



YKTT2020 – YRITTÄJYYS- KASVATUSPÄIVÄT YRITTÄJYYDEN YTIMESSÄ

Konferenssijulkaisu

Suvi Tulonen, Elisa Kaasinen & Anne Gustafsson-Pesonen (toim.)



Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu

Suvi Tulonen, Elisa Kaasinen
& Anne Gustafsson-Pesonen (toim.)

YKTT2020 – YRITTÄJYYS- KASVATUSPÄIVÄT YRITTÄJYYDEN YTIMESSÄ

Konferenssijulkaisu



Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu



Pienyrityskeskus



Mikkelin yliopistokeskus
Mikkeli University Consortium



MIKKELI

XAMK KEHITTÄÄ 139

KAAKKOIS-SUOMEN AMMATTIKORKEAKOULU
MIKKELI 2021

© Tekijät ja Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: Olavi Nieminen

Taitto ja paino: Grano Oy

ISBN: 978-952-344-316-7 (nid.)

ISBN: 978-952-344-317-4 (PDF)

ISSN: 2489-2467 (nid.)

ISSN: 2489-3102 (verkkajulkaisu)

julkaisut@xamk.fi

ESIPUHE

Vuosi 2020 on ollut valtaviin globaalien muutosten aikaa.

Suomessakin olemme joutuneet noiden muutosten vuoksi uudenlaisiin, nopeasti muuttuviin ja epävarmuutta aiheuttaviin tilanteisiin. Jouduimme kaikki alkuvuodesta maailmanlaajuisesti levinneen viruksen aiheuttamaan hämäännöksen tilaan. Yrittäjyyden, yritteliäisyyden ja tulevaisuususkon merkitys ovat saaneet aivan uudet ulottuvuudet. Emme anna periksi, vaan pikemminkin nyt toimimme tarmokkaammin, yhteistyössä ja toisiamme tukien. Sanoessani 3.10.2019 Helsingissä Haaga-Helia ammattikorkeakoulun aulassa YKTT2019-päättöstilaisuuden yhteydessä: “Tehdään Mikkelin YKTT2020 – Yrittäjyyskasvatuspäivistä erityiset”, en arvannut noiden sanojen käyvän toteen näin sananmukaisesti. YKTT2020 – Yrittäjyyskasvatuspäivien järjestelyissä muutosten määrä toteutui potenssiin xxx. Onnekseni organisoititimi oli kyvykäs, osaava ja innostunut, jotta YKTT2020-konferenssin järjestelyt onnistuivat jatkuvasti muuttuneiden ohjeistusten viidakossa. Edelleen haluan lausua suurkiitokset koko YKTT2020-organisointitimille.

Vuosi 2020 oli merkityksellinen myös siksi, että Pienyrityskeskus vietti vuonna 2020 juhlavuottaan. Jo 40 vuoden ajan yksikössä on tehty työtä yritysten liiketoiminnan kehittämiseksi, kansainvälistämiseksi ja erityisesti uuden yrittäjyyden tukemiseksi. Eturintamassa on oltu myös yrittäjyyskasvatuksen kehittämässä. Suomen jos ei ensimmäinen, ainakin ensimmäisten joukossa ollut yrittäjyyskasvatuksen professuuri mahdollistettiin yhteistyössä Helsingin kauppakorkeakoulun, Etelä-Savon ja Mikkelin alueen yritysten ja julkisten toimijoiden tahtotilan tuloksena. Professuuri sijoittui silloisen Helsingin kauppakorkeakoulun yrittäjyyden aineeseen, ja tehtävää hoiti alueellisesti Mikkelissä Pienyrityskeskus osana Mikkelin yliopistokeskuksen (MUC) akateemista yhteisöä. Ajankohta oli 2000-luvun alkupuolella. MUC on nykyään Aalto-yliopiston, Helsingin yliopiston ja LUT-yliopiston muodostama yliopistoyhteisö.

Professuuriin kutsuttiin KT, KTT Paula Kyrö. Hänen tutkimusosaamisensa ja verkostojensa ansioista syntyi myös Yrittäjyyskasvatuksen Tutkimusseura ry, joka on toiminut alusta alkaen verkostomaisesti, ja sen yhtenä ilmentymänä on päästy kokemaan vuosittain YKTT-päivät. Tänä vuonna YKTT 2020 -päivien päätteeksi on valikoitunut Yrittäjyyden Ytimessä. Teema kuvaa hyvin vuotta 2020. On oltava ajassa kiinni, yrittäjyyden ytimessä ja hereillä, koska vain muutos on pysyvää, ja muutoksessa verkostoina mukana pysyminen tuo meille jatkuvuutta.

Tähän YKTT2020 – Yrittäjyyskasvatuspäivät -konferenssijulkaisuun on koottu päivien aikana esitettyjä akateemisia tai casetutkimuksia, niistä tehtyjä artikkeleita tai abstrakteja.

Päivien anti oli erinomaisen vakuuttava, suomalaisen yrittäjyyskasvatustutkimuksen näyttämö. Aivan uusia tutkimusavauksiakin tehtiin mm. kestäväen kehityksen, kiertotalouden, maahanmuuttajuuden sekä uuden normaalin ilmentymisen yrittäjyystutkimusten teemoissa.

Tässä vaiheessa on hyvä luodata myös katsetta jo tulevaan eli vuoden 2021 Yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen konferenssiin. Konferenssin ja samalla Yrittäjyyskasvatuksen Tutkimusseuran brändi muuttuu. Konferenssi uusi nimi on YKTS Yrittäjyyskasvatuspäivät. Vuoden 2021 konferenssin organisaattoreina toimivat Lapin yliopisto ja Lapin ammattikorkeakoulu. YKTS 2021 – Yrittäjyyskasvatuspäivät ajankohta tämän hetken suunnitelman mukaan tulee olemaan 29.9.-30.9.2021 ja pääteemaksi on muotoutumassa *Näkökulmia yrittäjämäiseen tulevaisuuteen*.

Vuoden YKTT2020 Yrittäjyyskasvatuspäivien konferenssijulkaisu *Yrittäjyyden ytimessä* käyttöösi – ole hyvä!

Kiitos Yrittäjyyskasvatuksen Tutkimusseuralle, joka mahdollisti Mikkelille YKTT2020 Yrittäjyyskasvatuskonferenssin järjestämisvastuun. Kiitos Mikkelin kaupungille, Yksityisyrittäjään Säätöille, Mikkelin yliopistokeskukselle ja Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoululle.

YKTT2020 Yrittäjyyskasvatuspäivien organisointitiimin puolesta

Anne Gustafsson-Pesonen, johtaja

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Pienyrityskeskus

KIRJOITTAJAT

TARJA RÖMER-PAKKANEN, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

MAISA KANTANEN, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Pienyrityskeskus

PIIA KOLHO, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

MINNA TUNKKARI-ESKELINEN, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, liiketoiminta

SANNA JOENSUU-SALO, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

ANMARI VILJAMAA, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

ELINA VARAMÄKI, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

MAIJA SUONPÄÄ, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu

JOHANNA KOSKINEN, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu

TUOMAS MÖTTÖNEN, Jyväskylän yliopisto

PETRA SIPPOLA, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

RIIKKA FRANZÉN, Turun yliopiston kauppakorkeakoulu, Porin yksikkö

KATRIINA HELJAKKA, Turun yliopisto, Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen koulutusohjelma

LENITA NIEMINEN, Turun yliopiston kauppakorkeakoulu, Porin yksikkö

KAIJA ARHIO, Centria ammattikorkeakoulu

MARJA-LIISA KAAKKO, Centria ammattikorkeakoulu

SYED MUBARAZ, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu

RAKSHANDA KHAN, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu

JARI LUOMAKOSKI, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu

JUTTA HEIKKILÄ, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu

NINA JACKSON, Oulun yliopisto

NIINA MAROSTENMÄKI, Oulun yliopisto

KAIJA VILLMAN, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Pienyrityskeskus

MERVI RAJAHONKA, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Pienyrityskeskus

JARI KARJALAINEN, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Pienyrityskeskus

SINIKKA MYNTTINEN, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Pienyrityskeskus

TIMO-PEKKA UOTILA, Haaga-Helia StartUp School

HANNELE MENNALA, Haaga-Helia StartUp School

MINNA-MAARI HARMAALA, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu

TIINA BRANDT, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu

HANNU VAHTERA, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu

TUIJA OIKARINEN, LUT-yliopisto

MARJA AHOLA, LAB-ammattikorkeakoulu

ANITA HARTIKAINEN, LAB-ammattikorkeakoulu

SUVI-JONNA MARTIKAINEN, LUT-yliopisto

KATI PELTONEN, LAB-ammattikorkeakoulu

MIKKO JÄRVINEN, Haaga-Helia Startup School

HELI POTINKARA, Haaga-Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu

VIRVA SALMIVAARA, Aalto-yliopisto

JUKKA-PEKKA HEIKKILÄ, Aalto-yliopisto

JOPPE QUAEDVLIEG

SISÄLTÖ

ESIPUHE	3
KIRJOITTAJAT	5

OSA 1. NÄKÖKULMIA YRITTÄJYYSVALMIUKSIEN, -ASENTEIDEN, -KOMPETENSSIEN JA YRITTÄJYYDEN POLKUMALLIEN TUTKIMISEEN

Case-kuvaus: Opiskelijoiden kokemuksen, yrittäjyysosaamisen ja toiveiden hyödyntäminen yrittäjyysopintojen suunnittelussa	10
Tarja Römer-Paakkanen	
Positiivinen psykologia apuna yrittäjyyskasvatuksessa	20
Maisa Kantanen	
Opiskelijoiden näkemys yrittäjyydestä korkeakouluopintoja aloittaessaan..	38
Piia Kolho & Minna Tunkkari-Eskelinen	
Entrecomp ja yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen korkeakouluissa ja toisella asteella – kansainvälinen vertailu	56
Sanna Joensuu-Salo, Anmari Viljamaa & Elina Varamäki	
The challenges and opportunities of learning entrepreneurial competence collaboratively on a massive open online course (MOOC)	72
Maija Suonpää & Johanna Koskinen	
Katsaus vuosien 2010–2019 yrittäjyyskasvatuskirjallisuuteen	95
Tuomas Möttönen	

OSA 2. KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN JA YRITTÄJYYS-PEDAGOGIIKKA KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN SEAMK BUSINESS HUBISSA

Kokemuksellinen oppiminen SEAMK Business Hubissa	112
Petra Sippola	
Leikilliset lähestymistavat yrittäjyyden yliopisto-opetuksessa	130
Riikka Franzén, Katriina Heljakka & Lenita Nieminen	
Yrittäjyyskasvatuksen alakohtaisuus opiskelijoiden motivaation lisäämisessä	148
Kaija Arhio & Marja-Liisa Kaakko	
Students' approach to new business creation: The case of an entrepreneurial hackathon	155
Syed Mubarak, Rakhshanda Khan, Jari Luomakoski & Jutta Heikkilä	
Yrittäjämäiset kieliopinnot	172
Nina Jackson & Niina Marostenmäki	

Kolmas älykkyys menestyvän yritystoiminnan elinehtona	181
Kaija Villman & Mervi Rajahonka	

OSA 3. YRITTÄJYYSKASVATUS ALUEKEHITTÄMISEN, EKOSYSTEEMIEN, MIKROYRITTÄJYYDEN, MAAHANMUUTTAJUUDEN JA KRIISIEN HALLINNAN NÄKÖKULMASTA

Monitoimijaisen kehittämishankkeen merkityksestä alueellisen yrittäjyyden kehittämissyhteisön rakentumisessa – Case Roihu	198
Jari Karjalainen	
Metsäalan mikroyrittäjyys Etelä-Savossa	210
Sinikka Mynttinen	
Tuloksekas toiminta yrittäjyys- ja innovaatioekosysteemeissä: korkeakoulunäkökulma	229
Timo-Pekka Uotila & Hannele Mennala	
Yrittäjyyden ytimessä – kokemuksellinen oppiminen kriisitilanteissa.....	240
Minna-Maari Harmaala, Tiina Brandt & Hannu Vahtera	
Maahanmuuttajien yrittäjyyden edistäminen	253
Tuija Oikarinen, Marja Ahola, Anita Hartikainen, Suvi-Jonna Martikainen & Kati Peltonen	
Yrittäjyyden tukipalvelujen kehittämisestä kansainvälisille osaajille	270
Mikko Järvinen & Heli Potinkara	
Toimijamallien hyödyntäminen yrittäjyyskoulutuksen arvioinnissa – kokemuksia Mege-projektista	283
Virva Salmivaara, Jukka-Pekka Heikkilä & Joppe Quaedly	

OSA 1.

NÄKÖKULMIA YRITTÄJYYS-
VALMIUKSIEN, -ASENTEIDEN,
-KOMPETENSSIEN JA
YRITTÄJYYDEN POLKUMALLIEN
TUTKIMISEEN

CASE-KUVAUS: OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSEN, YRITTÄJYYS-OSAAMISEN JA TOIVEIDEN HYÖDYNTÄMINEN YRITTÄJYYS-OPINTOJEN SUUNNITTELUSSA

Tarja Römer-Paakkanen

TIIVISTELMÄ

Haaga-Helian yrittäjyysopintojen ja -polkujen suunnittelussa hyödynnetään muun muassa aloittaville opiskelijoille tehtyjen kyselytutkimusten tuloksia sekä yrittäjyyskurssien opiskelijoiden ryhmähaastattelutyöpajoja. Työpajojen menetelmänä on käytetty arvostavaa kyselyä eli Appreciative Inquiry (AI) -menetelmää. AI-menetelmä on ratkaisukeskeinen lähestymistapa, jossa keskitytään vahvuuksiin: Halutaan löytää mieluummin vahvuuksia ja menestystä kuin heikkouksia ja ongelmia. Työpajojen tarkoituksena on innostaa ja motivoida opiskelijoita pohtimaan omaa osaamistaan ja osallistaa heidät suunnittelemaan ja rakentamaan omia yrittäjyyden opintojaan.

Avainsanat: Yrittäjyyskasvatus, korkeakouluopiskelija, yrittäjyyskokemus, yrittäjyysosaaminen, osallistaminen, arvostava kysely, appreciative inquiry

JOHDANTO

Haaga-Heliassa on menossa kaikki tutkinnot kattava koulutusuudistus, jonka toteutusvaiheessa jokaiselle opiskelijalle tarjotaan entistä enemmän mahdollisuuksia yrittäjyyteen. Tähänkin asti kaikkien tutkintojen opiskelijoilla on ollut mahdollisuus sisällyttää yrittäjyysopintoja omaan tutkintoonsa, mutta opiskelijat eivät välttämättä ole löytäneet kurseja tai ymmärtäneet hyödyntää tätä mahdollisuutta. Koulutusuudistuksessa muokataan olemassa olevista hyväksi havaituista opinnoista ja uusista työelämän tulevaisuuden tarpeisiin suunnitelluista opinnoista erilaisia, eri lähtökohdista lähteville opiskelijoille sopivia yrittäjyyden opintoja ja mallipolkuja.

Yrittäjyysopintojen avulla opiskelijat voivat valita omia tavoitteitaan palvelevia yrittäjyyden opintoja. He voivat tutustua yrittäjyyteen, miettiä omia tarpeitaan ja tavoitteitaan tai hank-

kia ja syventää omaa osaamistaan sekä kehittää mahdollisesti jo olemassa olevaa ideaansa, olemassa olevaa yritystään tai perheyrittystään.

Fayollen (Fayolle 2013, 694; Fayolle and Gailly 2008) mukaan yrittäjyyskasvatuksen opetuksessa (didaktisella tasolla) pitää olla selvillä:

- *Kenelle/for whom* opetusta järjestetään (psykologinen profili ja tausta),
- *mitä/what* opetetaan (sisältö ja tietopohja),
- *miten/how* (menetelmät ja pedagogiikka),
- *miksi/why* (tavoitteet ja päämäärät) ja
- *mitä tuloksia odotetaan/for which results* (arviointi).

Jotta tiedämme, keitä opiskelijamme ovat ja minkälaisille opiskelijoille yrittäjyyden opintoja kehitämme ja tarjoamme, aloittavien opiskelijoiden yrittäjäystaustoja ja käsityksiä yrittäjyydestä on tutkittu Haaga-Heliassa säännöllisesti jo vuodesta 2012 lähtien. Viimeisin kysely (Römer-Paakkanen, Suonpää ja Saaranen 2021) toteutettiin keväällä ja syksyllä 2019 (N = 1708, n = 203, vastaus % 12). Kyselytutkimuksessa tarkasteltiin myös, miten ammattikorkeakouluopintoja aloittavien opiskelijoiden tausta ja kokemus vaikuttavat heidän yrittäjyysosaamiseensa ja kiinnostukseensa yrittäjyyttä kohtaan sekä siihen, miten he aikovat hyödyntää osaamistaan opinnoissaan ja omassa mahdollisessa yrittäjydessään. Kyselyn tavoitteena oli myös tunnistaa yrittäjyydestä ja yrittäjyysopinnoista kiinnostuneet opiskelijat sekä löytää sellaiset yrittäjyysosaamista ja yrittäjyyskokemusta omaavat aloittavat opiskelijat, jotka voisivat ahotoida tai opinnollistaa jo olemassa olevaa osaamistaan. Tämä opiskelijoiden kiinnostuksen ja yrittäjyysosaamisen tunnistamisen tärkeys nousi esiin myös Huuskon ym. (2018, 4) raportissa, jossa he arvioivat, miten yrittäjyys toteutuu ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa.

Opiskelijat ovat hyvin heterogeenisiä, ja syyt heidän kiinnostukseensa yrittäjyyttä kohtaan vaihtelevat paljon: osa ei tiedä yrittäjyydestä mitään, osa ei välitäkään tietää, osa on jo yrittäjä tai miettii perheyrittäksen jatkamista, osalla on yritysidea, jota haluaa kehittää eteenpäin uudeksi yritykseksi saakka. Joku haluaa ostaa valmiin yrityksen tai konseptin, osa puolestaan tarvitsee yrittäjyyden ymmärrystä tai haluaa oppia toimimaan yrittäjämäisesti pärjätäkseen yleisesti työmarkkinoilla tai muuten omassa elämässään. Se, mitä ja miten yrittäjyyttä näille kaikille ryhmille opetetaan, vaihtelee luonnollisesti sen mukaan, mitä tarkoitusta varten he haluavat oppia yrittäjyyttä tai tietää yrittäjyydestä.

Aloittaville Haaga-Helian opiskelijoille tehdyn kyselytutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijoiden yrittäjyysosaamisen tunnistamista ja aikaisemman yrittäjyysosaamisen hyödyntämistä opinnoissa pitäisi tukea enemmän heti opintojen alussa. Tulokset osoittavat, että opiskelijoille pitäisi avata entistä laajemmin, mitä yrittäjyysosaaminen tarkoittaa, ja

toisaalta myös ohjata opiskelijoita refleктоimaan ja tunnistamaan omaa yrittäjyysosaamistaan. Huuskon ym. (2018, 124) mukaan korkeakouluopiskelijat tarvitsevat enemmän harjoitusta yrittäjyysosaamisen refleктоintiin ja osaamisen kytkemiseen työelämän vaatimuksiin. Lisäksi heitä pitää valmentaa oman osaamisensa sanallistamiseen ja myymiseen. Peuran ym. (2021, 60) mukaan kokemuksellisen oppimisen periaatteiden mukaan kokemus muuttuu oppimiseksi vasta, kun siihen yhdistetään yleistettävää teoreettista tietoa, minkä vuoksi ahotointiin ja opinnollistamiseen tulee aina liittää osuus, jossa opiskelija refleктоi toimintaansa suhteessa teoreettiseen tietoon.

TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Kvantitatiivisessa opiskelijakyselyssä (Römer-Paakkanen ym. 2021) saatujen tausta- ja osaamistietoja sovelletaan Haaga-helian koulutusudistuksen yrittäjyysopintojen kehittämistyössä, mutta lisäksi tarvitaan kvalitatiivista haastatteluista saatavaa syvempää tietoa siitä, minkälaisia yrittäjyysopintoihin liittyviä tavoitteita, tarpeita ja toiveita opiskelijoilla on.

Tässä artikkelissa esitellään opintojen kehittämisprosessia varten tehtyä kvalitatiivista haastattelututkimusta. Alun perin oli tarkoitus tehdä sekä yksilö- että ryhmähaastatteluja opintojen eri vaiheissa oleville opiskelijoille, mutta kevään 2020 koronatilanteesta johtuva etäopetukseen siirtyminen esti meitä toteuttamasta haastatteluja suunnitelmien mukaan. Muuttuneiden aikataulujen takia artikkelissa voidaankin raportoida vain alustavia tuloksia vuoden 2020 syyslukukauden alussa pidetystä kolmesta ryhmähaastattelutyöpajasta.

YRITTÄJYYS HAAGA-HELIAN LIIKETALouden OPINNOISSA

Haaga-Heliassa yrittäjyysopintojen tavoitteena on, että opiskelijat ymmärtävät erilaisia tapoja lähestyä yrittäjyyttä ja yrittäjyden opintoja. Suhtautuminen saattaa muuttua yrittäjyysopintojen aikana, jos opiskelija esimerkiksi innostuukin pohtimaan yrittäjyyttä yhtenä tapana työllistyä tai toisaalta joku saattaaakin huomata, että omat yrittäjyysajatukset eivät olekaan realistisia. Yrittäjyysopintojen tavoitteena voi olla esimerkiksi:

- *Yrittäjyden ymmärrys eri työtehtävissä:* Valmiudet toimia yhteistyössä yrittäjien kanssa, vastuullisessa roolissa pk-yrityksessä tai yrittäjyyttä kehittävässä ja palvelevissa organisaatioissa.
- Omaehtoinen *yrittäjyys* eli aktiivinen ja osaava kuluttaja ja kansalainen, jolla on eväät oman talouden ja elämän suunnitteluun.
- Sisäinen *yrittäjyys* eli dynaaminen ja kehittävä toiminta toisen palveluksessa erilaisissa organisaatioissa. Yksi tapa oppia yrittäjyyttä on tehdä töitä yrittäjävetoisessa yrityksessä.
- Ulkoinen *yrittäjyys* eli valmiudet ryhtyä yrittäjäksi (yrityksen perustaminen yksin tai tiiminä, perheyrittäjyksen jatkaminen, yrityksen ostaminen, ketjuyrittäjäksi ryhtyminen).

Kiinnostaako oma yritys? Tai perheyrittäjyksen jatkaminen? Tai jonkin muun jo olemassa olevan yrityksen jatkaminen?

Yrittäjyys ja verkostot -suuntautuminen tavoitteena on

- oppia, mitä yrittäjyys on,
- nähdä erilaisia yrittäjyyden mahdollisuuksia,
- toimia yrittäjämäisesti ja rakentaa omia verkostoja,
- saada eväitä yrittäjäksi ryhtymistä varten,
- kehittää olemassa olevia yrityksiä ja tehdä yritysyritysteistyötä,
- lähestyä yritys toimintaa pk-sektorin ja yrittäjien näkökulmasta.

Mukaan voit tulla milloin vain!

- Voit aloittaa yrittäjyyden opinnot vaikka heti opintojen alussa.
- Voit nivoa yrittäjyysopintoihin muiden opintojesi tehtäviä ja koota yrittäjyysopinnoiksi myös opinnäytetyön.
- Yrittäjyysopintoihin voit yhdistää myös eri koulutusohjelmien tai eri korkeakoulun opintoja.

Ei joko tai vaan, sekä että!

- Pääsuuntautumisosi voi olla muukin kuin yrittäjyys.
- Yrittäjyysopinnoissa voit hyödyntää olla opiskelusta, työstä, harrastuksestasi tai muusta kokemuksestasi kertynyttä osaamista.
- Voit yhdistää yrittäjyysopintoihin muita opintoja oman tarpeesi mukaan. Kokoa siis ikkoma 35 opintopisteen yrittäjyyspakettisi.
- Voit sisällyttää yrittäjyyttä myös valinnaisiin opintoihisi.
- Ota mahdollisimman varhain yhteyttä yrittäjyyden opettajiin.
- Rakennetaan yhdessä sinulle oma yrittäjyyspolkusi (yrittäjyys-Hops).
- Yhteystiedot löytyvät esitteen takakannesta!

Tule keskustelemaan – innostutaan yhdessä!

Ammatillisia profiileja

Yrittäjä, yrityksen omistaja

Tiimiyrittäjä, perheyrittäjä, ketjuyrittäjä, asiantuntijayrittäjä, freelancer, osa-aikainen/sivutoiminen, kasvu-/Start up – yrittäjä jne. jne.

Yrittäjyyden asiantuntija

- Valmiudet yrittäjyyden, liiketoiminnan sekä erityisesti pk-sektorin yritysten toiminnan ymmärtämiseen, tukemiseen ja kehittämiseen.

Yritysneuvoja, aloittavan yrittäjän "sparraaja", rahoituspäällikkö tai vakuutusmyyjä tai kirjanpitäjä (asiakkaana yrittäjät), yrittäjyyttä ymmärtävä viisas päättäjä



Kuvio 1. Haaga-Helien yrittäjyysopintojen esite

Tutkimushetkellä vuonna 2020 voimassa olevassa opetussuunnitelmassa Haaga-Helien Liiketalouden yrittäjyyden syventävät opinnot koostuvat kolmesta kokonaisuudesta:

- *Yrittäjyys mahdollisuutena* (3 x 5 op)
 - Yrittäjyyden eri muodot
 - Yrittäjyys ja tulevaisuuden ennakointi
 - Yrittäjän verkostot ja areenat.
- *Oman yrittäjyyden kehittäminen* (2 x 5 op)
 - Yrittäjävalmennus
 - Yrittäjäksi ryhtymisen tavat
 - Henkilökohtainen kokonaisuus (opiskelijan tarpeen mukaan 5–15 op).
- Muita omaa yrittäjyysosaamista kehittäviä opintoja (esim. yrittäjyyden projektit, NY vuosi yrittäjänä -ohjelma, urheilu- ja hyvinvointialan opinnot, StartUp Schoolin opinnot tai muut opinnot Haaga-Heliassa tai jossain muussa korkeakoulussa).

Kaikki opintokokonaisuudet voidaan suorittaa joko moduulimaisina kokonaisuuksina tai opiskelijan oman tarpeen mukaan paloiteltuina aihealueina. Opiskelijoiden kanssa tehdään ns. Y-HOPSit ja he voivat opinnollistaa omissa yrityksessään tai työssään tekemiään töitä, projekteja tai raportteja opintojaksoille.

Useimmiten opinnollistetaan jokin osa tai osia, koska näissä opinnoissa yhteisöllisyys on myös osaamistavoite ja olennainen osa oppimista. Opintojaksojen suoritukset raportoidaan oppimispäiväkirjoina ja/tai portfolioina tai muina raportteina, joissa reflektoidaan omaa osaamista ja oppimista opintojaksojen tietoperustaan. Opiskelija voi koota yrittäjyyden opintojen aikana aineistoa myös yrittäjyyden portfolio-opinnäytteeseen.

TUTKIMUSMENETelmä, TUTKIMUSAINeISTO JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Haastattelumenetelmänä Appreciative Inquiry (AI) eli arvostava haastattelu on ratkaisukeskeinen lähestymistapa, jossa keskitytään vahvuuksiin. Arvostavassa haastattelussa ei kritisoida tai etsitä negatiivisuutta vaan nostetaan esiin positiiviset asiat ja halutaan löytää ympäröivästä maailmasta mieluummin vahvuuksia ja menestystä kuin heikkouksia ja ongelmia. Menetelmän tavoitteena on innostaa ja motivoida ja rakentaa tulevaa toimintaa. (Cooperrider & Srivastva 1987; Cooperrider & Whitney 2005; Sharp ym. 2016.)

Koska Haaga-Heliassa jatkettiin koronatilanteen takia etäopetusta vielä vuoden 2020 syyslukukaudella, eri vaiheissa olevia opiskelijoita oli edelleen haasteellista tavoittaa. Toteutimme kolmen eri yrittäjyyskurssin opiskelijoille ryhmähaastattelutyöpajat, joissa oli yhteensä mukana noin 40 opiskelijaa. Yksi työpajoista ehdittiin toteuttaa heti lukukauden alussa lähiopetuksessa olevalle opiskelijaryhmälle, ja kaksi pajaa toteutettiin verkko-opetuksessa oleville opiskelijoille.

Kussakin työpajassa opiskelijat jakautuivat pienempiin ryhmiin (verkossa muodostettiin ryhmähuoneet), joissa he keskenään pohtivat yrittäjyyden opintoihin liittyviä kokemuksiaan ja toiveitaan. Pienryhmät tekivät ajatuksistaan muistiinpanot, joista keskusteltiin vielä uudestaan sen jälkeen, kun ryhmät palasivat yhteiseen tilaan. Kussakin työpajassa yhteiskeskusteluista koottiin yhteenveto. Tässä artikkelissa esitetyt alustavat tulokset perustuvat näissä kolmessa työpajassa koostetuista yhteenvedoista tehtyihin tulkintoihin.

AI-työpajoissa opiskelijoille esitetyt kysymykset:

1. (Discovery/appreciating) Löydä/arvosta:
 - o Minkälaisia onnistuneita kokemuksia teillä on yrittäjyyden opinnoista/oppimisesta.
2. (Dream/imagining) Kuvittele/visioi:
 - o Visioidaan, minkälaisia yrittäjyyden opintoja voisi olla, jos kaikki olisi mahdollista?
3. (Design/innovating) Suunnittele/innovoi:
 - o Minkälaiset menetelmät ja mallit voisivat toimia?
4. (Destiny/delivering) Ota huomioon resurssit ym./ toimeenpano:
 - o Mikä olisi mahdollista todellisuudessa?

Syksyn 2020 aikana saatua aineistoa tullaan mahdollisuuksien mukaan täydentämään, ja tuloksia hyödynnetään Haaga-Helian koulutusuudistuksessa yrittäjyyden opintoja ja oppimispolkuja suunniteltaessa. Tutkijan ja kehittäjän näkökulmasta onneksi koulutusuudistus on pitkä prosessi, joka mahdollistaa tehtyjen suunnitelmien ja ehdotusten esittelemisen opiskelijoille useassa vaiheessa koko prosessin ajan.

AI-TYÖPAJOJEN TULOKSET

AI-työpajojen ensimmäisessä vaiheessa, jossa osallistujat voivat vapaasti tuoda esiin onnistuneita kokemuksiaan aikaisemmista yrittäjyyden opinnoista ja oppimisesta erilaisissa yhteyksissä, työpajoista nousi seuraavia onnistuneita esimerkkejä ja kokemuksia:

- yleisesti on syntynyt kuva, että yrittäjyys on haastavaa ja mielenkiintoista, ja aina voi kehittää itseään ja taitojaan
- omassa perheessä oppittu: yrittäjyys vaatii kovasti töitä, mutta palkinto tulee onnistumisina (ja osinkoina)
- paras tapa oppia on kokeilla ja tehdä itse: hyviä kokemuksia NY-kursseista aiemmilta koulutusasteilta
- kouluissa ja harrastuksissa on kannustettu keräämään toimintaan rahoitusta itse esim. leivonnaisten, käsitöiden, vessapaperin ym. myymisellä
- kokemuksia nykyisistä menossa olevista opinnoista:
 - menossa oleva kurssi lähtenyt hyvin käyntiin -> toiminnallisuus
 - aikataulus ja selkeä rakenne tärkeää -> jotta pääsee eteenpäin, tarvitaan tavoitteet
- ammattikoulusta hyviä kokemuksia yrittäjyysprojekteista ja vierailijoista
- työnantajan tarjoama mahdollisuus osallistua vapaaehtoistyöhön Yrityskylässä.

AI-työpajan toisessa vaiheessa osallistujat visioivat, minkälaisia yrittäjyyden opintoja voisi olla, jos kaikki olisi mahdollista. Yrittäjyyden unelmaopintoihin sisältyisi seuraavia elementtejä:

- tukevana osana ääniluento eli tuntien alustusten ja keskustelujen nauhoittaminen
- konkreettista tietoa yrittäjäksi ryhtymisestä ja yrittäjän tekemisestä:
 - yritysvierailut
 - asiantuntijoiden vierailut
 - menestyneiden yrittäjien luennot
 - alumnien ja opiskelijayrittäjien vierailut
 - erilaisia yrittäjiä, erilaisia näkökulmia
- esimerkkiyrityksen perustaminen virtuaalisesti: yrityspelit (lautapeli tai virtuaalinen)
- pitäisi päästä itse tekemään ja hankkia käytännön kokemusta yritystoiminnasta:
 - koulun sponsorointi liikeideoihin

- kaikki saisivat perustaa oman yrityksen, josta Haaga-Helia olisi taloudellisesti vastuussa
- yksilövalmennus
- yrittäjäyyspajat – ideariihet
- infoa, mistä lähteä liikkeelle (tuet yms.)
- kustomoidut kurssit.
- Verkostoituminen:
 - yhteistyöprojektit yritysten kanssa
 - erilaisiin forumeihin mukaan ilmaiseksi (Slush ym.)
 - karpäseksi kattoon USA:n huippumyyjää seuraamaan
 - yritysten sisäisen toiminnan seuraaminen: aikuisten korkeakoulutasoinen yrityskylä
 - business mentorit
 - yritysyhteistyö muiden koulujen kanssa.
- Luokkatilojen ja opiskelujärjestelmien kehittäminen

AI-työpajan kolmannessa vaiheessa osallistujat pohtivat, minkälaiset menetelmät ja mallit voisivat toimia hyvin. Esimerkkeinä toimivista tavoista mainittiin:

- yksilövalmennus: oma ura + omat opinnot -> miten yhdistetään
- teoriaa ja konkretiaa:
 - yrittäjyyden olemuksen ymmärtäminen
 - konkreettisia esimerkkejä yrittäjiltä ja asiantuntijoilta
 - käytännön kautta lähestyminen
 - erilaisten yrittäjien vierailut ja näkökulmat: alumnit, nuoret, menestyneet, eri alat.
- tieto + toiminta ->
 - yrittäjäyyspajat ja ideariihet
 - perustetaan yritys
 - yrityskylä: käytännön oppeja ja syvempää tutustumista yrityksen toimintoihin
 - laajat ryhmätyöt ja yrittäjäyysprojektit
 - NY-opinnot
 - yrittäjän 'varjostaminen', pääsisi tutustumaan yrittäjän arkeen
- lähiopetus
- luokkatilojen ja opiskelujärjestelmien kehittäminen
- selkeät ohjeet tehtävissä ja aikatauluissa
- parempi kontaktiverkosto yritysten kanssa, esim. lista yhteistyöstä kiinnostuneista yrityksistä
- selkeä linja opetuksessa
- opettajien osallistava ote hyvä, mutta jotkut toivovat kuitenkin nykyistä enemmän opettajavetoista toimintaa

- verkostoituminen:
 - esim. eri amk:t, kk:t, koulutusohjelmat ja StartUp School
 - erilaisia tapahtumia, opiskelijat puhuvat ja järjestävät.

AI-työpajojen neljännessä vaiheessa osallistujat palaavat todellisuuteen ja pohtivat, mikä olisi realistisesti mahdollista toteuttaa:

- tiedottaminen yrittäjyysopinnoista ja kurssien sisällöistä tärkeää
- kurssit pitäisi pystyä aikatauluttamaan opiskelijakohtaisesti... non stop?
- lähiopetus
- konkreettinen, käytännönläheinen ja mielenkiintoinen sisältö:
 - vierailut yrityksiin
 - erilaisten yrittäjien vierailut (eri alat, nuoret, menestyneet, entiset opiskelijat)
 - yritysvierailuita, joissa pääsisi tutustumaan yrittäjyyden todellisuuteen
- teoriaa ja syvä käsitys yrittäjyydestä
- osallistavaa toimintaa
- NY-opinnot
- laajat ryhmätyöt
- apua löytää mielenkiintoisia yrittäjiä ja yrityksiä harjoitustöiden ja projektien case-yrityksiksi
- verkostoitumismahdollisuudet
- mentorit läpi opiskelujan.

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Opiskelijoiden löytämät ja ehdottamat yrittäjyysopinnojen kehittämisideat eivät olleet yllätyksellisiä eivätkä uusia: lähes kaikkia on mukana nykyisissäkin opinnoissa tai niitä on joskus kokeiltu. Osasta jopa on luovuttu opiskelijoilta tulleiden toivomusten tai huonojen kokemusten takia. Myös kaikkea modernia pedagogiikkaa ja yrittäjyyteen tutkitusti sopivia toimintatapoja vastaan toimivia toivomuksia, kuten pakottamista, rangaistuksia ja opettajaohjoisuutta esitettiin. Opiskelijat toivoivat myös etukäteen annettavia tarkkoja ohjeita ja sääntöjä, mikä on täysin päinvastaista, mitä yleisesti ajatellaan olevan yrittäjyydelle luonteenomaista. Kun työpajojen jälkeen avattiin ja kerrottiin, mitä yrittäjyyspedagogiikkaan ja yrittäjämäiseen käyttäytymiseen kuuluu, opiskelijat toivoivat, että heille kerrottaisiin heti kurssien alussa, mitä yrittäjämäinen käyttäytyminen ja yrittäjyyspedagogiikka tarkoittavat.

Huuskon ym. (2018, 101) tutkimuksessa ammattikorkeakouluopiskelijat kaipaivat aktiivisempaa yrittäjyystoimintaa sekä houkuttelevampaa ja käytännönläheisempää yrittäjyyskoulutusta. Opiskelijat toivoivat myös lisää yritysyhteistyömuotoja, yrittäjien pitämiä luentoja sekä parempia tilojen käyttömahdollisuuksia sekä yrittäjiä ja businessenkeleitä mentoreiksi. Opiskelijat eivät olleet tietoisia yrittäjyysopinnoista, vaikka kaikki ammattikorkeakoulut järjestävät niitä.

Tämän tutkimuksen työpajakeskusteluissa nousi siis esiin hyvin samankaltaisia asioita ja ehdotuksia kuin edellä mainitussa Huuskon ym. (2018) tutkimuksessa. Vaikka tarjolla on sekä tavoitteiltaan, toteutustavoiltaan että sisällöiltään hyvinkin monenlaisia yrittäjyyden opintoja ja projekteja, ja niistä myös kerrotaan opiskelijoille erilaisten tempausten, tapahtumien, mainosten, infojen ja sosiaalisen median avulla, opiskelijat eivät tunnu kuitenkaan löytävän yrittäjyyden opintoja. Monilla opintoihin tulevillakin opiskelijoilla on sellainen käsitys, että heillä pitäisi olla jo jokin kehitettävä idea ja halu perustaa yritys ennen kuin yrittäjyyden opintoihin voi osallistua. Osa opiskelijoista saattaakin kokea yrittäjyysopinnot haastaviksi ja itselleen sopimattomiksi, jos heillä ei ole etukäteen tietoa yrittäjyydestä tai innostusta ryhtyä yrittäjäksi.

Tämän tutkimuksen tärkein anti on ehkä se, että yrittäjyydestä pitää puhua entistä enemmän kaikissa mahdollisissa yhteyksissä, sekä kouluympäristöissä että yleisemmällä nuorten foorumeilla. Vaikka yrittäjyyttä opetetaan Suomessa jo kaikilla kouluasteilla, opiskelijat tarvitsevat edelleen enemmän kosketuspintaa ja kokemusta yrittäjyydestä ja yrittäjistä. Periaatteessa olemme siis oikealla tiellä, mutta tulevan koulutusuudistuksen jälkeen on tärkeää tuoda yrittäjyysopinnot ja yrittäjyyden oppimispolut näkyvästi esiin jo heti opintojen alussa. Paras mahdollisuus yrittäjyyden esiin tuomiseen on Yrittäjyys ja liiketoiminta -opintojaksos, joka on koulutusuudistuksen jälkeen pakollinen kaikissa Haaga-Helian tutkinnoissa ensimmäisenä opintovuonna. Opintojaksolla opiskelijoiden tulee tutustua johonkuhun yrittäjään ja yrittäjävetoisen yrityksen toimintaan tiimeissä tehtävässä haastattelutehtävässä.

Tutkimuksen työpajoissa esiin tulleet toivomukset ja ehdotukset sisälsivät hyvin erilaisia lähestymistapoja yrittäjyyteen. Esimerkiksi Lourenço ja Jones (2006, 135) korostavat, että korkeakoulujen yrittäjyyskasvatuksessa ei tule valita joko perinteistä luento-opetusta tai vaihtoehtoisia pedagogisia lähestymistapoja vaan on tärkeää ottaa käyttöön kaikista malleista niiden toimivat ja hyödylliset toimintatavat. Oppimisen ydintavoite yrittäjyyskasvatuksen on edistää monenlaisia lähestymistapoja, jotta voidaan muodostaa yhteistyöhön perustuva valmennusmalli.

Olemme omassa yrittäjyysopintojen markkinoinnissa korostaneetkin, että yrittäjyys ei ole joko–tai vaan sekä–että, eli yrittäjyydessä ei ole olemassa yhtä oikeaa mallia vaan sitä voi tehdä monilla eri tavoilla ja luoda yrittäjyydestä itselleen räätälöity toimintatapa.

LÄHTEET

Cooperrider, D.L. & Whitney, D. 2005. A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry. Haettu 31.8.2020 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/237404587_A_Positive_Revolution_in_Change_Appreciative_Inquiry

Cooperrider, D.L. & Srivastva, S. 1987. Appreciative inquiry in organizational life. Haettu 31.8.20 osoitteesta: https://www.oio.nl/wp-content/uploads/APPRECIATIVE_INQUIRY_IN_Orgnizational_life.pdf

Fayolle, A. 2013. Personal views on the future of entrepreneurship education. Entrepreneurship & Regional Development. Vol. 25, Nos. 7–8, 692–701, <http://dx.doi.org/10.1080/08985626.2013.821318>

Huusko, M., Vettenniemi, J., Hievanen, R., Tuurnas, A., Hietala, R., Kolhinen, J. & Ruskovaara, E. 2018. Yrittämään oppii yrittämällä. Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa -arviointi. KARVI. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 25:2018. Haettu 31.8.2020 osoitteesta: https://backend.deqar.eu/reports/FI-NEEC/20200306_1139_KARVI_2518.pdf

Lourenço, F. & Jones, O. 2006. Developing entrepreneurship education: comparing traditional and alternative teaching approaches. International Journal of Entrepreneurship Education 4: 111–140. ss. 111–139.

Peura, K., Aaltonen, S., Römer-Paakkanen, T., Lahikainen, K., Asteljoki, S. & Vainio, S. 2020. Muodollisen opetuksen ulkopuolella hankitun yrittäjyysosaamisen sisällyttäminen korkeakouluopintoihin. TURUN KAUPPAKORKEAKOULUN JULKAISUJA SARJA E-3: 2020. Painossa.

Römer-Paakkanen, T., Suonpää, M. & Saaranen, P. 2021. Aloittavien ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsitykset yrittäjyydestä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Painossa.

Sharp, C., Dewar, B. & Barrie, K. 2016. Forming new futures through appreciative inquiry. Haettu 31.8.2020 osoitteesta: Insight 33. <https://www.iriss.org.uk/sites/default/files/2016-08/insights-33-web.pdf>

POSITIIVINEN PSYKOLOGIA APUNA YRITTÄJYYSKASVATUKSESSA

Maisa Kantanen

TIIVISTELMÄ

Tässä artikkelissa pohdin positiivisen psykologian ja yrittäjyyskasvatuksen rajapintoja. Positiivinen psykologia on monihaarainen tieteenala, jonka taustalla on ajatus diagnosoida hyvää ja löytää jokaisesta ihmisestä vahvuudet, joiden avulla sekä oma että yhteisöjen vointi paranee. Positiivisen psykologian teemoista monet ovat olleet esillä yrittäjyyskasvatuksessa pitkään. Tarvitaan kuitenkin lisää tietoa siitä, miten positiivisen psykologian oppeja ja teorioita voidaan hyödyntää yrittäjyyskasvatuksessa.

Tämän artikkelin tavoitteena on rakentaa näkemystä siitä, miten positiivista psykologiaa voisi hyödyntää alueellisten yrittäjyyskasvatuspolkujen suunnittelussa ja rakentamisessa. Keskityn positiivisen psykologian laajasta teoreettisesta kirjosta itseohjautuvuusteoriaan (self-determination theory), joka näkee ihmisen perusluonteeltaan aktiivisena ja kohti itseään kiinnostavia asioita etsiytyvinä. Teorian ihmisen kolme psykologista perustarvetta ovat vapaaehtoisuus (autonomy), kyvykkyys (competence) ja yhteenkuuluvuus (relatedness).

Tarkastelen positiivisen psykologian, erityisesti itseohjautuvuusteorian, ja yrittäjyyskasvatuksen suhdetta pienen haastattelututkimuksen avulla. Aineisto muodostuu yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoiden haastatteluista. Tutkimuksen tulokset auttavat löytämään keinoja yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen. Tuloksia voidaan hyödyntää Yrittäjyyskasvatuksella elinvoimaa Etelä-Savoon -hankkeessa (ESR-hanke osarahoittajana Etelä-Savon ELY), jonka yhtenä päätavoitteena on rakentaa yrittäjyyskasvatuksen ehjiä polkuja Etelä-Savon alueella. Yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoiden tulkinnat positiivisen psykologian teorioiden hyödyllisyydestä voivat auttaa kehittämään yrittäjyyskasvatuksen polkumallia Etelä-Savossa ja niitä käytäntöjä, joilla yrittäjyyttä opetetaan ja opitaan.

Avainsanat: yrittäjyyskasvatus, positiivinen psykologia, itseohjautuvuusteoria

JOHDANTO

Tämän artikkelin tavoitteena on pohtia positiivisen psykologian ja yrittäjyyskasvatuksen rajapintoja. Sekä yrittäjyyskasvatus että positiivinen psykologia ovat paljon käytettyjä käsitteitä, joihin liittyy kuitenkin monia tulkintoja ja jopa väärinymmärryksiä. Molemmissa termeissä on kaksi osaa, ensimmäisessä yrittäjyys ja kasvatus, ja toisessa positiivisuus ja psykologia. Tästä syystä ensin teoriaosuudessa avaan sitä, mistä tässä artikkelissa puhutaan, kun käytetään termiä yrittäjyyskasvatus. Sen jälkeen avaan lyhyesti positiivisen psykologian käsitettä ja taustaa, jotta voin tarkastella sen rajapintoja yrittäjyyskasvatuksen kanssa. Sitteen avaan hieman itseohjautuvuusteoriaa, jonka valitsin tarkemman tarkastelun kohteeksi monista positiivisen psykologian teorioista. Itseohjautuvuusteoria on erittäin runsaasti tutkittu motivaatio- ja hyvinvointiteoria, jota on paljon hyödynnetty sekä koulutuksen että yrittäjyyden kentässä.

Teoriaosuuden jälkeen avaan lyhyesti aineistoa, jonka keräsin pienellä haastattelututkimuksella yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoilta. Avaan heidän ajatuksiaan positiivisesta psykologiasta ja siihen liittyvistä teemoista suhteessa aiemmin esitettyyn viitekehykseen. Viimeisenä osiona on pohdinta, jossa pyrin kuvaamaan esiin tulleita rajapintoja ja pohdin sitä, miten positiivista psykologiaa voidaan hyödyntää yrittäjyyskasvatuksessa sekä yrittäjyyskasvatuksen kehittämisessä että niissä käytännöissä, joilla yrittäjyyttä opetetaan ja opitaan.

Tämän artikkelin taustalla on Yrittäjyyskasvatuksella elinvoimaa Etelä-Savoon -hanke, joka saa Etelä-Savon ELY-keskuksen kautta Euroopan sosiaalirahaston osarahoitusta. Hankkeen yhtenä tavoitteena on luoda Etelä-Savoon yrittäjyyskasvatuksen ehjän polun malli sekä jokaiseen kuntaan heidän omat polkunsaa. Hankkeen pääkohderyhmää ovat toisen asteen opiskelijat, mutta polut rakennetaan perusopetuksesta korkea-asteelle. Tästä syystä käytän opiskelijoista ja oppilaista käsitettä oppija tässä artikkelissa. Positiivisen psykologian tarjoamia mahdollisuuksia ja ajatusmalleja on tarkoitus hyödyntää polkujen suunnittelussa.

TEOREETTINEN VIITEKEHYS

YRITTÄJYYSKASVATUS

Jatkuvan muutoksen ja lisääntyneen epävarmuuden maailmassa yrittäjämäisten taitojen ja toimintatapojen merkitys kaikille ihmisille on noussut yhä merkityksellisemmäksi. Uusien ja innovatiivisten ideoiden luominen ja niiden hyödyntäminen kekseliäillä tavoilla nähdään tärkeäksi kaikilla aloilla, samoin kuin tyypilliset yrittäjämäiset piirteet, kuten luovuus, proaktiivisuus ja aloitekyky. (Moberg 2014, 512–513.) Yrittäjyyden nähdään parantavan sosioekonomista kehitystä työllisyysmahdollisuuksien, sosiaalisen liikkuvuuden ja ekonominen kasvun muodossa (Yeh, Wang Hsu & Ling 2020).

Yrittäjyys on jo pitkään nähty laajempänä ilmiönä kuin pelkkä yrityksen perustaminen (Kuratko 2005, 578; Rae & Carswell, 2001). EU:n EntreComp-viitekehys on määritellyt yrittäjyyden kaikkia elämän osa-alueita poikkileikkaavaksi kompetenssiksi, johon kuuluu niin henkilökohtaisen kehittymisen kasvattaminen, aktiivinen osallistuminen yhteiskuntaan, työllistyminen joko työntekijänä tai yrittäjänä ja kulttuuriset, sosiaaliset tai kaupalliset yrittäjyys Hankkeet (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van Den Brande 2016). Silti edelleen yrittäjyys nähdään ajoittain suppeana, puhtaasti taloudelliseen voittoon tähtäävänä toimintana. Tämä näkemys vaikuttaa osaltaan myös yrittäjyyskasvatuksen kentässä.

Yrittäjyyskasvatuksen nähdään kukoistavan tutkimusalana, koska sillä on vahva käytännön rooli ja merkitys yrittäjyyden globaalissa edistämisessä (Ratten & Usmanij 2020). Yleisesti hyväksytty käsitys on, että yrittäjyyteen oppiminen tapahtuu paremmin tekemällä kuin passiivisesti kuuntelemalla tai lukemalla, ja se liitetäänkin usein kokemukselliseen oppimiseen ja käytännön kokeiluihin. Yrittäjyyskasvatuksen tavoite ei ole enää vain välittää tietoa, vaan paremminkin varmistaa, että tieto on saavutettu. Tämä tieto ei ole vain teoreettista, vaan opettajien tulee tarjota pedagoginen ympäristö, jossa oppijat voivat oppia uusia tapoja tehdä, tuntea, nähdä ja kommunikoida asioita. (Kyrö 2008; Gibb 2005; Lackeus 2015.)

Osa tutkijoista näkee selkeän eron siinä, pyritäänkö yrittäjyyskasvatuksen toimenpiteillä opettamaan oppijoille yrittäjyyttä ammattina vai käyttäytymään yrittäjämäisesti (esim. Moberg 2014; Jones & Iredale 2010). Jälkimmäisestä käytetään erityisesti Iso-Britanniassa termiä ”enterprise education”. Suomalaisen yrittäjyyskasvatuskäsitteen alle sijoitetaan kuitenkin molemmat, sekä entrepreneurship että enterprise education, mikä aiheuttaa ajoittain edelleen suurta hämmennystä. Lisäksi englanninkielisissä artikkeleissa esiintyy käsitettä entrepreneurial education (esim. Lackeus 2015), jolla tarkoitetaan molempia aiemmista käsitteistä.

Suomessa yrittäjyyden käsite on ollut laajasti määriteltynä mukana kansallisissa yrittäjyyskasvatuksen ohjeistuksissa opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta jo vuosia, ja vuonna 2017 julkaistujen uusien yrittäjyyslinjauksien mukaan yrittäjyyskasvatuksen painopisteenä erityisesti perusasteella on sekä yrittäjämäinen käyttäytyminen että yrittäjyydessä tarvittavien tietojen ja taitojen kehittäminen (opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Tämä yrittäjyyskasvatuksen laaja perusta antaa toisaalta valtavasti mahdollisuuksia toimijoille, mutta toisaalta edelleen haittaa käsitteen syvää ymmärrystä ja jopa toimenpiteiden hyväksyttävyyttä käytännön kentällä. Erillisenä oppiaineena tai sisältönä yrittäjyyttä voi käsitellä kumman tahansa määritelmän sisällä, mutta yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan kautta päästään vasta syvemmälle yrittäjyyskasvatuksen eli ”enterprise education” tasolle.

Yrittäjyyskasvatuksessa perinteiseksi on noussut jako yrittäjyyden oppimisen eri tavoista eli oppimiseen yrittäjyydestä (learning about entrepreneurship), oppimiseen yrittäjäksi (learning for entrepreneurship) tai yrittäjänä oppimisen kautta (learning through entre-

preneurship) (Gibb 2005; Lackeus 2015). Oppiminen yrittäjyydestä tapahtuu esimerkiksi liiketoimintasuunnitelman valmistelun kautta, mikä ei pelkästään täytä yrittäjämäisen oppimisen tunnusmerkkejä. Oppiminen yrittäjyydestä on teoriavoittoista, ja sillä pyritään antamaan perusymmärrys ilmiöstä. Tämä on tyyppillistä korkea-asteella. (Lackeus 2015.) Entrepreneurship vai enterprise education -kahtiajaon osalta tämä kuuluisi ehdottomasti enemmän ensimmäiseen kategoriaan.

Yrittäjäksi oppiessa -vaiheessa kasvatetaan vahvuuksia yritystoiminnan käynnistämiseen ja opitaan sitä, kuinka käyttäytyään yrittäjämäisesti. Siinä keskitytään nimenomaan sisältöön ja yrittäjyyden kognitiivisiin taitoihin. (Lackeus 2015.) Yrittäjäksi oppimisen kategoriaan sijoittuvilla toimenpiteillä on Mobergin (2014) mukaan positiivinen vaikutus oppijoiden yrittäjyysaikomuksiin mutta negatiivinen koulusitoutumiseen.

Täysin päinvastainen vaikutus on sen sijaan yrittäjyyden kautta oppisessa. Tällä vahvemman pedagogisen orientaation ja ei-kognitiivisten yrittäjämäisten taitojen vahvistamisella oppijoiden koulusitoutumus kyllä kasvaa, mutta yrittäjyysaikomukset eivät sinänsä. (Moberg 2014.) Yrittäjyyden kautta oppiminen tapahtuu, kun oppijat itse ottavat vastuun tarvitsemansa tiedon hankkimisesta, ja opetuksen vastuulla on pedagogisen prosessin tukeminen. Tarkoituksena on keskittyä oppijan omiin kiinnostuksen kohteisiin ja motivaatioon oppimisprosessin peruslähtökohtana. Lackeus (2015) nostaa esiin yrittäjyyden kautta oppimisessa myös arvonluomisen pedagogiikan (value creation pedagogy). Tällöin yrittäjyyskasvatuksen toimenpiteessä oppija oppii luomaan arvoa ulkopuoliselle toimijalle osana opetusta. (Lackeus 2015.)

Yrittäjyyskasvatuksen kritiikki nousee pitkälti kriittisestä yrittäjyystutkimuksesta. Yrittäjyyden tutkimuksen kenttää on haastettu useilla kriittisillä tutkimuksilla (ks. listausta esim. Fletcher & Seldon 2016). Kriittistä yrittäjyystutkimusta on luokiteltu esimerkiksi kriittisyyden eri näkökulmien avulla (Verduijn, Dey, Tedmanson & Essers 2014) tai erilaisen teemojen avulla, joissa voivat korostua mm. sukupuolikriittisyys ja suuret ”valkoisten miesten individualistiset sankaritarinat” (Tedmanson, Verduijn, Essers, & Garner 2012). Samat teemat tulevat esiin kriittisessä yrittäjyyskasvatuksessa, joka pohjautuu vahvasti ”yrittäjyydelle oppimisen” (learning for entrepreneurship) näkemykselle yrittäjyyskasvatuksesta. Farny ja kollegat (2016) kuvaavat yrittäjyyskasvatusta kultin näkökulman kautta kritisoiden erityisesti yrittäjyyden institutionalistumista ja sitä, ettei sen peruslähtökohtia haasteta. Kriittinen yrittäjyyskasvatus nähdään myös keinona pitää yrittäjyyskasvatus tuoreena. Verduijn ja Berglund (2018) korostavat nimenomaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogisen puolen korostamista merkityksellisenä ja tuovat esiin tutkimuksia ja käytänteitä, joissa oppijat otetaan uudella tavalla keskiöön yrittäjyyskasvatuksessa.

Kriittisessä tutkimuksessa on tullut esiin tarve erilaisten mallien ja lähestymistapojen ottamisesta mukaan yrittäjyyskasvatukseen (mm. Verduijn & Berglund 2018, Shepherd

2015). Shir, Nikolaev ja Wincent (2017) tuovat esiin yrittäjyyden henkisen vaativuuden ja epävarmuuden ja näkevät positiivisen psykologian ja itseohjautuvuusteorian kolmen psykologisen perustarpeen tutkimuksen tuovan arvoa yrittäjyyden hyvinvoinnin tutkimukseen. Ryan & Deci (2020) tuovat esille oppilaiden psykologisten perustarpeiden tyydyttämisen osana opetuksen kontekstia. Voisiko positiivinen psykologia ja itseohjautuvuusteoria antaa jotakin uutta myös yrittäjyyskasvatukselle?

POSITIIVINEN PSYKOLOGIA

Positiivinen psykologia on tämän vuosituhanen puolella laajentunut monihaaraiseksi tieteenalaksi, jonka kenttään kuuluu ajattelun ja käyttäytymisen ilmiöiden tutkimista mitä erilaisimmissa yhteyksissä. Ideana on diagnosoida hyvää ja löytää jokaisesta ihmisestä vahvuudet, joiden avulla sekä oma että yhteisöjen vointi paranee. (Uusitalo-Malmivaara 2015, 19.) Positiivisen psykologian ei ole niinkään tarkoitus korvata perinteistä psykologiaa vaan lisätä siihen asioita laajentamalla ihmisen kokemusten tutkimusta keskittymällä siihen, kuinka yksilöt voivat menestyä ja kukoistaa oikeilla taidoilla, vahvuuksilla ja sosiaalisessa kontekstissa. Positiivisen psykologian yhdistys IPPA (International Positive Psychology Association) määrittelee vapaasti käännettynä positiivisen psykologian tieteelliseksi tutkimukseksi, joka mahdollistaa yksilöiden ja yhteisöjen kukoistuksen. Tästä määritelmästä voidaan nostaa kolme positiivisen psykologian perusasiaa eli tieteellisyys, kukoistus sekä yksilöiden ja yhteisöjen korostaminen. (Craven ym. 2016.)

Positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan positiivisen psykologian soveltamista opetus- ja kasvatuspolella. Siinä laajennetaan tarkastelunäkökulmaa yksilöstä yhteisöihin ja tuodaan huomion kohteeksi myös hyvinvointia ja oppimista tukevat yhteisöt ja instituutiot. Positiivisen pedagogiikan lisäksi puhutaan positiivisesta kasvatuksesta, joka pyrkii lisäämään hyvää ja tuomaan kaikista ihmisistä esille parhaat puolet yhdistämällä positiivisen psykologian tuottamaa tieteellistä tietoa ja ajanmukaisia opetuskäytäntöjä. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17.)

Kun yrittäjyyskasvatuksessa sanan osa *yrittäjyys* aiheuttaa virheellisiä tulkintoja, sama tilanne on positiivinen psykologia- tai positiivinen pedagogiikka -termeillä, joissa positiivisuus sotketaan helposti ruusunpunaiseen hattaramössöön ja epärealistiseen haihatteluun. Kuitenkin positiivisessa psykologiassa ja pedagogiikassa kaikki tunteet ovat sallittuja, ja negatiiviset kokemukset sekä vastoinkäymiset kuuluvat olennaisena osana näihin tieteenaloihin (Leskisenoja 2017, 12).

Positiivisen psykologian teorioiden kenttä on monipuolinen, ja monet niistä käsittelevät kukoistusta, hyvinvointia ja onnellisuutta. Erilaisia yrittäjyyttä ja positiivista psykologiaa yhdistäviä tutkimuksia on useita. Slavec, Drnovsek ja Hisrich (2017) tutkivat yrittäjämäistä avoimuutta (entrepreneurial openness) yksilötason positiivisena kognitiivisena vahvuutena,

jolla on kolme näkökantaa: sitoutuminen oppimiseen, uutuuden etsiminen ja palautteen hakeminen. Hsu, Burmeister-Lamp, Simmons, Foo, Hong ja Pipes (2019) tutkivat yrittäjän luottamuksen omiin kykyihin (self-efficacy) ja yrittäjämäisten aikomusten yhteyttä, jossa todettiin, että silloin, kun henkilö kokee vahvaa sopivuutta ympäristöönsä, voidaan yrittäjämäisiä aikomuksia ennustaa luottamuksella omiin kykyihin, mutta jos sopivuutta ei ole, ei korkea luottamus omiin kykyihin enää ennusta yrittäjämäisiä aikomuksia. Shir ja kollegansa (2019) tutkivat juuri itseohjautuvuusteorian kolmen psykologisen perustarpeen roolia aktiivisessa sitoutumisessa yrittäjyyteen ja hyvinvointiin. Yeh ja kollegojen (2020) tutkimuksessa yhdistettiin yrittäjyyden, yrittäjyyskasvatuksen ja positiivisen psykologian aloja. Siinä selvitettiin sosiaalisen median vaikuttajien yrittäjyyden (autopreneurship) sisäisen ja ulkoisen motivaation eroja ja todettiin, että ulkoisen motivaation syyt ovat tuplasti suuremmat kuin sisäisen motivaation syyt.

Tähän rajalliseen tarkasteluun valitsin positiivisen psykologian kentästä yhden teorian eli itseohjautuvuusteorian (self determination theory), sillä se on pitkään rakennettu ja paljon käytetty teoria, jota on hyödynnetty hyvin monilla eri tieteenaloilla kansainvälisesti (mm. Gorozidis & Papaioannou 2014), ja se on yksi tutkituimmista ihmisen motivaation selittävästä teorioista, josta julkaistaan satoja tutkimuksia vuodessa (Spännäri & Kallio 2020, 124; Martela 2020, 95). Teorian kehittäjät ovat Richard M. Ryan ja Edward L. Deci. Heidän mukaansa teorialla on vahva linkki koulutukseen (Ryan & Deci 2020) ja siten myös yrittäjyyskasvatukseen osana koulutuksen kenttää.

ITSEOHJAUTUVUUSTEORIA

Itseohjautuvuusteorian (kutsutaan suomeksi myös itsemääräämisteoriaksi) mukaisesti hyvinvoinnin kokeminen edellyttää kolmen psykologisen perustarpeen toteutumista. Nämä kolme perustarvetta ovat vapaaehtoisuus (autonomy), kyvykkyys (competence) ja yhteenkuuluvuus (relatedness). Vapaaehtoisuus, joka suomeksi käännetään myös omaehtoisuudeksi tai autonomiaksi, tarkoittaa ihmisen kokemusta siitä, että hän on vapaa päättämään itse tekemisistään ja omasta elämästään. Vapaaehtoisuus on edellytys sisäisen motivaation syntymiselle ja tarkoittaa kasvatuksen kontekstissa oppijan kokemusta siitä, että hänellä on mahdollisuus päättää itse omista tekemisistään ja valinnoistaan. Tällöin toiminta on sisäisesti ohjautuvaa, vapaavalintaista ja omiin kiinnostuksen kohteisiin, arvoihin ja vahvuuksiin perustuvaa. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että oppijoiden omat valinnat johtavat positiivisiin seurauksiin sekä motivaation että suoriutumisen osalta. (Ryan & Deci 2020; 2000a; Leskisenoja 2017, 146; Leskisenoja & Sandberg 2019, 29.)

Kyvykkyys eli pätevyys tai kompetenssi tarkoittaa kokemusta siitä, että ihminen osaa asiansa ja saa asioita aikaan ja pystyy näin tekemään haluamansa asiat. Oppimisessa kyvykkyydestä oleellista on oppijan selviytyminen hänelle annetuista tehtävistä. Hänen pitäisi tuntea omien toimintojensa vaikutus, ja tehtävät tulisi rakentaa niin, että niiden avulla voidaan

maksimoida oppijan menestys. Haasteet eivät saa olla liian suuria, mutta eivät myöskään liian helppoja. (Ryan & Deci 2000a; Craven ym. 2016; Leskisenoja & Sandberg 2019, 29.) Optimaalisten haasteiden lisäksi oleellista on positiivinen palaute ja mahdollisuus kehittymiseen (Ryan & Deci 2020).

Yhteenkuuluvuus tai yhteisöllisyys syntyy vuorovaikutuksessa, kun yksilö kokee, että hänestä välitetään ja hän välittää toisista ihmisistä ja kokee tulevansa hyväksytyksi osana jotakin ryhmää. Itseohjautuvuusteorian mukaan kaikki ihmiset kaipaavat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteyttä sosiaalisiin ryhmiinsä. Oppilaitoskontekstissa tarve täyttyy, kun nuori tulee hyväksytyksi ja pystyy solmimaan merkityksellisiä ihmissuhteita opettajien ja muiden oppijoiden kanssa (Ryan & Deci 2000a ja 2000b; Craven ym. 2016; Leskisenoja & Sandberg 2019, 29).

Näiden kolmen tarpeen lisäksi Frank Martela on ehdottanut, että neljäntenä perustarpeenamme on hyvän tekeminen muille (Spännäri & Kallio 2020, 124; Martela 2015, 49). Kuitenkin Martela (2020, 97) itsekin myöntää, että tutkimukset eivät ole toistaiseksi vahvistaneet hyvän tekemisen positiiviseksi perustarpeeksi, vaikka se onkin merkittävä hyvinvoinnin tunteeseen ja merkityksellisyyden kokemukseen vaikuttava tekijä. Tämä on kuitenkin yrittäjyyskasvatuksen kannalta mielenkiintoinen lisäys, sillä siinä on yhtymäkohtia arvonluomisen pedagogiikkaan, jota hyödynnetään myös yrittäjyyskasvatuksessa (ks. esim. Lackeus 2015).

Itseohjautuvuusteoria keskittyy siihen, kuinka ympäristön olosuhteet joskus tukevat ja joskus turhauttavat näitä kolmea perustarvetta, joilla pystytään vaikuttamaan psykologiseen hyvinvointiin. Kun olosuhteet tukevat näitä tarpeita, ihmiset osoittavat sitoutumista, parempaa oppimista ja raportoivat positiivista toimintaa ja hyvinvointia. Kun olosuhteet eivät ole tarpeille suotuisat, ihmiset osoittavat sitouttamattomuutta ja raportoivat huonoa toiminnallisuutta ja pahoinvointia. (Jang 2019; Ryan & Deci 2020.) Teorian mukaan mitä enemmän toiminta tai tavoite tulee tuputettuna ulkopuolelta tai ulkoisesti kontrolloituna, sitä epätodennäköisemmin se sisäistetään tai siihen sitoudutaan pidemmäksi ajaksi (Craven ym. 2016). Ihmiset ovat siis enemmän sisäisesti motivoituneita osallistumaan ja sitoutumaan toimintaan, jos heidän perustarpeensa on tyydytetty kyseisessä kontekstissa, kuten oppilaitoksessa. Jos näin ei ole, kehitys voi olla epäsuotuisaa. (Yu, Li, Wang & Zhang 2016.)

Ryan ja Deci (2000 a ja b) jakavat itseohjautuvuusteoriassa motivaation sisäiseen (intrinsic), ulkoiseen (extrinsic) tai epämotivaatioon (amotivated). Sisäinen motivaatio määritellään toiminnaksi, jota tehdään sen itsensä synnyttämän tyydyttävyyden takia, ilman että mukana on joku erillinen seuraus. Sisäisessä motivaatiossa on siis vahva sisäinen nautinto eikä ulkoisia paineita tai palkintoja. Ulkoinen motivaatio liittyy toimintaan, jota tehdään jonkun erillisen seurauksen saavuttamiseksi, ja sen alla on useampi alalaji, joiden omaehtoisuuden aste vaihtelee. (Ryan ja Deci 2000 a ja b.)

Itseohjautuvuusteorian painopiste on viime vuosina siirtynyt ulkoisen ja sisäisen motivaation tutkimisesta autonomiseen ja kontrolloituun motivaatioon. Autonominen motivaatio on useissa tutkimuksissa vahvasti sidottu positiivisiin tuloksiin. (Gorozidis & Papaioannou 2014.) Autonomisesti motivoituneet toiminnot ovat niitä, jotka perustuvat toimijan omiin kiinnostuksen kohteisiin ja arvoihin, jotka hän hyväksyy täysimääräisesti, jotka kokee vapaaehtoisiksi ja joita tekee halukkaasti (Craven ym. 2016). Toimintaa kontrolloiviksi tekijöiksi luokitellaan niin palkinnot, uhat, aikataulut, ohjeistukset ja kilpailun paine, jotka laskevat kaikki sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci 2000a ja b).

Opetuksen muutokselle on esitetty suurta tarvetta maailmanlaajuisesti, myös Suomessa. Tässä kehityksessä aivan keskeisessä asemassa ovat juuri opettajat. Opettajien motivaatio onkin yksi tärkeimmistä tekijöistä opetusinnovaatioiden käyttöönotossa. Autonominen motivaatio ennustaa opettajien aikomuksia osallistua koulutuksiin ja opettaa innovatiivista ainetta toisin kuin kontrolloitu motivaatio. Tutkimustulosten mukaan päätöksentekijöiden tulisikin panostaa strategioihin, jotka lisäävät opettajien autonomista motivaatiota, jotta opetusinnovaatioiden sujuva käyttö onnistuisi. (Gorozidis & Papaioannou 2014.)

Opettajien omalla motivaatiolla sekä heidän käyttämillään motivaatiotavoilla on tutkimuksissa todettu suuri merkitys oppimiselle ja oppijoiden menestykselle. Autonomiaa tukevassa motivoinnissa opettajat opettavat tukea tarjoavalla tavalla ja huomioivat oppijoiden tarpeet. He tarjoavat mahdollisuuksia valintoihin ja tukevat oppijoiden oma-aloitteisuutta. (Ryan & Deci 2020; Jang 2019.) Opettajat pystyvät parantamaan oppijoiden autonomian tunnetta huomioimalla heidän tunteensa, tarjoamalla enemmän valinnan mahdollisuuksia, minimoimalla häpeää ja syyllisyyttä aiheuttavat opetusstrategiat (Yu ym. 2016) sekä kuuntelemalla enemmän, osallistumalla oppijoiden mielenkiinnon kohteisiin ja tukemalla oppijoiden aloitekykyä (Nolen 2020). Kun opettajat vaativat jotain tehtävän, he perustelevat sen oppijoille merkityksellisesti (Ryan & Deci 2020). Tämän on tutkimuksissa todettu lisäävään oppijoiden sisäistä motivaatiota, uteliaisuutta ja kiinnostusta haasteisiin (Ryan & Deci 2000a).

Opettajien motivaation lajit ennustavat merkittävästi oppijoiden saavutuksia, erityisesti jos opettajalla on korkea sisäinen motivaatio. Sisäisesti motivoituneet opettajat tukevat todennäköisemmin oppijoiden itseohjautuvuutta, mikä vuorostaan lisää oppijoiden sisäistä motivaatiota. Autonomiaa tukevat opettajat aktivoivat oppijoidensa suurempaa sisäistä motivaatiota, uteliaisuutta ja halua haasteisiin. Opettajien autonominen motivaatio kaikessa työssä on merkittävä tekijä opetustyön ihanteelliselle toiminnalle ja ammatilliselle kasvulle sen tuodessa positiivisia vaikutuksia työtyytyväisyyteen, alhaisempiin burn-out-määriin, suurempaan henkilökohtaisten saavutusten tunteeseen, alentuneeseen henkiseen väsymykseen, vahvempaan sitkeyden asenteeseen opetuksen innovaatioissa, oppijoiden autonomisen motivaatioon oppia ja jatkuvampaan oppija-keskeisten opetustyylien käyttöön. (Ryan & Deci 2020; Gorozidis & Papaioannou 2014.)

AINEISTO

Tämän artikkelin aineisto koostuu viidestä haastattelusta, jotka toteutin kevään ja kesän 2020 aikana etäyhteyksin. Aineiston analyysitapa on teoriaohjaava sisällönanalyysi. Jokainen haastattelu kesti noin puoli tuntia. Aineisto litteroitiin, ja aineistosta ilmeneviä asioita on verrattu teoriasta nousseeseen viitekehukseen. Tässä artikkelissa pyrin tulkitsemaan esiin tulleita yhteneväisyyksiä. Haastatteluilla ei etsitty oikeita vastauksia vaan vastaajien omia näkemyksiä, kokemuksia ja ajatuksia aiheista.

Haastattelussa kysyin positiivisesta psykologiasta ja itseohjautuvuusteoriasta herääviä ajatuksia. Ensin kysyin vastaajan tietämystä positiivisesta psykologiasta. Sitten esitin itseohjautuvuusteorian pääpiirteet ja annoin vastaajien vapaasti kertoa, mitä heille näistä tuli mieleen yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa. Seuraavaksi keskustelimme opetuksen kehittämisestä, motivaatiosta ja opettajien ja oppijoiden motivaation yhteydestä.

Kaikki vastaajat kuuluivat valtakunnalliseen YES-verkostoon, ja kaikilla on pitkä kokemus yrittäjyyskasvatustyöstä eri kouluasteiden kanssa. Taustaorganisaatiot vaihtelivat oppilaitoksista järjestöihin ja yrityksiin. Koska tavoitteena oli lisätä tietämystä siitä, minkälaisia rajapintoja yrittäjyyskasvatuksella ja positiivisella psykologialla voisi olla ja miten yrittäjyyskasvatuksen käytäntöjä voitaisiin kehittää, oli perusteltua haastatella juuri yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoita, joilla on kokemusta käytännön työstä.

ASiantuntijoiden ajatukset suhteessa teoriaan

Positiivisesta psykologiasta haastateltaville tuli ensimmäisenä mieleen monenlaisia asioita. Esiin nousivat mm. ihmisen kokonaisvaltainen hyvinvointi, vahvuudet ja kyvyt, psyykkiset voimavarat, oppijan kyvyn ja valmiuksien paraneminen, itsetuntemus, itseohjautuvuus, yhteisöllisyys, ryhmässä oleminen, myönteiset asiat ja kyky kohdata vaikeat tilanteet ja selvittää niistä. Vastaajien positiivisen psykologian tuntemus vaihteli, eikä kukaan ollut osallistunut esimerkiksi positiivisen psykologian koulutuksiin. Kaikilla oli kuitenkin samansuuntainen käsitys siitä, mitä positiivinen psykologia pitää sisällään.

”Hyvinvointi, ihmisen kokonaisvaltainen hyvinvointi, vahvuudet ja ylipäättänsä ne psyykkiset voimavarat, kaikki sitä mitä on tavallaan siinä psyykkisessä hyvinvoinnissa ja siihen liitettäviä asioita.” H1

”Jollain tavalla oppijan oma semmoinen itsetuntemus vahvistuu, ja toivottavasti myös ehkä itseohjautuvuus ja myös näkemys itsestään positiivisesti ja niistä omista kyvyistään...” H2

Positiivisen psykologian näkemystä oli saatu erilaisista lähteistä. Osa oli lukenut asiaa, kuullut siitä jossain ohjelmassa tai törmännyt siihen sosiaalisessa mediassa. Joillekin haastatetuille tutumpaa oli positiivinen pedagogiikka ja esimerkiksi vahvuuksiin liittyvien työkalujen käyttö. Jotkut olivat törmänneet positiiviseen psykologiaan myös yrittäjyyskasvatuksen kentässä joko teemojen tai käytettävien työkalujen kautta tai käyttäneet positiivisen pedagogiikan puhujaa yrittäjyyskasvatuksen tapahtumassa.

"Ei oikeestaan oo sillai, tai että mä oisin koskaan sitä mistään opiskellut tai lukenut tai muuta. Että mitä sitten yleensä on jotain kuunnellut, jotain ohjelmaa." H4

"Silloin tällöin se aina pulpahtaa esille ja... sitten kun itsekin on puhunut vahvuuksista ja tavallaan niiden lisäämisestä ja hyvinvoinnista ja muusta, ja saattaa joku kysyä, että eikös tämä ole vähän positiivisen psykologiaan menemistä." H1

Positiivisen pedagogiikan ja yrittäjyyskasvatuksen harjoitteissa on paljon samaa, ja samoja esimerkiksi vahvuuksiin liittyviä tehtäviä löytyy molempien työkalupakeista. Kummassakin tutkimusalassa vaikuttaa taustalla myös vahvasti ajatus siitä, että voimme itse vaikuttaa kokemaamme hyvinvoinnin määrään - meillä on mahdollista toimia itse olojemme edistämiseksi. Yrittäjämäisessä pedagogiikassa keskeistä on jokaisen yksilön kasvun tukeminen yksilöllisesti. Koska prosessi on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen, opettajien tulee tukea yhteisöllistä oppimista mutta huomioida myös yksilölliset erot (Kyrö 2008). Positiivinen pedagogiikka vuorostaan auttaa oppijoita tavoittamaan oman potentiaalinsa ja kirkastamaan vahvuutensa, jotka perustuvat todellisiin havaintoihin ja vahvuuksien tietoiseen esiin nostamiseen (Avola & Pentikäinen 2019, 100). Tämä tuli vahvasti esiin myös haastatteluissa.

Positiivisista perustarpeista kaikki kolme – vapaaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus – nousivat tärkeimmiksi eri haastatteluissa yrittäjyyskasvatuksen osalta. Niiden myös nähtiin linkittyvän vahvasti yhteen, kuten itseohjautuvuusteoriassakin. Haastateltavat toivat myös esiin näkemyksen, että näiden avulla voisi olla mahdollista tuoda parempaa perustelua, perustaa yrittäjyyskasvatuksen toimenpiteille tai jäsentää sekavaa kenttää. Yksi suurimpia yrittäjyyskasvatuksen haasteita on sen vaikuttavuuden mittaaminen nimenomaan silloin, kun mitataan pehmeämpää, käsitteen enterprise education mukaista yrittäjyyskasvatusta, eikä ulkoiseksi yrittäjäksi lähtemistä tai sen aikomuksia (Jones & Iredale 2010, 15). Tähän muutama vastaaja näki, että positiivisella psykologialla ja esimerkiksi itseohjautuvuusteorialla voisi olla tarjota välineitä vahvana tutkimuksellisenä teoriana.

"Nää vois hyvinkin sopia omalla tavalla jäsentää myös yrittäjyyskasvatuksen aika sekavaa, laajaa kenttää... myös tuoda tietynlaista rytmiä ja uuttakin siihen ajatteluun ja näkemyksiin, näkökulmiin." H2

Motivaatio ja hyvinvointi nähtiin yrittäjämäisyyden edellytyksenä, ja siltä osin motivaatio- ja hyvinvointiteorioilla voisi olla annettavaa myös käytännön yrittäjyyskasvatustoiminnalle. Mahdollisuus valita tuo oppijalle autonomian kokemusta, ja opettajan tehtävänä on sen tukeminen. Tehtävien tulisi olla merkityksellisiä ja liittyä oppijan omaan kokemusmaailmaan. Myös onnistumisen turvaaminen tuli esiin useammassa vastauksessa. Opettajan tehtävänä on tukea tätä työskentelyä. Yhteistyön mahdollistaminen erilaisten tiimi- ja ryhmätöiden kautta nousi myös vahvasti esille vastauksissa. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan painotus on yksilön vapaudessa muuttaa, kasvaa, kehittää, toimia ja sopeutua eri mahdollisuuksiin ja olosuhteisiin (Jones & Iredale 2010, 13), ja tällaisenaan se lähestyy positiivisen psykologian itseohjautuvuusteoriaa erityisesti autonomian osalta.

"Se omaehtoisuus ja itsemäärääminen on se tärkein asia silloin, kun lähdetään sitä yrittäjyyttä miettimään. Että se tulee aika monessa jutussa vastaan. Ja totta kai sit, kun lähetään miettimään sitä, on ne nuoria tai aikuisia, niin aina lähetään sitä kautta, että mikä se on se oma intressi, mitä mä osaan ja mitä mä pystyn tekemään. Että mikä on se mun semmonen innostus siihen omaan asiaan..." H4

"Et mä uskon, et kyl me ollaan tietyllä lailla laumaeläimiä ja me tarvitaan ympärillemme semmonen yhteisö. Että ylipäättänsä se siellä toimiminen... kyl mä näen, että se on yrittäjyyskasvatuksen ehkä tärkein asia, että sä pärjät siellä eri tasoilla yhteisöissä." H5

Suomessa opetussuunnitelmia on uudistettu eri asteilla viime vuosien aikana runsaasti. Yhtenä perusopetuksen uudistuksen tavoitteena on esitetty, että perusopetuksessa otetaan huomioon kaikkien oppijoiden yksilöllisen kasvun ja kehityksen tarpeet (opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; Hotulainen 2015). Kouluissa itseohjautuva oppiminen vaatii luokkaympäristön, joka mahdollistaa kolmen perustarpeen tyydyttämisen eli tukee sisäistä tarvetta tuntea kuuluvuutta, vaikuttavuutta ja toimijuutta, kun tapetille tuodaan uusia ideoita ja harjoitellaan uusia taitoja (Ryan & Deci 2000b).

Jones ja Iredale (2010) tuovat esille haasteen siitä, että yrittäjyyskasvatus (heidän termistönä mukaisesti enterprise education) jää helposti abstraktin idean, filosofian tai opetuksen lähestymistavan tasolle, jolloin sen toteuttaminen ei ole riittävää. Sen sijaan se tulisi viedä luokkahuonetasolle, jossa yrittäjyyskasvatuksen ideat muuttuvat käytännöiksi. Opetusmenetelmiä on viime vuosina jaettu perinteisiin opettajakeskeisiin opetusmenetelmiin ja luovempiin opiskelijakeskeisiin lähestymistapoihin, kuten yhteistyöhön eri toimijoiden kanssa, ja ilmiö- ja projektiperustaiseen oppimiseen. Suomen tilanteen vastaajat näkivät hyvänä kansainvälisessä vertailussa, ja yrittäjyyskasvatuksen merkittävänä kehityksen ajurina.

”Mä luulen, että Suomessa ollaan ehkä... jos on jotain edelläkävijöitä niin varmasti Suomi siellä joukossa on. Ehkä sitä pitäisi käydä laajemmin käydäkin keskustelua, ja toivottavasti tässä, jos ajatellaan yrittäjyyskasvatuksen saralla, me pystyttäisiin jatkossa nostaa enemmän keskusteluun sellaisia tällaisia kysymyksiä, että pitäisikö jotenkin muuttaa niitä ajattelutapoja ja tuoda siihen uutta.” H1

Yrittäjyyskasvatuksen rakentaminen edellyttää muutoksia sekä opetussuunnitelmissa että opetuksen ja oppimisen käytänteissä. (Jones & Iredale 2010, 13–14). Lackeuksen (2015) mukaan monialaiset tiimit ja koulun ulkopuolisten ihmisten kanssa tehtävä vuorovaikutus nousevat esiin, kun halutaan lisätä oppijoiden yrittäjyyskompetenssia. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tiedonjakaminen on yhteisöllistä, ja oppijat innovoivat ryhmässä yhdessä uusia luovia ratkaisuja (Upola 2019.) Käytännön yrittäjyyskasvatustyössä vastaajat ovat huomanneet, että kiinnostuksen taso yleisestikin opetuksen kehittämiseen ja opetusmenetelmien muuttamiseen vaihtelee yksilöllisesti paljon, yrittäjyyskasvatuksen kehittämisestä puhumattakaan. Tutkimuksessa on tullut esille, että opettajien kolmen psykologisen perustarpeen huomiointi ennustaa opettajien motivaatiota innovatiivista opetusta kohtaan. Ainoastaan opettajat, jotka olivat innokkaita oppimaan, todella toteuttivat uusia innovatiivisia opetustapoja. (Gorozidis & Papaioannou 2014.)

”Ja mä oon just monelle yrittäjyyskasvatuksen valmennuksessa tai josain koulutuksessa, mitä me ollaan järjestetty, monesti myös sanonut, että tää kaikki lähtee siitä, että miten te itse suhtaudutte tähän asiaan ja miten te ite näätte... ja ehkä täytyy just löytää se oma yrittäjämäinen toiminta sieltä, ennen ku sä lähdet sitä muilta vaatimaan. Tai rupeet innostaa, että jos sä et oo kauheen yrittäjämäinen siinä omassa työssä tai innostunut tai motivoitunut, se on vähän sama... niin miten sä voit olettaa, että muutkaan innostuu?” H3

”Et jos sä oot opetushenkilöstöä ja sun lapset ja nuoret eivät oo innostuneita asiasta, niin pitääkö sunkin silloin miettiä hetki, että oonko mä innostunut tästä asiasta.” H5

”Että silloin kun on innostuneita opiskelijoita, joilla on osaamista, jotka tuo sitä omaa kokemusta ja näkemystä, ja toisaalta sitten se opettaja huomaa, että se tieto vastaanotetaan sillä positiivisella hengellä ja sillä lailla, että ollaan vastaanottavaisia, niin totta kai ihan varmaan opettajilla se oma motivaatio on silloin vielä enempi sitten perehtyä ja tuoda asioita esiin.” H4

Vastaajat näkivät vahvaa yhteyttä opettajien ja oppijoiden motivaation yhteydessä, ja osalla oli siitä myös omakohtaisia kokemuksia. Yksi vastaaja toi esiin nimenomaan opiskelijoiden motivaation vaikutuksen opettajan motivaatioon. Oppijan ja opettajan välinen suhde on hyvin merkityksellinen, koska tuki ja luottamus ovat erittäin tärkeitä nuorten oppimisprosessille, ja siksi opetusmetodien tulee rohkaista ja kannustaa sitoutumiseen eikä luoda molemminpuolista epäluottamusta (Moberg 2014). Koska tutkimusten mukaan opettajien ja oppijoiden motivaatiolla on vahva yhteys (Ryan & Deci 2020), opettajien innostaminen, opetusmetodien uudistaminen ja vahva pedagoginen painotus ovat osa yrittäjyyskasvatuksen toimenpiteitä myös tulevaisuudessa.

POHDINTA

Yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoiden haastattelussa tuli esiin myönteinen kiinnostus positiivista psykologiaa ja pedagogiikkaa ja niiden tarjoamia mahdollisuuksia kohtaan osana yrittäjyyskasvatuksen kenttää. Näissä kahdessa tieteenalassa on useita rajapintoja ja yhtäläisiä kiinnostuksen kohteita, vaikka toki myös eroavaisuuksia. Positiivisen psykologian ja yrittäjyyskasvatuksen rajapintoja löytyi niin tausta-ajatusten kuin käytännön menetelmien osalta. Molemmissa suuntauksissa on vahva usko ihmiseen ja hänen haluunsa kehittyä.

Rajapintoja löytyy yrittäjyyskasvatuksen eri tasoilta eli sekä yrittäjämäisen toimintakulttuurin luomisesta ja opetuksen kehittämisestä, opettajien koulutuksesta sekä käytännön yrittäjyyskasvatuksen toimenpiteistä. Itseohjautuvuusteorian kolmen psykologisen perustarpeen huomiointi yrittäjyyskasvatuksen toimenpiteiden suunnittelussa ja toteutuksessa voisi antaa niihin lisää ryhtiä ja rakennetta. Meidän toimijoiden tulee pohtia sitä, miksi teemme tiettyjä toimenpiteitä, mitkä ovat meidän tavoitteemme ja mikä on oppijan motivaatio toteuttaa suunniteltua toimenpidettä.

Myös opettajien koulutukseen ja työssä kehittymiseen tulee kiinnittää huomiota. Jotta opettajat voivat tukea oppijoiden psykologisia perustarpeita, tulee heidän samoista tarpeistaan huolehtia. Sama koskee luonnollisesti myös rehtoreita. Tämä on vuorovaikutusta myös oppijoiden kanssa. Jos opetushenkilöstö kokee vahvaa kontrollia ylä- tai alapuolelta, ovat he samoin kontrolloivempia omien oppijoidensa kanssa, eikä vuorovaikutus ole niin positiivista. (Ryan & Deci 2020.) Näin ollen muutoksissa puhutaan koko toimintakulttuurin muutoksesta.

Myös muilla positiivisilla psykologian teorioilla voisi olla annettavaa yrittäjyyskasvatuksen käytännöille ja tutkimuksellekin. Esimerkiksi Seligmanin (2011) kehittämässä hyvinvointiteoriassa eli PERMA-teoriassa luodaan kehys sille, miten positiivista kasvatusta voidaan toteuttaa myös yrittäjyyskasvatuksessa. Hyvinvoinnin elementit tässä teoriassa ovat myönteiset tunteet (positive emotions), sitoutuminen (engagement), ihmissuhteet (relationships), merkityksellisyys (meaning) ja saavuttaminen (accomplishment). Nämä kaikki asiat ovat

hyvin keskeisiä käytännön yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa ja niitä periaatteita, joille käytännön toimijat työtään rakentavat. Tutkimusperustaisen PERMA-kehyyksen avulla nämä asiat voisivat nousta systemaattisemmin esiin yrittäjyyskasvatuksessa ja sen suunnittelussa, ja tätä voitaisiin hyödyntää myös esimerkiksi yrittäjyyskasvatuksen polkumallien suunnittelussa.

Osaamisen, taitojen ja kykyjen tunnistamiseksi on kehitelty paljon erilaisia testejä ja tekniikoita. Yksi tutkituimmista menetelmistä, joilla valmiuksia ja vahvuuksia peilataan, keskittyy luontevahvuuksiin. Kuten Spännäri ja Kallio (2020) korostavat, kaikki menetelmät eivät kuitenkaan sovi kaikille tai kaikkiin tilanteisiin. Yksilölliset erot ja sovellettavuuden mahdollisuudet on tärkeää muistaa myös käytännön yrittäjyyskasvatustyössä. Kuitenkin yksi käytännön yrittäjyyskasvatustyön tehtävä on auttaa oppijaa löytämään oma roolinsa ja tulevaisuuden kiinnostuksen kohteensa – on se sitten yrittäjänä tai työntekijänä – aktiivisena toimijana.

Tämän artikkelin tulokset herättävät paljon kysymyksiä ja mielenkiintoisia tutkimusmahdollisuuksia. Saatuja tuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää Yrittäjyyskasvatuksella elinvoimaa Etelä-Savoon -hankkeessa (ESR-hanke osarahoittajana Etelä-Savon ELY), jonka yhtenä päätavoitteena on rakentaa yrittäjyyskasvatuksen ehjiä polkuja Etelä-Savon alueella. Yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoiden tulkinnat itseohjautuvuusteorian teemoista voivat auttaa kehittämään yrittäjyyskasvatuksen polkumallia Etelä-Savossa ja niitä käytäntöjä, joilla yrittäjyyttä opetetaan ja opitaan. Aiheesta tarvitaan kuitenkin enemmän selvitystä ja tutkimusta, sillä se on laaja ja monitahoinen ja sisältää monia mahdollisuuksia. Yrittäjyyskasvatus yhtenä koulutuksen innovaationa on mielenkiintoinen tutkimuskohde myös itsemääräytymisteorian kannalta, sillä yrittäjyyskasvatus itsessään on yksi muutoksen malli ja näin hyvä tutkimuskohde. Aihe on merkityksellinen, sillä yrittäjyyskasvatukselle osana koulutuksen kehittymistä on asetettu paljon toiveita ja paineita ratkaisuna moniin ajankohtaisiin kysymyksiin. Positiivisen psykologian vahvojen teorioiden hyödyntäminen voi tuoda oman lisänsä käytännön yrittäjyyskasvatustyöhön.

”Kukoistava nuori ei pelkästään tule toimeen tai selviydy – hän elää merkityksellistä elämää, jossa hän on löytänyt oman potentiaalinsa sekä intohimon ja mielenkiinnon kohteensa.”
(Leskisenoja & Sandberg 2019, 45).

LÄHTEET

- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2019. Kukoistava kasvatus. BEEhappy Publishing.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van Den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. EU: JRC Science for policy report.
- Craven, R.G., Ryan, R.M., Mooney, J. Vallerand, R.J., Dillon, A., Blacklock, F. & Magson, N. 2016. Toward a positive psychology of indigenous thriving and reciprocal research partnership model. *Contemporary Educational Psychology* 47, 32–43.
- Farny, S., Frederiksen, S.H., Hannibal, M. & Jones, S. 2016. A CULTure of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development* 28, 514–535.
- Fletcher, D. & Seldon, P. 2016. A critical review of critical perspectives in entrepreneurship research. Teoksessa H. Landström, A. Parhankangas, A. Fayolle, & P. Riot (toim.): *Challenging Entrepreneurship Research*. New York: Routledge.
- Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice. Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier. (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in cross-Cultural University Context* (s. 44–62). Hämeenlinna: University of Tampere, research Center for Vocational and Professional education.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A.G. 2014. Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education* 39, 1–11.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2015. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima. Toinen painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–280.
- Hsu, D.K, Burmeister-Lamp, K., Simmons, S.A., Foo, M-D., Hong, M.C. & Pipes, J.D. 2019. "I know I can, but I don't fit": Perceived fit, self-efficacy, and entrepreneurial intention. *Journal of Business Venturing* 34, 311–326.
- Jang, H-R. 2019. Teachers' intrinsic vs. extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles. *Learning and Instruction* 690, 286–300.
- Jones, B. & Iredale, N. 2010. Enterprise education as pedagogy. *Education + Training* 52(1), 7–19.

Kuratko, D. F. 2005. The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice* 29(5), 577–598.

Kyrö, P. 2008. A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. *International Journal Business and Globalisation*, 2(1), 39–55.

Lackeus, M. 2015. Entrepreneurship in education. What, why, when, how. Entrepreneurship360 Background paper. LEED (Local Economic and Employment Development) Division of the OECD.

Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Martela, F. 2020. Elämän tarkoitus. Suuntana merkityksellinen elämä. Helsinki: Gummerus Kustannus Oy.

Martela, F. 2015. Onnellisuuden psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Toinen painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–27.

Moberg, K. 2014. Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level. *The International Journal of Management Education* 12, 512–528.

Nolen, S.B. 2020. A situative turn in the conversation on motivation theories. *Contemporary Educational Psychology*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101866>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Yrittäjyyslinjaukset koulutukseen. Haettu 3.8.2020. <http://minedu.fi/documents/1410845/4363643/yrittajyyslinjaukset-koulutukseen-okm-2017.pdf/dd81b6e7-888e-45e4-8c08-40d0d5a5277e>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020: Yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus ja kulttuuriministeriön selvityksiä 1. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö.

Rae, D. & Carswell, M. 2001. Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 8(2), 150–158.

Ratten, V. & Usmanij, P. 2020. Entrepreneurship education: Time for a change in research direction? *The International Journal of Management Education*, julkaisuprosessissa. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100367>

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2020) Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology* 61 <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (000a) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000b. Intrinsic and extrinsic motivations: Classis Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.

Seligman, M. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster.

Shepherd, D.A. 2015. Party on! A call for entrepreneurship research that is more interactive, activity based, cognitively hot, compassionate, and prosocial. *Journal of Business Venturing* 30, 489–507.

Shir, N., Nikolaev, B.N. & Wincent, J. 2019. Entrepreneurship and well-being: The role of psychological autonomy, competence and relatedness. *Journal of Business Venturing* 34, 1–17.

Slavec, A., Drnovsek, M. & Hisrich, R.D. 2017. Entrepreneurial openness: Concept development and measure validation. *European Management Journal* 35, 211–223.

Spännäri, J. & Kallio, E.K. 2020. *Viisus – käyttäjän opas*. Jyväskylä: Tuuma.

Tedmanson, D., Verduyn, K., Essers, C. & Garner, W.B. 2012. Critical perspectives in entrepreneurship research. *Organization* 19(5), 531–541.

Upola, S. 2019. Työelämäorientoitunut projektioppiminen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2015. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Toinen painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–62.

Verduijn, K. & Berglund, K. 2018. Pedagogical invention in entrepreneurship education. Adopting a critical approach in the classroom. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* 26(5), 973–988.

Verduijn, K., Dey, P., Tedmanson, D. & Essers, C. 2014. Emancipation and/or oppression? Conceptualizing dimensions of criticality in entrepreneurship studies. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research* 20(2), 98–107.

Yeh, C-H., Wang, Y-S., Hsu, J-W. & Lin, S-J. 2020. Predicting individual's digital autopreneurship: Does educational intervention matter? *Journal of Business Research* 106, 35–45.

Yu, C., Li, X., Wang S. & Zhang, W. 2016. Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence* 49, 115–123.

OPISKELIJOIDEN NÄKEMYS YRITTÄJYYDESTÄ KORKEAKOULU- OPINTOJA ALOITTAESSAAN

Piia Kolho & Minna Tunkkari-Eskelinen

TIIVISTELMÄ

Yrittäjyyskoulutus yhdistetään herkästi yrittäjyyskasvatuksen synonyymiksi. Suomessa yrittäjyyskasvatus on integroitunut kattavasti varhaiskasvatuksesta korkeakoulusektorille. Ammattikorkeakouluille yrittäjyuden edistäminen on luonnollinen osa työelämäyhteyksiä. Millainen on korkeakouluopinnot aloittavien valmius vastata tuohon odotukseen?

Tässä tutkimuksessa esitettiin kysymyksiä, miten korkeakouluopintojansa aloittavien palvelualan ja opettajankoulutuksen opiskelijat näkevät yrittäjyuden ja miten korkeakoulut vastaavat aloittavien opiskelijoiden näkemykseen yrittäjyydestä? Tutkimuksen aineistonkeruun kysymyksenä esitettiin ”Kirjoita, miten ymmärrät yrittäjyuden?”. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää tietoa siitä, miten korkeakoulussa opiskelunsa aloittaneita voidaan opintopolun aikana tukea yrittäjyyskasvatuksen keinoin. Lisäksi pohdittiin, miten saadun tiedon perusteella voidaan uudelleen tarkastella opetuksen tavoitteita ja sisältöä suhteessa yrittäjyyskasvatuksen kansallisiin linjauksiin.

Tutkimuksen laadullinen, avoimiin vastauksiin perustuva aineisto kerättiin yhden korkeakoulun 37 opettajaopiskelijalta v. 2019–2020 ja 200 palvelualan opiskelijalta v. 2016–2019 aikana. Tutkittavat osallistuivat yrittäjyysaiheiselle opintojaksolle. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin Koirasen ja Ruohotien jo vuonna 2001 esittelemää sekä edelleen Kyrön (2005) ja Kyrö, Mylläri ja Seikkula-Leinon (2008) soveltamaa Snow, Corno ja Jacksonin (1996) taksonomiaa ihmisen persoonallisuuden ja älyllisen lahjakkuuden yhteydestä yrittäjyuden oppimiseen. Aineistona käytettiin opiskelijoiden spontaanisti koulutuksen alussa tuottamia tekstejä yrittäjyydestä, jotka analysoitiin luokittelemalla teorian pohjalta. Niistä tehtiin vertailua kahden eri opiskelijatyypin vastaajaryhmien kesken. Analyysin tuloksia peilattiin yrittäjyyskasvatuksen näkymiseen erityisesti suhteessa korkeakoulun opetussuunnitelmien toteutukseen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa (JAMK). Tulosten avulla muodostui uudenlainen näkökulma yrittäjyuden painopistealueisiin, joissa tulee muistaa opiskelijan tahtotilan erilainen valmiusaste. Kumpikin opiskelijaryhmä nosti esiin tunteen vapaudesta ja toisaalta vastuusta, ja nämä tulee sanoittaa jatkossa osaksi yrittäjyyskasvatustyötä kor-

keakoulussa. Tietoa voidaan hyödyntää korkeakoulun eri kohderyhmille järjestettävässä yrittäjyyttä edistävissä ratkaisuissa pedagogisina ratkaisuinä ja sisältöinä.

Avainsanat: opettajankoulutus, tutkintokoulutus, ammattikorkeakoulu, yrittäjyyskoulutus, yrittäjyyskasvatus, yrittäjyys

JOHDANTO

Yrittäjyydellä on yhteiskunnallisesti merkittävä asema (Valtioneuvosto, 2019; Suomen Yrittäjät, 2018), ja siksi aiheen käsittely ja opiskelu on koettu tärkeäksi kaikilla kouluasteilla varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle ja aina opettajankoulutukseen saakka (Euroopan unioni, 2006; opetus- ja kulttuuriministeriö, 2009, 2017). Suomen yrityksistä 93 % on alle 10 henkilöä työllistäviä mikro- ja pienyrityksiä, ja eniten työpaikkoja on syntynyt erityisesti palvelualoille (Tilastokeskus, 2018, 2020). Tulevaisuudessa yhä suurempi joukko valmistuneista opiskelijoista työllistää itsensä joko yrittäjänä, freelancerina tai hankkii osan ansiotulostaan yrittäjyyden kautta (Miller, 2016; Sutela & Pärnänen, 2018). Korkeakoulussa opiskeleville yrittäjyys olisi tuotava tarjolle osin jo siksi, että aloittavista opiskelijoista 60 % on kiinnostunut yrittäjyydestä (Tunkkari-Eskelinen, 2018).

Jotta ammatillinen opettaja osaa ohjata opiskelijaa tulevaisuuden haasteisiin, on tärkeää, että myös hän on perehtynyt yrittäjyyteen. Aiempien tutkimusten mukaan ammatilliset opettajat kokevat tarvitsevansa lisää osaamista yrittäjyyden opettamisessa (Paaso & Korento, 2010). Toisaalta vaikka yrittäjätaidot osataan, koetaan heikkoutta opettaa niitä taitoja opiskelijoille. Ammatilliset opettajat tarvitsevat yrittäjyyskasvatusosaamista ja ymmärrystä siitä, mitä se sisältää ja miten sitä voidaan opettaa. (Kolho, 2018; Kolho & Ojala, 2019; Kolho, Hakala & Lehtonen, 2020.)

Jotta ammatilliset opettajat osaisivat toteuttaa yrittäjyyskasvatusta ja yrittäjyyden taitoja kohdentaa opiskelijan osaamista suotuisalla tavalla kehittäen, on hyvä tunnistaa, miten korkeakouluun aloittavat opiskelijat näkevät yrittäjyyden. Aiemmissä tutkimuksissa tätä ei ole juurikaan tutkittu. Tässä tutkimuksessa keskitymme siihen, miten tutkintokoulutusta ja ammatillista opettajankoulutusta suorittavat korkeakouluopiskelijat näkevät yrittäjyyden. Seuraavaksi kuvaamme, miten yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus näyttäytyvät aiemmissä tutkimuksissa, kouluorganisaation toiminnassa ja lopuksi tutkimuksen kohdejoukon opetussuunnitelmissa.

MITÄ YRITTÄJYYDELLÄ JA YRITTÄJYYSKASVATUKSELLA TARKOITETAAN?

Yrittäjyyskasvatuksella tarkoitetaan tietojen, taitojen ja asenteiden opettamista ja oppimista (Blenker, Korsgaard, Neergaard & Thrane, 2011; Gibb, 2002, 2005), ja sitä on ehdotettu sekä suomalaisessa että eurooppalaisessakin keskustelussa käytettävän pääkäsitteenä puhuttaessa

yrittäjämäisestä oppimisesta (Kyrö, Ripatti & Seikkula-Leino, 2008; Seikkula-Leino, 2007). Korkeakoulussa yrittäjyyskasvatusta toteutetaan ja yrittäjyyttä opetetaan ja opitaan erilaisissa oppimisympäristöissä hyödyntäen erilaisia opetusmenetelmiä yrittäjyyspedagogiikan (miten) avulla ja opettamalla yrittäjyydessä tarvittavia tietoja ja taitoja sisällön (mitä) kautta. Yrittäjänä toimiessa, ja myös muussa työelämässä, tarvitaan myös suotuisaa asennetta ja arvojen kehittymistä (miksi), sillä ne edesauttavat yrittäjyydelle ja yritteliäisyydelle suotuisan motivaatioperustan syntymisessä (mukaiillen Fayolle & Gailly, 2008; Hytti & O’Gorman, 2004). Erityisesti ammatillisissa opinnoissa tulisi kehittää kaikkia osa-alueita eli tietoja, taitoja ja asenteita tasapuolisesti (Onstenk, 2003).

Yrittäjyyttä on tutkittu pitkään ja laajasti (mm. Gartner, 1988, 1990; Gibb, 1993, 2005; Neck & Greene, 2011; Shane & Venkataraman, 2000; Stevenson, 1983). Yrittäjyyden tutkimus on keskittynyt yrittäjän ominaisuuksiin ja näiden ominaisuuksien edistämiseen (Möttönen, 2019). Nytemmin yrittäjyyden tutkimus on aiemman liiketoimintaosaamisen tutkimisen sijaan painottunut innovatiivisuuteen, mahdollisuuksien havainnoimiseen ja hyödyntämiseen sekä näiden valmiuksien oppimisen tutkimiseen (Attali & Yemini, 2017; Gibb, 2005; Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino, 2008; Rae & Carswell, 2000). Yrittäjyyteen liittyvien yrittäjyysvalmiuksien (tiedot, taidot, asenteet) tutkimisesta on muotoutunut yrittäjyyskasvatuksen tutkimuslaji. Yrittäjyyskasvatuksen tarkoitus on vaikuttaa ihmisten yrittäjämäiseen käyttäytymiseen, taitoihin ja uskomuksiin (Seikkula-Leino, 2007). Sen lähtökohtana on ajatus siitä, että yksilö voi oppia ja kasvaa yrittäjäksi. Laajemmin ymmärrettynä yrittäjämäistä käyttäytymistä tarvitaan kaikkialla työelämässä.

Allan Gibb (1993) määrittelee yrittäjyyttä lukuisten aiempien yrittäjyystutkijoiden tuoman käsityksen synteeseinä. Gibbin (1993, 2005) näkemyksissä yrittäjyys näyttäytyy ihmisen käyttämisenä, asenteina ja taitoina. Paula Kyrön (1998) mukaan yrittäjyys on 1) sisäistä yrittäjyyttä yksilön yrittäjämäisenä toimintatapana (vrt. Koironen, 1993), 2) se kiinnittyy ulkoiseen yrittäjyyteen yrityksen omistamisena, ja 3) organisaation kollektiivisena toimintatapana. Hänen viimeaikainen käsityksensä yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta osoittaa ihmisen tuovan toiminnallisuuden, autonomian ja riskin sekä vastuun oppimisprosessin ytimeen, jossa yrittäjyyttä ilmentävästä kognitiivisesta painotuksesta on siirrytty affektiivisten ja konatiivisten osaamisten ja luonteenpiirteiden tutkimiseen ja näiden kolmen keskinäisiin suhteisiin (Kyrö, 2015; vrt. Koironen & Ruohotie, 2001). Tässä tutkimuksessa käytämme yrittäjyyden käsitettä kuvataksemme ilmiötä yleisellä tasolla ja tutkinto-opiskelijoiden opinnoissa, ja yrittäjyyskasvatus-käsitettä kuvaamaan opettajaopiskelijoiden opintoja sekä opettajan osaamista.

YRITTÄJYYSKASVATUS JA YRITTÄJYYS KOULUORGANISAATIOSSA

Ennen kuin tarkastelemme yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen opintojaksojen sisältöjä, on hyvä tarkastella yrittäjyyden ilmentymistä kouluorganisaation näkökulmasta. Organisaation strategian, toimintaympäristön ja -kulttuurin tulee tukea yrittäjyyden oppimista,

jotta yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet voivat toteutua ja mahdollistaa yrittäjyyskasvatuksen mukainen toiminta. Johtamiskäytänteet ja -toimintatavat vaikuttavat opettajien yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen. (Pihkala, Ruskovaara, Seikkula-Leino & Pihkala, 2011.) Muutokset opettajien pedagogisessa toiminnassa vaativat organisaation ja johdon tukea. Peltonen (2014) kuvaa Ristimäen (2004) luomaa nelivaiheista mallia, jonka avulla voidaan tarkastella organisaation kehitystä kohti yrittäjyyskulttuuria:

1. taso:

Yrittäjyyskasvatus mielletään lähinnä kaupallisten aineiden opettamisena.

2. taso:

Yrittäjyyskasvatuksen ymmärrys on kehittynyt ja teoreettinen pohja laajentunut, jolloin yrittäjyyskasvatuksen nähdään sisältävän makro-, liiketoiminta-, organisaatio- ja yksilöolottuvuudet. Yrittäjyys ymmärretään paremmin osana koulun toimintaa.

3. taso:

Yrittäjyyskasvatus ymmärretään menetelmien tukemana kasvustointana, jonka tavoitteena on yrittäjämäisen käyttäytymisen tukeminen.

4. taso:

Koko oppilaitos toimii yrittäjyyteen sosiaalistavana oppimisympäristönä.

YRITTÄJYYS OPETUSSUUNNITELMISSA

Jyväskylän ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmissa yrittäjyys on osa opintoja joko erillisenä pakollisena tai valinnaisena opintojaksona. Oppilaitos on mukana EduFutura-yhteistyössä, joka mahdollistaa yrittäjyyden opiskelun alueen kaikissa oppilaitoksissa, Jyväskylän yliopistossa, ammattikorkeakoulussa ja koulutuskuntayhtymä Gradiassa. Sen viesti korostaa, että ”yrittäjyysopintojen kautta opit yrittäjämäistä toimintatapaa, joka on olennaista niin oman asiantuntijuutesi kehittymisessä, oman yritystoiminnan toteuttamisessa kuin toisen palveluksessa toimiessakin” (EduFutura-yrittäjyysopinnot, n.d.). Jyväskylän ammattikorkeakoulussa on kaikille tutkinto-opiskelijoille pakollinen Yrittäjyys-opintojakso 3 opintopistettä, ja 2 opintopistettä suoritetaan intensiivisenä InnoFlash-viikkona. Opintojaksot tulivat pakolliseksi kaikille opiskelijoille vuonna 2013. Vuonna 2020 aloittaneille on lisätty pakolliset 10 opintopistettä Future Factory -opintoja, joissa osallistutaan työelämän projektitoimeksiantoon. Näiden osalta Jyväskylän ammattikorkeakoulun tutkintokoulutus on Peltosen (2014) kuvaamien tasojen osalta tasolla 2.

Ammattikorkeakoulun tutkinnosta, kokonaisuudessaan 210 opintopistettä, lähes puolet on liiketoimintapainotteisia, ja joka vuosi erilaisia liiketoimintanimisiä opintoja on vähintään 20 opintopistettä. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa restonomin tutkinto on palveluli-

ketoimintaa, ja se suuntautuu joko matkailuun, ravitsemiseen tai toimitilajohtamiseen. Palvelualojen restonomin tutkinnossa, jonka opiskelijat ovat tämän tutkimuksen toisena kohdejoukkona, liiketoiminta-aineita on integroitu ammatillisten aineiden osaksi. Restonomin opinnoissa kukin opettaja käsittelee yrittäjyyden aiheita opinnoissa alustana, sisältöinä tai pedagogiikkana oman tulkintansa mukaisesti. Opiskelijat ovat käyneet joko lukio-opinnot tai ammatillisen toisen asteen tutkinnon ennen korkeakouluopintojen aloittamista, ja hänellä on voinut olla niissä opinnoissa eri määrä yrittäjyysopintoja tai vastaavia työelämäyhteyksiä.

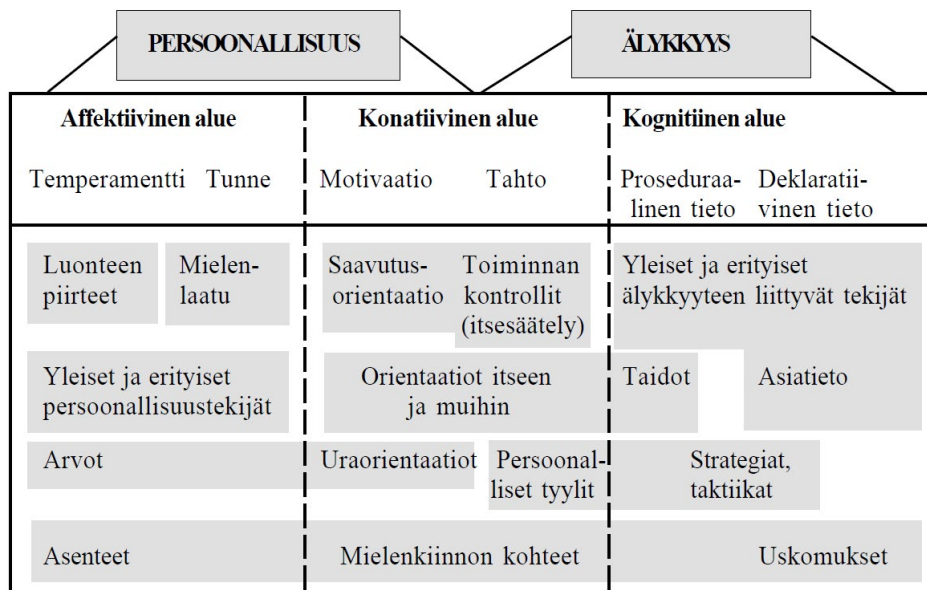
Ammatillisessa opettajankoulutuksessa, jonka laajuus on 60 opintopistettä, yrittäjyys on sisällytetty opetussuunnitelmaan läpileikkaavana osaamisena. Edellä kuvatut tutkinto-opintojen pakolliset yrittäjyysopinnot eivät koske opettajaopiskelijoita. Jyväskylän ammattikorkeakoulun opettajaopinnoissa yrittäjyys on osa Tulevaisuuden tekeminen -osaamisaluetta, jossa tulevaisuusosaamista kuvataan seuraavasti: ”Tulevaisuusosaaminen tarkoittaa opettajan kykyä ja halua olla tekemässä ammatillisen oppimisen, työelämän ja yhteiskunnan tulevaisuutta näiden välisten suhteiden ymmärtämiseen perustuen. Se tarkoittaa myös opettajan tutkivaa ja kriittistä suhtautumista olemassa oleviin toimintatapoihin ja rakenteisiin sekä rohkeutta ajatella ja tehdä asioita uudella tavalla yhteiskunnallisen tasa-arvon, demokratian ja ihmisoikeuksien kehittämiseksi.” Osaamisalueen toinen osaaminen on Kehittämisoosaaminen, joka ”tarkoittaa opettajan kykyä kehittää omaa ja yhteisönsä toimintaa ammatillisessa oppimisessa ennakoitavien muutosten edellyttämällä tavalla yhdessä muiden kanssa. Se merkitsee myös taitoa ja tahtoa kehittää ammatillista oppimista, työelämää ja yrittäjyyttä alueellisella, valtakunnallisella ja kansainvälisellä tasolla kulloinkin tarkoituksenmukaisten kumppanuuksien verkostoissa aktiivisesti toimien.” (Ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-opas 2019–2020.) Kukin opettajankouluttaja käsittelee aiheita opinnoissa oman tulkintansa mukaisesti. Usein aihe liitetään opettajaopintoihin kuuluvaan opetusharjoitteluun ja siitä tehtävän suunnitelman laatimiseen.

Edellisen lisäksi opettajaksi opiskelevalla on mahdollisuus sisällyttää opintoihinsa yrittäjyyskasvatuksen opintojakso. Tämä näyttäytyy opettajankoulutusta tarjoavien opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa vaihtelevasti ja on osa valinnaisia opintoja opettajan perusosaamista laajentavana osana. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa, ammatillisessa opettajankoulutuksessa, yrittäjyyskasvatusosaaminen on 5 opintopisteen valinnainen opintojakso, jota on useamman vuoden ajan toteutettu verkko-opintoina. Opiskelijat osallistuvat näihin valinnaisiin opintojaksoihin oman kiinnostuksensa mukaisesti. Opintojakson tavoitteena on uudistaa käsitystä yrittäjyyskasvatuksesta opettajan työssä sekä korostaa sen merkitystä yhteiskunnassa ja osana kaikkien kouluttajien työtä. Opintojakson suoritettuaan opiskelija ymmärtää, mitä yrittäjyyskasvatuksella tarkoitetaan ja miten opettaja voi pedagogisilla ratkaisulla edistää sen arvojen toteutumista omassa opetuksessaan. (Ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-opas 2019–2020.) Tämän tutkimuksen toisena kohdejoukkona on tähän valinnaiseen opintojaksoon osallistuneet opiskelijat. Jotta opettajaopiskelija

osaisi opettajana toimiessaan tukea opiskelijoiden yrittäjyystaitojen edistymistä, oletetaan, että JAMKin opettajankoulutuksessa tavoitellaan Peltosen (2014) kuvaamaa tasoa 3. Valinnaisen opintojakson sisällä tämä on mahdollista.

TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Kuviossa 1 on esitetty Snow, Corno ja Jacksonin (1996, 247) esiintuoma teoreettinen viitekehys, jossa yksilön käyttäytymistä ohjaavat eri ominaisuudet on jaettu kolmeen ulottuvuuteen: affektiivinen eli tunneperäinen, konatiivinen eli tahtoon perustuva ja kognitiivinen eli tieto- sekä taitotekijöihin perustuva. Viitekehysten muotoilijat toteavat, että tyypillisesti näitä tarkastellaan erikseen toisistaan, mutta he kirjoittavat, että näiden ulottuvuuksien tulee esiintyä samanaikaisesti tavoittaakseen haluttua käytöstä. Ideaalitila olisi nähdä ne tasapainossa toisiinsa nähden, jotta persoonallisuus ja lahjakkuus ovat parhaiten hyödynnettävissä ohjaamaan yksilön käytöstä. Muutamat yrittäjyyskasvatuksen tutkijat ovat soveltaneet myös tätä teoriaa. Koironen ja Ruohotie (2001) ja myöhemmin Kyrö (2005) ovat todenneet, että affektiivisen ja konatiivisen lohkon ilmaiset ominaisuudet ovat tärkeitä yrittäjäksi kasvamisen yhteydessä (ks. myös Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino, 2008). Peltonen (2015) toteaa empiirisessä tutkimuksessaan näiden ulottuvuuksien esiintyvän tärkeässä osassa opettajien yrittäjyyskasvatusosaamisessa.



Kuvio 1. Snow, Corno ja Jacksonin (1996, 247) yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia (Koironen & Ruohotie, 2001)

Kognitiivista ulottuvuutta (suom. alue) kuvaa yksilön ja oppijan tietoa, taitoa ja uskomuksia – niiden käyttämistä käyttäytymisen ohjaavana ulottuvuutena. Affektiivisen alueen määrittäjinä ovat varsin pysyvä temperamentti arvoineen sekä asenteineen ja tunteita osoittava mielenlaatu sekä luonteenpiirteet. Käyttäytymisen tutkimuksessa vähiten tutkittu konatiivinen ulottuvuus ilmentää motivaatiota ja yksilön tahtotilaa; ne edellyttävät mielenkiinnon kohdistumista tarkoituksenmukaisesti, saavutusorientaation läsnäoloa ja yksilön itsensä kontrollissa olevaa toiminnan ohjausta. Tässä tutkimuksessa hyödynnämme edellä kuvattua teoriaa aineiston analyysin viitekehyksenä ja selvitämme, miten nämä ulottuvuudet (pääkategoriat) ja niitä määrittävät ominaisuudet (alakategoriat) esiintyvät opiskelijoiden näkemyksiä osoittavassa aineistossa. Näin menetellen tavoittemme ymmärrystä siitä, mitä lähtökohtaista tasoa ovat opiskelijoiden näkemykset yrittäjyydestä. Aiemmissä tutkimuksissa on teoreettisesti osoitettu, että yrittäjyyttä edistääkseen yksilö tarvitsee kunkin ulottuvuuden alla olevia ominaisuuksia.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää,

1. miten korkeakouluopintojansa aloittavien palvelualan ja opettajankoulutuksen opiskelijat näkevät yrittäjyyden ja
2. miten korkeakoulut vastaavat aloittavien opiskelijoiden näkemykseen yrittäjyydestä?

Tavoitteena oli saada selville, miten yrittäjyyskoulutusta ja sen sisältöä tulisi jatkossa kohdentaa eri opiskelijaryhmille ja kuvata opetussuunnitelmiin osaamisena.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun 200 palvelualan opiskelijalta vuosien 2016–2019 ja 37 opettajaopiskelijalta vuosien 2019–2020 aikana. Opintonsa aloittaneilta palvelualan restonomiopiskelijoilta kysyttiin lukuvuoden alussa alkavalla Yrittäjyys-opintojaksolla: ”Mitä on yrittäjyys?”. Kysymys esitettiin ennen kuin tehtiin opintojakson esittely. Ohjeistuksessa kerrottiin, että heillä on muutama minuutti aikaa kirjoittaa oma käsitys asiasta ja että aineistoa käsitellään tutkimusta varten. Vastaus kirjoitettiin käsin paperille, joka kerättiin nimettömänä vastuuopettajalle. Vastaukset olivat yhden virkkeen pituisesta aina seitsemän rivin mittaisiksi tuotettuja kirjoituksia.

Tutkimuksen toinen kohderyhmä, opettajaopiskelijat, osallistuivat vapaaehtoiselle Yrittäjyyskasvatus opettajan osaamisena -opintojaksolle (5 op), joka toteutettiin itsenäisenä verkko-opintona. Opintojen ensimmäisenä tehtävänä toteutettiin Webropol-kysely, johon he vastasivat. Kyselyssä vastaajaa informoitiin tutkimuksesta ja kysyttiin henkilökohtaisesti lupa aineiston käyttämiseen. Tutkimusluvan antoi 36 henkilöä. Kyselyssä oli viisi osaa, joista yhtä käsitellään tässä tutkimuksessa. Kyselyssä vastaajaa pyydettiin sanallisesti ja lyhyesti määrittelemään: ”Mitä yrittäjyys sinulle tarkoittaa tällä hetkellä?”.

Molemmat tutkijat käsittelivät ensin oman ryhmänsä tuloksia, joita käsiteltiin laadullisesti, ja vastaukset luokiteltiin käyttäen hyväksi Koirasen ja Ruohotien (2001) sekä Kyrö, Ripatti ja Myllärin (2008) yrittäjyyskasvatukseen jo soveltamaa Snow, Corno ja Jacksonin (1996) taksonomiaa ihmisen persoonallisuudesta ja älyllisestä lahjakkuudesta. Opiskelijoiden koulutuksen alussa tuottamia tekstejä yrittäjyydestä analysoitiin ja luokiteltiin teorian kolmeen pääluottuvuuteen (kognitiivinen, konatiivinen, affektiivinen) eli pääkategoriaan, joita määrittelevät useammat alakategoriat. Lopuksi tehtiin vertailua kahden vastaajaryhmän kesken. Kategorioiden painopisteen löytämiseksi alakategoriat kvantifioitiin hyödyntäen Snow ja muiden kuvaamaa taksonomiaa (Metsämuuronen, 2006, Kuva 1.) Aineistoa käytettiin anonymisti, ja se oli molempien kirjoittajan käytettävissä. Analysoinnin toisessa vaiheessa tutkijat ristiin tulkitsivat aineistoa.

TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulosten mukaan palvelualan ja opettajaopiskelijoiden vastaukset eroavat toisistaan. Palvelualan opiskelijoiden vastaukset ovat lyhyitä, ja niissä korostuvat tutkimuksen Snow, Corno ja Jacksonin (1996) viitekehuksesta kognitiiviset ulottuvuudet. Opettajaopiskelijoiden vastauksissa korostuvat tasaisesti kaikki kolme: affektiiviset, konatiiviset ja kognitiiviset ulottuvuudet. Heidän vastauksensa ovat pidempiä ja usein myös kaikkia kolmea osa-aluetta kuvaavia.

PALVELUALAN OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSET YRITTÄJYYDESTÄ

Palvelualan opiskelijoiden näkemykset yrittäjyydestä painoutuivat kognitiivista ulottuvuutta korostaviin tekijöihin. 200 opiskelijan vastauksista 120 opiskelijan vastauksissa toistuvat usein liiketoimintaa ja sen osa-alueita kuvaavat asiat. Nämä tietoa ja taitoa vaativat edellytykset ovat tyypillistä yrittäjyyskasvatuksen 1. tason toteutuksissa (vrt. Peltonen 2014, alun perin Ristimäki, 2004). Opiskelijoista 54 mainitsi enimmäkseen affektiiviseen ulottuvuuteen luokiteltavia asioita näkemyksensä yrittäjyydestä. Konatiivisen ulottuvuuden tahtoa ja motivaatiota osoittavia näkemyksiä kirjattiin 39 opiskelijan vastauksissa. Seuraavaksi muutamia esimerkkejä palvelualan opiskelijoiden vastauksista kysymykseen ”Mitä on yrittäjyys?”.

Esimerkkejä affektiivista ulottuvuutta vastaavista ilmaisuista:

*”Yrittäjyys on yrittämistä. Koitetaan luoda jotakin uutta/omaa. Riskinottoa, omistautumista, innovatiivisuutta, kovaa työtä, aina töissä olemista, **vapautta** tietyistä asioista, **velvollisuutta**.”*

*”Oma yritys, sen asioiden hoitoa. **Vastuuta**, riskinottoa, joustavuus.”*

"Työvuorot ovat "epämääräisiä". Päätetään omat työvuorot. Ei lomaa. Työtä tehdään ns. kellon ympäri."

Esimerkkejä konatiivisista ulottuvuutta vastaavista ilmaisuista:

"Omista unelmista & kiinnostuksen kohteista rakentuva ura/työ."

"Henkilö, jolla on idea/ideoita ja joka haluaa tehdä siitä yrityksen."

"Yrittäjyys on kovaa työtä, joka vaatii riskien ottamista. Monelle yritystoiminta lähtee liikkeelle harrastuksen tai intohimon kautta."

Esimerkkejä kognitiivisista ulottuvuutta vastaavista ilmaisuista:

"Oma-aloitteista liiketoimintaa, keksintöön joku liikeidea ja/tai lähdetään toteuttamaan valmista ideaa."

"Yrittäjyys tarkoittaa, että yksi tai useampi henkilö on perustanut oman yrityksen. He saavat tulonsa siitä."

*"Yrittäjyys on oman yrityksen perustaminen & siinä **vastuussa** oleminen. Johtajuutta, **itsemääräämistä** yrityksen toiminnasta. Yrityksen raha-asioiden hoitamista."*

OPETTAJAOPISKELIJOIDEN NÄKEMYSIÄ YRITTÄJYYDESTÄ

Opettajaopiskelijoiden (n = 36) näkemyksissä yrittäjyydestä ja luokiteltaessa vastauksia Koirasen ja Ruohotien (2001) käyttämän Snow, Corno ja Jacksonin (1996) taksonomian mukaisiin ulottuvuuksiin, vastaavat ilmaisut suhteellisen tasaisesti kaikkia kolmea ulottuvuutta. Eniten ilmaisuja oli kognitiiviseen ulottuvuuteen (16), jossa ovat tieto, taito ja uskomukset. Konatiivisia eli motivaatiota ja tahtoa ilmaisevia vastauksia oli 14, ja affektiivisia puolestaan 11 vastausta. Kahdeksassa (8) vastauksessa oli ilmaisuja, jotka voitiin luokitella joko affektiiviseen ja konatiiviseen (3), konatiiviseen ja kognitiiviseen (2) tai affektiiviseen ja kognitiiviseen ulottuvuuteen (3). Tuloksia analysoitaessa on hyvä huomioida, että 11 vastaajalla oli henkilökohtaista yrittäjäkokemusta, ja 18 vastaajan läheinen perheenjäsen on tai oli toiminut yrittäjänä. Opettajaopiskelijoista 10 oli opiskellut yrittäjyyttä aiemmin.

Esimerkkejä affektiivisista ulottuvuutta vastaavista ilmaisuista (11/36):

"Yrittäjyys tarkoittaa paitsi yrittäjänä toimimista myös yrittäjämäistä toimintatapaa. Siihen kuuluvat avoin ja kiinnostunut mieli,

tulevaisuuden näkeminen mahdollisuuksien aarreaittana, **vastuun** ottaminen tekemisistään ja **vastuu** myös toimintaympäristönsä kehittämisestä.”

”Yrittäjyys on sekä sisäistä että ulkoista yrittäjyyttä. Yrittäjyys on asennetta, kokeilunhalua, riskinottoa, rohkeutta, mahdollisuuksien näkemistä, luovuutta, oma-aloitteisuutta ja **vastuunkantoa**. Se on keino ansaita elantoa joko kokonaan tai jonkun muun tekemisen ohella, esim. kevytyrittäjänä. Yrittäjyyden kautta pääsee toteuttamaan itseään, kokeilemaan uusia asioita.”

Esimerkkejä konatiivista ulottuvuutta vastaavista ilmaisuista (14/36):

”Luovuutta, inspiraatioita, omaa **vapautta** mutta myös **vastuuta**, kehittymistä, arviointia, yhteistyötä, verkostoja, mahdollisuuksia.”

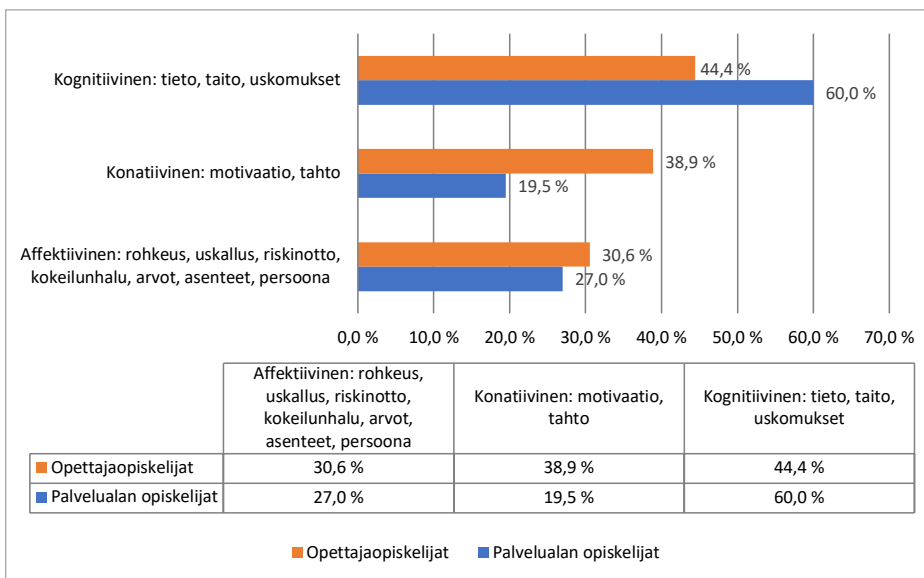
”**Vapautta** itse päättää toimintansa tavoista ja aikataulusta. Samaan aikaan **vastuuta** omasta (ja mahdollisten työntekijöiden) toimeentulosta.”

Esimerkkejä kognitiivista ulottuvuutta vastaavista ilmaisuista (16/36):

”Liiketoimintakelpoista yritysidea, realistista kustannuslaskelmaa, riittävää pääomaa, strategista kykyä ajatella, rohkeutta, luovuutta, sisukkuutta, oppia verkostoitumaan, kykyä sitoutua ja tehdä tarvittaessa muutoksia, ymmärtää riskejä, kestää paineita, uskoa tulevaan, tietynlaista vapautta.”

”Yrittäjyys on idea, jonka toteuttamisen avulla voi tavoitella systemaattista taloudellista voittoa.”

”Yrittäjyys on uudenlaisen liiketoiminnan tiedostamista, luomista tai vanhan liiketoiminnan jatkamista ja kehittämistä. Yrittäjyyteen liittyvät erilaiset yritysmuodot. Yrittäjyydessä kohtaavat **vastuu** ja **vapaus**. Pitää pyrkiä voiton tavoitteluun ja tekemiseen kustannustehokkaasti. Yrittäjyyden jaan sisäiseen ja ulkoiseen yrittäjyyteen.”



Kuvio 2. Jakauma palvelualan ja opettajaopiskelijoiden näkemyksistä yrittäjyydestä

Tarkasteltaessa vastauksia opiskelijaryhmittäin voidaan yleisesti havaita, että opettajaopiskelijoiden aineistoissa näkyy, miten yksilön käyttäytymistä ohjaavat ominaisuudet ovat opettajaopiskelijoiden näkemyksissä tasapainossa toisiinsa nähden. He näkevät yrittäjyyden tunteeseen, tahtoon ja tietoon liittyvät ominaisuudet kokonaisvaltaisemmin kuin palvelualanopiskelijat. Palvelualanopiskelijoiden näkemykset yrittäjyydestä painottuvat erityisesti tiedollisiin ominaisuuksiin. Näin ollen esimerkiksi tahtoon viittavia ominaisuuksia esiintyi vähemmän. Mielenkiintoista oli myös, että vastuu (15/36), vapaus tai siihen liitettävät ilmaisut, kuten itsenäisyys, itsemääräämisoikeus (10/36) ja luovuus (8/36) liitetään opettajaopiskelijoiden vastuksissa usein yrittäjyyteen. Palvelualan tutkinto-opiskelijoiden vastauksissa vastuu (30/200) ja vapautteen liitettävät ilmaisut (51/200) nousivat myös esiin (tummennettuina esimerkeissä). He ilmensivät sitä sanomalla mm. yrittäjän ”saavan olevan itsensä pomo”. Sen sijaan luovuus ei tule niin vahvasti esille palvelualan opiskelijoiden vastuksissa (15/200), vaikka moni tulkitse yrittäjyyden perustuvan ideaan.

POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten korkeakouluopintojansa aloittavien palvelualan ja opettajankoulutuksen opiskelijat näkevät yrittäjyyden ja miten korkeakoulut vastaavat opetussuunnitelmissaan aloittavien opiskelijoiden näkemykseen yrittäjyydestä. Tavoitteena oli saada selville, miten yrittäjyyskoulutusta ja sen sisältöä tulisi jatkossa kohdentaa eri opiskelijaryhmille ja kuvata opetussuunnitelmiin osaamisena.

Korkeakoulun tutkintokoulutuksessa painottuvat yrittäjyyden tiedollinen eli kognitiivinen ulottuvuus (vrt. Peltonen, 2015). JAMK:ssa yrittäjyyttä tarjotaan kaikille tutkinto-opiskelijoille pakollisena opintojaksona, jossa tehdään esimerkiksi liikeideoita, ja samalla liiketoimintasisältöisellä orientaatiolla rohkaistaan jatkamaan yrittäjyyspolkua esihautomo-opintoihin. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella korkeakoulussa perustutkintoa suorittavien opetuksessa, ja myös opetussuunnitelmassa, tulisi kuitenkin huomioida enemmän affektiivinen ja konatiivinen ulottuvuus. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opiskelijoiden tulisi saada tunnekokemuksia yrittäjyydestä ja tämän rinnalla auttaa opiskelijaa tunnistamaan omia luonteenpiirteitä, arvoja sekä asenteita (affektiivinen ulottuvuus) yrittäjyyttä kohtaan. Koulutuksessa ja opetussuunnitelman toteutuksissa, tulisi vahvistaa opiskelijan oman tahtotilan kehitystä suhteessa yrittäjyyteen. Korkeakoulussa, myös JAMK:ssa, tehdään uraohjausta ja huomioidaan opiskelijan mielenkiinnon kohteita esimerkiksi tehtävissä, mutta oman toiminnan kontrollia ja saavutusorientaation merkitystä tulisi korostaa. Näistä syntyy motivaatio, parhaimmillaan tahtotilan varmuus yrittäjyyttä kohtaan. Aiempien tutkimusten mukaan yrittäjyyden oppimisessa tulisi olla samanaikaisesti läsnä kaikki kolme ulottuvuutta eli kognitiivinen, affektiivinen ja konatiivinen (Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino, 2008). Seuraa kysymys, miten nämä sanoitetaan opetussuunnitelmaan ja opintojaksoilla niin, että yrittäjyyskasvattaja osaa menetellä metodisesti tarkoituksenmukaisesti.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa yrittäjyys näyttäytyy läpileikkaavana osaamisena, erityisesti yhteistyönä eri toimijoiden kesken, ja pedagogiikkana. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajaopiskelijoiden osalta tulisi vahvistaa affektiivisen ulottuvuuden ominaisuuksia. Tulos vastaa aiempia tutkimustuloksia (Kolho, 2018; Kolho & Ojala, 2019; Kolho, Hakala & Lehtonen, 2020), joiden mukaan opettajan yrittäjyysosaamisessa tulisi vahvistaa erityisesti affektiivisen ulottuvuuden osaamisia, kuten rohkeutta, uskallusta, riskinottoa ja kokeilunhalua. Opettajan on myös tärkeää osata kehittää opiskelijan affektiivisen ulottuvuuden taitoja, mikä tulee hyvin esille myös tämän tutkimuksen tutkinto-opiskelijoiden vastuksia luokiteltaessa. Näin menetellen se voisi siivittää tahtotilan (konatiivinen) nousua ja tarvetta tiedolliselle (kognitiivinen) osaamiselle. Yrittäjyyden edistämiseksi tällainen jatkuva kierre on juuri eduksi opettajaopiskelijan osaamisen ja omassa työssään tarvittavan otteen vahvistamiseksi.

Yrittäjyyden, ja myös yrittäjyyskasvatuksen, opetuksen pääpaino tulisi olla kysymyksessä Miksi, kun se tällä hetkellä on enemmänkin Mitä- ja Miten-kysymyksissä (vrt. Kyrö, 2015; Fayolle, 2013). Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että korkeakouluopintonsa aloittavilla opiskelijoilla, sekä palvelualan tutkinto-opiskelijoilla että yrittäjyyskasvatuksen valinnaisen opintojakson valinneilla opettajaopiskelijoilla, on jo ennen yrittäjyysopintojen aloittamista paljon tietoa yrittäjyydestä. Tämä puoltaa Ristimäen (ks. Peltonen, 2014) kuvaamaa tasoa 1, eli opiskelijoilla on jo korkeakouluopintoja aloittaessaan tietoa yrittäjyydestä. Olisiko hyvä, jos korkeakoululla olisi tarjota opiskelijalle vaihtoehtoisia yrittäjyyden polkuja sen mukaan, mitä hän tavoittelee, ja minkä käyttäytymistä ohjaavan ulottuvuuden

(kognitiivinen, konatiivinen, affektiivinen) osaamisia hänen tarvitsee itsessään kehittää? Ne tulee sanoittaa opiskelijalle juuri näiden ulottuvuuksien takana olevien kysymysten tai toteamusten mukaisesti. Esimerkiksi “Minusta tuntuu, etten ryhdy yrittäjäksi, koska en uskalla ottaa riskejä”, tai “En pidä siitä, että minua johdetaan”. Kun annetaan tilaa kaikenlaisille tunteille, useammalle opiskelijalle voisi herätä kiinnostus yrittäjyyteen. Lisäksi opiskelijoille on jatkossakin tarjottava ryhmätoimintaa, mikä Peltosen (2015) mukaan edistää affektiivisen ulottuvuuden esiintymistä. Tutkimusten mukaan yrittäjyyttä tulisi opettaa ja opiskelijan taitoja kehittää tasapuolisesti näissä kaikissa ulottuvuuksissa (Kyrö, Ripatti & Seikkula-Leino, 2008).

Aineistoa analysoitaessa nousi esiin näkemys vapaudesta ja toisaalta vastuusta. Ne eivät ole suoranaisesti tässä muodossa yrittäjyyttä piirreteoreettisesti kuvaavien määritteiden joukossa (vrt. autonomia). Nämä toiminnan ohjaukseen liittyvät määreet asemoitiin (Snow ja muut 1996) konatiivisen ja affektiivisen ulottuvuuden yhteisvaikutukseen kuuluvaksi. Korkeakoulussa voitaisiin miettiä sitä, miten opiskelija voi harjoittaa näitä vapauden, joka näyttäytyi tässä yksilön tahdonvaltaisena toimintana, ja vastuun tunteita.

Mistä perustutkintoa suorittavien, tyypillisesti nuorten, opiskelijoiden näkemykset syntyvät ja mitä ne peilaavat? Jotkut heistä ovat kasvaneet yrittäjäperheissä (vrt. Tunkkari-Eskelinen, 2018), ja heitä on keskimäärin neljännes JAMK:n palvelualan opiskelijoista. Toisaalta he ovat ammatillisen kasvun prosessin vaiheessa, jossa ammatillinen identiteetti on vielä syntymättä. Onko heidän näkemyksensä vastauksissa enemmän käsitystä heistä itsestään suhteessa yrittäjyyteen kuin käsitystä yrittäjyydestä ilmiönä? Lisäksi voidaan kysyä, kumpuaako näkemys siitä, olisiko minusta yrittäjäksi – joka voi muuttua – lähtökohtana aineistonkeruun aikana ja siihen liittyvässä tavassa. Tämäkin tutkimus nostaa enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Toisaalta nämä ovat myös tutkimuksen asetelman ja aineistonkeruun luotettavuuden tarkastelun kannalta tärkeitä huomioita. Asetelmana korkeakoulun perustutkinto-opiskelijat ja ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijat on uusi, joten tämä tutkimuksen kohderyhmien vertailutieto osoittaa yrittäjyyskasvatuksen kohderyhmien tarkemman huomioimisen tarkoituksenmukaiseksi.

LUOTETTAVUUSTARKASTELU

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella osin määrällisen tutkimusperinteen kriteerein, joista reliabelius ei sovi juuri ollenkaan sen sisältämän yleistettävyyden tavoitteen vuoksi. Ulkoinen validius voidaan osoittaa kuvaamalla esimerkiksi tutkimusprosessi mahdollisimman tarkasti, kuten se tehtiin tässä raportissa. Vastaavasti Hall (2003) käytti prosessin vaiheiden luotettavuuden arviointia lopputuloksen arvioinnin sijaan. Ensinnä, tämän tutkimuksen aineistoja on tarkastellut ja analysoinut kaksi eri tutkijaa ensin oman keräämänsä aineiston osalta ja ristiin tarkastelemalla toisen tutkijan aineistoa. Perinteisesti tutkijatriangulaation todetaan parantavan tutkimuksen luotettavuutta (ks. Hirsjärvi, Re-

mes & Sajavaara, 2003), vaikka tässä kolmen tutkijan sijaan hyödynnettiin kahta tutkijaa. Tulkinnaissa on pyritty huomioimaan tutkijan oma kokemus yhtäältä yrittäjyydestä sekä yrittäjyyskasvatustyöstä, ja toisaalta yrittäjyyden tutkimisesta. Tutkijat tuntevat toisensa ainoastaan ammatillisesti näistä lähtökohdista, mikä on vaikuttanut analyysivaiheen tulkeihin. Hall (2003, 67) viittaa loogiseen yhteyteen (reflexivity), jolloin vinouman auki kirjoittaminen parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Koulutuksessa esiin nostetut teemat ja näkökulmat ovat voineet vaikuttaa vastaajien vastauksiin. Huomattavaa tässä tutkimuksessa on se, että opettajaopiskelijat ovat tietoisesti valinneet yrittäjyyskasvatusopintojakson ja tienneet sen liittyvän yrittäjyyden edistämiseen. Tutkinto-opiskelijat ovat eräällä tavalla juuri tällaisen toiminnan kohteena ja osallistuvat yrittäjyysopintojaksolle velvoitteesta vapaaehtoisuuden sijaan. Vaikka opettajaopiskelijoiden vastaajajoukko on pieni eikä tuloksia tule ymmärtää koskemaan kaikkia ammatillisia opettajia, tulokset kuitenkin nostavat mielenkiintoisen aiheen keskusteltavaksi: opettajien affektiivisten ominaisuuksien kehittämisen yrittäjyysaiheissa.

JATKOTUTKIMUSAIHEITA

Yrittäjyyden näkemyksissä nousi esiin useita aiemmassa yrittäjyystutkimuksen kentässä toistuvat yrittäjän piirreteoreettiset ominaisuudet. Tässä tutkimuksessa tuli ilmi myös uudenlainen, osaltaan jopa ristiriitainen asetelma yrittäjyyden vapaudesta ja vastuusta. Miten nämä asettuvat osaksi taksonomian ulottuvuuksia, se olisi ehdottomasti jatkotutkimuksen arvoista. Ymmärrys yrittäjyyden mahdollisuuksista on alati kasvanut, kun asia on nivoutunut myös peruskoulun opetussuunnitelmiin. Seuraavaksi tulisikin tutkia sitä, millaisin yrittäjyystiedoin korkeakouluopiskelijat aloittavat opintopolkunsa ja miten ammatilliset opettajat toteuttavat yrittäjyyskasvatusta. Olisi myös hyvä saada lisää tutkittua tietoa siitä, miten affektiivisen ja konatiivisen ulottuvuuden aiheet esiintyvät JAMK:ssa opiskelijan opintopollulla, sillä yrittäjyydestä kiinnostuminen tai sen liiketoimintaorientaation ymmärtäminen ei riitä motivaatioksi ryhtyä yrittäjyyteen. Opettajien ja opiskelijoiden riskinottokykyä, rohkeutta, uskallusta ja kokeilunhalua tulisi mitata, jotta voidaan kehittää toimenpiteitä, jotka altistavat näiden usein vältettävien tunnekokemusten piiriin. Pelkästään opettajien menetelmien kokeilut eivät riitä, vaan siihen tarvitaan johdon tuki.

LÄHTEET

Ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-opas 2019–2020. (N.d.). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Luettu osoitteesta <https://opinto-opaat.jamk.fi/fi/aokk/ope/opinnot-2019-2020/>

Attali, M.O. & Yemini, M. 2017. Initiating consensus: stakeholders define entrepreneurship in education. *Educational Review*, 69(2), 140–157.

Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H. & Thrane, C. 2011. The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry & Higher Education*, 25(6), 417–427.

EduFutura-yrittäjyysopinnot. (N.d.). Luettu osoitteesta <https://edufutura.fi/opiskelijalle/yrittajyysopinnot/>

Euroopan unioni. 2006. Yrittäjyyttä suosivan ajattelutavan edistäminen koulutuksessa. Luettu osoitteesta <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A52006DC0033>.

Fayolle, A. & Gailly, B. 2008. From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569–593.
Fayolle, A 2013. Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development* 25 (7-8), 692–701.

Gartner, W. B. 1988. Who is an Entrepreneur? Is the Wrong Question. *American Journal of Small Business*, 12(4), 11–32.

Gartner, W. B. 1990. What Are We Talking about When We Talk about Entrepreneurship?. *Journal of Business Venturing*, 5(1) 15–28.

Gibb, A. 1993. The enterprise culture and education: understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider entrepreneurial goals. *International Small Business Journal*, 11(3), 11–34.

Gibb, A. 2002. Creating conducive environments for learning and entrepreneurship: living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education*, 16(3), 135–148.

Gibb, A. 2005. The Future of Entrepreneurship Education – Determining the Basis for Coherent Policy and Practice? Teoksessa Kyrö, P. & Carrier, C. The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context. University of Tampere, Faculty of Education, Research Center for Vocational and Professional Education. Entrepreneurship Education Series 2/2005, ss. 44–67. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.

Hall, A. 2003. Strategising in the context of genuine relations: An interpretative study of strategic renewal through family interactions. JIBS Dissertation series No. 018. Jönköping: Parajett.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hytti, U. & O’Gorman, C. 2004. What is ‘enterprise education’? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. Education + Training, 46(1), 11–23.

Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjyyskasvatus. Valkeakoski: Konetuumat.

Koiranen, M. 1993. Ole yrittäjä. Sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys. Tampere: TT-Kustannustieto.

Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyyssejä, synteesejä ja sovellutuksia. Aikuiskasvatus, 21(2), 102–111.

Kolho, P. 2018. Opettajan yrittäjyyskasvatusosaaminen -kysely. Käsikirjoitus.

Kolho, P. & Ojala, P. 2019. Ammatillisen opettajan arvio yrittäjyysosaamisestaan ja tulevaisuuden osaamiseensa vaikuttavista tekijöistä. Teoksessa Yrittäjyyskasvatuksen kaari, Lapsuudesta tulevaisuuden työhön. L. Römer-Paakkanen, M. Suonpää, & A. Hermiö (toim.). Haaga-Helia ammattikorkeakoulun julkaisut 12/2019, ss. 9–32.

Kolho, P., Hakala, A. & Lehtonen S. 2020. Jatkuva oppiminen ja yrittäjyystaidot opettajan tulevaisuusosaamisena. Teoksessa P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, & A-L. Ojala (toim.). Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Painossa.

Kyrö, P. 1998. Yrittäjyden tarinaa kertomassa. Helsinki: WSOY.

Kyrö P. 2005. Entrepreneurial paradigm challenges previous learning paradigms. Teoksessa Kyrö, P. & Carrier, C. The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context. Entrepreneurship Education Series 2/2005, 68–103. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.

Kyrö, P., Mylläri, J. & Seikkula-Leino, J. 2008. Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämäisessä oppimisessa. Liiketaloudellinen aikakauskirja, 3, 269–296.

Kyrö, P. 2015. The conceptual contribution of education to research on entrepreneurship education. An International Journal Entrepreneurship & Regional Development, 27(9-10), 599–618.

Miller, R. 2016. A 2025 scenario. Teoksessa Perspectives on new work. Exploring emerging conceptualizations. E. Kilpi. (toim.). Sitra Studies 114, ss. 104–107. Luettu osoitteesta <https://media.sitra.fi/2017/02/23233850/Selvityksia114.pdf>

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.): Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International methelp ky. Helsinki, 81–150. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki.

Möttönen T. (toim.) 2019. Yrittäjät Suomessa – Elinkeinovapaudesta yrittäjyysyhteiskuntaan. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
Neck, H. & Greene, P. 2011. Entrepreneurship education: Known words and new frontiers. Journal of Small Business Management, 49(1), 55–70.

Onstenk, J. 2003. Entrepreneurship and Vocational Education. European Educational Research Journal, 2(1), 74–89.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Yrittäjyyslinjaukset koulutukseen. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/documents/1410845/4363643/yrittajyyslinjaukset-koulutukseen-okm-2017.pdf/dd81b6e7-888e-45e4-8c08-40d0d5a5277e/yrittajyyslinjaukset-koulutukseen-okm-2017.pdf>

Paaso, A. & Korento, K. 2010. Osaava Opettaja 2010–2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print.

Peltonen, K. 2014. Opettajan yrittäjyyskasvatusvalmiuksien kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät. (Akateeminen väitöskirja, Aalto Yliopisto).

Peltonen, K. 2015. How teachers' entrepreneurial competences can be developed? A collaborative learning perspective. Education & Training 57(5), 492–511.

Pihkala, T., Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J. & Pihkala, J. 2011. Yrittäjyyskasvatus monikerroksisena ilmiönä – Kohti yrittäjyyskasvatuksen ohjausjärjestelmää. Teoksessa: Heinonen, J., Hytti, U. ja Tiikkala, A. (toim.) Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia. Turku University, 20–35.

Rae, D. and Carswell, M. 2000. Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education + Training*, 42(4/5), 220–228.

Ristimäki, K. 2004. Yrittäjyyskasvatus. Järvenpää: Yrityssanoma Oy.

Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Shane, S., & Venkataraman, S. 2000. The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. *The Academy of Management Review*, 25(1), 217–226.

Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual Differences in Affective and Cognitive Functions. Teoksessa *Handbook of Educational Psychology*. D.C. Berliner & R.C. Calfee. (toim.) New York: Simon & Schuster Macmillan, 243–310.

Stevenson, H. H. 1983. *A perspective on entrepreneurship* (Vol. 13). Cambridge, MA: Harvard Business School.

Suomen Yrittäjät. 2018. Suomi 2025. Osaamisen ekosysteemi 2025: Kohti jatkuvan oppimisen järjestelmää. Luettu osoitteesta https://www.yrittajat.fi/sites/default/files/sy_osaamisen_ekosysteemi_2025_0.pdf

Sutela, H. & Pärnänen, A. 2018. Yrittäjät Suomessa 2017. Tilastokeskus. Luettu osoitteesta: http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisulue_telo/tyym_201700_2018_21465_net.pdf

Tilastokeskus. 2018. Alueellinen yritystoimintatilasto. Luettu osoitteesta http://www.stat.fi/til/alyr/2018/alyr_2018_2019-12-23_tie_001_fi.html

Tilastokeskus. 2020. Tilastotietoa Suomesta PxWeb tietokannat. Luettu osoitteesta <http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/>

Tunkkari-Eskelinen, M. 2018. Opiskelijoiden yrittäjyysosaaminen -kysely. Käsikirjoitus. Valtioneuvosto. 2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 2019. Luettu osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma>

ENTRECOMP JA YRITTÄJYYTEEN LIITTYVÄ TIEDOLLINEN OSAAMINEN KORKEAKOULUISSA JA TOISELLA ASTEELLA – KANSAINVÄLINEN VERTAILU

Sanna Joensuu-Salo, Anmari Viljamaa & Elina Varamäki

TIIVISTELMÄ

Yrittäjyyskompetenssit ja niiden kehittäminen ovat saaneet viime vuosina paljon huomiota. Euroopan komissio julkaisi vuonna 2016 EntreComp -viitekehyksen (ks. Bacigalupo ym., 2016), jossa yrittäjyyskompetenssit kuvataan kolmen pääkompetenssin kautta. Näitä pääkompetenssejä ovat ideat ja mahdollisuudet, resurssit ja toimeenpano. Viitekehys on kuitenkin verrattain uusi, eikä se sisällä varsinaista mittaria, jota voitaisiin käyttää kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata EntreComp -viitekehykseen perustuva mittari ja testata sitä kansainvälisesti. Tämän lisäksi tutkimukseen on rakennettu uusi mittari, jonka tarkoituksena on mitata opiskelijoiden yrittäjyyteen liittyvää tiedollista osaamista. Tarkemmin tämän artikkelin tavoitteena on 1) testata EntreComp-mittaria sekä yrittäjyyteen liittyvää tiedollista mittaria seitsemässä eri maassa sekä 2) vertailla yrittäjyyskompetenssejä sekä tiedollista osaamista eri maiden, opiskelijan koulutustason, yrittäjyyden roolimallien ja sukupuolten välillä.

Artikkelin aineisto on kerätty seitsemästä Euroopan maasta. Yhteensä vastaajia on 1128. Aineiston analyysissä on käytetty faktorianalyysiiä mittareiden testaamiseen, minkä jälkeen keskiarvojen eroja on testattu t-testien ja varianssianalyysin avulla. Tulokset osoittavat, että EntreComp-mittari ja yrittäjyyteen liittyvän tiedollisen osaamisen mittari latautuvat omille faktoreilleen. Yrittäjyyskompetenssit eroavat maiden kesken, samoin kuin yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen. Korkeakoulujen ja toisen asteen välillä ei ole eroa yrittäjyyskompetensseissa, mutta tiedollisen osaamisen keskiarvo on toisella asteella korkeampi. Miehillä tiedollisen osaamisen keskiarvo on naisia korkeampi, mutta yrittäjyyskompetensseissa ei löydy eroa. Opiskelijoilla, joilla on lähipiirissä roolimalli yrittäjyydestä, sekä yrittäjyyskompetenssi että tiedollinen osaaminen ovat korkeammalla kuin muilla opiskelijoilla. Tutkimuksen perusteella testattuja mittareita voidaan jatkossa käyttää yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen.

Avainsanat: yrittäjyyskompetenssit, tiedollinen osaaminen, yrittäjyys, korkeakoulu, toinen aste

JOHDANTO

Yrittäjyyskasvatus on tärkeä osa sekä ammattikorkeakoulujen että toisen asteen oppilaitosten työtä. Tarkoituksena on kehittää opiskelijoiden yrittäjyyteen liittyviä kompetensseja sekä tarjota sellaista tiedollista osaamista, jonka avulla yritys voidaan perustaa, sitä voidaan johtaa ja edelleen kehittää menestyksekkäästi.

Yrittäjyyskompetenssit ja niiden kehittäminen ovat saaneet viime vuosina paljon huomiota. Euroopan komissio julkaisi vuonna 2016 EntreComp-viitekehityksen (ks. Bacigalupo ym., 2016), jossa yrittäjyyskompetenssit kuvataan kolmen pääkompetenssin kautta. Näitä pääkompetensseja ovat ideat ja mahdollisuudet, resurssit ja toimeenpano. Viitekehitys on kuitenkin verrattain uusi eikä se sisällä varsinaista mittaria, jota voitaisiin käyttää kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tällaiselle kvantitatiiviselle mittarille olisi kuitenkin tarvetta, jotta oppilaitoksissa voitaisiin mitata yrittäjyyskompetenssien kehittymistä.

Yrittäjyyskompetenssien lisäksi yrittäjyyskasvatuksessa on kiinnitettävä huomiota opiskelijoiden tiedolliseen osaamiseen, josta voidaan käyttää termiä ”business skills” (ks. Piispanen, Paloniemi, & Simonen, 2017), ”business knowledge” (ks. Wensong, Holmström, & Johanson, 2016) tai ”business know-how” (ks. Lainema & Lainema, 2007). Käytännössä kyse on sellaisista tiedollisista asioista, jotka liittyvät esim. yrityksen perustamiseen, markkinointiin, johtamiseen tai kasvattamiseen. Aiemmassa tutkimuksessa ei ole tutkittu yrittäjyyskompetensseja ja yrittäjyyteen liittyvää tiedollista osaamista yhdessä. Tässä tutkimuksessa oletetaan, että ne ovat kaksi erillistä kokonaisuutta, jotka voivat kuitenkin vaikuttaa toisiinsa.

Tämän artikkelin tavoitteena on testata kahta erillistä mittaria: toista, joka mittaa yrittäjyyskompetensseja EntreComp-viitekehitykseen perustuen ja toista, joka mittaa yrittäjyyteen liittyvää tiedollista osaamista. Mittareita testataan faktorianalyysin avulla seitsemässä maassa. Mittareiden kuvaamisen lisäksi tavoitteena on verrata yrittäjyyskompetensseja sekä yrittäjyyteen liittyvää tiedollista osaamista eri maiden, opiskelijan koulutustason, yrittäjyyden roolimallien ja sukupuolten välillä.

Artikkelin aineisto on kerätty seitsemästä Euroopan maasta. Vastajat ovat joko korkeakouluopiskelijoita tai toisen asteen opiskelijoita. Yhteensä vastaajia on 1128. Aineiston analyysissä on käytetty faktorianalyysiä mittareiden testaamiseen, minkä jälkeen keskiarvojen eroja on testattu t-testien ja varianssianalyysin avulla.

Artikkeli tuo uutta tietoa yrittäjyyskompetenssien ja yrittäjyyteen liittyvän tiedollisen osaamisen osa-alueista sekä tuottaa kaksi mittaria käytettäväksi yrittäjyyskasvatuksen arvioinnissa jatkossa. Tällä on selvä kontribuutio yrittäjyyskasvatuksen kentälle sekä teorian että käytännön tasolla. Korkeakoulut ja toisen asteen oppilaitokset voivat hyödyntää mittareita oman opetuksensa kehittämisessä. Lisäksi tiedeyhteisö voi hyödyntää mittareita jatkossa

tutkiessaan niiden yhteyttä muihin yrittäjyyskasvatuksen osa-alueisiin – esimerkiksi siihen, mitkä opetusmenetelmät tai pedagogiset valinnat selittävät parhaiten yrittäjyyskompetenssien ja tiedollisen osaamisen kehittymistä.

TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Yrittäjyyttä opetetaan toisaalta omana oppiaineenaan, mutta sen ajatellaan hyödyttävän kaikkia aloja substanssiosaamisen lisäksi. Suomessa yrittäjyyskasvatus onkin nähty kaikkia kouluasteita koskeväksi asiaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi Koulutuksen yrittäjyyslinjaukset vuonna 2017, joiden tarkoituksena on suunnata, kehittää ja ohjata eri koulutusasteiden yrittäjyyden edistämisen ja yrittäjyyskasvatuksen toimenpiteitä (opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Yrittäjyyttä pyritään siis opettamaan Suomessa kaikilla kouluasteilla.

Myös laajemmin Euroopassa yrittäjyyskasvatus on nähty tärkeäksi asiaksi, jota Euroopan komissio pyrkii edistämään useilla eri tavoilla. Euroopan komissio esittää, että yrittäjyyttä voi oppia käytännön työn ja kokemusten kautta, opettamalla sitä eri oppiaineissa joko erillisenä tai osana muita opintoja ja edistämällä yrittäjyyttä eri oppilaitoksissa (Euroopan komissio, 2020).

Yrittäjyyteen yhdistetään usein yrittäjyyskompetenssit, joita yrittäjyyskasvatuksessa halutaan kehittää (ks. Bagicalupo ym., 2016). Toisaalta myös kokonaisvaltaista tiedollista osaamista yrityksen perustamisesta, markkinoinnista ja johtamisesta tarvitaan, jotta yritys voi menestyä (Lainema & Lainema, 2007). Seuraavaksi tarkastellaan, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan yrittäjyyskompetensseilla ja yrittäjyyteen liittyvällä tiedollisella osaamisella.

YRITTÄJYYSKOMPETENSSIT JA ENTRECOMP-VIITEKEHYS

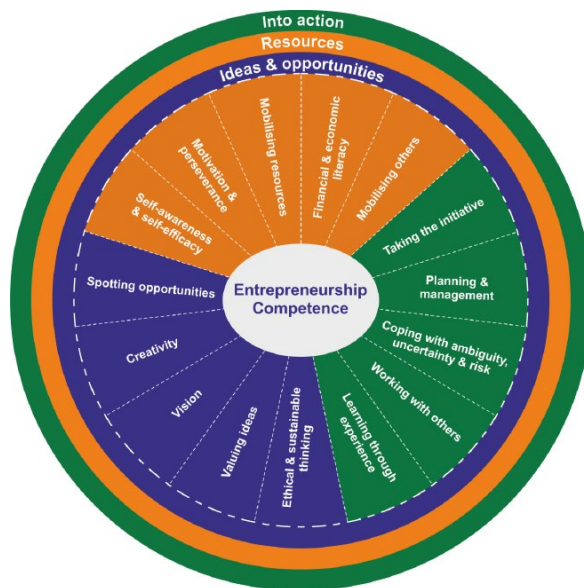
Yrittäjyyskompetenssit on määritelty eri tavoin aiemmassa tutkimuksessa. Man, Lau & Chan (2002) näkevät yrittäjyyskompetenssit sellaisiksi ominaisuuksiksi, jotka edesauttavat yrittäjää menestymään työssään. Chandler & Jansen (1992) puolestaan korostavat, että yrittäjät tarvitsevat erilaisia johtamiseen, teknologiaan ja yrittäjyyteen liittyviä kompetensseja voidakseen menestyä. Mitchelmore & Rowley (2010) tekivät kirjallisuuskatsauksen yrittäjyyskompetensseista aiemmassa tutkimuksessa. He esittävät analyysin perusteella, että yrittäjyyskompetenssit ovat sellaisten kompetenssien ryhmä, jotka on tunnistettu oleellisiksi yrittäjyyden menestyksessä harjoittamisessa. Toisaalta Ferreras-García, Hernández-Lara & Serradell-López (2019) korostavat, että vaikka aiemmassa tutkimuksessa on käsitelty yrittäjyydessä tarvittavia kykyjä, on vaikeaa täydellisesti tunnistaa erillisiä yrittäjyyskompetensseja.

Yrittäjyyskompetenssit ja niiden kehittäminen ovat saaneet viime vuosina paljon huomiota. Euroopan komissio julkaisi vuonna 2016 EntreComp-viitekehysten (ks. Bagicalupo ym., 2016), jossa yrittäjyyskompetenssit kuvataan kolmen pääkompetenssin kautta. Näitä

pääkompetensseja ovat ideat ja mahdollisuudet, resurssit ja toimeenpano. Tarkoituksena oli löytää yhteinen käsitys eri sidosryhmien kesken siitä, mitä yrittäjyyskompetensseilla tarkoitetaan. Se kehitettiin käyttämällä mixed-method-lähestymistapaa yhdessä useiden tutkijoiden kesken.

EntreComp-viitekehys määrittelee yrittäjyyden kyvyksi kääntää ideat toiminnaksi – ideat, jotka tuottavat arvoa jollekin muulle kuin itselle (Bagicalupo ym., 2016). Se nähdään läpileikkaavana avainkompetenssina, jota jokainen kansalainen tarvitsee omaan kehittymiseensä, aktiiviseen kansalaisuuteen, sosiaaliseen osallisuuteen ja työllistymiseen tietoyhteiskunnassa. Bagicalupon ym. (2016) mukaan yrittäjyyskompetenssit keskittyvät arvon luontiin yksityisellä, julkisella ja kolmannella sektorilla, ja ne nähdään kaikkia elämän alueita koskettavina kompetensseina.

EntreComp-viitekehys pitää sisällään kolme toisiinsa liittyvää kompetenssia: 1) ideat ja mahdollisuudet, 2) resurssit ja 3) toimeenpano. Jokainen näistä yksittäisistä alueista pitää sisällään viisi erillistä kompetenssia, joita voidaan kuvata usealla eri tasolla. Nämä yhdessä muodostavat yrittäjyyskompetenssien kokonaisuuden. Kuviossa 1 on kuvattu Bagicalupon ym. (2016) alkuperäinen viitekehys. Siinä värit erottavat ydinkompetenssit toisistaan. Toimeenpano on kuvattu vihreällä, resurssit oranssilla, ja ideat ja mahdollisuudet sinisellä. Toimeenpanoon kuuluvat aloitekyky, suunnittelu ja johtaminen, riskin ja epävarmuuden sietokyky, työskentely muiden kanssa ja oppiminen kokemusten kautta. Resurssisiin kuuluvat yksilön itsetietoisuus ja minä-pystyvyys, motivaatio ja sinnikkyys, resurssien kerääminen, taloudellinen lukutaito ja muiden mukaan saaminen. Ideoihin ja mahdollisuuksiin kuuluvat mahdollisuuksien tunnistaminen, luovuus, visio, ideoiden arvostaminen ja eettisyys tai kestävä kehitys.



Kuvio 1. EntreComp-viitekehys (Bagicalupo ym., 2016).

EntreComp on viitekehyksenä verrattain uusi, eikä sen pohjalta ole vielä kehitetty testattua, kvantitatiivista mittaria. Tässä tutkimuksessa EntreCompin viidentoista alakompetenssin pohjalta kehitetään väittämät yrittäjyyskompetenssien mittarille.

EntreComp-viitekehyksen kompetenssit viittaavat kaikki yksilön kompetensseihin, jotka voisi kuvitella olevan yhteydessä hyvin paljon myös yksilön luonnollisiin, perittyihin ominaisuuksiin – esimerkiksi luovuuteen. Osaa voi kyllä oppia ja kehittää, mutta selkeästi niillä on yhteys yksilön piirteisiin. Yrittäjyyskoulutuksessa pyritään usein kehittämään näitä kompetensseja, mutta sen lisäksi opettamaan sellaista tiedollista sisältöä, jota yrittäjyydessä ajatellaan tarvittavan. Seuraavaksi tarkastellaan, mitä tiedollisella osaamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa.

YRITTÄJYYTEEN LIITTYVÄ TIEDOLLINEN OSAAMINEN

Yrittäjyyskasvatuksessa pyritään kehittämään edellä esitettyjä yrittäjyyskompetensseja, mutta lisäksi tarjoamaan konkreettista tietoa yrityksen perustamiseen ja johtamiseen. Mwasalwiban (2010) laajan kirjallisuuskatsauksen mukaan yrittäjyyden opetuksen sisällöt liittyvät seuraaviin aiheisiin: 1) resurssit ja rahoitus, 2) markkinointi ja myynti, 3) ideointi ja mahdollisuuksien tunnistaminen, 4) liiketoiminnan suunnittelu, 5) kasvun johtaminen, 6) organisointi ja tiimien rakentaminen, 7) uuden yrityksen perustaminen, 8) pk-yrityksen johtaminen ja 9) riskien hallinta. Aiemmassa vastaavassa kirjallisuuskatsauksessa Fiet (2000) tunnisti 116 eri aihetta yrittäjyyden opetuksessa. Toisin sanoen sisällöt vaihtelevat oppilaitosten kesken merkittävästi. Fietin (2000) löytämät aiheet liittyivät strategiaan ja kilpailija-analyysiin, kasvun johtamiseen, ideointiin ja mahdollisuuksien tunnistamiseen, riskinhallintaan, rahoitukseen sekä luovuuteen. Sirelkhatim & Gangi (2015) tekivät myös uudemman kirjallisuuskatsauksen yrittäjyysopetuksen metodeista ja sisällöistä. Sisältöjen osalta he tunnistivat 129 artikkelin analyysissään eniten mainituiksi yrittäjyysopetuksen sisällöiksi mm. liiketoimintasuunnittelun, markkinoinnin, pk-yrityksen johtamisen, verkostoitumisen, tuotekehityksen, mahdollisuuksien tunnistamisen ja ideoinnin, rahoituksen, myynnin ja pitchauksen.

Yhteenvetona voisi todeta, että yrittäjyyden opetuksen sisällöissä panostetaan kokonaisvaltaisesti asioihin, joilla edesautetaan opiskelijaa sisäistämään tiedollisia asioita, joita tarvitaan yrityksen perustamisessa, rahoituksen saamisessa ja menestyksessä johtamisessa. Tiedollisella osaamisella on myös merkitystä. Se lisää todennäköisyyttä yrityksen perustamiseen (De Clercq & Arenius, 2006; Davidsson & Honig, 2003), mikä on jo itsessään tärkeä tavoite yrittäjyyskasvatuksessa. Lisäksi tiedollinen osaaminen on yhteydessä yrityksen menestymiseen (Narkhede ym., 2014) ja siihen, mikä yrityksen orientaatio on yrityksen kasvattamiseen (Piispanen, Paloniemi & Simonen, 2017).

Tiedollisen osaamisen osa-alueilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yrittäjyyden pääsääntöisiä opetussisältöjä (ks. Mwasalwiba, 2010; Fiet, 2000). Yrittäjyyskompetenssit ja yrittä-

yydessä tarvittava tiedollinen osaaminen nähdään tässä tutkimuksessa kahdeksi erilliseksi osa-alueeksi, jotka kuitenkin ovat yhteydessä toisiinsa.

Tätä oletusta testataan laajalla kansainvälisellä aineistolla, ja sen lisäksi selvitetään, eroavatko yrittäjyyskompetenssit ja yrittäjyydessä tarvittava tiedollinen osaaminen koulutusasteen (korkeakoulu vs. toinen aste), maiden, yrittäjyyden roolimallien ja sukupuolten välillä.

MENETELMÄT JA TIEDONKERUU

VÄITTÄMÄT JA MITTARIT

Yrittäjyyskompetensseja mitattiin EntreComp-viitekehykseen perustuen. Viitekehyksessä on kolme pääkompetenssia: ideat ja mahdollisuudet, resurssit ja toimeenpano. Jokaiseen näihin kompetenssiin liittyy viisi alakompetenssia. Kaikki nämä yhdessä muodostavat yrittäjyyskompetenssin käsitteen. Mittarin rakentamisen pohjaksi otettiin kuvaukset kaikista viidestätoista alakompetenssista. Kuvaukset eli ns. ”hints” on luettavissa alkupe- räisestä EntreComp-viitekehyksestä (ks. Bagicalupo ym., 2016). Seuraavassa on kuvattu EntreCompin kompetenssikuvausten pohjalta rakennetut 15 väittämää, jotka mittaavat yrittäjyyskompetenssin kokonaisuutta.

Ideat ja mahdollisuudet:

- Olen hyvä tunnistamaan uusia mahdollisuuksia saada asiat toimimaan paremmin.
- Olen hyvä kehittämään luovia ja tarkoituksenmukaisia ideoita.
- Kykenen aktiivisesti tavoittelemaan haluamaani tulevaisuutta.
- Olen hyvä hyödyntämään ideoita ja mahdollisuuksia.
- Olen hyvä arvioimaan ideoiden ja tekojen seurauksia ja vaikutuksia.

Resurssit:

- Minulla on vahva usko omaan kykyihini, joita myös kehitän.
- En anna helposti periksi, vaan pysyn määrätietoisena.
- Olen hyvä löytämään tarvitsemani resurssit.
- Minulla on hyvä osaaminen talous- ja raha-asioissa.
- Olen hyvä saamaan muita mukaan toimintaan.

Toimeenpano:

- Olen aikaansaava enkä pelkää haasteita.
- Olen hyvä organisoimaan ja osaan laittaa asiat tärkeysjärjestykseen.
- Osaan tehdä päätöksiä myös epävarmoissa tilanteissa, joihin liittyy riski.
- Tiedän, miten verkostoidutaan ja rakennetaan tuloksellista yhteistyötä.
- Osaan analysoida ja ottaa opiksi onnistumisista ja epäonnistumisista, omista ja muiden.

Mittaamisessa käytettiin kysymystä: ”Arvioi nykyistä osaamistasi suhteessa yrittäjyydessä tarvittaviin kykyihin (1 = täysin eri mieltä, 7 = täysin samaa mieltä)”. Mittarissa käytettiin Likertin 7-portaista asteikkoa.

Mittari yrittäjyyteen liittyvää tiedollista osaamista varten rakennettiin hyödyntämällä Mwasalwiban (2010), Fietin (2000) ja Sirelkhatimin & Gangin (2015) analyysejä yrittäjyyden opetussisällöistä. Mittarin rakentamiseen osallistui tutkijoita seitsemästä eri maasta, joiden kanssa keskusteltiin väittämien ottamisesta mukaan mittariin. Näin seurattiin Crawfordin & Kelderin (2019) suosituksia siitä, miten yksittäisten muuttujien valinta mittariin tehdään. Keskustelun ja aiemman kirjallisuuden perusteella väittämiä mittariin tuli 12. Opiskelijaa pyydettiin vastaamaan seuraavaan kysymykseen 7-portaista Likertin asteikkoa käyttämällä: ”Arvioi nykyistä osaamistasi suhteessa yrittäjyydessä tarvittavaan osaamiseen (1 = ei ollenkaan osaamista, 7 = erittäin paljon osaamista)” ja arvioitavat asiat olivat:

- Yrittäjyyden erilaiset muodot (osa-aikayrittäjyys, hybridiyrittäjyys, kevytyrittäjyys, sosiaalinen yrittäjyys)
- Liiketoimintamallit
- Liikeidean kehittäminen
- Kilpailijoiden analysointi
- Liiketoimintasuunnitelman kirjoittaminen
- Liikeidean (tai prototyyppien) testaus
- Liikeidean esittäminen tehokkaasti (pitchaus)
- Yrityksen perustaminen
- Yrityksen johtaminen
- Yritystoiminnan rahoitus
- Yrityksen kasvattaminen (kasvustrategiat)
- Omistajanvaihdokset (yrityksen myyminen ja ostaminen).

TIEDONKERUU

Tutkimuksen data on kerätty Suomesta, Belgiasta, Italiasta, Hollannista, Espanjasta, Isosta-Britanniasta ja Saksasta. Vastajat ovat sekä toisen asteen että korkea-asteen opiskelijoita. Korkeakouluopiskelijoita vastasi Suomesta ja Belgiasta. Muista maista vastasi opiskelijoita ammattioppilaitoksista. Suomesta vastasi lisäksi opiskelijoita yhdestä ammattioppilaitoksesta ja yhdestä lukiosta. Kyselylomake käännettiin englanniksi, josta se vuorostaan käännettiin jokaisen maan omalle kielelle. Osa maista halusi vastata englanniksi. Jotta kysymysten sisältö pysyisi samanlaisena, käännettiin lomake vielä maan omasta kielestä englanniksi luotettavuuden vahvistamiseksi. Kääntämisestä vastasivat kyseisen maan opettajat. Aineisto kerättiin www-kyselyn avulla, ja analysoinnissa käytettiin SPSS 25 -ohjelmaa.

Kyselyyn vastasi yhteensä 1128 opiskelijaa. Vastaajien maat jakautuivat seuraavasti: Suomi 646 vastaajaa, Belgia 192 vastaajaa, Espanja 110 vastaajaa, Italia 50 vastaajaa, Saksa 46 vastaajaa, Iso-Britannia 45 vastaajaa, Hollanti 39 vastaajaa. Vastanneista 56 % oli miehiä, ja keski-ikä oli 21 vuotta. Nuorimmat olivat 16-vuotiaita ja vanhin vastaaja 58-vuotias. 23 % vastaajista oli toisen asteen oppilaita, ja 77 % korkea-asteen opiskelijoita. 64 %:lla oli yrittäjyyteen liittyvä roolimalli lähipiirissä. Opiskelijat edustivat useita eri opiskelualoja. Tekniikan alan vastaajia oli eniten (33 %), ja toiseksi eniten liiketoiminnan ja hallinnon alan opiskelijoita (14 %). Myös muut alat (kulttuuri, luonnonvarat, ravintola- ja matkailuala, terveys- ja sosiaaliala, humanistinen ja koulutusala sekä ympäristöala) olivat edustettuina pienemmillä prosenttiosuuksilla.

ANALYSOINTIMENETELMÄT

Mittarien luotettavuuden tarkastelussa hyödynnettiin eksploratiivista faktorianalyysiä, koska analyysillä haluttiin testata sitä, löytääkö faktorianalyysi kaksi faktoria vai enemmän. Eksploratiivisen faktorianalyysin avulla voidaan etsiä keskenään eniten korreloivat muuttujat ja muodostaa niistä faktoreita, jotka selittävät mahdollisimman paljon muuttujien välistä vaihtelua (Heikkilä, 2014). Faktorianalyysi edellyttää aineiston normaalijakautuneisuutta, jota testattiin Kolmogorov-Smirnov- ja Shapiro-Wilk-testeillä.

Faktorianalyysin tulosten perusteella muodostettiin summamuuttujat yrittäjyyskompetensseille ja yrittäjyyteen liittyvään tiedolliseen osaamiseen. Ryhmien välisiä eroja näissä muuttujissa testattiin t-testillä, jos kyseessä oli kaksi ryhmää (sukupuoli, koulutusaste, roolimalli), ja varianssianalyysillä, kun kyseessä oli useampi ryhmä (maat).

TULOKSET

MITTARIEN TESTAUS FAKTORIANALYYSILLÄ

Faktorianalyysissä käytettiin Maximum likelihood -menetelmää, jota Heikkilä (2014) suosittelee käytettäväksi, kun aineistossa on havaintoja yli 100. Rotaationa käytettiin Varimax-rotatiomenetelmää. Sekä Kaiserin testi (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy), jonka arvo on 0,96, että Barlettin sväärisyystesti ($p < 0,001$) osoittivat, että korrelaatiomatriisi on sovelias analyysiin.

Ensimmäiseksi tarkasteltiin muuttujien kommunaliteetteja. Alle 0,3 arvon saavia väittämiä ei suositella otettavaksi mukaan mittareihin (Heikkilä, 2014). Kaikki väittämät saivat tämän yli olevat kommunaliteetit (vaihteluväli 0,35–0,78).

Faktorianalyysi osoittaa, että väittämät latautuvat kahdelle erilliselle faktorille, joiden ominaisarvo on yli 1. Ensimmäinen faktori selittää 44 prosenttia muuttujien vaihtelusta, ja

yhdessä ne selittävät 56 prosenttia muuttujien vaihtelusta. Taulukossa 1 esitetään rotatoitu faktorimatriisi. Matriisi osoittaa, että väittämät jakautuvat selkeästi kahdelle faktorille lukuun ottamatta väittämää ”Minulla on hyvä osaaminen talous- ja raha-asioissa”, joka latautui molemmille faktoreille. Tästä syystä se jätettiin lopullisesta mittarista pois.

Muutoin yrittäjyyskompetensseihin liittyvät väittämät latautuvat vahvasti faktorille 2 (lataukset välillä 0,62–0,77). Faktorille 1 latautuvat kaikki yrittäjyudessa tarvittavaan tiedolliseen osaamiseen liittyvät väittämät. Lataukset ovat vahvoja faktorille 1 (0,68–0,86). Faktorianalyysin tulos siis osoittaa, että yrittäjyyskompetenssit ja yrittäjyudessa tarvittava tiedollinen osaaminen ovat kaksi erillistä kokonaisuutta.

Taulukko 1. Rotatoitu faktorimatriisi.

	Faktori	
	1	2
Olen hyvä tunnistamaan uusia mahdollisuuksia saada asiat toimimaan paremmin.		,682
Olen hyvä kehittämään luovia ja tarkoituksenmukaisia ideoita.		,637
Kykenen aktiivisesti tavoittelemaan haluamaani tulevaisuutta.		,733
Olen hyvä hyödyntämään ideoita ja mahdollisuuksia.		,766
Olen hyvä arvioimaan ideoiden ja tekojen seurauksia ja vaikutuksia.		,722
Minulla on vahva usko omaan kykyihini, joita myös kehitän.		,730
En anna helposti periksi, vaan pysyn määrätietoisena.		,706
Olen hyvä löytämään tarvitsemani resurssit.		,665
Minulla on hyvä osaaminen talous- ja raha-asioissa.	,389	,431
Olen hyvä saamaan muita mukaan toimintaan.		,619
Olen aikaansaava enkä pelkää haasteita.		,703
Olen hyvä organisoimaan ja osaan laittaa asiat tärkeysjärjestykseen.		,674
Osaan tehdä päätöksiä myös epävarmoissa tilanteissa, joihin liittyy riski.		,640
Tiedän, miten verkostoidutaan ja rakennetaan tuloksellista yhteistyötä.		,629
Osaan analysoida ja ottaa opiksi onnistumisista ja epäonnistumisista, omista ja muiden.		,704
Yrittäjyyden erilaiset muodot (osa-aikayrittäjyys, hybridiyrittäjyys, kevytyrittäjyys, sosiaalinen yrittäjyys)	,683	
Liiketoimintamallit	,785	

	Faktori	
	1	2
Liikeidean kehittäminen	,731	
Kilpailijoiden analysointi	,728	
Liiketoimintasuunnitelman kirjoittaminen	,782	
Liikeidean (tai prototyyppien) testaus	,712	
Liikeidean esittäminen tehokkaasti (pitchaus)	,704	
Yrityksen perustaminen	,841	
Yrityksen johtaminen	,843	
Yritystoiminnan rahoitus	,830	
Yrityksen kasvattaminen (kasvustrategiat)	,858	
Omistajanvaihdokset (yrityksen myyminen ja ostaminen)	,784	

Seuraavassa vaiheessa yrittäjyyskompetensseista ja yrittäjyydessä tarvittavasta tiedollisesta osaamisesta muodostettiin summamuuttujat faktoroinnin perusteella. Yrittäjyyskompetensseista jätettiin pois väittämä ”Minulla on hyvä osaaminen talous- ja raha-asioissa”. Kaikki muut väittämät otettiin mukaan, jolloin yrittäjyyskompetenssin summamuuttujaan tuli mukaan 14 väittämää ja yrittäjyydessä tarvittavaan tiedolliseen osaamiseen 12 väittämää. Summamuuttujien reliabiliteetit olivat erinomaisia. Yrittäjyyskompetenssien osalta Cronbachin alpha oli 0,94, ja yrittäjyydessä tarvittavan tiedollisen osaamisen osalta 0,96. Yrittäjyyskompetenssit ja yrittäjyydessä tarvittava tiedollinen osaaminen korreloivat keskenään tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < 0,000$) korrelaatiokertoimen ollessa 0,53. Tämä kertoo siitä, että vaikka yrittäjyyskompetenssit ja yrittäjyydessä tarvittava tiedollinen osaaminen ovat kaksi eri tekijää, on niillä yhteys toisiinsa. Opiskelijoilla, joilla on korkea yrittäjyyskompetenssi, on todennäköisesti myös korkea yrittäjyydessä tarvittava tiedollinen osaaminen.

RYHMIEN VÄLINEN VERTAILU

Seuraavassa vaiheessa verrattiin ryhmien välisiä eroja yrittäjyyskompetensseissa ja yrittäjyydessä tarvittavassa tiedollisessa osaamisessa. Ensimmäiseksi tarkasteltiin maiden välisiä eroja yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Tulokset osoittavat, että ryhmät eroavat merkitsevästi toisistaan sekä yrittäjyyskompetenssien ($F = 12,46^{***}$) että yrittäjyydessä tarvittavan tiedollisen osaamisen ($F = 13,90^{***}$) kesken. Taulukossa 2 on esitetty maiden välinen vertailu. Se osoittaa, että korkeimmat keskiarvot yrittäjyyskompetensseissa on Espanjassa (5,2) ja matalimmat Suomessa (4,5). Yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen on korkeinta Hollannissa (keskiarvo 5,7) ja heikointa Suomessa (keskiarvo 3,5).

Taulukko 2. Yrittäjyyskompetenssien ja yrittäjyyteen liittyvän tiedollisen osaamisen vertailu maiden kesken.

Maa	Yrittäjyyskompetenssit keskiarvo (keskihajonta)	Yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen keskiarvo (keskihajonta)
Espanja (n = 110)	5,2 (1,1)	4,4 (1,3)
Iso-Britannia (n = 45)	5,1 (0,9)	4,4 (1,0)
Italia (n = 50)	5,1 (1,0)	4,0 (1,3)
Saksa (n = 46)	5,0 (0,8)	3,8 (0,9)
Hollanti (n = 39)	4,6 (0,6)	5,7 (4,2)
Belgia (n = 192)	4,6 (0,8)	3,8 (1,1)
Suomi (n = 646)	4,5 (1,0)	3,5 (1,3)
Sig. (**p < 0.001)	***	***

Korkeakouluopiskelijoiden ja toisen asteen opiskelijoiden välisiä keskiarvoeroja testattiin t-testin avulla. Taulukossa 3 on esitetty vertailu koulutusasteen mukaan. Tulokset osoittavat, että yrittäjyyskompetenssit eivät eroa korkeakouluopiskelijoiden ja toisen asteen opiskelijoiden kesken. Yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen puolestaan eroaa tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < 0,000$) korkeakouluopiskelijoiden ja toisen asteen opiskelijoiden kesken. Tiedollinen osaaminen on korkeampaa (keskiarvo 3,9) toisella asteella kuin korkeakouluissa (keskiarvo 3,6).

Taulukko 3. Yrittäjyyskompetenssien ja yrittäjyyteen liittyvän tiedollisen osaamisen vertailu koulutusasteen mukaan.

Koulutusaste	Yrittäjyyskompetenssit keskiarvo (keskihajonta)	Yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen keskiarvo (keskihajonta)
Korkeakoulu (n = 486)	4,7 (0,9)	3,6 (1,2)
Toisen asteen oppilaitos (n = 642)	4,6 (1,1)	3,9 (1,2)
Sig. (**p < 0.001)	-	***

Sukupuolten välisiä keskiarvoeroja testattiin t-testin avulla. Taulukossa 4 on esitetty tulokset vertailusta. Yrittäjyyskompetenssit eivät eroa miesten ja naisten kesken. Yrittäjyyteen liittyvän tiedollisen osaamisen keskiarvo on puolestaan miehillä selvästi korkeampi (3,9) kuin naisilla (3,6). Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,000$).

Taulukko 4. Yrittäjyyskompetenssien ja yrittäjyyteen liittyvän tiedollisen osaamisen vertailu sukupuolten kesken.

Sukupuoli	Yrittäjyyskompetenssit keskiarvo (keskihajonta)	Yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen keskiarvo (keskihajonta)
mies (n = 630)	4,7 (1,0)	3,9 (1,2)
nainen (n = 481)	4,7 (1,0)	3,6 (1,3)
Sig (**p < 0.001)	-	***

Yrittäjyyskompetenssien ja yrittäjyyteen liittyvän tiedollisen osaamisen eroja testattiin myös yrittäjyyden roolimallien mukaan. Toisen ryhmän muodostivat opiskelijat, joilla oli lähipiirissä (isä, äiti, sisarukset) yrittäjä, ja toisen ryhmän ne, joilla tällaista roolimallia yrittäjyydestä ei ollut. Roolimallilla näyttää olevan iso merkitys molempien kokonaisuuksien osalta (ks. taulukko 5). Sekä yrittäjyyskompetenssit että yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen ovat korkeammalla tasolla niillä opiskelijoilla, joilla tällaista roolimallia ei ole. Yrittäjyyskompetenssien keskiarvo roolimallin omaavilla opiskelijoilla on 4,8 ja muilla 4,5. Yrittäjyyteen liittyvän tiedollisen osaamisen keskiarvo on roolimallin omaavilla opiskelijoille 3,9 ja muilla 3,5. Erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p = 0,000$).

Taulukko 5. Yrittäjyyskompetenssien ja yrittäjyyteen liittyvän tiedollisen osaamisen vertailu sukupuolten kesken.

Roolimalli lähipiirissä	Yrittäjyyskompetenssit keskiarvo (keskihajonta)	Yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen keskiarvo (keskihajonta)
Kyllä (n = 720)	4,8 (1,0)	3,9 (1,2)
Ei (n = 408)	4,5 (1,1)	3,5 (1,3)
Sig (**p < 0.001)	***	***

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän artikkelin ensimmäisenä tavoitteena oli testata EntreComp-viitekehykseen perustuva yrittäjyyskompetenssin mittaria sekä yrittäjyyteen liittyvän tiedollisen osaamisen mittaria seitsemässä eri maassa. Tulokset osoittavat, että yrittäjyyskompetenssit ja yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen ovat selkeästi kaksi eri tekijää. Ne ovat kuitenkin yhteydessä toisiinsa, eli korkeat yrittäjyyskompetenssit ennakoivat myös korkeaa yrittäjyyteen liittyvää tiedollista osaamista. Tulokset osoittivat, että mittareita voi hyödyntää myös jatkossa sekä korkeakoulujen että toisen asteen yrittäjyyden opetuksen mittaamisessa ja kehittämisessä.

On mielenkiintoista, että yrittäjyyskompetenssit ja yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen ovat kaksi eri asiaa. Yrittäjyyskompetenssit ovat ehkä enemmän yksilön omiin kykyihin ja persoonallisuuden piirteisiin liittyviä asioita, kuten vaikka luovuus. Luovuus on yksi EntreCompin osatekijöistä ja kuuluu pääkompetenssiin ideat ja mahdollisuudet (ks. Bagicalupo ym., 2015). Se voidaan kuitenkin nähdä myös yhtenä persoonallisuuden piirteenä, joka on yhteydessä esimerkiksi uteliaisuuteen (Schutte & Malouff, 2020). Osa yrittäjyyskompetensseista on siis sellaisia, joka ovat luonnollisempia toisille ihmisille kuin toisille. Tätä näkemystä puoltaa myös se, että yrittäjyyskompetenssit eivät eronneet sukupuolen tai koulutustaustan mukaan. Ne olivat samalla tasolla miehillä ja naisilla sekä korkeakouluopiskelijoilla ja toisen asteen opiskelijoilla. Yrittäjyyden roolimallien suhteen ne kuitenkin erosivat: niillä, joilla oli yrittäjyyden roolimalli perheessä, oli korkeammat yrittäjyyskompetenssit kuin niillä opiskelijoilla, joilla roolimallia ei ollut. Tämä voi hyvinkin liittyä siihen, että tietyt ominaisuudet ovat perinnöllisiä. Olisi sen vuoksi ymmärrettävää, että yrittäjäperheessä yrittäjyyskompetenssit olisivat korkeampia kuin muilla.

Artikkelin toisena tavoitteena olikin vertailla yrittäjyyskompetensseja ja yrittäjyyteen liittyvää tiedollista osaamista eri taustamuuttujien kesken. Näitä muuttujia olivat maa, sukupuoli, koulutusaste ja yrittäjyyden roolimalli. Yrittäjyyskompetenssit erosivat roolimallien lisäksi maiden mukaan. Tämä on mielenkiintoinen ilmiö, koska kyseessä on opiskelijan oma arvio itsestään. Suomalaisilla yrittäjyyskompetenssit olivat huomattavasti alhaisemmat kuin esimerkiksi espanjalaisilla. Onko kyse siis todellisista kompetensseista vai suomalaisten vaatimattomuudesta? Voi olla, että kulttuurienväliset erot siinä, miten itseään arvioi, heijastuvat tuloksissa. Toisaalta kyse voi olla todellisistakin kulttuurienvälisistä eroista itse kompetensseissa. Aiempien tutkimusten mukaan kulttuuri vaikuttaa siihen, miten yksilö kokee esimerkiksi eri dimensiot yhteisöllisyydessä tai valta- tai voimasuhteissa (ks. Hofstede, 1991), ja lisäksi nämä kulttuuritekijät vaikuttavat esimerkiksi yksilön yrittäjyysaikomuksiin (Bouncken, Cesinger & Kraus, 2014). Voi siis olla, että joissakin kulttuureissa korostuvat tietyt yrittäjyyskompetenssit.

Yrittäjyyskompetenssit eivät siis eronneet sukupuolten tai korkeakouluopiskelijoiden ja toisen asteen opiskelijoiden välillä. Toisaalta tämä on positiivinen tulos varsinkin sukupuolen kannalta. Perinteisesti yrittäjyysaikomukset ja usko omaan pystyvyyteen toimia yrittäjänä ovat heikompia naisilla kuin miehillä (ks. Joensuu ym., 2013). Sen lisäksi miehet perustavat yrityksiä enemmän kuin naiset (Joensuu-Salo ym., 2020). Tästä syystä on positiivista, että yrittäjyyskompetenssit ovat kuitenkin molemmilla sukupuolilla samalla tasolla. Tämä puoltaa ajatusta siitä, että sukupuolen vaikutus yrittäjyydessä nousee pikemminkin muista tekijöistä (esim. kulttuurista tai yrittäjyyden konstruktiosta) kuin yksilöiden omasta kompetenssista.

Toinen vertailtava tekijä oli yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen. Tämä erosi kaikkien taustatekijöiden kohdalla. Se oli korkeammalla tasolla miehillä, toisen asteen opiskelijoilla ja niillä, joilla oli yrittäjyyden roolimalli perheessä. Maiden kesken Suomi oli jälleen heikoimmalla tasolla ja Hollanti korkeimmalla. Tiedollisessa osaamisessa on paljon kysymys siitä,

miten yrittäjyyttä on opetettu ja miten sitä on opittu. Yrittäjyyttä voi oppia sekä formaalissa koulutuksessa tai sitten omien kokemusten kautta, kuten Euroopan komissiokin esittää (Euroopan komissio, 2020). Voi olla, että toisella asteella yrittäjyyttä opetetaan enemmän kuin korkeakouluissa, vaikka sen merkitys on korkeakouluissakin kasvanut viime vuosina. Toisella asteella yrittäjyyden merkitys on ollut aina suuri, koska monet ammattioppilaitoksista valmistuvat (esim. automekaanikot, parturit) työllistävät itsensä yrittämisen kautta. Roolimallien kautta voi taas saada käytännön kokemusta yrittäjyydestä, mikä näkyy tutkimuksen tuloksissa. Roolimalleja omaavilla yrittäjyyteen liittyvä tiedollinen osaaminen oli korkeammalla. Tämä on luonnollista, jos yrittäjyyttä on seurattu läheltä ja joissakin tapauksissa myös osallistuttu perheyrietyksen toimintaan.

Mielenkiintoista on se, että Suomi ei erotu edukseen tiedollisessa osaamisessa. Olisi voinut kuvitella, että opetus- ja kulttuuriministeriön panostukset siihen, että yrittäjyyttä opetettaisiin Suomessa kaikilla kouluasteilla (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017), olisi näkynyt tuloksissa positiivisella tavalla. Toki rässäkin kyse voi olla kulttuurienvälisistä eroista siinä, kuinka hyväksi oma osaaminen arvioidaan.

Miehet kokivat oman yrittäjyyteen liittyvän tiedollisen osaamisen paremmaksi kuin naiset. Tämä tukee aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että miehillä on usein suurempi itseluottamus ja usko omaan pystyvyyteensä yrittäjänä toimimisesta (Kelley ym., 2017). Toisaalta yrittäjyyteen liittyvää tiedollista osaamista voidaan opettaa. Kyse on pitkälti yrityksen perustamiseen, johtamiseen ja kasvattamiseen liittyvästä tiedollisesta osaamisesta, jolloin sitä voidaan lisätä naisten osalta. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikissa oppiaineissa pitäisi miettiä yrittäjyyden opetusta – ei vain kompetenssien kehittämistä vaan selkeää yrittäjyydessä tarvittavan tiedon lisäämistä. Tämä on tärkeää, sillä tiedollisella osaamisella on todettu olevan selkeä yhteys yrityksen perustamiseen (De Clercq & Arenius, 2006) ja yrityksen menestymiseen (Narkhede ym., 2014).

Tällä tutkimuksella on omat rajoituksensa. Vaikka vastaajia oli kaikilta aloilta, on mahdollista, että toiset alat korostuivat joissakin oppilaitoksissa tiedonkeruussa vastuussa olevan opettajan mukaan. Lisäksi vastauksia on selkeästi enemmän Suomesta kuin muista maista. Tämä saattaa vaikuttaa myös tuloksiin. Muista maista on esimerkiksi saattanut vastata enemmän sellaisia opiskelijoita, jotka ovat opiskelleet enemmän liiketaloutta. Tämä voisi selittää suomalaisten sijoittumista häntäpäähän yrittäjyydessä tarvittavan tiedollisen osaamisen suhteen. Kyselylomakkeen kääntäminen usealle kielelle tuo myös omat haasteensa. Prosessissa pyrittiin tarkkuuteen ja moninkertaisiin käännöksiin, mutta silti on mahdollista, että joku kysymys on ymmärretty hieman eri tavalla eri maissa. Näistä rajoituksista riippumatta tällä tutkimuksella on selkeä kontribuutio yrittäjyystutkimuksen kentälle. Se esittelee kaksi mittaria, joita voi jatkossa hyödyntää yrittäjyyskasvatuksen arvioinnissa. Jatkotutkimukset esimerkiksi siitä, mikä yhteys yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikalla on yrittäjyyskompetenssiin ja yrittäjyydessä tarvittavaan tiedolliseen osaamiseen, olisivat hyödyllisiä. Mittarin laajempi käyttö myös auttaa sen edelleen validointia erilaisissa tutkimusympäristöissä.

LÄHTEET

Balkrishna, E., Rupendra, S., Rakesh, D., & Subhash, K. 2014. Impact of entrepreneurial skills on the firm performance: evidence from manufacturing SMEs in India. *International Journal of Indian Culture and Business Management*, 8(2), 216–236.

Bouncken, R., Cesinger, B., & Kraus, S. 1991. The role of entrepreneurial risks in the intercultural context: a study of MBA students in four nations. *European Journal of International Management*, 8(1), 20–54.

Chandler, G., & Jansen, E. 1992. The founder's self-assessed competence and venture performance. *Journal of Business Venturing*, 7(3), 223–236.

De Clercq, D., & Arenius, P. 2006. The Role of Knowledge in Business Start-up Activity. *International Small Business Journal*, 24(4), 339–358.

Davidsson, P., & Honig, B. 2003. The Role of Social and Human Capital among Nascent Entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 18(3), 301–30.

European komissio 12.5.2020. Entrepreneurship Education. Haettu osoitteesta https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/entrepreneurship-in-education_en

Ferreras-Garcia, R., Hernández-Lara, A., & Serradell-López, E. 2019. Entrepreneurial competences in a higher education business plan course. *Education + Training*, 61(7/8), 850–869.

Fiet, J. 2000. The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(1), 1–24.

Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. 9. painos. Helsinki: Edita.

Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. Maidenhead, U.K.: McGraw-Hill.

Joensuu, S., Viljamaa, A., Varamäki E., & Tornikoski, E. 2013. Development of entrepreneurial intention in higher education and the effect of gender – a latent growth curve analysis. *Education + Training*, 55(8/9), 781–803. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2013-0084>

Joensuu-Salo, S., Viljamaa, A., & Varamäki, E. 2020. Do intentions ever die? The temporal stability of entrepreneurial intention and link to behavior. *Education + Training*, 62(3), 325–338. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2019-0053>

Kelley, D., Baumer, B., Brush, C., Greene, P., Mahdavi, M., Majbouri, M., Cole, M., Dean, M., & Heavelow, R. 2017. Global Entrepreneurship Monitor 2016/2017 Report on Women's Entrepreneurship. Wellesley, MA: Babson College.

Lainema, T., & Lainema, K. 2007. Advancing Acquisition of Business Know-How. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782504>

Piispanen, V-V., Paloniemi, K., & Simonen, J. 2017. Entrepreneurs' business skills and growth orientation in business development. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 32(4), 515–536. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2017.087855>

Sirelkhatim, F., & Gangi, Y. 2015. Entrepreneurship education: A systematic literature review of curricula contents and teaching methods. *Cogent Business & Management*, 2(1), julkaistu verkossa 18.6.2015. <https://doi.org/10.1080/23311975.2015.1052034>

Man, T., Lau, T., & Chan, K. 2002. The competitiveness of small and medium enterprises a conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 123–142.

Mitchelmore, S., & Rowley, J. 2010. Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Resesarch*, 16(2), 92–111.

Mwasalwiba, E. 2010. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20–47.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Koulutuksen yrittäjyyslinjaukset 2017. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/yrittajyyslinjaukset>

Schutte, N., & Malouff, J. 2020. Connections between curiosity, flow and creativity. *Personality and Individual Differences*, 152(1). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109555>

Wensong, B., Holmström, L., & Johanson, M. 2016. The performance of international returnee ventures: the role of networking capability and the usefulness of international business knowledge. *Entrepreneurship & Regional Development*, 28(9-10), 657–680.

THE CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF LEARNING ENTREPRENEURIAL COMPETENCE COLLABORATIVELY ON A MASSIVE OPEN ONLINE COURSE (MOOC)

Maija Suonpää & Johanna Koskinen

ABSTRACT

The need for Massive Open Online Courses (MOOCs) in entrepreneurship is increasing as many learners seek opportunities globally for developing their entrepreneurial competences. MOOCs work well for individual learning. However, the fact that there can be thousands of learners on one MOOC imposes challenges for teamwork and for the teachers as they proceed from lecturer and facilitator of team learning towards proactive designer of the content and processes of collaborative and reflective learning. Similarly, learners need to take more responsibility for planning and executing teamwork to ensure successful collaboration with their teammates. As most contemporary research focuses on individual learning on MOOCs, very little research is being conducted on learning entrepreneurial competence collaboratively on MOOCs. Therefore, the aim of this paper is to study the challenges and opportunities of learning entrepreneurial competence collaboratively in a MOOC environment.

The methodology used was a qualitative case study. The data were gathered from a team task on the “Co-Innovation Journey for Start-ups and Corporates” MOOC which was held in spring 2020 during a two-week period as part of an EU-funded “Corship” project. The data were collected from learners’ reflections, observations from educators’ reflections and the discussion forums on the MOOC platform. The data analysis followed a qualitative thematic analysis process.

From our preliminary results we distinguish a number of entrepreneurial competences, such as opportunity recognition, coping with environmental uncertainty and opportunity exploitation, that learners developed during the course. We conclude that learners can develop entrepreneurial competence in the MOOC environment to some extent, and the MOOC platform provides a viable platform for continuous learning.

Key words: MOOC, Collaborative learning, Experiential learning, Entrepreneurial competence, Case study

INTRODUCTION AND OBJECTIVE

In the uncertain and evolving world of work, professions and work assignments are constantly changing. Increasingly all types of work require elements of entrepreneurship (Heinonen and Ruotsalainen, 2012). The ability to learn and move from one task to another will increase and consequently demand more versatile skill sets. In particular, individuals need entrepreneurial competences such as self-management, the ability to recognise and exploit opportunities, risk-taking and tolerance of uncertainty. Consequently, this requires constant learning and adapting to the mind-set of lifelong learning (OKM, 2018).

The COVID-19 pandemic has created an even higher level of uncertainty. It has forced organisations to undergo significant digital transformation. This rather unique time, when people have been confined to their homes, has also increased the usage of the Internet and social media as ways of contacting and socialising with others. Higher education institutions were forced to quickly adapt to this situation as well. This has brought about challenges, but also new opportunities to reform and modernise the global, digital education environment.

Furthermore, as the demand for higher education continues to grow globally, there is a need that may be addressed partially through the digitalisation of education. Hence, it is rather evident that best practices related to learning and teaching in a digital environment are now more important than ever before. Similarly, the importance of developing entrepreneurial competence in such an uncertain time cannot be argued with, in addition to enhancing virtual social connection through collaborative learning. Therefore, it could not have come at a more needed moment that we are studying how a free, open and virtual learning environment, a Massive Open Online Course (MOOC), suits learning entrepreneurship collaboratively.

During 2019-2020 we jointly designed, created and implemented a MOOC, “Co-innovation Journey for Start-ups and Corporates”, with an international consortium, called Corship (Corporate Edupreneurship), consisting of higher education institutions, corporate and start-up associations across several European countries. The course focus was on learning entrepreneurship and, more specifically, start-up and corporate collaboration. It was targeted at higher education students, corporate representatives and start-up entrepreneurs.

The aim of this paper is to study the challenges and opportunities related to learning entrepreneurial competencies collaboratively in a MOOC environment, in order to suggest a more effective MOOC design to support the learning. The research questions are as follows:

RQ1: What kinds of entrepreneurial competence did learners enhance during the collaborative learning phases?

RQ2: What are the challenges and opportunities of learning entrepreneurial competence collaboratively in the MOOC learning environment?

KEY CONCEPTS AND THEORETICAL FRAMEWORK

Entrepreneurship is fundamentally an experiential process of learning to recognise and act on opportunities (Rae, 2005). It is an action-oriented change process where an entrepreneur creates ideas, develops opportunities, takes action, reflects, mobilises resources and creates value by organising a venture in a holistic, complex and changing world (Kyrö, 2005; Cope and Pittaway, 2005; Lackeus, 2015; Edelman and Yli-renko, 2010). It is the process whereby an entrepreneur creates knowledge in action and assesses it through action (Kyrö, 2008). Entrepreneurial opportunities differ in different contexts, and entrepreneurs are not equally likely to discover the same opportunities due to differences in prior knowledge and experiences (Tharne, Blenker, Korsgaard and Neergard, 2016; Eckhardt and Shane, 2003). It is in these processes that an entrepreneur learns entrepreneurial competences (e.g. Rae, 2007; Politis, 2005).

Entrepreneurial learning is influenced by experiential learning theory (e.g. Politis, 2005; Cope, 2005). Kolb (1984) describes experiential learning theory as a recursive process of experiencing, reflecting, thinking and acting. It is based on the humanistic idea of a learner, which views the learner as active, experiential, responsible and willing to develop themselves in their learning process (Lindblom-Ylänne and Nevgi, 2003, p. 91).

Pittaway and Cope (2005) argue that entrepreneurial learning can be simulated when experiential and collaborative learning are integrated in educational contexts. Collaborative learning combines individual and social learning, where participants create and produce new knowledge in interactions. Furthermore, diverse viewpoints are negotiated, coordinated and reflected upon to produce performances that individuals cannot undertake alone. (Dillenbourg, 1999; Stahl, 2003). In collaborative learning a group of learners work together, take responsibility for individual actions, share goals and build consensus through cooperation (Johnson and Johnson, 2009, p. 366). The core element of collaborative learning is social interdependence, which determines how a group of learners set goals, how they interact and what outcomes they can achieve. (Deutsch, 1949, 1962 in Johnson and Johnson, 2009). The benefits of collaborative learning include a positive atmosphere for learning, which increases learners' self-esteem, reduces anxiety, promotes critical thinking and problem-solving skills as well as creating and developing learning communities (Laal and Ghodsi, 2012).

Future entrepreneurs need to learn traditional knowledge and skills to observe, describe and analyse, but also to have the ability to identify opportunities and take responsibility for acting on them in uncertain environments (Kyrö, 2005). Gibb (2005) emphasises that learners need to learn the entrepreneurial behaviours, skills and attributes which are needed

at all levels of society to not only cope with change but also initiate change (Gibb, 2005, p. 50). Entrepreneurial competences are psychologically oriented and often involve social skills (Taataila, 2010). Entrepreneurial competence consists of three interwoven elements: a) a cognitive element consisting of knowledge, skills and beliefs, b) an affective element consisting of feelings, emotions, attitudes and c) conative elements consisting of motivation and volition. (Koiranen and Ruohotie, 2001; Peltonen 2014) The entrepreneurship competence framework (EntreComp) has been developed to promote entrepreneurship education in the European Union. This framework is based on earlier entrepreneurial competence research and is divided into three competence areas (McCallum, Weicht, McMullan, Price, Bacigalupo and O’Keefe, 2018):

- 1) *ideas and opportunities*: seeing opportunities, creativity, vision, valuing ideas, ethical and sustainable thinking
- 2) *resources*: mobilising others, financial and economic literacy, mobilising resources, motivation and perseverance, self-awareness and self-efficacy
- 3) *into action*: taking initiative, planning and management, coping with ambiguity, uncertainty and risk, working with others, learning through experience

Entrepreneurial competence is learnt in an open learning environment characterised by uncertainty and complexity where theory and practice are combined with the focus on a learner-centred pedagogy (Tharne et al., 2016; Kyrö, 2008; Pittaway and Cope, 2007; Gibb, 2005). Environmental uncertainty and complexity create situations where entrepreneurs fail. Cope (2011, p. 602) argues that entrepreneurs who have experienced failures during entrepreneurship become more aware of their abilities and more prepared to deal with future challenges. Entrepreneurial learning environments should be designed not only to focus on the cognitive aspects but also the affective and conative (action) elements of learning (Koiranen and Ruohotie, 2001; Kyrö, 2008).

In learning environments where learners develop entrepreneurial competence, the role of educators is not to transmit knowledge but to facilitate learners to be self-directive and to voice their own opinions (Kickul and Fayolle, 2007, p. 12; Carrier, 2007, p. 155). This does not mean that a teacher leaves learners alone to do whatever they want, but instead they create learning opportunities, motivate learners, remove learning barriers, support information search, are critical and question, and enable learners to cope with changing environments (Koiranen and Peltonen, 1993, p. 12).

THE MOOC AS A LEARNING ENVIRONMENT

A Massive Open Online Course (MOOC) is a free, open, web-based online course offered to any participant from anywhere in the world (Cornier and Siemens, 2010). It is a semi-autonomous learning environment in which participants can create, research and share ideas

and knowledge (Kop and Carroll, 2011). George Siemens and Stephen Downs created the first generation of MOOCs, cMOOCs, in 2008, based on connectivist theory and focused on social learning (Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce and García-Peñalvo, 2016). They are focused on knowledge-creation, where learners' creativity, autonomy and networking are encouraged, and learners are expected to enrich the course's content (Welsh and Dragusin, 2013). The second generation of MOOCs, xMOOCs, which started in 2012, have a more traditional format and a behaviourist approach. They are focused on knowledge duplication, where students are required to master what they are taught (Welsh and Dragusin, 2013). There are also hybrid models of MOOCs, in which elements of both designs are incorporated (García-Peñalvo, Fidalgo-Blanco and Sein-Echaluce, 2018).

Openness in education is offering higher education institutions new opportunities for innovative pedagogies and learning, leveraging communication technologies, reaching new and wider audiences on a global scale and gaining new insights (Cornier and Siemens, 2010, p. 32). Technological development has changed learners' expectations and learning experiences. There is a shift towards lifelong learning and openness, in the sense that learners decide who they communicate with and what resources and tools they use for learning (Kop and Carroll, 2011). MOOCs may answer this need by encouraging an open curriculum, allowing participants to create their own learning paths (Cornier and Siemens, 2010, p. 35). Having already been promoted as a means of also providing continuous education to adults (Vivian, Falkner and Falkner, 2014), MOOCs are seen to have strong potential for the promotion of lifelong learning beyond the traditional classroom (Shapiro et al., 2017).

With the increase in MOOCs, there has also been an increasing amount of criticism. Prior research has widely recognised that one of the most concerning aspects of MOOCs is that, in general, they suffer from rather low completion rates (Cornier and Siemens, 2010) with a typical average of less than 10% (Alraimi et al., 2015; Breslow et al., 2013; Jordan, 2014) due to a vast variety of different factors (Aldowah et al., 2019; Hone and El Said, 2016). However, Jordan (2014) emphasises that it is inappropriate to compare completion rates of MOOCs to those of traditional courses. Furthermore, Mackness, Mak and William (2010) argue that the more autonomous, diverse and open the course is, the more potential exists for learners to suffer from the lack of the structure, support and moderation normally associated with an online course. Learning support plays a major role in the quality of distance education and this has been regarded as a weakness in MOOCs due to the large number of learners (Li, Tang and Zhang, 2016). Similarly, the massive number of students, from a pedagogical view, brings about an issue with the quality of teaching, as the teacher's role is rather different from the traditional classroom setting and is often replaced by collaborative work between peers (Yepes-Baldó et al., 2016).

MOOCs offer new ways of learning and teaching collaboration in a cloud-based learning environment (Kop and Carroll, 2011). In contrast with traditional courses, communication

in MOOCs often occurs in various forums: discussion forums, social media, virtual worlds and sometimes even face-to-face (Cornier and Siemens, 2010, p. 34). In an ideal setting, the educator provides content for the course and facilitates the intersecting of varying concepts, ideas and connections by having learners actively take part in conversations, discussions and interactions (Cornier and Siemens, 2010, p. 36). Motivating learners to push their boundaries for creative expression and collaboration requires a learning environment built on trust and an atmosphere that nurtures inner confidence. It also requires the right type of tools, which they feel comfortable and confident using. (Kop and Carroll, 2011; Staubitz and Meinel, 2017)

Many entrepreneurship MOOC courses are offered on the different MOOC platforms (Spyropoulou, 2014; Al-Atabi and Deboer, 2014). According to Al-Atabi and Deboer (2014), a MOOC may be seen as a suitable platform for teaching entrepreneurship, because it provides tools for collaborative learning and enhancing entrepreneurial competences such as opportunity recognition and resource acquisition. It is extremely important to study learners' views in education research, and while some studies may be found on this topic within the MOOC environment (Shapiro et al., 2017), we managed to find only one study specifically on learning entrepreneurship (Wu et al., 2019). Therefore, next we will present our methodology and findings on this understudied topic.

CASE STUDY DESCRIPTION, PARTICIPANTS, METHODOLOGY AND DATA ANALYSIS

The research context of this study was the, “Co-innovation Journey for Start-ups and Corporates” MOOC. The course had two parts: the first four weeks consisted of independent work (fast track), which had an xMOOC design, followed by two weeks of collaborative learning in teams (full track) with a cMOOC design, which we focus on in this paper. Learners had the possibility to complete only the fast track independently or to choose to complete the full-track version of the course. The scope of the two-week collaborative learning part was 1 ECTS (27 hours). The overall objective of the collaborative learning was to enhance learners' understanding of the different elements of start-up-corporate collaboration and practise collaboration in diverse teams.

The two-week teamwork was designed to simulate entrepreneurial learning by combining experiential and collaborative learning activities. Collaborative learning in a computer-supported learning environment requires that social interaction is not taken for granted only because technology allows it. In addition, the design should not focus only on cognitive processes of learning, but also on affective aspects of social interaction, such as building social relationships, trust and cohesion, which are the building blocks of a healthy learning community (Kreijns, Kirschner and Jochems, 2003, pp. 335, 349).

The teachers' role was to design the content of teams' learning activities with moderate opportunities to facilitate learners during the learning phases. The team task was designed to include the following learning phases:

1. Each team created team profiles and chose one out of two case studies on start-up-corporate collaboration to work on. Both cases were based on real-life cases.
2. Each team decided and defined the goal for a collaboration opportunity presented in the case study.
3. Each team designed the collaboration opportunity using a Co-Innovation Builder tool. The tool was designed to help to identify the key elements for building a successful start-up-corporate collaboration and supported collaborative learning in the absence of teacher facilitation.
4. Each team presented and justified the results of the collaboration opportunity using the Co-Innovation Builder tool.
5. Each team assessed the work of their peers and each team member evaluated their own learning.

Reflection is a key part of experiential learning, therefore, learners were asked to reflect on their own learning after each team task activity.

The teams were formed on the basis of the following:

- Their time commitment for the team task (1-2h, 3-4h or 5-6h/week)
- The time zone of the participants
- The role they wished to take (start-up/corporate): each team had to have both roles represented and each member could choose their own role
- At least one person who wanted to lead the team was included in each team
- Addressing gender: both female and male participants in each team

The teams were assigned to their own "Collab Space", which was a space reserved only for their team within the course. It included a set of communication and collaboration tools. The space included a discussion forum where the teachers facilitated teams' learning activities to some extent. Due to the large number of learners, teams worked mainly independently. A separate general discussion forum for questions regarding the tasks and technical aspects was also provided. Teams were also open to use other communication channels for collaboration, such as Jitsi, WhatsApp, LinkedIn and Zoom.

LEARNERS PARTICIPATING IN "CO-INNOVATION JOURNEY FOR START-UPS AND CORPORATES"

The MOOC attracted a wide audience of learners, ranging in age and nationality. Even though the MOOC was free and open for anyone to take, it was targeted at higher education

students, corporate representatives and start-up entrepreneurs. Thus, these represented the majority of learners. Next a brief overview of the learners that took part in the MOOC is presented.

Figure 1 presents the number of learners from the start of the course (including the fast track with an xMOOC design) until the end of the full track with a cMOOC design, which we focus on in this paper.

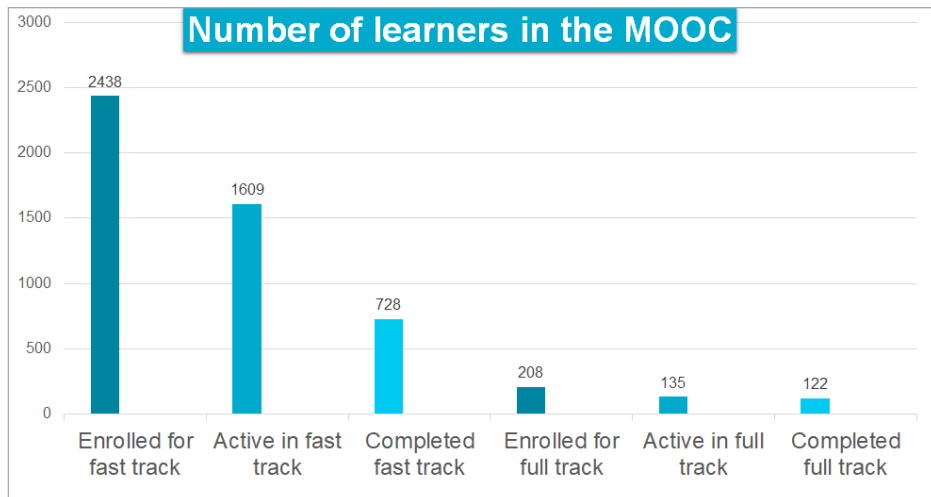


Figure 1. Number of learners in the different stages of the MOOC

The number of learners decreased rather sharply as the course advanced from the fast track to the full track.

The MOOC started with 2,438 enrolled learners and of those 1,609 (66%) started the course by being active on the platform. A total of 728 learners completed the first four weeks, namely the fast-track (independent part), which is around 30% of the enrolled learners. Of those, 208 learners enrolled for the full track (team task). They were divided into 41 teams, each team consisting of 4-5 learners. A total of 135 learners took part in the team task actively and submitted their final results. In the end, 122 learners received a passing grade for the team task, which constituted 58% of the learners enrolled for the task. Only two of the teams did not submit anything and stayed inactive until the end of the course.

The nationality of learners that took part in the team task, i.e. the full track, is shown in Figure 2.

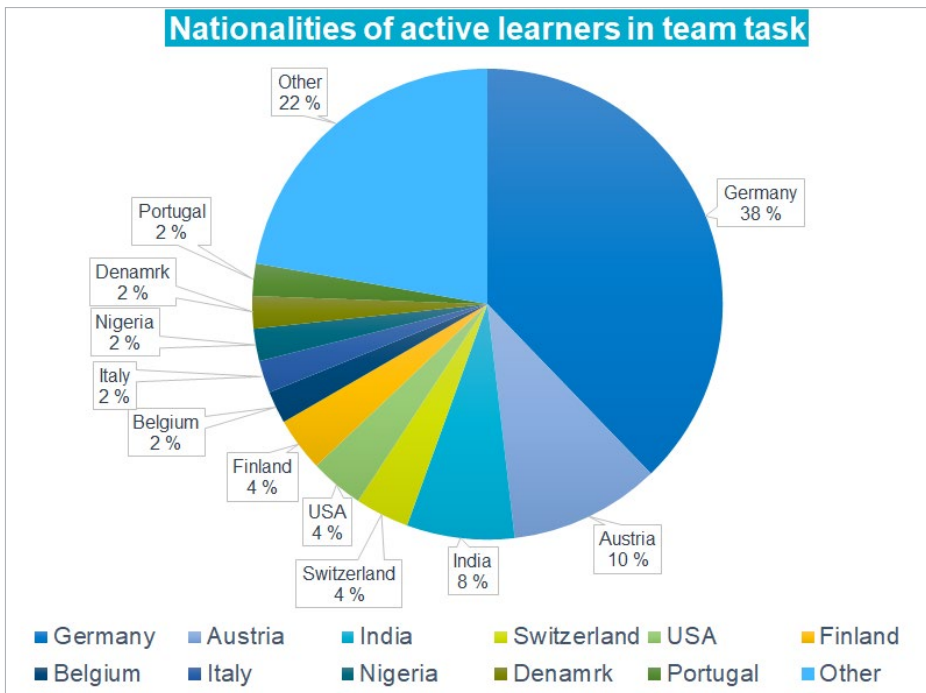


Figure 2. Nationalities of active learners in team task

The teams consisted of various nationalities. The majority of learners who were active in the team task (135) were from Germany (51), Austria (14) and India (10). The average age of learners in the team task (135) was 37, ranging from the youngest at 21 to the oldest at 60. A total of 88 of them were male (65%) and 46 were female (34%). The vast majority had a professional background in business, working in either a start-up or a corporate. It was clear from the data that, in general, most of the learners were already in working life; relatively few were students. In addition to working skills, many of the learners mentioned having supporting skills such as networking, problem-solving, creativity and project management skills and skills in software such as Microsoft Office. Moreover, learners were asked the type of role (leader/follower) they would prefer to take in the team task. A total of 34 learners preferred to lead the team and 100 learners stated that they would rather follow.

In terms of technical means, learners had the necessary equipment and software. The vast majority, 130 (96%) stated that they had prior experience from working remotely alone and as a part of a team, with the exception of a single learner who stated that they did not have any prior experience of either. A few of the learners mentioned that due to Covid-19 they had had to learn how to work remotely both independently and in teams.

METHODOLOGY AND DATA

The methodology used in this study is a qualitative case study, which is a research strategy aiming to understand the dynamics of a single case. It provides an in-depth understanding of participants' multiple perspectives, their interactions and influences on each other in a case setting. The focus is on the socially constructed nature of reality, where the researcher is interested in how social experience is created and given meaning. The main limitation is that the researcher's findings are subjective interpretations often from a single case, which limit the findings from being generalised to other contexts. (Eisenhardt, 1989; Denzin and Lincoln, 1998; Yin, 2011.)

The data were collected from the team's collaborative learning part of the "Co-Innovation Journey for Start-ups and Corporates" course. The data collection took place during 20.5.2020 to 16.6.2020. The majority of data were collected from learners' reflections during the team task. Furthermore, observations were made from educators' reflections and the discussion forums on the MOOC platform. Learners were informed that the data was being used for research purposes.

The main source of data were five personal reflection tasks where learners reflected on their learning experiences, knowledge, skills and emotions, as well as their anticipated and unanticipated learning outcomes. Learners submitted their reflections at a declining rate as follows:

- 1st reflection: 127 submissions, 29 empty submissions
- 2nd reflection: 92 submissions, 8 empty submissions
- 3rd reflection: 81 submissions, 3 empty submissions
- 4th reflection: 79 submissions, 6 empty submissions
- 5th reflection: 74 submissions, 3 empty submissions

A qualitative, thematic data analysis was applied to produce results to Research Question 1. Learners' reflections were read many times and key words and themes around learners' knowledge, experiences, behaviours, skills, attitudes and motivations were noted. This was followed by more detailed examination of emerging themes and identification of connections between themes. At times, an individual learner experience or action was aligned with others, while at other times they produced a new perspective or angle on situations. When most learners provide the same reference to a situation, it can generally be considered valid (Alasuutari, 1994). In the final phase of the analysis, the themes were connected and written in a narrative form. A comparison between the case study's MOOC learning environment and the theoretical background of an entrepreneurial learning environment was made to answer to Research Question 2.

RESULTS

Next, we present the results of the qualitative analysis of learners' reflections about learning during the collaborative learning activities in the two-week period. First, we present the results of learners' development of entrepreneurial competence during collaborative learning. Thereafter, we present the results for how the MOOC as a learning environment suits developing learners' entrepreneurial competence.

RQ1: WHAT KINDS OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE DID LEARNERS ENHANCE DURING THE COLLABORATIVE LEARNING PHASES?

Recognising learning opportunities and mobilising resources

At the beginning of the teamwork process, individual learners activated their learning by identifying potential learning opportunities as well as motivating themselves for collaborative activities. Learners familiarised themselves with the two case studies by analysing and justifying the case they preferred the most. They referred to their own experiences before making the decision about the case. Most learners indicated having genuine interest in the cases, but a few learners were risk-averse as they complained about cases not having enough information to decide about the case.

"Cases were interesting, but not sufficient enough to make all the necessary decisions."

Sometimes learners compared the cases as to how well each could be solved using the Co-Innovation Builder (CIB) canvas before they selected their preferred case for further investigation.

The administrators formed the teams beforehand. When the teamwork started, each team initiated and managed teamwork autonomously and responsibly using instructions available in the MOOC platform, as there were no possibilities for team-level teacher facilitation or coaching. In some teams, the team leader was chosen to facilitate and organise teamwork effectively. The majority of teams organised teamwork by dividing work tasks according to the role of either a start-up or corporate. This allowed team members to concentrate on a particular role and prepare notes for virtual team meetings to share and discuss their notes with others and to get feedback.

"While reading I did put my start-up cap on, because I did choose to work on the start-up side in this team assignment. But also, I tried to see the corporate perspective, too."

Coping with uncertainty and complexity in the MOOC environment

The learners' written accounts included several comments about technical challenges on the MOOC platform that created confusion and dissatisfaction at the beginning of the teamwork.

"I think the process was really well thought of except for the first part when building the teams. So, the issue with soft deadlines and should you wait for your teammates, who are active, can we proceed, etc. So, I did not like the uncertainty in the beginning. After that when we got the team I feel that everything went smoothly and instructions were enough and clear."

In addition, the time available for learning became a factor for some learners as they recognised the challenge to reserve enough time for both studies and private life obligations.

"I overestimated my available time and underestimated the time needed for the teamwork."

Furthermore, time zone differences created challenges in finding virtual meeting times. A few learners expressed dissatisfaction as some team members arrived late to start teamwork. This created confusion among other members as how to integrate them to a team that had already started to work with the task. As a consequence, some learners indicated that their late start at the beginning as well as the lack of available time for team work led to superficial learning outcomes at the end of the course.

The Co-Innovation Builder tool to facilitate collaboration

The course moderators created the Co-Innovation Builder (CIB) tool to structure and facilitate learners' collaborative learning activities while working with the team task (cases). According to the majority of learners, the tool supported communication among team members, as it provided a good strategic-level overview of different start-up and corporate collaboration elements needed to be considered in the simulated start-up-corporate collaboration task. The tool helped to view and understand the different perspectives of start-ups and corporates.

"Co-innovation builder is a very useful tool which helps one to structure and formalise the collaboration relationship transparently between start-up and corporates. Further it also helps to build a communication channel between the two. Being from the corporate side, this tool allowed me to put myself in the shoes of the start-up when I tried to fill it up for both and identify some of their drivers and challenges."

The CIB tool supported learners to actively combine knowledge creatively to achieve valuable outcomes. On the flip side, the CIB tool and simulated team task lack the real-world implementation which determines whether the solution works in practice and which risks are realised.

“I actually found the tool of much use for this part of the challenge, because it really pushes both parts [start-up and corporate] to think through carefully about all that is at stake. There is nothing like writing things up to make them come to the surface! I must admit though that the knowledge that I lack the most is about the ‘real-life’ considerations when establishing these types of partnerships. there are for sure many risks that we are not thinking of that would/could jeopardise a real-life partnership.”

The CIB tool supported learners to apply theory to practice as they reviewed theories from earlier weeks to find solutions to the team task at hand. On the other hand, the CIB tool could have been more useful if it had been available in an online cloud-based form. This would have allowed all team members to contribute more to its development as they worked at different time zones.

Even though most learners appreciated the CIB tool, one learner suggested a more creative and alternative approach for teamwork:

“I think the template [CIB tool] was a bit stiff, it didn’t provoke my thinking too much. I think writing a business case would have been maybe a bit more interesting.”

Moreover, some learners would have liked to dive deeper in the collaboration discussions, which was not really possible due to the time limitations of the course.

The moderators’ main worry was also actualised at least in some teams when learners filled out the CIB template without considering the task problem sufficiently. In these teams, the team-building activities failed right from the beginning, leading to low levels of learning.

“And I am pretty sure that a lot of us just used the buzzwords they found in the explained version of the Co-Innovation Builder instead of thinking about other possible solutions.”

This learner account demonstrates the difficulties in creating a team task which motivates all learners in the MOOC environment. Moreover, the moderators have very limited possibilities to facilitate team activities due to the large number of participants.

Creative and collaborative idea generation and solution finding

The majority of learners enjoyed the team discussions since they were able to share experiences and knowledge and get feedback. In these discussions, team members persuaded each other, negotiated and made decisions about the case problem. It is during these social interactions that social interdependence occurs, and learners start to recognise the benefits of collaborative learning over individual learning.

“Working as a team definitely was an added advantage in identifying issues that were discussed in earlier weeks (1-4), and recognising and challenging the gaps in our knowledge while helping the team to fill them was a plus that cannot be replaced if doing the work individually.”

As in all global virtual teams, misunderstandings started to occur due to learners’ different cultural and professional backgrounds.

“What I considered really interesting is the fact that each of the team members has a different background, no one is coming from the same industry.”

At times cultural issues emerged in the team meetings.

“We had some communication issues due to the language and culture (e.g. Greeks say ‘ne ne ne’ but it means ‘yes’ =D.”

“The goal definition is challenging because the team is not on the same page even after the selection of the case (Crowdglue). For example, some approached Technoli as both a hardware and software company, while other considered it as just a software company.”

Sometimes learners experienced difficulties making other members understand their viewpoints during the discussions. From time to time, team members’ discussions moved in whole new directions. In many teams, active social interaction created trust among members and even learners who initially were less experienced in the topic area became more confident about the knowledge they had acquired. Time pressure was also a factor in several virtual team meetings.

“We didn’t discuss it as much as I would have liked as we are rushed!”

“During our video call we started to realise that we were talking about the collaboration format instead of the goal. So, we did mix things up in the beginning.”

The majority of learners mastered the use of the digital tools that they used to communicate with the team. However, the use of

“digital tools [e.g. Zoom, Jitsi, WhatsApp] for communication may cause the loss of minor nuances in the communication.”

In the team-level decision-making, alternative perspectives were negotiated before arriving at the final team decision. Sometimes teams voted for the best alternative or made a compromise to arrive at the final decision. As in all decision-making, a few learners felt anxiety about whether they had made the right decision.

“After discussion and communication with my teammates. Yes, it is easy to find goals but difficult to find the right goal.”

At the end of the teamwork, teams made video presentations using the CIB tool and prepared justifications for the solutions as to how the start-up-corporate collaboration case could be realised in practice. In the assessment phase, teams were able to view others’ presentations and gave feedback, which provided further possibilities to learn alternative ways of solving the team task problem.

Action orientation and opportunity exploitation

A few learners even revealed that they had been using the CIB tool in their work during the course. On the top of that, a couple of active learners created a LinkedIn group to make a community for individuals interested in continuing the collaboration and networking within this area. The LinkedIn group had 197 (10.8.2020) participants after the course.

RQ2: WHAT ARE THE CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF LEARNING ENTREPRENEURIAL COMPETENCE COLLABORATIVELY IN THE MOOC LEARNING ENVIRONMENT?

The MOOC learning environment offers several opportunities and challenges for developing learners’ entrepreneurial competence. Table 1 summarises those elements of the MOOC learning environment that influence learners’ entrepreneurial competence development. It also summarises the educators’ possibilities to facilitate collaborative learning. Furthermore, we discuss opportunities and challenges offered by learning tools and materials for facilitating learners’ collaborative activities.

Table 1. Influence of the MOOC learning environment on the development of entrepreneurial competence

	Opportunities to develop learners' entrepreneurial competence in the MOOC learning environment	Challenges in developing learners' entrepreneurial competence in the MOOC learning environment
Educators' role in the design and facilitation of collaborative learning in teams	<ul style="list-style-type: none"> – Educators' main role is to pre-design the content and processes of learning phases – Educators need to design and facilitate the course in a way that supports communication and networking between learners with a focus on community building 	<ul style="list-style-type: none"> – Educators' ability to facilitate teams is restricted due to the need to automate the learning process – Educators design teams' learning phases, which is tied to the technology available in the platform (a linear learning process) – Educators' ability to challenge teams is limited due to the lack of direct contact with learners – Educators often explain instructions or solve technological problems rather than supporting team-work
Learners' cognitive, affective and conative aspects of learning	<ul style="list-style-type: none"> – Learners autonomously initiate, organise and maintain collaborative learning which supports entrepreneurial competence development – Learners' cognitive and affective aspects of learning can be and are influenced during learning activities – Learners' motivation is driven both by internal motivation and extrinsic rewards provided by the organisation (confirmation of participation or badges) 	<ul style="list-style-type: none"> – Learners' motivation to apply knowledge and skills in practice after the course ends can be limited
Learning material	<ul style="list-style-type: none"> – Material needs to be explicit and unambiguous – The CIB tool provides a structured overview and a strategic approach to solving a case problem 	<ul style="list-style-type: none"> – Poorly instructed or designed learning materials cannot be amended during the course – The use of a single tool (CIB) may limit the use of other tools that could be equally useful for solving the case problem
Learning task – a simulated case study approach	<ul style="list-style-type: none"> – A team task should be an open-ended task to create higher-level learning – Learners have possibility to identify and define a problem and find a solution to a case study problem 	<p>A simulated case study lacks the risks inherent in real-world collaboration</p>

The educators created the content and collaborative learning activities before the course started, as they had limited possibilities to facilitate or challenge teams during the collaborative learning. The educators' main communication channel was the discussion forum, which allowed them to answer learners' general questions concerning teamwork, instructions or technological challenges.

The educators created the learning materials such as the Co-Innovation Builder (CIB) tool and case study instructions, which became the primary approach for guiding and facilitating teams' activities. The team task was designed to be an open-ended case study, i.e. the case problem could be completed in more than one way. As this was the first MOOC, the educators were afraid to take risks in allowing learners to create their own learning task. As a consequence, the educators created a structured and somewhat predictable learning process.

The teams autonomously initiated, organised and managed teamwork, which enhanced their entrepreneurial competence development. Most learners developed cognitive (thinking, knowing, problem-solving and judging) elements of learning but also affective (feelings, beliefs) elements of learning. Active social interaction and positive social interdependence created feelings of trust and cohesion in many teams. Some learners even took a step towards the creation of a learning community in LinkedIn. This represents the conative aspect of learning or willingness to perform a task in practice.

As a conclusion, the MOOC environment offers opportunities to develop learners' entrepreneurial competence in collaborative tasks when they take responsibility for their own learning by initiating and managing team work autonomously. On the other hand, the MOOC environment is a simulated learning environment in which it is difficult to achieve real-world environmental uncertainty, ambiguity and complexity. Therefore, it is challenging to tailor elements of risk-taking, action-taking and decision-making under uncertainty in the MOOC, which are key elements in developing entrepreneurial competence.

DISCUSSION

The aim of this article has been to study the challenges and opportunities of learning entrepreneurial competence in the MOOC environment. The findings indicate that it is possible to develop entrepreneurial competence to some extent in the MOOC environment by simulating entrepreneurial learning through integrating experiential and collaborative learning. Furthermore, based on learners' reflections, we were able to identify the following main categories of competence developed during the team task: opportunity recognition, resource mobilisation, coping with uncertainty and complexity, creative and collaborative idea generation, solution finding and opportunity exploitation.

The high average age of the learners (37 years) explains largely why the team task was relatively successful and had a very high completion rate (58%). As the learners were more mature, they were more aware of their learning needs, had solid prior experience working in a virtual environment both independently and in teams and, thus, also were very familiar with using different types of virtual communication tools. Furthermore, the majority had prior work experience relevant to the course content. In addition, the overall structure of the course supported the learners by first providing them with the theoretical knowledge and a common language needed for the team task during the first four weeks of the course.

The educators responsible for the design of the MOOC learning activities needed to build a rather structured learning design to suit teaching masses. This imposed challenges for entrepreneurial learning, which requires an unstructured and unpredictable learning environment where failing is possible and uncertainty requires risk-taking. However, the MOOC as a learning environment may be seen as uncertain to some degree. Technological problems, time zone differences, time pressure and lack of facilitation require learners to cope with and tolerate uncertainty. On the other hand, giving clear task instructions and providing supporting learning tools helped learners to overcome these challenges and facilitated teamwork.

In terms of the MOOC in question, collaborative learning in autonomously managed teams was one of the key factors enabling learners to develop entrepreneurial competence. Even less-experienced learners had a possibility to gain self-confidence and learn from one another in multidisciplinary and multicultural teamwork. Learners demonstrated a variety of entrepreneurial behaviours, such as taking the initiative, solving problems creatively and taking responsibility for their own and for others' learning and networking. Not all learners were able to take responsibility or motivate themselves for learning, which is demonstrated in the dropout rate of the course. However, the majority of the teams collaborated effectively. Some learners even took this to the next level by building a learning community beyond the course boundaries. These learners without a doubt demonstrated entrepreneurial competence by starting a LinkedIn group for continuing the collaboration after the course.

In entrepreneurship, knowledge is created in action and assessed through action (Kyrö, 2008). The downfall in this course was that the teams presented a solution to a case problem for their peers, but had no real possibilities to test it in practice and assess whether it worked in real life. However, some learners mentioned that they had applied the learnt knowledge within their own companies after taking the course. Therefore, it remains to be seen how they will implement the learnings in the future as well.

REFERENCES

- Al Atabi, M., & DeBoer, J. 2014. Teaching entrepreneurship using Massive Open Online Course (MOOC). *Technovation*, 34 (4), 261–264.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Aldowah, H., Al-Samarrarie, H., Alzahrani, A., & Alalwan, N. 2019. Factors affecting student dropout in MOOCs: A cause and effect decision-making model. *Journal of Computing in Higher Education*.
- Alraimi, K.M., Zo, H., & Ciganek, A.P. 2015. Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation. *Comput. Educ.* 80, 28–38.
- Carrier, C. 2007. Strategies for teaching entrepreneurship: What else beyond lectures, case studies and business plans? In A. Fayolle (Ed.) *International Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Volume 1. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited, 143–159.
- Cope, J. 2005. Toward a dynamic learning perspective in entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29 (4), 373–397.
- Cope, J. 2011. Entrepreneurial learning from failures. An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Business Venturing*, 26, 604–623.
- Cormier, D., & Siemens, G. 2010. Through the open door: Open courses as research, learning, and engagement. *EDUCAUSE Review*. 45, 30–39.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1998. Introduction: Entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.) *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier.
- Eckhard, J.T., & Shane, S.A. 2003. Opportunities and entrepreneurship. *Journal of Management*, 29 (3), 333–349.
- Edelman, L. & Yli-Renko, H. 2010. The impact of environment and entrepreneurial perceptions on venture-creation efforts: Bridging the discovery and creation views of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 34 (5), 833–856.

Eisenhardt, K.M. 1989. Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14 (4), 532–550.

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. & García-Peñalvo, F. 2016. From massive access to cooperation: Lessons learned and proven results of a hybrid xMOOC/cMOOC pedagogical approach to MOOCs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 1–13.

García-Peñalvo, F.J., Fidalgo-Blanco, Á., & Sein-Echaluce, M.L. 2018. An adaptive hybrid MOOC model: Disrupting the MOOC concept in higher education. *Telematics and Informatics*, 35(4), 1018–1030.

Gibb, A.A. 2005. The future of entrepreneurship education-determining the basis for coherent policy and practice? In P. Kyrö & C. Carrier (Eds.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-cultural University Context*. Hämeenlinna: University of Tampere.

Heinonen, S., & Ruotsalainen, J. 2012. Towards the age of neo-entrepreneurs. *World future review. Journal of Strategic Foresight*, 4 (2).

Hone, K., & El Said, G. 2016. Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study. *Computers & Education*, 98.

Johnson; D.W. & Johnson, R.T. 2009. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365–379.

Jordan, K. 2014. Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15 (1).

Kickul, J., & Fayolle, A. 2007. Cornerstones of change: revisiting and challenging new perspectives on research in entrepreneurship education. In A. Fayolle (Ed.) *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Volume 1. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited, 1–19.

Koiranen, M., & Peltonen, M. 1995. *Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta*. Valkeakoski: Konetuumat Oy.

Koiranen, M., & Ruohotie, P. 2001. *Yrittäjyyskasvatus: analyysjä, synteesejä ja sovelluksia*. *Aikuiskasvatus*, 2/01.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.

Kop, R., & Carroll, F. 2011. Cloud computing and creativity: Learning on a Massive Open Online Course. *The European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 14.

Krejns, K., Kirschner, P.A., & Jochems, W. 2003. Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of research. *Computers and Human Behavior*, 19, 335–353.

Kyrö, P. 2008. A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. *International Journal of Business and Globalization*, 2 (1), 39–55.

Kyrö, P. 2005. Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms? In P. Kyrö & C. Carrier (Eds.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-cultural University Context*. Entrepreneurship Education Series. Hämeenlinna: University of Tampere, 25–30.

Laal, M., & Ghodsi, S.M. 2012. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490.

Lackéus, M. 2015. Entrepreneurship in Education. What, Why, When, How. Entrepreneurship360 Background Paper. European Commission. Available at https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf

Li, S., Tang, Q., & Zhang, Y. 2016. A case study on learning difficulties and corresponding supports for learning in cMOOCs. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Werner Söderström Osakeyhtiö: Helsinki.

Mackness, J., Mak, S., & Williams, R. 2010. The ideals and reality of participating in a MOOC. Paper presented at the Seventh International Conference on Networked Learning, Aalborg, Denmark.

McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L. Price, A., Bacigalupo, M., & O’Keefe, M. 2018. *EntreComp into Action – Get Inspired, Make it Happen: A User Guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union.

OKM. 2018. Työn murros ja elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2018:8, Helsinki. Available at <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160556/okm08.pdf>

Peltonen, K. 2014. How can teachers’ entrepreneurial competences be developed? A collaborative learning perspective. *Education + Training*, 57 (5), 492–511.

- Pittaway, L., & Cope, J. 2005. Simulating entrepreneurial learning, integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning*, 38 (2), 211–233.
- Politis, D. 2005. The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 29 (4), 399–424.
- Rae, D. 2005. Entrepreneurial learning: A narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12 (3), 323–335.
- Rae, D. 2007. *Entrepreneurship From Opportunity to Action*. New York: Palgrave Mc-Millan.
- Shane, S. 2000. Prior knowledge and the discovery of entrepreneurial opportunities. *Organization Science*, 11 (4), 448–469.
- Shapiro, H.B., Lee, C.H., Wyman Roth, N.E., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D.A. 2017. Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110, 35–50.
- Spyropoulou, N., Pierrakeas, C., & Kameas, A. 2014. Creating MOOC guidelines based on best practices.
- Staubitz, T. & Meinel, C. 2017. Collaboration and teamwork on a MOOC platform: A toolset.
- Taatila, V.P. 2010. Learning entrepreneurship in higher education. *Education + Training*, 52 (1), 48–61.
- Tharne, C., Blenker, P., Korsgaard, S., & Neergaard, H. 2016. The promise of entrepreneurship education: Reconceptualizing the individual–opportunity nexus as a conceptual framework for entrepreneurship education. *International Small Business Journal*, 34 (7), 905–924.
- Welsh, D., & Mariana, D. 2013. The new generation of Massive Open Online Course (MOOCS) and entrepreneurship education. *Small Business Institute Journal*, 9, 51–65.
- Vivian, R., Falkner, K., & Falkner, N. 2014. Addressing the challenges of a new digital technologies curriculum: MOOCs as a scalable solution for teacher professional development. *Research in Learning Technology*, 22 (1).

Wu, W., Kao, H., Wu, S., & Wei, C. 2019. Development and evaluation of affective domain using student's feedback in entrepreneurial Massive Open Online Courses. *Frontiers In Psychology*, 10.

Yepes I Baldó, M., Romeo Delgado, M., Martín Piñol, C., García Asensio, M.Á., Monzó, G., & Besolí, A. 2016. Quality indicators: Developing 'MOOCs' in the European Higher Education Area. *Educational Media International*, 184–197.

Yin, R.K. 2011. *Qualitative Research from Start to Finish*. London: The Guilford Press.

KATSAUS VUOSIEN 2010–2019 YRITTÄJYYSKASVATUS- KIRJALLISUUTEEN

Tuomas Möttönen

TIIVISTELMÄ

Yrittäjyyskasvatus on tullut voimalla suomalaiseen koulutusjärjestelmään 1990-luvun puolivälistä lähtien. Yrittäjyyskasvatuksen alalta on julkaistu opinnäytetöitä ja väitöskirjoja. Yrittäjämäisiä oppimismenetelmiä on tullut lisää kouluopetukseen. Alalta on myös julkaistu kirjava joukko erilaista kirjallisuutta. Seuraavassa käsittelen kootusti Suomessa vuosina 2010–2019 julkaistuja yrittäjyyskasvatuskirjoja. Niiden kokonaismäärä on 170. Kirjat liikkuvat ajan hengessä, mutta syvällisempään yrittäjyyden ymmärrykseen ei ole niissä päästy.

Avainsanat: yrittäjyyskasvatus, yrittäjyyspedagogiikka, opetusmateriaalit, oppikirjat

JOHDANTO JA TUTKIMUKSEN TAVOITE

Suomesta on kehittynyt yrittäjyysyhteiskunta. Yrittäjyyttä pidetään tavoiteltavana arvona. Yrittäjyysyhteiskunnissa ihmiset nähdään yritteliäinä ja yhteiskunnassa eteenpäin pyrkivinä ”yrittäjäkansalaisina” (Audretsch, 2007, 16, 19–20).

Yrittäjyysyhteiskunnan nousuun liittyy yrittäjyyskasvatuksen laajentuminen. Yrittäjyyskasvatusta pidetään keinona lisätä sekä yrittäjyyttä että myönteistä asennetta yrittäjyyteen. Yrittäjyyden arvostuksen ja merkityksen lisääntymisen pitäisi näkyä kaikilla yhteiskunnan sektoreilla.

Tässä artikkelissa teen katsauksen Suomessa vuosina 2010–2019 ilmestyneisiin yrittäjyyskasvatuskirjoihin. Artikkelillani on kaksi keskeistä tavoitetta. Samalla, kun tarkastelen julkaisujen määrällistä kehitystä, pyrin myös saamaan selville julkaisujen sisällöllistä muutosta tarkasteltavalla aikajaksolla.

Vastaavaa kartoitusta ei ole aikaisemmin tehty. Kari Ristimäki ja Annika Evälä laativat 2000-luvun alussa kartoituksen suomalaisesta yrittäjyyskasvatusmateriaalista (Ristimäki & Evälä, 2001a). Lisäksi he selvittivät ammatillisen koulutuksen yrittäjyyskasvatuksen

oppimateriaalin tarvetta, tilaa ja asemaa (Ristimäki & Evälä, 2001b). Tämän kaltaisilla kartoituksilla voidaan löytää aukkoja julkaisumateriaalista ja niiden kehitystarpeita.

Oppimateriaaleista pitäisi muodostua monipuolinen kokonaisuus, josta opettajat pystyvät valitsemaan kuhunkin tarkoitukseen sopivaa kirjallista ja muuta aineistoa. Tekemälläni kartoituksella on tarkoitus lisätä valmiuksia kehittää sopivia opetusjulkaisuja. Yrittäjyyskasvatuksen onnistuminen edellyttää, että opettajille on tarjolla käyttökelpoista opetusmateriaalia, joka auttaa heitä luomaan toimivia yrittäjyyden opetusympäristöjä.

Tutkimuksen tavoitteena on vastata kysymyksiin:

- 1) *Minkälaista yrittäjyyskasvatusoppimateriaalia on julkaistu?* Kuinka paljon ja mikä on julkaisujen pääsisältö?
- 2) *Miten oppimateriaalit ovat vuosien kuluessa muuttuneet?* Heijastuuko oppimateriaaleissa yhteiskunnan muutos?

METODOLOGIA, AINEISTON ESITTELY

Tutkimuksen aineisto on kerätty käyttämällä Melinda- ja Finna-tietokantoja. Olen hakenut tietokannoista julkaistut kirjat, joiden luokitusalanana on yrittäjyyskasvatus.

Melinda on kansallinen kuvailun yhteistyöympäristö ja metatietovaranto, joka kokoaa kirjastojen aineistot yhteiseen tietovarantoon. Melinda sisältää lähtökohtaisesti kirjastojen kaikki aineistot. Kirjastot ovat kuvailleet opinnäytetöitä ja elektronisia aineistopaketteja omien käytäntöjensä perusteella. (Kansalliskirjasto, 2020.)

Valtakunnallinen *Finna* (finna.fi) on hakupalvelujen kokonaisuus. Kehittyvä Finna korvaa vaihteittain kirjastojen, arkistojen ja museoiden verkkopalveluita. Finnassa on mukana yli 300 organisaatiota, joihin sisältyy lähes kaikki Suomen kirjastot. (Finna, 2020.)

Melinda- ja *Finna*-tietokantoja käyttäessä voidaan asettaa tarkempia hakuuehjoja. Yleisenä hakuryhmänä käytin luokitusta ”*yrittäjyyskasvatus*”. Rajasin hakutuloksia valitsemalla aineistotyypiksi kirjan. Kieleksi valitsin suomen. Valmistusvuosiksi valitsin vuodet 2010–2019.

Valitsin tutkimusjakson alkuvuodeksi vuoden 2010. Yrittäjyyskasvatuksen nousu koulutuspolitiikassa on kasvanut 2010-luvulla. Kymmenen vuoden aikajakso on myös riittävän pitkä, jotta voidaan tehdä vertailtavaa analyysiä.

Muokkasin hakutuloksia poistamalla niistä opinnäytteet ja väitöskirjat sekä muut tutkimusjulkaisut. Kirjojen uudet painokset eivät myöskään näy tuloksissa. Tämän jälkeen muodostin aineistoista data-aineiston. Tutkimusjoukoksi muodostui 170 kirjaa.

Yrittäjyyspedagogiikka on saanut suuremman sijan opettajakoulutuksessa. Yksi oppimateriaalien tyyppi on oppikirja, joita oppilaat käyttävät oppilaitoksissa tiedonhankintaan. Nykyisin suuri määrä oppikirjoja julkaistaan myös sähköisesti.

Briga Hynes jakoi yrittäjyyskasvatuksen opetusmenetelmät kolmeen ryhmään: didaktiset menetelmät (*didactic methods*), osaamisen kehittämismenetelmät (*skills building methods*) ja löytömenetelmät (*discovery methods*). Hynesin mukaan didaktisten menetelmien, kuten oppikirjojen ja luentojen, on täytettävä kognitiiviset tavoitteet ja autettava opiskelijoita ymmärtämään ja analysoimaan erilaisia tietoja. (Hynes, 1996.)

Tällä perusteella olen jakanut oppikirjat ensin kahteen luokkaan. Ensinnäkin (1) normatiiviset oppaat, joissa annetaan käytännön tietoa ja ohjeita. Toiseksi (2) yleistä ja pohdiselevaa tietoa sisältävät julkaisut, joiden tavoitteena on yleisesti lisätä ymmärrystä. Niillä voidaan katsoa olevan myös yleissivistävä tehtävä.

Tein vielä tarkemman seuraavan luokituksen:

- (1) *Koulutus, yrittäjyyspedagogiikka*
- (2) *Oppimisympäristö, -menetelmä*
- (3) *Oppilaitoksia käsittelevät kirjat*
- (4) *Yrittäjyys*
- (5) *Muut*

Ensimmäisen ryhmä ”*Koulutus, yrittäjyyspedagogiikka*” kuvaa yrittäjyyskoulutusta ja pedagogiikkaa, jolla yleisesti tarkoitetaan tapaa, jolla opetus järjestetään, sekä sen näkemyksellisiä kasvatuksellisia periaatteita. Yes-verkoston määritelmän mukaan yrittäjämäinen pedagogiikka (ts. yrittäjyyspedagogiikka) tarkoittaa ”opetuksen ja oppimisen näkökulmia, käsityksiä, periaatteita ja tapoja, jotka perustuvat yrittäjyyden ilmiön olemukseen ja edistävät yrittäjyyttä.” Yrittäjämäistä pedagogiikkaa voidaan kuvailla oppijalähtöiseksi, kokemukselliseksi, ilmiöpohjaiseksi, ongelmaperustaiseksi, tutkivaksi, toiminnalliseksi ja vuorovaikutuksellista. Yrittäjyyspedagogiikka on yhteydessä asenteen ja käyttäytymisen muokkaamisen. (Yes-verkosto, 2020.)

Toisessa ryhmä ”*oppimisympäristö, -menetelmä*” sisältää kirjat, joiden sisältönä on erilaiset yrittäjyyskasvatuksen oppimismenetelmät ja -ympäristöt. Niiden kehittäminen on noussut keskeiseen osaan koulutuksen kehittämisessä. Tarkastelen artikkelissani sitä, kenelle tämän ryhmän kirjat on suunnattu ja miten niitä voidaan hyödyntää yrittäjyysopetuksen kehittämisessä.

Yrittäjämäisissä oppimisympäristöissä opiskelijat omaksuvat yrittäjämäistä asennetta, tietoja ja taitoja. Niiden toiminta perustuu opiskelijan itse muotoilemille ongelmille ja kysymyksille, jotka voivat olla todellisia tilanteita tai niiden jäljittelyä. Avoimet yrittäjämäiset oppimisympäristöt ovat usein oppilaitoksien ulkopuolella. Ne voivat olla myös virtuaalisia. (Yes-verkosto, 2020.)

Kolmanteen ryhmään ”*oppilaitokset*” on koottu julkaisut, joiden käsitellään jotakin yrit-

täjiysopetusta antavaa koulua. Yrittäjiyskoulutusta annetaan toisen asteen oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa ja aikuiskoulutuslaitoksissa. Yrittäjiyskoulutus nähdään yleensä osana laajempaa käsitettä yrittäjiyskasvatus. Se ulottuu peruskoulun yhteiskuntaopintojen yrittäjämyönteisyydestä aina yrittäjien elinikäiseen oppimiseen. (Opetusministeriö, 2009.)

Neljänteen ryhmään ”yrittäjiys” sisältyy kirjat, joiden yleisaiheena on yrittäjiys ja sen eri puolet. Yrittäjiyyteen ja yrittäjämyönteisyyteen voidaan oppia. Yrittäjiyyteen liittyy luovuus, innovaatiokyky, riskienhallinta, vastuullisuus, suunnittelukyky, tavoitteiden asettaminen ja johtaminen. Yrittäjiysvalmiuksien merkitys korostuu työelämän muutoksessa. (Yes-verkosto, 2020.)

OPPIMATERIAALIEN MERKITYS YRITTÄJIYSKASVATUKSESSA

Yrittäjiyskasvatuksen kiinnostuksen kohteena on ollut opiskelijoiden yrittäjämyönteisten asenteiden muuttaminen. Se on lisännyt vaatimuksia opettajien koulutukselle. Yrittäjiyden oppiminen vaatii myös siihen soveltuvaan opetusmateriaalia. Yrittäjiyyttä opitaan monipuolisilla opetusmenetelmillä, ja on olemassa erilaisia tapoja opettaa yrittäjiyyttä. Koulutuksessa korostetaan kasvavin määrin yrittäjämyönteistä oppimista. Opetuksessa on myös yleinen sivistystehtävä. Oppiaineisto on tärkeässä roolissa opetuksessa. Yrittäjiyskasvatuksen sisältöjä ja materiaaleja on tehty helpottamaan opettajien työtä.

Tutkimustiedon mukaan yrittäjiyskasvatuksen avulla voidaan tukea yrittäjiyyttä. Gary Gorman, Dennis Hanlon ja Wayne King esittävät kymmenen vuoden kirjallisuuskatsauksessaan, että empiiriset tutkimukset osoittavat, että yrittäjiyskasvatus voi edistää yrittäjiyyttä ja että ”on käytetty menestyksekkäästi erilaisia opetusmenetelmiä.” (Gorman, Hanlon & King, 1997, 70.)

”Yrittämään oppii yrittämällä” -julkaisussa on kartoitettu opiskelijoiden suhtautumista yrittäjiysopintoihin. Parhaina tapoina oppia yrittäjiyyttä opiskelijat pitivät monipuolisia opetusmenetelmiä, yritysyritystyötä, yrittäjiystarinoiden kuulemistä ja autenttisia yrittäjiyskokemuksia. Yrittäjiyyteen suhtauduttiin yleisesti myönteisesti. Teoreettisten yrittäjiysopintojen kohdalla oli havaittavissa selvä ero ammatillisten ja korkeakouluopiskelijoiden välillä. Ammatillisen koulutuksen opiskelijat kokivat teoreettiset opinnot hyvänä tapana oppia yrittäjiyyttä. Korkeakouluopiskelijoiden mielestä teoreettiset opinnot eivät riitä yrittäjiysopintojen ainoana toteutusmuotona. (Huusko et. al., 2018, 15.)

Opettajat ovat keskeisiä yrittäjiyskasvatuksen toimijoita. Opettajat myös valitsevat opiskeluissa käytetyt oppimateriaalit (ks. esim. Seikkula-Leino et al., 2010; Fiet, 2001; Löbler, 2006; Jones, 2010.) Vaikka yrittäjiyskoulutuksen merkitys on kasvanut, opettajien kiinnostus koulutusta kohtaan ei ole lisääntynyt. Opettajien asenne yrittäjiyyttä kohtaan on

myönteinen. Kuitenkin opettajien innostus omaksua yrittäjämäistä pedagogiikkaa ja yrittäjyyskasvatuksen metodeja on vähäistä (ks. esim. Tonttila, 2010, 33; Peltonen, 2008, 298.)

Elena Ruskovaara on tehnyt väitöskirjan *Entrepreneurship Education in Basic and Upper Secondary Education – Measurement and Empirical Evidence*, joka osoitti, ettei perus- ja toisella asteella riittävästi hyödynnetä yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä ja materiaaleja (Ruskovaara, 2014). Opettajien yrittäjyyskasvatuskoulutuksen lisääminen on tärkeää. Yrittäjyyskasvatuksen keinovalikoiman laaja ja monipuolinen hyödyntäminen edellyttää myös sitä, että opettajat pääsevät osallistumaan toiminnan suunnitteluun. (Yes-verkosto, 2014.)

Allan Gibbin mukaan yrittäjyyskasvatuksessa käytetyn pedagogiikan tulee perustua opiskelijoiden aktiiviseen rooliin oppimisprosessissa ja uusien opetusmenetelmien käytölle. Oppimisprosessissa luodaan yhdessä tietoa ja siihen kuuluu epäonnistumisen hyväksyminen. Opetusmenetelmien tulisi aktivoida opiskelijoiden yhteistä oppimisprosessia sekä sen reflektointia. (Gibb, 2005.)

Jaana Seikkula-Leinon mukaan yrittäjyyskasvatuksen toteutuksessa tulee tulla esille yhteisöllisyys, ongelmanratkaisu, virheistä oppiminen, luovuus ja reflektointi. Tätä tavoitetta tukevia menetelmiä tai työtapoja ovat muun muassa yhteistoiminnallinen oppiminen, tiimioppiminen, projektityöskentely, tekemällä oppiminen, oppimispäiväkirjat, pedagoginen draama, harjoitusyrittäjyys, työelämään tutustuminen ja yritysvierailut. (Seikkula-Leino, 2007.)

Marja-Liisa Kakkosen ja Marketta Koskisen mukaan yrittäjyyskoulutuksen ja -tutkimuksen sisältöä pitää kehittää. Heidän mukaansa ”painopistettä on siirrettävä yrityksen perustamisen problematiikasta taloudellisen arvon tuottamisen ymmärtämiseen ja kaikkia koulutusaloja koskevan yrittäjämäisen toiminta- ja ajattelutavan sisäistämiseen.” Yrittäjämäisten toimintatapojen lisääminen kehittää innovaatioita ja tuottaa työiloa työyhteisöön. Toimintatavat vievät kehitystä parempaan suuntaan ja auttavat selviytymään epävarmoissa tilanteissa. (Kakkonen & Koskinen, 2015.)

Yrittäjyyskasvatus on noussut tärkeään asemaan, joten on tärkeää tuottaa monipuolista oppimateriaalia. Opettajien ja yrittäjyyskasvatuksen toimijoiden työtä helpottamaan on rakennettu palveluja, joista löytyy runsaasti yrittäjyyskasvatuksen materiaaleja. Talous ja nuoret TATin sekä Nuori Yrittäjyys ry:n (NY) ylläpitämä Tralla-palvelu tarjoaa yrittäjyystaitojen kehittämiseen monipuolisen valikoiman yritysosaamista kehittäviä materiaaleja, menetelmiä ja työkaluja. Trallan hakukoneella voi hakea menetelmiä ja materiaaleja, jotka soveltuvat parhaiten oppijoiden ikään ja valmiustasoon. Trallasta löytyy mm. erilaisia valmiita tehtäviä, ideoita hyvistä käytännöistä, videoita sekä vinkkejä erilaisista peleistä ja sovelluksista. (Tralla, 2020.)

TILASTOLLINEN KARTOITUS

Tutkimusjoukon tulkitsemiseksi olen kerännyt aineistosta taulukon (Taulukko 1), johon on koottu ryhmitelty aineisto vuosittain. Määrällisen tarkastelun pohjalta voidaan sanoa, että kirjoja on julkaistu keskimäärin vuosittain n. 17. Eniten kirjoja on julkaistu vuonna 2011, jolloin niitä ilmestyi 30.

TAULUKKO 1. Suomessa julkaistu yrittäjyyskasvatuskirjat vuosina 2010–2019

Aihealue	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Yhteensä
Koulutus, yrittäjyyspedagogiikka	4	6	4	2	4	10	4	2	6	4	46
Oppimisympäristö -menetelmä	2	2	4	3	8	3	1	2	3	1	29
Oppilaitokset	2	2	4	0	4	4	3	2	1	2	24
Yrittäjyys	6	12	3	4	2	2	2	4	3	3	41
Muut	1	8	6	1	1	5	1	2	3	2	30
Yhteensä	15	30	21	10	19	24	11	12	16	12	170

Kirjojen laadullisen tulkinnan perusteella voidaan sanoa, että *”Koulutus, yrittäjyyspedagogiikka”* -ryhmässä on ilmestynyt eniten kirjoja (46). Vuosittain kirjoja on julkaistu noin viisi. Kirjoissa on käsitelty laaja-alaisesti erilaisia yrittäjyyskoulutukseen liittyviä aihealueita.

”Yrittäjyys”-aiheisia kirjoja on toiseksi eniten (41). Yrittäjyyskasvatukseen liittyvät erilaiset yrittäjyyden ilmiöt, joita on kuvattu julkaisuissa. Suurta osaa kirjoista ei ole kuitenkaan tarkoitettu pelkästään opetuskäyttöön.

”Oppimisympäristö, -menetelmä” -ryhmässä on ilmestynyt kolmanneksi eniten kirjoja (29). Viime vuosina on julkaistu yksittäisiä kirjoja. Huippuvuosi on v. 2014, jolloin ilmestyi kahdeksan erilaista yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöä ja -menetelmää käsittelevää kirjaa.

”Oppilaitokset” -ryhmässä on ilmestynyt neljänneksi eniten kirjoja (24). Kirjoissa on esitelty erilaisia oppilaitoksia ja niistä tehtävää yrittäjyysopetus ja -kasvatustyötä. Usein julkaisu on ilmestynyt sen sisältöä kuvaavan oppilaitoksen julkaisusarjassa.

”Muut” -ryhmään sisältyy erilaisista aiheista tehtyjä kirjoja (30). Tämän ryhmän aineistot eivät ole opetusmateriaaleja. Kirjojen sisällöt eivät ole tarkoitettu vain yrittäjyyskasvatukseen, vaan niiden käyttötarkoitus on laajempi (esim. organisaatioiden toiminta, korkeakoulujen opetusohjelmat).

Vuonna 2010 julkaistiin 15 kirjaa. Eniten julkaistiin yrittäjyysaiheisia kirjoja. Niissä käsiteltiin monipuolisesti yrittäjyyteen liittyviä teemoja; yrittäjyysasenteet, -osaaminen ja -tarinat. Yrittäjyysasenteita kuvattiin mm. julkaisussa, jonka kohteena oli pirkanmaalaisten toiseen

asteen opiskelijat (Katajala toim., 2010). Yrittäjyyskasvatuksen nousu koulutusohjelmiin on saanut aikaan myös kritiikkiä. Vuonna 2010 julkaistiin kokoelmateos *Yrittäjyyskasvatus hallintana* (Komulainen et. al. toim., 2010). Kirja sisältää useita tutkimusartikkeleita, joissa nostetaan esiin erilaisia yrittäjyyskasvatuksen ongelmakohtia. Oppilaitoksista esiteltiin Pienyrityskeskus (*30 - eteenpäin!: Pienyrityskeskus 30 vuotta yrittäjyyden edistäjänä*). Oppikirjajulkaisuista voidaan mainita Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu *Paras yrittää* (Suominen & Loipponen toim., 2010), joka sarjakuvan muodossa yrityksen perustamisen vaiheita.

Vuonna 2011 julkaistiin 30 kirjaa. Yrittäjämäisestä oppimisesta julkaistiin useita kirjoja. Niistä voidaan mainita Jarna Heinosen, Ulla Hytin ja Anne Tiikalan toimittama kirja *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia* (Turun kauppakorkeakoulu). Kirja sisältää neljä lukua; (1) johdatus yrittäjyyskasvatukseen, (2) yrittäjämäisten valmiuksien oppiminen ja yrittäjäksi kasvaminen, (3) yrittäjyyden erilaiset oppimisympäristöt ja (4) yrittäjyyskasvatuksen arviointi. Normatiivisista oppaista voidaan tuoda esiin Yrityksen perustajan pikaopas (Leppänen & Partanen, 2011), jonka kirjoittamiseen osallistui useita asiantuntijoita.

Vuonna 2012 julkaistiin 21 kirjaa. Yrittäjyyskasvatuksen tarkoitetuista opetusmenetelmistä julkaistiin kolme kirjaa. Niistä voidaan nostaa esiin *Älä jänistä - opitaan kimpassa: yrittäjyyskasvatuksen pelikortit* (JAMK, Laaksonen ja Soininen, 2012). Yliopisto-opiskelijoiden yrittäjyydestä laadittiin kirja *Yrittäjäksi yliopistosta: tarinoita yliopistotaustaisista yrityksistä* (Havimäki, 2012). Laaja-alaisesti yrittäjyyskasvatuksen hankkeita esiteltiin Anne Pesonen-Gustafssonin ja Pertti Kiurun toimittamassa kirjassa *Ideoita ja oivalluksia yrittäjyyskasvatukseen YKOOINTI*. Yrittäjyyskasvatushankkeiden koonti ja arviointihanke kokosi ja arvioi vuosina 2000–2010 toteutettuja yrittäjyyskasvatuksen hankkeita. YKOOINTI loi myös mallia yrittäjyyskasvatuksen yhdistämiseksi opettajankoulutukseen sekä yrittäjyyden kehittämiseen eri kouluasteille. Lisäksi se synnytti uusia ideoita yrittäjyyskasvatuksen tuleviin kehittämishankkeisiin. (Gustafsson & Kiuru, 2012.)

Vuonna 2013 julkaistiin 10 kirjaa. Yleisiä yrittäjyyteen liittyviä kirjoja julkaistiin useita. Niistä voidaan mainita kokoomateos *Ytyä yrittäjyyteen!* (Lahden ammattikorkeakoulu, Nietosvuori et al., 2013). Julkaisun ensimmäinen osa koostuu artikkeleista, jotka kertovat kokonaisuudessaan siitä mitä OSKU-projektissa (Kohti hyvinvointialan osuuskuntaa - yrittäjämäisesti toimivat tulevaisuuden ammattilaiset) on pohdittu ja tehty. Artikkeleissa tarkastellaan muun muassa opiskelijayrittäjyyttä, yrittäjämäistä oppimispolkua, yrittäjämäistä työtettä ja oppimisympäristöä. Niissä tarkastellaan myös ammattikorkeakoulun yrittäjyyttä tukevia strategioita, innostamisen ja innostumisen näkökulmaa ja opiskelijoiden ajatuksia opiskelijayrittäjyydestä. Julkaisun toisen osan muodostaa Otetta osaamisen -työkalupakki, jonka tarkoituksena on antaa ajateltavaa, vinkkejä ja ideoita yrittäjyyden polulla toimimiseen. (Nietosvuori et al., 2013, 6.)

Samana vuonna julkaistiin ensimmäinen osa suosittua *Taivas + Helvetti*-kirjasarjaa, jota on käytetty lukemistona yrittäjyysopinnoissa. Taloustoimittaja ja yrittäjä Terho Puustisen ja kasvuyrittäjänä tunnetun Mika Mäkeläisen kirjoittamassa kirjassa esitellään 21 suomalaista yrittäjätarinaa. Karo Härmäläisen ja Mika Mäkeläisen kirjoittaman kirjan jatko-osa *Taivas + Helvetti Vol. 2* ilmestyi vuonna 2014. Se sisältää 21 uutta yrittäjätarinaa eri toimialoilta. Vuonna 2015 ilmestyneessä kolmannessa osassa *Yrittäjän Taivas + Helvetti, Vol. 3. Riko rajasi* on 15 yrittäjätarinaa, joiden tarkoituksena on ”antaa lukijoille intoa ja inspiraatiota toteuttaa määrätietoisesti omia unelmiaan”.

Nuorten yrittäjyyshalukkuutta kuvattiin kirjassa *Nuorten yrittäjyysintoa Uudellamaalla: tutkimus nuorten yrittäjyyshalukkuudesta, yrittäjyyskasvatuksesta sekä EER 2012 -yrittäjyysvuoden vaikuttavuudesta* (Rantanen et al., 2013).

Vuonna 2014 julkaistiin 19 kirjaa. Yrittäjyyden alalta tuli uutena aihealueena esiin yrittäjyysaikomukset, jotka kuvaavat tekijöitä ennen yrityksen perustamista. Niitä käsiteltiin Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisussa *Yrittäjyysaikomukset, yrittäjyysaikomusten muutos ja näihin vaikuttavat tekijät koulutuksen aikana* (Joensuu, Varamäki, Viljamaa, Heikkilä & Katajavirta, 2014). Tutkimuksessa selvitettiin sitä, millainen vaikutus yrittäjyyskasvatuksella on yrittäjyysasenteisiin, yrittäjyyskykyihin ja yrittäjyysaikomuksiin. Pedagogisista oppaista voidaan mainita kansainvälinen julkaisu *Yrittäjyyskasvatus: kouluttajien opas* (Euroopan komissio. Yritys- ja teollisuustoiminnan pääosasto, Luxemburg). Oppaassa annetaan joitakin esimerkkejä kahdesta kansainvälisestä tapahtumasta, joiden tarkoituksena oli valmentaa opettajia yrittäjyyskasvatukseen.

Vuonna 2015 julkaistiin 24 kirjaa. Uutena aihealueena nousi esiin opiskelijalähtöinen yrittäjyys, jota käsiteltiin Suomen Yrittäjien julkaisussa *Opiskelijasta yrittäjäksi: opiskelijayrittäjyys suomalaisissa korkeakouluissa lukuvuonna 2014–2015* (Aarnio, 2015). Laajemmin yrittäjyyskasvatusta käsiteltiin yhteydessä, jossa se yhdistettiin yrittäjähenkisen toimintakulttuurin kehittämiseen (Kakkonen toim. 2015, Mikkelin ammattikorkeakoulu). Pedagogisista oppaista voidaan tuoda esiin valmentajan käsikirja (*Amazing business train: valmentajan käsikirja*, Tuomela ja Hanka, Hämeen ammattikorkeakoulu, 2015). Siihen liittyen voidaan nostaa esiin Tampereen yritys kylän julkaisu (*Yrityskylä ja yrittäjyyskasvatus pirkanmaalaisessa viitekehyksessä*, Ojala, 2015).

Vuonna 2016 julkaistiin 11 kirjaa. Tämän vuoden julkaisuissa korostuivat ”*koulutus ja yrittäjyyspedagogiikka*”-ryhmä. Koulutusohjelma nimeltään ”Yrittäjyyskasvatuksen tähtiopettaja joka kuntaan” oli toiminnassa 2010-luvun puolivälissä. Ohjelmaa esiteltiin julkaisussa *Yrittäjyyskasvatusta joka kuntaan. 4. Yrittäjyyskasvatuksen tähtiopettaja joka kuntaan -koulutusohjelma* (Ojala, 2016). Alueellisista yrittäjyyskasvatushankkeista voidaan mainita Pohjois-Pohjanmaata käsittelevä julkaisu *Nuoret tekevät tulevaisuuden: Pohjois-Pohjanmaan yrittäjyyskasvatuksen strategia ja toimintaohjelma 2016–2020* (Heinistö et al., 2016).

Vuonna 2017 julkaistiin 12 kirjaa, mikä oli muihin vuosiin verrattuna suhteellisen vähän. Julkaisusta merkittävä osa oli normatiivisia oppaita. Niistä voidaan mainita seuraavat julkaisut: *NY oma talous: avaimet työelämään!: oppilaan opas* (Utriainen et al., 2017), *NY mitä ihmiset tekevät : mitä yhteiskunnassa tapahtuu?: opettajan opas* (Utriainen et al., 2017), *Startup Lapland: opas lappilaiseen kasvuyrittäjyyteen* (Nisula et al., 2017) ja *Yrittäjämäinen toimintatapa - opettajan opas: eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma - yrittäjämäinen toimintatapa* (Iivari toim., 2017). Oppilaitosjulkaisuista voidaan mainita Pienyrittäjäkeskuksen julkaisu *Pienyrittäjäkeskus yrittäjyyden ja pienyritysten soveltavan ja tieteellisen tutkimuksen tekijänä* (Rajahonka toim., 2017).

Vuonna 2018 julkaistiin 16 kirjaa. Yleisenä yrittäjyyskasvatuksen julkaisu voidaan nostaa esiin *Minä pystyn!: pitkäkestoinen yrittäjyyskasvatus nuorten tulevaisuuden hyvinvoinnin perustana* (Suonpää et al. 2018). Normatiivisista oppaista voidaan mainita 4H-toimintaan liittyvä julkaisu *4H yritys: 4H-yrittäjän työkirja* (Näse et al., 2018).

Uutena aihealueena nousi esiin oppilaitosten innovaatiotoiminta, joka kytkeytyy yrittäjyyskasvatukseen. Sitä esiteltiin julkaisussa *Yrittäjyyskasvatus osana oppilaitosten innovaatiotoimintaa: SHAKE – innovaatiokokeilujen uusi malli* (Kantanen et al., 2018). SHAKE-hanke (2016–2018) testasi, konseptoi ja pilotoi ilmiöpohjaiseen oppimiseen perustuvia uuden yrittäjyyden ja innovaatioiden tukemisen kokeiluja. Tämä tapahtui eri kouluasteiden opetushenkilöstön yrittäjyys-, työelämä- ja innovaatio-osaamista kasvattamalla sekä innostamalla uuteen, rohkean ketterään kokeilukulttuuriin. Hankkeessa pyrittiin luomaan eri oppilaitosasteet ylittävä, elinkeinoelämän kanssa yhteinen opintomalli, joka osaltaan tukee oppilaitoksesta toiseen – sekä työhön ja yrittäjyyteen – siirtymistä. (Kantanen et al., 2018, 4.)

Vuonna 2019 julkaistiin 12 kirjaa. Muihin vuosiin verrattuna se oli suhteellisen vähän. Normatiivisista oppaista nousi uutena aihealueena esiin lapsiin liittyvä yrittäjyyskasvatus. Sitä esiteltiin julkaisussa *Miten kasvatat lapsesi iloisen yrittäjän?* (Kotila et al., 2019). Kirjan kohteena on viisi menestynyttä yrittäjää ja heidän kotitaustansa. Samana vuonna julkaistiin kirja, jossa yhdistettiin yrittäjien historialliset kehitysvaiheet ja nykyajan yrittäjyysyhteiskunnan ilmiöt. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisussa *Yrittäjät Suomessa: elinkeinovapaudesta yrittäjyysyhteiskuntaan* (Möttönen toim., 2019) tuotiin myös esille suomalaisen yrittäjyyskoulutuksen kehitystä ja sen nykyajan ilmiöitä, kuten oppilaitosyhteistyötä ja yrittäjyyden ekosysteemejä.

JOHTOPÄÄTÖKSET JA TULKINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mistä yrittäjyyskasvatusmateriaali kertoo (laadullinen analyysi tutkimusjoukosta). Tarkoituksena oli myös kartoittaa, kuinka paljon yrittäjyyskasvatuksen alalta on julkaistu kirjoja, sekä minkälaisia ovat julkaistut kirjat.

Tutkimuskysymyksinä olivat *minkälaista yrittäjyyskasvatustutkimateriaalia on julkaistu? Kuinka paljon ja mikä on julkaisujen pääsisältö? Miten oppimateriaalit ovat vuosien kuluessa muuttuneet? Heijastuuko oppimateriaaleissa yhteiskunnan muutos?*

Tutkimusaineisto käsitti 170 kirjaa, jotka on julkaistu vuosina 2010–2019. On huomioitava, että tutkimusjoukkoon on tullut vain kirjat, jotka ovat luokituksen yrittäjyyskasvatuksen. Yrittäjä-aiheisia kirjoja on julkaistu muissakin aineistoluokissa.

Aineiston tulkinnan perusteella voidaan todeta, että suuri osa julkaistusta yrittäjyyskasvatustutkimusaineistosta käsittelee opetuksellisia ja pedagogisia kysymyksiä. Seuraavaksi eniten on kirjoja, joissa esitellään yrittäjyyskasvatuksen oppimismenetelmiä ja -ympäristöjä.

Varsinaisia opiskelijoille suunnattuja normatiivisia oppikirjoja on julkaistu niukasti. Suomalaiset ovat tehneet niukasti englanninkielistä materiaalia, vaikka on paljon kansainvälisiä opiskelijoita.

Yleisteoksia yrittäjyyskasvatuksen tarpeisiin on julkaistu suhteellisen vähän. Kirjoissa ei käsitellä yrittäjyyden merkitystä yhteiskunnallisena ilmiönä. Samoin tulee esille yrittäjätutkimuksen yleinen yrittäjäkäsitys, että ihmisiä pidetään luonnostaan yrittäjäinä. Oletetaan, että ihmiset ovat aina olleet yritteliäitä. Tällainen ihmiskäsitys on kapea, eikä kirjoissa juurikaan pohdita ihmisten luonteen ja persoonallisuuden moninaisuutta ja sitä, että useiden ihmisten on vaikea rakentaa elämänuraa yrittäjyyden pohjalle. Yrittäjyystutkimukseen liittyvä tietynlainen historiattomuus tulee esille myös yrittäjyyskasvatusalan kirjallisuudessa.

Kirja-analyysistä saa sen käsityksen, että yrittäjyyden negatiivisia puolia ei käsitellä, vaikka alalta on olemassa kirjallista materiaalia. Monipuolisen yrittäjäkäsityksen saaminen edellyttää, että yrittäjyyden eri puolia tuodaan esille ja että yrittäjyys ei kaikissa muodoissaan ole vain yhteiskuntaa kehittävä voima.

Kirjoista merkittävä osa on suunnattu opettajille ja muille yrittäjyyskasvatuksen toimijoille. Yleistä yrittäjyyttä ymmärrettäväksi tekevää materiaalia on vähän. Yrittäjyyskasvatuksesta puuttuu alan merkittävä perusteos, joka antaisi kestävä ja pitkäjänteisen pohjan yrittäjyyden opettamiseen.

Pienien yritysten merkitys on kasvanut, kun on siirrytty teollisuusyhteiskunnasta palveluyhteiskuntaan. Samalla palveluyhteiskunta tarjoaa tilaisuuksia yleensä yrittämiseen ja myös yksinyrittämiseen. Tämän vuoksi työelämässä tarvitaan enemmän sekä yrittäjiä sekä yrittäjämäistä asennetta. Tämä näkyy myös yrittäjyyskasvatuksen alan kirjojen sisällöissä.

Yleisesti voidaan todeta, että kirjat liikkuvat ajan hengessä. Tuntuu siltä, että niiden käyttöaika opettamisessa on lyhyt. Syvällisempään yrittäjyyden ymmärrykseen ei ole niissä päästy.

LÄHTEET

30 - eteenpäin!: Pienyrityskeskus 30 vuotta yrittäjyyden edistäjänä. (2010). Mikkeli: Aalto yliopisto, kauppakorkeakoulu, pienyrityskeskus.

Aarnio, L. 2015. Opiskelijasta yrittäjäksi: opiskelijayrittäjyys suomalaisissa korkeakouluissa lukuvuonna 20142015. Helsinki: Suomen yrittäjät.

Audretsch, D. B. 2007. The entrepreneurial society. Oxford: Oxford University Press.

Fiet, J.O. 2001. The pedagogical side of entrepreneurship theory. Journal of Business Venturing, 16, 101–117.

Finna 2020. Mikä Finna on? Haettu osoitteesta <https://finna.fi/Content/about>. Viitattu 20.7.2020.

Gibb, A. (2005. The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice?. Teoksessa: Kyrö, P., & Carrier, C. (toim.), The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja; 2, 44–67.

Gorman, G., Hanlon, D., & King, W. 1997. 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), 56–77.

Gustafsson-Pesonen, A. & Kiuru, P. (2012). Ideoita ja oivalluksia yrittäjyyskasvatukseen YKOONTI. Espoo: Aalto University. (Aalto-yliopiston julkaisusarja. Kauppa + talous,4/2012.) Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-4800-0> Viitattu 15.8.2020.

Havimäki, S-M. 2012. Yrittäjäksi yliopistosta: tarinoita yliopistotaustaisista yrityksistä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Agora Center (Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino).

Heinistö, M. & Eskola, L. 2016. Nuoret tekevät tulevaisuuden: Pohjois-Pohjanmaan yrittäjyyskasvatuksen strategia ja toimintaohjelma 2016–2020. Oulu: Oulun yliopisto.

Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala, A (toim.). 2011. Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia. Turku: Turun kauppakorkeakoulu: Turun yliopisto (Uniprint).

Huusko, M. et. al. 2018. Yrittämään oppii yrittämällä: yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa -arviointi. Kirjoittajat M. Huusko, J. Vettenniemi, R. Hievanen, A. Tuurnas, R. Hietala, J. Kolhinen, E. Ruskovaara. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. Tampere: PunaMusta Oy. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2018/11/KARVI_2518.pdf [Viitattu 2.8.2020].

Hynes, B. 1996. Entrepreneurship education and training – introducing entrepreneurship into non-business disciplines, *Journal of European Industrial Training*, vol. 20, no. 8, pp. 10–17.

Hämäläinen, K. & Mäkeläinen, M. 2014. Taivas+helvetti. Vol. 2, Ilman toista ei ole toisen menestystä. Helsinki: One on One Publishing.

Hämäläinen, K. 2015. Taivas+helvetti. Vol. 3, Riko rajasi. Helsinki: One on One.

Iivari, A. (toim.) 2017. Yrittäjämäinen toimintatapa - opettajan opas: eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma - yrittäjämäinen toimintatapa. Seinäjoki: Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistys.

Joensuu, S., Varamäki, E., Viljamaa, A., Heikkilä, T. & Katajavirta, M. 2014. Yrittäjyysaikomukset, yrittäjyysaikomusten muutos ja näihin vaikuttavat tekijät koulutuksen aikana. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja. A, Tutkimuksia; 16.

Jones, C. 2010. Entrepreneurship education: Revisiting our role and its purpose. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17, 500–513.

Kakkonen, M-J. (toim.) 2015. Yrittäjähenkisen toimintakulttuurin kehittäminen. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu, 2015 (Tammerprint). Mikkelin ammattikorkeakoulu. D, Vapaamuotoisia julkaisuja 51. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-588-503-6> [Viitattu 12.6.2020.]

Kakkonen, M-J. & Koskinen, M. 2015. Yrittäjyys korkeakouluissa – paradokseja ja suosituksia. Yrittäjähenkisen toimintakulttuuri – uhka vai mahdollisuus? Teoksessa: M-J. Kakkonen (toim.), Yrittäjähenkisen toimintakulttuurin kehittäminen. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu, 2015 (Tammerprint). Mikkelin ammattikorkeakoulu. D, Vapaamuotoisia julkaisuja 51, 7–20. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-588-503-6> Viitattu 12.6.2020.

Kansalliskirjasto. 2020. MELINDA. Haettu osoitteesta <https://www.kansalliskirjasto.fi/fi/palvelut/metatietovarantopalvelut/melinda> Viitattu 10.6.2020.

Kantanen, M., Hytinkoski, P. & Wickström, M. (toim.). 2018. Yrittäjyyskasvatus osana oppilaitosten innovaatiotoimintaa: SHAKE – innovaatiokokeilujen uusi malli. Kirjoittajat: Taisto Hirvonen, Pekka Hytinkoski, Maisa Kantanen, Kristiina Kinnunen, Johanna Koponen, Vesa Liukkonen, Mia Pesonen, Marja Wickstöm. Mikkeli: Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.

Katajala, S. (toim.). 2010. Yrittäjyysasenteet ja näkemykset yrittäjyyskoulutuksesta: pirkanmaalaisten toisen asteen opiskelijoiden keskuudessa. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja B. Raportteja, 2010, 40.

Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.). 2010. Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino.

Kotila, P. 2019. Miten kasvatat lapsestani iloisen yrittäjän? Helsinki: IVALO Creative Agency: Maahenki Oy.

Laaksonen, I. & Soininen, L. 2012. Älä jänistä - opitaan kimpassa: yrittäjyyskasvatuksen pelikortit. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Leppänen, O. & Partanen, P. 2011. Yrityksen perustajan pikaopas. Kajaani: Intotalo

Löbler, H. 2006. Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18, 19–38.

Möttönen T. (toim.). 2019. Yrittäjät Suomessa – Elinkeinovapaudesta yrittäjyysyhteiskuntaan. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-533-3> Viitattu 13.7.2020.

Nietosvuori, L. & Mäkelä, R. (toim.). 2013. Ytyä yrittäjyyteen!. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, Sarja C, Artikkelikokoelma, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut.

Nisula, S. & Harju-Myllyaho, A. 2017. Startup Lapland: opas lappilaiseen kasvuyrittäjyyteen. Lapin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B, Tutkimusraportit ja kokoomateokset, 2017, 27.) Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-316-208-2> Viitattu 20.8.2020.

Näse, H. 2018. 4H-yritys: 4H-yrittäjän työkirja. Helsinki: Suomen 4H-liitto.

Ojala, A. 2015. Yrityskylä ja yrittäjyyskasvatus pirkanmaalaisessa viitekehyksessä. Tampere.

Ojala, A. 2016. Yrittäjyyskasvatusta joka kuntaan. 4, Yrittäjyyskasvatuksen tähtiopettaja joka kuntaan -koulutusohjelma. Tampere: Yliopistopaino.

Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78869/opm07.pdf?sequence=1> [Viitattu 10.6.2020.]

Peltonen, K. 2008. Can learning in teams help teachers to become more entrepreneurial? The interplay between efficacy perceptions and team support. *Liiketaloudellinen Aikakauskirja*. (3): 297–324.

Puustinen, T. & Mäkeläinen, M. 2013. Taivas+helvetti. [Vol. 1]. Espoo: One on One Publishing.

Rajahonka, M. (toim.) 2017. Pienyrityskeskus yrittäjyyden ja pienyritysten soveltavan ja tieteellisen tutkimuksen tekijänä. Mikkeli: Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Xamk Kehittää 25. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-344-049-4> [Viitattu 15.7.2020.]

Rantanen, T., Rantanen, A., Vuorinen, P., Järveläinen, E. & Lehtola, M-A. 2013. Nuorten yrittäjyysintoa Uudellamaalla: tutkimus nuorten yrittäjyyshalukkuudesta, yrittäjyyskasvatuksesta sekä EER 2012 -yrittäjyysvuoden vaikuttavuudesta. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu, Tikkurilan yksikkö (Laurea julkaisut; 14.) Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-308-1> [Viitattu 1.8.2020.]

Ristimäki, K. & Evälä, A. 2001a. Arvioiva kartoitus suomalaisesta yrittäjyyskasvatusmateriaalista vuonna 2000. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja, Selvityksiä ja raportteja; 74.

Ristimäki, K. & Evälä, A. 2001b. Ammatillisen koulutuksen yrittäjyyskasvatusmateriaali Suomessa: oppimateriaalin tarve, tila ja asema suomalaisessa ammatillisessa koulutukseen liittyvässä yrittäjyyskasvatuksessa. Helsinki: opetusministeriö (Lievestuore: ER-paino)

Ruskovaara, Elena. 2014. Entrepreneurship Education in Basic and Upper Secondary Education – Measurement and Empirical Evidence. Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology, (Yliopistopaino). Acta Universitatis Lappeenrantaensis; 590. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-265-657-5> [Viitattu 9.8.2020.]

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J. & Rytkölä, T. 2010. Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education + Training*, 52, 117–127.

Suominen, J. & Loipponen, J. (toim). 2010. Paras yrittää. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja B, Oppimateriaalia (Multiprint Oy).

Suonpää, M. & Römer-Paakkanen, T. 2018. Minä pystyn!: pitkäkestoinen yrittäjyyskasvatus nuorten tulevaisuuden hyvinvoinnin perustana. Helsinki: Haaga-Helia (Haaga-Helian julkaisut; 2018, 6.)

Tonttila, K. 2010. Yrittäjyyden arvottaminen akateemisten nuorten argumentoinnissa. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden julkaisuja. Väitöskirja. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/23388> Viitattu 11.8.2020.

Tuomela, V. & Hanka, S. 2015. Amazing business train: valmentajan käsikirja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu (HAMK:n e-julkaisuja, 12.)

Tralla. 2020. Mikä on Tralla.fi? Haettu osoitteesta <https://tralla.fi/info/> Viitattu 20.7.2020.

Urpilainen, V. (toim.) 2017. NY oma talous: avaimet työelämään!: oppilaan opas. Helsinki: Nuori Yrittäjyys ry.

Urpilainen, V. & Anttonen, E. (toim.) 2017. NY mitä ihmiset tekevät: mitä yhteiskunnassa tapahtuu?: opettajan opas. Helsinki: Nuori Yrittäjyys ry.

Yyes-verkosto. 2020. Yrittäjyyskasvatuksen käsitteitä. Haettu osoitteesta <https://yvesverkosto.fi/yes/mita-yrittajyyskasvatus-on/yrittajyyskasvatuksen-kasitteita> Viitattu 11.6.2020.

Yes-verkosto. 2014. Väitös: Koulujen yrittäjyyskasvatuksessa parannettavaa. 6.11.2014. Haettu osoitteesta <https://yvesverkosto.fi/vaitos-koulujen-yrittajyyskasvatuksessa-parannettavaa> Viitattu 13.8.2020.

Yrittäjyyskasvatus: kouluttajien opas. Luxemburg: Julkaisutoimisto.



OSA 2.

KOKEMUKSELLINEN
OPPIMINEN JA YRITTÄJYYS-
PEDAGOGIIKKA

KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN SEAMK BUSINESS HUBISSA

Petra Sippola

TIIVISTELMÄ JA AVAINSANAT

Tässä artikkelissa selvitetään kokemuksellista oppimista ja sen roolia yrittäjyyskasvatuksessa, erityisesti korkeakoulukontekstissa. Tutkimuskohteena on Seinäjoen ammattikorkeakoulun Y-Zone Business Hubin opiskelijoiden kokemukset. Artikkelin tavoitteena on tuottaa tietoa yrittäjyyden ja yrittäjämäisen toiminnan oppimisen kehittämiseen Y-Zone Business Hubissa.

Artikkelin teoreettinen viitekehys pohjautuu Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehään. Teoreettisessa viitekehyksessä on viitattu useasti myös Ritva-Liisa Arpiaisen vuonna 2019 ilmestyneeseen väitöskirjaan, Tiimityötä, toimintaa ja tunteita – näkökulmia yrittäjyyskasvatuksesta ja yrittäjämäisestä oppimisesta kokemuksellisen oppimisen viitekehysesssä, joka ansiokkaasti on koonnut yhteen viime vuosien tutkimuksia yrittäjyyskasvatuksesta, yrittäjämäisestä oppimisesta ja kokemuksellisesta toimintaoppimisesta.

Empiirisessä osiossa on tehty lyhyt case-tutkimus, jonka aineisto on kerätty kyselyllä Seinäjoen ammattikorkeakoulun Y-Zone Business Hubin opiskelijoilta kevään 2020 aikana. Opiskelijoista suurin osa oppi parhaiten tekemällä. Y-Zone Business Hubin parasta antia on ollut juuri oman liikeidean ja yrityksen kehittäminen. Suurin osa kyselyyn vastanneista piti myös tekemällä oppimista ja kokemuksellista oppimista parhaimpana opetusmetodina.

Artikkelin pohdintaosiossa todetaan, että yhtä ainoata oikeaa opetusmetodia yrittäjyydelle ei ole, vaikka hyviä tutkimustuloksia on saatu kokemuksellisen oppimisen ja toimintaoppimisen käyttämisestä yrittäjyyskasvatuksessa. Paras opetusmetodi on sellainen, jossa opiskelijan oma sisäinen motivaatio ohjaa opintoja niin, että oppiminen on mielekästä ja nopeaa. Oppimista ei voi pakottaa.

Avainsanat: Kokemuksellinen oppiminen, yrittäjyyskasvatus, yrittäjyyden polkumallit, yrittäjyys

JOHDANTO

Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjämäinen oppiminen ovat olleet koulutuspolitiikan keskiössä 2000-luvun alusta alkaen niin Suomessa kuin maailmalla. Yrittäjyyskasvatuksen edistäminen ja kehittäminen ovat myös EU:n jäsenmaiden keskeisimpiä poliittisia tavoitteita varsinkin, kun yhteiskunnat eri puolilla maailmaa ovat muutoksien ja epävarmuuden puristuksissa. Yrittäjyyttä, yrittäjämäistä asennetta ja uusia innovaatioita pidetään globaalisti ratkaisuina näihin haasteisiin. (Arpiainen 2019, 15.)

Muutoksessa ja epävarmuuden lisääntyessä pidetään tärkeänä opiskelijoiden ajattelukykyä ja yrittäjämäistä toimintaa pyrittäessä saavuttamaan taloudelliset ja yhteiskunnalliset tavoitteet. Euroopan komission laatimassa Yrittäjyys 2020-toimintasuunnitelmassa korostetaan yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjämäisen oppimisen tehostamisen tarvetta korkeakoulukontekstissa, koska korkeakoulutuksella ja sen yhteyksillä innovaatiotoimintaan on tärkeä rooli niin yksilöiden kuin yhteiskuntien kehittämisessä. Erityisesti yrittäjämäisen ajattelutavan kehittämisellä voi olla kansalaisille huomattavia hyötyjä niin ammatillisesti kuin yksilöllisestikin. Opiskelijoiden kyky ja valmius havaita mahdollisuuksia sekä niiden aktiivinen käytäntöön vienti koetaan tärkeinä yrittäjämäisen kulttuurin osatekijöinä. (Arpiainen 2019, 15–16, European Commission 2015, Kyrö & Ristimäki 2008.)

Kokemuksellisessa oppimisenäkemyksessä korostetaan konkreettista tekemistä ja toimintaa. Kokemuksellinen oppiminen tukee persoonallista ja sosiaalista kasvua sekä lisää opiskelijan itsetuntemusta. Kokemuksellisessa oppimisessa painotetaan myös elämysten, kokemuksen ja itsereflektion merkitystä oppimisprosessissa enemmän kuin perinteistä kognitiivista näkemystä. Oppimisteoriat, jotka korostavat opiskelijan persoonallista kasvua ja kokemusten reflektoinnin merkitystä oppimisprosessissa, perustuvat humanistiseen teoriaan ja psykologiaan sekä fenomenologiseen filosofiaan. Kokemuksellisessa oppimisessa oppiminen nähdään kokemusten muuttumisena ja laajentumisena sekä kokonaisvaltaisena sopeutumisena ympäröivään maailmaan. Kokemuksellinen ja uudistava toimintaoppiminen on saamassa vahvan jalansijan yrittäjyyskasvatuksessa ja yrittäjämäisessä oppimisessä perinteisen opettajakeskeisen luokkahuoneopetuksen sijaan. (Kupias 2001, 16, Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 206.)

KESKEISET KÄSITTEET JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Erilaiset oppimisen prosessimallit ovat esillä tunnetuimmissa kokemuksellisen ja aikuisoppimisen teorioissa, kuten Devey 1951, Kolb 1984, Mezirov 1991 ja Heron 1992, joista tunnetuin on näistä Kolbin teoria kokemuksellisesta oppimisesta. (Arpiainen, 2019, 46.) Kolb (1984) kuvaa kokemuksellisen oppimisen jatkuvasti kehittyvänä ja syvenevänä kehänä ja prosessina, jossa oppiminen etenee kokemuksiä ja toimintaa reflektoiden kohti käsitteellistämistä ja parempia toimintamalleja. Prosessiin kuuluvat omakohtainen kokemus,

reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja kokeileva ja aktiivinen toiminta. Kokemuksellisessa oppimisessa näkemys oppijasta on lähellä humanistista oppimisnäkemystä. (Kolb 1984.)

Kokemuksellisen oppimisen teorian keskeisempiä elementtejä ovat oppija, tekeminen, kokemukset ja reflektio. Reflektointia tarvitaan, jotta oppimisesta syntyisi aitoa osaamista, ymmärrystä ja siihen pohjautuvaa tekemistä. Kokemuksellinen oppiminen on pedagoginen lähestymistapa, jossa opiskelijat oppivat tekemällä tai tarkkailemalla muiden tekemistä. (Schindehutte & Morris 2016). Kokemuksellinen oppiminen on herättänyt laajasti kiinnostusta niin kasvatustieteeseen, liiketaloustieteeseen kuin johtamistieteeseen piirissä. (Arpiainen 2019, 46.)

Kolb (1984) selittää oppimista sellaisena kuin se tapahtuu arjessa. Jokainen meistä kiertää Kolbin kokemuksellista oppimisen kehää koko elämänsä ajan. Oppiminen alkaa, kun opiskelija joutuu ongelmatilanteeseen ja saa omakohtaisen kokemuksen ongelmasta. Ongelma pakottaa opiskelijan pohtimaan ja reflektoimaan, kuinka ongelma voitaisiin ratkaista. Opiskelija rakentaa mielessään oletuksen, käsitteellisen ratkaisumallin ja kokeilee käytännössä sen toimimista. Opiskelija saa toiminnastaan uuden kokemuksen, ja näin kehä jatkuu. Oppiminen on siis jatkuvaa kokemusten muuttumista ja laajentumista. Opettajan tehtävänä on auttaa ja ohjata tällä ongelmaradalla.

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli sisältää kaksi oppimisen ulottuvuutta, tiedostamattoman ja tiedostetun ymmärtämisen, sekä niihin liittyvää neljä vaihetta, jotka painottavat oppimista eri tavoin. Kolbin oppimisen prosessissa opiskelija soveltaa ajattelumallien mukaista tietoa käytännön tilanteissa. Tiedon soveltaminen auttaa opiskelijaa syventämään opiskeltavaa aihetta. Kolbin mallin vahvuutena on nimenomaan sen sovellettavuus käytäntöön. (Kupias 2001, 16–26, Leppilampi & Piekkari 1998, 9–11.)

Arpiaisen (2019, 74) mukaan kokemuksellinen oppiminen soveltuu ja toimii yrittäjämäisen oppimisen keinona ja pedagogisina ratkaisuin. Yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä toimintatapaa opitaan parhaiten tekemällä ja kokemalla asioita oikeassa ympäristössä tiimissä sekä reflektoimalla opittua ja viemällä opitut asiat edelleen toimintaan. Yrittäjämäisessä ajattelu- ja toimintatavassa on tarkoitus luoda uutta ja innovatiivista muutosta yhteiskuntaamme.

Yrittäjyyskasvatukseen kuuluu kolme tasoa: yrittäjyyden ymmärtäminen, yrittäjämäinen toiminta yrittäjyyden kautta sekä yrittäjäksi oppiminen. Yrittäjyyden oppimisen ydin on kokemuksellinen oppiminen avoimissa ja luovissa oppimisympäristöissä. Vaikka kokemuksellinen oppiminen on ollut vahvasti esillä yrittäjyysopetuksessa, yrittäjyyden opetussuunnitelman ulkopuolella tapahtuvan oppimisen ja sen kautta hankitun osaamisen arviointi ja integrointi osaksi tutkintoja on melko uusi asia yrittäjyyden opetuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama HOTIT OPIT -hanke kuitenkin osoittaa, että vaikka opetushenkilökunta suhtautuisi pääosin myönteisesti yrittäjyysosaamisen opinnollistamiseen, tiedeyliopistot ovat

ammattikorkeakouluja skeptisempiä käytännön laajemmassa hyödyntämisessä. Henkilökuntaa askarruttaa eniten, onko opiskelijan mahdollista hankkia muualta samaa tietämystä, mitä yliopistot tarjoavat opiskelijoilleen tutkimukseen pohjaavassa opetuksessa. (Peura 2019.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä korkeakoulujen rehtorineuvostot ovat kuitenkin kannustaneet korkeakouluja kehittämään aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen sekä opinnollistamisen käytäntöjä. Erityinen huomio on ollut yrittäjyysosaamisen tunnistamisessa, jonka opiskelija on voinut hankkia korkeakouluopintojen ulkopuolella. Yrittäjyysosaaminen on usein hankittu yrittäjänä toimimisella. Olisi hyvä, jos aikaisemmin hankittu yrittäjyysosaaminen nähtäisiin voimavarana ja resurssina, jonka saisi osaksi opiskeltavaa korkeakoulututkintoa. Korkeakoulujen ulkopuolelta hankittu yrittäjyysosaaminen täydentää akateemista opetussuunnitelmaa ja edistää yrittäjyyskulttuurin juurruttamista korkeakoulujen kampuksilla. (Peura 2019.)

Opintojen ulkopuolelta hankittu yrittäjyysosaaminen asettaa yliopistoille haasteita, vaikka monipuoliset oppimisympäristöt lisäävätkin tiedeyliopistojen mahdollisuuksia tarjota opiskelijoille uusia ja kiinnostavia oppimiskokemuksia. Myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta akateemisen opetussuunnitelman ulkopuolella hankitun osaamisen integrointi osaksi tutkintoja on tulevaisuudessa yhä tärkeämpää. (Peura 2019.)

Kokemuksellinen oppiminen ja toimintaoppiminen yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjämäisen oppimisen välineenä on herättänyt kiinnostusta aina vain enemmän. Esimerkiksi tiimi- ja valmennus ja tiimiyrittäminen hyödyntävät tiimissä syntyvää tietoa käytännön yritystoiminnassa, mikä lisää oppimista ja kehittää erilaisia yritystoiminnassa tarvittavia taitoja, kuten luovuutta, innovatiivisuutta, johtamista, viestintää sekä tiimityö-, suunnittelu- ja päätöksentekotaitoja. Tiimiyrittäjyys perustuu alun perin Suomessa, Jyväskylän ammattikorkeakoulussa kehitettyyn Tiimiakatemia-malliin, jossa yksilö työskentelee ja oppii yhdessä vertaistensa, eli toisten yrittäjien kanssa. Tiimivalmennuksessa korostuu opiskelijan joustava oppiminen erilaisessa toimintaympäristössä, ja se korvaa perinteisen luokkaopetuksen. Opiskelijoita rohkaistaan toimimaan ja ratkaisemaan yhdessä yritystoiminnassa eteen tulevia ongelmia. Tiimiyrittäjyudessa kokemuksellinen oppiminen antaa opiskelijoille vapautta oppimisessa, vaikka opiskelijoiden tuleekin ottaa vastuu omasta oppimisestaan sekä jakaa kokemuksiaan muiden tiimioppilaiden kanssa. (Arpiainen 2019, 22–23.)

Kokemuksellinen oppiminen yhdistää oppimisen teoreettista ja käytännöllistä näkemystä ja perspektiiviä (Lamb 2015). Kokemuksellista oppimista tapahtuu toimintaoppimisessa, itseohjautuvassa oppimisessa ja uudistuvassa oppimisessa. Toimintaoppiminen ja toimintaorientoitunut oppiminen yhdistetään usein läheisesti kokemukselliseen oppimiseen, ongelma- ja projektioppimiseen, projektioppimiseen ja luovuuteen. Malinen (2000) painottaa oppimista tapahtuvan etenkin tekemällä asioita uudella tavalla tai hyödyntämällä tai ajatteleamalla uutta tietoa ja taitoa eri tavalla kuin ennen. (Arpiainen 2019, 46.)

KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN HYÖDYNTÄMINEN YRITTÄJYYSKASVATUKSESSA

Euroopan komissio (2012,7) määrittelee yrittäjyyden yksilön kyvykkyydeksi työstää ideat toiminnaksi, joka sisältää luovuutta, innovatiivisuutta sekä riskinottokykyä sekä taitoa suunnitella ja johtaa projekteja tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämän päivän työntekijöiltä vaaditaan yrittäjämäistä asennetta ja sitoutumista työhön samalla lailla, kuin he toimisivat oman vastualueensa yrittäjinä. (Arpiainen 2019, 16, Römer-Paakkanen & Suonpää 2017.)

Yrittäjäksi kasvaminen ei kuitenkaan tapahdu hetkessä. Monipuolinen yrittäjyyskasvatus antaa opiskelijoille työvälineitä arvioida mahdollisuuksiaan lähteä yrittäjiksi. Korkeakoulujen yrittäjyyskasvatuksen päätehtävä on etenkin yrittäjämäisen ajattelun herättämisen ja yrittäjyyspolun kirkastaminen yhtenä uramahdollisuutena. (Arpiainen 2019, 17, Römer-Paakkanen 2006.)

Yrittäjyyskasvatus sisältää Euroopan komission (2016, 3) mukaan kaikkia kasvatuksellisia toimenpiteitä, jotka pyrkivät kehittämään oppijoista vastuullisia, yrittelijöitä yksilöitä, joilla on taitoja, tietoja ja tarvittavat asenteet saavuttaakseen itselleen asettamansa tavoitteet voidakseen elää täysipainotteista elämää. Monista yrittäjyyskasvatuksen määrittelyistä huolimatta ominaisuuksista löytyy useita yhteisesti hyväksytyjä ominaisuuksia, kuten mahdollisuuksien havaitsemista, innovatiivisuutta, uuden toiminnan aikaansaamista ja riskin ottamista. (Arpiainen 2019, 18.)

Yrittäjyyskasvatuksella on Arpiaisen mukaan (2019, 40) dualistinen tehtävä. Yrittäjyyskasvatus toisaalta kehittää opiskelijan valmiuksia toimia yrittäjänä ja toisaalta taas vahvistaa oppijan valmiuksia toimia yrittäjämäisesti elämän eri alueilla. Korkeakoulukentässä tulisi selvittää, tavoitellaanko yrittäjyyskasvatuksella ja opetuksella yrittäjävalmiuksien kehittämistä vai yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa. Opiskelijoiden omat valmiudet voidaan jakaa yrittäjyystiedoiksi, -taidoiksi sekä yrittäjyysasenteeksi. Yksi keskeisimmistä yrittäjyyskasvatuksen kysymyksistä on ollut, kuinka yrittäjämäistä käyttäytymistä voidaan oppia. (Arpiainen 2019, 40.)

Yrittäjämäisen oppimisen taustalla on ajatus, että yrittäjä oppii yrittämällä eli toimimalla yrittäjänä. Keskeistä yrittäjämäisessä oppimisessa on toiminta ja tekeminen. Copen (2005) mukaan yrittäjämäiseen oppimiseen sisältyy myös tiedon, käyttäytymisen ja tunnetilojen oppiminen, jolloin myös yksilön sosiaalisilla prosesseilla on keskeinen rooli. Korkeakouluopiskelijat tarvitsevat menestyäkseen myös muunlaisia taitoja kuin akateemisen koulutuksen tarjoamia tietoja. Perinteisten teorianäkökulmien lisäksi korostuvat etenkin vuorovaikutus-, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot erilaisissa oppimiskonteksteissa. Myös todelliset kokemukset yritystoiminnasta ovat yrittäjyyskasvatuksessa keskeisiä. (Arpiainen 2019, 18, Cope 2005.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) totesi raportissaan Yrittäjyyskasvatusta ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa (2018), että korkeakoulujen yrittäjämäinen toimintakulttuuri lisää opiskelijoiden yrittäjyyden oppimisen kokemusta. Monipuoliset opetusmenetelmät, yritysyritystyö ja yrittäjätarinat ovat parhaita tapoja oppia yrittäjyyttä. Opiskelijat arvostivat erityisesti autenttisia yrittäjäkokemuksia, kuten harjoitusyritystoimintaa ja tiimiyrittäjyyttä. Myös yrittäjyysopintoja suorittaneiden opiskelijoiden oppimisen kokemus oli myönteisempi kuin niiden opiskelijoiden, jotka eivät olleet yrittäjyysopintoja suorittaneet. Oppilaitoksen henkilökunnan yrittäjämäisellä asenteella ja suhtautumisella yrittäjyyteen oli myönteinen vaikutus yrittäjyysominaisuuksien ja yrittäjämäisen asenteen oppimiseen. (KARVI, 2018.)

Euroopan komissio (2010) korostaakin yrittäjyyskasvatusta käsittelevässä raportissaan, että yrittäjyyskasvatusta tulisi saada osaksi kaikkia opetussuunnitelmia. Myös muutosta pedagogiikkaan vaaditaan ja toivotaan käytettäväksi sellaisia opetusmenetelmiä, joissa korostuu kokemuksellinen oppiminen. Euroopan komission mallissa opettaja nähdään enemmän valmentajan roolissa ja opiskelijat itsenäisinä, vastuullisina, omasta opiskelusta vastuun kantavina yksilöinä. Niin ikään toimintaoppiminen eli yritystoiminnan käynnistäminen ja yrittäjänä toimiminen on kasvattanut suosiotaan opetusmenetelmänä. (Arpiainen 2019, 19.)

Arpiaisen (2019, 22) mukaan yrittäjyyskasvatukseen osallistuneet opiskelijat perustavat todennäköisemmin yrityksen kuin opiskelijat, jotka eivät ole koulutukseen osallistuneet. Myös sekasortoinen ja epävarma ympäristö sekä huoli tulevaisuudesta kiihdyttävät nuorten ihmisten halukkuutta perustaa yrityksiä. Opiskelijoiden asenteet korreloivat vahvimmin yrittäjyysaikomuksiin. Korkea-asteen koulutus vaikuttaa positiivisesti yrittäjäksi ryhtymiseen silloin, kun motivaationa on jotain muuta kuin välttämätön pakko (Arpiainen 2019, 22.)

Myös korkeakouluopiskelijoiden suhtautuminen yrittäjyyteen on muuttunut viime vuosina. Suomen Yrittäjien (2019) tekemän tutkimuksen mukaan joka kolmas korkeakouluopiskelija on halukas toimimaan yrittäjänä tulevaisuudessa. Noin kolme prosenttia korkeakouluopiskelijoista toimii yrittäjänä opintojen ohessa. Myös neljä viidestä haluaisi jatkaa yrittäjyyttä myös opintojensa jälkeen. Samanaikaisesti tutkimuksen mukaan ainoastaan 14 prosenttia opiskelijoista kokee, että korkeakouluopinnot antavat hyvät valmiudet toimia yrittäjänä. Yrittäjyysopetus ja yrittäjyyttä tukevat yhteisölliset rakenteet ovat korkeakouluille selvä kehittämisen kohde. (Suomen Yrittäjät 2019.)

Kokemuksellisella oppimisella yrittäjyyskasvatuksessa on myös vastustajansa. Scott, Penaluna ja Thompson (2016) arvoastelevat omassa tutkimuksessaan kokemuksellisen oppimisen vaikutusten todentamista ja kritisoivat kokemuksellisen oppimisen ja perinteisen oppimisen vertailun tehokkuutta. Heidän mielestään tiedetään vain vähän kokemuksellisen oppimisen lähestymistapojen mahdollisista vaikutuksista haluttujen oppimistulosten tehokkaaseen saavuttamiseen tai siitä, vaikuttavatko saavutetut oppimistulokset kokemukselliseen oppimiseen. (Arpiainen 2019, 25.)

Mueller & Anderssonin (2014, 503) mukaan yrittäjämäinen oppiminen perustuu kokemuksiin ja toimintaan ja on usein luovaa ja kontekstisidonnaista. Oppimista pidetään monimutkaisena ja monimuotoisena prosessina, joka on riippuvainen kaikkialla tapahtuvasta toiminnasta (Kyrö 2005, 93.) Yrittäjämäisessä oppimisessa opettajan rooli on toimia opiskelijoiden valmentajana ja kehittäjänä, jonka toimenkuvana on organisoida erilaisia yrittäjämäisiä kokemuksia ja reflektioita. Opiskelijan rooliksi jää konstruoida aktiivisesti tietoja ja niiden merkityksiä. Koska yrittäjyys on huomattavasti laajempi ilmiö kuin pelkästään yrityksen perustaminen, tulisi yrittäjyyskasvatuksessa huomioida yrittäjyyden prosessin useat eri näkökulmat, kuten opiskelijoiden kyky ja valmius mahdollisuuksien havainnoimiseen, riskinottoon ja ideoiden aktiivinen kehittäminen toimintaan. (Arpiainen 2019, 34–39.)

Monipuolisen yrittäjyyskasvatuksen tulisikin tarjota opiskelijoille uusia ja yllättäviä asioita, koska niitä he joutuvat kohtaamaan myös toimiessaan yrittäjinä tai työntekijöinä yritysmaailmassa. Kun oppiminen mahdollistetaan tekemällä, yrityksen ja erehdyksen kautta, opiskelijat saavat erinomaiset valmiudet vaativiin työtehtäviin. Samalla opiskelijat oppivat hyödyntämään mahdollisia epäonnistumisia oppimiskokemuksina oppien itseluottamusta, riskinottokykyä sekä johtamista. (Arpiainen 2019, 40.)

Suuri määrä tutkimuksia on osoittanut yrittäjyyskasvatuksen synnyttävän yrittäjyysmyönteisiä asenteita ja yrittäjyysintentiota. (Arpiainen 2019, 42.) Yrittäjyyden opetuksen painopiste on opiskelijoiden yrittäjämäisen ajattelutavan ja asenteiden kehittämisessä. Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyyden opettaminen ovat levittäytyneet laajasti eri aloille ja instituutioihin tarpeista ja resursseista riippuen. Yrittäjämäinen oppiminen on parhaimmillaan koko elämän mittainen oppimisprosessi, missä oppimista tapahtuu opiskelijan sekä henkilökohtaisella että sosiaalisella tasolla. Yrittäjyyden oppimista tapahtuu oppimisen ja yrittäjämäisen toiminnan rajapinnassa. (Arpiainen 2019, 43.)

Kaiken kaikkiaan kokemuksellisen oppimisen käyttäminen opetusmetodinä yrittäjyyden ja yrittäjämäisen toimintatavan oppimisessa voidaan katsoa olevan pyrkimystä siirtää kasvatuksellista fokuksia lukemiseen perustuvasta oppimisesta tekemiseen keskittyvään oppimiseen, opettajan luennoista näyttämiseen, suoraviivaisesta oppimisesta itseään toistavaan ja teoriaan painottuvasta käytännön ja teorian integraatioon perustuvaan oppimiseen. Itse toiminta ja tekeminen ei sellaisenaan saa aikaan oppimista vaan aina tarvitaan myös toiminnasta saatua reflektointia, jotta toiminnasta syntyisi aitoa oppimista. Toimintaoppiminen auttaa kuitenkin käsitteellistämään kokemuksia sekä reflektoimaan ja arvioimaan uutta tietoa. Myöskään yksistään toiminta, kokemus tai reflektio eivät erillään tuota oppimista, vaan ne ovat sidoksissa toisiinsa, ja niitä tulisi käsitellä aina yhdessä. Kokemuksellinen oppiminen voi olla oppijalle voimakas oppimistilanne, joka kehittää oppijan minäpystyvyyttä sekä auttaa häntä erilaisten mahdollisuuksien havaitsemisessa ja yritystoiminnan käynnistämisessä. (Arpiainen 2019, 47, Kolb & Kolb 2005.)

Kyrö (2008) painottaa yrittäjämäisen toiminta- ja ajattelutavan oppimisen peruselementtejä, kuten toimintaorientoitunutta, proaktiivista ja kokonaisvaltaista asennetta monimuotoiseen ja muuttuvaan maailmaan sekä kokonaisvaltaiseen käsitykseen oppijoiden yksilöllisistä ja sosiaalisista prosesseista. Yrittäjämäinen toiminta- ja ajattelutapa kehittyy toiminnan ja erilaisten kokemusten kautta, jolloin syntyy muutoksia oppijan syvissä uskomuksissa ja asenteissa. (Arpiainen 2019, 48.)

Arpiaisen (2019, 48) mukaan yrittäjämäisen oppimisen toimintaorientuneita lähestymistapoja käytetään kuitenkin harvoin opetuksessa ja oppimisessa. Toimintaoppimista voi olla vaikea sijoittaa erilaisiin opetusohjelmiin. Niiden todellisten tulosten mittaaminen on myös vaikeaa. Syynä tähän voi olla esimerkiksi toimintaoppimisen ja kokemuksellisen oppimisen käsitteiden sekoittuminen. Kokemuksellista oppimista ei ole vain se, mitä oppijalle tapahtuu, vaan myös se, mitä oppija tekee kokemuksellaan.

Koska opiskelijan kokemuksella on suuri kasvatuksellinen merkitys, tarvitaan myös reflektointia, jonka avulla pyritään parempaan tietoisuuteen pyrkimyksenä vapautua epärationaalista uskomuksista, tottumuksista ja traditioista (Ojanen 2001). Neck & Greene (2011) painottavat reflektiolla olevan tärkeä merkitys nimenomaan yrittäjyyteen oppimisessa, koska yrittäjyyden kenttä on toimimista epävarmoissa ja riskialttiissa olosuhteissa, ja se on myös monisäikeinen ja ongelmakeskeinen. Reflektiossa uutta tietoa synnytetään kokemuksista, ja sen pääasiallisena tavoitteena on syväoppiminen. Myös Jarvis (2006) täsmentää syväoppimisen tiedon merkityksen ymmärtämiseksi ja kokemuksen tulkinnaiksi. Neck & Greene (2011) toteavat yrittäjyyden olevan luonteeltaan toiminnan, oppimisen testaamisen ja kokeilemisen jatkuvaa prosessia. Yrittäjämäinen toiminta takaa mallissa kokemuksen sisällön, kun taas reflektio on keino, jolla syntynyt kokemus kehittyy laadukkaaksi oppimiseksi. Oppiminen kehittyy tiedoksi ja osaamiseksi, kun reflektoidaan toiminnasta saatuja kokemuksia ja yhdistetään ne aiempiin kokemuksiin ja tietoon. (Arpiainen 2019, 51.)

Joka tapauksessa yhtä oikeaa tapaa opettaa ja oppia yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä toimintaa ei ole olemassa. Erilaisia kokemuksellisen oppimisen teorioita hyödynnetään yhä enemmän yrittäjämäisessä oppimisessa länsimaissa eli yhdistelemällä todellista toimintaa ja kokemuksia. Myös opettajakeskeisestä opettamisesta ollaan enenevässä määrin siirtymässä kohti opiskelijakeskeiseen oppimiseen. Kokemuksellisen oppimisen näkökulma toistuu yrittäjämäistä oppimista koskevissa tutkimuksissa. Yrittäjämäisen toiminnan keskeiset osa-alueet, kuten yksilöiden riskinottaminen, epävarmuuden sietokyky, muutoshalukkuus tai -haluttomuus, peräänantamattomuus, innovatiivisuus ja aloitekyvykyys kehittyvät ja vahvistuvat todellisen elämän oikeissa ongelmissa. Epäonnistumiset, onnistumiset ja virheistä oppiminen vahvistavat opiskelijan minäpystyvyyttä. Myös vastuu omasta oppimisesta syventää opiskelijan oppimiskokemusta, ja tiimissä oppiminen mahdollistaa vertaisoppimisen ja erilaisten kokemusten jakamisen turvallisessa opiskeluilmapiirissä. (Arpiainen 2019, 74.)

KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN SEAMKIN YRITTÄJYYSKASVATUKSESSA

Yrittäjyys ja yrittäjähenkisyys ovat sekä SeAMKin visio että yksi arvoista. SeAMK määrittelee yrittäjähenkisyyden näin:

”Etsimme uutta ja kokeilemme rohkeasti, meillä on lupa epäonnistua kokeilussa mutta emme anna periksi. Meillä on tekemisen meininki. Olemme palveluolttiita ja toimimme tuloksellisesti.”

Suurin osa SeAMKin yrittäjyyspolkumalleista sisältävät jonkin asteista kokemuksellista oppimista, jossa opitaan asioita tekemällä ja kokemalla. SeAMKin yrittäjyyspolut edistävät opiskelijoiden yritysideoita ja jo valmiita yrityksiä niiden eri vaiheissa. Tärkeintä on, että opiskelija saa apua ja tukea yritysideoita tai yrityksen kehittämiseen opiskelujen aikana. Lisäksi kaikki SeAMKin tutkinto-opiskelijat opiskelevat yhteensä 5 op yrittäjyys- ja innovaatio-opintoja.



Kuva 1. SeAMKin yrittäjyyspolkumallit

SeAMKin eri yrittäjyyspolkumalleissa opiskelijoille tarjotaan tukea omien mahdollisuuksien tunnistamiseen sekä jo olemassa olevien ideoiden kirkastamiseen ja kehittämiseen. Opiskelija voi opintojensa aikana kehittää ja testata omaa ideaansa ja yritystään GrowUpStudents-kasvuyrityskilpailussa. Lisäksi SeAMK Osuuskunta tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden oman idean kokeilemiseen käytännössä. Tiivis yhteistyö eri yrittäjyystoimijoiden kanssa jatkaa siitä, mihin SeAMKin yrittäjyyspolut ja konseptit päättyvät.

Seinäjoen yrittäjyys ekosysteemiin kuuluvat Seinäjoen ammattikorkeakoulun lisäksi kaupungin kehittämissyhtiö Into Seinäjoki, Uusyrittäjäkeskus Neuvoa-antava, Etelä-Pohjanmaan kauppakamari, Etelä-Pohjanmaan Yrittäjät ry sekä opiskelijayrittäjyysjärjestö SeiES ry.

Y-ZONEN BUSINESS HUB

Y-Zone Business Hubissa (ent. Yritystalli) opiskelija voi kehittää omaa liikeideaansa tai olemassa olevaa yritystään tutkinnon suorittamisen aikana ja saada työstään myös opintopisteitä. Opiskelijat voivat hakeutua Business Hubin jäseneksi kaikista SeAMKin tutkinto-ohjelmista. Y-Zone Business Hubin toiminta perustuu henkilökohtaiseen ja ryhmävalmennukseen sekä yrittäjyyttä edistäviin kursseihin. Opiskelija voi myös sisällyttää Business Hub -opintoihin SeAMKin ulkopuolelta opintoja, jos ne edistävät tai auttavat opiskelijan omaan yritykseen liittyviä tavoitteita.

Y-Zone Business Hubissa yhteyshenkilöt toimivat valmentajan roolissa auttaen opiskelijaa liikeidea tai yritystoimintaa koskevissa ongelmatilanteissa keskustelemalla, sparraamalla, etsimällä oikeita asiantuntijoita, ryhmäkeskusteluilla tai muilla tapaamisilla. Y-Zone Business Hubiin kuuluva opiskelija voi myös tehdä eri opintojaksojen oppimistehtäviä omaan yritykseensä, mikäli opintojakson opettaja antaa siihen luvan. Y-Zone Business Hubin kautta on perustettu jo yli 100 erilaista yritystä opiskelijoiden toimesta.

Opiskelu Y-Zone Business Hubissa on käytännönläheistä ja perustuu pitkälti kokemukselliseen oppimiseen, sillä opiskelijan oppiminen perustuu tekemiseen ja käytännönläheisten ongelmienratkaisuun omassa yrityksessä. Yrityksen vaiheesta riippuen asioiden oppiminen voi vaihdella yritysidean kehittämisestä tai perustamispaperioiden tekemisestä aina tuotteiden ja palveluiden myyntiin, markkinointiin tai vaativimpiin kehittämistehtäviin.

Y-Zone Business Hubiin voi hakeutua opiskelija, jolla on hyvä idea ja joka haluaa kehittää sitä eteenpäin opiskelujensa aikana, tai sitten opiskelijalla on jo valmis ja toimiva yritys, mutta hän haluaa kehittää sitä eteenpäin. Molempia yrittäjyyspolkuja ohjaa opiskelijan oma, vahva, sisäinen motivaatio, joka syntyy itselleen tekemisestä. Molemmat polut alkavat ohjaajan ja opiskelijan keskusteluilla siitä, mihin toiminnalla Y-Zone Business Hubissa tähdätään, minkä jälkeen määritellään yhdessä tavoitteet ja allekirjoitetaan sopimus Y-Zone Business Hubiin liittymisestä. Itse yritysidean tai jo valmiin yrityksen kehittämisen vastuu on opiskelijalla itsellään mutta ohjaaja auttaa ja sparraa tarvittaessa. Parhaimmillaan prosessien kautta saadaan perustettua ihan oikeita yrityksiä ja kehitettyä olemassa olevia seuraaville tasoille. Alla on kuvattu kaksi erilaista Y-Zone Business Hub -prosessia, toisessa opiskelijalla on olemassa idea ja toisessa jo valmis yritys.

Opiskelijan itsehankkima yrittäjyysosaaminen nähdään SeAMKissa siis positiivisena resursina, jonka voi liittää osaksi korkeakoulututkintoa. Yrittäjyyskokemus täydentää akateemista

opetussuunnitelmaa ja edistää yrittäjyyskulttuurin juurruttamista korkeakouluissa. Y-Zone Business Hub tarjoaakin opiskelijoille ensisijaisesti mahdollisuuden hankkia yrittäjyysosaamista itselleen jo opintojensa aikana.

METODOLOGIA, AINEISTON ESITTELY, ANALYYSI JA TULOKSET

Tässä kappaleessa esitellään opiskelijoiden kokemuksia Y-Zone Business Hubin toiminnasta. Kartoitus on toteutettu kyselynä Y-Business Hubin opiskelijoille kevään 2020 aikana. Case- eli tapaustutkimukselle on tyypillistä valita tutkimuskohteeksi yksittäinen tapaus, jonka tarkastelussa kiinnostuksen kohteena ovat usein prosessit. Tapaustutkimuksella pyritään lisäämään ymmärrystä tietystä ilmiöstä pyrkimättä kuitenkaan yleistettävään tietoon. (Hirsjärvi ym. 2004, 125–126.) Tässä tapaustutkimuksessa on tutkittu Y-Zone Business Hubin opiskelijoiden oppimistyyliä, mielipidettä parhaimmasta opetusmetodista ja Y-Zone Business Hubin toimintaa. Tutkimuksella pyritään kuvaamaan, miten opiskelijat kokevat Y-Zonen toiminnan edistävän heidän yrittäjämäistä toimintaansa.

Kyselyn tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden kokemuksia, jotta toimintaa pystyttäisiin kehittämään ja parantamaan. Kysely lähetettiin 18:lle Y-Zone Business Hubin aktiiviselle jäsenelle. Vastaajista 12 opiskelee SeAMKin suomenkielisessä koulutuksessa ja 6 englanninkielisessä IB-koulutuksessa. Vastauksia saatiin yhteensä kahdeksan (8) kappaletta.

Kysely koostui yhdeksästä lyhyestä kysymyksestä, jotka käsittelivät opiskelijan oppimistyyliä, mielipidettä parhaimmasta opetusmetodista sekä Y-Zone Business Hubin toiminnasta.

Kyselyyn vastanneiden mukaan suurin osa opiskelijoista (4) oppi parhaiten tekemällä. Vastaajista kaksi (2) oppivat parhaiten useampaa oppimismetodia yhdistelemällä, kuten kuuntelemalla ja keskustelemalla.

Vastanneiden opiskelijoiden (3) mielestä tekemällä oppiminen oli paras opetusmenetelmä. Toiseksi parhaana (2) opetusmenetelmänä nähtiin opetusmenetelmien yhdistelmä, joissa yhdistellään luentoja tai videotallenteita, kirjoja ja mielekkäiden tehtävien tekemistä. Myös kokemukset ja opit muilta yrittäjiltä tai opettajilta koettiin opiskelijoiden keskuudessa arvokkaiksi ja mielenkiintoisiksi.

Kyselyyn vastanneiden mielestä parasta Y-Zone Business Hubin toiminnassa on ollut oman liikeidean tai yrityksen kehittäminen (4). Muut nimesivät parhaimmaksi Y-Zone Business Hubin anniksi oman yrityksen pyörittämisen (1), keskusteluavun (1) sekä opintopisteiden kerryttämisen toiminnallisesti (1). Y-Zone Business Hubin toimintaan kaivattaisiin kuitenkin lisää ryhmätapaamisia (3), vierailijoita (2), verkostoitumistilaisuuksia (1) ja lyhytkoulutuksia (1). Opiskelijat toivoivat myös enemmän ohjaajan apua (1).

Kyselyyn vastanneista viisi (5) oli myös kehittänyt omaan liikeideaansa tai yritystään SeAMKin muilla opintojaksoilla. Voidaan siis todeta, että idean tai yrityksen kehittäminen ei ole rajoittunut ainoastaan Y-Zonen Business Hubin toiminnan tai SeAMKin yrittäjyyssopintojen rajoihin. Opiskelijat ovat kehittäneet yritysideoitaan ja jo valmista yritystään mm. opinnäytetyössä ja Liikeideat lentoon -valmennuksessa. Yhden vastaajan mukaan useat SeAMKin kurssit ovat tukeneet yrittäjyyttä ja oman yrityksen kehittämistä.

Suurin osa kyselyyn vastanneista (6) koki, että opintojen aikana kerrytetyt yrittäjyystiedot ja -taidot ovat hyödyttäneet opiskelijaa muissa opinnoissa, työelämässä tai harjoittelussa. Avoimissa vastauksissa mainittiin mm.

"Hyvää tietoa tulevaisuuteen."

"Oman yrityksen suunnittelussa."

"Ovat auttaneet paljon ideoiden kehittämisessä."

"Ovat kehittäneet firman laajentamisessa."

"GrowUpStudents-kilpailussa, Business Hubin toiminnassa ja harjoittelussa on kehittynyt paljon taitoja, joita käytän työssäni päivittäin."

Kyselyyn vastanneista viisi (5) haluaisi myös jakaa omia yrittäjyyskokemuksiaan muille opiskelijoille. Keinoina voisi toimia esim. keskustelut, yhteistyö, vertaisoppiminen pienryhmätapaamisissa ja erilaiset seminaarit ja esitykset.

Kyselyn mukaan kaikki vastanneet opiskelijat (8) ovat sitä mieltä, että yrittäjyys on tasa-vertainen muiden mahdollisten uravaihtoehtojen kanssa. Syinä tähän olivat mm. yrittäjän vapaus ja mahdollisuus päättää omista tuloistaan.

"Yrittäjänä voi vaikuttaa enemmän omiin tuloihin kuin palkkatyössä."

"Ehkä en saa muutoin töitä kuin ryhtymällä yrittäjäksi."

"Koska saa päättää, mitä tekee."

"Jos riskit kyetään minimoimaan."

"Todella hyvä vaihtoehto."

Opiskelijoista seitsemän (7) oli myös sitä mieltä, että SeAMKin yrittäjyyskonseptit (Y-Zone Business Hub, yrittäjyysopinnot jne.) ovat lisänneet opiskelijan yrittäjämönönteisyyttä ja yrittäjyysaikomuksia. Syinä mönteisyyden ja aikomusten lisääntymiseen ovat olleet mm. hyvät keskustelut, aikaisempi yrittäjämönönteisyys, yrittäjyyden opetus sekä aikaisempi ajatus siitä, että opiskelija aikoo ryhtyä yrittäjäksi.

Vaikka kysely oli lyhyt ja vastaajajoukko pieni, se osaltaan vahvistaa niitä aikaisempia näkemyksiä, joita kokemuksellisesta oppimisesta yrittäjyyskasvatuksessa on jo aikaisemmin esitetty. Tärkeimpinä asioina yrittäjyyden opetuksessa voidaan pitää kokemuksellisen oppimisympäristön luomista, mielekkäitä tehtäviä sekä innostavia opettajia, jotka ovat tarvittaessa läsnä.

POHDINTA

Eri opetusmenetelmiä ei voi asettaa paremmuusjärjestykseen. Paras opetusmenetelmä on sellainen, jossa opiskelijan oppiminen tapahtuu miellyttävästi, nopeasti ja varmasti. Opiskelijaa ei voi pakottaa oppimaan, ja opiskelija oppii vain siinä laajuudessa kuin hän itse jaksaa opiskella ja ponnistella. Oppimiseen tarvitaan siis opiskelijan omaa, sisäistä motivaatiota. Arpiaisen (2019, 48) mukaan kuitenkin korkea-asteilla yrittäjyyskasvatuksessa ja yrittäjämäisessä oppimisessa kokemukselliseen oppimiseen perustuvilla pedagogiikoilla näyttäisi olevan eniten mahdollisuuksia vaikuttaa oppimisen syvyyteen opiskelijoiden ratkoessa todellisen yritysmaailman ongelmia yrittäjämäisissä tilanteissa.

Korkeakoulujen yrittäjyyskasvatuksen päätehtävä on opiskelijoiden yrittäjämäisen ajattelun herättäminen ja yrittäjyyspolun kirkastaminen yhtenä uramahdollisuutena. Tämä voidaan saavuttaa eri yrittäjyyskasvatuksen opetusmetodeilla. Tärkeää on myös kiinnittää huomio opiskelijan itsetuntemuksen ja minäpystyvyyden parantamiseen sekä luoda mahdollisuuksia harjoitella yrittäjyyttä jo opiskelujen aikana. Myös opiskeluiden ulkopuolella hankittu yrittäjyysosaaminen tulisi ottaa osaksi korkeakouluopintoja.

Yrittäjyys ei välttämättä kuitenkaan ole opiskelijoiden ensimmäinen uravaihtoehto, koska opiskelijat haluavat mahdollisesti ensin kerätä työkokemusta, jonka kautta myös eri yrittäjyysmahdollisuudet vasta havaitaan. Yrittäjyyden opettajan kyky toimia valmentajana ja luoda innostava mahdollisuuksien ilmapiiri ympärilleen korostuu opintojen aikana. Opettajan yksi toimenkuva onkin järjestää tilaa yrittäjämäisille kokemuksille ja reflektioille. Opiskelijan motivointi ja innostava sitouttaminen pitäisi olla yrittäjyyskasvatuksessa toiminnan keskiössä. Valmentamisen ohella opettajan tulee siis innostaa opiskelijoita yrittäjyyteen, olla asiasisällön ohjaajana sekä palautteen antajana.

Aito oppiminen luodaan kokemuksen kautta. Monipuolinen yrittäjyyskasvatus ja kokemuksellinen oppiminen synnyttävät parhaimmillaan yrittäjyysmyönteisiä asenteita ja yrittäjyysintentioneita opiskelijoiden keskuudessa. Kun opiskelijoille annetaan mahdollisuus tunnistaa omat mahdollisuutensa itsetuntemuksen ja minäpystyvyyden kautta, kirkastaa ja kehittää uusia ideoita eteenpäin, testata niitä ja parhaimmillaan kokeilla niitä myös käytännössä, on vain taivas rajana sille, mitä opiskelijat voivat toiminnallaan saavuttaa jo opintojensa aikana. Yrittämään oppii vain yrittämällä. (KARVI 2018.)

LÄHTEET

Arpiainen, R-L. 2019. Tiimityötä, toimintaa ja tunteita – näkökulmia yrittäjyyskasvatuksesta ja yrittäjämäisestä oppimisesta kokemuksellisen toimintaoppimisen viitekehyksessä. Aalto University publication series. Doctoral Dissertations 46/2019. Helsinki: Aalto yliopisto.

Cope, J. 2005. Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practise* 29 (4), 373–397.

European Commission, Enterprise and Industry. 2010. Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education. McGoshan A. United Kingdom.

European Commission. 2012. Effects and impacts of entrepreneurship programmes in higher education. Entrepreneurship Unit Directorate-General for Enterprise and Industry. Brussels.

European Commission. 2015. Entrepreneurship Education: A road to success. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurodice. 2016. Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurodice Report Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Jarvis, P. 2006. Towards to comprehensive theory of human learning. New York, NY, Routledge.

Hirsjärvi, S, Remes, P & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). 2018. Yrittämään oppii yrittämällä. Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakoulussa – arviointi. Saatavana: https://karvi.fi/app/uploads/2018/11/KARVI_2518.pdf

Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, A & Kolb, D.A. 2005. Learning styles and learning spaces: enhancing experimental learning in higher education. *Academy of Management Executive* 4 (2), 193–212.

Kupias, P. 2001. *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.

Kyrö, P. 2005. Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigm? Teoksessa Kyrö, P., & Carrier, C (toim.). The dynamics of learning entrepreneurship in cross-cultural university context. Entrepreneurship Education Series. Hämeenlinna: University of Tampere, 25–30.

Kyrö, P. 2008. A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. International Journal of Business and Globalisation 2 (1), 39–55.

Kyrö, P. & Ristimäki, K. 2008. Expanding arenas and dynamics of entrepreneurship education in Liiketaloudellinen Aikakausikirja, 3/2008. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Lamb, D. 2015. Learning about events through involvement and participation. The use of experimental and authentic learning experiences. International Journal of Event and Festival Management 6 (1), 73–91.

Leppilampi, A & Piekkari, U. 1998. Nappaa nipusta – aikuisopiskelua yhteistoiminnallisesti. Lahti. Aike.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2003. Oppinäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY.

Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experimental learning. SoPhi. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.

Mueller, S & Anderson A.R. 2014. Understanding the entrepreneurial learning process and its impact on student's personal development: A European perspective. The International Journal of Management Education (12), 500–511.

Neck, H.M. & Greene, P.G. 2011. Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. Journal of Small Business Management 49 (1), 55–70.

Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäminen. Palmenia-kustannus. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.

Peura, K. 2019. Yrittäjyysosaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen jakavat tiedeyliopistojen opetushenkilökunnan mielipiteitä. Saatavana: <https://blogit.utu.fi/utu/2019/11/05/yrittajyysosaamisen-tunnistaminen-ja-tunnustaminen-jakavat-tiedeyliopistojen-opetushenkilokunnan-mielipiteita/>

Römer-Paakkanen, T. 2006. Opettajien jatko-opinnot Jyväskylän yliopistossa: Yrittäjyyden säteilyttäminen kaikkeen opetukseen ammattikorkeakoulussa ja toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.). Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Tampere, 184–206.

Römer-Paakkanen, T. & Suonpää, M. 2017. Multiple objectives and means of entrepreneurship education. Haaga-Helia University of Applied Sciences. Saatavana: <https://esignals.haaga-helia.fi>

Schindehutte, M. & Morris, M.H. 2016. The experimental learning portfolio and entrepreneurship education. Teoksessa Morris, M.H. & Liquori, E. (toim.) Annals of entrepreneurship education and pedagogy. Cheltenham. UK.

Scott, J.M., Penaluna, A. & Thompson J.L. 2016. A critical perspective on learning outcomes and the effectiveness of experimental approaches in entrepreneurship education: Do we innovate or implement? Industry and Higher Education 58, 82–93.

Suomen Yrittäjät. 2019. Opiskelijasta yrittäjyyteen -tutkimus. Saatavana: https://www.yrittajat.fi/sites/default/files/opiskelijasta_yrittajaksi_2019.pdf

LIITE 1. WEBROPOL-KYSELYLOMAKE.



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Y-Zone Business Hub (ent. Yritystalli)

Olet saanut tämän linkin kyselyyn, koska olet Y-Zone Business Hubin (ent. Yritystalli) jäsen. Kiitos että käytät aikaasi vastaamalla tähän lyhyeen kyselyyn. Vastauksia hyödynnetään SeAMKin TKI-toiminnassa ja Y-Zone Business Hubin kehittämässä.

1. Opitko parhaiten
 - lukemalla?
 - kuuntelemalla?
 - tekemällä?
 - näiden menetelmien yhdistelmällä, miten?

2. Mielestäni paras opetusmenetelmä on?
 - luento
 - itsenäinen lukeminen
 - audiovisuaalinen menetelmä kuten podcast, video, tallenne
 - tekemällä oppiminen tai kokeileminen
 - asian opettaminen muille
 - näiden yhdistelmä, mitkä menetelmät?

3. Mikä on ollut parasta antia Business Hubin toiminnassa?
 - oman liikeidean tai yrityksen kehittäminen
 - oman yrityksen pyörittäminen
 - avun saaminen ongelmatilanteessa
 - keskusteluapu
 - sparrausapu tai mentorointi
 - opintopisteiden kerryttäminen
 - joku muu, mikä?

4. Minkälaista toimintaa kaipaisin Business Hubiin lisää?
 - ryhmätapaamisia
 - lyhytkoulutuksia
 - vierailijoita
 - ohjaajan apua
 - verkostoitumistilaisuuksia
 - kilpailuja esim. pitchaus
 - jotain muuta, mitä?

5. Oletko kehittänyt omaa liikeideaasi tai yritystäsi muilla opintojaksoilla?
 - kyllä, miten?
 - en

6. Oletko hyötynyt kerryttämistäsi yrittäjyystiedoista ja -taidoista muissa opinnoissa, työelämässä tai harjoittelussa?
 - kyllä, miten?
 - en

7. Haluaisitko jakaa kerryttämääsi tietoa ja taitoja muille opiskelijoille?
 - kyllä, miten?
 - en

8. Onko yrittäjyys tasavertainen mahdollisuus muiden uravaihtoehtojen kanssa?
 - kyllä, miksi?
 - ei, miksi ei?

9. Onko SeAMKin yrittäjyyskonseptit (Business Hub, yrittäjyysopinnot jne.) lisännyt yrittäjyysmyönteisyyttäsi tai yrittäjyysaikomuksiasi?
 - kyllä, miten?

LEIKILLISET LÄHESTYMISTAVAT YRITTÄJYYDEN YLIOPISTO-OPETUKSESSA

Riikka Franzén, Katriina Heljakka & Lenita Nieminen

TIIVISTELMÄ

Yrittäjyyttä ei enää ymmärretä pelkkänä yrityksen perustamisena vaan laajemmin yrittäjämäisenä ajattelu- ja toimintatapana, joka on hyödyllistä kaikilla elämänaalueilla ja myös työntekijän roolissa. Yrittäjyystaidot nähdään olennaisina opiskelijoiden työllistymisen ja henkilökohtaisen kasvun kannalta, mutta myös keskeisinä työelämätaitoina, joita yhteiskunnassa tarvitaan. Näiden muutosten myötä myös yrittäjyysopetuksen kirjallisuudessa on entistä voimallisemmin nostettu esiin tarve uudentavalle opettaa ja oppia yrittäjyyttä: kokemuksellinen oppiminen nähdään yleisesti toimivana tapana opettaa yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa.

Kulttuurin leikkilistymisen myötä myös työelämä leikkilistyy ja pelillistyy, ja leikkilistymisen nähdään olevan läsnä niin arvонуonnissa kuin organisaatioissakin. Tämän tutkimuksen tarkoitus on pohtia leikkilisten lähestymistapojen mahdollisuuksia tukea yrittäjämäisen ajattelu- ja toimintatavan omaksumisessa. Tutkimuksemme vastaa kysymykseen **“Miten leikkitoiminnalliset lähestymistavat voivat tukea yrittäjämäisen ajattelu- ja toimintatavan opetusta yliopistossa?”**

Tarkastellaksemme leikkitoiminnallisen työskentelyn toimivuutta ja tuloksia järjestimme yliopisto-opettajille ja -tutkijoille työpajan, jossa toteutettiin pienryhmissä rakentelu-, mielikuvitus- ja roolileikkejä hyödyntäen kartonkikuutioihin perustuvaa Comicubes-prototypointityökalua. Halusimme tarjota opettajille mahdollisuuden itse kokea leikkitoiminnallisuutta käytännössä ja samalla antaa esimerkin siitä, miten leikkilistyyttä voi tuoda omaan opetukseen yrittäjämäisyyden lisäämiseksi. Leikkilistissä lähestymistavoissa meitä kiinnosti myös fyysisten materiaalien ja tilan käyttämisen kehollisuus, mitä ei juurikaan ole tutkittu yliopistokontekstissa.

Leikkilistissä lähestymistavoissa korostuvat yhdessä tekeminen, yhteiskehittäminen ja ongelmanratkaisu, jotka voidaan ymmärtää voimavaroina ja luovuutta tukevinä toimintamalleina esimerkiksi yliopistopedagogiikassa. Ne tarjoavat mahdollisuuden koetella omia rajojaan,

olettamuksiaan ja roolejaan. Havaintojemme mukaan materiaalisen leikin koettiin olevan melko kaukana yliopisto-opetuksesta, mutta kuitenkin sen nähtiin tukevan improvisaatiota ja luovuutta, innoittavan keskusteluun, tukevan yhteistyötä ja auttavan kiinnittämään huomion prosessiin lopputuloksen sijaan.

Avainsanat: leikkitoiminta, leikillisuus, yhteiskehittäminen, yliopisto-opetus, yrittäjämäisyys

JOHDANTO JA TAVOITE

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella leikkitoiminnallista lähestymistapaa yliopisto-opetuksessa, kun tarkoituksena on kehittää opiskelijoiden yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa osana heidän työelämätaitojaan. Korkeakoulutuksessakin korostetaan entistä enemmän koulutuksen tehtävää vastata yhteiskunnan tarpeisiin niin, että valmistuvien opiskelijoiden osaaminen on sitä, mitä työelämässä tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa. Myös opiskelijat odottavat koulutukselta laaja-alaisempaa henkilökohtaista kehittymistä kuin pelkästään uutta tietoa ja uusia taitoja (Crayford et al 2012). 2000-luvun työntekijöiltä vaadittaviin taitoihin kuuluvat kriittinen ajattelu, luovuus, yhteistyö- ja kommunikaatiotaidot; informaatioon, mediaan ja teknologiaan liittyvät lukutaidot, tuottavuus sekä aloitteellisuus (Ananiadou & Claro 2009). Yrittäjämäinen ajattelu- ja toimintatapa sekä kyky innovointiin on nostettu keskeiseksi tulevaisuuden työntekijöiden kompetensseiksi (Rae 2010; Bacigalupo ym. 2016; Turner & Mulholland 2017), jotka ovat hyödyllisiä toimittaessa sekä työntekijäasemassa että yrittäjänä tai itsensä työllistämänä niin yksityisellä, julkisella kuin kolmannellakin sektorilla (Rae 2010; Neck & Greene 2011). Listaa voisi täydentää kyvyllä sietää epävarmuutta, kompleksisuutta ja muutoksia sekä halulla toimia, mieluummin proaktiivisesti. Perinteinen yliopisto-opetus ei kuitenkaan ole pystynyt tukemaan opiskelijoita näiden taitojen ja osaamisen kehittämisessä (Robinson ym. 2016). Yrittäjyysopetuksen kirjallisuudessa onkin entistä voimallisemmin nostettu esiin tarve uudenlaisille tavoille opettaa ja oppia yrittäjyyttä (Turner & Mulholland 2017; Robinson ym. 2016). On myös esitetty, että sulauttamalla yrittäjyysopetus kaikkeen opetukseen (embedded entrepreneurship education) pystyttäisiin tavoittamaan myös sellaiset opiskelijat, jotka eivät suoranaisesti ole kiinnostuneita yrittäjyydestä sen perinteisessä merkityksessä (Pittaway & Cope 2007).

Yrittäjyysopetuskirjallisuudessa korostetaan kokemuksellista oppimista tehokkaana tapana opettaa yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa (Robinson ym. 2016; Rae 2010; Cope 2005). Omakohtaisia kokemuksia ja niiden reflektointia on tuotu yrittäjyysopetukseen esimerkiksi taideprojektien (Bureau & Komporozos-Athanasidou 2017), draaman (Hytti & Nieminen 2016; Gibb 2011; Tunstall ym. 2016) ja improvisaation (Balachandra 2018) muodossa. Edellä mainittujen rinnalle on mahdollista nostaa leikilliset lähestymistavat, joissa oppimista ja työelämäkompetenssien kehitystä tuetaan erilaisten leikkivälineiden

(esimerkiksi lelut ja pelit), leikillisten ympäristöjen (tilat) ja leikillisyyteen kannustavien toimintakulttuurien avulla.

Kulttuurin leikillistymisen myötä myös työelämä leikillistyy ja pelillistyy, ja leikin on tunnustettu olevan mukana niin arvонуonnissa kuin johtamisessa ja organisoinnissa (Kavanagh 2011). Maailman johtavissa organisaatioissa, esimerkiksi Googlessa, tämä näkyy työympäristöihin tuoduissa leikillisissä elementeissä (leikilliset yhteistyö- ja oleskelutilat), leikillisissä esineissä ja artefakteissa (lelut, pelit ja muut välineet), ja myös pyrkimyksenä leikillisiin organisaatiokulttuureihin. Tällaisissa leikillisissä työympäristöissä työntekijöiden odotetaan toimivan avoimesti ja luovasti ja tuovan esiin leikillisyyttä eri tavoin. Näiden esimerkkien ja edelläkävijäryitysten panostuksen leikillisyyttä tukeviin työskentely-ympäristöihin ja organisaatiokulttuureihin voisi olettaa innoittavan leikillisyyden vahvempaan huomioimiseen myös yliopisto-opetuksessa.

Yrittäjyyden opetuksessa tietokonepelit ja simulaatiot on havaittu tehokkaiksi yrittäjyyden oppimisympäristöiksi, vaikka haasteitakin on tunnustettu. Fox ym. (2018) raportoivat erityisinä haasteina epävarmuuden ja riskin kokemuksen rakentamisen peleihin ja simulaatioihin. Samaten sosiaalinen vuorovaikutus on keskeistä yrittäjämäisessä oppimisessa, kuten kaikessa oppimisessa (McKeaver ym. 2015; Bureau & Komporezos-Athanasiou 2017), mutta sen saaminen mukaan peleihin on todettu hankalaksi (Fox ym. 2018).

Edellä esitettyihin havaintoihin perustuen, leikillisyyden ja taidelähtöisten menetelmien innoittamana, halusimme kokeilla leikillisten lähestymistapojen soveltamista yrittäjyyden opetukseen yliopistossa. Halusimme tarjota opettajille mahdollisuuden itse kokea leikkitoiminnallisuutta käytännössä ja samalla antaa esimerkin siitä, miten leikillisyyttä voi tuoda omaan opetukseen yrittäjämäisyyden lisäämiseksi. Tarkastellaksemme leikkitoiminnallisen työskentelyn toimivuutta ja tuloksia järjestimme yliopisto-opettajille ja -tutkijoille työpajan, jossa hyödynnettiin kartonkikuutioihin perustuvaa Comicubes-prototyyppintyökalua ja sen avulla pienryhmissä toteutettavia rakentelu-, mielikuvitus- ja roolileikkejä. Kokeiluamme puolsi sekin seikka, että fyysisten materiaalien ja tilan käyttämisen kehollisuutta ei juurikaan ole tutkittu yliopistokontekstissa siitä huolimatta, että leikillisissä lähestymistavoissa hyödynnetään yhteiskehittämistä ja artefaktien, työkalujen ja tilan luovaa käyttöä, jossa kehollisuus ja tilallisuus ovat keskeisiä.

Tässä artikkelissa raportoimme havaintojamme kauppakorkeakoulun opettajille suunnatusta leikillisestä työpajasta, jossa osallistujat yhdessä loivat rakennelmia fyysisistä materiaaleista (kartonkikuutiot) vastaten fasilitaattorin heille esittämiin kysymyksiin ja ongelmiin. Työpaja oli osa kaksipäiväisen tutkimusseminaarin ohjelmaa, ja se järjestettiin yliopistokampanuksen ulkopuolella. Leikkien aiheet ja tehtävät liittyivät yliopistomaailmaan; opetus- ja tutkimustoimintaan, mutta niiden toteutuminen ryhmien yhteisleikkienä perustui ryhmän omaan, spontaaniin luovuuteen ja heittäytymiskykyyn. Työpajan perusajatuksena oli osallistujien

vuorovaikutus toistensa kanssa samassa tilassa, ja itse rakentamisen lisäksi keskeistä oli heidän rakennelmilleen antamat merkitykset ja oman toimintansa reflektointi.

Järjestämällä ja dokumentoimalla työpajan halusimme tuottaa tietoa leikillisyyden hyödyntämisestä aikuisten oppimisessa ja erityisesti yliopisto-opetuksessa. Tutkimuksemme vastaa kysymykseen **“Miten leikkitoiminnalliset lähestymistavat voivat tukea yrittäjämäisen ajattelu- ja toimintatavan opetusta yliopistossa?”**

Havaintojemme mukaan materiaallinen leikki koettiin olevan melko kaukana yliopisto-opetuksesta, mutta kuitenkin sen nähtiin tukevan improvisaatiota ja luovuutta, innoittavan keskusteluun, tukevan yhteistyötä ja auttavan kiinnittämään huomion prosessiin lopputuloksen sijaan.

Seuraavassa luvussa esittelemme tarkemmin yrittäjyysopetusta ja leikillisyyttä käsittelevää kirjallisuutta ja tutkimuksemme teoriataustaa, minkä jälkeen kuvaamme käyttämämme tutkimusmenetelmät, aineiston ja sen analyysin sekä tutkimuksemme tulokset. Näiden perusteella pohdimme tulostemme merkitystä, tutkimuksemme rajoituksia sekä uusia tutkimusmahdollisuuksia.

KESKEISET KÄSITTEET JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksemme teoriatausta muodostuu yrittäjyysopetuksen ja leikillisyyden viimeaikaisista tutkimuksista. Paneudumme ensin yrittäjyysopetukseen, sen keskeisiin käsitteisiin sekä tämän tutkimuksen kannalta relevanttiin kirjallisuuteen. Tämän jälkeen esittelemme leikin ja leikillisyyden teoriaa ja määrittelemme keskeiset käsitteet.

YRITTÄJYYS, YRITTÄJYYSOPETUS JA YRITTÄJÄMÄINEN AJATTELU- JA TOIMINTATAPA

Yrittäjyys on nostettu jokaiselle kansalaiselle kuuluvaksi osaamiseksi, ja kyky yrittäjämäiseen ajatteluun ja toimintaan nähdään tarpeellisenä kaikilla elämänalueilla (European Commission/Eurydice report 2016; Bacigalupo ym. 2016), myös yliopistokoulutuksessa (European Commission 2015). Tämän yrittäjyyden laajan määritelmän mukaan yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa tarvitaan paitsi yrittäjän ammatissa toimittaessa myös työntekijän roolissa liike-elämässä, julkisen sektorin organisaatioissa ja kolmannella sektorilla (Neck and Greene 2011; Rae 2010). Perinteinen ja yrittäjyysopetuksessakin yhä laajasti vallalla oleva käsitys yhdistää yrittäjyyden yrityksen perustamiseen. Opiskelijoita valmennetaan tähän laatimalla oman tai fiktiivisen yrityksen liiketoimintasuunnitelma (Jones, Penaluna, Matlay, & Penaluna, 2013) ja harjoittelemalla esimerkiksi markkinoinnin tai taloushallinnon teknisiä toteutuksia.

Yrittäjyysopetuksen tutkimuksessa on viime vuosina esitetty voimakasta kritiikkiä tätä kapeaa, ”yrittäjyys on yhtä kuin liiketoimintaa” -näkemystä kohtaan (Verduijn & Berglund, 2020; Blenker ym. 2011; Neck & Greene, 2011). Samoin eurooppalaisen yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen uranuurtaja Gibb (2002) korostaa, että yrittäjyys tulisi käsittää laajemmin kuin ainoastaan liiketoiminnan kontekstissa, ja tuo esiin yrittäjyyden merkitystä nimenomaan yrittäjämäisenä ajattelun- ja toimintatapana ja vielä laajemmin yhteiskunnallisten muutosten mahdollistajana. Raen (2010) mukaan yrittäjyys on tapa suhtautua ongelmiin, löytää ratkaisuja, jakaa ideoita, toteuttaa innovaatioita ja saada aikaan muutoksia. Uusimassa yrittäjyystutkimuksessa on siirrytty puhumaan yrittäjyydestä mahdollisuuksien luomisen (opportunity creation, Thrane ym. 2016) lisäksi erityisesti arvon tuottamisena muille (value creation, Lackeus 2015), oli se sitten taloudellista, kulttuurista tai sosiaalista arvoa, kun aiemmin yrittäjyys nähtiin lähes yksinomaan liiketoimintana (business creation, Frederiksen 2017, 24).

Yrittäjyyden ymmärtäminen yrityksen perustamista laajemmin, tietynlaisena elämänsentteena (attitude to life, Hedeboe-Frederiksen 2017, 26), näkyy ja tulisi yhä enemmän näkyä yrittäjämäisessä pedagogiikassa, jossa on siirrytty kehittämään opiskelijoiden yrittäjämäistä ajattelutapaa ja asenteita (Robinson ym. 2016; Gibb 2008; Rae 2010; Hytti ym. 2011). Robinsonin ym. (2016) tutkimus vahvistaa, että yrittäjyysopetuksessa koettujen radikaalien muutosten, voimakkaiden kokemusten ja turhautumisen kautta opiskelijat alkavat nähdä itsensä enemmän yrittäjinä kuin opiskelijoina. Äskettäin julkaistussa tutkimuksessaan Verduijn & Berlund (2020) esittävät, että yrittäjyysopetuksessa pitäisi innostaa ja tukea opiskelijoita kehittämään vaihtoehtoisia tapoja ajatella, mitä yrittäjyys tarkoittaa nimenomaan itselle: esittää uusia kysymyksiä, luottaa omaan luovuuteensa ja näin saada ”eväitä elämään varten”, eikä seurata ulkoapäin annettuja vakiintuneita tapoja hahmottaa maailmaa.

Yrittäjyyden ymmärtäminen laajemmin näkyy luonnollisesti myös yrittäjyysopetuksen tavoitteissa, opetustavoissa ja oppimisympäristöissä. Keskeisinä yrittäjämäisinä taitoina, ominaisuuksina ja käyttäytymisenä nähdään aloitteellisuus, luovuus ja kyky innovointiin sekä kyky sietää muutoksia ja nauttia niistä huolimatta niihin liittyvästä epävarmuudesta (Gibb 2008). Useat yrittäjyyskasvatuksen tutkijat jakavat käsityksen siitä, että perinteisellä teorialähtöisellä luento-opetuksella tällaisia taitoja ja käyttäytymismalleja ei pystytä opettamaan, vaan opetuksen tulisi synnyttää omakohtaisia kokemuksia yrittäjämäisesti toimimisesta (mm. Rae 2010; Robinson ym. 2016; Turner & Mulholland 2017). Tämä vaatii oppimisympäristöjä, joissa opiskelijoiden on mahdollista oppia ”uusia tapoja tehdä, tuntea, nähdä ja kommunikoida” (Kyrö & Carrier 2005, 25) ja kannustaa opiskelijoita tekemällä oppimiseen, kokeiluihin, riskinottoon, luovaan ongelmanratkaisuun ja vuorovaikutukseen ulkopuolisten kanssa.

Tutkijoiden mukaan opetuksen tulisi jäljitellä yrittäjämäistä prosessia (Draycott & Rae 2011; Gibb 1993) ja yrittäjämäistä toimintaympäristöä (Pittaway & Cope, 2007), sillä yrittäjät

oppivat tekemällä ja reflektoimalla kokemuksiaan (Cope, 2005; Rae & Carswell, 2001). Tutkijat ovat nostaneet esille yhteisöllisyyden lisäksi tunteiden roolin yrittäjyyspedagogiikassa todeten tunteisiin liittyvää opetuksen tutkimusta olevan yllättävän vähän. Yrittäjyyttä pidetään ”sydämen matkana” (journey of the heart; Nabi ym. 2017), joten opiskelijoiden olisi hyvä saada kokemusta myös yrittäjyyteen liittyvistä tunteista (Pittaway & Cope 2007; Bureau & Komporozos-Athanasiou 2017).

Tuoreesta tutkimuksestamme (Stenholm, et al. 2019) ilmenee, että kauppakorkeakoulun opettajien käyttämät opetusmenetelmät tukevat erityisesti talouden lukutaitoa, kokemukseen perustuvaa oppimista ja epävarmuuden sietämistä sekä jossakin määrin riskin ottamista ja epäselvyyden ja kompleksisuuden sietämistä, mutta vähemmän luovuutta, mahdollisuuksien luomista ja luotaamista, ideoiden arviointia ja muiden saamista mukaan omaan ideaan. Ajatus siitä, että leikillisuus edistää yliopisto-opiskelijoiden ongelmanratkaisutaitoja, luovuutta sekä kykyä ennakointiin ja sellaisten asioiden hahmottamiseen, joita eivät vielä ole olemassa (Kangas ym. 2017), sai meidät kiinnostumaan leikillisyyden mahdollisuuksista yliopisto-opetuksen pedagogisena lähestymistapana. Koska leikillisyydellä ja yrittäjyydellä tuntuu olevan useita yhtymäkohtia, halusimme kokeilla, miten leikillisuus soveltuu erityisesti yrittäjyyden yliopisto-opetukseen.

LEIKILLISTYVÄT LÄHESTYMISTAVAT LEIKILLISTYVÄSSÄ MAAILMASSA

Leikkiä pidetään haasteellisena ilmiönä määritellä. Tässä artikkelissa nojaamme leikin-teoriassa ja tutkimustraditiossa tunnustettuihin määritelmiin leikistä samalla ymmärtäen leikin laaja-alaisuuden ja tutkimussuuntien moninaisuuden. Roger Caillois'n (2001) mukaan leikki on aina vapaata, mutta jossain määrin sääntöjen määrittelemää toimintaa. Leikillä on oma aikansa, ympäristönsä, ja se on toiminnallisilta lähtökohdiltaan usein mielikuvituksen (ja mielihyvän) sävyttämää. Huumori ja ilo ovat keskeinen osa leikin kokemusmaailmaa, mutta leikissä on mahdollista käsitellä myös elämän vaikeita kysymyksiä.

Burghardt (2011) näkee leikkiin liittyvän spontaaniuden, vapaaehtoisuuden, tavoitteellisuuden ja viihtymisen. Van Oers (2013) liittää leikin sääntöihin, joiden seuraaminen perustuu niin vapaaehtoisuuteen kuin osallistumiseenkin. Aikuisiällä ilmenevään leikkiin usein liitetyt keskeiset käsitteet – leikkimielisyys ja leikillisuus – on mahdollista jäsentää suhteessa leikkiin. Siinä, missä leikkimielisyys ja leikillisuus edustavat asennetta ja valmiuksia ymmärtää leikkiä, leikki on itsessään toiminnallista.

Leikkimielisyyteen kuuluu hauskuus, huumori, spontaanius ja tietynlainen keveys. Leikillisyyttä voidaan pitää leikin esiasteena, ja leikkiin ryhtyminen edellyttää leikkimielitä ja leikillistä asennoitumista tilanteisiin, välineisiin, toimintaympäristöihin ja inhimilliseen vuorovaikutukseen.

Aikuisiällä toteutuva leikillisuus on kiinnostanut tutkijoita viime vuosina yhä enemmän.

Tunnetun leikintutkija Brian Sutton-Smithin (1997) ennakoima leikillinen aikakausi (ludic age, vrt. ludenic age, Combs 2000) ja pelitutkija Joost Raessensin (2012) määrittelemä kulttuurin leikillistyminen (ludification) näyttävät käyneen toteen 2010-luvun aikana. Digitaalisten pelien kasvavan suosion, leikkien urheilullistumisen ja pelillistymisilmion myötä on mahdollista todeta, miten leikkitoiminta on levittäytynyt entistä laajemmin aikuisen ihmisen vapaa-aikaan. Viihteellistymiskehityksen vauhdittamana leikillisyyttä on tullut osaksi myös aikuisten työelämää. Leikillisyyden merkityksen kasvaessa nykykulttuurissa (Sutton-Smith 1997, Combs 2000) leikillisiä lähestymistapoja on alettu tarkastella myös työelämän kontekstissa, muun muassa arvon luomisessa ja johtamisen ja organisaatioiden toiminnoissa (Starbuck & Webster 1991, Sörensen & Spoelstra 2011). Myös leikillisten elementtien, kuten erilaisten leluhahmojen, pelivälineiden ja leikillisten sisustusratkaisujen, läsnäolo organisaatioiden tiloissa ja niistä kehittyvät toimintakulttuurit on huomioitu tutkimuksessa (Heljakka & Borg 2019).

Monien aikuisten on helppo tunnistaa itsessään jonkinasteinen leikillisyyttä, mutta moni kokee silti haasteellisena ryhtyä leikkiin tai myöntää leikkivänsä edes vapaa-ajallaan. Leikkiä pyritään häivyttämään kutsumalla sitä kiertoilmaisuuksiin – keskustelemalla omasta leikkitoiminnasta esimerkiksi lelujen ja muiden leikkivälineiden kohdalla (nukke- ja nukkekotikulttuurit, miniatyyrit, roolipelaaminen) keräilyinä tai harrastamisena (ks. esim. Heljakka 2018). Aikuisten leikkiin liittyvän häveliäisyyden vuoksi kutsumme leikkitoimintaa edellyttäviä harjoitteita (kuten työpajoja ja toimintaa kulttuureissa ja tiloissa) leikillisiksi lähestymistavoiksi. Leikillisillä lähestymistavoilla ymmärrämme siis sellaisten työvälineiden ja työkalujen sekä teknologioiden, tilojen ja toimintaympäristöjen käytön, joka toteutuu leikillisen asenteen myötävaikutuksella, eli avoimuuden ja yrittäjämäisen ajattelun tukemana.

Leikillisissä lähestymistavoissa korostuvat yhteistoiminnallinen tekeminen ja luova vuorovaikutus esineiden ja ympäristöjen kanssa, missä myös keholla ja tilallisuudella on oma merkityksensä (Franzén et al. 2020). Leikilliset lähestymistavat toimivat motivaattoreina kutsuen aikuiset ilmaisemaan leikillisyyttään monin tavoin. Leikillisissä lähestymistavoissa, kuten tässä tutkimusartikkelissa kuvaillussa työpajassa, on mahdollista koetella omia rajojaan, oletuksiaan ja roolejaan.

METODOLOGIA, AINEISTON ESITTELY, ANALYYSI JA TULOKSET

Leikilliset lähestymistavat linkittyvät vahvasti yrittäjämäisiin kompetensseihin, kuten luovuuteen, visiointikykyyn ja epävarmuuden ja epätietoisuuden sietämiseen (Bacigalupo 2016; Gibb 2005). Tutkiaksemme leikillisten lähestymistapojen soveltuvuutta yrittäjyyden yliopisto-opetuksessa, toteutimme kaupparokkeakoulun opettajille ja tutkijoille ryhmätyöskentelyyn perustuvan leikillisen työpajan. Toisena tavoitteenamme oli tarjota emotionaalinen oppimiskokemus, jossa tekemällä oppiminen, yhteiskehittäminen ja leik-

kitoiminnallisuus yhdistyivät paineen alaisena työskentelyyn informaalissa ympäristössä (Gibb 1997). Lisäksi tarkoitus oli, että opettajat pääsevät itse käytännössä kokemaan, mitä leikkitoiminnallisuus voi olla sekä miten yrittäjyysopetusta voidaan sulauttaa ”through entrepreneurship” -ajatuksen mukaisesti (esim. Robinson ym. 2016) Kaikki kolme tutkijaa osallistuivat työpajan suunnitteluun ja käytännön toteutukseen. Työpaja järjestettiin osana kaksipäiväistä tutkimusseminaaria niin, että ensimmäisenä päivänä osallistujat saivat fasilitaattorilta tehtävänannon sekä maistiaiseksi ja eräänlaiseksi ennakoivaksi leikkiin kutsuksi pieneen kartonkikuutioon liittyvän askartelutehtävän.

Seuraavana päivänä järjestettiin kolmetuntinen työpaja, jossa suurikokoisia Comicubes (ks. esimerkiksi Heljakka & Ihamäki 2016 ja Ihamäki & Heljakka 2020) -kartonkikuutioita (40 x 40 x 40 cm) käyttäen ryhmät hahmottivat, suunnittelivat ja toteuttivat kolmiulotteisena mallinnettuja ratkaisuja annettuihin tehtäviin. Comicubes on fyysinen ja kolmiulotteinen työkalu, joka soveltuu moniaistillisena paperikuutiona tai niiden sarjana konseptointiin ja fyysisten mallien rakentamiseen. Kuutioita voidaan asettaa vierekkäin, rinnakkain, päällekkäin, ja ne voidaan kääntää käytettäväksi molemmin puolin hyödyntäen niin kuution ulko- kuin sisäpinta-alaa. Tällaisessa avoimessa esineleikissä (open-ended object play) leikkijät voivat luoda omat sääntönsä, tavoitteensa ja merkityksensä (De Valk ym. 2013), mikä antaa mahdollisuuden luoda uusia toiminta- ja ajattelutapoja (Heljakka & Ihamäki 2016).

Ryhmien työskentely ja esittelyt dokumentoitiin videoimalla ja valokuvaamalla, samoin ryhmien välitön palaute heti työskentelyn jälkeen. Tutkijat katsoivat videotaltioinnit, tekivät muistiinpanoja ja keskustelivat yhdessä havainnoistaan. Analyysissä käytimme sekä videomateriaalia että muistiinpanoja.

Kaksi tämän tutkimuksen tekijöistä työskentelee työpajan osallistujien kanssa samassa organisaatiossa ja tuntee useimmat työpajan osallistujista jo vuosien takaa, minkä vuoksi suhteet osallistujiin ovat luottamuksellisia. He ovat osa samaa työskentely-ympäristöä ja -kulttuuria, ja näin tietyssä määrin sisäpiiriläisiä (Brannick & Coghlan 2007), ja heillä on ulkopuolisiin verrattuna yhteinen kieli ja ymmärrystä opettamisesta kauppakorkeakoulussa (Gergen & Thatchenkerry 2006). Siinä mielessä tutkijat ovat kuitenkin ulkopuolisia, ettei kumpikaan heistä itse toimi tällä hetkellä opettajana, vaikkakin molemmat ovat jossain vaiheessa myös opettaneet. Kyseiset tutkijat olivat joitakin kuukausia aiemmin haastatelleet kaikki työpajaan osallistuneet opettajat selvittääkseen opettajien käsityksiä heidän käyttämistään opetusmenetelmistä ja näkemyksistä yrittäjyydestä. Haastatteluissa tutkijat toivat esiin yrittäjyyden laajan määritelmän ja pyrkivät yhdessä haastateltavien kanssa rakentamaan käsitystä yrittäjyydestä ja siitä, miten yrittäjyyttä voitaisiin sulauttaa kunkin haastateltavan opetukseen. Tässä tutkimuksessa emme käyttäneet haastatteluja aineistona, mutta niiden perusteella muodostunut ymmärrys on läsnä työpaja-aineiston analyysissä. Olemme pyrkineet refleksiivisyyteen ja tunnistamaan omat ennako-oletuksemme analyysissä tehdessämme (Brannick & Coghlan 2007). Tässä on auttanut tutkijoiden keskinäinen

avoin keskustelu omista tulkinnoista ja niihin mahdollisesti vaikuttavista seikoista. Tässä mielessä tutkimus sijoittuu lähelle etnografiaa, mutta toisaalta sitä voitaisiin kuvailla myös toimintatutkimukseksi (Brannick & Coghlan 2007), koska sekä aiempien haastattelujen että nyt raportoitavan työpajan tavoitteena on vaikuttaa opettajien ja tutkijoiden käsitykseen yrittäjyydestä sekä innostaa ja antaa esimerkkejä siitä, miten yrittäjyys sen laajan määritelmän mukaisesti toteutettuna voisi vahvemmin olla läsnä kaikkien aineiden opetuksessa.

Aineistojen analyysissä käytimme tulkitsevaa lähestymistapaa (Leitch ym. 2010). Tarkoituksena oli ymmärtää osallistujien kokemuksia ja merkityksiä, joita he antoivat työskentelylleen. Aineiston keruu ja analyysi tapahtuivat limittäin ja samanaikaisesti, kun havainnointi, tulkintojen tekeminen ja tutkijoiden keskustelut vuorottelivat, mikä tarkoittaa, etteivät aineiston keruu, analyysi ja tulokset ole tutkimuksen erillisiä vaiheita, vaan ne kietoutuvat toisiinsa (Guba & Lincoln, 1994). Emme ennakolta valinneet analyysiin tiettyä viitekehystä, vaan halusimme keskittyä kuuntelemaan ja ymmärtämään osallistujien kokemuksia ja heidän niille antamiaan merkityksiä (Leitch ym. 2010).

Keräsimme osallistujien ajatuksia leikillisen lähestymistavan ympärille toteutetusta työpajasta heti toteutuksen jälkeen. Päädyimme ryhmittelemään usein esiintyneet osallistujien kommentit ja palautteet sekä tutkijoiden havainnot työpajatyöskentelystä neljään kategoriaan: rohkeus, keskustelu, yhteistyö ja luovuus (taulukko 1).

Taulukko 1: Osallistujien ajatuksia ja tutkijoiden havaintoja leikillisestä työpajasta

	Osallistujien kommentteja	Tutkijoiden havaintoja
Rohkeus (courage)	<ul style="list-style-type: none"> • "opetti heittäytymistä ja kokeilemista" • opettaa improvisointia • opettaa epäselvyyden ja epävarmuuden sietämistä 	<ul style="list-style-type: none"> • työpajan alussa epätietoisuutta, hämmennystä • jotkut pitäytyvät sivussa
Yhteistyö (collaboration)	<ul style="list-style-type: none"> • auttaa tiimiytymään • "opittiin toisistamme ja piirteistämme, ja se edistää yhteistyötä ja suoriutumista jatkossa" • auttaa toimimaan yhdessä 	<ul style="list-style-type: none"> • paljon puhetta • yhdessä tekemistä • naurua, iloa
Keskustelu (conversation)	<ul style="list-style-type: none"> • "vakavaa leikkiä, jolla päästiin hyvään keskusteluun" • opettaa kuuntelemaan toisia • opettaa rakentamaan toisten ajatusten päälle 	<ul style="list-style-type: none"> • paljon puhetta, yleistä hälinää • vaihtoehtoisten merkitysten tuottamista • liikkuminen suhteessa toisiin niin, että keskustelukumppani(t) vaihtuu
Luovuus (creativity)	<ul style="list-style-type: none"> • auttaa luopumaan ylikriittisyydestä • korostaa prosessia lopputuloksen sijaan • irrotti totutusta ja toi uusia aineksia 	<ul style="list-style-type: none"> • leikin laajeneminen käsitteillä leikkimiseen ja leikkiteidon aktivoitumiseen, henkilökohtaisiin leikkimuistoihin (esim. sanaleikit "kivi, paperi, sakset", kartonkisen "kirpun" askartelu ja ottaminen mukaan työpajatehtävään)

Osallistujien kommentit siitä, miten työpaja pakotti heidät heittäytymään, kokeilemaan ja improvisoimaan, vaikkeivat he sitä välttämättä kokeneet itselleen luontevaksi ja sellaiseksi, mihin yliopistokoulutus heitä olisi valmentanut, kertovat siitä, miten leikillinen työpaja sai osallistujat astumaan oman mukavuusalueensa ulkopuolelle. Vaikkakin työpaja herätti paljon keskustelua, naurua ja iloa sekä kommentteja työpajan toimivuudesta, alun hämmennyksen ja epävarmuuden lisäksi kommentteissa tuli ilmi, että työpaja saatiin kokea vaikeaksi, ja epäillä sen onnistumista, mitä seuraava kommentti ilmentää:

”Oli aika vaikea, en tiedä onnistuttiinko mitenkään tässä tekemisessä.”

Totuttujen rajojen ylittäminen samoin kuin työpajan alun hämmennyksen ja epäselvyyden hyväksyminen vaativat rohkeutta ja epävarmuuden sietämistä. Toisaalta osallistujilla oli turvanaan ryhmä, jonka kykyyn tuottaa pyydetty tulos he saattoivat luottaa, vaikka heidän itsevarmuutensa ei aivan olisikaan riittänyt tehtävien tekemiseen itsekseen. Näin ollen osallistujat todennäköisesti tunsivat myös tarvitsevansa ryhmää, joka kannusti heitä yhteistyöhön.

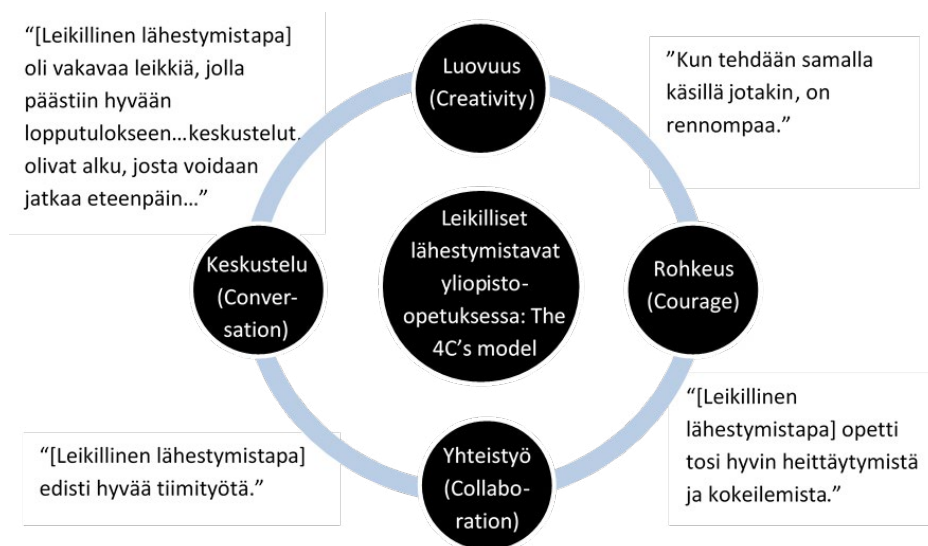
”Opetti tosi hyvin heittäytymistä ja kokeilemista. Kun on itse ihmisenä päämäärätietoinen ja tavoitteellinen ja tykkää suunnitella, ja tässä pakko heittäytyä, että nyt me ryhmässä tehdään jotain, niin pakko vaan improvisaationa lähtee siihen. Kun joku toinen heittää jotain, voi ajatella, että en itse ole samaa mieltä, tai en lähtisi tohon suuntaan, mut okei, tehdään näin, otetaan tämä, sen sijaan että sanoisi 'en mä nyt tiedä', sanookin 'okei, ja', eli lähdetään yhdessä jatkamaan siitä, mitä joku muu on aloittanut.”

Yllä oleva lainaus kertoo rohkeuden lisäksi yhteistyöstä ja keskustelusta. Leikilliset tehtävät auttoivat avaamaan keskustelua, kuuntelemaan toisia ryhmän jäseniä ja rakentamaan toisten ajatusten päälle. Tehtävien esittelyissä näkyi, miten osallistujat tuottivat vaihtoehtoisia merkityksiä, jatkoivat toisen ryhmäläisen jakamasta ajatuksesta tai kehittivät toisten ryhmien esittämiä ajatuksia eteenpäin. Näin leikillinen työpaja ohjaa osallistujia yhteiskehittämiseen. Työpaja myös auttoi osallistujia tutustumaan paremmin muihin ryhmän jäseniin, minkä koettiin auttavan ryhmän toimintaa jatkossa. Yhteinen kokemus leikin taikapiiressä toimimisesta synnyttää luottamusta, joka voi kantaa muuhunkin yhteistyöhön.

”Kiteytyy koko luovuuden prosessi: alussa ei tiedetä, mihin lopussa päädytään. Tämä kannustaa luovuuteen, ja vaikei lopputulosta tiedäkään, silti kannattaa tehdä töitä sen eteen, koska se lopputulos kumminkin palkitsee. Ja joskus matka on tärkeämpi kuin se, mihin päättyy.”

Leikillinen työpaja luonnollisesti pakotti osallistujat luovuuteen. Aikapaineen takia osallistujat joutuivat päästämään irti normaalista (yli)kriittisyydestä ja lähtemään mukaan. Tehtävänannoissa pyydettyjen rakennelmien tekeminen (”rakentakaa torni”, ”rakentakaa olento”), niiden ominaisuuksien keksiminen ja merkitysten antaminen vaativat luovuutta. Rakentaessaan unelmien oppimisympäristöä osallistujat pääsivät kuvittelemaan vaihtoehdoisen maailman, jossa mikä tahansa oli mahdollista. Työpajatyöskentelyssä korostuu leikin itseisarvo ja prosessin merkitys; miten matka on tärkeämpi kuin mihin se päättyy. Fyysisiin esineisiin perustuva ja siksi kehollinen ja tilallinen leikki antoi selkeästi luvan irtautua normaalista kriittisyydestä ja vakavuudesta, ja leikillisuus laajeni myös sanaleikeiksi ja käsitteillä leikittelyksi.

Edellä esitettyjen osallistujien kommenttien ja tutkijoiden havaintojen perusteella olemme rakentaneet Leikillisten lähestymistapojen 4C:n mallin (englanniksi Courage, Collaboration, Communication, Creativity), joka on esitetty alla kuviossa 1.



Kuvio 1: 4C-malli – Leikilliset lähestymistavat yrittäjyysopetuksessa (mukaillen Franzén ym. 2020)

Leikillisissä lähestymistavoissa korostuvat yhdessä tekeminen, yhteiskehittäminen, luova ongelmanratkaisu ja oman mukavuusalueen ulkopuolelle meneminen. Nämä näkyvät 4C-mallin neljässä komponentissa – luovuus, rohkeus, keskustelu, yhteistyö – jotka tukevat yrittäjyyskompetenssien kehittämistä.

POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli pohtia leikillisten lähestymistapojen mahdollisuuksia tukea yrittäjämäisen ajattelu- ja toimintatavan omaksumisessa yliopisto-opetuksessa. Halusimme kokeilla leikkitoiminnallisen työskentelyn toimivuutta käytännössä ja kutsuimme kaupparokkeakoulun opettajat ja tutkijat leikkitoiminnalliseen työpajaan. Työpajan lähestymistapa perustui leikillisten artefaktien hyödyntämiseen ideoinnin, itseilmaisun sekä kehollisen ja tilallisen yhteiskehittämisen välineenä. Tarkoitus oli antaa opettajille kokemus emotionaalisesta oppimisympäristöstä: tekemällä oppimisesta, oppimisesta toisilta, leikillisestä työskentelystä paineen alaisena informaalisissa ympäristössä (vrt. Gibb 1993). Tarkoitus oli myös antaa opettajille mahdollisuus nähdä ja tuntea, mitä opiskelijat vastaavassa oppimistilanteessa saattavat kokea, ja näin yhdistää opettajan ja opiskelijan elämysmaailmaa (Verduijn & Berglund, 2020). Käytännön antina työpaja tarjosi opettajille esimerkin siitä, miten omaan opetukseen voi sulauttaa yrittäjyyttä ”through entrepreneurship” -ajatuksen mukaisesti.

Tutkimuksemme perusteella työpajassa käytetty leikillinen lähestymistapa yrittäjyyden yliopisto-opetuksessa tukee yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa tarjoamalla yhteiskehittämiseen soveltuvan ja keskustelua herättävän leikillisen välineen. Leikilliset lähestymistavat linkittyvät vahvasti yrittäjämäisiin kompetensseihin, kuten luovuuteen, visiointikykyyn ja epävarmuuden ja epätietoisuuden sietämiseen (Gibb 2005). Havaintojemme mukaan leikillinen työpaja innoitti luovuuteen, jonka on todettu edistävän yrittäjyysintentioiden syntymistä (Nabi ym. 2017 viittaavat Hamidi ym. 2008), ja tarjosi osallistujille omakohtaisia kokemuksia yhteiskehittämisestä sekä epävarmassa ja monimutkaisessa tilanteessa toimimisesta. Isojen kartonkikuutioiden kanssa työskentely herätti osallistujissa tunteita ja ajatuksia, joita jaettiin ja reflektoidiin ryhmässä – taitoja, joita pidetään olennaisena osana yrittäjämäistä oppimista (Cope 2005). Työpajatyöskentelyssä ja osallistujien kommentoissa näkyi hämmennystä, epävarmuutta, epämukavuutta, iloa, tyytyväisyyttä, turhautumista ja pettymyksen tunteita. Useat tutkijat ovat korostaneet tunteiden merkitystä oppimisessa ja erityisesti opiskelijoiden mahdollisuutta kokea yrittäjyysprosessiin liittyviä tunteita opiskeluaikana (Nabi et al 2017; Bureau & Komporozos-Athanasίου 2017). Toteuttamamme työpajan perusteella leikkitoiminnallinen lähestymistapa näyttäisi tarjoavan tähän areenan. Nyt työpajaan osallistui opettajia, mutta kiinnostavaa on kerätä havaintoja vastaavanlaisista työpajoista opiskelijoille. Tunteiden merkitys yrittäjyyden opetuksessa onkin yksi mielenkiintoinen suunta tutkimukselle tulevaisuudessa.

Työpajatyöskentelyssä fyysisten välineiden kanssa korostuu luonnollisesti kehollisuus ja tilallisuus. Työpajassa työskentely fyysisten välineiden kanssa korosti kehollisuuden merkitystä. Osallistujat liikkuivat tilassa, ja toiset ryhmät ottivat enemmän tilaa kuin toiset, tosin joillakin ryhmillä myös oli enemmän tilaa käytettävissä. Osallistujat liikkuivat rakennelmiensa ympärillä keskustellen, jolloin keskustelukumppani vaihtui jouhevammin,

kuin jos olisi istuttu pöydän ympärillä. Kehollisuuteen liittyy myös käsillä tekemisen tuoma rentous, mikä helpottaa luovaa ajattelua. Kehon vahvempi ottaminen mukaan oppimislanteeseen luo kokonaisvaltaisemman kokemuksen, jossa kaikki aistit ovat aktiivisia. Tästä huolimatta kehon rooli oppimisessa ei ole saanut sen ansaitsemaa huomiota, vaikkakin se on kiinnostava uusi tutkimusalue (Branscombe 2015).

Mielenkiintoista on, miten osallistujat määrittivät työpajan onnistumisen. Mitä olisi pitänyt syntyä, jotta osallistujille olisi jäänyt kuva onnistuneesta työskentelystä? Työpajan päätteeksi rakennelmat purettiin ja palattiin normaaliin tutkimusseminaarityöskentelyyn. Lopputuloksena syntyi yhteisiä kokemuksia ja ratkaisuja työpajassa esitettyihin ongelmiin. Ratkaisujen jatkokehittäminen ja vieminen käytäntöön jätettiin ryhmien omalle vastuulle, eikä työpajassa käyty läpi, mitä kehitetyille ratkaisuille tehdään. Kertooko tämä siitä, että opetus- ja tutkimustyössä ollaan edelleen kiinnostuneempia lopputuloksesta kuin prosessista?

Tutkimuksemme yhdistää leikillisyyden yrittäjyysopetukseen uudella tavalla. Leikillisuus on näkynyt yrittäjyyden opetuksessa lähinnä pelien ja simulaatioiden hyödyntämisenä, mutta varsinainen leikki ja leikillisuus ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Tutkimuksemme tulosten mukaan leikillisuus tukee yrittäjyyttä kehittämällä luovuutta ja kykyä kuvitella vaihtoehtoisia maailmoja, antamalla rohkeutta mennä oman mukavuusalueen ulkopuolelle sekä mahdollistamalla keskustelun ja yhteistyön ja edelleen yhteiskehittämisen. Myös kriittisen yrittäjyysopetuksen ajatus (Critical Entrepreneurship Education, Verduijn & Berglund 2019) elää leikillisessä lähestymistavassa; se tarjoaa areenan keskustelujen, vuorovaikutuksen ja reflektion kautta rakentaa yhteisiä, vaihtoehtoisia ja uusia näkemyksiä ja tulkintoja yrittäjyydestä sekä näiden kautta antaa myös mahdollisuuden uudistaa omaa käsitystä itsestä yrittäjänä (Robinson et al 2016).

LÄHTEET

Ananiadou, K. and M. Claro 2009. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. 2016. EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Publication Office of the European Union.

Balachandra, L. 2019. The improvisational entrepreneur: Improvisation training in entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 57, 60–77. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12486>

Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H., & Thrane, C. 2011. The questions we care about: Paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry & Higher Education*, 25(6), 417–427. <https://doi.org/10.5367/ihe.2011.0065>

Brannick, T., & Coghlan, D. 2016. In defense of being “Native”: The case for insider academic research. *Organizational Research Methods*, 10(1), 59–74. <https://doi.org/doi:10.1177/1094428106289253>

Branscombe, M. 2015. SHOWING, NOT TELLING: Tableau as an embodied text. *The Reading Teacher*, 69(3), 321–329. <https://doi.org/doi:10.1002/trtr.1375>

Bureau, S. P., & Komporozos-Athanasίου, A. 2017. Learning subversion in the business school: An ‘improbable’ encounter. *Management Learning*, 48(1), 39–56. <https://doi.org/10.1177/1350507616661262>

Burghardt, G.M. 2011. Defining and recognizing play. Teoksessa Nathan, P., Pellegrini, A.D. (toim.) *The Oxford Handbook of the Development of Play*, 9–18. Oxford University Press, New York. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195393002.001.0001/oxfordhb-9780195393002-e-002>

Caillois, R., Barash, M. 2001. *Man, Play and Games*. Urbana (Ill.). University of Illinois Press, Chicago.

Combs, J. E. 2000. *Play world: The emergence of the new ludenic age*. Greenwood Publishing Group.

Cope, J. 2005. Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 373–397.

Crayford, J., Fearon, C., McLaughlin, H., & van Vuuren, W. 2012. Affirming entrepreneurial education: Learning, employability and personal development. *Industrial and Commercial Training*, 44(4), 187–193. <https://doi.org/10.1108/00197851211231450>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In E. G. Guba & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

De Valk, L., Bekker, T., Eggen, B. 2013. Leaving room for improvisation: towards a design approach for open-ended play. In: 12th international conference on interaction design and children, 92–101. <https://doi.org/10.1145/2485760.2485771>

European Commission 2015. *Entrepreneurship Education: A road to success*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission Eurydice Report 2016. *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fox, J., Pittaway, L., & Uzuegbunam, I. 2018. Simulations in entrepreneurship education: Serious games and learning through play. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 61–89. <https://doi.org/10.1177/2515127417737285>

Franzén R., Heljakka K., Nieminen L. 2020 Playful Approaches to Entrepreneurial Competencies in University Teaching: Introducing the 4Cs Model. In: Markopoulos E., Goonetilleke R., Ho A., Luximon Y. (eds) *Advances in Creativity, Innovation, Entrepreneurship and Communication of Design*. AHFE 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1218. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51626-0_12

Gergen, K. J., & Thatchenkery, T. J. 2004. Organization science as social construction: Postmodern potentials. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(2), 228–249 <https://doi.org/10.1177/0021886304263860>

Gibb, A. 2011. Concepts into practice: Meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the international entrepreneurship educators' programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 17(2), 146–165. <https://doi.org/10.1108/13552551111114914>

Gibb, A.A. 2008. Entrepreneurship and enterprise education in schools and colleges: insights from UK practice. *International Journal of Entrepreneurship Education* 6, 48.

Gibb, A. 2002. In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews: IJMR*, 4(3), 233–269. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>

Gibb, A. A. 1997. Small firms' training and competitiveness. Building upon the small business as a learning organisation. *International Small Business Journal*, 15(3), 13–29. <https://doi.org/10.1177/0266242697153001>

Hedeboe-Frederiksen, S. 2017. Learning to Become Entrepreneur(ial). New Perspectives on Enterprise Education in Practice. PhD dissertation. Aarhus BSS Aarhus University Department of Management

Heljakka, K. I. 2018. More than collectors: Exploring theorists', hobbyists' and everyday players' rhetoric in adult play with character toys. *Games and Culture*, 13(3), 240–259. <https://doi.org/10.1177/1555412016670493>

Heljakka, K. & Borg, K. 2019. Leikillistyminen osana työkuulttuurin muutosta: Leikilliset artefaktit heimokulttuurien toteutuksina. Teoksessa Mia Tammelin & Katri Otonkorpi-Lehtoranta (toim.) *Työelämän tutkimuspäivät 2018. Kestävä tuottavuus ja inhimillinen työelämä*. Työelämän tutkimuskeskus, Tampereen yliopisto, 46–55.

Heljakka, K., Ihamäki, P. 2016. Comicubes—A playful tool to stimulate (design) creativity, Celebration Contemplation. In: 10th International Conference on Design & Emotion, 27–30.

Ihamäki P., Heljakka K. 2020. Out of the Box, into the Cubes: Envisioning User Experiences Through a Tool for Gamification, Toyification and Playification. In: Brooks A., Brooks E. (eds) *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation*. ArtsIT 2019, DLI 2019. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering, vol 328. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53294-9_5

Jones, B., & Iredale, N. 2010. Enterprise education as pedagogy. *Education & Training (London)*, 52(1), 7–19. <https://doi.org/10.1108/00400911011017654>

Jones, C., Penaluna, A., Matlay, H., & Penaluna, K. 2013. The student business plan: Useful or not? *Industry and Higher Education*, 27(6), 491–498. doi:10.5367/ihe.2013.0182
Kavanagh, D. 2011. Work and play in management studies: A Kleinian analysis. *Ephemera: Critical dialogues on organization*, 11(4), 336–356.

Kyrö, P., & Carrier, C. 2005. The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.

Lackéus, M. 2016. Value creation as educational practice - towards a new educational philosophy grounded in entrepreneurship? Doctoral thesis, Chalmers University of Technology.

Lackéus, M. 2015. Entrepreneurship in Education. When, What, Why and How: OECD, Entrepreneurship360, Background paper.

Leitch, C. M., Hill, F. M., & Harrison, R. T. 2010. The philosophy and practice of interpretivist research in entrepreneurship: Quality, validation, and trust. *Organizational Research Methods*, 13(1), 67–84. <https://doi.org/10.1177/1094428109339839>

McKeever, E., Jack, S., & Anderson, A. 2015. Embedded entrepreneurship in the creative re- construction of place. *Journal of Business Venturing*, 30(1), 50–65. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2014.07.002>

Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. 2017. The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277–299. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>

Neck, H. M., & Greene, P. G. 2011. Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>

Nieminen, L., & Hytti, U. 2016. Commitment to an entrepreneurship training programme for self-employed entrepreneurs, and learning from participation. *Education + Training*, 58(7), 715–732. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2016-0036>

Pittaway, L., & Cope, J. 2007. Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning*, 38(2), 211–233. <https://doi.org/10.1177/1350507607075776>

Rae, D. 2010. Universities and enterprise education: Responding to the challenges of the new era. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17(4), 591–606. <https://doi.org/10.1108/14626001011088741>

Raessens, J. F. F. 2012. Homo ludens 2.0 the ludic turn in media theory. Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen.

Robinson, S., Neergaard, H., Tanggaard, L., & Krueger, N. F. 2016. New horizons in entrepreneurship education: From teacher-led to student-centered learning. *Education & Training* (London), 58(7), 661–683. <https://doi.org/10.1108/et-03-2016-0048>

Starbuck, W. H., & Webster, J. 1991. When is play productive? *Accounting, Management, and Information Technologies*, 1(1), 71-90. [https://doi.org/10.1016/0959-8022\(91\)90013-5](https://doi.org/10.1016/0959-8022(91)90013-5)

Sutton-Smith, B. 1997. *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.

Sørensen, B. M., & Spoelstra, S. (2012). Play at work: Continuation, intervention and usurpation. *Organization*, 19(1), 81–97. <https://doi.org/10.1177/1350508411407369>

Thrane, C., Blenker, P., Korsgaard, S., & Neergaard, H. 2016. The promise of entrepreneurship education: Reconceptualizing the individual–opportunity nexus as a conceptual framework for entrepreneurship education. *International Small Business Journal*, 34(7), 905-924. <https://doi.org/10.1177/0266242616638422>

Tunstall, R., Nieminen, L., Jing, L. Hjorth, R. 2016. Out of the Blue: Teaching Creativity and Entrepreneurship through Flashmobs. In Papadopoulos, P. M., Burger, R., Faria, A. (eds.) *Innovation and Entrepreneurship in Education (Advances in Digital Education and Lifelong Learning 2)*, Emerald Group Publishing Limited, 31–56.

van Oers, B. 2013. Is it play? towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2013.789199>

Verduyn, K., & Berglund, K. 2020. Pedagogical invention in entrepreneurship education.: Adopting a critical approach in the classroom. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 26(5), 973–988. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-04-2018-0274>

YRITTÄJYYSKASVATUKSEN ALAKOHTAISUUS OPISKELIJOIDEN MOTIVAATION LISÄÄMISESSÄ

Kaija Arhio & Marja-Liisa Kaakko

TIIVISTELMÄ

Miten parantaa opiskelijoiden motivaatiota pakollisilla yrittäjyyskursseilla? Vaikka yrittäjyysopintoja on sisällytetty kaikkiin opetussuunnitelmiin korkeakoulutuksessa, eivät opiskelijat välttämättä motivoidu aiheen opiskeluun. Muutaman opintopisteen laajuinen yrittäjyys saatetaan kokea vain välttämättömänä suorituksena, josta halutaan päästä nopeasti eroon. Opiskelija tulee kurssille sillä asenteella, että hänestä ei tule yrittäjää, joten tämä kurssi ei kiinnosta häntä. Kuitenkin toimintaympäristö useilla aloilla on muuttunut, ja enenevin määrin itsensä työllistäminen yrittäjänä tulee olemaan vaihtoehto – joskus jopa ainoa.

Koulutusalat voidaan jaotella kolmenlaisiin ryhmiin yrittäjyyskoulutuksen näkökulmasta: 1) liiketalous, jossa yrittäjyys otetaan annettuna itsestäänselvyytensä, 2) terveys-, sosiaali- ja humanistiset alat, joissa perinteisesti ja osin edelleen yrittäjyys koetaan kaukaiseksi asiaksi ja 3) tekniikan koulutusalat jossain edellä mainittujen välissä.

Yrittäjyyden opetus yleisellä tasolla ei vastaa opiskelijoiden tarpeeseen eikä motivoi opiskelussa. Näkyykö opetussuunnitelmissa ja kurssien kuvauksissa alakohtaisuus? Analysoimme muutamia esimerkkejä eri koulutusaloilta tavoitteena muodostaa esiymmärrys aiheesta. Valmista tulosta tai ratkaisuja ei ole, vaan tavoitteena tässä YKTT-päivien esityksessä on herättää keskustelua siitä, miten yrittäjyyskurssin alakohtaistaminen voisi lisätä opiskelijoiden motivaatiota.

Avainsanat: alakohtainen yrittäjyyskasvatus, yrittäjyyskurssi, ammattikorkeakoulu, opetussuunnitelma

JOHDANTO JA TAVOITE

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017) yrittäjyyslinjausten mukaisesti yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on yrittäjyyteen liittyvien myönteisten asenteiden, tietojen ja taitojen kehittäminen. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (Arene 2018) suositukset korkeakouluille

sisältävät kolme teemakokonaisuutta: 1) yrittäjäasenne ja -valmiudet, 2) uusi yrittäjyys ja 3) uudistuva yrittäjyys. Yrittäjyysasenteen ja valmiuksien kehittämisessä ammattikorkeakoulussa opiskelijan motivaatio opittavaa kohtaan on oleellisessa roolissa.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen mukaan yrittäjyyskoulutuksen innostavuus ja laatu toteutuvat opintojen sisältämässä yritysyeistyössä monipuolisesti ja monia menetelmiä soveltaen (Huusko et al. 2018).

Ammattikorkeakoulussa kaikkiin opintoihin sisältyy pakollisia yrittäjyysopintoja. Tätä pidetään suosituksia huomioiden itsestäänselvyytenä. Työelämän muutos on vaikuttanut ja vaikuttaa siihen, että yrittäjyys ja itsensä työllistäminen on entistä useammalla alalla varteenotettava vaihtoehto. Yrittäjyyskoulutus tarjoaa myös tulevaisuuden työelämässä tarvittavia generisiä taitoja, joiden merkitys tulee korostumaan (esim. Opetushallitus 2019).

Tämän ymmärryksen lisääntymisestä huolimatta pakollinen yrittäjyyskurssi ei välttämättä motivoi opiskelijaa. Opiskelun tavoitteiden saavuttamiseksi kiinnostus opiskeltavaa asiaa kohtaan (sisäinen motivaatio) on tarpeellinen. Opiskelijan motivaatiota voidaan lisätä sitomalla yrittäjyyden opinnot kiinteästi opiskelijan omaan alaan. Alakohtaistamisella hoksautetaan oppija havaitsemaan asian yhteys omaan ammattialaan. Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää, näkyykö alakohtaisuus yrittäjyyden opintojen kuvauksissa ja pohtia, miten alakohtaistamisella voisi lisätä oppimismotivaatiota.

KESKEISET KÄSITTEET JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Alakohtaistamisella tarkoitetaan opiskeltavien asioiden sisällyttämistä ammattialakohtaisiin opintoihin. (Catts, Falk & Wallace 2011). Alakohtaisuus on keskeinen termi ammatillisessa koulutuksessa, jossa sitä on käsitelty ns. yhteisten aineiden (esimerkiksi kielet) sisällyttämisenä ammattiopintoihin (mm. Parviainen 2016). Alakohtaisuutta käsiteltäessä keskeinen käsite on myös integrointi, jolla tarkoitetaan yhteisten aineiden sisältöjen yhdistämistä ammattialakohtaisiin konteksteihin. Penaluna & Penaluna (2009) korostavat yrittäjyyden integraatiota ja näkymistä opetussuunnitelmissa.

Opetusta ohjaavana dokumenttina korkeakouluopetuksessa toimii opetussuunnitelma, jota tulisi pitää eräänä keskeisimmistä käsitteistä korkeakoulutusta koskevassa keskustelussa. (mm. Barnett 2009). Opetussuunnitelman voidaan tulkita sisältävän erilaisia näkemyksiä tiedosta, oppimisesta, toimijoiden rooleista ja opetussuunnitelman merkityksestä yksilöille, yhteisöille ja yhteiskunnalle. Lähestymistapoja opetussuunnitelmaan voidaan kuvata käsitteillä syllabus, produkti, prosessi tai praxis. Syllabus-lähestymistapa painottaa tutkinnon rakennetta ja tietosisältöjä, jolloin opintojaksojen sisällä olevat yksittäiset sisällöt ja niiden läpikäynti korostuvat sen sijaan, että kiinnitettäisiin huomiota oppimiseen. Kaikissa korkeakoulujen opetussuunnitelmissa on syllabus-piirteitä. (Annala, Lindén & Mäkinen 2016).

Produkti-opetussuunnitelmamalli koostuu neljästä varsin mekaanisesta toimintaperiaatteesta: 1) määritellään tavoitteet, 2) määritellään sisältö, 3) organisoidaan opetus tavoitteiden saavuttamiseksi ja 4) arvioidaan tavoitteiden saavuttamista. Ajattelu syntyi teollisen vallankumouksen ajan näkemyksestä koulutuksesta tuotantoprosessina, jossa kasvatettiin työvoimaa urbaaniin yhteiskuntaan. (Annala ym. 2016.) Opetussuunnitelma prosessina -ajattelussa keskiössä on vuorovaikutteisuus, keskustelu ja tilannesidonaisuus (Mäkinen & Annala 2016).

Prosessinäkökulmasta kehittyneessä praxis-ajattelun mukaan opetussuunnitelmissa tulee ottaa kantaa muutokseen ja tulevaisuuden kannalta suuriin kysymyksiin, kuten ilmastonmuutokseen, talouskasvuun ja teknologisiin innovaatioihin. (Annala ym. 2016). Voidaan myös esittää, että korkeakoulutuksen panostus opetuksen ja oppimisen kehittämiseen liittyy tavoitteeseen kasvattaa innovatiivisia EU-kansalaisia (Magnússon & Rytzler 2018).

AINEISTON ESITTELY, ANALYYSI JA TULOKSET

Tässä selvityksessä on läpikäyty Centria-ammattikorkeakoulun vuonna 2020 aloittaneiden ryhmien opetussuunnitelmat. Jokaisesta opetussuunnitelmasta poimittiin kaikille yhteiset ja pakolliset yrittäjyysopintojaksot, ja niiden sisällön ja tavoitteiden kuvausta on tarkastelu alakohtaisuuden näkökulmasta.

Analyysiin on sisällytetty liiketalouden, tekniikan, sosiaali- ja terveysalan, humanistisen ja kasvatustieteiden sekä musiikin koulutusohjelmien yrittäjyyden opintojaksot. Mukana ovat amk-tutkinnot, ei ylempiä amk-tutkintoja eikä muuntokoulutuksia.

Taulukossa 1 on kooste kaikkien koulutusohjelmien yrittäjyyteen liittyvistä opintojaksoista. Kaikkiin koulutusohjelmiin sisältyy kaikille pakollisia yrittäjyyden opintojaksoja. Minimissään on tarjolla yksi kolmen opintopisteen laajuinen opintojakso.

Taulukko 1. Yrittäjyyden kaikille yhteiset opinnot eri koulutusohjelmissa

Koulutusohjelma	Opintojakso	Laajuus/ op
BBA, Business Management	Entrepreneurship	3
BBA, Business Management	Business Planning	3
Tradenomi (AMK), liiketalous	Yrittäjyys ja yritystoiminta	4
Tradenomi (AMK), liiketalous	Yrittäjämäinen toiminta	8
Bachelor of Engineering: kaikki 4 englanninkielistä koulutusohjelmaa	Entrepreneurship	3
Insinööri (AMK), kemiantekniikka	Yritystoiminta	3
Insinööri (AMK), konetekniikka	Yrittäjyys- ja yrityksen toimintaympäristö	5
Insinööri (AMK), sähkö- ja automaatiotekniikka	Yrittäjyys	3
Insinööri (AMK), tieto- ja viestintätekniikka	Yrittäjyys	3
Insinööri (AMK), tuotantotalous (monimuoto- ja päivätoteutus)	Yrittäjyys- ja yrityksen toimintaympäristö	5
Insinööri (AMK), tuotantotalous, monimuoto	Liiketoiminnan suunnittelu	5
Insinööri (AMK), tuotantotalous, päivätoteutus	Yrittäjämäinen toiminta	8
Bachelor of Health Care, Nursing	Leadership and entrepreneurship	4
Musiikkipedagogi (AMK)	Kulttuuriyrittäjyys	3
Sairaanhoitaja (AMK)	Johtaminen ja hyvinvointiyrittäjyys	4
Sosionomi (AMK)	Yrittäjyys- ja yrityksen toimintaympäristö	5
Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö	Yrittäjyys	3

Liiketalouden koulutusohjelman opintojaksojen kuvauksissa yrittäjyys näyttäytyy laajasti sisältäen niin yrittäjämäisen toiminnan ja yrittäjyyden ilmiönä kuin liiketalouden näkökulman. Toisaalta korostetaan yritystoiminnan perusrakenteiden ja prosessien ymmärtämistä, mutta myös yrittäjyyttä tapana työllistää itsensä. *“...osaa analysoida yrityksen toimintaedellytykset, toimintaympäristön ja liiketoiminnan menestystekijät... osaa tulkita ja kehittää sekä sisäistä että ulkoista yrittäjyyttä...”*

Laaja yrittäjämäisen toiminnan opintojakso pitää sisällään hyvinkin tulevaisuuden työelämätaitoihin liittyvien kompetenssien kehittymisen. Opintojakson tavoitekuvauksessa mainitaan vuorovaikutus- ja projektityötaitojen kehittyminen, työskentely monialaisissa tiimeissä sekä verkostoituminen työelämän kanssa.

Tekniikan ja liiketalouden kansainvälisten koulutusohjelmien yrittäjyyden kurskien tavoitekuvaus on hyvin suppea, mikä toisaalta antaa väljyyttä. Opintojakson kuvaus pelkistetyimmillään on *”entrepreneurship”*. Paljon tarkemmin ei myöskään kerro tavoite *”overview of entrepreneurship and its relevance for the society”*. Opettajan vapaus ja vastuu korostuu.

Tekniikan koulutusohjelmista tuotantotaloudessa on selvästi eniten yrittäjyyteen liittyviä opintojaksoja yhteisesti kaikille pakollisena. Huomioitavaa on, että hyväksi havaittu laaja yrittäjämäinen toiminta opintojakso on sisällytetty myös tuotantotalouden koulutukseen. Tavoitteena on, että tälle opintojaksolle todella saataisiin monimuotoiset ja monialaiset tiimit.

Muiden tekniikan alojen osalta opetussuunnitelmissa on vain yksi 3 op laajuinen kurssi. Sekä Yrittäjyys- että Yritystoiminta-tavoitekuvaukset ovat hyvin yleisellä tasolla *”muodostaa kokonaisvaltaisen käsityksen yrittäjyydestä ja sen merkityksestä yhteiskunnassa”*.

Sosiaali- ja terveystieteiden, humanistisen ja kulttuurin koulutusohjelmien yrittäjyyskursien kuvauksissa näkyy jo alakohtaisuus jopa niin vahvasti, että se mainitaan opintojakson nimessä: Johtaminen ja hyvinvointiyrittäjyys sairaanhoitajille sekä musiikkipedagogien koulutusohjelman Kulttuuriyrittäjyys. Englanninkielisen sairaanhoitajakoulutuksen opintojakson Leadership and entrepreneurship tavoitteesta löytyy myös alakohtaisia elementtejä.

Kulttuuriyrittäjyys opintojakson kuvauksessa oma ala on nostettu keskiöön: *”...perehtyy kulttuuriyrittäjyyteen ja kulttuuriyritysten toimintaedellytyksiin, toimintaympäristöihin ja kulttuuriliiketoiminnan menestystekijöihin... oman kulttuuriyrittäjyytensä mahdollisuuksia.”*. Kuvaus on todella alakohtainen, kaikissa osa-alueissa teksti viittaa kulttuuriyrittäjyyteen.

Johtaminen ja hyvinvointiyrittäjyys opintojakson kuvauksessa huomioidaan alalla tärkeä asiakasnäkökulma: *”...kokonaiskäsityksen hyvinvointialan yrittäjyydestä ja yrittäjyyteen liittyvistä erityispiirteistä sekä mahdollisuuksista tuottaa palveluita asiakaslähtöisesti”*.

PÄÄTELMÄ JA POHDINTAA

Centrian kaikkien koulutusalojen ja kaikkien koulutusohjelmien opetussuunnitelmista löytyy kaikille pakollisena, yhteisenä opintojaksona yrittäjyyttä käsittelevä opintojakso. Alakohtaisuus näyttyy hyvin eritasoisesti.

Alakohtaisuus on selkeästi pohdittu ja perusteltu sairaanhoitajien, musiikkipedagogien ja yhteisöpedagogien koulutusohjelmissa.

Opetussuunnitelmaa voidaan pitää korkeakoulutusta ohjaavana dokumenttina. Käytännön opetuksessa opettajalla on mahdollisuus suunnata opetusta tilanteen ja ryhmän mukaan. Alakohtaisuuden huomioiminen on tärkeää opiskelijoiden motivaation lisäämiseksi. Tämä on tärkeää aloilla, joilla yrittäjyys perinteisesti on opiskelijan näkökulmasta koettu vieraaksi

ja kaukaiseksi asiaksi. Kuitenkin tulevaisuuden työelämän muutoksissa jokainen tarvitsee yrittäjyysosaamista. Opiskelijoiden motivaatiota voidaan kohentaa alakohtaistamalla yleinen yrittäjyyskurssi. Esimerkkitapauksena esitellään yhteisöpedagogi (AMK) -koulutuksen yrittäjyyden opintojakson toteutus sekä opiskelijoilta saatua palautetta.

CASEKUVAUS: YHTEISÖPEDAGOGIEN YRITTÄJYYSKURSSI

Yhteisöpedagogi (AMK) -kirkon nuorisotyön koulutusohjelmassa on kaikille pakollinen opintojakso Yrittäjyys. Tämän kolmen opintopisteen laajuisen opintojakson kuvauksessa korostuu alalle tyypillisiin toimintaympäristöihin liittyen hyvinvointi ja sosiaalinen yrittäjyys. Voidaan todeta, että tavoitekuvaus (taulukko 2) on alakohtainen.

Taulukko 2. Yrittäjyys 3 op yhteisöpedagogi (AMK) -koulutusohjelmassa

Opintojakso	Opintojakson tavoite
Yrittäjyys 3 op	Opiskelija muodostaa kokonaisvaltaisen käsityksen yrittäjyydestä ja sen merkityksestä yhteiskunnassa, erityisesti hyvinvointialalla. Hän perehtyy yrityksen toimintaedellytyksiin ja toimintaympäristöihin. Yritystoiminnan tunnuspiirteet, sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys, erityyppiset yritykset, verkostoituminen, toimintaedellytykset, toimintaympäristöt, sosiaalialan yrittäjyys, sosiaaliset yritykset.

Valmistumisen jälkeen opiskelijoiden tähtäimessä koulutusohjelman syventymiskohteen nimen mukaisesti on kirkon nuorisotyö, vaikka monia muitakin uramahdollisuuksia on toki tarjolla. Perinteisesti siis työnantaja on seurakunta, ja siksi yrittäjyys saatetaan kokea todella kaukaisena asenteella ”tämä ei kuulu minulle”. Opettajalle tämä tuo haasteen rakentaa opintojaksosta mielekäs ja kiinnostava. Miten tässä onnistuttiin, ilmenee opiskelijoiden palautteista.

Tämän opintojakson toteutukseen sisällytettiin oman alan esimerkkejä ja yritysvierailuja, mm. vierailu perhekotiin: ”*Käytiin läpi oman alan yrityksiä*”. Opintojaksolla sovellettiin toiminnallisia menetelmiä: ”*Yritysten luominen oli hauskaa puuhaa... kiva, ettei ollut vaan luentoa, vaan tehtiin yhdessä*”. Vaikka kurssi alakohtaistettiin, toivoivat opiskelijat enemmän oman alan huomioimista: ”*Olisi ollut kiva saada humanistinen näkökulma yrittäjyyteen... enemmän oma alan yrittäjyyttä*”.

Motivaatio oli hyvällä tasolla ja aktiviteetteihin osallistuminen aktiivista. Myös niiden opiskelijoiden motivaatio oli kunnossa, joille yrittäjyys ei näyttäydä vaihtoehtona: ”*Mielenkiintoinen kurssi, vaikka yrittäjyys ei ehkä ole oma tuleva työmuoto.*”

Tämä esimerkki vahvistaa näkemystä opiskelijoiden motivaation paranemisesta, kun yleinen yrittäjyyden opintojakso alakohtaistetaan. Ja vaikka toteutus oli alakohtainen, opiskelijapalautteen mukaan sitä on lisättävä. ”*Oltaisiin voitu keskittyä vielä paremmin yhteisöpedagogeille sopivaan yrittäjyyteen.*”

LÄHTEET

- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. 2016. Curriculum in higher education research. In: Case, J. & Huisman, J. (eds.) Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice. SHR E Society for Research into Higher Education & Routledge, 171–189. <https://doi.org/10.4324/9781315675404>
- Arene ry. 2018. Korkeakoulujen yrittäjyysuositukset. <http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/Yritt%C3%A4jyysuositukset/Yritt%C3%A4jyysuositukset%20korkeakouluille%202018.pdf>
- Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education* 34 (4), 429–440.
- Catts, R., Falk, I. & Wallace, R. 2011. Vocational Learning: Innovative Theory and Practice. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1539-4>.
- Huusko M., Vettenniemi J., Hievanen R., Tuurnas A., Hietala R., Kolhinen J. & Ruskovaara E. 2018. Yrittämään oppii yrittämällä – Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2018/11/KARVI_2518.pdf
- Magnússon, G. & Rytzler, J. 2018. Approaching higher education with Didaktik: university teaching for intellectual emancipation. *European Journal of Higher Education*. 9 (2): 190–202. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21568235.2018.1515030>
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvat. Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061645>
- Opetushallitus. 2019. Osaaminen 2035. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/osaaminen-2035>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Yrittäjyyslinjaukset koulutukseen. Saatavana: <http://minedu.fi/documents/1410845/4363643/yrittajyyslinjaukset-koulutukseen-okm-2017.pdf/dd81b6e7-888e-45e4-8c08-40d0d5a5277e>
- Parviainen, L. 2011. ”Kunhan se liittyy ammattiin” : liiketalouden opiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena ja oppiaineen alakohtraisuudesta. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49753/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201605122527.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Penaluna, A. & Penaluna, K. 2009. Creativity in business/business in creativity. Transdisciplinary curricula as an enabling strategy in enterprise education. *Industry and Higher Education* 23 (3), 209–219.

STUDENTS' APPROACH TO NEW BUSINESS CREATION: THE CASE OF AN ENTREPRENEURIAL HACKATHON

Syed Mubaraz*, Rakhshanda Khan, Jari Luomakoski & Jutta Heikkilä

ABSTRACT

New business creation is at the core of entrepreneurial education. It is a challenging process that requires the clear approach of an entrepreneur. With the aim of the study to explore international students' approach to new business creation, analysis of students' choices of factors that influence new business creation was conducted. The study also explores the skills and support that students need to materialise the novel ideas created in a hackathon to create new start-ups. This study followed a mixed method research methodology. For the purpose of data collection, a survey was developed to collect quantitative and qualitative data from the participants at the end of the event. Our quantitative analysis shows students ranked 'creativity/innovation' as the most important attribute for new business creation, followed by 'knowledge of the customers' and 'knowledge of the market'. Among the least selected attributes were 'trade regulation knowledge', 'the ability to forecast future markets' and 'entrepreneur's network'. Further, it was found that students with entrepreneurial education and experience had different views about certain attributes (e.g. 'market knowledge' and 'entrepreneur's network') compared to those without any entrepreneurial education and experience. The qualitative analysis highlighted that there was a noticeable difference between male and female participants' approach in terms of skills and traits for new business creation. For both genders, 'finding external funding' was by far the most sought-after support. This study contributes in providing insights into the influence of entrepreneurship education for regional economic development.

Keywords: entrepreneurship, new business creation, entrepreneurial skills, hackathon, higher education, regional development

INTRODUCTION

New business creation is the hallmark of entrepreneurship which stimulates economic growth and development (Elizabeth et al., 2020; Audretsch, 2007; Cooper, 2003). Research from the Global Entrepreneur Monitor (GEM) programme estimates that more than a quarter of a billion people are actively engaged in new business firms around the world (Reynolds and Hechavarria, 2009). The project considers new business creation by nascent entrepreneurs and identifies the factors that influence the establishment of new firms (Reynolds et al., 2005).

It is commonly agreed that the creation of new organisations and commercial ventures significantly contributes to a region's economic stability, development, employment creation and social advancement (Tomizawa et al., 2019). Besides this, new business creation provides means for achieving micro- and macro-level economic goals (Rasmussen and Sørheim, 2006). In this study, new business creation means a newly opened, active and independent start-up company that engages in trade and economic activity after being formed as a legal business entity. This definition of new business creation is in line with previous literature on start-up classification (Lugar and Koo, 2005).

Since entrepreneurship involves both art, for example, creativity and innovation, and science, for example, functional skills, there is no straightforward method to teach it (De Faoite et al., 2003). Several international studies highlight the importance of research in entrepreneurial education, stating that there is a gap between students' entrepreneurial understanding and the start-up creation rate (Matsheke and Dhurup, 2017). Besides this, the analysis of new business creation and entrepreneurship still demands more research (Reynolds and Curtin, 2011). According to Louw et al. (2003), university students should be equipped with essential skills to take full advantage of an entrepreneurial-driven economy. According to Ahlstrom (2010), little research examines how entrepreneurship is ignited. New and improved academic and practical insights are demanded to understand the start-up formation process (Elizabeth et al., 2020).

We present a case of an entrepreneurial hackathon in which international students from a Finnish higher educational institute participated. Students' approach to new business creation was explored during the hackathon. As such, the aim of this study is to explore students' approach to new business creation by analysing their choices of factors that influence it. The study also explores the skills and support required by the students to materialise the novel ideas created in an entrepreneurial hackathon. In the later phase, the participants were coupled with students from partner institutes from Estonia and Latvia. Hence, this study is directly related to entrepreneurship education as a tool for regional development among three European Union states. Developing entrepreneurial spirit in the university students, who intend to transform business ideas into active and independent start-ups, would possibly become a means to achieve the desired micro and macro benefits.

According to Tan and Frank (2006), entrepreneurial education provides students with skills to recognise economic opportunities and knowledge to capitalise on them without hesitation. Galloway and Brown (2002) posit that when delivered successfully, entrepreneurship education enables students to undertake new business creation. However, there is a lack of research related to the role of entrepreneurship-related subjects in new business creation (Matsheke and Dhurup, 2017). The prevailing reality is that university students perceive several challenges that hinder new business creation. Nowadays, higher education institutions (HEIs) are engaged in new trends to foster and develop students' understanding of business ecosystems. HEIs intend to disseminate knowledge on this, and entrepreneurship education is not an exception. There are examples of entrepreneurial hackathons being arranged to motivate and transform the attitudes of university students towards forming new start-ups boosting regional competitiveness and economic development (Veciana et al., 2005).

In the next section, we review new business creation in the extant literature. The methodology is presented prior to the results. In the later part, we present the discussion and conclusion of the study.

NEW BUSINESS CREATION IN THE LITERATURE

Among entrepreneurial academics (Vesper, 1988), new business creation stands at the crossroads of behavioural and occupational entrepreneurship (Gartner, 1989a). The behavioural perspective deals with the sense of seizing an economic opportunity, whereas the occupational perspective is related to owning and managing a business on one's own account and risk (Hoselitz, 1960; Hebert and Link, 1982). It is the occupational or dynamic perspective of entrepreneurship that focuses on new business creation and is related to innovation and competition (Sternberg and Wennekers, 2005). The following review of the literature touches upon some of the main factors that influence new business creation as well as the choices a nascent entrepreneur has to make while creating a new start-up.

At the outset, we draw attention to the process of new business creation. According to Reynolds and Curtin (2011), new start-ups do not emerge spontaneously: rather, interested individuals or teams that decide to pursue a new start-up go through several substantial activities. First, the nascent entrepreneurs should consider themselves to be in the process of new start-up creation, prepare a business plan, organise a team, arrange capital and finally launch a new firm. Entry into new business creation warrants serious efforts and an array of activities to assemble and allocate resources (Yang and Liberia, 2008). A firm comes into being when such decisions are implemented and activities are operationalised. Those who see it through prevail and a new start-up emerges as a new registered firm; others fail.

Entrepreneurship has been viewed from a behavioural perspective in the literature while addressing the creation of new start-ups (Gartner, 1989a) as well as identification and exploita-

tion of economic opportunities (Shane and Venkataraman, 2000). In this sense, entrepreneurship deals with active management, independent ownership and intention to maintain these (Stewart and Roth, 2001). To Caprana and Cervone (2000), personality traits are specific type of responses in various scenarios. In general, personality traits include creativity, leadership, marketing knowledge, risk-taking, stability, proactive personality, temperament, achievement motive and self-efficacy (Rauch and Frese, 2007). Self-efficacy has been defined in terms of an entrepreneur's belief in their own ability to perform various tasks necessary to pursue a new start-up (Matsheke and Dhurup, 2017). Several studies in entrepreneurship research (e.g. Cooper and Gimeno-Gascon, 1992; Gartner, 1989b) have examined the relationships between entrepreneurial behaviour and personality traits, and found a positive relationship between personality traits with business creation and entrepreneurial processes.

Menzies et al. (2006), through a longitudinal study, analyse several personal characteristics of people involved in new business creation. Through the extensive GEM study, Reynolds and Curtin (2011) highlight the relationship of factors like age, gender, level of education and previous work or entrepreneurial experience to new business creation. Similar empirical analysis was done by Alsos et al. (2006). Other characteristics that influence new business creation are previous managerial experience, being an active worker, entrepreneurial experience in the family, relatives or close friends with own businesses and monthly income or savings (Reynolds and Curtin, 2011). Similarly, according to a study conducted by Rauch and Frese (2007), goal orientation, self-efficacy, a proactive personality, tenacity, a need for achievement, stress tolerance, a need for autonomy, innovativeness, endurance, flexibility and passion for work are personality traits that match with an entrepreneurial attitude, start-up creation and success.

It has been shown that the majority of new start-ups are created by a team of nascent entrepreneurs (Ruef et al., 2003). Lee and Tsang (2001) advocate that new business firms which start with a team carry a higher possibility of growth. Hence, it is pertinent to analyse the teams of new start-ups. The characteristics of the founding team have been analysed in previous research, which reveals that factors like age, gender, ethnicity and past working experience influence new business creation (Reynolds and Curtin, 2011). A team brings on board stocks of knowledge, experience and skills known as human capital. It is noticeable that empirical research shows that human capital has been a predictive link between a new business firm and its survival; however, others propose contrary results with no such linkage (e.g. Montgomery et al., 2005, Wetter and Wennberg, 2008).

Similarly, according to Carayannis et al. (2003), a nascent entrepreneur's network also plays an important role in developing relationships. In the literature, an entrepreneur's network with other people is considered social capital or networking capital (Anderson and Jack, 2002; Cope et al., 2007). Such network relationships may consist of strong and weak ties with other people. According to Manolova et al. (2006), a nascent entrepreneur may access critical resources through relationships based on strong ties. Studies have analysed the relationship

between the size and strength of the network with entrepreneurial activities and value of social capital (Anderson, 2008). Even at the emergence stage of a start-up, social capital, based on trust and cooperation, becomes a prerequisite that needs to remain durable (Jayawarna et al., 2011). Similar emphasis has been placed by other scholars, who stress the importance of social capital on the early stages of the new start-up process (Lee and Jones, 2008).

The GEM research also indicates that the knowledge of the nascent entrepreneur about potential customers and their expected locations, e.g. local, regional, national or international, influence the new start-up. Besides this, factors such as knowledge about impact on market structure, information on competitors and information on regulatory requirements are also considered important decision elements (Reynolds and Curtin, 2011). Furthermore, an entrepreneur's judgement about the technological emphasis in the new business also influences the decision about new start-up formation because in the case of a high-tech start-up, it may affect the products or technique related to the business idea (Reynolds and Curtin, 2011). On the other hand, the introduction of a general-purpose technology, e.g. cloud computing, supports new business creation by reducing the cost of entry into the economy (Etro, 2009).

Business creation can be seen as an opportunistic means towards economic wealth via creative start-ups that operate in an uncertain environment and with limited tangible resources (Nga and Shamuganathan, 2010). One such obstacle is securing financial resources, which are critical to start-up creation (Levenson and Willard, 2000). There is considerable research on the relationship between equity funding and business start-ups (Lam, 2010). Studies within the small firm finance literature propose numerous difficulties that nascent entrepreneurs face to secure primary funding for their start-ups other than their own savings. Essentially, the main reasons include higher return demand from investors, lack of information about possible lenders, higher risks around start-up sustainability and low credibility for external financiers (Jayawarna et al., 2011).

Finally, institutional conditions chalking out the rules of the game must favour new start-ups in order to materialise the positive outcomes of new business creation (Urbano et al., 2019). According to Elizabeth et al. (2020), such formal or informal support can be in the form of explicit rules/law, enforcing market mechanisms or professional norms. Besides this, regulations around intellectual property rights, structure of taxation, protection against corruption and national start-up registration procedures are some of the main factors that a nascent entrepreneur needs to tackle (Dau et al., 2014; Thai and Turkina, 2014). The presence of clear and well-established processes leads to new business creation and the economic development of a region (Elizabeth et al., 2020).

A considerable portion of new start-ups are formed by university graduates. Future graduates should be able to make informed decisions and find solutions to the prevailing challenges that exist in the complex environment (Rafael et al., 2019). Students' positive attitude towards

new business creation is essential because it opens up new avenues for their future prospects (Matsheke and Dhurup, 2017). Without such an entrepreneurial attitude, graduates and students can become stagnant, leading to possible delays in long-term regional economic growth and success (Taatila, 2010). Through entrepreneurship education, HEIs transform students' understanding about entrepreneurship and guide their behaviour, tendencies and intentions in favour of becoming entrepreneurs (Dhliwayo, 2008). In this sense, events like entrepreneurial hackathons can enhance students' perception of new business creation. Once such perception is developed into concrete understanding, the students may effectively implement entrepreneurial processes in future, while creating new business entities and operating more competently.

METHODOLOGY

This study focuses on students' approach to new business creation. The data for this study come from 81 international students who participated in an entrepreneurial hackathon. Seventy-two male and female students form the sample for this study, out of which the majority (69) belonged to undergraduate degree programmes and three were Master's level students. Further, eight coaches supported the students' learning during the event by continuously coaching and organising various activities for the students.

The hackathon was organised over two days as a 22-hour cruise in the Baltic Sea in October 2019. The aim of the hackathon was to gather interdisciplinary students together in order to generate business ideas which could result in viable business models at a later stage. During the hackathon, the students were divided into small teams of three to five students, who received coaching from the eight coaches during the whole event. The coaches had the responsibility to design activities and introduce various business management tools that would guide the student teams during this innovation process. By the end of the event, each student team had generated a novel business idea and had the opportunity to present the idea to other student teams and a jury of judges.

This study utilised a mixed methods approach as both qualitative and quantitative data were collected to study the students' approach to new business creation by analysing their choices of factors that influence it. By combining the two approaches, the researchers were able to bring more depth to the study, as each method brought clarity and insight to the other (Burns et al., 2014).

The questionnaire developed for this study consisted of two major parts. The first part included demographic data and questions measuring attributes of viable business models and the second part consisted of open-ended questions, which gave the participants an opportunity to express their ideas. The quantitative part of the questionnaire mostly consisted of questions that were designed to assess the importance of various attributes based on a Likert scale from 'least important' (1) to 'most important' (5). Nominal scales were mainly used to study the demographics of the respondents.

The items for the questionnaire were operationalised based on a literature review. In order to maximise the validity and reliability of the study, existing measurements were used and new items were built on the basis of extant literature. The researchers reviewed and revised the questionnaire a few times. They critically analysed each item and added a couple more items, which resulted in small changes in the presentation of the questionnaire. Keeping in view ethical standards, the researchers obtained the consent of the participants prior to collecting the research data.

The data were analysed with the help of SPSS and Excel. The empirical data were entered into the IBM SPSS statistical tool and the data analysis was carried out by applying the Kruskal-Wallis test and pairwise comparisons with Dunn's post hoc test. The qualitative data were arranged into categories and analysed using Excel. After categorising the data, connections were formed between categories and relationships were identified. The open-ended questions were analysed by picking the individual traits and skills and support needed that the students mentioned. Having analysed the terms, the researchers grouped them together under certain themes.

RESULTS

This study explores students' approach to new business creation. Through the analysis of quantitative empirical data from 69 completed surveys, it touches upon the choices made by male and female students about the attributes of new business creation.

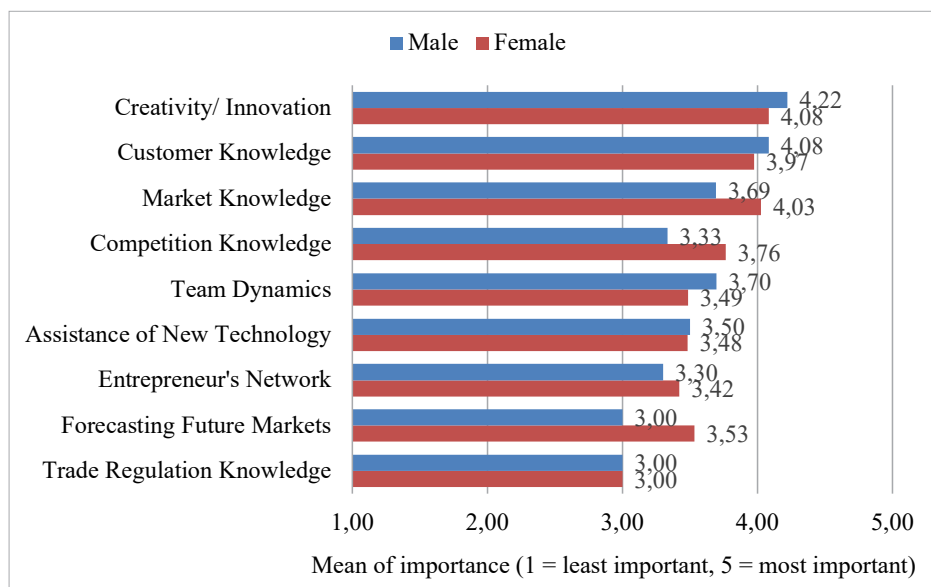


Figure 1. Importance of business creation attributes

As shown in Figure 1, there are some differences between genders, however these are not statistically significant. Nevertheless, this is presented in the study as part of the results. The students were asked to assess the importance of various attributes of business creation on a scale from least important (1) to most important (5). The most important attributes were 'creativity/innovation' (4.15) and 'knowledge of the customers' (4.00) and of the 'market' (3.88). The least important attributes were 'knowledge of the trade regulations' (2.94), the ability to 'forecast future markets' (3.24) and the 'entrepreneur's network' (3.33). (Figure 2.)

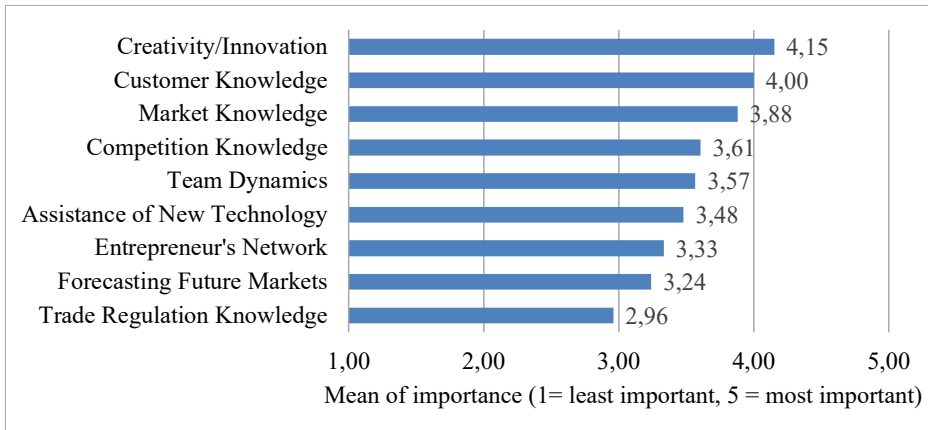


Figure 2. Importance of business creation attributes

Students without any entrepreneurial education or experience assessed the importance of 'market knowledge' significantly higher compared to students with entrepreneurial education and/or experience ($p = 0.010$, Table 1).

Table 1. Kruskal-Wallis test statistics

Kruskal-Wallis H	9,281 ^a
df	2
Asymp. Sig.	0,010

^aGrouping variable: Educational education and experience

Further pairwise comparisons with Dunn's post hoc test indicate that students with no entrepreneurial education or experience assessed the importance of 'market knowledge' clearly higher than students that had entrepreneurial education ($p = 0.010$, adjusted with Bonferroni correction) (Figure 3).

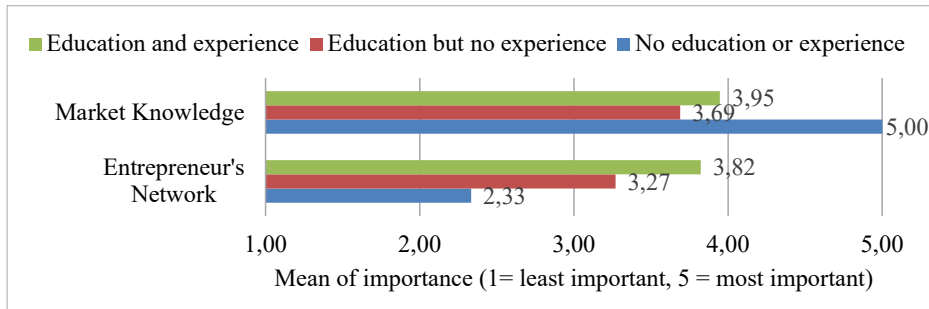


Figure 3. Assessment of importance based on entrepreneurial education or experience

In the overall assessment, the ‘entrepreneur’s network’ was assessed among the three least important attributes. However, student’s entrepreneurial education and experience affected the assessment of this attribute’s importance. ($p = 0.035$, Table 2.)

Table 2. Kruskal-Wallis test statistics

Kruskal-Wallis H	6,2732
df	2
Asymp. Sig.	0,035

aGrouping variable: Educational education and experience

Pairwise comparisons with Dunn’s post hoc test indicated that students with both entrepreneurial education and experience assessed ‘entrepreneur’s network’ as important, which is statistically significantly higher than students with no entrepreneurial education or experience ($p = 0.037$, adjusted with Bonferroni correction) (Figure 3).

During the hackathon, students were asked to answer three open-ended questions about their own perception of traits and skills important for new business creation, skills that students think they need to create new start-ups and support students need to create and run their start-ups. Out of 69 students, 59 answered the open-ended questions.

Table 3. Student’s perception of the top entrepreneurial traits and skills for new business creation

All respondents ▶	Male students	Female students
Creativity/Innovation (1 st)	Communication skills (1 st)	Creativity/Innovation (1 st)
Determination/Hard work (1 st)	Creativity/Innovation (2 nd)	Communication skills (2 nd)
Communication skills (2 nd)	Determination/Hard work (3 rd)	Determination/Hard work (3 rd)
Problem-solving skills (3 rd)	Self-Confidence (3 rd)	Problem-solving skills (3 rd)
Leadership skills (3 rd)	Problem-solving skills (4 th)	Leadership skills (3 rd)
Self-Confidence (4 th)	Leadership skills (4 th)	Self-Confidence (4 th)

In general perception about entrepreneurial traits and skills, 206 terms were mentioned by 59 students. The terms were analysed then grouped under certain themes. As shown in Table 3, ‘creativity/innovation’ and ‘determination/hard work’ were the most commonly written terms by all the students, following by ‘communication skills’ as the second most cited term. Skills like ‘problem-solving’ and ‘leadership’ were equally cited as the third most important s. Finally, nascent entrepreneur’s ‘self-confidence’ was cited as the fourth most important trait. Comparing the overall data from the students, 22 male students wrote ‘communication skills’ as the most important one and considered ‘self-confidence’ as the third most important trait. On the other hand, 35 female students considered skills like ‘communication’ and ‘problem-solving’ and ‘determination/hard work’ as equally important for new business creation.

Table 4. Skills needed by students to create new start-ups

All respondents ▶	Male students	Female students
Financial/Accounting (1 st)	Financial/Accounting (1 st)	Financial/Accounting (1 st)
Opportunity recognition (2 nd)	Marketing skills (1 st)	Opportunity recognition (2 nd)
Attracting external funding (2 nd)	Networking skills (1 st)	Attracting external funding (2 nd)
Marketing skills (3 rd)	IT skills (2 nd)	Marketing skills (3 rd)
IT skills (4 th)	Legal & Taxation (2 nd)	IT skills (4 th)
Legal & Taxation (5 th)		Legal & Taxation (5 th)

In the second open-ended question, 135 terms were mentioned across all the students. While analysing the terms, it was found that students need ‘financial/accounting’ skills more than any other mentioned. As shown in Table 4, this was valid for both male and female students. All the students mentioned ‘recognition of opportunities’ and ‘attracting external funding’ as the second most needed skill. This was valid for female students however, male students considered ‘marketing skills’ and ‘networking skills’ more important. Finally, all male and female students ranked ‘IT skills’ and ‘legal/taxation skills’ as the next important skill that they need to create new business.

Table 5. Support needed by the students to create start-ups

All respondents ▶	Male students	Female students
Finding external funding (1 st)	Finding external funding (1 st)	Finding external funding (1 st)
Finding team (2 nd)	Creating network (2 nd)	Finding team (2 nd)
Legal & taxation (2 nd)	Finding team (3 rd)	Legal & taxation (3 rd)
Creating network (4 th)		
Advisors (5 th)		

Finally, in the third open-ended question about the support that students need, 147 terms were mentioned. As shown in Table 5, by far all male and female students consider 'finding external funding' as the most needed support to create start-ups. In general, all respondents mentioned 'finding team' and 'legal & taxation' as the second most important areas where they required support. This was valid for female students, however, the male students needed support in 'creating network'. All the students also mentioned having 'advisors' who could provide guidance on the process of new business creation.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study investigates students' approach to new business creation by analysing their choices of factors that influence it. It also explores the skills and support required by students to materialise the novel ideas created in an entrepreneurial hackathon. We present the findings generated from an entrepreneurial hackathon, where the students from a Finnish higher educational institution engaged in the business idea generation process and created novel business ideas. Having applied the Kruskal-Wallis test and pairwise comparisons with Dunn's post hoc test, our analysis revealed that among the various attributes of business creation, students ranked 'creativity/innovation' as the most important, followed by 'knowledge of the customers' and 'knowledge of the market'. The least important attributes were 'trade regulation knowledge', 'the ability to forecast future markets' and the 'entrepreneur's networks'. This study found that students with entrepreneurial education and experience had different views about certain attributes compared to those without any entrepreneurial education and experience. For instance, the attribute of 'market knowledge' was assessed significantly higher by those students who did not have any entrepreneurial education or experience compared to those with entrepreneurial education and/or experience. Indeed, students with a lack of entrepreneurial education and experience are expected to have different responses compared to those who have participated in entrepreneurial courses or otherwise have entrepreneurial experience. However, it was interesting to note that the students with entrepreneurial education and/or experience ranked 'market knowledge' lower than those students who lacked this. In contrast, as expected, the 'entrepreneur's network' attribute was considered more important by students with entrepreneurial education and experience compared to those who lacked this.

In the next part of the study that deals with the qualitative empirical data, the results show that there is a noticeable difference between male and female participants' approach in terms of skills and traits for new business creation. As described in the earlier section, the GEM research project uses gender as one of the main factors that influence new business creation. Although 'creativity/innovation' was the first choice of both genders, nevertheless, there was difference in the priority of factors between male and female participants. Similarly, both genders consider 'financial/accounting' skills along with 'opportunity recognition' and 'attracting external funding' needed to create and operate start-ups, however the male

sample suggest that male students consider 'marketing' and 'networking' skills equally important. Finally, male and female students' data revealed that 'finding external funding' is by far the most sought-after support by the students. The next areas where students need support were 'finding team' and dealing with 'legal & taxation' matters. The results connect this study to the mainstream research on new business creation in terms of self-efficacy, human capital and financial capital. The empirical data show that students' approach to new business creation can be related to these three aspects of creating start-ups.

ACKNOWLEDGEMENT

The authors would like to express their gratitude to the EU Interreg Central Baltic funded project NOCCA – Novel Opportunities for New Company Creation and Accelerated Growth for providing the valuable research material and opportunity to conduct the research.

REFERENCES

- Ahlstrom, D. 2010. Innovation and growth: How business contributes to society. *Academy of Management Perspectives*, 24(3), 11–24.
- Alsos, G.A., Isaksen, E.J., & Ljunggren, E. 2006. New venture financing and subsequent business growth in men–and women–led businesses. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(5), 667–686.
- Anderson, A., & Jack, S. 2002. The articulation of entrepreneurial social capital: Content and process. *Entrepreneurship and Regional Development*, 14(3), 193–210.
- Anderson, M.H. 2008. Social networks and the cognitive motivation to realize network opportunities: A study of managers' information gathering behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 51–78.
- Audretsch, D.B. 2007. Entrepreneurship capital and economic growth. *Oxford Review of Economic Policy*, 23(1), 63–78.
- Brijlal, P. 2008. The state of entrepreneurship education at tertiary institutions in the Western Cape. 5. (2), 25–36.
- Burgelman, R.A., & Välikangas, L. 2005. Managing internal corporate venturing cycles. *MIT Sloan Management Review*, 46(4), 26.
- Burns, A.C., Bush, R.F., & Sinha, N. 2014. *Marketing Research*. 7th ed. Harlow: Pearson Education.
- Carayannis, E.G., Evans, D., & Hanson, M. 2003. A cross-cultural learning strategy for entrepreneurship education: Outline of key concepts and lessons learned from a comparative study of entrepreneurship students in France and the US. *Technovation*, 23(9), 757–771.
- Cooper, A.C., & Gimeno-Gascon, F.J. 1992. Entrepreneurs, process of founding, and new firm performance. In D.L. Sexton & J.D. Kasarda (Eds.), *The State of the Art of Entrepreneurship* (pp. 301–340). Boston: PSW-Kent.
- Cooper, A. 2003. Entrepreneurship: The past, the present, the future. In *Handbook of Entrepreneurship Research* (pp. 21–34). Boston, MA: Springer.
- Cope, J., Jack, S., & Rose, M. 2007. Social capital and entrepreneurship: An introduction. *International Small Business Journal* 25(3), 213–20.

- Dau, L.A. & Cuervo-Cazurra, A. 2014. To formalize or not to formalize: Entrepreneurship and pro-market institutions. *Journal of Business Venturing*, 29, 668–86.
- De Faoite, D., Henry, C., Johnston, K., & Van der Sijde, P. 2003. Education and training for entrepreneurs: A consideration of initiatives in Ireland and The Netherlands. *Education & Training*, 45(8/9), 430–438.
- Dhliwayo, S. 2008. Experiential learning in entrepreneurship education: A prospective model for South African tertiary institutions. *Education & Training*, 50(4), 329–340.
- Etro, F. 2009. The economic impact of cloud computing on business creation, employment and output in Europe. *Review of Business and Economics*, 54(2), 179–208.
- Fraser, S. 2004. Finance for Small and Medium-sized Enterprises: A Report of the 2004 UK survey of SME Finances. Coventry: Warwick University.
- Galloway, L., & Brown, W. 2002. Entrepreneurship education at university: A driver in the creation of high growth firms. *Education and Training*, 44(8/9), 398–405.
- Gartner, W.B. 1989a. “Who is an entrepreneur?” is the wrong question. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 12(2), 47–68.
- Gartner, W.B. 1989b. Some suggestions for research on entrepreneurial traits and characteristics. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 14(1), 27–38.
- He’bert, R.F., & Link, A.N. 1982. *The Entrepreneur: Mainstream Views and Radical Critiques*. New York, NY: Praeger.
- Hoselitz, B.F. 1960. *The Early History of Entrepreneurial Theory. Essays in Economic Thought: Aristotle to Marshall*. JJ Spengler and WR Allen. Chicago: Rand McNally.
- Jayawarna, D., Jones, O., & Macpherson, A. 2011. New business creation and regional development: Enhancing resource acquisition in areas of social deprivation. *Entrepreneurship & Regional Development*, 23(9-10), 735–761.
- Keat, Y., & Ahmad, O.S. 2012. A study among university students in business start-ups in Malaysia: Motivations and obstacles to become entrepreneurs. *International Journal of Business and Social Science*, 3(19), 181–192.
- Lam, W. 2010. Funding gap, what funding gap? Financial bootstrapping: Supply, demand and creation of entrepreneurial finance. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 16(4), 268–95.

Lee, D.Y., & Tsang, E.W.K. 2001. The effects of entrepreneurial personality, background and network activities on venture growth. *Journal of Management Studies*, 38(4), 583–602.

Levenson, A.R., & Willard, K.L. 2000. Do firms get the financing they want? Measuring credit rationing experienced by small businesses in the U.S. *Small Business Economics* 14(2), 83–94.

Louw, L., Van Eeden, S.M., Bosch, J.K., & Venter, D.J.L. 2003. Entrepreneurial traits of undergraduate students at selected South African tertiary institutions. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 9(1), 5–26.

Luger, M.I., & Koo, J. 2005. Defining and tracking business start-ups. *Small Business Economics*, 24(1), 17–28.

Matsheke, O., & Dhurup, M. 2017. Entrepreneurial-related programmes and students' intentions to venture into new business creation: finding synergy of constructs in a University of Technology. *Science, Technology and Society*, 22(2), 259–283.

Menzies, T.V., Diochon, M., Gasse, Y., & Elgie, S. 2006. A longitudinal study of the characteristics, business creation process and outcome differences of Canadian female vs. male nascent entrepreneurs. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 2(4), 441–453.

Montgomery, M., Johnson, T., & Faisal, S. 2005. What kind of capital do you need to start a business: Finance or human? *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 45, 103–22.

Moore, E.M., Dau, L.A., & Doh, J. 2020. Does monetary aid catalyse new business creation? Analyzing the impact of global aid flows on formal and informal entrepreneurship. *Journal of Management Studies*, 57(3), 438–469.

Nga, J.K.H., & Shamuganathan, G. 2010. The influence of personality traits and demographic factors on social entrepreneurship start up intentions. *Journal of Business Ethics*, 95(2), 259–282.

Rasmussen, E.A., & Sørheim, R. 2006. Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185–194.

Rauch, A., & Frese, M. 2007. Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation, and success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(4), 353–385.

- Ravina-Ripoll, R., Núñez-Barriopedro, E., Galiano-Coronil, A., & Tobar-Pesántez, L.B. 2019. Towards a happy, creative and social higher education institution: the case of non-profit marketing and business creation subjects at the University of Cadiz. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(1), 1–8.
- Reynolds, P.D. 2011. Informal and early formal financial support in the business creation process: Exploration with PSED II data set. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 27–54.
- Reynolds, P.D., & Curtin, R.T. (Eds.). 2011. *New Business Creation: An International Overview*. Springer Science & Business Media
- Ruef, M., Aldrich, H.E., & Carter, N.M. 2003. The structure of founding teams: Homophily, strong ties, and isolation among US entrepreneurs. *American Sociological Review*, 68, 195–222.
- San Tan, S., & Ng, C.F. 2006. A problem-based learning approach to entrepreneurship education. *Education & Training*, 48(6), 416–428.
- Shane, S., & Venkataraman, S. 2000. The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Journal*, 25(1), 217–226.
- Sternberg, R., & Wennekers, S. 2005. Determinants and effects of new business creation using global entrepreneurship monitor data. *Small Business Economics*, 24(3), 193–203.
- Stewart, W.H., & Roth, P.L. 2001. Risk propensity differences between entrepreneurs and managers: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 145–153.
- Taatila, V.P. 2010. Learning entrepreneurship in higher education. *Education and Training*, 52(1), 48–61.
- Thai, M.T.T. & Turkina, E. 2014. Macro-level determinants of formal entrepreneurship versus informal entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 29, 490–510.
- Tomizawa, A., Zhao, L., Bassellier, G., & Ahlstrom, D. 2019. Economic growth, innovation, institutions, and the Great Enrichment. *Asia Pacific Journal of Management*, <https://doi.org/10.1007/s10490-019-09648-2>.
- Urbano, D., Aparicio, S., & Audretsch, D. 2019. Twenty-five years of research on institutions, entrepreneurship and economic growth: What has been learned? *Small Business Economics*, 53, 21–49.

Veciana, J., Aponte, M., & Urbano, D. 2005. University students' attitudes towards entrepreneurship: A two countries comparison. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1(2), 165–182.

Vesper, K. H. 1988. Entrepreneurial academics: How can we tell when the field is getting somewhere? *Journal of Business Venturing*, 3(1), 1–10.

Wetter, E., & Wennberg, K. 2009. Improving business failure prediction for new firms: Benchmarking financial models with human and social capital. *Journal of Private Equity*, 12(2), 30–7.

Yang, J.Y., & Li, J.T. 2008. The development of entrepreneurship in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 25, 335–359.

YRITTÄJÄMÄISET KIELIOPINNOT

Nina Jackson & Niina Marostenmäki

TIIVISTELMÄ

Työelämän ja oppimisen murros ovat olleet puheenaiheena jo useiden vuosien ajan. Luovuus, arviointikyky sekä kommunikaatio- ja yhteistyötaidot ovat nousseet keskeisiksi työelämätaidoiksi, joiden kehittymistä voidaan tukea mm. yrittäjämäisten oppimisympäristöjen keinoin. Silti tällä hetkellä korkeakoulujen yrittäjyystarjonta tavoittaa vain rajoitetun opiskelijakunnan, sillä suurin osa sisällöistä on vapaasti valittavia erillisiä kurssikokonaisuuksia tai vapaaehtoisuuteen perustuvia aktiviteetteja. Tämän lisäksi opetussuunnitelmien muuttaminen on raskas prosessi.

Vuonna 2018 OKM toimeenpani kärkihankkeen Yrittäjyys- ja yrittäjämäinen toiminta (2018–2020), jonka tavoitteena on edistää ja lisätä opiskelijayrittäjyyttä sekä sen vaikuttavuutta korkeakouluissa. Osana Opiskelijayrittäjyyden toimintaympäristöt (OPITOI) -osahanketta Oulun yliopistossa on toteutettu Yrittäjämäiset kieliopinnot -kokeilu, jonka tavoitteena on vahvistaa opiskelijoiden yrittäjyysosaamista, työelämätaitoja sekä lisätä tietoisuutta korkeakoulun muusta yrittäjyystarjonnasta. Kokeilu on toteutettu yhteistyössä Oulun yliopiston Täydentävien opintojen keskuksen (TOPIK) kielenopettajien kanssa, ja sen aikana jo yli 700 korkeakouluopiskelijaa on saanut yrittäjyyskasvatusta osana kandidaiheen kieliopintojaan.

Kokonaisuus koostuu kolmesta kielikurssiin integroidusta työpajasta, joiden aiheina ovat luovuus, mini design sprint sekä pitchaus. Kurssin aikana opiskelijat kehittävät tiimeissä alakohtaisen innovaation käyttäen vierasta kieltä. Työpajojen lähestymistapana on käytetty mm. pedagogiikan kautta integroitua yrittäjyyttä sekä arvoa luovaa oppimista. Yrittäjyysosaamisen osa-alueet sekä tasot on määritelty EntreComp-viitekehyksen kautta. Työpajoja on kehitetty iteratiivisesti opiskelijoilta ja opettajilta kerätyn datan perusteella. Kokeilun lopputulokset tarjoavat suositukset sille, kuinka työpajamallin kautta voidaan integroida yrittäjyyttä opetussuunnitelmaan ketterästi laajoja opiskelijamassoja tavoittaen.

Avainsanat: Yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöt, korkeakoulupedagogiikka, integroitu yrittäjyyspedagogiikka, EntreComp

JOHDANTO

Koska nykypäivän urapolut ovat yhä monimuotoisempia, monitieteellisempiä ja monivaiheisempia, kyky mukautua, innovoida ja olla joustava ovat nousseet tärkeiksi työelämätaidoiksi (Dufva ym. 2017). Yrittäjyyden oppimisympäristöt ja yrittäjyyspedagogiikka voivat tukea yksilöitä kehittämään työelämässä tarvittavia poikkialaisia taitoja, kuten aloitteellisuutta, luovuutta, ideoiden luomista ja arviointikykyä, kuin myös kykyä kommunikoida tehokkaasti (Bacigalupo, Kampylis, Punie, & Van den Brande, 2016). Samanaikaisesti suomalaiset korkeakoulut kamppailevat yrittäjyysosaamisen kehittymistä tukevien sisältöjen suppean tavoitavuusprosentin kanssa.

Tämän ongelman ratkaisemiseksi opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti kansallisen kärkihankkeen *YYTO – Yrittäjyys ja yrittäjämäinen toiminta korkeakouluissa (2018–2020)*, jossa on mukana yhteensä 16 korkeakoulua. Hanke jakautuu neljään osahankkeeseen, joissa tarjotaan korkeakouluopiskelijoille yrittäjämäisiä toimintaympäristöjä oppimisen tueksi, kehitetään ja laajennetaan opiskelijavetoisia yritys- ja ideahautomaita, tuetaan Startuppliers-harjoitteluohjelman laajentumista koko Suomen laajuiseksi sekä mietitään parhaita keinoja hyväksyä muualla saadut yrittäjyysopit osaksi opintoja. Projektin arvo on yhteensä 2,5 miljoonaa euroa, ja sitä koordinoi Aalto-yliopisto.

Tämä artikkeli keskittyy Oulun yliopistossa kehitettyyn ja toteutettuun laajamittaiseen projektiin, jossa yrittäjyyskasvatus on yhdistetty kaikille opiskelijoille pakollisiin kieliopintoihin. Projekti on toteutettu osana OPITOI-osahanketta, jonka tavoitteena on luoda yrittäjämäisiä oppimisympäristöjä korkeakouluihin. *Yrittäjämäiset kieliopinnot (ELS)* -pilottiprojektiin osallistui yli 700 opiskelijaa seitsemästä eri tiedekunnasta, kymmenen opettajaa ja kolme suunnittelijaa, jotka sekä johtivat pilottiprojektia että toivat siihen yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijuutta.

PROJEKTIN KONTEKSTI JA TAVOITE

Oulun yliopisto on kansainvälinen tiedeyliopisto, joka luo tutkimuksen ja koulutuksen avulla tulevaisuuden innovaatioita, hyvinvointia ja tietoa. Vuonna 1958 perustettu yliopisto on yksi merkittävimmistä ja monitieteisimmistä yliopistoista Suomessa. Yliopiston keskeisimpiä strategisia teemoja ovat innovaatiokulttuurin ja uteliaisuuden edistäminen sekä uusien monitieteellisten ratkaisujen kehittämiseen rohkaiseminen.

Yrittäjämäiset kieliopinnot (ELS) -pilottiprojektin tavoitteena on integroida yrittäjyyttä yliopiston opetussuunnitelmaan Oulun yliopiston Täydentävien opintojen keskuksen (TOPIK) järjestämien kielten kurssien kautta. Pakolliset kielten opinnot sisältyvät jokaiseen tutkinto-ohjelmaan, ja projekti pyrkii kehittämään viime vuosina tehtyä työtä poikkialaisten taitojen integroimiseksi kielenopetukseen.

Uutena pedagogisena lähestymistapana ELS pyrkii simuloimaan asiantuntijaympäristöä, jossa opiskelijan tulee pystyä kehittämään ratkaisuja osana tiimiä käyttäen vierasta kieltä. Kieltä opitaan spontaanin kommunikaation ja yhteisöllisen oppimisen avulla. Valitut työtavat tukevat yrittäjyysosaamisen kehittymistä. Hankkeen lopullinen tavoite on varmistaa, että pilottiprojektin tulokset muuttuvat osaksi jatkuvia käytäntöjä. Opettajat koulutetaan vähitellen fasilitoimaan työpajoja ennen vuoden 2020 loppua, johon saakka työpajojen fasilitoinnista vastaavat yrittäjyyskasvatukseen erikoistuneet suunnittelijat yhteistyössä opettajien kanssa. Yhtenä projektin tavoitteena on myös tarjota opettajille omaa osaamista täydentävää koulutusta kevyellä, mutta pitkäjänteisellä tavalla tuomalla uudet pedagogiset menetelmät suoraan kursseille työpajojen muodossa.

Yrittäjyyskasvatussisältöjen integrointi tapahtuu tässä kokeilussa kolmen työpajan avulla, jotka ovat aiheiltaan luovuus, mini design sprint ja pitchaus. Kurssin aikana jokainen opiskelija osallistuu kaikkiin kolmeen työpajaan, joiden aikana ideoita kehitetään ja lopuksi esitetään tiimeissä. Opiskelijat hyödyntävät ideoinnissa muun muassa Sitran megatrendejä, omaan alaansa liittyviä havaintoja sekä YK:n kestävän kehityksen tavoitteita. Työpajojen vaikeustaso ja yrittäjyystaidot on määritelty soveltamalla *EntreComp: Entrepreneurship Competence Framework* -viitekehystä. Termi *yrittäjyys* ymmärretään työpajojen kontekstissa myös muille arvoa luovana tapana oppia (Lackéus, 2016).

Työpajojen työskentelytavoissa ja tehtävissä korostuvat itseohjautuvuus sekä kommunikaatio. Luovuustyöpaja sisältää muun muassa erilaisia interaktiivisia tehtäviä, joissa opiskelijat katsovat omaa alaansa ja omaa asiantuntijuuttaan uusista näkökulmista. Opiskelijat myös keskustelelevat työpajassa omasta suhteestaan luovaan ajatteluun ja työskentelyyn.

Mini design sprint -työpajassa opiskelijat puolestaan määrittävät ongelman ja kehittävät siihen ratkaisun tiimeissä vain yhden ja puolen tunnin aikana, mikä oli kaikkien työpajojen keskimääräinen kesto. Työpajatyöskentely etenee Google Venturesin design sprinttiä mukaillen. Työpajan aikana opiskelijat muun muassa rakentavat prototyyppisiä ja tekevät haastatteluja käytävillä.

Pitchaustyöpajassa opiskelijat esittelevät kehittämänsä ratkaisut käyttäen pitchaukselle ominaisia tekniikoita. Työpajassa käydään läpi pitchin muodostamisen ja esittämisen perusteet, joiden pohjalta opiskelijat kehittävät nopeat ryhmäpitchit. Paikalle kutsutaan usein myös opiskelijoiden oman alan tai yliopiston innovaatioiden parissa työskenteleviä henkilöitä kuulemaan ja antamaan palautetta opiskelijoiden ideoista. Ajatuksena on tässä vaiheessa rohkaista opiskelijoita kehittämään potentiaalisia ideoita eteenpäin.

Suurin osa opiskelijoista suorittaa pakolliset kielikurssit toisena kandidohjelman lukuvuotena, mikä on otettu huomioon työpajoja suunnitellessa. Kieltenopettajat ja suunnittelijat ovat luoneet työpajat yhteistyössä, ja ne on räätälöity sopimaan mahdollisimman hyvin kurssisuunnitelmiin. Ryhmäkoot ovat vaihdelleet noin viidestätoista opiskelijasta sataan.

METODOLOGIA, AINEISTON ESITTELY JA ANALYYSI

Pilottiprojektista kerättiin aineistoa pääasiassa pilotin omiin kehitystarpeisiin sekä muille kiinnostuneille korkeakouluille suunnattujen suositusten laatimiseen. Pilottiprojektin aineiston keruu ja analyysi toteutettiin muun muassa design-tutkimukselle ominaisten iteraatiokierrosten kautta, jotka mahdollistivat oppimisympäristön jatkuvan kehittämisen palautteen pohjalta.

Jokaisesta iteraatiokierroksesta kerättiin määrällinen ja laadullinen aineisto sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta. Vastaukset kerättiin nimettömästi online-kyselylomakkeiden avulla. Määrällisissä kysymyksissä vastaajat valitsivat vastaustaan parhaiten kuvaavan vaihtoehdon yhdestä viiteen olevan Likert-asteikon mukaisesti. Nämä monivalintakysymykset olivat pakollisia, mutta niiden lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus kirjata vapaamuotoisesti lomakkeeseen, kuinka relevantiksi he kokivat kunkin työpajan sisällön, sekä näkivätkö he yhteyden työpajojen ja muiden opintojen välillä. Lisäksi lomakkeessa oli yksi laadullinen kysymys, jonka tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijoiden asennetta korkeakoulun muuta yrittäjyystarjontaa kohtaan sekä sitä, millaisia yrittäjyysisältöjä he toivoisivat yliopiston jatkossa tarjoavan. Kyselylomakkeiden vastaajamäärä oli ensimmäisellä kierroksella 221/500 opiskelijaa, toisella kierroksella 51/140 opiskelijaa ja kolmannella kierroksella 18/80 opiskelijaa.

Opiskelijoiden online-lomakkeen kysymykset:

Mikä on pääaineesi?

Arvioi seuraavat lausunnot. (1 en lainkaan 5 erittäin paljon)

- Opin uusia asioita luovuustyöpajassa.
- Näen yhteyden luovuustyöpajan ja muiden opintojeni välillä.
- Opin uusia asioita mini design sprint -työpajassa.
- Näen yhteyden mini design sprint -työpajan ja muiden opintojeni välillä.
- Opin uusia asioita pitching-työpajassa.
- Näen yhteyden pitching-työpajan ja muiden opintojeni välillä.
- Olisitko kiinnostunut osallistua muihin kampuksella järjestettäviin yrittäjyystapahtumiin ja opintoihin? (esim. Demola, yrittäjyiden sivuaine, sOULUtions, Avanto jne.)

Avoimia kysymyksiä:

- Minkä koit hyödylliseksi työpajoissa?
- Kuinka voisimme kehittää työpajoja?
- Millaisia aktiviteetteja tai tapahtumia haluaisit yliopiston järjestävän opiskelijoille?
Jaa meille ideasi!

Opiskelijat täyttivät ajan säästämiseksi vain yhden palautekyselyn, joka koski kaikkia työpajoja. Sen sijaan opettajat täyttivät erillisen kyselylomakkeen jokaisen työpajan jälkeen. Opettajien palautetta kerättiin jokaisen työpajan jälkeen myös siksi, että opettajien antama palaute oli helppo analysoida myös iteraatiokierrosten sisällä. Näin pystyttiin hallitsemaan sitä, että työpajojen sisällöt olivat kehittymässä toivottuun suuntaan.

Jokainen kolmesta opettajien palautekyselystä sisälsi yhden määrällisen ja yhden laadullisen kysymyksen. Määrällisen kysymyksen vastausvaihtoehdot, joiden kautta opettajat antoivat arvosanan kunkin työpajan sisällön relevanssista, oli opiskelijoiden lomakkeen tapaan yhdestä viiteen. Jokaisen palautelomakkeen avoimena kysymyksenä oli: Voisiko jotain lisätä tai muuttaa? Kyselylomakkeiden vastaajamäärä oli ensimmäisellä kierroksella 1/3 opettajaa, toisella kierroksella 1–3/4 (henkilömäärää ei voinut vahvistaa anonyymiteetin vuoksi) opettajaa ja kolmannella kierroksella 2/2 opettajaa.

Palautelomakkeiden lisäksi suunnittelijat saivat palautetta opettajilta työpajojen jälkeen käytyjen keskustelujen sekä iteraatiokierrosten välillä pidettyjen suunnittelupalavereiden kautta. Suunnittelijat pystyivät jossain määrin myös tarkkailemaan työpajoja fasilitoinnin lomassa.

Laadullista aineistoa analysoitiin takautuvasti jokaisen iteraatiokierroksen jälkeen, jotta oppimisympäristöä voitiin parhaan mukaan kehittää edelleen. Kriittisimmät kehitystarpeet valittiin etsimällä yhtäläisyyksiä avoimien kommenttien välillä. Opettajien kanssa käytyjä avoimia keskusteluja sekä suunnittelijoiden huomioita pidettiin lisämateriaalina, joka tuki laadullista aineistoa.

Määrällisen aineiston pohjalta puolestaan muodostettiin kokonaisarvosana siitä, oliko oppimisympäristön kehitys menossa toivottuun suuntaan. Työpajojen kokonaisarvosanat muodostettiin laskemalla keskiarvo määrällisten kysymysten pistemääristä, jotka koskivat työpajan sisällön merkitystä ja relevanssia sekä työpajojen ja muiden opintojen välistä yhteyttä.

TULOKSET

Opiskelijoilta ja opettajilta kerätty palaute oli avain työpajojen kehittämiseen koko pilotiprojektin ajan. Opiskelijoiden työpajoista antama kokonaisarvio pysyi yli 3/5 kautta projektin, mutta tulokset kehittivät myönteiseen suuntaan kevään 2019 ja kevään 2020 välillä. Syksyllä 2019 tulokset olivat jonkin verran heikompia luultavasti siksi, että työpajojen sisältö ei tuolloin vastannut opiskelijoiden kielitaidon tasoa. Työpajoja sovellettiin tällöin englannin kielen kurssien lisäksi pakollisille ruotsin kielen kurseille.

“Tulevana opettajana nautin todella kaikista työpajoista, ja ne antoivat minulle uusia ideoita ja lähestymistapoja tulevalle

työlleni! Nautin erityisesti pitchaus-työpajasta, koska olen yleensä todella hermostunut, kun minun täytyy pitää esitelmä. Pidin myös ideoiden yhteiskehittelystä!"

Opettajien mukaan uusi työskentelytapa oli yllättävää opiskelijoille, koska se erosi niin paljon perinteisestä opetuksesta. Opettajien antamien arvosanojen keskiarvot pysyivät kuitenkin 4/5 ja sitä ylemmällä tasolla koko pilottiprojektin ajan. Viimeisen iteraatiokierroksen opettajien antama keskiarvo oli huimat 5/5. Opettajilta saadun sanallisen palautteen mukaan joillekin opiskelijoille oli haastavaa löytää yhteys työpajatehtävien ja oman alan tai kieltenopiskelun välillä. Silti suurin osa opiskelijoista oli tyytyväisiä työpajoihin ja koki saaneensa niistä uusia oivalluksia ja inspiraatiota.

Pilottiprojektin aikana opettajien tietoisuus työpajojen ja kurssin välisestä yhteydestä sekä sen auki selittämisen tärkeydestä lisääntyi. Yhteyden selittämisen huomattiin olevan keskeistä sen kannalta, kuinka paljon opiskelijat saivat työpajoista irti, sekä kuinka hyvin työpajat nähtiin kuuluvan luonnollisena osana kieltenopetukseen ja yliopisto-opintoihin. Opettajat antoivat läpi pilotin käytännönläheistä palautetta integraation edistämisestä jo pilottiprojektin aikana.

"Opiskelijoille voisi olla joitain ennakkotehtäviä ennen kuin he tulevat työpajaan, jotta heillä olisi valmiita ideoita."

Tulevaisuuden tavoitteena onkin tehdä työpajoista niin luonnolliselta tuntuva osa kurssi-suunnitelmaa, ettei yhteyden erillistä selittämistä tarvita. Tämän tavoitteen toteutuminen helpottunee hankkeen päätyttyä, kun vastuu työpajojen vetämisestä siirtyy kokonaan opettajille suunnittelijoiden sijaan.

Tärkeimmät tulosten paranemiseen vaikuttaneet tekijät olivat ryhmäkoiden hillitseminen, itseohjautuvuuden lisääminen vaikeustason eriyttämisen tueksi sekä ohjeiden selkeämpi muotoilu välttämättä turhan monimutkaista sanastoa sekä moniosaisia tehtävänantoja. Yllättävää opiskelijoilta kerätyssä aineistossa oli se, ettei tiedekuntien kokonaisarvosanojen välillä ollut merkittäviä eroja. Tämän perusteella sisältö voidaan tulkita soveltuvaksi useiden eri tiedekuntien opiskelijoille, mutta tyytyväisyystasoa voidaan silti nostaa kiinnittämällä huomiota mainittuihin kehityskohteisiin. Myös alakohtaisia esimerkkejä lisäämällä voidaan parantaa opiskelijoiden ymmärrystä työpajojen yhteydestä heidän omaan alaansa.

Pilottiprojekti on herättänyt mielenkiintoa konferensseissa ja julkaisuissa sekä Suomessa että kansainvälisesti (mm. Finelc, UIIN, Cercles & LLHE), muissa yliopistoissa sekä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) suunnalta. Malli on myös levinnyt opettajien keskuudessa, jotka ovat aktiivisesti kehittäneet omia versioitaan, ja mallia sovelletaan myös muun muassa terveystieteiden innovaatiokurssille. Kokeilun lopputuloksena on tuotettu

myös fasilitointioppaat, joiden pohjalta opettajat voivat helposti aloittaa työpajojen integroimisen myös hankkeen ulkopuolella.

Pilottiprojektin tulokset viittaavat siihen, että työpajamalli voi tarjota opettajille ja opiskelijoille uusia oppimiskokemuksia melko laajalla tavoitavuudella. Silti aiemmin tässä kappaleessa sekä pohdinnassa esitetyt kriittiset näkökohdat on otettava huomioon ennen työpajamallin hyödyntämistä osana kieliopintoja tai muita kursseja. Työpajamalli ei ole varmastikaan kaikille kursseille tai korkeakouluihin sopiva ratkaisu, mutta sitä voidaan muokata vastaamaan opetussuunnitelman kehitystarpeisiin. Toisin sanoen sitä voidaan käyttää välineenä integroida yhteiskunnallisia aiheita, kuten yrittäjyyttä, osaksi opetussuunnitelmaa pitämällä kuitenkin kurssisubstanssi keskiössä. Koska kielikurssit ovat luonteeltaan vuorovaikutteisia, työpajamallia suositellaan käytettäväksi etenkin osana sellaisia kursseja, joissa vuorovaikutus ja viestintä ovat kielten kurssien lailla kurssin toiminnan ytimessä.

Sisällön vaikeustasoa tulee pohtia ja mukauttaa huolellisesti. Jos opiskelijoiden kielitaito on heikko, työpajojen käyttöä tulee harkita tai sisältöä yksinkertaistaa, jotta opiskelijat voivat keskittyä kielen perusasioiden oppimiseen. Monikielisiä ja monitieteisiä ryhmiä tulisi myös välttää, jos työtavat ovat uusia opiskelijoille. Vastaavasti niillä voi lisätä vaatavuustasoa muun muassa maisteriopiskelijoille, jotka taitavat esimerkiksi oman alansa englanninkielisen sanaston hyvin. EntreComp-viitekehystä suositellaan käytettäväksi yrittäjyysisällön vaikeustason mukauttamiseen kurssille sopivaksi. Jos työpajamallia hyödyntävä yliopisto pyrkii kehittämään toimintakulttuuriaan yrittäjämäisempään suuntaan, suositellaan rakentamaan yrittäjyyspolku kyseisen yliopiston sisälle. Oulun yliopiston tapauksessa työpajoja pidettiin syöttökanavana vaativammille yrittäjyyskursseille ja -toiminnoille.

POHDINTA

Kehitetty työpajamalli on mielenkiintoinen erityisesti ketterän opetussuunnitelmakehityksen näkökulmasta. Toivommekin näkevämme tulevaisuudessa yhä enemmän kokeiluja, joiden avulla selvittää, voidaanko kehitettyä työpajamallia soveltaa myös muille kuin kielten kursseille, joissa substanssina on jokin muu kuin yrittäjyys ja innovaatiot itsessään.

Pedagogisen integraation lähtökohtana on, että integroidut sisällöt toimivat oppimista edistävinä, jolloin itse kurssin substanssista ei jouduta tinkimään. Tämän tyyppisen pedagogisen integraation todellisia vaikutuksia on kuitenkin tutkittava tarkemmin, ja osa projektiryhmästä jatkaakin sen kehittelyä kansainvälisten kumppanien kanssa Erasmus+-hankkeen myötä. Myös yrittäjyyskasvatuksen ja kielenoppimisen yhtymäkohtia tullaan kartoittamaan syvemmin tulevassa hankkeessa hyödyntäen muun muassa yhteisöllisen oppimisen teoriataustaa.

Sitä, ovatko työpajat rohkaisseet opiskelijoita osallistumaan muihin yliopiston opiskelijoille tarjoomiin yrittäjyysisältöihin ja ovatko opiskelijat oppineet yrittäjämäisiä tapoja toimia ja pohtia yhteiskunnallisia aiheita, tulisi myös seurata jatkotutkimuksen avulla.

Opetussuunnitelmatyön kautta kriittisesti tarkasteltuna tällaisen pedagogisen mallin integroiminen useampaan opiskelijoille pakolliseen kurssiin voisi saada toimintatavan tuntumaan puuduttavalta osalle opiskelijoista, sillä työpajojen erilainen työskentelytapa voi tuntua intensiiviseltä etenkin yksilöllistä työskentelyä suosiville. Lisäksi yrittäjäyistyöpajoja integroidessa useille kursseille samassa opetussuunnitelmassa vaikeustasoa on nostettava tai sisältöjä vaihdeltava ensimmäisen kurssin jälkeen.

Malli voi tarjota puitteet myös yritysysteistyön tekemiselle tulevaisuudessa. Pedagogisen mallin ollessa valmiina ei välttämättä tarvita lisäksi muuta kuin oikeat haasteet yrityksiltä. Pilottiprojektin aikana yhdellä ryhmällä oli ulkopuolinen alan toimeksianto, joka motivoikin opiskelijoita selvästi. Jotta opettajien ei tarvitsisi joka kerta aloittaa yritysten kontaktoimista puhtaalta pöydältä, järjestelmiä, kuten CRM, voisi hyödyntää yritystoimeksiantojen välittämiseen jatkossa.

Koska pilottiprojektin tavoitteena oli tehdä integraatio mahdollisimman saumattomaksi, työpajamuotoista lähestymistapaa voidaan kyseenalaistaa. Työpajamalli saattaa nimittäin jo itsessään saada opiskelijat kokemaan työpajat kurssista erilliseksi osaksi. Jollei kommunikaatio työpajoja vetävien henkilöiden ja opettajien kanssa toimi tarvittavalla tasolla, se saattaa taas johtaa päällekkäisyyksiin sisällöissä tai sekavaan opintojaksorakenteeseen. Työpajamallin etuna voidaan kuitenkin nähdä sen tehokkuus ja skaalautuvuus.

Kokeilun tuloksiin saattoivat vaikuttaa muun muassa ryhmäkokojen vaihtelu ja se, että palautetta ei kerätty opettajilta, jotka toteuttivat työpajoja tai niiden sisältöjä itsenäisesti soveltaen. Opettajien antamiin koreisiin arvosanoihin saattoi vaikuttaa se, että opettajat, jotka lähtivät mukaan pilottiprojektiin, saattoivat olla lähtökohtaisesti jo kiinnostuneita tämältyyppisistä pedagogisista kokeiluista. Myös kyselylomakkeiden vastausprosentti olisi voinut olla suurempi sekä opiskelijoiden että opettajien osalta.

LÄHTEET

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. 2016. EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 10, 593884.

Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R., & Myllyoja, J. 2017. Kohti jaettava ymmärrystä työn tulevaisuudesta.

Lackéus, M. 2016. Value creation as educational practice-towards a new educational philosophy grounded in entrepreneurship?. Chalmers University of Technology.

KOLMAS ÄLYKKYYS MENESTYVÄN YRITYS- TOIMINNAN ELINEHTONA

Kaija Villman & Mervi Rajahonka

TIIVISTELMÄ JA AVAINSANAT

Nykyisessä kompleksisessa toimintaympäristössä yritystoiminnan menestyminen vaatii jatkuvaa toiminnan kehittämistä. Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää ja kuvata palvelujen kehittämistä pk-yrityksissä. Tutkimuksemme etsii vastausta kysymykseen: Millaisia yhteyksiä on palvelujen kehittämisellä ja jatkuvalla oppimisella?

Kirjallisuuden pohjalta muodostamme mallin palvelujen kehittämisestä soveltavan jatkuvan oppimisen prosessina. Mallimme pohjautuu oppimisen (Argyris 1991, Kang 2007, Jarvis 2007), muotoiluajattelun ja palvelumuotoilun (Design Council 2007, Brown 2008, Corsten 2019) sekä avoimen innovaation (Chesbrough 2003) teorioihin. Analysoimme mallin avulla anonymoituja yrityscaseja vuosilta 2019–2020 kahdesta Pienyrityskeskukseen hankkeesta: PAMU Savonlinna ja Time4Help.

Tutkimuksemme osoittaa, että innovatiivisten ratkaisujen löytäminen edellyttää olemassa olevien toimintatapojen kyseenalaistamista (ns. kaksi- tai kolmekehäinen oppiminen). Idea ei riitä, vaan tarvitaan toimintaa ja soveltamista sekä niiden pohjalta syntyvää ymmärrystä ja toimintaa. Mallimme sisältää kolme osaa: 1) asiakkaan tarpeen tunnistaminen, 2) ymmärtävä oppiminen, 3) toiminta eli reagointi dataan ja opittuun. Vain tällä tavoin toimien tuloksena on palvelu, joka on asiakkaalle hyödyllinen, houkutteleva ja helppokäyttöinen. Kuvaamme käsitteellä ”kolmas älykkyyys” asiakasymmärryksen soveltamista palvelujen kehittämisessä niin, että lopputulos on aidosti käyttäjälähtöinen. Kolmas älykkyyys on siis palvelukehittämisen syvällistä osaamista, jossa kehittäjä pystyy ymmärtämään, soveltamaan, analysoimaan, arvioimaan ja tekemään uutta luovia, asiakkaalle arvoa tuottavia ratkaisuja. Kolmas älykkyyys auttaa ymmärtämään, mitä koottu tieto ja kertynyt osaaminen tarkoittavat liiketoiminnan kannalta.

Palvelujen kehittäminen on jatkuvaa osaamisen kehittämistä. Kolmannen älykkyyden oleellisia taustatekijöitä ovat soveltaminen ja jatkuva oppiminen. Uusien asioiden kokeileminen ja sitä kautta oppiminen edellyttää rohkeutta heittäytyä tuntemattomaan, luovaa

ongelmanratkaisukykyä ja kykyä sietää epävarmoja tilanteita. Uusien, työssä sovellettavien taitojen oppiminen voi avata uusia uria työelämässä ja parantaa yksilön positiivisen hyvinvointikierteen käynnistymistä ja ylläpitämistä. Luottamusta edistävä organisaatiokulttuuri luo yksilön kannalta rohkaisevan ympäristön kokeilla, erehtyä, oppia ja luoda uutta. Organisaatiolle uudesta osaamisesta syntyy kilpailuetua.

Avainsanat: Elinikäinen oppiminen, jatkuva oppiminen, yrityscase, yritystoiminta, palvelujen kehittäminen, asiakasymmärrys

JOHDANTO JA TAVOITE

Palvelusektorin merkitys taloudessa on viime vuosikymmeninä tasaisesti kasvanut, ja nykyään yleisesti OECD-maissa yli 70 prosenttia työvoimasta työskentelee palveluissa (Buckley & Majumdar, 2018). Tästä syystä tulevaisuudessa yritysten merkittävimmät kasvumahdollisuudet sekä tuottavuus ja tulokellisuus löytyvät palveluliiketoiminnasta (Pajarinen, Rouvinen & Ylä-Anttila 2012). Samalla myös perinteiset rajat teollisuuden ja palveluelinkeinojen välillä ovat menettämässä merkitystään. Yritysten toimintaympäristö myös muuttuu jatkuvasti. Uusi digitaalinen liiketoimintalogiikka vaatii yrityksiltä kehityksen jatkuvaa seurantaa ja erilaisissa verkostoissa toimimista. Tämä lisää liiketoiminnan kompleksisuutta. Yritystoiminnan menestyminen vaatii siten jatkuvaa toiminnan kehittämistä ja koko henkilöstön sitoutumista kehitystyöhön. Kilpailukyky perustuu tulevaisuudessa yrityksen tuottamaan lisäarvoon, ja sen tarjoaminen onnistuu vain kehittämällä yritysten johdon ja henkilöstön palveluajattelua ja asiakasymmärrystä yrityksen toimialasta riippumatta.

Palvelujen kehittäminen vaatii osin erilaisia ajattelumalleja kuin mihin teollisessa ajassa on totuttu. Teollisella tuotannolla on vuosisatoja vanha perinne, joten tuotekeskeiseen näkökulmaan perustuvat teoriat ja sanasto ovat edelleen vallitsevia (Lovelock & Gummesson 2004; Vargo & Lusch 2004). Palvelujen merkityksen kasvu on muuttanut perustavalla tavalla suhtautumista kehitystyöhön. Erityisesti palvelua ei – yleensä ei tuotetakaan – voi kehittää norsunluutornissa. Palvelun kehittämiseen tarvitaan välttämättömänä osana idean lisäksi toiminnallinen osio, jossa kehittäjällä täytyy olla kyvykkyys toiminnan kautta ensin testata kehitettäviä ideoita eri näkökulmista, usein yhdessä asiakkaiden kanssa. Testaamisesta opitaan, ja sitä kautta kertyy arvokasta tietoa. Soveltaminen merkitsee kerätyn tiedon ja testaamisesta opitun osaamisen hyödyntämistä lopputuloksessa.

Käytämme käsitettä ”kolmas älykkyys” kuvaamaan tätä soveltavaa oppimisprosessia. Kolmannen älykkyyden avulla oivalletaan, mitä eri tietolähteistä kerätty ja yhdessä pureskeltu tieto ja kertynyt osaaminen tarkoittavat konkreettisesti omassa liiketoiminnassa. Kolmas älykkyys on siis arjen ”kädet savessa” -tekemistä, mutta kuitenkin käyttäen hyväksi kaikkea kertynyttä osaamista, tietoa ja ennen kaikkea prosessi- ja asiakasymmärrystä. Tätä kautta kolmas älykkyys on käsitteenä myös lähellä yrittäjyyttä.

Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää ja kuvata palvelujen kehittämistä pk-yrityksissä. Tutkimuksemme etsii vastausta kysymykseen: millaisia yhteyksiä on palvelujen kehittämällä ja jatkuvalla oppimisella?

Seuraavaksi esitämme lyhyen katsauksen oppimisen, muotoiluajattelun ja palvelumuotoilun sekä avoimen innovaation teorioihin sekä esittelemme tutkimuksemme teoreettisen viitekehysten.

KESKEISET KÄSITTEET JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Kun kilpailu kovenee, teknologia kehittyy ja asiakkaiden mieltymykset muuttuvat, on entistä tärkeämpää, että yrityksistä tulee oppivia organisaatioita. Oppivassa organisaatiossa työntekijät luovat, hankkivat ja siirtävät tietoa jatkuvasti, mikä auttaa yritystä sopeutumaan odottamattomiin muutoksiin paremmin kuin kilpailijat. (Garvin, Edmondson & Gino 2008.) Argyris väitti vuonna 1991 ilmestyneessä artikkelissaan, että vaikka yritysten menestyminen perustuu oppimiseen, useimmat ihmiset eivät osaa oppia. Tämä johtuu siitä, että ihmisillä on väärää olettamusta oppimisesta. Oppiminen määritellään usein liian kapeasti ongelmien ratkaisuksi – ja siksi ihmiset pyrkivät vain tunnistamaan ja korjaamaan ympäristössään havaitsemia virheitä.

Argyriksen (1991) mukaan pelkästään ongelmien ratkaiseminen ei nyky-ympäristössä riitä, vaan ihmisten pitää myös oppia refleктоimaan kriittisesti omaa ajatteluaan ja käyttäytymistään sekä oppia tunnistamaan asioita, joiden kautta he usein tiedostamattaan haittaavat yrityksen toimintaa. Tätä reflektointiin perustuvaa oppimisprosessia kutsutaan kaksikehäiseksi oppimiseksi (Argyris 1991; Kang 2007). Refleктоivaa oppimista on sanottu myös uudistavaksi oppimiseksi, jossa oppija pohtii omien uskomustensa ja toimintojensa järkevyyttä (Suominen 2011). Tämä muutoksen tai transformaation korostaminen näkyy myös Jarvisin (2007, 123) määritelmässä elinikäisestä oppimisesta: elinikäinen oppiminen on prosessi, jossa kokemus muutetaan tiedoiksi ja taidoiksi ja jonka tuloksena on muuttunut, kasvanut ja kehittynyt ihminen.

Argyriksen käsitettä on 1990- ja 2000-luvuilla laajennettu, ja sen pohjalta on kehitetty kolme- ja useampikehäisen oppimisen käsitteitä (ks. mm. Bateson 2000; McClory, Read & Labib 2017). Methe (2017) toteaa, että yrittäjä tarvitsee vähintään kaksikehäistä oppimista, ehkä myös kolmekehäistä oppimista. Tutkimuksissa onkin todettu, että yrittäjillä on yleensä ylempikehäinen oppimisnäkökulma kuin muilla. Niinpä he muita useammin hankkivat tietoa laajasti ja pohtivat sitä, onko nykyinen toiminta edelleen tarkoituksenmukaista muuttuvissa olosuhteissa sekä testaavat uusia ratkaisuja (Thorpe, Holt, Macpherson & Pittaway 2005). Methe (2017) huomauttaa, että vaikka kolmekehäisen oppimisen käsite on osittain kiistanalainen, siihen kuuluvat olennaisina muutos, tarkoitus ja refleksiivisyys sekä vallitsevien normien ja kulttuuristen arvojen kyseenalaistaminen ja muuttaminen.

McClory ym. (2017) korostaa, että kun yksikehäisessä oppimisessa muutetaan toimintaa vastaamaan tavoitteita, ja kaksikehäisessä oppimisessa kyseenalaistetaan omia oletuksia ja muutetaan tavoitteita vastaamaan todellisuutta, kolmekehäisessä oppimisessä muutetaan oppimisen tavoitteita ja kulttuuria. Suominen (2011) vastaavasti jäsentää saman asian seuraavasti: yksikehäisessä oppimisessä automatisoidaan toimintoja, kaksikehäisessä oppimisessä tehostetaan prosesseja ja menetelmiä, kun taas kolmekehäisessä oppimisessä syntyy uutta näkemyksellistä tietoa, jonka avulla päästään uudelle tietoisuuden tasolle.

Dewey (2005) on kuvannut oppimista jatkuvaksi kokemusten uudelleen organisoinniksi ja jälleenrakentamiseksi. Oppimisen prosessia on kuvattu eri tavoin. Oppimisprosessissa voidaan erottaa eri vaiheita, esimerkiksi voidaan erottaa uuden tiedon tuottaminen (luova ajattelu, kokeilut, innovaatiot ym.), säilyttäminen (kokoaminen), siirto (jakaminen, yhdistäminen) ja soveltaminen (käyttö). (McClory ym. 2017.) Bloomin (1956) taksonomia taas kuvaa yksilön osaamisen tasoa. Siinä osaaminen jaetaan kuuteen tasoon. Ensimmäisellä tasolla henkilö tietää (esimerkiksi muistaa kaavan), toisella tasolla hän ymmärtää, kolmannella tasolla hän osaa soveltaa (esimerkiksi laskee kaavan avulla), neljännellä tasolla hän osaa analysoida (esimerkiksi pystyy päättelemään seurauksia), viidennellä tasolla hän pystyy syntetisoimaan (yhdistelemään asioita) ja kuudennella tasolla hän osaa arvioida asian merkitystä.

Organisaation oppiminen – ja oppivat organisaatiot – ovat olleet viime vuosikymmeninä tutkijoiden kiinnostuksen kohteena (ks. mm. Nonaka & Takeuchi 1995; Senge 2006). Oppivan organisaation prosessien kypsyyttä on joskus kuvattu tasomalleilla. Esimerkiksi McClory ym. (2017) perustaa mallinsa 1990-luvulla esitettyyn kyvykkyysien kypsyyksimalliin. Perustasolla organisaation prosessit ovat heikosti hallittuja ja reaktiivisia. Seuraavalla tasolla prosessit ovat toistettavia, mutta usein reaktiivisia. Kolmannella tasolla hallittavuus lisääntyy, kun prosesseja aletaan mitata. Neljännellä tasolla painopiste on prosessien parantamisessa. Organisaation oppimisen kypsyyssaste riippuu sekä yksilön että organisaation valmiudesta ja halukkuudesta kyseenalaistaa odotuksia, arvoja, kokemuksia ja toimia. Kypsyyteen vaikuttavat siis käytetyt oppimisen välineet ja keinot, analyysi- ja kommunikatiokyky sekä oppimishalukkuus ja ymmärrys oppimisen tärkeydestä. (McClory ym. 2017.)

Sengen (2006) mukaan oppiva organisaatio tarvitsee viittä toisiinsa liittyvää yksilötason kyvykkyyttä: 1) kurinalaisuutta ja kykyä tarkistaa visiota ja nähdä todellisuus objektiivisesti, 2) avoimen ajattelun ja keskustelun mahdollistamista, 3) yhteisen vision rakentamista, 4) yhdessä oppimista niin, että ryhmän tuotosten summa ylittää yksilöiden tuotoksen, 5) systeemiajattelua, joka neljän aiemman kohdan kanssa mahdollistaa muutoksen oppivaksi organisaatioksi. Yksilön, ryhmän ja organisaatiotason oppimisen yhdistämiseksi Crossan, Lane & White (1999) ehdottaa palauteprosesseja sisältävää 4I-mallia, jossa painotetaan intuitiota eli mallien ja mahdollisuuksien havaitsemista yksilötasolla, tulkintaa (interpretaatiota) eli ymmärryksen välittämistä muille (yksilön ja ryhmän tasojen yhdistäminen),

integrointia eli yhteisen ymmärryksen kehittämistä ja koordinoitua toiminnan toteuttamista (ryhmä- ja organisaatiotason yhdistäminen) sekä institutionalisointia eli yksilöiden ja ryhmien oppimisen viemistä organisaation tasolle järjestelmien, rakenteiden, menettelyjen ja strategian kautta.

Boussouara ja Deakins (1999) huomauttavat, että yksilön ja organisaation oppimisen välisen kuilun lisäksi kirjallisuudessa on kuilu teknologiaan ja markkinaan liittyvän tiedon ja oppimisen välillä. Heidän mukaansa vain jotkut markkinointitutkijat ovat soveltaneet oppimisnäkökulmaa markkinointiin. (Boussouara & Deakins 1999.) Nasution, Mavondo, Matanda & Ndubisi (2011) väittävät jopa, että markkinaorientaatio on kytköksissä organisaation oppimisorientaatioon: vasta kun organisaatio muuttuu markkinasuuntautuneeksi, se alkaa muuttua oppimiseen suuntautuneeksi. Yilmaz, Alpan & Ergun (2005) kuitenkin huomauttavat, että asiakas- ja oppimissuuntautuneisuudella on erilaiset tehtävät organisaation menestymisen kannalta: Asiakassuuntautuneisuus liittyy organisaation menestymiseen markkinoilla ja sitä kautta taloudelliseen kehitykseen, kun taas oppimissuuntautuneisuus linkittyy laadulliseen suorituskyykyyn (työntekijöiden tyytyväisyys ja sitoutuminen, laadun parantaminen ja innovatiivisuus). Molempia näkökulmia tarvitaan kilpailussa menestymiseen. Oppiva organisaatio tarjoaa mahdollistavan ympäristön luomalla ihmisille ja palveluille jatkuvan kehittämisen kulttuurin läpi koko yrityksen (McClory ym. 2017).

Luovan ajattelun nelivaiheinen malli syntyi jo 1920-luvulla. Vaiheet ovat: 1) valmistautuminen, 2) haudonta, 3) oivallus ja 4) todennus. (Reunanen 2015.) Luova ajattelu on kuitenkin vain yksi luovuuden laji, ja on olemassa muunlaistakin luovuutta kuin ajattelu – ja toisaalta ajatteluakin on muunlaista kuin luovaa (Reunanen 2015). Strategisen muotoiluajattelun ja palvelumuotoilun juuret ovat 1960-luvulla, mutta se on laajentunut merkittävästi 2000-luvulla (Design Council 2007). Archer (1965) oli avainasemassa muotoiluajattelun vakiintumisessa. Hän kuvasi muotoiluprosessin lineaarisena prosessina, jonka vaiheet olivat analyttinen, luova ja toimeenpanovaihe. Mallin lineaarisuutta on varsinkin 1990-luvulta lähtien kritisoitu siitä, että sen mukaan ongelma ratkaistaan kerralla, mikä ei yleensä ole mahdollista. Esimerkiksi Pugh (1990) esittää mallia, jossa on iteratiivisesti toistuvia tarvearvioinnin, ongelmanmäärittelyn, abstraktion ja synteesin, analyysin ja toteutuksen vaiheita. Vaikka on todettu, että muotoiluprosessissa ei ole yleisesti hyväksyttyä parasta käytäntöä, yleisimmin esitetyissä prosessimalleissa on yhteisiä piirteitä, ja ne koostuvat yleensä neljästä tai viidestä vaiheesta. Esimerkiksi Tuplatimanttimalli koostuu neljästä erillisestä vaiheesta. Ne ovat Tutki, Määrittele, Kehitä ja Toimita. (Design Council 2007.)

Brown (2008) korostaa, että muotoiluajattelu auttaa saamaan aikaan enemmän ideoita nopeammin. Muotoiluajattelulle ominainen ihmiskeskeinen lähestymistapa auttaa löytämään ratkaisuja, jotka vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen, tarpeisiin ja mieltymyksiin. Muotoiluajattelu kannustaa kokeilemaan aikaisin ja usein – prototyyppi pitäisi toteuttaa jo projektin ensimmäisellä viikolla. Muotoiluajattelu rohkaisee laajentamaan innovaatioekosys-

teemiä asiakkaiden suuntaan. Projektit on hyvä suunnitella niin, että inspiraatiosta siirrytään luontevasti ideointiin ja toteutukseen. Koko syklin läpikäyminen luo kestävää kilpailuetua organisaatiolle. Vaikka Brown siis erottaa muotoiluprosessissa iteratiivisesti toistuvat inspiraatio-, ideointi- ja toteutusvaiheet, hän kuitenkin korostaa, että muotoiluprosessi on pikemminkin tilajärjestelmä, eikä se ole sarja ennalta määriteltyjä vaiheita. (Brown 2008.)

Brown (2008) toteaa, että monilla ihmisillä on luonnollinen taipumus muotoiluajatteluun, vaikka he eivät ole saaneet siihen koulutusta. Hän luonnehtii muotoiluajattelijan persoonallisuuspiirteitä seuraavasti: 1) Muotoiluajattelija on empaattinen. Hän pystyy tarkastelemaan maailmaa monesta näkökulmasta ja eläytymään kollegoiden, asiakkaiden ja loppukäyttäjien ajatteluun. Hän käyttää oivalluksiaan innovointiin. 2) Hän kykenee integroivaan ajatteluun. Hän ei luota vain analyttisiin prosesseihin, vaan hänellä on myös kyky nähdä joskus ristiriitaisetkin näkökohdat ja luoda uusia radikaaleja ratkaisuja. 3) Hän on optimisti ja luottaa siihen, että vaikka ongelma on haastava, ainakin yksi potentiaalinen ratkaisu on parempi kuin nykyiset vaihtoehdot. 4) Hän on kokeilunhaluinen ja uskoo siihen, että merkittävät innovaatiot eivät synny hienosäädöstä. 5) Hän kykenee yhteistyöhön. Tuotteiden ja palvelujen monimutkaisuus vaatii monitieteistä yhteistyötä.

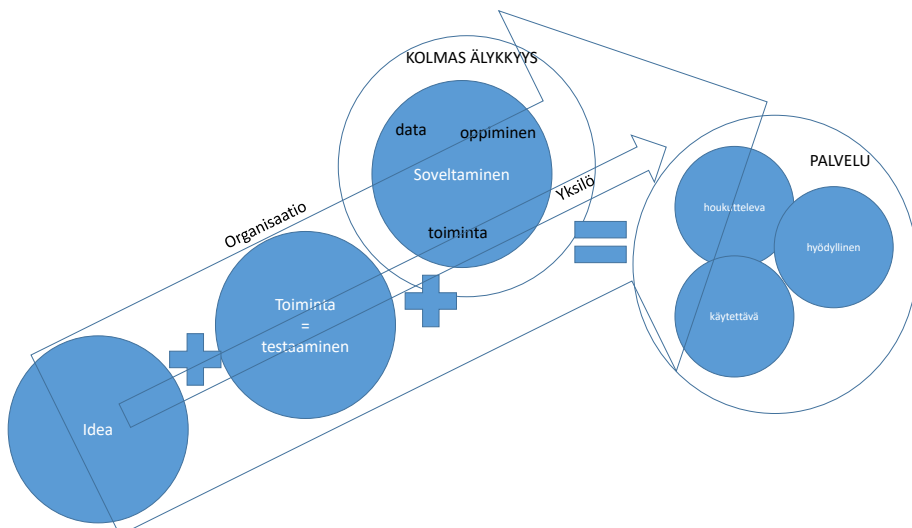
Myös organisaation kyky palvelumuotoiluajatteluun on viime aikoina pyritty kuvaamaan erilaisilla kypsyyksillä. Yhden tällaisen mallin on rakentanut Corsten (2019). Tämä malli on kehitetty Service Design Networkissa (SDN). SDN on globaali voittoa tavoittelematon organisaatio, joka pyrkii edistämään palvelumuotoilua. Mallin sisältämät viisi kypsyytäsä ovat Explore, Prove, Scale, Integrate ja Thrive eli vapaasti suomennettuna Tutki, Todista, Skaalaa, Integroij ja Menesty. Kypsyyssaste voidaan määritellä neljän pilarin avulla. Pilarit ovat Ihmiset ja resurssit, Työkalut ja kyvyt, Organisaatorakenne sekä Mittaustiedot ja suoritteet. Esimerkiksi Menesty-vaiheessa olevassa yrityksessä asiakastyytyväisyys ei ole vain metriikkaa tai tavoitteita, vaan se on osa yrityksen kulttuuria. Corstenin mukaan haasteena organisaatioissa on usein palvelumuotoilun arvon osoittaminen jokaiselle työntekijälle. Erityisesti alhaalta ylöspäin suuntautuissa aloitteissa haasteena on organisaatioiden siiloutuneiden rakenteiden poistaminen. Sen sijaan ylhäältä alas suuntautuissa aloitteissa usein unohdetaan valmentaa työntekijöitä kohtaamaan muutokset.

Myös viimeaikainen innovaatiokirjallisuus korostaa tiedon ja tietämyksen hallintaa ja oppimisen tärkeyttä. Erityisesti on korostettu tiedon hankintaa yrityksen rajojen ulkopuolelta, kuten asiakkailta, käyttäjiltä ja toimittajilta sekä yhteiskehittämisen (tai yhteisluomisen, co-creation) ja avoimen innovaation prosessia (Jussila, Kärkkäinen & Leino 2012; Cheshbrough 2003). Jussila ym. (2012) korostaa, että kirjallisuus painottaa palautteen merkitystä oppimisessa, ja tästä syystä yhteydet organisaation ulkopuolelle, esimerkiksi asiakkaisiin, lisäävät organisaation innovaatiokyvykkyyttä. Erityisesti on korostettu, että yhteiskehittämisen prosessi on tärkeää nimenomaan palveluyrityksille, koska useat palvelut toteutetaan asiakaskohtaamisissa (Galvagno & Dalli 2014).

Muotoilujattelun monitieteisyys – ja tietty erillisyyden häviäminen – näyttää yleistyvän näkökulmana (Design Council 2007; Howard, Culley & Dekoninck 2008). Myös muotoiluprosessin voi siis ajatella olevan eräänlainen organisaation oppimisprosessi. Toisaalta voidaan myös sanoa, että palvelumuotoilu on osallistavaa yhteiskehittämistä ja siten lähellä avointa innovaatiotoimintaa. Palvelumuotoilu on käytännöllistä osaamista, ja siihen liittyy olennaisena ihmisläheisyys (empatia ja kuunteleminen) sekä uuden oppiminen ja omien olettamuksien kyseenalaistaminen.

Seuraavaksi esitämme kirjallisuuskatsauksen pohjalta kehittämämme viitekehksen. Viitekehys on luovan palvelumuotoiluprosessin vaihemalli, mutta samalla kypsyyssmalli. Oletuksenamme on, että osa prosesseista ei pääse kolmannelle portaalle, kolmannen älykkyyden tasolle, vaan pysähtyy tai jumiutuu idea- tai testaamisvaiheen jälkeen. Silloin oppiminen jää pinnalliseksi, yksikehaiseksi. Asiakasymmärrys ei syvene eikä omia nykytoimintamalleja kyseenalaisteta tai muuteta. Käytämme käsitettä ”kolmas älykkyys” kuvaamaan tätä soveltavaa oppimisprosessia.

Palvelujen kehittämiseen tarvitaan idean lisäksi toiminnallinen osio, jossa kehittäjällä täytyy olla kyvykkyys toiminnan kautta testata kehitettäviä ideoita eri näkökulmista. Testaamisesta opitaan, ja sitä kautta kertyy arvokasta tietoa. Soveltaminen merkitsee kerätyn tiedon ja testaamisesta opitun osaamisen hyödyntämistä lopputuloksessa. Siinä ymmärrys yhdistyy toimintaan. Kolmannen älykkyyden avulla oivalletaan, mitä aiemmissa vaiheissa kerätty ja pureskeltu tieto sekä kertynyt osaaminen tarkoittavat konkreettisesti omassa liiketoiminnassa ja palvelujen kehittämisessä ja mitä entisestä poikkeavaa toimintaa se edellyttää. Vain kolmannen älykkyyden avulla ja yhdessä asiakkaan kanssa voidaan kehittää palveluja, jotka ovat asiakkaalle houkuttelevia, hyödyllisiä ja helppokäyttöisiä.



Kuva 1. Tutkimuksen viitekehys – Palvelujen kehittäminen kolmannen älykkyyden avulla.

METODOLOGIA, AINEISTON ESITTELY, ANALYYSI JA TULOKSET

Aineistona käytämme anonyymejä yrityscaseja vuosilta 2019–2020 kahdesta Pienyrityskeskusten hankkeesta: PAMU Savonlinna ja Time4Help. Caseaineisto on koottu haastattelulla ja tarkkailemalla valmennuksessa mukana olleita. Lisäksi aineistona on käytetty heidän valmennuksessa tuottamaansa materiaalia. Seuraavassa esitämme viisi casekuvausta ja analysoimme ne käyttäen edellä kuvattua viitekehystä.

Case 1 on noin 50 henkilöä työllistävä kiinteistöpalveluyritys. Haasteena yrityksessä oli heikoksi muuttunut kannattavuus ja sitä kautta syntynyt tarve toiminnan tehostamiseen ja sisäisten toimintatapojen kehittämiseen. Yrityksessä koettiin, että kilpailu on viime aikoina koventunut ja asiakkaiden vaatimukset ovat kasvaneet. Yrityksessä haettiin muutosta, sitä haluttiin ja tiedettiin, mitä se olisi. Valmennusprosessin aikana casen toteuttajalle syntyi oivalluksia, jotka johtivat siihen, että asiakkaita otettiin kiinteämmin mukaan palvelujen kehittämisprosesseihin. Samalla sisäiset toimintatavat muuttuivat huomattavasti asiakaslähtöisemmiksi. Muutos tapahtui ajattelussa ja asenteissa sekä tavassa toimia. Asiakaslähtöisyys ja sitä kautta lisääntyvä asiakasymmärrys koetaan nyt yrityksessä asiaksi, joka jatkossa erottaa yrityksen kilpailijoista. Yritys otti selkeän harppauksen kolmannelle portaalle.

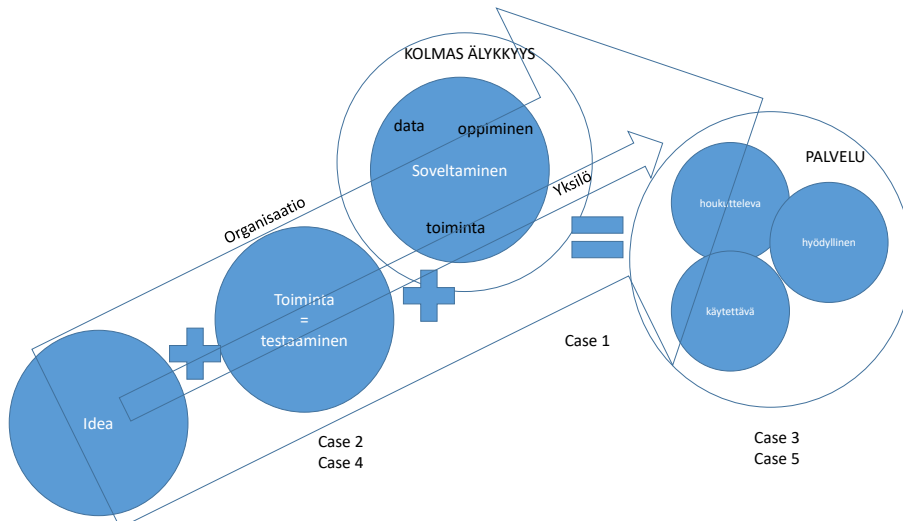
Case 2 on syntymässä oleva verkosto, joukko ihmisiä, jotka haluavat kehittää yhteistä liiketoimintaa ja palvelutarjontaa. Vahvuutena on ryhmän moniammatillisuus ja se, että markkinoille kyetään tätä kautta tarjoamaan täysin uudenlaisia kokonaisvaltaisia ja joustavia yhdistelmäpalveluja. Verkoston tavoitteena on kehittää ja tarjota palveluja yrityksille ja muille organisaatioille. Valmennukseen ryhmä tuli ryhmän toiminta- ja palveluidean kirkastamiseksi sekä kehittämään yhteisiä tuotteita ja palveluja. Lisäksi oli tarvetta yhdessä määrittellä ja etsiä potentiaalisia asiakkaita. Valmennuksen aikana todettiin, että ryhmän yhteisen idean kirkastaminen vie aikaa ja asiakastiedon kerääminen on haastavaa. Ryhmän jäsenten oppiminen tapahtui eri nopeuksilla, ja oivallukset omasta liiketoiminnasta ja ryhmään kuulumisesta olivat erilaisia. Ideoita ei puuttunut, mutta parhaiden ideoiden valinta jatkotyöstöön oli haastavaa. Matkan varrella syntyi myös ristiriitoja. Vaikka testauksia pystyttiin tekemään, yhteisten palvelujen kehittäminen jäi prosessin aikana osittain kesken. Tästä huolimatta ryhmän osaaminen palvelujen tuottamisessa ja erityisesti käyttäjälähtöisessä kehittämisessä lisääntyi. Päätelmänä voidaan todeta, että joukkue on yhtä hyvä kuin sen heikoin pelaaja. Ryhmädynamiikka ja luottamus ovat ratkaisevassa asemassa, sillä yhdessä tekemisessä vaaditaan heittäytymistä, rohkeutta sekä kykyä sietää epävarmuutta. Kun ryhmässä aina on erilaisia oppijoita, ryhmän pääseminen kolmannen älykkyyden tasolle on haastavampaa kuin yksilön. Kollektiivisen kolmannen älykkyyden tuottaminen on vaikeaa, vaikka teknisesti asiat etenisivät mallikkaasti oikeassa järjestyksessä.

Case 3 on ravintola- ja elämyspalveluja tuottava yritys. Yrittäjinä toimii aviopari, jonka jaksaminen ja hyvinvointi ovat olleet viime vuosina koetuksella. Uusi kohde on avattu, ja palvelujen tuotteistaminen ja uusien palvelujen kehittäminen ovat nyt työn alla. Valmennuksen aikana yritys aloitti yhteistyön alueen muiden toimijoiden kanssa yhteisten palvelujen kehittämisessä. Tämä poikikin konkreettisia aloitteita. Haasteena on ideoiden runsaus, mutta toisaalta rajalliset resurssit rahan, henkilöstön ja oman jaksamisen suhteen. Pariskunta kuitenkin tarttuu toimeen yrittäjämäisesti heti: uusia ideoita testataan välittömästi ja matka ideasta tekemiseen on lyhyt. Ideoinnissa, testaamisessa ja asenteessa on paljon luovuutta ja heittäytymistä, vaikka kyse on ankarasta liiketoiminnasta. Yleensä ideat saadaan myös toimimaan, vaikka analyysit saattavat jäädä tekemättä. Taustalla on vahva alan tuntemus, kokemus ja asiakasymmärrys, joka ohjaa aina uuteen tekemiseen. Tuloksena on oivalluksia ja kyvykkyyttä havaita, miten opittu asia vaikuttaa omaan liiketoimintaan. Tuotetut palvelut ovat asiakkaille elämyksiä. Päätelmänä tästä casesta voidaan todeta, että kolmas älykkyys vaatii luovaa ongelmanratkaisukykyä, rohkeutta, heittäytymistä ja vahvaa ammatillista osaamista omalta alalta.

Case 4 on myymäläketju. Haasteena yrityksellä oli sisäisen tiedottamisen toimimattomuus. Asiakkaiden läheteitä jouduttiin etsimään, eikä henkilökunta ollut aina ajan tasalla meneillään olevista asioista. Tämä heijastui myös asiakaspalveluun. Valmennuksessa haluttiin kehittää sisäistä tiedonkulkua. Vaikka henkilökuntaa haastateltiin ja tehtiin erilaisia kokeiluja sisäisen viestinnän parantamiseksi, casessa ei päästy kolmannen älykkyyden tasolle. Tämä johtui siitä, että vaikka tehtävä toteutettiin teknisesti oikein, syvälinen ymmärrys siitä, mitä kerätty tieto ja kokemukset tarkoittavat toiminnassa, jäi puuttumaan. Liiketoimintaan ei saatu toteutettua merkittäviä muutoksia. Casesta voi tehdä sen päätelmän, että kolmannelle tasolle pääseminen vie aikaa. Tiedon kerääminen itsessään ei vielä takaa tiedon hyödyntämistä eikä ymmärryksen lisääntymistä, vaan lisäksi vaaditaan uusia oivalluksia ja näkemyksiä asioiden yhteyksistä.

Case 5 on 1930-luvulla perustettu yhdistys. Se on kehitellyt uutta palvelua jo jonkin aikaa, mutta idea ei ole edennyt toteutusasteelle. Valmennuksen aikana päätettiin vaihtaa kehittämisen kohdetta ja toimintatapaa sekä kohdistaa toimintaa uuteen kohderyhmään. Samalla avautui mahdollisuus lähestyä uusia yhteistyökumppaneita, joiden kanssa rakennettiin uutta sisältöä ja uusi toteutusmalli. Casen toteuttajat mainitsivat opittuina asioina tiedonhankinnan (teemahaastattelujen) merkityksen oivaltamisen, muutosprosessin läpiviemisen sekä verkoston laajentamisen merkityksen. Tältä pohjalta koettiin myös uuden strategian teon olevan vahvemalla pohjalla. Casen aikana toteuttajat oppivat sen, että nopeasti epäonnistuminen on hyvä asia ja että vain kysymällä ja kokeilemalla voi saada tietoa, joka johtaa eteenpäin. He olivat tyytyväisiä siihen, että prosessi vei uusille urille ja sen mukana uskallettiin vaihtaa toiminnan suuntaa.

Seuraavassa kuvassa on esitetty edellä kuvatut caset ja niiden sijoittuminen viitekehyykseen.



Kuva 2. Caset ja niiden sijoittuminen tutkimuksen viitekehyykseen.

Kehittämämme malli jatkuvan oppimisen merkityksestä palvelukehittämisessä soveltui hyvin casejen kuvaamiseen. Kolmas älykkyys tarkoittaa asiakasymmärryksen soveltamista palvelun kehittämisessä niin, että toiminnan kautta syntyvä lopputulos on aidosti käyttäjälähtöinen. Toisin sanoen kolmas älykkyys on palvelukehittämisen syvällistä osaamista, jonka avulla pystytään soveltamaan, analysoimaan, arvioimaan ja toteuttamaan uudenlaisia, asiakkaalle arvoa tuottavia ratkaisuja. Palvelun kehittämiseen tarvitaan idean lisäksi toiminnallinen osio: yrityksellä tai kehittäjällä täytyy olla kyvykkyys toiminnan kautta ensin testata kehitettäviä ideoita. Testaamisesta opitaan, ja siitä kertyy arvokasta tietoa. Soveltaminen sisältää kerätyn tiedon ja testaamisesta opitun osaamisen hyödyntämisen lopputuloksessa. Datat, opitun ja osaamisen yhdistäminen toimintaan tuottaa palvelun, joka synnyttää tavoiteltua arvoa asiakkaalle ja joka on sen tuottajalle järkevää toimintaa. ”Kolmannen älykkyuden” avulla oivalletaan, mitä kerätty uusi tieto ja osaaminen tarkoittavat liiketoiminnassa ja mikä on havaintojen ja asiakaskokemuksen vaikutus liiketoimintaan. Toisin sanoen vasta tiedon ja opitun syvällinen ymmärrys johtaa kolmannelle tasolle. Kolmannen älykkyuden käsite toimii sekä yksilö- että organisaatiotasolla, mutta kolmannen älykkyuden saavuttaminen organisaatiotasolla vaatii enemmän aikaa ja kärsivällisyyttä, koska organisaatiossa mieluiten mahdollisimman monen tai miltei kaikkien pitäisi sisäistää tämä toiminta-ajatus. Jos näin ei ole, ajatus ei toteudu täysin käytännössä.

POHDINTA

Kehitimme tässä tutkimuksessa kirjallisuuden pohjalta viitekehyksen, jonka keskeinen käsite on kolmas älykkyys. Perusajatuksena viitekehyksessä on, että palvelujen kehittämiseen tarvitaan idean lisäksi toimintaa, jonka kautta ideaa testataan eri näkökulmista. Testaamisesta opitaan, ja sitä kautta kertyy arvokasta tietoa. Kolmas vaihe eli soveltaminen merkitsee kerätyn tiedon ja testaamisessa opitun osaamisen hyödyntämistä lopputuloksessa.

Tutkimuskysymyksemme oli: Millaisia yhteyksiä on palvelujen kehittämisellä ja jatkuvalla oppimisella? Rakentamamme viitekehyksen sekä casekuvausten pohjalta voimme todeta, että palvelujen kehittäminen on jatkuvaa osaamisen kehittämistä. Kolmannen älykyyden oleellisia taustatekijöitä ovat jatkuva oppiminen ja soveltaminen. Ymmärtävän oppimisprosessin tuloksena voidaan kehittää yhdessä asiakkaiden kanssa palveluja, jotka ovat asiakkaalle hyödyllisiä, houkuttelevia ja helppokäyttöisiä. Jatkuva oppiminen voi tapahtua eri tavoilla, joko opiskelemalla tai epämuodollisesti työssä oppimalla, ihmettelemällä, vahingosta viisastumalla tai keräämällä tietoa vaikkapa palvelumuotoilun menetelmillä (Rajahonka & Villman 2019).

Tutkimuksemme osoitti, että palvelujen kehittämisellä, jatkuvalla oppimisella ja avoimella innovaatiotoiminnalla on yhteinen perusta. Nämä kaikki näkökulmat auttavat ymmärtämään palvelujen kehittämistä ja siinä vaadittavia kyvykkyksiä. Tutkimuksellamme on sekä tieteellistä että käytännöllistä uutuusarvoa. Tulevaisuudessa maailman muuttuessa yhä monimutkaisemmaksi näiden yhteyksien tutkimus on entistä tärkeämpää.

Kuten palvelujen kehittäminen, myös yrittäjyysosaaminen perustuu kykyyn ja haluun suunnitella vaihtoehtoja (Thorpe ym. 2005). Tätä ajatusta voisi jatkaa siten, että koska pelkkä suunnittelu ei riitä, yrittäjyysosaamiselle on tyypillistä, että ideoinnista ja testauksesta osataan edetä testaamiseen ja toteuttamiseen ja sitä kautta kohti kasvavaa asiakasymmärrystä. Voidaan myös optimistisesti sanoa, että kolmas älykkyys kehittyy tekemällä. Vaikka osa siitä voi olla sisäsyntyistä, sitä voi myös oppia ja kehittää.

Kolmannen älykyyden tasolle pääseminen edellyttää, että palvelukehittämisen tavoitteet ovat selkeät. Kun tiedetään, mitä tavoitellaan, millaista muutosta haetaan, pystytään tulkitsemaan ja soveltamaan kerättyä tietoa suhteessa tavoitteeseen. Mutta jos alkupään pohdinta tavoitteista on tekemättä, sovellusosa jää vajaaksi, kun ei tiedetä, mihin kerätty tieto kytkeytyy ja mitä se tarkoittaa juuri meidän toiminnassamme. Suominen (2011) viittaa Platoniin, joka korosti, että jos osaamme jonkin asian huonosti, emme ymmärrä, mihin asia liittyy. Jos taas osaamme asian hyvin, ymmärrämme asian yhteydet ja seuraukset.

Syvälliseen osaamiseen ja palvelumuotoilun syvälliseen hyödyntämiseen tarvitaan siis myös strateginen näkökulma tuomaan raamit sille, mitä ja miksi kehitetään. Kehittämisen

viitekehys toimii siis niin, että ytimenä olevan yksilön kasvun ja oppimisen lisäksi on organisaation oppiminen, joka luo taustan, mutta organisaatio myös hyötyy yksilön oppimisesta.

Palveluja voi kehittää – ja käytännössä myös kehitetään – ilman syvällistä soveltavaa asiakasymmärrystä. Olettaa voi, että jos kolmatta tasoa ei saavuteta, kehitettyjen palvelujen kautta voidaan saavuttaa asiakkaille joitain vaikutuksia, mutta syvällisempää vaikuttavuutta ei saavuteta. Samoin palvelumuotoilu voi helposti jäädä vain menetelmien tasolle. Silloin halutaan uskoa, että kun palvelumuotoilun menetelmiä ja työkaluja käyttää asianmukaisesti, erinomaiseen lopputulokseen pääsee automaattisesti. Näin menetellen kehittämisen prosessi on kasa canvaksia ja lippulappuja, kaikki oikein täytettyinä, mutta ratkaiseva muutos ajattelussa ja asenteessa sekä tavassa toimia jää uupumaan, kun ei ole osattu tai ehditty analysoida, mitä tämä tarkoittaa organisaation oman liiketoiminnan ja omien asiakkaiden kannalta. Syvällistä kolmatta älykkyyttä ei silloin synny.

Kolmas älykkyys on siis oppimisprosessissa saavutettua ymmärrystä. Se kertyy jatkuvasta oppimisesta ja kaiken tiedon ja tekemisen kautta syntyvän osaamisen yhdistämisestä. Palvelumuotoilun hyödyntämisessä oleellista on tekeminen ja tekemällä oppiminen eli ketterät kokeilut. Soveltavaan osaamiseen tarvitaan syvällistä ymmärrystä, joka kertyy oivalluksista ja tekemisestä. Tekemisen ja ajattelun kautta syntyy oivalluksia.

Organisaation kulttuuri, joka perustuu ketterään, joustavaan, tilannetietoiseen sekä osallisuutta ja dialogia suosivaan toimintatapaan, edistää palvelukehittämisessä olennaista matalan kynnyksen testaamista ja sitä seuraavaa soveltamisvaihetta. Luottamusta edistävä organisaatiokulttuuri luo rohkaisevan ympäristön kokeilla, erehtyä, oppia ja luoda uutta. Tällöin organisaatiossa vallitsee jatkuvaan oppimiseen kannustava ilmapiiri, joka samalla tukee sekä henkilöstön voimaantumista että organisaatioon sitoutumista.

Uusien asioiden kokeileminen ja sitä kautta oppiminen edellyttää yksilöltä rohkeutta heittäytyä tuntemattomaan, luovaa ongelmanratkaisukykyä ja kykyä sietää epävarmoja tilanteita. Uusien, työssä sovellettavien taitojen oppiminen voi avata yksilölle uusia uria työelämässä ja parantaa positiivisen hyvinvointikierteen käynnistymistä ja ylläpitämistä. (Rajahonka & Villman 2019).

Kolmas älykkyys on yksilön osaamiseen linkittyvä osaamisalue. Organisaatiolle se luo kullanarvoista osaamista, jonka avulla syntyy kilpailuetua. Se ei kuitenkaan ole saavutettu etu, vaan pikemminkin sitä voisi kuvata kestävyyslajiksi: siinä voi tulla paremmaksi ja päästä maailman huipulle, mutta toisaalta kuntoa täytyy pitää yllä jatkuvasti, kun maailma ja asiakkaiden tarpeet muuttuvat, ja uutta tietoa, kokeiluja ja ymmärrystä tarvitaan koko ajan.

KIITOKSET

Tämä tutkimus on tehty osana PAMU Savonlinna (2/2019–6/2021) ja Time4Help Suomi: Palveluliiketoiminta, naisyrittäjät ja johtajat -hankkeita (10/2018–9/2021), joita rahoittavat Euroopan sosiaalirahasto ja Etelä-Savon elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. PAMU Savonlinna -projektin tavoitteena on saada aikaan uutta liiketoimintaa ja vetovoimaisia palveluita Savonlinnan talousalueelle. Lisäksi tavoitteena on yritysten henkilöstön osaamisen kehittäminen ja palvelumuotoilun toimintatapojen ja käytön tuominen ja juurruttaminen yrityksen toimintatavaksi. Time4Help Suomi -hankkeessa kehitetään ja toteutetaan kansainvälisessä kumppanuudessa uusia ratkaisuja 45–65-vuotiaiden naisten elinikäisen oppimisen, työuran, johtajuuden ja yrittäjyyden tukemiseksi.

LÄHTEET

- Archer, L.B. 1965. *Systematic Method for Designers*, London: The Design Council.
- Argyris, C. 1991. Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*, 4(2), 1–15.
- Bateson, G. 2000. *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press, Chicago.
- Bloom, B. S. (Ed.). 1956. *Taxonomy of Educational Objectives*. Vol. 1: Cognitive Domain. New York: McKay.
- Boussouara, M. & Deakins, D. 1999. Market-based learning, entrepreneurship and the high technology small firm. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 5(4), 204–223.
- Brown, T. 2008. Design Thinking. *Harvard Business Review*, June, 1–9.
- Buckley, P. & Majumdar, R. 2018. The services powerhouse: Increasingly vital to world economic growth. Deloitte Insights. Deloitte Development LLC. Saatavissa: <https://www2.deloitte.com/insights/us/en/economy/issues-by-the-numbers/trade-in-services-economy-growth.html>. [Viitattu 11.8.2020].
- Chesbrough, H. W. 2003. *Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Corsten, N. 2019. The Service Design Maturity Model. SDN. Touchpoint 10(3) – Managing Service Design. Saatavissa: <https://www.service-design-network.org/touchpoint/vol-10-no-3-managing-service-design>. [Viitattu 11.4.2020].
- Crossan, M.M., Lane, H.W. & White, R.E. 1999. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review*, 24, 522–537.
- Design Council. 2007. *Eleven lessons: managing design in eleven global companies*.
- Dewey, J., 2005. *The Copernican Revolution*. 1929. IN: Capps, D. & Capps, J.M. (Eds.), *James and Dewey on Belief and Experience*. University of Illinois Press, Champaign, IL, 196–214.
- Galvagno, M. & Dalli, D. 2014. Theory of value co-creation: a systematic literature review. *Managing Service Quality*, 24(6), 643–683.

Garvin, D.A., Edmondson, A.C. & Gino, F. 2008. Is Yours a Learning Organization? Harvard Business Review. March 2008.

Howard, T.J., Culley, S.J. & Dekoninck, E. 2008. Describing the creative design process by the integration of engineering design and cognitive psychology literature. *Design Studies*, 29, 160–180.

Jarvis, P. 2007. Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological perspectives. *Lifelong Learning and the Learning Society*. Volume 2. Routledge.

Jussila, J., Kärkkäinen, H. & Leino, M. 2012. Learning from and with Customers with Social Media: A Model for Social Customer Learning. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 1(1), 5–25.

Kang, D.J. 2007. Rhizoactivity: Toward a Postmodern Theory of Lifelong Learning.

Lovelock, C. & Gummesson, E. 2004. Whither services marketing? In search of a new paradigm and fresh perspectives. *Journal of Service Research*, 7(1), 20–41.

McClory, S., Read, M. & Labib, A. 2017. Conceptualising the lessons-learned process in project management: Towards a triple-loop learning framework. *International Journal of Project Management*, 35(7), 1322–1335.

Nasution, H.N., Mavondo, F.T., Matanda, M.J. & Ndubisi, N.O. 2011. Entrepreneurship: Its relationship with market orientation and learning orientation and as antecedents to innovation and customer value. *Industrial Marketing Management*, 40, 336–345.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press, Oxford, UK.

Pajarinen, M., Rouvinen, P. & Ylä-Anttila, P. 2012. *Uutta arvoa palveluista*. Helsinki. Taloustieto Oy (ETLA B256).

Pugh, S. 1990. *Total design: integrated methods for successful product engineering*, Wokingham. Addison-Wesley.

Rajahonka, M. & Villman, K. 2019. Women Managers and Entrepreneurs and Digitalization: On the Verge of a New Era or a Nervous Breakdown? *Technology Innovation Management Review*, 9(6), 14–24.

Reunanen, J. 2015. Luovan ajattelun metodologia – Idea käänteenä teoriasta käytäntöön ja keksintöihin. Tuotantotalouden laitos. Aalto-yliopiston julkaisusarja. CROSSOVER, 12/2015.

Senge, P., 2006. *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organisation*. Random House, London, UK.

Suominen, J. 2011. Kohti oppivaa organisaatiota: konstruktion muodostaminen oppimisen ja johtamisen välisistä riippuvuussuhteista. Turun kauppakorkeakoulu. Väitöskirja. A-7:2011. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-249-179-4>. [Viitattu 21.8.2020].

Thorpe, R., Holt, R., Macpherson, A. & Pittaway, L. 2005. Using knowledge within small and medium-sized firms: A systematic review of the evidence. *International Journal of Management Reviews*, 7(4), 257–281.

Vargo, S. L. & Lusch, R. F. 2004. Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1–17.

Yilmaz, C., Alpkan, L. & Ergun, E. 2005. Cultural determinants of customer- and learning-oriented value systems and their joint effects on firm performance. *Journal of Business Research*, 58, 1340–1352.

OSA 3.

YRITTÄJYYSKASVATUS ALUE-
KEHITTÄMISEN, EKOSYSTEEMIEN,
MIKROYRITTÄJYYDEN, MAAHAN-
MUUTTAJUUDEN JA KRIISIEN
HALLINNAN NÄKÖKULMASTA

MONITOIMIJAISEN KEHITTÄMIS- HANKKEEN MERKITYKSESTÄ ALUEELLISEN YRITTÄJYYDEN KEHITTÄMISYHTEISYÖN RAKENTUMISESSA – CASE ROIHU

Jari Karjalainen

TIIVISTELMÄ

Artikkelissa tarkastellaan verkostoyhteistyön kehittymistä Etelä-Savossa vuosina 2018–2020 toteutetussa alueellisessa Roihu-kehittämisprojektissa.

Yrittäjyystoimijoiden yhteistoiminnan taustalla on oletus itsenäisten toimijoiden vastavuoroisesta yhteistyöstä. Laajemmalla yhteistyöllä voidaan myös tietoisesti pyrkiä parantamaan alueen yrittäjyys ekosysteemiä, joka toimijoiden vahvuuksien nojalla voi tehostaa yrittäjyyden edistämisen kokonaisuutta.

Käytännössä yrittäjyyden kehittämistyötä tekevien henkilöiden toimintamahdollisuudet vaihtelevat suuresti eri organisaatioiden välillä, ja institutionaaliset tekijät voivat joko tukea tai estää pysyvän synergisen yhteistyön syntymisen. Tarkastelun perusteella nähdään esimerkitapauksessa yhtäältä verkostoyhteistyön vaikutus hankkeen tuloksellisuuteen ja toisaalta yhden laajan kehittämishankkeen vaikutus toteuttajien halukkuuteen käynnistää pysyvää yhteistyötä.

Avainsanat: yrittäjyys hanke, verkostotalous, kehittämissyhteistyö

JOHDANTO

Alueellisessa elinkeinojen kehittämisessä on siirrytty kohti aiempaa monipuolisempaa kehittämisotetta. Yksittäisten yritysten kehittämisen sijaan on suuntauduttu kokonaisvaltaisemmin, mikä ilmenee huomion kiinnittämisessä verkostojen kehittämiseen, uusien institutionaalisten valmiuksien rakentamiseen ja eri sidosryhmien välisten synergiaetujen edistämiseen (Mason & Brown, 2014; Rodrigues-Pose, 2013.)

Aluekehityksen avaintekijänä on pidetty yrittäjyyttä. Viime vuosina yrittäjyyttä ja alue-tutkimusta koskevat tutkimukset näyttävät olevan yhteydessä toisiinsa, ja samalla ”alu-eellisen yrittäjyyden” tutkimus on tullut suosituimmaksi (Carvalho 2018, 58–66). Myös yrittäjyyskasvatuksen merkitys aluekehityksessä on kasvanut viimeisen vuosikymmenen aikana. Tutkijat ja päättäjät ovat päässeet yksimielisyyteen siitä, että yrittäjyyskasvatus on strateginen väline alueelliselle kasvulle ja kehitykselle, koska tämälntyyppinen koulutus myötävaikuttaa osaamisen kehittämiseen yhteiskunnassa ja uusien työpaikkojen luomi- seen. Yrittäjyyskoulutuksen tulisikin keskittyä paitsi tietoon yritysten perustamisesta myös yrittäjyyden valmiuksien ja kiinnostuksen rakentamiseen yrittäjyyttä kohtaan (Galvão, Ferreira, & Marques, 2018.)

Kehittämistoiminnassa on yhteistyön taustalla usein se ajatus, että eri toimijat kykenevät näkemään kokonaisuuden kannalta oleellisia tavoitteita ja saavuttamaan paremmin ne toimimalla yhdessä. Laajemmalla yrittäjyystoimijoiden yhteistyöllä voidaan myös tietoisesti pyrkiä parantamaan alueen yrittäjyyskosysteemiä, joka sekin voi toimijoiden vahvuuksien nojalla tehostaa yrittäjyyden edistämisen kokonaisuutta. Verkostomaisen yhteistoiminnan taustalla on myös oletus itsenäisten toimijoiden vastavuoroisesta yhteistyöstä. Käytännössä yrittäjyyden kehittämistyötä tekevien henkilöiden toimintamahdollisuudet vaihtelevat suuresti eri organisaatioiden välillä, ja institutionaaliset tekijät voivat joko tukea tai estää pysyvän synergisen yhteistyön syntymisen. Kehittämisverkosto voi myös syntyä vain yk- sittäisen hankerahoituksen saamiseksi oman organisaation toimintaan.

Tässä artikkelissa tarkastellaan verkostoyhteistyön toimivuutta ja tuloksia yhdessä, mo- nitoimijaisessa kehittämishankkeessa. Vastausta haettiin mm. kysymyksiin ”Kyettiinkö verkostoitumalla luomaan synergisiä toimenpiteitä ja millaisia haasteita verkostoyhteistyössä ilmeni”. Lisäksi haluttiin selvittää, missä määrin yhden hankkeen toiminnalla koettiin voitavan vaikuttaa maakunnan yrittäjyyden ekosysteemiin. Työ on intensiivinen, toteava case-tutkimus, jossa yrittäjyystoimijoiden yhteistyön kehittymistä tutkitaan verkostotalo- steorian lähestymistavasta käsin. Tarkastelu pohjautuu Roihu-hankkeen arviointiraporttia varten koottuun laadulliseen aineistoon. Raportin (Karjalainen, 2020) kautta avautuu laajempi kuva hankkeesta kokonaisuutena.

VERKOSTOAJATTELU ALUEELLISESSA KEHITTÄMISESSÄ

Verkostotaloudella kuvataan talouden verkkomaisen luonteen kasvua, toimijoiden välisiä luottamukseen ja keskinäiseen resurssien vaihtoon perustuvia suhteellisen pysyviä vuoro- vaikutussysteemejä. Verkostotalouden synty liittyy samanaikaisesti ja osittain päällekkäisiin kehityskulkuihin, joita ovat mm. yritysten ja myös alueiden välisen kilpailun kiristyminen ja kansainvälistyminen, tiedon ja tutkimustoiminnan merkityksen kasvaminen, informaatioteknologian mahdollistamien nopeiden ja joustavien kommunikaatioyhteyksien yleisty- minen ja yritysten toimintatapojen muuttuminen. (Andersson, 1994, 22–24.)

Usein arvioidaan verkoston olevan vain uusi nimitys yhteistyölle. Linnamaan ja Sotarautan mukaan (2001, 62) tästä ei kuitenkaan ole kysymys, vaikka verkostomainen toiminta perustuukin yhteistyöhön. Yksinkertaisimmillaan verkosto voidaan nähdä eriaistisesti ja eri tavoin vakiintuneiksi sosiaalisiksi suhteiksi toisistaan riippuvaisten toimijoiden välillä, jotka ovat organisoituneet yhteisen intressin ympärille.

Verkostoyhteistyö voi perustua myös muilta oppimiseen, sillä strategisia verkostoja voidaan tarkastella oppivina ja uutta tietoa luovina rakenteina. Luottamus ja vastavuoroisuus ovat verkostoitumisen avainsanat. Verkostoituminen on aina riski, sillä yksikin toimija, joka ei ymmärrä yhteistyön periaatteita, voi saada aikaan paljon haittaa. Verkoston perimmäisenä ajatuksena on luoda yhteistyösuhdet, jotka mahdollistavat kaikkien menestymisen ja kehittymisen muuttuvan toimintaympäristön uusien vaatimusten mukana (Lehto & Valkokari, 2003, 6.)

Kun verkoston käsite sovitetaan alueelliseen kehittämiseen, voidaan sen parissa toimivien toimijoiden kokonaisuutta hahmottaa alueellisen kehittäjäverkoston käsitteen avulla. Linnamaan (1998) mukaan kehittäjäverkosto muodostuu niistä keskeisimmistä toimijoista, jotka omalla toiminnallaan ja keskinäisellä yhteistyöllään vaikuttavat olennaisesti ko. alueen kehitykseen ja joiden välillä on toiminnallinen yhteys. Kehittäjäverkostoissa toimijat ovat riippuvaisia verkostokumppaneiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä, koska ilman kumppaneita ne eivät kykenisi yhtä hyvään lopputulokseen.

Alueellinen kehittäjäverkosto voidaan tulkita löyhästi organisoituneeksi strategiseksi verkostoksi. Strategisen siitä tekee pyrkimys vaikuttaa alueen pitkän aikavälin kehitykseen. Löyhän kehittäjäverkostosta tekee se, ettei sillä välttämättä ole vakiintunutta organisoitumisen muotoa tai juuri sitä varten luotuja pysyviä foorumeja. Lisäksi kehittäjäverkosto organisoituu tavallisesti erilaisissa kokoonpanoissa erilaisten hankkeiden yms. ympärillä. (Sotarauta & Linnamaa 2001, 63.)

Alueelliseen kehittämiseen liittyviä verkostoja voidaan pitää liiketaloudellisesti tarkasteltuja verkostoja väljempinä ja irrallisempina kokonaisuuksina, vaikka alueellisia kehittäjäverkostoja tarkastellaankin yleensä verkostotalousteorian määritelmien (Mäkinen, 1995, 58–59).

Kehittämistyössä verkostojen uskotaan usein tekevän toiminnasta automaattisesti nykyai-kaista, tehokasta ja lisäarvoa tuottavaa. Varsin usein alueellisessa kehittämisessä verkosto nähdään hyvän yhteistyön symbolina, mutta se ei ole sen paremmin hyvän yhteistyön symboli kuin sen taakaan. Verkosto on vain yksi tapa organisoida yhdessä tekeminen. Erilaisia verkostoja on usein perustettu siksi, että hankerahoituksen saaminen edellyttää verkoston olemassaoloa. Tästä syystä perustetut verkostot jäävät usein hallinnollisiksi, ja niille on ominaista, että ne on synnytetty hallinnollisista lähtökohdista eikä ilmiölähtöisesti, verkostoitumista pidetään tärkeänä sinänsä, osallistujien motiivit ovat usein kaukana toisistaan ja verkostoista saatava lisäarvo jää vähäiseksi. (Linnamaa & Sotarauta, 2001, 60, 67.)

Linnamaa ja Sotarauta (2000) selvittivät vuosituhanen vaihteessa kattavasti Etelä-Pohjanmaan kehittäjäverkostoa verkostoteorioiden näkökulmasta. He havaitsivat lukuisia kehittämisverkostojen toimintaa heikentäviä tekijöitä. Verkostot ovat tulleet ikään kuin kuorruetuksena vanhojen järjestelmien ja instituutioiden päälle. Verkostojen toimivuuteen vaikuttavat yhtäältä institutionaaliset tekijät ja toisaalta ihmiset ja heidän henkilökohtaiset ominaisuutensa, ihmisten erilaiset toimintalogiikat ja toimintatavat. Lisäksi yksilöt, organisaatiot ja verkostot ovat kietoutuneet yhteen. Verkostomaisen yhteistoiminnan taustalla on oletus itsenäisten toimijoiden vastavuoroisesta yhteistyöstä. Itsenäisen toiminnan mahdollisuus kuitenkin vaihtelee suuresti eri organisaatioiden välillä. Monissa organisaatioissa myös päätöksenteko on keskitettyä, ja erilaisiin verkostoihin osallistuvilla toimijoilla ei välttämättä ole riittävää itsenäisyyttä ja päätösvaltaa toimia tehokkaasti osana verkostoa. Verkostot jäävät näin hierarkioiden puristukseen, ja toimijat jäävät omien organisaatioidensa vangeiksi. (Linnamaa & Sotarauta, 2001 65–73.)

Myös yrittäjyyskosysteemistä on tullut suosittu työkalu yrittäjyyden ilmentymisen selittämiseksi aluetaloudessa (Spiegel, 2017, 49–50). Yrittäjyyskosysteemillä tarkoitetaan kombinaatiota, joka rakentuu sosiaalisista, taloudellisista, kulttuurillisista ja poliittisista tekijöistä. Alueen tehtävä on tukea innovatiivisten start up -yritysten kehitystä ja kasvua sekä rohkaista orastavia yrittäjiä ja muita toimijoita ottamaan riskejä niin rahoittamalla kuin avustamalla muilla keinoilla (Spiegel, 2017, 50.) Digitalisaatio on muuttanut yrittäjyyttä luomalla uusia liiketoimintamalleja ja tehostamalla toimintaa. Aikakauden muutos korostuu yrittäjyyskosysteemeissä, koska ne perustuvat digitaalisten alustojen ympärille (Autio & Rannikko, 2017,7.)

Kokeilevassa kulttuurissa korostuu oppimisen ja verkostojen kautta välittyvän tiedon merkitys. Yrittäjyyskosysteemien piirteitä on pyritty tutkimuskirjallisuudessa määrittelemään (Autio & Levie, 2017, 423–424; Autio & Rannikko, 2017,8), ja tällöin merkittävimmäksi katsottu talouden prosessi on oppiminen ja tärkein resurssi on tieto. Tärkein kanava hiljaisen tiedon levittämiseen on päivittäinen kanssakäyminen. Ekosysteemiä määrittäviä tekijöitä ovat myös syvä sidosryhmien sitoutuminen, yleisen vastavuoroisuuden vahvistaminen, yhteisöllinen tekeminen ja prososiaalinen käyttäytyminen.

Yrittäjyyskosysteemin teoria ei kuitenkaan ole vielä kehittynyt, mikä vaikeuttaa prosessin ja vaikutusten ymmärtämistä (Spiegel, 2017, 49–50). Sitä koskevaa kirjallisuutta onkin kritisoitu monin tavoin, muun muassa analyttisen kehyksen puuttumisesta, systemaattisen lähestymistavan korostamisesta, liiallisesta paikallistalouteen keskittymisestä ja instituutioiden ja poliittisen kontekstin merkityksen unohtamisesta. Myös vuorovaikutuksen seurauksista on keskusteltu vain vähän (Alvedalen & Boschma, 2017, 887–888.)

Yrittäjyyskasvatustutkimuksen yhteydessä on myös tehty paljon yrittäjyyskosysteemien tarkastelua, mutta se on yleensä kiertynyt yliopistojen ympärille (Belitski & Heron 2017; Maritz & Foley, 2018; Ribeiro, Uechi & Plonski, 2018; Alex Maritz ; Dennis Foley Schmidt & Molkentin, 2015).

TARKASTELUN POHJANA ROIHU-HANKKEEN ARVIOINTI

Verkostojen ja verkostoitumisen tutkimista pidetään haasteellisena, mihin yhtenä syynä on ilmiön monitieteellisyys. Yleensä tutkimuksen kulmakivinä ovat inhimillisiä tekijöitä korostava sosiaalipsykologinen lähestymistapa ja kovia elementtejä korostava talusteoreettinen asenne verkostoteoriaan (Hakanen, Heinonen & Sipilä, 2007, 11; Vesalainen, 2002, 29.) Tässä tarkastelussa on pyritty huomioimaan molemmat näkökulmat.

Aineisto pohjautuu Roihu-hankkeen lopussa arviointia varten koottuun laadulliseen aineistoon, josta erotettiin hanketyöntekijöiden ja sidosryhmien edustajien puolistrukturoidut teemahaastattelut. Ensimmäisellä haastattelukierroksella hankkeen päätösvaiheessa haastateltiin kuuttatoista henkilöä, ja kysymyksiä syvennettiin puoli vuotta myöhemmin haastatteleamalla uudelleen viisi henkilöä. Haastatelluista seitsemän oli hankkeen työntekijöitä ja yhdeksän sidosryhmien edustajia. Jälkimmäiset olivat kuntien elinkeinopalvelujen edustajia, uusyrityskeskusten ja työvoimahallinnon edustajia, hankehenkilöstön esimiehiä sekä hankkeen ohjausryhmän jäseniä.

Haastattelujen teemat käsittelivät yhteistoiminnan osalta

- 1) hankkeen työnjaon selkeyttä ja yhteistyön tavoitteita
- 2) kumppaneiden luotettavuutta ja yhteistyön sujuvuutta
- 3) informaation liikkumista ja sen foorumeja
- 4) muiden kumppaneiden tavoitteiden ymmärtämistä
- 5) yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista
- 6) yhteistoiminnasta mahdollisesti saatua oppia, ideoita ja lisäarvoa omaan toimintaan
- 7) oman taustaorganisaation vaikutusta yhteistoimintaan
- 8) hankkeen vaikutusta yrittäjyyskosysteemiin
- 9) verkostotoiminnan negatiivisia puolia.

Suurin osa haastatelluista suoritettiin puhelimitse. Teemahaastatteluille tavanomaisen tapaan haastattelut olivat keskustelunomaisia ja pituudeltaan keskimäärin puoli tuntia. Ensimmäisellä haastattelukierroksella mukana oli myös muita kuin yhteistoimintaan liittyviä teemoja, täydentävät haastattelut taas keskittyivät yksinomaan niihin. Litteroinnin jälkeen aineisto teemoiteltiin haastattelurungon mukaisesti. Tapaustutkimukselle ominaisesti aineiston analysoinnissa pyrittiin huomioimaan konteksti; haastateltujen henkilöiden ja heidän edustamiensa organisaatioiden suhde hankkeeseen.

ROIHU-HANKE

Etelä-Savossa on toiminut vuosina 2018–2020 mittava alueellinen yrittäjyyden kehittämisprojekti, Roihu-hanke, jota toteuttivat Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Etelä-Savon ammattiopisto Esedu ja Savonlinnan ammattiopisto SAMIedu. Hankkeeseen linkittyi myös laaja joukko maakunnan muita yrittäjyystoimijoita sekä Pieksämäen ja Savonlinnan kaupungit.

Roihu-hanke on ollut Etelä-Savon mittakaavassa poikkeuksellisen laaja ja tavoitteiltaan vaativa maakunnallinen hanke, jossa korostui monialainen kumppanuuteen ja verkostoihin perustuva yhteistyö palveluiden, uusien toimintamallien sekä palvelu- ja tukirakenteiden kehittämiseksi siten, että huomioidaan harvaan asutun alueen erityispiirteet.

Yrittäjyyttä on edistetty maakunnassa monin tavoin ja yrittäjyyden palveluita on paljon, mutta kenttä on sirpaleinen, eikä se ole ollut kovin tiukasti koordinoitu. Laajalla konsortiolla, yrittäjyyskasvatuksen strategiaa jalkauttamalla ja yrittäjyyden ekosysteemiä sekä toimijoiden yhteistyötä kehittämällä tavoiteltiin myös koordinoitumpaa palvelujen tarjontaa sekä kulttuurista muutosta alueellisessa yrittäjäkehittämisessä.

Yrittäjyyttä on hankkeen aikana tuotu näkyvästi esiin järjestämällä kaikille avoimia tilaisuuksia ja tapahtumia jokaisella Etelä-Savon seutukunnalla, osin yhteistyössä muiden hankkeiden ja tahojen kanssa. Keskeinen osa hankkeen omaa toimintaa ovat olleet monet erityyppiset valmennukset, joiden avulla on edistetty laaja-alaisesti yrittäjyyttä Etelä-Savossa. Valmennusten tavoitteena on ollut tukea yrityksen perustamista uravaihtoehtona miettivien henkilöiden päätöstä yrittäjyydestä ja antaa perusvalmiuksia yritystoiminnan käynnistämiseen. Valmennusten avulla on pyritty myös edesauttamaan jo toimivien yritysten selviytymistä sekä tukemaan niiden liiketoiminnan kehittämistä.

Hanketta toteutettiin eri oppilaitoksissa eri tavoin. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun Pienyrityskeskus keskittyi valmennusten järjestämiseen. Ammattiopistot puolestaan aktivoivat opettajia kehittämään osaamistaan ja luonnollisesti tukivat opiskelijoiden yrittäjyysvalmiuksia ja kokeiluja erityisesti Vuosi yrittäjänä -ohjelman (NY-yritykset) kautta. Lisäksi ne pyrkivät luomaan opiskelijälähtöisen ammatillisen koulutuksen yrittäjyyspolkumallin, ja ajatuksena oli myös ”Yrittäjäakatemia” perustaminen yhdessä muiden kehittämisorganisaatioiden kanssa.

YHTEISTOIMINNAN HEDELMÄT

TOTEUTTAJAORGANISAATIOIDEN YRITTÄJYYTTÄ TUKEVAN YHTEISTOIMINNAN KEHITTYMINEN HANKKEESSA

Hankkeessa syntyi runsaasti tuloksia, ja keskeinen kysymys on, mitkä niistä saatiin aikaan juuri yhteistoiminnan avulla. Aineistosta käy ilmi yleinen pulma hankkeen erillisvaikutuksen tunnistamisen haasteista; sen erottaminen, mikä kehitys on tapahtunut nimenomaan Roihu-hankkeen vaikutuksesta, mikä taas kaiken muun samanaikaisen toiminnan tuloksena. Haastattelujen perusteella verkostovaikutusta nähdään syntyneen kolmella tavalla: hankkeen toimijoiden välille, hanketta toteuttavien organisaatioiden sisälle sekä hankkeen toteutuspaikkakunnilla eri yrittäjyystoimijoiden välille.

Selkeimmäksi yhteistyön hyödyksi nähtiin ammattipistojen välisen yhteistyön edistäminen ja aktivointi ylipäätään, ajatusten ja kokemusten jakaminen.

”On hedelmällistä katsoa oman laatikon ulkopuolelle, tulee ideoita.”

Yhteistyön konkreettisena tuloksena rakentui ammatillisten opiskelijoiden opiskelijalähtöinen yrittäjyyspolkumalli. Toimiakseen yrittäjyyspolku edellyttää myös oppilaitoksen henkilöstön laajaa sitoutumista yrittäjyyden edistämiseen.

Verkostovaikutusta syntyi hankkeen resurssien ansiosta jossain määrin myös ammattipisto Esedun sisälle; oppialojen välistä tutustumista tapahtui aiempaa enemmän. Lisäksi resurssointi mahdollisti Pieksämäen kaupungissa myös yhteistyön kiinteytymisen eri oppilaitosten kesken, jolloin erilaisille opiskelijoille on tarjolla erilaisia mahdollisuuksia opiskella yrittäjyyttä.

Yhteistyön anniksi koettiin myös tapahtumajärjestelyissä eri paikkakunnilla aikaansaatu synergia. Yhdistämällä ideoita ja henkilöresursseja saatiin aikaiseksi enemmän ja näkyvämpää toimintaa kuin erikseen tehtynä. Tässä korostuu paikkakuntien verraten pieni koko – yrittäjyyttä edistävien organisaatioiden kohderyhmä on yhteinen, ja omakin viesti saatiin yhteisten tapahtumien kautta paremmin esiin.

Tärkeänä hankkeen antamana oppina nostettiin esiin projektiosaamisen leviäminen toteuttajaorganisaatioissa. Etenkin niiden, joilla oli vain vähän aiempaa kehittämishankekokemusta, katsottiin saaneen Roihu-hankkeesta kokemusta julkisesti rahoitetussa hankkeessa työskentelystä eli niin sanottua projektiosaamista sekä verkostoja, joita he voivat jatkossa hyödyntää tulevilla hankkeilla. Organisaatitasolla saatiin myös uutta näkökulmaa hanketoimintaan ja sen kehittämiseen; mitä muualla on tehty ja mitä ei kannata tehdä.

MAAKUNNAN KATTAVAN YRITTÄJYYDEN EKOSYSTEEMIN KEHITTYMINEN

Hankesuunnitelman mukaan Etelä-Savossa oli olemassa yhteinen tahtotila maakunnan kattavan yrittäjyyden ekosysteemin luomiseksi. Aiemmin Etelä-Savossa oli pitkään ollut vahvaa seudullisten yrityspalvelujen (SeutuYP) toimintaa, jossa käytiin systemaattisesti läpi, mitä asioita yrittäjyyden kehittämiseen kaivattaisiin maakunnassa, mutta aikaa myöten toiminta hiipui. Roihu-hankkeessa sitä pyrittiin elvyttämään yritysneuvojen yhteisten tapaamisten, koulutusten ja Facebook-ryhmän avulla.

Monet yrittäjyystoimijat kiittivätkin Roihu-hankkeen pyrkimystä maakunnallisuuteen. Käytännön ilmenemismuotoja siitä olivat mm. näkyvyys ja valmennusten toteutus eri paikkakunnilla, osallistujien ohjaus jatkoluille omalle paikkakunnalleen ja yhteistoiminta maakunnallisen Digiportaati-hankkeen kanssa.

Maakunnassa on paljon elinvoimaa lisääviä toimijoita mutta kehittämiskenttä (yrittäjyysneuvonta, yrittäjyyskasvatus, koulutus, valmennus) on sirpaleinen, eikä millään taholla oikein ole koordinoivaa roolia. Haastatteluaineiston perusteella maakunnan yrittäjyyskosysteemiin hahmottaminen on toimijoille hieman epäselvää, mutta hankkeen ei nähty suuresti vaikuttaneen ekosysteemiin. Yrittäjyystoimijat tekevät joka tapauksessa paljon kahdenvälistä yhteistyötä.

Ekosysteemin katsotaan kuitenkin saaneen hankkeesta säännönmukaisuutta. Yhteisen tekemisen toimintamalleja on saatu hankkeessa elvytettyä, ja niitä viedään edelleen eteenpäin. Arvioiden mukaan yritysneuvonnassa verkosto pysyy ja tiivistyy, ja ekosysteemityö tulee jatkumaan.

Yhteistyön haasteita

Verkosto- ja hankeyhteistyöhön liittyi myös joukko haasteita, jotka osin kietoutuivat toisiinsa. Ensinnäkin hankesuunnitelmaan kirjatut organisaatioiden omat tavoitteet ohjaavat vahvasti myös yhteistoimintaa. Taustaorganisaatiot asettavat hankkeelle omat tavoitteensa ja keskittyvät niiden saavuttamiseen. Jos sen ohella jää aikaa ja resursseja, ollaan mukana muissa, isommissa kuvioissa. Toimijoiden omat intressit olivat siis ohjaamassa yhteisten tavoitteiden saavuttamista. Mikäli hankkeen yhteinen toimenpide sopi organisaation omiin tavoitteisiin, oltiin tällöin helpommin mukana, mutta jos tavoite oli vähänkin vieraampi, ei siihen niin innolla lähdetty.

Toiseksi hankkeen tulokset eivät ehkä leviä organisaatioissa, koska yhteistyö jää hankkeeseen nimettyjen henkilöiden väliseksi. Jos heidän resurssinsa eivät riitä yhteistyöhön, vain harvoin siihen muutkaan kykenevät. Tulosten leviämisen haasteisiin liittyy myös hanketoiminnan yleinen henkilösidonaisuus. Kertaluontoisen hankkeen päätyttyä organisaatioiden yh-

teistyön kehitys voi pysähtyä hankehenkilöstön lähtiessä muualle. Toisaalta, vaikka samat henkilöt jatkavat samoissa tehtävissä, uusi tieto saattaa levitä hitaasti organisaation sisällä, koska yhteistyöhankkeet keskittyivät helposti samoille yksittäisille henkilöille.

Verkostomaisella toiminnalla on aineiston perusteella myös joitakin selvästi negatiivisia puolia, joita ei hankesuunnittelussa aina kyetä riittävän hyvin huomioimaan. Ennen kaikkea verkostoyhteistyö syö resursseja; tapaamiset, keskustelut ja muut erilaiset yhteistoiminnan järjestelyt vaativat enemmän rahaa ja aikaa kuin yhden organisaation toteuttamassa hankkeessa. Verkoston ja sidosryhmien aikataulujen huomioiminen myös hidastaa tulosten saamista. Toisaalta nähtiin, ettei yrittäjyyttä kyetä edistämään ilman yhteistyötä, sidonnaisuuksia ja verkostoa. Mainittuihin tekijöihin liittyen nähtiin tärkeänä, ettei toteuttajia ole hankkeessa liian paljon, ja Roihu-hankkeessa määrää pidettiin sopivana.

Yhteenvetävää pohdintaa

Roihu-hanke on tuonut mukana olleisiin ammattiopistoihin lisää resursseja opiskelijayrittäjyyden ja yrittäjyysopetuksen edistämiseen. Toimenpiteet ovat tuoneet yrittäjyysopetukseen uusia valmiuksia ja toimintatapoja sekä lisänneet oppilaitosten ja niiden yksiköiden välistä yhteistyötä. Kehittämistoiminnan näkökulmasta haasteena tosin on opetuksen ensisijaisuus, mikä rajoitti opetushenkilöstön osallistumismahdollisuuksia hankkeen toimenpiteisiin.

Toiminnan kirjoittamattomana tavoitteena on ollut myös kulttuurinen muutos oppilaitoksissa kohti vahvempaa yrittäjyyden edistämistä sekä kokeilevaa eri alojen välistä yhteistyötä. Roihu-hankkeen muodostama verkosto on tukenut osaltaan tämän muutoksen eteenpäin viemistä. Verkostoyhteistyö myös muun samanaikaisen hanketoiminnan kanssa on erittäin tärkeää, mutta se tuo mukanaan yksittäisen hankkeen erillisvaikutusten erottamisen vaikeuden. Käytännössä alueellisessa yrittäjyyden kehittämisessä ei olekaan puhtaita verkostoja, vaan erilliset ja monelta osin päällekkäiset verkostot muodostavat yhteisen ekosysteemin.

Hankkeen organisaatiotason vaikutukset liittyvät paljolti resursointiin. Roihu-hanke on tuonut mukanaan lisäresursseja, jolloin ensi vaiheen vaikutukset syntyvät palveluaukkojen ja kehittämisresurssien vajauksen täyttämisestä. Pidemmän ajan vaikuttavuuden kannalta on keskeistä se, miten hankkeessa kokeillut toimintatavat saadaan hyviksi havaituilta osiltaan vietyä osaksi Etelä-Savon yrittäjyyttä edistävien organisaatioiden pysyvää toimintaa. Kyse on yrittäjyyden edistämisen resurssiohjautuvasta luonteesta – kohderyhmien valmius maksaa palveluista on hyvin matala. Resurssiinriippuvaisuus on erityisen ongelmallista pysyvän yhteistoiminnan jatkamisessa.

**”Soisi jatkoa, että kun hanke loppuu ei lopsaheta vaan
kehittäis etteenpäin yhdessä.”**

Edellä on kuvattu verkostoyhteistyön toimivuutta, tuloksia ja haasteita yhdessä monitoimijaisessa kehittämishankkeessa. Tapaustutkimusten tavoitteena ei yleensä ole tutkimustulosten yleistettävyys, eli yhden tapauksen perusteella ei voi päätellä, millaisia tulokset olisivat muissa tapauksissa.

Tämä tarkastelu kuitenkin vahvistaa osaltaan aiemmin kuvattuja, jo vuosituhannen vaihteessa Etelä-Pohjanmaalla tehtyjä havaintoja. Aidon yhteistyön kehittämisessä kohdataan edelleen samoja haasteita. Sinänsä verkostoyhteistyö ei ole itseisarvo vaan väline, mutta sen hyödyt menetetään, jos yhteistyö on vain päälleliimattua ja lisää hankebyrokratiaa. Parempiin tuloksiin olisi tällöin mahdollista päästä organisoimalla kehittämistoimintaa muulla tavoin, ja käytännössä hyvä yhteistyö voi organisoitua muutenkin kuin verkostona.

Kuten Sotarauta ja Linnamaa omana aikanaan huomauttivat (2001,74) on kuitenkin muistettava, että kaikki toiminta ei voi tapahtua verkostoissa. Tarvitaan myös järjestelmiä ja instituutioita. Kehittämistyön ihannemalli ei perustukaan verkostoihin, vaan siihen, että verkostot, instituutiot ja järjestelmät tukisivat mahdollisimman hyvin toisiaan

LÄHTEET

- Alvedalen, J. & Boschma, R. 2017. A critical review of entrepreneurial ecosystems research: towards a future research agenda. *European Planning Studies*, 25:6, 887–903. <https://doi.org/10.1080/09654313.2017.1299694>
- Autio, E. & Rannikko, H. 2017. Digitalouden yrittäjyysdynamiikka ja Suomen kansainvälinen kilpailukyky. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 52/2017. Valtioneuvoston kanslia.
- Autio, E. & Levie, J. 2017. Management of Entrepreneurial Ecosystems. Teoksessa Ahmetoglu, G., Chamorro-Premuzic, T. & B Klinger (toim.). *The Wiley Handbook of Entrepreneurship*, 423–44. Wiley Online Library.
- Belitski, M. & Heron, K. 2017. Expanding entrepreneurship education ecosystems. *Journal of Management Development*, March 2017. 163–177. <https://doi.org/10.1108/JMD-06-2016-0121>
- Carvalho, L. 2018. Entrepreneurship and Regional Development: State of the Art. *Technology Transfer and Entrepreneurship*. Volume 5, Number 2, 58-66. Bentham Science Publishers. <https://doi.org/10.2174/2213809906666190102111108>
- Galvão, A., Ferreira, J.J. & Marques, C. 2018. Entrepreneurship education and training as facilitators of regional development: A systematic literature review, *Journal of Small Business and Enterprise Development*. Vol. 25 No. 1, 17–40. <https://doi.org/10.1108/JSBED-05-2017-0178>
- Hakanen, M., Heinonen, U. & Sipilä, P. 2007. Verkostojen strategiat: menesty yhteistyössä. Helsinki: Edita Prisma Oy.
- Karjalainen, J. 2020. Roihu-hankkeen vaikutusten arviointi. Haettu 28.9.2020 osoitteesta <https://www.xamk.fi/tutkimus-ja-kehitys/roihu-uutta-yrittajyytta-sukupolvenvaihdoksia-ja-kansainvalisia-yrityksia-etela-savosta/>.
- Lehto, T. & Valkokari, K. 2003. Verkoston kehittämisen työkalupakki. Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Raportteja 27. VTT.
- Linnamaa, R. 1998. Paikallinen elinkeinopolitiikka ja verkostojen haaste. Tampereen yliopisto, aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitos. Julkaisematon lisensiaatin tutkimus.

Linnamaa, R. & Sotarauta, M. 2000. Verkostojen utopia ja arki. Tutkimus Etelä-Pohjanmaan kehittäjäverkostosta. Tampereen yliopisto. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö SENTE-julkaisuja 7/2000.

Linnamaa, R. & Markku Sotarauta, M. 2001. Verkostot instituutioiden ja järjestelmien kahleissa. Teoksessa Sotarauta, M. & Mustikkamäki, N. (toim.) Alueiden kilpailukyvyyn kahdeksan elementtiä (s. 60 –76). Kuntaliitto 2001.

Maritz, A. & Foley, D. 2018. Expanding Australian Indigenous Entrepreneurship Education Ecosystems. Administrative sciences, 01 June 2018. Vol.8(2) https://www.researchgate.net/publication/325612445_Expanding_Australian_Indigenous_Entrepreneurship_Education_Ecosystems

Mason, C. & Brown, R. 2014. Entrepreneurial ecosystems and growth oriented entrepreneurship. Final Report to OECD. Paris. Haettu 28.9.2020 osoitteesta <https://www.oecd.org/cfe/leed/entrepreneurial-ecosystems.pdf>

Mäkinen, M. 1995. Teoreettista tulkintaa Euroopan unionin yhteisöaluepolitiikasta ja sen merkityksistä suomalaisen aluepolitiikan reunaehdoille. Tampereen yliopisto, aluetieteen laitos. Julkaisematon lisensiaatin tutkimus.

Ribeiro, A., Uechi, J. & Plonski, G. 2018. Building builders: entrepreneurship education from an ecosystem perspective at MIT. Triple Helix, 2018, 5:3. 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40604-018-0051-y>

Rodríguez-Pose, A. 2013. Do institutions matter for regional development? Regional Studies, 47(7), 1034–1047. <https://doi.org/10.1080/00343404.2012.748978>

Schmidt, J. J. & Molkenin, K. F. 2015. Building and maintaining a regional inter-university ecosystem for entrepreneurship: entrepreneurship education consortium. Journal of Entrepreneurship Education, 18(1), 157–168. Haettu 13.10.2020 osoitteesta https://www.bdmorganfdn.org/sites/default/files/editor/White%20Paper%20-%20Schmidt_Molkenin.pdf

Vesalainen, J. 2002. Kaupankäynnistä kumppanuuteen: yritysten välisten suhteiden elementit, analysointi ja kehittäminen. Helsinki: Metalliteollisuuden Kustannus Oy.

METSÄALAN MIKROYRITTÄJYYS ETELÄ-SAVOSSA

Sinikka Mynttinen

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena oli muodostaa ajankohtainen kuva metsätalouden mikroyrittäjyydestä ja tarkentaa sitä erityisesti Etelä-Savon tilanteeseen. Metsätalouden piirissä syntyy merkittävä osa Etelä-Savon bruttokansantuotteesta ja metsä on yksi alueen strategisista älykkään erikoistumisen aloista. Siitä huolimatta puunkorjuu- ja metsäpalvelualan yrittäjyyttä ja erityisesti mikroyritysten haasteita ja tarpeita alueella on tutkittu vähän. Tässä tutkimuksessa kartoitettiin kirjallisuuden perusteella metsätalouden yrittäjyyttä ja toimintaympäristöä Suomessa. Sen lisäksi tehtiin puhelinhaastatteluja eteläsavolaisille metsäkone- ja metsäpalvelualan mikroyrittäjille. Haastattelut toteutettiin Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun ja Oulun yliopiston MikroX-hankkeessa touko-kesäkuussa 2020 yrittäjille suunnattuna tarvekyselynä. Haastattelukysymykset käsittelivät pienten metsäpalvelu- ja puunkorjuuyritysten liiketoimintamalleja ja osaamistarpeita sekä työtilannetta ja tulevaisuudennäkymiä.

Kirjallisuuskatsaus osoitti metsätalouden yrittäjyyden olevan murrosvaiheessa ja yrittäjien kamppailevan monien haasteiden kanssa. Vaikka kannattavan liiketoiminnan on tyypillisesti todettu olevan yhteydessä kasvuun tai liiketoimintamallien uudistamiseen, ne olivat vain vähän esillä tämän tutkimuksen yrityskyselyn tuloksissa. Haastateltujen mikroyrittäjien aikomuksiin säilyttää liiketoiminta tulevina vuosina lähinnä ennallaan liittyi myös osaamistarpeiden vähäinen tunnistaminen. Pienten metsäpalveluyritysten osaamistarpeina nousi esiin markkinointiosaaminen, kun taas metsäkoneyrityksissä tarpeet liittyivät taloushallintaan, henkilöstöjohtamiseen ja digitaalisten järjestelmien tehokkaaseen hyödyntämiseen. Muuttuvassa toimintaympäristössä metsäalan mikroyrittäjien riittävä yrittäjyys- ja liiketoimintaosaaminen tulisi varmistaa kehittämällä yrittäjälähtöistä koulutusta ja tarjoamalla verkostoitumismahdollisuuksia sekä vahvistamalla yrittäjyysasennetta alan eri koulutusasteilla.

Avainsanat: metsätalous, yrittäjyys, metsäpalveluyritys, puunkorjuuyritys, liiketoimintaosaaminen

JOHDANTO JA TAVOITE

Metsäsektorin aluetaloudelliset vaikutukset ovat hyvin merkittäviä Etelä-Savossa. Vuonna 2019 maan toiseksi suurimmat hakkuumäärät kertyivät Etelä-Savon alueelta, 6,3 milj. m³ teollisuuspuuta (Luonnonvarakeskus, 2020a). Metsätalouden piirissä syntyy myös merkittävä osa maakunnan bruttokansantuotteesta metsästä saatavien kantorahatulojen ollessa koko maan suurimmat 248 milj. € (Luonnonvarakeskus, 2020b). Metsä onkin yksi Etelä-Savon maakuntaliiton määrittelemiä älykkään erikoistumisen strategian 2018–2021 kärkivalintoja. Puun kysyntä tulee Etelä-Savossa edelleen kasvamaan, sillä metsäteollisuus on investoinut merkittävästi lähialueilla. Tästä huolimatta puunkorjuu- ja metsäpalvelualan yrittäjyyttä ja erityisesti mikroyritysten haasteita ja tarpeita alueella on tutkittu vähän.

Metsätalouden yritykset toimivat laaja-alaisesti metsäpalveluissa, puunkorjuussa ja -kuljetuksessa. Ne tarjoavat metsänomistajille metsäomaisuuteen liittyviä palveluja (metsäsuunnitelma, verotus, sukupolvenvaihdos jne.), metsänhoitopalveluja (metsänuudistaminen, taimikonhoito, nuoren metsän kunnostus, maanmuokkaus, metsäsertifointi) ja puukauppalveluja (puukauppa, energiapuun hankinta, puunkorjuu). Metsäpalvelu- ja metsäkoneyritykset ovat merkittävä lenkki metsäteollisuuden puuhuollossa ja metsänhoidossa, mutta yksittäisinä yrityksinä ne ovat tyypillisesti melko pieniä mikroyrityksiä.

Perinteisesti metsätalousalaa on kuvattu haastavaksi liiketoimintaympäristöksi, jolle on ominaista heikko kannattavuus, liiketoimintaosaamisen puute, korkeat investointikustannukset, heikko innovointikyky sekä yritysten kasvun esteet (Kronholm, 2020; Penttinen, Mikkola & Rummukainen, 2009; Rummukainen, Brogt & Kastenholz, 2006). Lisäksi metsäsektorin toimintaympäristössä ovat viime aikoina vaikuttaneet useat muutostekijät: ilmastonmuutoksen aiheuttamat haasteet, luontoarvojen säilyttämisen tuomat vaatimukset, trendit metsäteollisuustuotteiden loppukäytössä, teknologian kehittyminen, yksityismetsänomistuksen rakenteen muuttuminen, yrittäjien ikääntyminen. Lisäksi kuluneella vuosikymmenellä metsätalousalan organisaatorakenteessa ja lainsäädännössä on tapahtunut muutoksia. Metsäteollisuuden rakenteiden tiivistyminen on johtanut siihen, että kullakin alueella on vain muutama suuri asiakasyritys ja metsäkoneiden parantuneen tehokkuuden sekä toiminnanohjausprosessien digitalisoitumisen myötä metsäkoneyritysten määrä vähenee. Nopea teknologinen kehitys muuttaa alan yritysten toimintaympäristöä haastavampaan, tiedolla johtamisen suuntaan ja vaatii sekä yrittäjiltä että henkilöstöltä monipuolisempaa osaamista. Työn jälki ja luontoarvojen huomioiminen ovat nousseet yhä suurempaan rooliin. Metsäkoneyrityksissä tarkkuutta ja nopeita reaktioita vaativassa työssä fyysisen jaksamisen rinnalle ja ohikin on noussut henkisten voimavarojen merkitys. Lisäksi yrittäjät ja henkilöstö ikääntyvät sekä metsäpalvelu- että metsäkoneyrityksissä. Suuri osa metsäkoneyrityksistä kokee uusien osaavien työntekijöiden löytämisen työlääksi. Metsätalousalaa leimaa myös työn kausiluonteisuus. Edellä mainitut muutokset koskettavat vahvasti pieniä metsäkone- ja metsäpalvelualan mikroyrityksiä, jotka harjoittavat puunkorjuuta ja metsänhoitotöitä työllistäen alle 10 henkilöä.

Tutkimuksen tavoitteena on muodostaa ajankohtainen kuva metsätalouden mikroyrittäjyydestä ja tarkentaa sitä erityisesti Etelä-Savon tilanteeseen. Lisäksi tarkastellaan alan mikroyritysten kykyä vastata toimintaympäristössä tapahtuviin muutoksiin ja parantaa kilpailukykyään kehittämällä uusia ratkaisuja liiketoimintamalleihin. Tutkimuksessa korotettiin kirjallisuuteen perustuen metsäpalvelu- ja metsäkonealan mikroyrittäjyyttä ja toimintaympäristöä Suomessa. Sen lisäksi tehtiin puhelinhaastatteluja eteläsavolaisille alan mikroyrittäjille ”MikroX – Älykäs ja kansainvälinen Etelä-Savo” -hankkeen tarvekartoituksen yhteydessä. Mikroyrittäjyyttä tarkasteltiin yritysten liiketoimintamallien osa-alueiden sekä yrittäjien osaamistarpeiden näkökulmasta.

KIRJALLISUUSKATSAUS JA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

METSÄPALVELUYRITYKSET – METSÄNUUDISTAMISEN AMMATTILAISET

Metsäpalveluyritykset ovat pääsääntöisesti mikroyrityksiä työllistäen keskimäärin alle kaksi henkilöä. Niiden palveluvalikoimaan kuuluu hyvin erilaisia metsänhoitoon liittyviä palveluja. Tyypillisimmin toiminimellä toimivat paikalliset metsuriyrittäjät istuttavat, hoitavat taimikoita, raivaavat metsää ja kaatavat pihapuita. Tällöin sopimus tehdään tehtäväkohtaisesti. Työ metsässä on kausiluonteista, ja osa metsäpalveluyrittäjistä tarjoaa varsinaisten metsänhoito- ja puunkorjuutöiden lisäksi mm. talonmies- ja rakentamisapua paikallisille ja vapaa-ajanasukkaille. Metsätalouden suunnittelutyötä tekee noin neljännes yrittäjistä. Laajempia toimihenkilöpalveluja tarjoavat metsätoimistot hoitavat myös puukaupan ja metsänhoidon neuvontaa, ojien ja teiden suunnittelua ja metsäomaisuuden hoitopalveluja. On myös yrityksiä, joille metsäpalvelu on sivutoimiala. (Saarinen, 2012.) Metsäpalveluyritykset tarjoavat metsätalouden palveluja suoraan metsänomistajille ml. kunnat, seurakunnat ja Metsähallitus sekä metsänhoitoyhdistyksille, metsäteollisuudelle ja muille organisaatioille. Metsäpalveluyritysten on mahdollista ilmoittaa tarjoamistaan palveluista mm. Metsään.fi-palvelussa (Suomen metsäkeskus, 2017), jolloin palvelun tarvitsijat voivat ottaa heihin yhteyttä.

METSÄPALVELUT MUUTOKSESSA

Vaikka metsänomistajien omatoimisuus metsänhoidossa on vähentynyt ikääntymisen ja kaupungistumisen seurauksena, metsäpalveluyritykset eivät ole suuresti kehittyneet, eikä alalla ole nähty vain vähän kasvuyrityksiä. Metsänhoitoyhdistysten ja metsäkeskusten pitkään jatkunut turvattu asema metsäpalveluissa sekä suurten metsäyhtiöiden puun sovimusmyyjille tarjoamien palveluiden katsotaan jarruttaneen alan kehittymistä. Valtio on kustantanut alueellisen metsävaratiedon, mikä on vahvistanut metsäkeskusten asemaa tilakohtaisten suunnitelmien laadinnassa muiden toimijoiden roolin jäädessä vähäiseksi. (Saarinen, 2012.) Julkisen tuen ansiosta metsäkeskuksilla on ollut vahva asema myös

metsäteiden rakentamisen ja ojituksen suunnittelussa vuoteen 2012, jolloin laki Suomen metsäkeskuksesta eriytti yksityisten toimijoiden kanssa kilpailevat metsäsuunnittelu- ja metsänparannustehtävät erilliseen liiketoimintayksikköön nimeltään Otso Metsäpalvelut (Suomen metsäkeskus, 2016). Samoin alueellisilla metsänhoitoyhdistyksillä oli vuoteen 2014 asti lakisääteinen yksinoikeus metsänhoitomaksun perimiseen metsänomistajilta neuvontaa ja metsätalouden edistämistä varten, minkä katsotaan asettaneen muut toimijat huonompaan asemaan. Sittemmin maksu on ollut vapaaehtoinen. Uudistusten tavoitteena on ollut lisätä metsänomistajien valinnanvapautta ja parantaa metsäpalvelumarkkinoiden tasapuolisuutta. (Tuomi, 2016.) Vuonna 2008 tehdyssä kyselytutkimuksessa metsäpalveluyritykset nähtiin ainoaksi metsäpalvelutuottajaksi, jonka aseman ja merkityksen uskottiin kasvavan. Arvio perustui oletukseen yksityismetsänomistajien oman työpanoksen vähenemisestä ja metsänhoitoyhdistysten aikomuksiin lisätä suunnittelu- ja työpalveluiden ostoa metsäpalveluyrityksiltä. Lisäksi muutokseen arveltiin vaikuttavan metsäpalveluiden kilpailuttaminen kuntien ja seurakuntien keskuudessa. (Saarinen, 2012.)

METSÄPALVELUYRITYSTEN HAASTEET JA KEHITTÄMISTARPEET

Edellä mainittujen rakenteellisten ja lainsäädännöllisten syiden ohella metsäpalvelualan yritysten pieni koko on rajoittanut niiden mahdollisuuksia eri palvelujen tarjontaan sekä toiminnan kehittämiseen ja tehostamiseen. Saarinen (2012) mukaan kasvu edellyttää isoja muutoksia töiden organisointiin, markkinointiin ja rahoituksen riittävyyteen. Toisaalta kasvu mahdollistaisi yrityksen neuvotteluaseman ja uskottavuuden parantumisen, eikä yrityksen tarvitsisi olla yhden toimeksiantajan varassa. On mahdollista, että puunkorjuualan ohella metsäpalvelualalla sopimuksia solmitaan yhä enemmän laajemmista työkokonaisuuksista. Tällöin pienelle metsäpalveluyrittäjälle jää usein heikosti kannattava alihankkijan rooli. Saarinen (2012) esittääkin, että yrittäjien välinen yhteistyö tai tiiviimpi ja laajempi useamman yrityksen verkostoituminen voisi toimia kasvun vaihtoehtona metsäpalvelualalla. Se mahdollistaisi pienenkin yrityksen pääsyn mukaan isompien palvelukokonaisuuksien toteutukseen. Verkostomaisen yhteistyön vahvuutena olisi palvelukokonaisuuden ja katteen laskutus vain kerran eikä erikseen jokaisesta työvaiheesta kuten alihankintaketjussa. Näin metsäpalvelu on asiakkaalle edullisempaa palvelun tuottajan saadessa saman katteen kuin alihankintaketjussa. Saarinen (2012) kuitenkin muistuttaa, että toimiakseen verkosto edellyttää yrittäjiltä avoimuutta ja luottamusta.

METSÄKONEYRITYKSET - PUUNHUOLLON MERKITTÄVÄ LENKKI

Metsäkoneyritykset ovat tyypillisesti maaseudulla toimivia perheyrityksiä, joiden pääasiallinen myytävä palvelu on jalostukseen ja energiantuotantoon menevän puutavaran hakkuu ja metsäkuljetus joko pääte- tai harvennushakkuissa. Joillakin yrityksillä on myös metsän uudistamista edistävää maanmuokkaustoimintaa, koneellista kylvöä ja istutusta. Alalla on muutamia suuria metsäkoneyrityksiä pienten edustaessa suurinta osaa yrityksistä. (Kron-

holm, Sosa, Bowditch, Pohlschneider, Hamunen, & Rikkonen, 2019.) Koneiden määrä on yhteydessä yrityksen kokoon, ja pienimmillä yrityksillä on tyypillisesti vain hakkuukone ja metsätraktori puiden metsäkuljetusta varten. Suomessa metsäalalla on kautta aikojen urakoitu pääsääntöisesti yhdelle vahvalle asiakkaalle – metsäteollisuudelle tai metsähallitukselle. Yritykset tarjoavat palvelujaan myös metsänhoitoyhdistyksille ja suoraan yksityisille metsänomistajille. Kronholm ym. (2019) havaitsivat, että pienimmät metsäkoneyritykset toimivat usein suurten metsäkoneyritysten alihankkijoina tarjoten sekä hakkuu- että metsäkuljetuspalveluja. Suurilla metsäkoneyrityksillä oli alihankkijoina enenevin määrin myös metsäpalveluyrittäjiä asiakkaiden vaatiessa täyden palvelun sopimuksia.

METSÄKONEYRITYSTEN TOIMINTAMALLIT MUUTOKSESSA

Puunkorjuu on perustunut verrattain pitkään manuaaliseen työhön ja sesonkiaikaiseen työvoimaan. Alan koneellistumisen myötä puunkorjuuyrittäjien ammattikunta alkoi kehittyä 1960-luvulla. Tuolloin perustettiin myös Koneyrittäjien liitto, jonka kanssa metsäteollisuus solmi valtakunnalliset taksasopimukset parin vuosikymmenen ajan. (Pape-Mustonen, 2012.) Metsäkoneyritykset ovat olleet tyypillisesti yhden omistajan yrityksiä, mutta nykyisin kasvu on käynnissä oleva trendi alalla, ja osakeyhtiöt ovat lisääntyneet yrityskoon kasvaessa ja toiminnan ammattimaisuuden kehittyessä (Soirinsuo, 2012). Perinteinen metsäkoneyritys tarjoaa ainoastaan puunkorjuu- ja metsäkuljetuspalveluja ja on sopimussuhteessa asiakkaan kanssa. Osalla korjuuyrittäjistä on alihankintapalvelujen ostosopimus metsuriyrittäjän tai muun metsäpalveluyrittäjän kanssa. Kasvun myötä tämän perinteisen yksinyrittäjän rinnalle on metsäalan urakointiin muodostunut uusia töiden organisoimalleja. Yksittäiset metsäkoneyrittäjät voivat työskennellä esim. yhteisen sateenvarjo-organisaation alla, joka hoitaa logistiikan ja hallinnon. Alueyrittäjydeksi kutsutaan mallia, missä koneyrittäjä on sopimussuhteessa esim. metsäteollisuusyrityksen kanssa. Koneyrittäjä toimii tällöin joko itsenäisenä alueyrittäjänä tai yrittäjänä, jolla on alihankintasopimuksia osayrittäjien kanssa. Alihankinta onkin kasvava suuntaus puunhankintaan liittyvässä koneurakoinnissa, missä alueyrittäjyys merkitsee sopimuskokonaisuuksien kasvua ja tehtävien monipuolistumista. Tästä seuraa yrityskoon kasvua ja osaurakointisopimuksia yrittäjien välille. Uusi toimintamalli on vaativa etenkin alueyrittäjäksi ryhtyvälle. Isompien kokonaisuuksien hallinta vaatii perinteiseen metsäkoneurakointiin verrattuna uutta osaamista ja uudenlaista asennetta. Tilanne on uusi myös osaurakointia suorittaville koneyrityksille. (Rummukainen ym., 2006)

Yrityskoon kasvun lisäksi toinen alalla nähtävä trendi on tietotekniikan ja automatisoitumisen lisääntyminen. Tähän ovat johtaneet puuta jalostavan kansainvälisen teollisuuden vaatimat nopeammat toimitusajat, puhtaampi raaka-aine ja tilausta vastaavat puunlajittelun dimensiot. Täyttääkseen nämä vaatimukset sekä nousevien palkkojen aiheuttamat ongelmat yrittäjät pyrkivät lisäämään korjuukoneiden ja metsätraktoreiden käyttöastetta. Automatisoitumisen seurauksena työntekijämäärä vähenee, mutta koulutustarpeet kasvavat. (Rummukainen ym., 2006.) Metsäalan digitalisaatio on kiihtynyt 2010-luvulla. Sen on

mahdollistanut avoin metsävaratietojärjestelmä ja tiedon siirrossa käyttöön otetut metsätietostandardit. Lisäksi sovelluksissa hyödynnettävät teknologiat, kuten sensorit ja etämitaukset, analytiikka ja tekoäly, visualisaatiot ja simulaatiot sekä automaatio ja robotiikka, kehittyvät voimakkaasti. Digitaalista kehitystyötä ovat johtaneet yliopistot, kansalliset tutkimuslaitokset sekä suuret metsäyhtiöt ottaen innovaatioprosesseihin mukaan myös pk-yrityksiä. (Mynttinen & Partala, 2019.) Keskeisiä digitaalisia järjestelmiä ovat isojen asiakkaiden edellyttämä toiminnanohjausjärjestelmä sekä metsäkonevalmistajien tarjoama, mm. tuottavuuden ja koneketjujen hallinnan parantamiseen tarkoitettu konedata. Huolimatta digitaalisesta kehityksestä yrittäjien on todettu hyödyntävän metsäkonedataa liian vähän työn suunnitteluun ja johtamiseen. Tämän arvellaan johtuvan pääosin osaamisen ja ajan puutteesta. (Kettunen & Hurttala, 2019.)

METSÄKONEYRITYSTEN HAASTEET JA KEHITTÄMISTARPEET

Puunkorjuuliiketoiminta on ulkoistettu metsäteollisuusyrityksiltä ja valtiolta metsäkoneyrittäjille. Kilpailu metsäkoneyrittäjien välillä ja kustannuspaineet kansainvälisessä metsäteollisuudessa pitävät korjuutoiminnan voitot alhaisina. Asiakkailla on lisäksi neuvotteluvoima joko tarjousjärjestelmän vuoksi tai suorissa sopimusneuvotteluissa kokoerosta johtuvan epätasapainon ansiosta. Sekä yksityiset että julkiset palvelunostajat soveltavat tarjouspyyntömenettelyä, mikä johtaa voimakkaaseen kilpailuun markkinoilla. Tarjouspyyntömenettely on tyypillisesti käytössä pitkäaikaisten sopimusten yhteydessä. Sopimusneuvotteluissa ostaja yleensä määrittelee palvelun hinnoitteluperusteet. (Kronholm ym., 2019; Penttinen ym., 2009; Rummukainen ym., 2006.) Ongelmana voi myös olla yrittäjän kapasiteetin näkökulmasta riittävän suuren asiakaskannan löytyminen ja riippuvuus yhdestä tai muutamasta asiakkaasta, mikä tuo epävarmuutta toiminnan jatkuvuuden kannalta (Rummukainen ym., 2006). Alalle on tyypillistä myös töiden kausiluonteisuus, sillä kosteina vuodenaikoina maaperän heikko kantokyky ja metsäteiden huono kunto rajoittavat hakkuutoimintaa ja pääsyä työmaalle. Tämä vaikuttaa paitsi koneiden käyttöasteeseen ja sitä kautta yritysten kannattavuuteen myös kuljettajien ympärivuotiseen työllisyyteen. (Kronholm ym., 2019.) Heikon vetovoimaisuuden vuoksi nuorten vähäinen hakeutuminen alalle on aiheuttanut pulaa osaavista ja motivoituneista hakkuukoneen kuljettajista (Kronholm ym., 2019; Rummukainen ym., 2006).

Tutkimus on osoittanut (Kronholm ym., 2019), että pienet metsäkoneyritykset pitävät pientä yrityskokoa ja suuria investointitarpeita tärkeimpinä heikkouksinaan. Pieni koko rajoittaa suorien sopimusten saantia suurilta asiakkailta, minkä vuoksi pienet metsäkoneyritykset ovat riippuvaisia alihankintasuhteesta suurempien metsäkoneyritysten kanssa. Neuvotteluissa pienet yritykset ovat tyypillisesti heikommassa asemassa, minkä lisäksi tyytymättömyyttä on usein myös korjuualueiden jakoa kohtaan pääsopimuspuolen ja alihankkijan välillä. Koska sopimukset ovat pääasiassa hintaan perustuvia, pienten metsäkoneyritysten menestyminen on erityisen haastavaa. Sen sijaan pääsopimuspuolen kannattavuuden on todettu olevan posi-

tiivisesti yhteydessä alihankintasopimusten määrän kanssa. (Soirinsuo, 2012.) Erityisesti pienet yritykset kamppailevat heikon kannattavuuden ja talouden tunnuslukujen voimakkaan vaihtelevuuden kanssa. Ne ovat taloudellisesti myös hyvin haavoittuvia odottamattomien tapahtumien edessä. (Kronholm ym., 2019.) Koneiden nopeasta teknisestä kehityksestä ja toiminnan optimoinnista huolimatta pienillä metsäkoneyrityksillä tuotannon tehokkuus jää helposti heikommaksi verrattuna suuriin kilpailijoihin, koska investointi tehokkaimpiin mahdollisiin tuotantovälineisiin on harvoin mahdollista. Alhaisempi tuottavuus heijastuu alhaisempaan hintakilpailukykyyn tai toiminnan kannattavuuteen. Tämä heikentää usein mahdollisuuksia hankkia rahoitusta. (Penttinen ym., 2009; Rummukainen ym., 2006.)

Vaikka tutkimusten mukaan metsäkoneyrittäjien ammattitaito omassa ydintoiminnassaan on vahva, liiketoimintaosaamisen taso on riittämätön erityisesti yritystalouden, hallinnon ja markkinoinnin osalta. Alalla tarvitaan tarkkuutta niin tuotto- ja kustannusrakenteen suunnittelussa kuin kannattavuuden seurantajärjestelmien kehittämistä. Puutteita on todettu erityisesti yrittäjien kyvyssä neuvotella ja turvata uudet sopimukset sekä yrityksen liiketoiminta- ja henkilöstöjohtamisessa. Nopeasti kehittyvän teknologian on havaittu asettavan yrittäjille aivan uusia osaamistarpeita. On myös esitetty, että pienissä metsäkoneyrityksissä, missä yrittäjät ajavat usein puunkorjuukonetta myös itse, he kokevat olevansa enemmän hakkuutiiminsä jäseniä kuin yrityksensä johtajia. (Kronholm, 2020; Kettunen & Hurttala, 2019; Penttinen ym., 2009; Rummukainen ym., 2006.) Yleisesti voidaan sanoa, että pienissä metsäkoneyrityksissä yrittäjällä on tyypillisesti vaikeuksia hoitaa operatiivisia, liiketoimintaan liittyviä ja strategisia ongelmia, ja sen lisäksi vielä toimia koneenkuljettajana. Toiminnan kehittämiseen jää tällöin rajoitetusti mahdollisuuksia. (Rummukainen ym., 2006.)

LIIKETOIMINTAMALLIT JA LIIKETOIMINNAN KEHITTÄMINEN METSÄTALOUSALAN YRITYKSISSÄ

Liiketoimintamallit voidaan ymmärtää rakenteellisina johtamisvälineinä, joiden avulla yrityksen organisaatorakenne ja arvонуontiprosessi voidaan kuvata kokonaisvaltaisesti: mitä yritys tekee, mitä se tarjoaa ja miten tarjous toteutetaan (Osterwalder Pigneur & Tucci, 2005). Osterwalder ym. (2005) laativat liiketoimintamallille käsitteellisen kuvauksen, joka on hyväksytty laajasti sen käytännöllisyyden ansiosta. Se sisältää yhdeksän osa-alueita: arvolutaus, asiakassegmentit, jakelukanavat, asiakassuhteet, kumppanit, avaintoiminnot, resurssit, kustannusrakenne ja tulovirrat. Sittemmin liiketoimintamallista on tullut innovaation ja kilpailuedun lähde muokkaamalla sen osa-alueita innovatiivisesti. Heikkilä ym. (2018) on esittänyt, että pienten ja keskisuurten yritysten kehittämistä ohjaa kolme tyypillistä strategista tavoitetta: uuden liiketoiminnan aloittaminen, liiketoiminnan laajentaminen ja kannattavuuden parantaminen. Strategiat voivat olla myös vuorovaikutuksessa keskenään tai toimia limittäin. On myös todettu, että keskeiset tekijät pk-yritysten sopeuttaessa liiketoimintamalliaan toimintaympäristön nopeissa muutoksissa liittyvät yrittäjän positiiviseen

asenteeseen sekä aktiivisuuteen verkostoitumisessa ja uusien mahdollisuuksien etsinnässä. Menestyväksi strategiaksi uuden osaamisen ja liiketoimintamallin uudistamisessa onkin havaittu olemassa olevan osaamisen hyödyntäminen uudella entistä toimintaa lähellä olevalla alueella tai uudessa asiakassegmentissä tai etsimällä uutta osaamista palkkaamalla uusia työntekijöitä ja etsimällä uusia kumppaneita. (Lampela, Taipale-Erävala & Hellmann, 2017.)

Kronholmin (2020) mukaan metsätalousyriyten liiketoimintamallien kehittämisessä on nähtävissä kaksi pääsuuntausta: erikoistuminen rajattuun määrään palveluja tai palvelujen monipuolistaminen useille eri alueille, jopa metsäsektorin ulkopuolelle. Metsäkoneyriyten palvelutarjonnan laajentamisen uudelle varsinaista liiketoimintaa tukevalle toimialalle on todettu muun muassa parantavan käyttöastetta, työllisyyttä ja yritysten kannattavuutta vähentämällä kelirikon aikaisia seisokkeja. (Soirinsuo, 2012; Penttinen ym., 2009; Rummukainen ym., 2006.) Metsäalan urakointiin syntyneet uudet organisoitumismallit tarjoavat alan yrityksille mahdollisuuksia myös kasvuun. Metsäyhtiöiden edellyttäessä metsäkoneyrittäjiltä suurempien palvelukokonaisuuksien hoitoa yhä useammat alan yritykset ovat lähteneet kasvattamaan markkinaosuuttaan ja/tai markkina-alueita. Tällöin kasvun kannaksi metsäkoneyrityksissä on muodostunut yritysten välinen yhteistyö ja verkottuminen. (Kronholm, 2020.) Soirinsuon (2012) tutkimus osoitti kasvustrategian tuottavan hyötyjä erityisesti niille metsäkoneyrityksille, joiden taloudellinen tilanne on vahva ja jotka tavoittelevat pitkällä tähtäimellä myös parempaa kannattavuutta. Toisin sanoen kannattamattomat yritykset harvoin muuttuvat kannattaviksi kasvun avulla. Lisäksi onnistuneeseen kasvuun vaikutti työmäärän, työntekijöiden ja koneiden määrän optimointi. Myös alihankinta on osoittautunut kannattavaksi keinoksi kasvaa. Kasvaneesta työmäärästä on siten selvitty paitsi hankkimalla lisää kalustoa ja työntekijöitä myös lisäämällä alihankintaa. Soirinsuo (2012) muistuttaa, että luottamuksen ja jatkuvuuden kannalta on tärkeää, että neuvotellut alihankintasopimukset ovat kannattavia molemmille osapuolille. Tutkimuksessa tuli esiin myös metsäkoneyrityksissä onnistunutta kasvua luoville yrittäjille ominainen yrittäjämäinen asenne, mitä Janney ja Dess (2006) ovat kuvanneet muun muassa itsenäisyydeksi, halukkuudeksi kartoittaa uusia ideoita ja markkinoita sekä pyrkimykseksi markkinajohtajan aseman heikentämiseen.

Todellisuudessa liiketoimintamallit pysyvät muuttumattomina pitkään, mikä voi johtua useista tekijöistä. Lampela ym. (2017) ovat havainneet vaikeuksia liiketoimintamallin uudistamisessa erityisesti pitkään toimineilla pk-yrityksillä, joilla on rajattu asiakaskunta. Uudistaminen vaatii muutoksia liiketoiminnan peruselementteihin, joten on helpompi pitäytyä tutussa toimintamallissa, joka on vaatinut ajan kuluessa investointeja ja toiminut pitkään. Metsätaloudessa liiketoimintamallien innovoinnille yrityksissä on esitetty kolmenlaisia esteitä: rakenteelliset esteet, yrittäjän osaaminen sekä lait ja säädökset (Kronholm, 2019; Rummukainen ym., 2006). Metsäkone- ja metsäpalveluyrittäjän rohkeuteen etsiä ja testata uusia liiketoimintamalliratkaisuja vaikuttaneekin alan yleinen heikko kannattavuus, pienissä yrityksissä resurssien ja osaamisen puute yrittäjän toimiessa monissa rooleissa sekä

isojen asiakkaiden vahva asema muuttuvassa toimintaympäristössä. Erityisen huolestuttavana piirteenä on pidetty alalle muodostunutta osaavan työvoiman puutetta. Lisäksi lait, alan säädökset, sertifiointi jne. asettavat rajoitteita metsäkoneyritysten toiminnalle. (Kronholm, 2019; Rummukainen ym., 2006.) Toisaalta uusiutuva lainsäädäntö voi myös tuoda esim. erikoistumismahdollisuuksia ja siten uutta liiketoimintaa. Kronholm (2020) esittää metsätalousyrittäjien innovaatioiden esteiden pienentämiseksi yritysten verkostoitumista erilaisten sidosryhmien kanssa, osaamisen kasvattamista koulutuksen avulla sekä alan ammatillista edistämistä osaavien ja motivoituneiden yrittäjien ja työntekijöiden saatavuuden parantamiseksi.

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää tarkemmin eteläsavolaisten metsäkone- ja metsäpalvelualan pienten mikroyritysten liiketoimintamalliin liittyviä osa-alueita ja yrittäjien tarpeita liiketoiminnan kehittämiseksi. Tutkimuksen viitekehys jakaantuu metsäkone- ja metsäpalveluyritysten liiketoiminnan tarkasteluun liiketoimintamallin neljän osa-alueen avulla, yritysten osaamistarpeisiin neljällä osa-alueella sekä yritysten työtilanteeseen ja tulevaisuuden näkyymiin (Kuva 1).

METSÄKONE- JA METSÄPALVELUALAN MIKROYRITYKSET ETELÄ-SAVOSSA



Kuva 1. Tutkimuksen viitekehys.

METODOLOGIA, AINEISTON ESITTELY, ANALYYSI JA TULOKSET

METODOLOGIA

Tutkimus koostui sekä kirjallisuuskatsauksesta että metsätalouden mikroyritysten puhelinhaastatteluista. Tutkimuksessa kartoitettiin kirjallisuuden perusteella metsäkone- ja metsäpalvelualan yrittäjyyttä, toimintamalleja sekä yritysten haasteita ja kehittämistarpeita muuttuvassa toimintaympäristössä. Alan yritysten mahdollisuutta vastata haasteisiin ja parantaa kilpailukykyään tarkasteltiin liiketoimintamallien ja niihin liittyvän kehittämisen avulla. Empiirinen aineisto kerättiin puhelinhaastatteluin. Haastattelut toteutettiin Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun ja Oulun yliopiston ”MikroX – Älykäs ja kansainvälinen Etelä-Savo” -hankkeessa eteläsavolaisille metsäkone- ja metsäpalvelualan mikroyrityksille. Haastattelut tehtiin touko-kesäkuussa 2020 hanketoimenpiteiden suunnittelua palvelevina tarvekyselyinä. Yritysten yhteystiedot poimittiin Vainu-yritystietokannasta toimialan (puunkorjuu, metsänhoito, metsätaloutta palveleva toiminta) ja yrityskoon (alle 10 henkilöä) perusteella pyrkien alueelliseen kattavuuteen Etelä-Savossa. Kaikkiaan tietokannassa oli eteläsavolaisia puunkorjuualan mikroyrityksiä 237 kpl sekä metsänhoitoa ja metsätaloutta palvelevia mikroyrityksiä 229 kpl. Haastattelukysymykset olivat avoimia, ja saadut vastaukset käsiteltiin laadullisina. Aluksi yrityksiltä tiedusteltiin ajankohtaisen COVID-19-pandemian mahdollisia vaikutuksia liiketoimintaan. Muutoin kysymykset käsitelivät metsäpalvelu- ja metsäkonealan mikroyritysten liiketoimintamallin osa-alueita (palvelut, asiakkaat, avaintoiminnot ja avainkumppanit), osaamistarpeita (talousseuranta, markkinointi, verkostoituminen, digitalisaatio ja muu osaaminen) sekä yritysten tulevaisuudennäkymiä. Haastattelujen kesto oli 20–35 minuuttia, ja niiden aikana vastaukset haastattelukysymyksiin pyrittiin kirjaamaan mahdollisimman tarkasti ylös.

AINEISTON ESITTELY JA ANALYYSI

Tutkimuksen empiirinen osio muodostui puhelinhaastatteluista, joita tehtiin 10 metsäkoneyritykselle ja 15 metsäpalveluyritykselle. Yritykset sijaitsevat Etelä-Savon alueella ja työllistävät alle 10 henkilöä (Taulukko 1). Haastatteluista metsäkoneyrityksistä seitsemän oli osakeyhtiöitä, kaksi kommandiittiyhtiöitä ja yksi avoin yhtiö. Niiden henkilöstömäärä vaihteli kahden ja yhdeksän välillä. Metsäpalveluyrityksistä kaksi oli osakeyhtiöitä, kaksi avoimia yhtiöitä, mutta tyypillisesti ne olivat yksityisiä elinkeinonharjoittajia. Valtaosa metsäkoneyrityksistä oli perustettu 2000-luvulla, metsäpalveluyrityksistä 2010-luvulla.

Metsäkone- ja metsäpalveluyritysten haastatteluvastaukset analysoitiin erikseen jaottele-malla ne aihepiireittäin teoreettisen viitekehyksen mukaisesti: yrityksen tuottamat palvelut, asiakkaat ja asiakassuhteet, avaintoiminnot, avainkumppanit sekä esiin tulleet tarpeet markkinoinnissa, verkosto-osaamisessa, digitalisaation hyödyntämisessä, talousseuran-

nassa ja muussa osaamisessa. Lisäksi tarkasteltiin nykyistä työtilannetta ja liiketoiminnan arvioitua kehitystä seuraavan 5–10 vuoden aikana. Metsäkone- ja metsäpalveluyritysten haastatteluaineisto luokiteltiin erikseen kiinnittämällä huomio toisaalta jaettuihin piirteisiin havaituissa vastauksissa, toisaalta poikkeavuuksiin. Analyysin tulokset on raportoitu seuraavassa kappaleessa.

Taulukko 1. Haastateltujen metsäkone- ja metsäpalveluyritysten kuvaus.

METSÄKONEYRITYKSET				
	Yhtiömuoto	Henkilöstö	Perustamis- vuosi	Toimipiste
1.	Osakeyhtiö	8	2002	Itä-Savo
2.	Osakeyhtiö	2	2013	Länsi-Savo
3.	Osakeyhtiö	2	2011	Itä-Savo
4.	Osakeyhtiö	3	1996	Länsi-Savo
5.	Kommandiittiyhtiö	2	1996	Länsi-Savo
6.	Osakeyhtiö	9	1991	Länsi-Savo
7.	Avoin yhtiö	2	2004	Länsi-Savo
8.	Kommandiittiyhtiö	2	2013	Itä-Savo
9.	Osakeyhtiö	2	2008	Länsi-Savo
10.	Osakeyhtiö	2	2011	Länsi-Savo
METSÄPALVELUYRITYKSET				
1.	Avoin yhtiö	2	2017	Itä-Savo
2.	Elinkeinonharjoittaja	1	2019	Itä-Savo
3.	Avoin yhtiö	2	2010	Länsi-Savo
4.	Elinkeinonharjoittaja	1	2008	Länsi-Savo
5.	Elinkeinonharjoittaja	1	2004	Itä-Savo
6.	Elinkeinonharjoittaja	1	2007	Länsi-Savo
7.	Elinkeinonharjoittaja	1	1997	Länsi-Savo
8.	Elinkeinonharjoittaja	1	2013	Länsi-Savo
9.	Elinkeinonharjoittaja	1	2014	Länsi-Savo
10.	Elinkeinonharjoittaja	1	2010	Itä-Savo
11.	Osakeyhtiö	2	2018	Länsi-Savo
12.	Elinkeinonharjoittaja	1	2019	Itä-Savo
13.	Elinkeinonharjoittaja	1	2016	Itä-Savo
14.	Elinkeinonharjoittaja	1	2007	Länsi-Savo
15.	Osakeyhtiö	1	2013	Länsi-Savo

HAASTATELUTUTKIMUKSEN TULOKSET

METSÄPALVELUYRITYSTEN HAASTATELUTULOKSET

Haastatellut metsäpalveluyritykset olivat mikroyrityksiä, jotka toimivat pääasiassa hyvin rajatulla alueella. Sen sijaan niiden palvelutarjooma oli laaja keskittyen kuitenkin tyypillisiin metsuritöihin, kuten taimikonraivaukseen, metsänistutukseen ja puiden kaatoon taajamissa ja mökkitonteilla. Puiden kaadon yhteydessä puut valmisteltiin polttopuiksi, jotka myytiin tarvittaessa eteenpäin. Palvelutarjontaan kuuluivat yksittäistapauksissa metsuritöiden ohella metsämaan osto, myynti ja puukauppa sekä ns. Kemera-tukien haku metsänhoitotöihin metsänomistajan puolesta. Metsurityön kausiluonteisuuden vuoksi pari yrittäjää mainitsi tekevänsä talvisin töitä metsäkoneen kuljettajana, toinen ajaen ”vieraan monitoimikonetta metsätöissä”. Metsuritöiden ohella saatettiin tarjota myös mökkikiinteistöjen hoitopalveluja, pieniä rakennustöitä, maanmuokkausta ja kantojen jyrshintää.

Kuten palvelutarjooma, myös metsäpalveluyritysten asiakaskunta käsitti hyvin erilaisia tahoja. Pääosa asiakkaista oli yksityisiä maanomistajia, kuten vapaa-ajan asukkaita ja metsänomistajia sekä taajamakiinteistöjen omistajia ja taloyhtiöitä. Seitsemällä yrityksellä oli sopimus metsäyhtiön kanssa joko suoralla sopimuksella tai metsäkoneyrityksen alihankkijana. Neljä yrittäjää teki taimikonhoito- ja metsänraivaustöitä metsänhoitoyhdistyksille sopimusurakointina tai toimeksiannosta. Muita asiakkaita olivat kunnat ja seurakunnat, metsähallitus sekä sähköyhtiöt. Yleisesti ottaen haastateltujen metsäpalveluyritysten asiakaskunta jakaantui toisaalta yksityisiin kiinteistön- ja maanomistajiin, toisaalta yksityisiin ja julkisiin organisaatioihin. Tyypillisesti metsäpalveluyrityksillä oli useita asiakkaita samanaikaisesti eri asiakasryhmistä. Ainoastaan yksi yrityksistä mainitsi tekevänsä metsänhoitotöitä yhdelle metsäyhtiölle.

Yksityisille kiinteistön- ja maanomistajille palveluja tarjottiin yleisesti ilman välikäsiä toimeksiantojen pohjalta, kun taas organisaatioiden kanssa tehtiin eripituisia sopimuksia. Toimeksiantojen saamiseksi palvelujen markkinointia ei yleensä pidetty tarpeellisena, sillä ”asiakkaita riitti muutenkin” tiedon levitessä suusanallisesti rajatulla toiminta-alueella, jolloin ”sana hyvästä työstä kiirii”. Henkilökohtaisella tasolla toimivan asiakassuhteen todettiin näin tuovan myös uusia asiakkaita. Kaiken kaikkiaan tulosten perusteella metsäpalveluyrittäjillä havaittiin vähäistä kiinnostusta aktiiviseen suorien asiakaskontaktien hankkimiseen. Muutama yrittäjä oli tehnyt omaa asiakashankintaa, joka painottui yksityisille kiinteistönomistajille tarjottaviin palveluihin: ilmoituksia paikallislehdissä, mainoslehtisiä kauppojen ilmoitustauluilla, Google-mainontaa sekä mainontaa sosiaalisessa mediassa. Kolmella yrityksistä oli kotisivut. Osa metsäpalveluyrittäjistä mainitsi kirjautuneensa palveluntarjoajaksi metsäkeskuksen ylläpitämälle metsään.fi-sivustolle, missä metsänomistaja voi etsiä metsänhoitotöihin palveluntarjoajaa. Kuitenkin vain yksi yrittäjästä sanoi hakevansa itse aktiivisesti asiakkaita sivuston kautta. Vähäistä sivuston käyttöä perusteltiin mm. sillä,

että sivustolla näkyvät kiireelliset metsänhoitotyöt eivät tyypillisesti johda toimeksiantoon, koska ”metsänomistajat eivät useinkaan ole kiinnostuneita teettämään niitä rästitöitä”. Lisäksi todettiin, että metsänhoitoyhdistykselle työskenneltäessä ei ole tarvetta omaan asiakashankintaan, sillä ”takuuvarmat asiakkaat tulevat yhdistyksen kautta”. Esille tuli myös, että omatoiminen markkinointi saatettiin kokea kilpailuna metsänhoitoyhdistyksen vakioasiakkaista. Toisaalta mainittiin, että toimittaessa ilman välikäsiä yksityisten kiinteistön- ja maanomistajien kanssa ”työlleen saa paremman hinnan”, toisaalta taas metsänomistajien katsottiin olevan haluttomia maksamaan palveluista riittävää korvausta. Osa metsäpalveluyrittäjistä toivoi eri tahoilta aktiivisempaa henkilökohtaista tiedottamista metsänomistajille heidän metsissään olevista kiireellisistä metsänhoitotöistä, minkä yhteydessä tulisi myös mainita metsänhoitotöihin tarkoitetun tuen kustannuksia mahdollisesti alentavasta vaikutuksesta.

Kaikilla metsäpalveluyrittäjillä oli keskeisenä työvälineenä älypuhelin, josta he näkivät työkohteen kartalla. Metsäalan organisaatioille työskentelevillä yrittäjillä oli käytössään asiakkailta saatu digitaalinen toiminnanohjausjärjestelmä, jonka kautta mm. tieto työmaasta välitetään yritykselle. Uusia tarpeita digitaalisille sovelluksille ei tuotu esille, koska ”asiakkaat hoitavat kehittämisen”. Tällä viitattiin siihen, että viime aikoina metsäalalla käyttöön otetut keskeiset digitaaliset ratkaisut ovat tulleet metsäalan yrityksille annettuina mm. asiakkaiden kautta. Kustannuksia yrittäjät kertoivat seuraavansa ajoittain tai kuukausittain tiliotteista ja luottavansa talousasioissa lähinnä tilitoimiston palveluihin. Kannattavuustilannetta pyrittiin arvioimaan työmäärän perusteella. Yrittäjät eivät tuoneet esiin talousseurantaan liittyviä yksittäisiä osaamistarpeita.

Yleisesti ottaen metsäpalveluyrittäjät eivät nähneet työssään erityisempiä osaamistarpeita. Tekemisessä ei keskitytty niinkään yrityksen liiketoimintaan, vaan metsässä tapahtuvaan operatiiviseen työskentelyyn ajatuksella ”työtä tekemällä oppii ja ajankohtaisiin asioihin on koulutusta metsäyhtiöillä ja metsäkeskuksella”. Muutama yrittäjä mainitsi kuitenkin markkinointiosaamisen, erityisesti suoramyynnin kiinnostavina osaamisen kehittämiskohteina.

Useimmat metsäpalveluyrittäjät eivät olleet havainneet COVID-19-pandemian vaikuttaneen työtilaisuuksien määrään, ja valtaosa aikoi jatkaa yritystoimintaa ”entiseen malliin” myös 5–10 vuoden säteellä. Liiketoimintojen laajentamista pidettiin hankalana ja muutaman tekijän kokoonpanoa huonosti toimivana ratkaisuna. Toiminta-alueen laajentuessa myös kustannusten arveltiin kasvavan. Kaksi yrittäjää, joilla molemmilla oli kotisivut, kertoi olevansa kiinnostunut yritystoiminnan laajentamisesta. Toisen suunnitelmiin kuului siirtyminen osakeyhtiömalliin, työntekijöiden tai kesäharjoittelijoiden palkkaaminen sekä aktiivisen markkinoinnin aloittaminen. Kumpikaan yrittäjä ei tuonut esiin erityisiä osaamistarpeita. Työntekijöiden palkkaamista pidettiin myös riskialttiina toimenpiteenä, ja laajentumisen sijasta ”luotettiin yhteistyöhön muutaman luottometsurin kanssa”, joiden kanssa ”harjoitettiin yhteistyötä työmaiden jaossa”. Kaikkiaan kolmella epävirallista yhteistyötä

harjoittavalla metsäpalveluyrittäjällä ei kuitenkaan ollut tavoitteena yritystoiminnan kasvu. Muita esiin tulleita pyrkimyksiä kehittää yritystoimintaa oli toisaalta uuden asiakaskunnan tavoittelu panostamalla enemmän yksityisiin metsänomistajiin suorina asiakkaina, toisaalta keskittämällä palveluntarjontaa vahvemmin metsänhoitotöistä puunkaatoon.

METSÄKONEYRITYSTEN HAASTATELUTULOKSET

Haastatellut metsäkoneyritykset olivat pieniä alueellisia toimijoita. Kaikki yritykset tarjosivat puunkorjuupalveluja. Kahdella yrityksellä oli sen lisäksi maansiirtopalvelua, yhdellä maanmuokkausta ja yhdellä konekorjaamotoimintaa. Metsäkoneyritysten asiakkaat käsittivät metsäteollisuus- ja puunhankintayrityksiä sekä muita alan organisaatioita. Kaksi yrityksestä edusti alueyrittäjyyttä, jolla oli sopimus ison metsäyhtiön kanssa. Valtaosa yrittäjistä kuvasi yrityksensä asemaa ja toimintamallia metsäpalvelujen tuottamisessa perinteiseksi metsäkoneyritykseksi, joka hankkii ja suunnittelee omat hakkuukohteensa. Niiden asiakkaita puunkorjuussa olivat metsänhoitoyhdistykset, metsähallitus, saha, puunhankintayritys ja/tai toinen puunkorjuuyritys. Kaksi yrityksestä toimi alihankkijana toiselle metsäkoneyritykselle. Lisäksi kaksi yrityksestä oli muuttanut hiljattain toimintamalliaan, toinen alueyrittäjästä ja toinen alihankkijasta perinteiseksi yrittäjäksi. Yhdelläkään yrityksellä ei ollut omia kotisivuja.

Valtaosalla metsäkoneyrityksistä oli puunkorjuussa käytössään asiakkaan velvoittamana digitaalinen toiminnanohjausjärjestelmä. Lähes kaikki vastaajat kertoivat käyttävänsä myös metsäkoneenvalmistajan tarjoamaa vapaaehtoista konedata-sovellusta. Yhdellä yrityksellä oli edellisten lisäksi käytössä myös ns. Datapankki-sovellus. Yksi yrittäjistä kertoi käyttävänsä ainoastaan sähköpostia. Metsäkoneyrittäjien kesken esiintyi selviä eroja kysyttäessä, millä yritystoiminnan osa-alueilla he haluaisivat hyödyntää digitalisaatiota enemmän. Pääasiassa yrittäjät olivat avoimia uusille ideoille, mikäli ne vastaisivat todelliseen tarpeeseen ja olisivat helppokäyttöisiä. Neljä yrittäjistä koki, että uusille sovelluksille ei ole tarvetta ja että nykyisissäkin on liikaa – ”ne tuovat vain kustannuksia ja vaivaa eli eivät hyödytä itseä, vaan jotakuta muuta”. Myös muutamia nykyisissä järjestelmissä havaittuja puutteita tuotiin esiin.

Talousseurannassa metsäkoneyritykset ilmoittivat luottavansa pääasiassa tilitoimiston kuukausiraportteihin ja keskusteluihin tilitoimiston edustajan kanssa. Muutamissa yrityksissä tuli esiin myös kustannusten ja kannattavuuden seuraaminen reaaliajassa pankkitilin kautta. Yksi yrittäjistä piti talousasioissa ”kärryillä pysymistä” vaikeana, kun taas toinen pyrki parantamaan talousseurantaansa digitaalisen ohjelman avulla.

Liiketoimintaosaamiseen liittyviä tarpeita tuli esille vain vähän. Muutamassa haastattelussa metsäpalveluyrittäjät kaipasivat lisää osaamista rahoituspalveluista, henkilöstöjohtamisesta ja talousseurannasta. Myös vahvempi tuki uuden teknologian tehokkaampaan hyödyntämiseen mainittiin. Koneenkuljettajille toivottiin tekniikka- ja asennevalmennusta työn paremman

tuottavuuden saavuttamiseksi. Todettiin myös, että asiakasyritys ja metsäkeskus kouluttavat ahkerasti, ja uutta korjuutyöhön liittyvää ”tietoa tulee omaksuttavaksi jatkuvasti”.

Toisin kuin metsäpalveluyritykset, metsäkoneyrittäjistä valtaosa ilmoitti COVID-19-pandemian vähentäneen jonkin verran työtilaisuuksia. Vain kaksi yrittäjää ei ollut havainnut mitään vaikutusta liiketoimintaan. Pääosa yrittäjistä arvioi kuitenkin liiketoimintansa säilyvän ennallaan seuraavan 5-10 vuoden aikana. Toinen alueyrittäjästä ja toinen alihankkijayrittäjästä ilmoittivat tavoittelevansa kasvua. Vaikka monet yrittäjät eivät nähneet varsinaisia esteitä laajentamiselle, selittävinä tekijöinä vähäisille kasvuhaluille mainittiin ongelmat osaavan henkilöstön saatavuudessa, töiden epävarmuus, liiketoiminnan kehittämisen vahva riippuvuus ”maailman tilanteesta” eli toimintaympäristön olosuhteiden nopeat muutokset sekä toimiminen rajatulla maantieteellisellä alueella, jolloin ”laajentaminen tulisi tehdä isosti” lähtemällä muiden korjuuyrittäjien alueille.

YHTEENVETO JA POHDINTA

Muutokset liiketoimintaympäristössä ja kilpailutyhjiöt merkitsevät usein sysäystä uuden liiketoiminnan kehittämiseksi. Metsäsektorin toimintaympäristön dynamiikkaan liittyy tällä hetkellä useita muutostekijöitä. Voidaan ajatella, että osa muutoksista näyttäytyy entistä suurempina haasteina yrittäjyydelle, osa tuo parannuksia toimintaedellytyksiin, mutta osa tarjoaa myös mahdollisuuden tarttua uusiin strategisiin valintoihin ja kehittää uusia liiketoimintamalleja. Monet muutostekijöistä tarjoavat myös kasvumahdollisuuksia pienille metsäkone- ja metsäpalvelualan mikroyrityksille. Viime vuosina liiketoimintamallista, joka on kokonaisvaltainen kuvaus yrityksen organisaatorakenteesta ja arvonluontiprosessista, on tullut yrityksen liiketoimintojen tarkastelun ja kehittämisen väline. Tässä tutkimuksessa oli tavoitteena selvittää eteläsavolaisen metsäkone- ja metsäpalvelualan pienten mikroyritysten liiketoimintamalliin liittyviä osa-alueita, kuten palvelut, asiakkaat, avaintoiminnot sekä avainkumppanit. Lisäksi tarkasteltiin yrittäjien osaamistarpeita liiketoiminnan kehittämiseksi sekä työtilannetta ja tulevaisuuden näkymiä heidän oman arviointinsa perusteella. Tutkimuksen tulokset vahvistivat pääosiltaan metsäkone- ja metsäpalveluyritysten liiketoimintamalleihin liittyviä aiempia tutkimustuloksia.

Huolimatta käynnissä olevasta metsäalan organisaatorakenteen tiivistymisestä valtaosa haastatelluista metsäkone- ja metsäpalveluyrittäjistä toimi itsenäisinä mikroyrittäjinä. Metsäkoneyritykset edustivat perinteistä pientä yritystä, joka tarjoaa pääasiassa puunkorjuu- ja metsäkuljetuspalveluja, hankkii asiakkaat, suunnittelee työt ja on sopimussuhteessa asiakkaaseen. Metsäpalvelualan mikroyrittäjät toimivat tyypillisesti laaja-alaisina yrittäjinä tuottaen myös muita kuin metsänistutus- ja taimikonhoitopalveluja. Näyttäisi siltä, että liiketoiminnan kehittäminen on haastatelluissa metsäkoneyrityksissä merkinnyt erikoistumista rajattuun määrään palveluja ja yhteen tai muutamaan asiakkaaseen pitkäaikaisilla sopimuksilla. Sen sijaan metsäpalveluyritykset olivat monipuolistaneet palvelunsa useille eri

alueille, myös metsäsektorin ulkopuolelle. Niillä oli tyypillisesti lukuisia toimeksiantoihin tai sopimuksiin perustuvia asiakkaita ja asiakasryhmiä. Syynä palvelujen ja asiakaskunnan laajentamiselle oli yleensä metsänistutus- ja taimikonhoitotöiden kausiluonteisuus.

Kasvu tai liiketoimintamallien uudistaminen olivat vain vähän esillä yritysten tarvekyselyn vastauksissa. Sekä puunkorjuu- että metsänhoitoalalla kasvu ja laajemmista metsätöiden kokonaisuuksista sopiminen edellyttää yhteistyötä ja verkostoitumista muiden alan yrittäjien kanssa. Tällaista kehitystä ei kuitenkaan ollut juurikaan nähtävissä haastateltujen yritysten keskuudessa. Siten myös verkostoituminen oli vähäistä. Liiketoiminnan vähäiset kehittämishalut metsäkoneyrityksissä liitettiin henkilöstön saatavuusongelmiin, töiden epävarmuuteen erityisesti pandemia-aikana, rajattuun toiminta-alueeseen sekä alan vahvaan riippuvuuteen toimintaympäristön olosuhteista, kuten metsäteollisuuden markkinoilla tapahtuvista muutoksista. Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu yritysten taloudellista tilannetta tai kannattavuutta, mutta kirjallisuudessa pienuuden ja heikon kannattavuuden on todettu tarjoavan monille metsäkoneyrityksille vain vähän liikkumavaraa liiketoimintansa kehittämiseksi ja tulevaisuuden strategioiden tarkastelemiseksi. Metsäpalveluyrityksissä kasvun on arveltu edellyttävän isoja muutoksia mm. markkinointiin ja töiden organisoimiseen. Tämän tutkimuksen valtaosin hyvässä työtilanteessa olevat metsäpalveluyrittäjät liittivät kasvuhalettomuuteen huolen kasvavista kustannuksista, toimenpiteen hankaluuden ja mahdolliset riskit uusien työntekijöiden palkkaamisessa.

Verrattuna kirjallisuudessa esiintyviin alan keskeisiin osaamishaasteisiin, kuten strateginen osaaminen, liiketoiminta- ja henkilöstöjohtaminen, uuden teknologian hyödyntäminen ja verkosto-osaaminen, tässä tutkimuksessa yrittäjät itse tunnistivat osaamistarpeita vain vähän. Pienten metsäpalveluyritysten osaamistarpeina nousi esiin lähinnä markkinointiosaaminen, kun taas metsäkoneyrityksissä tarpeet liittyivät taloushallintaan, henkilöstöjohtamiseen ja digitalisten järjestelmien tehokkaaseen hyödyntämiseen. Markkinointiosaamisen vähäisyys tuli ilmi mm. vähäisenä digitaalisen markkinoinnin hyödyntämisenä sekä kotisivujen puutteena myös aktiivisesti uusia asiakkaita etsivien yritysten keskuudessa; kaikista haastatelluista yrityksistä vain kolmella oli kotisivut. Metsäkoneyritykset perustelivat vähäistä markkinointitarvetta asiakkaiden kanssa tehtävillä suorilla pitkäaikaisilla sopimuksilla. Sen sijaan metsäpalveluyritysten kohdalla kotisivujen puute saattoi osaltaan vaikuttaa metsänomistajien vähäisiin yhteydenottoihin metsään.fi-sivuston kautta. Vaikka talousasioissa metsäalan mikroyritykset luottivat pääsääntöisesti tilitoimiston kuukausiraportteihin, pääomavaltaisissa metsäkoneyrityksissä nousi esille tarve lisätä osaamista taloussuunnittelun, talousseurannan ja rahoituksen alueilla. Osaamisalueiden vähäinen tunnistaminen saattoi olla yhteydessä haastateltujen vähäisiin laajentumishaluihin ja aikomuksiin säilyttää liiketoiminta tulevina vuosina ennallaan mutta myös siihen, että metsäalalla mikroyrittäjät ovat tyypillisesti vahvasti mukana puunkorjuun tai metsänhoidon operatiivisessa työskentelyssä, jolloin aikaa ja voimia strategiaan pohdintoihin ei välttämättä ole.

Metsätalouden piirissä on todettu olevan käynnissä kehitys itsensä työllistävästä yrittäjyydestä tai elämäntapayrittäjyydestä kohti monipuolista liiketaloudellista osaamista vaativaa yritystoimintaa ja joissain tapauksissa myös kohti kasvuyrittäjyyttä. Tähän tutkimukseen valitut metsäkone- ja metsäpalvelualan yritykset edustivat pääasiassa 1–2 henkilöä työllistävää mikroyrittäjyyttä, eikä edellä kuvattu kehitys tullut niissä esille. Jotta metsäkone- ja metsäpalvelualan mikroyritykset selviäisivät kasvavista haasteista ja kykenisivät hyödyntämään uusia liiketoimintamahdollisuuksia, on tärkeää kehittää yrittäjyyden ja yritystoiminnan osaamista ei vain aineellisten vaan myös aineettomien tuotannontekijöiden osalta. Kuten aiemmissa, myös tässä tutkimuksessa todettu havainto kuitenkin on, että näiden osalta yritystoiminnan hallinta ei metsäkone- ja metsäpalvelualan mikroyrityksissä ole riittävällä tasolla. Tilannetta voitaneen selittää osin itsenäisten puunkorjuuyritysten suhteellisen lyhyellä historialla. Lisäksi metsäalan yritykset ovat tyypillisesti syntyneet operatiiviseen toimintaan liittyvän ammattiosaamisen pohjalle, ja mikroyrittäjät ovat itse mukana puunkorjuussa ja metsänhoidon töissä. Kaikilla yrittäjillä ei siten ole liiketoiminta- ja yrittäjyysosaamiseen liittyvää koulutusta taustalla, mikä heijastuu usein negatiivisesti yrityksen toimintaan. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu, yritystoiminnan vahvistamisen keskeisinä keinoina voidaan nähdä verkostoituminen sitä tukevien sidosryhmien ja muiden yrittäjien kanssa sekä osaamisen kasvattaminen koulutuksen avulla. Verkostoitumista on mahdollista edistää sitä varten järjestettyjen tapaamisten avulla. On kuitenkin muistettava, että ne saattavat merkitä mikroyrittäjälle tuottavuuden laskua ja tulojen menetyksiä osallistumisen ajalta. Verkostoitumistapaamiset tulisikin rakentaa mahdollisimman pitkälle liiketoimintansa kehittämistä kiinnostuneiden yrittäjien ehdoilla tarjoten heille konkreettisia, heidän omista tarpeistaan lähteviä sisältöjä sekä tukea liiketoimintamallin uusien ratkaisujen testaamiseen. Ajan ja rahan puute ovat nousseet esiin esteinä myös koulutustilaisuuksiin osallistumiselle usein pitkien välimatkojen vuoksi. Niinpä viime aikoina metsäkonealan yritysten liiketoiminnan kehittämiseen liittyviä täydennyskoulutuksia on järjestetty myös verkkototeutuksina, jotka mahdollistavat osallistumisen ajasta ja paikasta riippumatta. Onnistuneen kasvun ja liiketoiminnan kehittämisen on todettu edellyttävän yrittäjältä erityisesti positiivista asennetta, aktiivisuutta, itsenäisyyttä ja halukkuutta kartoittaa uusia ideoita. Yrittäjämäisen asenteen edistämiseen tulisi siis kiinnittää huomiota jo varhain eri koulutusasteilla.

LÄHTEET

Heikkilä M., Bouwman H., & Heikkilä J. 2018. From strategic goals to business model innovation paths: an exploratory study. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 25, 107–128.

Janney, J. & Dess, G. 2006. When entrepreneurs bundle resources: Toward an integration of entrepreneurial-orientation and the resource-based view of the firm. In M. Afzalur Rahum (ed.), *Current Topics in Management* 11 (pp. 157–173). Transaction Publishers, New Brunswick: USA.

Kettunen, A. & Hurttala, H. 2019. Digital solutions in the forestry service business TTS:n julkaisuja 442. TTS Työtehoseura, ISBN: 978-951-788-458-7.

Kronholm, T. (2020). Potential and approaches to stimulate, design and adopt new business models in the forestry service business in the NPA region. Fobia-project report. Swedish University of Agricultural Sciences, Umeå, Sweden. Retrieved from <https://www.luke.fi/fobia/en/publications/>

Kronholm, T., Sosa, A., Bowditch, E., Pohlschneider, S., Hamunen, K. & Rikkonen, P. 2019. State of the art and development needs of forestry service contractors in the Northern Periphery and Arctic region. Retrieved from <https://www.luke.fi/fobia/wp-content/uploads/sites/21/2019/11/State-of-the-art-and-development-needs-of-forestry-service-enterprises-in-the-NPA-region.pdf>

Lampela, H., Taipale-Erävala, K. & Hellmann, P. 2017. SME Business Models and Competence Changes. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 6(2), 175–192.

Luonnonvarakeskus. 2020a. Kantorahatulot maakunnittain 2019. Helsinki: Luonnonvarakeskus <https://stat.luke.fi/kantorahatulot>.

Luonnonvarakeskus. 2020b. Teollisuuspuun hakkuut maakunnittain 2019. Helsinki: Luonnonvarakeskus. <https://stat.luke.fi/teollisuuspuun-hakkuut-alueittain>.

Mynttinen S. & Partala T. 2019. Digiforest: Towards future digital forest applications by means of a seminar and an innovation workshop. *Proceedings of 27th European Biomass Conference 2019*, Carvalho, M.d.G. et al. (Eds.). ISBN 978-88-89407-19-6.

Osterwalder O, Pigneur Y, Tucci C. 2005. Clarifying business models: origins, present, and future of the concept. *Communications of the Association for Information Systems*, 15, 1–40.

Pape-Mustonen, T. 2012. Alueyrittäjien johtaminen – puunkorjuuyrittäjän uusi haaste. (Pro gradu, Helsingin yliopisto, Maatalous-metsätieteellinen tiedekunta, Helsinki, Finland). <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/38128>

Penttinen, M., Mikkola, J. & Rummukainen A. 2009. Profitability of wood harvesting enterprises. Working Papers of the Finnish Forest Research Institute 126.

Rummukainen, A., Brogt, T. & Kastenzholz, E. 2006. Challenges for forestry contractors – Various structures but mutual problems in Finland, Germany, Poland and Romania. In Niskanen, A. (ed.). Issues affecting enterprise development in the forest sector in Europe. University of Joensuu, Faculty of Forest Sciences, Res. Notes 169, 149–174.

Saarinen, V-M. 2012. Metsäpalveluiden kehittäminen ja kasvumahdollisuudet. Metsätieteen aikakauskirja 2/2012.

Soirinsuo, J. 2012. Growth and profitability of logging and transportation in wood procurement companies in Finland. (Doctoral theses, University of Helsinki, Department of Economics and Management Publications 54, Helsinki, Finland). Retrieved from <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37381/growthan.pdf?sequence=2>

Suomen metsäkeskus. 2016. Historia. <https://www.metsakeskus.fi/historia>. [viitattu 6.8.2020]

Suomen metsäkeskus. 2017. Metsään.fi-palvelu. <https://www.metsaan.fi/>. [viitattu 7.8.2020]

Tuomi, J.V. 2016. Laki metsänhoitoyhdistyksistä. Oikeustieteellinen arvio lain tarpeellisuudesta. (Pro gradu, Helsingin yliopisto, Oikeustieteellinen tiedekunta, Helsinki, Finland). https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160054/Gradu_Laki%20metsanhoitoyhdistyksista_Juho%20Tuomi.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

KIITOKSET

Kirjoittaja kiittää kaikkia tutkimuksen tarvekyselyyn osallistuneita metsäkone- ja metsäpalvelualan yrittäjiä.

Tutkimus on toteutettu MikroX – Älykäs ja kansainvälinen Etelä-Savo -hankkeessa, jota rahoittaa Etelä-Savon maakuntaliitto Euroopan aluekehitysrahastosta (EAKR).

TULOKSEKAS TOIMINTA YRITTÄJYYS- JA INNOVAATIO- EKOSYSTEEMEISSÄ: KORKEA- KOULUNÄKÖKULMA

Timo-Pekka Uotila & Hannele Mennala

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata korkeakoulun näkökulmasta, mikä on yrittäjyyden ekosysteemi ja mikä edistää sen toimivuutta ja tuloksellisuutta ekosysteemin jäsenille.

Tutkimus on kiinnostava, koska ekosysteemeillä on entistä tärkeämpi rooli tulevaisuuden työelämässä. Korkeakoulujen odotetaan toimivan entistä avoimemmin ympäristönsä kanssa. Tutkimuksen ja opetuksen lisäksi vuorovaikutus ja vaikuttavuus yhteiskunnan kanssa onkin nousemassa yhä tärkeämpään asemaan – tarve toimia yhteistyössä yli organisaatorajojen korostuu. Korkeakouluilla tulee olla näissä kehityskuluissa aktiivinen rooli.

Ongelma, johon pyritään vastaamaan. Yrittäjyyden opetus on perinteisesti tapahtunut korkeakoulun sisällä. Ekosysteemeissä tapahtuva oppiminen on uusi ilmiö korkeakoulukentässä. Lisäksi yrittäjyys- ja innovaatioekosysteemit ovat tuoreita käsitteitä, ja niiden sisältö jää helposti epäselväksi. Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten ekosysteemilähestymistapa auttaa ymmärtämään korkeakoulujen roolia uuden yrittäjyyden ja yritysten uudistumisen tukemisessa.

Metodit ja aineistot. Artikkelin on käytännön casekuvaus. Case-esimerkkinä käytetään Haaga-Helia ammattikorkeakoulun StartUp Schoolia ja sen tärkeimpiä yhteisöjä.

Tulokset. Peilaamme tutkimuskirjallisuuden löydöksiä käytännön esimerkkeihin.

Tulosten merkitys. Yrittäjyys- ja innovaatioekosysteeminäkökulman huomioiminen auttaa tunnistamaan niiden tuloksekkaan toiminnan kannalta keskeiset tekijät. Korkeakoulujen näkökulmasta keskeisten tekijöiden tunnistaminen on tärkeää, koska se mahdollistaa tavoitteellisen yrittäjyyden ekosysteemien kehittämisen yksilöllistä oppimista tukevaan suuntaan.

Asiasanat: Yrittäjyys, ekosysteemi, innovaatio, johtaminen, Start Up, korkeakoulu

JOHDANTO

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata korkeakoulun näkökulmasta yrittäjyyden ekosysteemiä. Erityisesti huomion kohteena on se, kuinka korkeakoulut voivat edistää ekosysteemin toimivuutta ja tuloksellisuutta ja siten tuottaa lisää arvoa ekosysteemin jäsenille. Artikkelissa peilataan teoriataustaa käytännön esimerkkiin. Artikkelin on hyvin käytäntöorientoitunut; ekosysteemeihin liittyvää teoriakirjallisuutta pyritään selkeyttämään konkreettisen tapausesimerkin kautta. Tapausesimerkkinä käytetään Haaga-Helia ammattikorkeakoulun StartUp School -yrityshautomoa.

Aihe on kiinnostava, koska ekosysteeminäkökulma tarjoaa uudenlaisen näkökulman ymmärtää uusien ideoiden syntymistä sekä niiden kehittymistä liiketoimintakonsepteiksi ja edelleen yrityksiksi. Se on myös noussut esiin viimeaikaisessa tutkimuskirjallisuudessa (Spigel 2019; Isenberg 2010; Stam 2015; Ritala & Gustafsson 2018). Ekosysteemitarkastelu avaa korkeakoulujen näkökulmasta uuden tavan jäsentää yrittäjyyteen liittyvän osaamisen kehittymistä. Se huomioi korkeakoulun ympärillä myös muut toimijat, jotka mahdollistavat yrittäjyyttä edistävän otollisen kulttuurin syntymistä, mutta tuovat myös rakenteita ja resursseja tätä tukemaan.

Korkeakoulujen on välttämätöntä toimia erilaisissa verkostoissa ja toimintaympäristönsä kanssa varmistaa, että opetettavat kokonaisuudet tuottavat yhteiskunnassa ja työelämässä vaadittavia osaamisia. Tutkimuksen ja opetuksen lisäksi vuorovaikutus ja vaikutavuus yhteiskunnan kanssa onkin nousemassa yhä tärkeämpään asemaan. Työelämän digitalisoituminen ja globalisoituminen on kiihdyttänyt tätä tarvetta entisestään.

Esimerkiksi korkeakoulujen seinien ulkopuolella tapahtuva oppiminen ja käytännössä yrittäjyyden kokeileminen nostavatkin entisestään merkitystä. Yrittäjyyden testaaminen tarjoaa tärkeän käytännön oppimisympäristön. Tämänkin takia korkeakoulujen on hyvä tunnistaa ne toimijat, jotka voivat heitä tässä kehityksessä tukea, ja varmistaa yhteistyö oman toimintansa kannalta keskeisimpien tahojen kanssa. Korkeakoulujen näkökulmasta keskeisten tekijöiden tunnistaminen on tärkeää, koska se mahdollistaa tavoitteellisen yrittäjyyden ekosysteemien kehittämisen yksilöllistä oppimista tukevaan suuntaan; hyvät ekosysteemikumppanit mahdollistavat oppimisen uusien tavoin, esimerkiksi tarjoamalla teknologisia ratkaisuja tai soveltavia oppimisen mahdollisuuksia.

Tässä artikkelissa lähestymme esittelemäämme teemaa avoimella tutkimuskysymyksellä: *voiko ekosysteemilähestymistapa auttaa ymmärtämään korkeakoulujen roolia uuden yrittäjyyden ja yritysten uudistumisen tukemisessa?*

Yrittäjyyden opetus on perinteisesti tapahtunut korkeakoulun sisällä. Ekosysteemeissä tapahtuva yrittäjyyden oppiminen on puolestaan verraten uusi ilmiö korkeakoulukentässä.

Lisäksi yrittäjyys- ja innovaatioekosysteemit ovat tuoreita käsitteitä, ja niiden sisältö jää helposti epäselväksi. Avaamme näitä käsitteitä peilaamalla tutkimuskirjallisuuden löydöksiä käytännön esimerkkeihin. Taustalla olevana ajatuksena on: yrittäjyyskosysteeminäkökulman huomioiminen auttaa tunnistamaan niiden tuloksekkaan toiminnan kannalta keskeiset tekijät.

YRITTÄJYYDEN EKOSYSTEEMI

Hyödynnämme tässä artikkelissa yrittäjyyskosysteemi-termiä. Yrittäjyyskosysteemistä on useita määritelmiä, mutta yhtenevänä tekijänä on, että se kuvaa yrittäjyyttä tietyllä maantieteellisellä alueella. Yrittäjyyskosysteemi käsittää ryhmän itsenäisiä toimijoita, joilla jokaisella on omat tavoitteensa; voidaan nähdä, että yrittäjyyskosysteemin toimijat synnyttävät kasvuyrityksiä, spin-off yrityksiä, startupeja sekä luovat yrittäjämäisen toiminnan kautta uusia työpaikkoja alueelle (Stam 2015). Isenbergin (2011) mukaan huomioon tulisi ottaa erityisesti paikallinen konteksti ja alhaalta ylöspäin (”bottom-up”) käynnistyvä prosessi. Yrittäjyyskosysteemin lopulliseksi lopputuotokseksi voidaan nähdä se arvo, jota innovatiivinen ja yrittäjämäinen toiminta yhteiskunnalle luo uusien yritysten ja yrittäjämäisten yöntekijöiden kautta (Stam 2015).

Maailman talousfoorumi (2013) tarjoaa yhden konkreettisen jaottelun yrittäjyden ekosysteemiin. He tunnistivat siinä kahdeksan eri osa-alueetta:

1. markkinoille pääsy (sekä kotimaan että ulkomaan)
2. inhimillinen pääoma (esim. osaaminen, kokemus, saatavuus)
3. rahoittajat ja rahoitus (esim. perhe, enkelisijoittajat, yksityinen pääoma)
4. tukijärjestelmä (esim. mentorit, neuvonantajat, hautomot, kiihdyttämöt sekä yhteisö)
5. säännöt ja infrastruktuuri (esim. yrityksen perustamisen helpous, verotuksen houkuttelevuus)
6. koulutus ja oppimisen tuki (esim. yrittäjyyteen liittyvä opintotarjooma)
7. isot yliopistot katalyytteina (esim. iso päärooli uusien ideoiden tuottamisessa) sekä
8. kulttuurillinen tuki (esim. virheen ja epäonnistumisten sietäminen, roolimallit).

Termiä ”ekosysteemi” voidaan lähestyä eri suunnista. Lähtökohta termillä on biologiassa, ja sitä on käytetty laveasti: ekosysteemi voikin kuvata metaforana sekä keidasta että aavikkoa. Rinnakkaisina terminä on käytetty myös innovaatioekosysteemiä klustereita, verkostoja ja liiketoimintaekosysteemiä (Suominen et al. 2019). Termejä on käytetty osittain päällekkäin, ja ne saavat välillä osin päällekkäisiä sisältöjä. Ekosysteemikirjallisuudessa rakentavaa debattia käydään jatkuvasti (ks. Ritala ja Almpnopoulou 2017; Oh, Phillips, Park ja Lee 2016). Lisäksi kritiikkiä ekosysteemitermi on saanut tautologisuudesta: siellä, missä on paljon yrityksiä, on toimiva ekosysteemi; toimivan ekosysteemin tunnistaa siitä, että on toimivia yrityksiä (Stam 2015).

Spigel (2017) erottaa yrittäjyyskosysteemin muista kuvauksista sillä, että sen tarkoituksena on tuottaa resursseja, jotka tukevat yritysten syntymisprosesseja; erityisesti varhaisen vaiheen startup-kultturi tai rahoitusmahdollisuudet voivat olla näitä. Spigel (2017) jaottelee yrittäjyyskosysteemin tekijät kulttuurisiin, sosiaalisiin ja materiaalsiin tekijöihin (kuvio 1). Nämä ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa; kulttuuriset tekijät vahvistavat sosiaalisten tekijöiden vaikutusta, jotka edelleen vahvistavat materiaalisia tekijöitä. Materiaaliset tekijät puolestaan tukevat sosiaalisten tekijöiden syntymistä, ja sosiaaliset tekijät edelleen kulttuurisia tekijöitä. Yrittäjyyskosysteemejä tutkittaessa huomio tulisikin olla näiden luotuihin yrityksiin keskittymisen sijaan tekijöiden vuorovaikutuksessa ja siinä, kuinka materiaaliset, sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät vuorovaikuttavat ja luovat ekosysteemiä jatkuvasti.



Kuvio 1. Yrittäjyyskosysteemin kulttuuriset, sosiaaliset ja materiaaliset tekijät (Spigel 2017)

KORKEAKOULUT JA YRITTÄJYYSKOSYSTEEMI

Korkeakouluilla on merkittävä rooli yrittäjyyskosysteemissä. Korkeakouluiksi lasketaan yliopistot sekä ammattikorkeakoulut (OKM, opetus- ja kulttuuriministeriö). Yliopistojen lakisääteinen tehtävä on tieteellisen tutkimuksen tekeminen ja siihen perustuvan opetuksen järjestäminen. Ammattikorkeakouluilla lakisääteisiä tehtäviä ovat opetuksen järjestäminen, tutkimus- ja kehittämistyö sekä alueellinen vaikuttaminen.

Korkeakoulut ovat uniikissa roolissa yrittäjyyskosysteemin osalta. Niillä on kyvykkyyttä toimia monien eri toimijoiden solmukohdassa. Yrittäjämäinen yliopisto on noussut termiksi, joka kuvaa yrittäjämäistä toimintaa yliopistoissa ja sen kumppaneiden kanssa. Lahikainen ym. (2019) tunnistivat erilaisia institutionalisoituneita logiikkoja, jotka vaikuttavat korkeakoulujen

tapaan olla vuorovaikutuksessa ympäröivän yrittäjyyskosysteemin kanssa. Heidän löydöksissään tutkimuksen ja opetuksen logiikat olivat yrittäjämäisyyttä vahvempia. He nostavat tärkeiksi yksittäisten toimijoiden käsitykset ja vuorovaikutuksen sekä sisäisten että ulkoisten toimijoiden kanssa. Abreu ym. (2016) jaottelevat korkeakoulut tutkimusintensiivisiin ja opetusjohtoisiin. He nostavat esiin sen, että perinteiset yrittäjämäisen ekosysteemin tukemiseen liitetyt tekijät, kuten lisensointi, patentointi, innovaatiot tai teknologian siirto ovat vallitsevia tutkimukseen pohjautuvissa korkeakouluissa. Erilaiset ongelmanratkaisutiimin aktiviteetit, kuten konsultointi, tilaustutkimukset, yhteiset tutkimukset, tutkimuskonsortioihin osallistuminen, epämuodollinen neuvonanto, prototyyppi tai testaaminen sekä ulkopuolisen henkilöstön isännöinti kuvaavat yrittäjämäistä toimintaa opetusjohtoisissa korkeakouluissa paremmin. Vaikka jaottelu ei välttämättä ole näin suoraviivainen, se tuo esiin rikkaamman kuvan yrittäjämäisestä toiminnasta ja mahdollisuuksista korkeakoulukonteksteissa.

METODOLOGIA

Peilaamme tässä artikkelissa käytännön tapausta teoriaan illustroiden siten teoreettista keskustelua yrittäjyyskosysteemistä. Artikkelin teoreettiseksi pohjaksi on valittu Haaga-Helian HH Finna tietokantaa hyödyntäen sekä kirjallisuutta että osuvia artikkeleita. Artikkeleiden osuvuus on tunnistettu hakemalla tunnustetuista tieteellisistä lehdistä (kuten *Entrepreneurship, Theory and Practice*) viitattuja artikkeleita sekä seuraten näissä lehdissä käytyä tieteellistä keskustelua. Lähestymisottemme on ollut eksploratiivinen; olemme pyrkinneet muodostamaan kuvaa uudesta tutkimusalueesta laajasti. Reflektoimme löydöksiä Haaga-Helian ammattikorkean StartUp School -yrityshautomoon.

KONTEKSTI

Haaga-Helia on suomalainen ammattikorkeakoulu, jossa opiskelee 10 500 opiskelijaa. Haaga-Helia StartUp School toimii korkeakouluun kytköksissä olevana yrityshautomona. Vuonna 2012 perustettu yrityshautomo on samalla käytännön oppimisympäristö, jossa opiskelijoiden on mahdollista kehittää yrittäjämäisen osaamisen metakompetensseja, tehdä ketteriä yrittäjyyden kokeiluja ja edistää liiketoimintaideaansa. Oppimista ja opetusta kuvaa käytännön kokeilujen kautta oppiminen, ”learn by doing”, vertaisoppiminen sekä opintojen henkilökohtaistaminen. Osaamisen karttuminen omaa yritystoimintaa kehittäessä opinnollistetaan, jolloin oppija pystyy edistymään samaan aikaan sekä opinnoissa että yritystoiminnassaan.

Haaga-Helian StartUp Schoolin toiminnassa pyritään syyttämään opiskelijalle yrittäjämäinen asenne eli ”growth mindset” jatkuvaan kehittämiseen ja kasvuun, jotka korostuvat tulevaisuuden työelämässä. Lähtökohta on, että yrittäjyyteen ja yrittäjämäiseen toimintaan voi oppia, ja sitä voi harjoitella pienin askelin. Jatkuvan oppimisen korostuessa opiskelijoiden profiili monimuotoistuu; opiskelijalla voi olla jo ennestään olemassa oleva tutkinto.

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu ja StartUp School toimii viidellä eri kampuksella Helsingissä, Vierumäellä ja Porvoossa. Keskitymme tässä artikkelissa erityisesti pääkaupunkiseudun yrittäjyyskosysteemiin, sillä Haaga-Helialla on vahva painopiste pääkaupunkiseudun toiminnassa, jossa toimii kolme eri kampusta ja opiskelee merkittävin osa opiskelijoista.

Pääkaupunkiseudun yrittäjyyskosysteemi on maailmanlaajuisesti arvioitu yhdeksi maailman johtavista innovaatioekosysteemeistä ja siten alueista, joissa on hyvä kehittää uusia kasvuyrityksiä. Tuoreessa [StartUp Genome \(2020\)](#) -raportissa pääkaupunkiseutu sijoittui neljänneksi maailmanlaajuisessa vertailussa. Helsingin metropolialueen vahvuuksiksi tutkimus nosti erityisesti kasvuyrittäjien näkökulmasta osaavan työvoiman sekä rahoituksen saannin.

StartUp School toimii kumppanien kanssa korkeakoulukentällä, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnassa sekä koulutusviennin ja kaupallisten toimijoiden kanssa.

YRITTÄJYYSKOSYSTEEMI KORKEAKOULUUN KYTKETTYNEEN HAUTOMON TOIMINNASSA

Seuraavaksi kuvaamme, miten yrittäjyyden ja innovaatioekosysteemin tekijät näyttäytyvät korkeakouluun kytköksissä olevan yrityshautomon perspektiivistä. Hyödynnämme erityisesti Spigelin (2017) viitekehystä pääkaupunkiseudun ekosysteemin tekijöiden jäsentämisessä materiaaliin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin.

MATERIAALISET TEKIJÄT

Spigel (2017) viittaa materiaalisilla tekijöillä ekosysteemin maantieteellisellä alueella oleviin aineellisiin tekijöihin. Niitä voivat olla esimerkiksi fyysiset rakenteet, lait sekä säätely. *Säätelyn ja politiikkojen* osalta niitä voivat olla kaupunkien tuki sekä organisaatiot, jotka tukevat yrittäjyyttä nousevat tärkeiksi. StartUp School tekee yhteistyötä tällä tasolla käymällä jatkuvaa keskustelua kumppaniorganisaatioiden kanssa. Yhteistyönä näyttäytyy esimerkiksi tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnassa yhteisten ohjausryhmien perustaminen. Haaga-Helian StartUp Schoolin toimintamallissa on keskeistä, että opintosuoritukset ja siinä hankitun osaamisen näyttö hyväksytään tehtäväksi myös omasta yritystoiminnasta. StartUp Schoolin ainutlaatuisuus korkeakouluun liitettävien yrityshautomoiden joukossa on siten, että opiskelija pystyy ansaitsemaan opintopisteitä käyttämällä aikaansa oman yrityksen luomiseen ja kehittämiseen edellyttäen, että opintojakson osaamistavoitteet täyttyvät. Tämä toimintamalli edistää sekä yritystoiminnan kehittymistä ja opintojen edistymistä ja on siten esimerkki kasvuyrittäjyyden kannalta myönteisestä ohjeistuksesta ja säätelystä.

Korkeakoulut yrittäjyyttä tukemassa. Korkeakouluyhteisö pääkaupunkiseudun alueella tuottaa merkittävää akateemista tutkimusta ja tietoa yrittäjyyden tukemiseen. Suomalaisessa kontekstissa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen erona voidaan nähdä ensin mainittujen

painotus soveltavaan tutkimukseen, opettamiseen ja tutkimustiedon käytäntöön viemiseen, kun taas yliopistojen keskiössä painopiste on akateemisessa tutkimuksessa ja julkaisemisessa. Käytännössä ero ei ole näin suoraviivainen, ja nämä toimijat tukevat toisiaan uuden tiedon ja osaamisen tuottamisessa ja käytäntöön viemisessä. Arvo syntyykin toimijoiden kohdatessa. Erityisesti yliopistot tuottavat tutkimukseen pohjautuen uutta teknologiaa, innovaatioita sekä osaajia. Nämä synnyttävät kyvykkyyksiä, jotka edistävät ja mahdollistavat yrittäjyyden käynnistymistä alueella. Korkeakouluun kytköksissä olevat hautomot tarjoavat taas kohtaamispaikkoja, osaamista ja näkymän uusiin ideoihin, konsepteihin ja yritysaihiin. StartUp School pyrkii aktiivisesti toimimaan muiden korkeakoulujen kanssa yhteistyössä. Esimerkkinä yrittäjyyttä tukevista rakenteista on kolmen pääkaupunkiseudun muodostama 3AMK-verkosto, jossa StartUp School toimii aktiivisesti yrittäjyys- ja työelämäyhteistyöryhmässä. Tämän rakenteen kautta tavoitetaan 34 000 opiskelijaa. Rakenteellisesti 3AMK-verkosto mahdollistaa monipuolisen osaamisen hyödyntämisen verkostossa, mikä perustuu kunkin ammattikorkeakoulun ydinosaisiin ja profiileihin.

Tukiorganisaatiot ja fyysinen infrastruktuuri. Pääkaupunkiseudulla on tarjolla tukea yritystoiminnan käynnistämisen eri vaiheisiin. Erilaiset yhteistyöskentelyn tilat ovat tärkeitä kohtaamispaikkoja samanhenkisille yrittäjille. Haaga-Helian StartUp Schoolin näkökulmasta työskentelytilojen runsaus auttaa synnyttämään ruohonjuuritason liikehdintää ja kohtaamisia. StartUp School tarjoaa myös itse fyysisen asiakaspalvelupisteen ja kohtaamispaikan ns. ”StartUp School loungen” yrittäjyydestä kiinnostuneille Haaga-Helian pääkampuksella Helsingissä.

Myös Haaga-Helian opiskelijavetoiselle yrittäjyyden yhteisölle XES Helsingille on varattu tila, joka mahdollistaa kohtaamiset ja tapahtumien järjestämisen Haaga-Helian kampuksella. Koulutustarjonnan ja vuorovaikutuksen digitalisoituessa joudutaan vastaamaan siihen, miten yhteisön kohtaamisia tuetaan ja miten ne varmistetaan verkkoympäristössä.

Avoimet markkinat. StartUp School pyrkii yhdistämään yritystoiminnan eri vaiheissa olevia toimijoita keskenään. Tämä tarkoittaa myös paikallisten markkinoiden syntymistä ja tukemista. Yksi keihäänkärki Haaga-Helian toiminnassa on sen kansainvälisyys ja suunta kohti kansainvälistä toimintaa. Sekä osallistuvien opiskelijayrittäjien moninainen tausta että aktiivinen toiminta kansainvälisten kumppaneiden kanssa tukee kansainvälistymistä. Näistä esimerkkejä ovat *Erasmus for young entrepreneurs* -yrittäjävaihto-ohjelma tai muut Euroopan komission rahoittamat TKI-ohjelmat (esim. Erasmus+- tai Interreg-rahoitteiset).

SOSIAALISET TEKIJÄT

Sosiaalisilla tekijöillä Spigel (2017) kuvaa ekosysteemin sosiaalisten verkostojen kautta luotuja resursseja ja tekijöitä. Osaaminen ja osaava työvoima näyttelevät merkittävää roolia yrittäjyyskosysteemin toiminnassa. Korkeakouluun kytköksissä olevana yrityshautomona

olemassaolon oikeutus tulee ansaita niin opiskelijoiden kuin muidenkin sidosryhmien osalta. Korkeakoulujen rooliin kuuluu olennaisesti osaamisen tuottaminen; tämänkin vuoksi osaamisen vahvistaminen yrittäjyyskosysteemissä on yksi StartUp Schoolin keskeisiä vastuualueita verkoston ja yhteisöllisyyden luomisen lisäksi. Osallistuvat opiskelijat määrittelevät viime kädessä sen, onko valittu palvelutarjooma (esim. opintojaksot, valmennukset, mentorointi, liiketoimintaneuvonta, fasilitoitu verkostoituminen) ollut merkityksellistä ja hyödyllistä. Legitimiteetti tulee ansaita päivittäin. Tämän takia osaamisen ylläpitäminen ja sen tarjoaminen ovat StartUp Schoolin toiminnan kannalta tärkeitä tekijöitä.

Ekosysteemin verkostossa toimiminen on keskeinen tapa jatkuvasti kehittää ja uudistaa henkilöstön ammatillista osaamista. StartUp Schoolissa sosiaaliset tekijät toimivat kokonaiskäsitteenä verkoston osaamiselle, jonka avulla voidaan tukea alkavia yrittäjiä esimerkiksi liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamisessa, osaamisen ja osajien löytämisessä, juriidissa haasteissa, rahoituksen hakemisessa sekä yritys- ja TKI-yhteistyössä. Haaga-Helian StartUp School pyrkii toimimaan käytännön toimijoiden ja sovellettavan tutkimustiedon solmukohtana. Tämä edellyttää aktiivista verkostoitumista niin akateemisen maailman kuin käytännön toimijoiden kanssa. StartUp Schoolissa on merkittävä tutkimus-, kehitys- ja innovaatioportfolio (TKI), ja siten kukin TKI-hanke muodostaa omat verkostonsa ja ekosysteeminsä, jotka mahdollistavat verkoston kautta hankittujen resurssien ja osaamisen yrittäjien tukemiseen.

Mentorit ja roolimallit. StartUp School on toiminut jo vuodesta 2012 lähtien. Tämän ansiosta ekosysteemin tuottamien roolimallien lisäksi StartUp Schoolin alumnit ovat mukana yrityshautomon toiminnassa, esimerkiksi puhujina erilaisissa tapahtumissa tai mentoreina uusille yrittäjille. StartUp School on myös järjestänyt erilaisia mentorointitapahtumia ekosysteemin osaamista hyödyntäen. Mentorien lisäksi StartUp School tarjoaa henkilökohtaista valmennusta opiskelijayrittäjille; StartUp Schoolin valmentajilla on kaikilla sertifioitu valmennusnäyttö. Valmentajat ovat korkeakoulun opettajia, ja valmennuksesta opiskelija saa myös opintopisteitä.

Sijoituspääoma. Pääkaupunkiseudun yrittäjyyskosysteemissä toimii aktiivisesti enkelisijoittajia, sekä lisäksi muita rahoituslähteitä on kohtuullisen hyvin tarjolla varsinkin varhaisemman vaiheen yrittäjille. StartUp Schoolin näkökulmasta muutkin rahoituslähteet näyttäytyvät tärkeinä. Korkeakouluun kytköksissä olevan hautomon näkökulmasta vastuu on myös auttaa aloittavaa opiskelijayrittäjää ymmärtämään oman rahoituksensa tarpeellisuuden ja siihen liittyvät sitovat ja yritystoimintaa ohjaavat tekijät. Käytännön esimerkkinä StartUp School järjestää Pitching evening -konseptia, jossa opiskelijayrittäjät, isojen yritysten henkilöstö sekä muut opiskelijat kohtaavat.

KULTTUURISET TEKIJÄT

Spigel (2017) jakaa kulttuuriset tekijät kahteen osaan eli kulttuurin asenteisiin yrittäjyyttä kohtaan sekä yrittäjyyden historiaan. Kulttuuriset tekijät näyttelevät merkittävää roolia ja muovaavat suhtautumista yrittäjyyteen ja siihen, miten kiinnostavana uravaihtoehtona yrittäjyys nähdään alueella. Yrittäjämönteisen kulttuurinmuokkauksen kannalta kiinnostavia ovat erityisesti menestyneet yrittäjäalumnit, sillä heidän onnistumistarinat osaltaan edistävät ja auttavat perustelemaan riskinottoa.

Yrittäjyyttä tukeva kulttuuri. Haaga-Helian StartUp School on tukenut korkeakoulussa henkilöstön ja opiskelijoiden yrittäjämäisen kulttuurin synnyttämisessä. Henkilökunnan ja opiskelijoiden yrittäjyysasennetta tukevat koulutukset ja valmennukset ovat olleet yksi toimintatapa. StartUp Schoolin valmentajaverkostoon kuuluvat ovat käyneet Entre-coach-valmennuksen. Entre-coach-koulutuksen läpikäynyt asiantuntija voi hakeutua StartUp Schoolin coach-verkostoon ja käyttää osan työajastaan uusien yrittäjien liikkeiden kehittämiseen

Yrittäjyyteen liittyvät tutkimus-, kehitys- ja innovaatiohankkeet (TKI-hankkeet)luovat kulttuuria. Ne tarjoavat myös useille asiantuntijalle mahdollisuuden kehittää yrittäjyyttä ja kehittyä yrittäjämäisemmiksi poikkialaisissa tiimeissä ja siten muokkaavat korkeakoulun kulttuuria yrittäjämäisemmäksi. Eri organisaatiot tarjoavat yrittäjyyden opetuksen kehittämiseen käytännön tukimateriaalia, jota on tarjottu korkeakoulun asiantuntijoiden käyttöön. Haaga-Helian asiantuntijat ovat olleet kirjoittamassa Suomen yrittäjien julkaiseman oppaan ”Uskalla innostua – käytännön opas yrittäjyyden opetukseen”. He ovat olleet myös sisällöntuottajana opinto-ohjaajille suunnatussa verkkovalmennuksessa (2020), ja näitä materiaaleja on hyödynnetty myös StartUp Schoolin verkostoissa.

StartUp School on tukenut voimakkaasti opiskelijavetoisen yrittäjyystoiminnan kasvattamista eli Entrepreneurship Society (ES) toimintaa. StartUp Schoolin tiimissä työskentelee viisi opiskelijaa, jotka vastaavat XES Helsinki -toiminnasta. Lisäksi tiimissä on yksi Student Ambassador. Opiskelijoiden johtama järjestötoiminta opiskelijoiden keskuudessa nähdään tehokkaaksi tavaksi muodostaa kasvuhakuista ja yrittäjyysshenkistä kulttuuria, jossa yrittäjyys nähdään yhtenä mahdollisena uravaihtona.

Yrittäjyyden historia. StartUp Schoolin historian aikana toiminnassa mukana olleet yrittäjäalumnit sekä Haaga-Helian alumnit voivat toimia inspiroivina roolimalleina yrittäjyyttä vasta harkitseville ja tukea yrittäjämönteistä kulttuuria. Alumneja kutsutaan usein puhujiksi workshoppeihin, ja heidän tarinoitaan jaetaan StartUp Schoolin markkinointikanavissa.

POHDINTA

Tarkastelimme tässä paperissa korkeakoulunäkökulmasta yrittäjyyskosysteemiä. Tavoitteena oli pohtia, *voiko ekosysteemilähestymistapa auttaa ymmärtämään korkeakoulujen roolia uuden yrittäjyyden ja yritysten uudistumisen tukemisessa.*

Yrittäjyyskosysteemit ovat olemassa, koska ne jakavat yhteisen tavoitteen: uusien yritysten ja yrittäjämäisen toiminnan luomisen tietyille alueille. Jokaisella ekosysteemin toimijalla on kuitenkin myös oma itsenäinen tavoitteensa. Näiden tavoitteiden yhteensovittaminen syntyy pikemminkin toimijoiden vuorovaikutuksessa kuin ennalta määrättyllä tavalla. Yrittäjyyskosysteemin materiaaliset, sosiaaliset ja kulttuurilliset tekijät ovat elävässä vuorovaikutuksessa keskenään ylläpitäen ja uudelleen luoden ekosysteemiä.

On tärkeää ymmärtää yrittäjyyskosysteemin jatkuvassa liikkeessä oleva luonne; tällöin korostuu myös jokaisen ekosysteemitomijan ymmärrys oman olemassaolon perusteista ja tavoitteista. Kun tämä on selkeää, pystyy yrittäjyyskosysteemin muutokseen vastaamaan ja tuottamaan arvoa yhdessä ekosysteemin muiden jäsenten kanssa.

Korkeakoulunäkökulmasta korostuu korkeakoulukentän nopea muutos ja kehittymistarve; entistä useammin oppimista tapahtuu korkeakoulun seinien ulkopuolella verkostoissa. Teknologia on helpottanut opiskelua, ja digitaalisia palveluntarjoajia on entistä enemmän. Maantieteellinen alueellisuus ei enää sido korkeakouluja eikä opiskelijoita; kansainvälisten korkeatasoisten yliopistojen kurseja on saatavilla digitaalisesti osittain ilmaiseksi. Yrittäjyysyhteisöjä syntyy digitaalisille alustoille. Tämä haastaa tarkastelemaan korkeakoulujen roolia yrittäjyyskosysteemin osana.

Ekosysteemit tarvitsevat toimiakseen jatkuvasti syötteitä niiden toimijoilta: näitä voivat olla osaaminen, tieto tai taloudellinen tuki. Korkeakoulujen näkökulmasta luonnollinen paikka toimia on osaamisen tuottaminen yrittäjyyskosysteemiin. Osaaminen syntyy erityisesti vuorovaikutuksessa. Uniikki rooli eri toimijoiden solmukohdassa nostaa sillanrakentajan roolissa toimimisen tärkeäksi. Yhteys käytännön toimijoihin, opiskelijoihin, tieteelliseen yhteisöön, pedagoginen ymmärrys sekä osaaminen ja keinot kanavoidea kansainvälistä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohoidusta alueellisen osaamisen edistämiseksi yrittäjyyden saralla avaavat uusia mahdollisuuksia.

LÄHTEET

Oh, D., Phillips, F., Park, S. & Lee, E., (2016), Innovation ecosystems: A critical examination, *Technovation*, 54, p. 1–6.

Ritala, P. & Almpantopoulou, A. 2017. In defense of ‘eco’ in innovation ecosystem. *Technovation*, 60-61, p. 39–42.

World economic Forum 2013: Entrepreneurial Ecosystems Around the Globe and Company Growth Dynamics, accessed 25.6.2020

Isenberg, D. J. 2010. How to start an entrepreneurial revolution, *Harvard Business Review*, 88(6), pp. 41–50.

Spigel B. 2017. The Relational Organization of Entrepreneurial Ecosystems. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 2017;41(1):49–72.

Rajagopal K., Joosten-ten Brinke D., Van Bruggen J. & Sloep P.B. 2011. Understanding personal learning networks: Their structure, content and the networking skills needed to optimally use them.

YRITTÄJYYDEN YTIMESSÄ – KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN KRIISITILANTEISSA

Minna-Maari Harmaala, Tiina Brandt & Hannu Vahtera

Koronakriisi aiheutti lähes kaikkiin yrityksiin poikkeuksetta merkittävän häiriötilanteen. Yritysten liikevaihdot sukelsivat samalla, kun Suomen hallitus kriisin edetessä suunnitteli ja avasi erilaisia yritysten tukemiseen tarkoitettuja instrumentteja. Kriisin keskellä ja kehittämiseen tähtäävien häiriörahoitusten tultua haettavaksi yrittäjät joutuivat kriittisesti tarkastelemaan oman liiketoiminnan peruseriaatteita, osaamistaan ja yrityksensä tulevaisuuden näkymiä.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaiset valmiudet yrittäjät kokivat omaavansa kriisitilanteessa vaadittavaan oppimiseen ja sen myötä tapahtuvaan nopeaan liiketoiminnan kehittämistoimintaan ja mahdolliseen uudelleensuuntaamiseen. Samalla selvitettiin, miten luontevasti yrittäjät pystyivät kriisijohtamisen rinnalla kehittämään omaa toimintaansa. Tutkimuksessa tarkastellaan yrittäjien kokemuksellista oppimista kehittämisenäkökulmasta katsottuna nimenomaan kriisitilanteissa.

Tutkimus perustuu Business Finlandilta koronakriisiin liittyvän häiriörahoituksen kehitysrahoitusta saaneiden PK-yrittäjien haastatteluihin. Haastattelut analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin.

Alustavien tulosten perusteella yrittäjillä korostui alkushokin jälkeen joustavuus ja nopean tilanneanalyysin perusteella toiminta (kyvykkyys) lähtea kehittämään omaa liiketoimintaa. Yrittäjien kokemuksellinen oppiminen näkyi aktiivisena asioiden selvittelynä, yhteydenottoina mm. rahoitusasiantuntijoihin, alan muihin toimijoihin, sekä kriisivaiheen eri skenaarioiden selvittämisenä. Tuloksissa heijastui myös halukkuus henkilökohtaiseen ammatilliseen kasvuun myös kriisin keskellä.

Avainsanat: yrittäjyys, oppiminen, kokemuksellinen oppiminen, liiketoiminnan kehittäminen, ammatillinen kasvu, disruptiot, muutospolku

JOHDANTO

Yrittäjyys vaatii yrittäjiltä halua jatkuvaan oppimiseen, jolloin se ei tarkoita vaihtoehtoista tapaa kehittyä vaan keskeistä prosessia yrittäjyydessä (Leitch ja Harrison, 2008). Yrittäjiä pidetäänkin ikuisina oppijoina (Franco ja Haase, 2009). Yrittäjyys on usein tulosta jatkuvasta oppimisprosessista, joka mahdollistaa yrittäjien kehittymisen ja kasvamisen ja joka näkyy yritysten jatkuvana strategisena uudistusprosessina (Cope, 2005; Corbett, 2005; Crick, 2011; Kenworthy ja McMullan, 2013).

Tutkimusten mukaan yrittäjämäinen oppiminen tuottaa mm. uusia startupeja ja yrityksiä (Lumpkin, 2005; Politis, 2005; Shane, 2000). Smilorin mukaan (Smilor, 1997, p. 344) tehokkaat yrittäjät ovat poikkeuksellisia oppijoita, ja yrittäjät oppivat kaikesta, esimerkiksi asiakkailta, alihankkijoilta, kilpailijoilta ja työntekijöiltään. Yrittäjät käyttävät kompleksisia sosiaalisia verkostoja uusien ideoiden tunnistamiseen, testaamiseen ja validointiin (Gemmell ym., 2011). Minniti ja Bygrave (2001, s. 7) väittävätkin, että yrittäjyys on oppimisprosessi ja yrittäjysteorian tulee sisältää teoria oppimisesta.

Koronakriisi toimi disruptiona, joka toi yrittäjille valtavan paineen kehittää liiketoimintaansa nopeasti, usein tarkoittaen oppimista uudenlaisista liiketoimintatavoista yllättäen muuttuneessa uudenlaisessa liiketoimintaympäristössä. Vaikkakin yrittäjyyttä ja oppimista on tutkittu paljon, vastaavia tilanteita yrittäjyydelle ei näin laajamittaisessa kaavassa kuin koronan aiheuttamat muutokset ole juurikaan ollut, jolloin tutkimus tuottaa ainutlaatuista tietoa yrittäjien oppimisesta kriisissä.

Yrittäjämäinen oppiminen tuottaa strategista uudistumista ja uudelleen organisoitumista (Cope & Watts, 2000; Corbett, 2005; Kenworthy ja McMullan, 2013; Lant ja Mezas, 1990; Lumpkin, 2005; Shane ja Venkataraman, 2000), innovointia ja uusien teknologioiden omaksumista (Rae, 2006) sekä tuotekehittelyä ja uusia liiketoimintamalleja ja -alliansseja. Kiinnostuksemme on tässä tutkimuksessa selvittää, näkyykö koronakriisin aiheuttama oppimisprosessi mm. edellä mainituilla alueilla. Tutkimuksessa on tarkoituksena tarkastella yksilön oppimista kehittämisenäkökulmasta kriisin aikana haastatellen koronakriisiin joutuneita yrittäjiä. Näkökulma on yrittäjälähtöinen (ei yrityslähtöinen). Tavoitteena on tuottaa tietoa äkillisen disruption vaikutuksesta yrittäjän oppimiskokemukseen.

TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimus yrittäjämäisestä oppimisesta jakaantuu yleensä tutkimukseen joko yksilön tai yrityksen näkökulmaan, jotka molemmat ovat tärkeitä (Wang ja Chugh 2014). Yksilön näkökulmasta tutkimus on keskittynyt ennen kaikkea yrittäjien taitojen luomiseen tai kehittämiseen, osaamiseen ja kompetensseihin, jotka ovat edesauttaneet uusien yrittäjyyden mahdollisuuksien hyödyntämiseen (e.g. Cope, 2003; Corbett, 2005; Holcomb ym, 2009; Minniti ja Bygrave, 2001; Politis, 2005; Rae ja Carswell, 2000).

Organisaatiotasolla tutkimus on keskittynyt kollektiivisiin osaamisprosessien luomiseen ja yhteisten prosessien tuottamiin metodeihin ongelmanratkaisussa (e.g. Brockman, 2013; Deakins ja Freel, 1998; Franco & Haase, 2009). Organisaatiotasolla oppimista pidetään yleisesti tiedon hankintana, mukautumisena ja sen sisäistämisenä (Chan ym., 2003; Franco ja Haase, 2009). Oppiminen kriisissä tuottaa oppimista sekä yksilön että yrityksen näkökulmasta, koska aikaa prosessointiin ei ole samoin kuin normaalissa liiketoimintaympäristössä.

YKSILÖN NÄKÖKULMA OPPIMISEEN

Yksilön näkökulmasta tutkimus on keskittynyt ennen kaikkea yrittäjien taitojen luomiseen tai kehittämiseen, osaamiseen ja kompetensseihin, jotka ovat edesauttaneet uusien yrittäjyyden mahdollisuuksien hyödyntämiseen (e.g. Cope, 2003; Corbett, 2007; Holcomb ym., 2009; Minitti ja Bygrave, 2001; Politis, 2005; Rae ja Carswell, 2000). Yksilötason oppimisesta katsotaan, että se toimii ikään kuin syöttönä organisaatiotason oppimiselle, koska vuorovaikutuksen, dialogien ja keskustelun kautta yksilön oppiminen mahdollistaa myös organisaatiotason oppimisen (Argyris ja Schön, 1996; Weick, 1995). Yksilötason oppiminen ei kuitenkaan välttämättä johda organisaatiotason oppimiseen (Kim, 1993; Wang & Ahmed, 2003). Tarvitaan riittävää koordinointia, sopivia prosesseja ja strategioita, jotta yksilötason oppiminen johtaisi organisaatiotason oppimiseen (Crossan ym., 1999; Franco ja Haase, 2009; Seely-Brown ja Duguid, 1991).

Yrittäjyysoppimista käsittelevässä kirjallisuudessa on laajasti hyväksytty näkemys siitä, että yrittäjät ovat toimintakeskeisiä ja että suuri osa oppimisesta perustuu kokemukselliseen oppimiseen (Rae ja Carswell, 2000).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija rakentaa käsityksensä opittavasta asiasta omien aiempien tietojen, taitojen, käsitysten ja kokemusten viitekehyksessä (Jones ja Brader-Araje, 2002). Lukuisat tutkijat ovatkin viime vuosina tutkineet yrittäjämäistä oppimista dynaamisena prosessina (Cope, 2005; Erdélyi, 2010; Gemmell ym., 2011; Rae, 2006; Wang ja Chugh, 2014). Oppiminen on sosiaalinen ja kognitiivinen prosessi, ja yrittäjien oppimisessa tutkimus on viime vuosina laajentunut koskemaan oppimisprosessia siitä, miten yrittäjät tuottavat innovatiivisia ideoita (Armstrong ja Mahmud, 2008; Corbett, 2005; Gemmell ym., 2011).

ORGANISATORINEN OPPIMINEN

Argyris ja Schön (1974) esittävät yritykset sekä oppimisympäristöinä että työntekijöidensä tiedon ja osaamisen heijastumana (oppiva organisaatio). Argyris ja Schön (1978) jakavat organisatorisen oppimiseen kolmeen eri luokkaan:

Single-loop learning eli yhden palautekytkennän oppiminen, jossa organisaation jäsenet reagoivat yrityksen sisäisessä tai ulkoisessa ympäristössä tapahtuneeseen muutokseen kor-

jaamalla toimintamallia tai virheen, niin että organisaation toiminta ja käytänteet pidetään pääpiirteissään voimassa ja muuttumattomina. Single-loop-oppimisessa lisätään tietopohjaa tai organisaation kyvykkyyksiä tai rutiineja, mutta ei muokata organisaation toiminnan perustaa. Fiol ja Lyles (1985) kutsuvat tätä alemman tason oppimiseksi, Senge (1990) taas adaptiiviseksi oppimiseksi ja Mason (1993) ei-strategiseksi oppimiseksi.

Double-loop learning eli kaksinkertaisen palautekytkennän oppiminen, jossa havaitun ongelman poistamiseksi tutkitaan niitä organisaation normeja ja rakenteita, jotka ovat epätydyttäviä, ja muokataan uuden normit, prioriteetit, strategiat tai olettamukset, jotta myös virheiden mahdollisuus jatkossa olisi minimoitu. Dodgsonin (1993) mukaan double-loop oppimisessa muutetaan organisaation osaamisopohjaa, sekä yrityksen kompetensseja ja rutiineja. Fiol ja Lyles (1985) kutsuvat tätä korkeamman tason oppimiseksi ja Mason (1993) strategiseksi oppimiseksi. Masonin mukaan strategisessa oppimisessa organisaatio tulkitsee ympäristöönsä tavoin, jotka laajentavat sen toimintamahdollisuuksia tai käytettävissä olevia resursseja.

Deutero-oppiminen on alun perin Batesonin (1972) käsite, joka viittaa sellaisten organisatoristen ympäristöjen luomista, jotka mahdollistavat sen, että organisaatio oppii itse oppimaan ja uusiutumaan. Tällöin keskeinen kysymys on se, mitä yrityksen tulisi oppia oppimaan pysyäkseen kilpailukykyisenä. Deutero-oppimisessa organisaatio oppivat hyödyntämään single- ja double loop learning -malleja tietoisesti ja tarkoitushakuisesti. Deutero-oppimisessa rakennetaan oppimista edistäviä ympäristöjä ja aktiivisesti tunnistetaan oppimistarpeita.

OPPIMINEN KRIISISSÄ

Disruptiot mielletään usein ”mustiksi joutseniksi” (Taleb, 2007), jotka yksinkertaistettuna voidaan kuvata yllättävinä, usein epätodennäköisinä tapahtumina, jotka merkittävällä tavalla muuttavat vallitsevaa olotilaa. Disruptioiden leimaaminen vain kriiseiksi olisi kuitenkin kovin yksipuolinen kärjistyys, ja oikeammin ne tulisikin nähdä muutoksen kulminaatiopisteenä tai jatkuvana muutosprosessina (Pettigrew, 1990; Christensen ja Raynor, 2003). Oleellista on huomioida disruptioiden myötä voivan myös syntyä uutta kilpailuetua tai uusia liiketoimintamahdollisuuksia, ja että yritykset voivat näihin, ainakin osittain, varautua ennalta (Vahtera, 2015).

Disruptioiden syntymekanismi on moninainen, mutta karkeasti jaotellen niiden alkulähde voidaan usein jäljittää muutoksiin sääntely- tai regulaatioympäristössä, markkinoilla tai yhteiskunnissa, sekä teknologisen kehityksen ilmentymänä (Bouwman ym., 2009). Esimerkkeinä näistä voidaan ajankohtaisesti mainita esimerkiksi Kiinan ja Yhdysvaltojen välinen kauppasota tai koronakriisistä kumpuavat muutokset kulutustottumuksissa ja -mahdollisuuksissa. Leimallista disruptioille niiden syntyperästä riippumatta kuitenkin on, että ne pakottavat yrittäjän tietoisesti päättämään, kuinka, jos mitenkään, muutokseen tilanteessa on tarkoituksenmukaista vastata.

Vaikka yksilöllisessä oppimiskirjallisuudessa tunnustetaankin, että oppiminen on jatkuva prosessi (Mumford, 1991), näyttää siltä, että haasteet ja ongelmat voivat olla rikkaita oppimislähteitä. Scott ja Bruce (1987) korostavat merkittävien tapahtumien merkitystä, kun he toteavat, että ”kriisit ovat yrittäjälle äärimmäisen tärkeitä sekä liike- että henkilökohtaisen elämänsä kannalta”; s. 47. (Cope 2003).

Yrittäjien osaaminen, kognitiivinen joustavuus ja resilienssi nousevat avainasemaan muutoksiin vastattaessa. Vaikka kriisit ja häiriöt ovat usein kielteisiä välittömien vaikutustensa suhteen, kehitystulokset voivat olla, ja ovat usein, hyvin myönteisiä (Cope ja Watts 2000). Fiol ja Lyles (1985) korostavat, että jonkinlainen ”kriisi” on edellytys haastavalle ja perustavanlaatuiselle oppimiselle, jota he kuvailevat ”korkeamman tason” oppimiseksi. Kuten Fiol ja Lyles (1985) toteavat, tällaiset sokit, tärähdykset tai kriisit ovat välttämättömiä poisoppimisen, uuden korkeamman tason oppimisen ja uudelleensopeutumisen toteuttamiseksi (s. 808). Tutkimuksessaan Cope (2003) osoittaa, että epäjatkuvat tapahtumat voivat stimuloida korkeamman asteen oppimisen muotoja, jotka osoittautuvat perustavanlaatuisiksi sekä henkilökohtaisesti että liiketoiminnallisesti. Nämä kriittiset tapaukset nopeuttavat oppimista ja itsetuntemuksen kasvua, mikä kannustaa yrittäjyyttä toimintaan (Cope ja Watts 2000).

REAGOINTI KRIISEIHIN

Muutoskäyrän esitti alun perin vuonna 1969 Elisabeth Kubler-Ross havainnollistamaan ja auttamaan ihmisiä selviytymään henkilökohtaisesta tai läheisen parantumattomasta sairaudesta tai kuolemasta (Kubler-Ross 1969). Muutoskäyrä kuvaa ne tyypilliset vaiheet, jotka ihmiset käyvät läpi kohdatessaan tai reagoidessaan muutokseen. Sitä käytetään nyt laajalti dramaattisten muutosten ja koettujen kriisien hallinnan tulkitsemisessa, varsinkin suuremmissa organisaatioissa, joissa henkilökunta kokee äkillisiä uutisia, jotka liittyvät esimerkiksi uudelleenorganisoinnin tai YT:n toteutumiseen (Rune 2005). Ymmärtämällä sekä henkilökohtaiset että henkilöstön reaktiot muutokseen henkilön aseman ymmärtäminen muutoskäyrällä voi auttaa hallitsemaan tilannetta, koska se säilyttää perspektiivin ja objektiivisuuden sekä viime kädessä tuo esiin johtajien ja heidän alaistensa siirtymisen uudelle tavoitetasolle tai uudelle normaalille.

Kubler-Rossin muutoskäyrä ei ole selvinnyt ilman kritiikkiä. Malli on rakennettu kuoleman kohtaamiseen ja selviytymiseen henkilökohtaisen surun kanssa, eivätkä sen yhteydessä kerätyt todisteet tue suoraan sitä, että täydellistä siirtymistä käyrällä tapahtuisi. Ei ole osoitettu suoraan, että kaikki täysin sopeutuvat muutokseen ajan myötä. Kuten kaikissa muutoksissa, luontaisella pessimismillä tai optimismilla on suuri rooli henkilökohtaisen motivaation ja objektiivisuuden säilyttämisessä. Lisäksi optimismilla on suuri merkitys siihen, miten yksilö viestii positiivisesti muille henkilökohtaisen muutosten hyväksymisen aikana (Williams ja Braddock 2019).



Kuva 1. Muutospolun jokaisella rastilla on tarkoituksena. (Kuva Laari 2020)

Kun toimintaympäristössä tapahtuu disruptio tai merkittävä muutos, se vaikuttaa kaikkiin organisaation osiin ja tiimeihin. Työntekijät ja tiimien jäsenet käyvät läpi muutuskäyrän kaikki vaiheet, mutta eriaikaisesti. Johtajien tulee ymmärtää, että myös he itse liikkuvat muutuskäyrällä. Mikäli johtajilla on riittävää resilienssiä ja muutoksen sietokykyä käydä muutos läpi työntekijöitään nopeammin, he voivat paremmin havaita ja tukea työntekijöiden muutoksen kohtaamista ja käsittelyä (Goodman ja Loh 2011).

Eteläafrikkalainen johdon kehittäjä Alex Granger on jo käyttänyt Kubler-Rossin muutuskäyrää tarkastellessaan yritysten ja yksilöiden suhtautumista ja reagointia koronaan (Anon 2020). Hänen mukaansa reaktiot koronaan noudattavat muutuskäyrää verrattain tarkasti, ja kriisi ja sen mukanaan tuoma ns. uusi normaali mahdollistavat sellaisen yritysjohdajien kehittymisen ja kehittämisen, jossa he voivat muokata toimintaa uuteen tilanteeseen sopivaksi, sillä paluuta ennen koronaa vallinneeseen tilanteeseen ei ole. Grangerin mielestä kriisi on erinomainen paikka kehittää ympäröivään tilanteeseen, kulttuuriin ja organisaation kyvykkyyksiin sopivia tavoitteiden mukaisia (eng fit-for-purpose) johtajia. (Anon 2020.)

METODOLOGIA

Tutkimusta tehtiin puolistrukturoidulla haastattelumenetelmällä. Datana on satunnaisotannalla valittu joukko yrittäjistä, jotka ovat saaneet Business Finlandilta COVID-19-häiriörahoitusta maksimimäärän eli 100 000 euroa. Rahoitus on tarkoitettu selvitys- ja kehitystyöhön ja on siten varsinaista innovaatorahoitusta. Tässä artikkelissa on käytetty alustavia tutkimustuloksia, jotka on kerätty yhteensä seitsemästä haastattelusta. Lopulliseen tutkimukseen haastateltuja tulee enemmän. Kaikki yritykset ovat PK-yrityksiä eri toimialoilta ja eri puolilta Suomea. Seitsemästä haastateltavasta yrityksestä ei tässä kerrota tunnistettavuuden takia enempää.

Haastattelut tehtiin suomeksi verkon yli etäkokousalustoilla. Haastattelukysymykset käsiteltiin neljän henkilön tutkijatiimissä läpi.

TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tavoitteenamme oli tutkia oppimista pienissä yrityksissä kriisitilanteessa, ja tässä tapauksessa nimenomaan koronakriisin kohdalla. Halusimme tutkimuksen ja aineiston kautta todentaa:

1. Onko kriisi yrittäjälle tärkeä oppimisen paikka sekä henkilökohtaisesti että liiketaloudellisesti?
2. Miten single-loop, double-loop ja deuterio-oppiminen ilmenevät kriisin eri vaiheissa?
3. Miten oppiminen tuki yrittäjän selviytymistä kriisistä ja minkälaista uutta oppimista kriisi sai yrityksissä aikaan?

TULOKSET

Kaikissa tutkimissamme tapauksissa yrittäjien reaktio kriisiin noudatti hyvin pitkälle Kubler-Rossin klassisen muutospolun askelmia. Disruption vastustaminen ja siitä lamaan-tuminen ilmenivät kaikissa tapauksissa. Jokainen yrittäjä koki alkusokin, mikä sai epäilemään yrityksen toiminnan kriittistä perustaa ja toimintaperiaatteita. Erään haastatellun yrittäjään omien sanojensa mukaan hän oli kriisin alussa ”*halolla päähän lyöty*” ja pohti että ”*tämä [liiketoiminta] oli nyt tässä*”. Kaikki kuitenkin hyvin pian heräsivät todellisuuteen ja ymmärsivät, että tilanne on jokseenkin pysyvä ja sellaisena vaatii uudelleen organisointia ja liiketoiminnan tekemistä lähes tai kokonaan uudella tavalla. Samalla yrittäjät joutuivat luopumaan lähes poikkeuksetta ennen disruptiota vallinneista toimintamalleista ja tavasta tehdä liiketoimintaa. Häiriörahoituksen hakeminen osui kaikilla tähän luopumisen ja hyväksymisen vaiheen nivelkohtaan. Häiriörahoituksen kautta kaikki yrittäjät lähtivät luomaan uutta ja kehittämään liiketoimintaa uuteen ympäristöön sopivaksi. Nyt alkusyksystä 2020 meneillään on oikeastaan vasta tämä uuteen sitoutumisen vaihe.

OPPIMISEN KATEGORIAT KRIISISSÄ

Seuratessamme tapauksia huomasimme elementtejä kaikista kolmesta organisatorisen oppimisen kategoriasta. Koko toimialan perusteita mullistavan disruption keskellä ne myös ajoittuivat muutospolulla selkeästi vaiheittain. Single-loop learning osoittautui tehokkaaksi tavaksi oppia ja suoriutua kriisin alkuvaiheessa, kun sokki oli suuri ja yrittäjät eivät vielä olleet kunnolla sisäistäneet kriisin vaikutuksia ja mittakaavaa. Ilmitulleita tilanteita ratkaistiin ja virheitä korjattiin ns. tulipaloja sammutellen. Lähes kaikki haastateltavat totesivat, etteivät alkuun ymmärtäneet tai tiedostamattaan kieltäytyivät ymmärtämästä tilanteen vakavuutta. Kriisin alkuvaiheen päätökset ja päätöksenteko oli reaktiivista parhaan mahdollisen ratkaisun löytämisestä sekä yrityksen että henkilökunnan kannalta. Yhden haastatellun yrittäjän mukaan alun kiire oli niin kova, ettei siinä ”*ehtinyt ajatella itseään*”. Myös yrityksen toimintaa oli vaikea tarkastella. Stressi oli ”*järkyttävä*”, ja yrittäjä kuvaa olleensa ”*lamautunut*”.

Kriisin edetessä moni alkoi pohtimaan päätöksentekoa yhä enemmän jonkin viiteryhmän kanssa: esimerkiksi asiantuntijatiimin, hallituksen tai myynnin. Kaikki haastateltavat mainitsivat jonkin ulkoisen viiteryhmän, jonka kanssa olivat pohtineet ja tarkastelleet kriisiä, omaa liiketoimintaa sekä tarvittavia päätöksiä. Yrittäjät siis osasivat varsin luontevasti hakea ulkopuolista apua vaikeassa tilanteessa. Tässä vaiheessa monet pyrkivät rakentamaan erilaisia olettamuksia ja skenaarioita siitä, miten kriisi ja sen vaikutukset tulisivat vaikuttamaan yrityksen toimintaan. Osana skenaariotyöskentelyä monet joutuivat mm. pohtimaan lomautuksia sekä niiden mitoitusta niin, että yrityksen toiminta kuitenkin jatkuu eikä esimerkiksi myynnin pipeline tyrehdy. Yhden yrittäjän sanoin *“piti valita ruton ja koleran väliltä”*.

Double-loop learning ilmeni kriisin edettyä, kun yrittäjät alkoivat aktiivisesti ja uteliaasti tarkastelemaan uuden tilanteen luomaa liiketoimintaympäristöä. Double-loop learning joudutti muutospolulla etenemistä ja auttoi yrittäjiä löytämään uusia toimivia liiketoimintaratkaisuja, kun aiemmat muuttuivat täysin toimimattomiksi. Yrittäjät kokivat myös ylpeyttä siitä, että hankalan kriisin keskellä he pystyivät myös ajattelemaan uutta, ideoimaan ja suunnittelemaan kehityshankkeen sekä kirjoittamaan rahoitushakemuksen, eivätkä lamaantuneet. Eräs yrittäjä muisti tässä kohtaa kuulleensa, että kiinalainen kirjainmerkki kriisille sisältää kaksi merkkiä, joista toinen tarkoittaa vaaraa ja toinen mahdollisuutta. Kaikki haastatellut yrittäjät näkivät kriisissä myös mahdollisuuden kehittää ja luoda uutta.

Viestinnän ja vuorovaikutuksen taidot

Kaikissa haastatteluissa ilmeni, että viestinnän ja vuorovaikutuksen taidot korostuivat ja niitä voisi opetella vielä huomattavasti lisää. Moni koki, että vaikka he olivat sitä mieltä, että viestintä oli jatkuvaa, se olisi silti voinut olla parempaa. Johtamisen selkeänä uutena ulottuvuutena on tullut tarve oppia ja hallita erilaisia tapoja luoda yhteishenkeä tilanteessa, jossa työntekijät ja tiimit eivät tapaa kasvotusten.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Haastatteluista voisi summata, että yrittäjät kokivat hallitsevansa päätöksenteon myös kriisitilanteessa ja osasivat tehdä vaikeitakin päätöksiä selkeästi ja johdonmukaisesti. Sen sijaan tärkeimmiksi taidoiksi nousivat korostuneesti tiimin yhtenäisyyden johtamisen taidot sekä viestinnällinen osaaminen, molemmat ns. pehmeitä taitoja.

Yhteenvetona vastaten alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin pilottitutkimuksessamme ilmeni seuraavat tekijät:

1. Onko kriisi yrittäjälle tärkeä oppimisen paikka sekä henkilökohtaisesti että liiketaloudellisesti?
 - a. Kyllä. Aineisto osoitti, että koronan aiheuttama disruptio oli kaikille haastatelluille yrittäjille tärkeä, joskaan ei toivottu oppimisen paikka. Oppiminen liittyi liiketaloudellisesti oman toiminnan tarkasteluun, skenaariotyöskentelyyn sekä

uuden liiketoiminnan kehittämiseen tai vanhan sopeuttamiseen. Oppimisessa korostuivat myös pehmeät johtamistaidot, kuten viestintä ja vuorovaikutustaidot. Henkilökohtaisella tasolla yrittäjien vastauksissa toistuivat mm. stressin ja ajan hallinnan taitojen kasvaminen sekä priorisoinnin helpottuminen.

2. Miten single-loop, double-loop ja deuterio-oppiminen ilmenevät kriisin eri vaiheissa?
 - b. Kriisin alkuvaiheessa korostui reaktiivinen single-loop oppiminen, ja mitä pidemmälle kriisi eteni ja yritykset saivat mm. häiriörahoituksen, yrityksille ikään kuin jäi aikaa myös doubleloop- ja deuterio-oppimiselle.
3. Miten oppiminen tuki yrittäjän selviytymistä kriisistä ja minkälaista uutta oppimista kriisi sai yrityksissä aikaan?
 - c. Skenaariotyöskentely ja double-loop-oppiminen auttoi yrittäjiä näkemään mahdollisuuksia liiketoimintaan kriisin jälkeen tai kriisin jälkeisessä muuttuneessa tilanteessa. Tällä oli selkeä positiivinen vaikutus yrittäjien jaksamiseen ja motivaatioon. Kriisi mahdollisti sellaisen pysähtymisen ja yrityksen fundamenttien reflektoinnin, joka oli useimmiten jäänyt arjen kiireen jalkoihin. Paradoksaalisesti vasta kriisi ja siihen sidottu häiriörahoitus auttoi tai suorastaan pakotti yritykset vahvasti kehittämään liiketoimintaa edelleen ja näin loi pohjan kriisistä selviytymiselle.

Koronakriisi tuotti yritykselle vauhditetun ja pakotetun tavan oppia ja ajatella toimintaansa uudelleen. Pilottitutkimuksen perusteella tutkitut tapaukset myös vahvistavat kirjallisuuden näkemyksiä yrittäjien toimintakeskeisyydestä sekä kokemuksellisen oppimisen merkityksestä. Koronakriisi myös osoittautui erittäin vahvaksi ja tärkeäksi oppimisen tapahtumaksi sekä henkilökohtaisella tasolla että liiketoiminnan kannalta. Tapausten yrittäjien oman kokemuksen mukaan kriisi sysäsi heitä vahvasti myös Fiolin ja Lylesin kuvaamalle ”korkeamman tason” oppimiselle, osin tahtomattaankin. Kaikissa tapauksissa kriisi nopeutti oppimista ja itsetuntemuksen kasvua.

Organisaation kohdatessa disruption tai äkillisen kriisin on kriittistä, että johtajat ymmärtävät muutoksen ja tulkitsevat sen vaikutukset työyhteisöön ja tiimeihin. Syvälinen ymmärrys disruptiosta tai muutoksesta sekä tehokkaiden organisaatioiden kehittämisen menetelmien hallinta ja osaaminen mahdollistavat organisaation kehittämisen ja asemoinnin tehokkaaksi ja kilpailukykyiseksi uudessa kontekstissa ja tilanteessa sekä suhteessa uusien sidosryhmien ja asiakkaiden kanssa.

LÄHTEET

Anonymous. 2020. COVID-19: A future fit for purpose. 2020. Accountancy SA, 34–35. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2423055586?accountid=27436>

Argyris, C. and Schön, D.A. 1996. Organizational Learning II: Theory, Method and Practice, Addison Wesley Longman, Reading, MA.

Argyris, C., & Schön, D. 1974. Theory in Practice Increasing Professional Effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Argyris, C. & Schön, D. A. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Armstrong, S. and Mahmud, M. 2008. Experiential learning and the acquisition of managerial tacit knowledge, Academy of Management Learning & Education, Vol. 7 No. 2, pp. 189–208.

Bateson, G. 1972. Steps to an Ecology of Mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. Northvale: Jason Aronson 1987.

Bouwman, H., MacInnes, I., & de Reuver, M. 2009. Business Model Dynamics: a Case Survey. Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research 4(1), pp. 1–11.

Brockman, B. 2013. The evolution of organisational learning in new venture development, Journal of Small Business & Entrepreneurship, Vol. 26 No. 3, pp. 261–275.

Chan, C., Lim, L. and Keasberry, K.S. 2003. Examining the linkages between team learning behaviours and team performance, The Learning Organisation, Vol. 10 Nos 4/5, pp. 228–236.

Christensen, C., & Raynor, M. 2003. The Innovator's Solution: Creating and Sustaining Successful Growth. Boston: Harvard Business School Press.

Cope, J. 2003. Entrepreneurial Learning and Critical Reflection Discontinuous Events as Triggers for “Higher-Level” Learning. Management Learning, 34, 429–450. <http://dx.doi.org/10.1177/1350507603039067>

Cope, J. 2005. Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship, Entrepreneurship Theory and Practice, Vol. 29 No. 3, pp. 373–397.

Cope, J., & Watts, G. 2000. Learning by doing – an exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6(3), 104–124. <http://dx.doi.org/10.1108/13552550010346208>

Corbett, A.C. 2005. Experiential learning within the process of opportunity identification and exploitation”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 29 No. 4, pp. 473–491.

Crick, D. 2011. Enterprising individuals and entrepreneurial learning: a longitudinal case history in the UK tourism sector, *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 17 No. 2, pp. 203–218.

Crossan, M., Lane, H. and White, R. 1999. An organisational learning framework: from intuition to institution, *Academy of Management Review*, Vol. 24 No. 3, pp. 522–537.

Deakins, D. and Freel, M. 1998. Entrepreneurial learning and the growth process in SMEs, *The Learning Organization*, Vol. 5 No. 3, pp. 144–155.

Dodgson, M. 1993. Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14, 375-394. <http://dx.doi.org/10.1177/017084069301400303>

Erdélyi, P. 2010. *The Matter of Entrepreneurial Learning: A Literature Review*, Northeastern University, Boston, MA.

Fiol, C.M. and Lyles, M. 1985 Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10, 803–813.

Franco, M. and Haase, H. 2009. Entrepreneurship: an organisational learning approach, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 16 No. 4, pp. 628–641.

Gemmell, R.M., Boland, R.J. and Kolb, D. 2011. The socio cognitive dynamics of entrepreneurial ideation, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 33 No. 3, pp. 1053–1073.

Goodman E. & Loh L. 2011. Organizational change: A critical challenge for team effectiveness. *Business Information Review*. 2011;28(4):242–250. <http://dx.doi.org/10.1177/0266382111427087>

Holcomb, T.R., Ireland, R.D., Holmes, R.M. and Hitt, M.A. 2009. Architecture of entrepreneurial learning: exploring the link among heuristics, knowledge and action, *Entrepreneurship Theory & Practice*, Vol. 33 No. 1, pp. 167–192.

Jones M.G. & Brader-Araje, L. 2002. The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning. *American Communication Journal*, Vol 5 (3), Spring 2002.

Kenworthy, T. and McMullan, W.E. 2013. Finding practical knowledge in entrepreneurship, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 37 No. 5, pp. 983–997.

Kim, D.H. 1993. The link between individual and organizational learning, *Sloan Management Review*, Vol. 35 No. 1, pp. 37–50.

Kubler-Ross, E. 1969. *On death and dying*, Routledge, New York.

Laari, M. 2020. Lomautus tuli – kuinka tästä selvitään? <https://heltti.fi/lomautus-tuli-kuinka-tasta-selvitaan/>

Lant, T. and Mezas, S. 1990. Managing discontinuous change: a simulation study of organizational learning and entrepreneurship, *Strategic Management Journal*, Vol. 11 No. 5, pp. 147–179.

Leitch, C.M. and Harrison, R.T. 1999. A process model for entrepreneurship education and development, *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 5 No. 3, pp. 83–109.

Lumpkin, G.T. 2005. The role of organizational learning in the opportunity- recognition process, *Entrepreneurship Theory & Practice*, Vol. 29 No. 4, pp. 451–472.

Mason, R.M. 1993. Strategic information systems: Use of information technology in a learning organization. *Proceedings of the Twenty-Sixth Hawaii International Conference on System Sciences '93*, CA: IEEE Press, 840–849. <http://dx.doi.org/10.1109/HICSS.1993.284272>

Minitti, M. and Bygrave, W. 2001. A dynamic model of entrepreneurial learning, *Entrepreneurship Theory & Practice*, Vol. 25 No. 3, pp. 5–16.

Pettigrew, A. 1990. Longitudinal Field Research on Change: Theory and Practice. *Organization Science*, 1(3), special issue: Longitudinal Field Research Methods for Studying Processes of Organizational Change, pp. 267–292.

Politis, D. 2005. The process of entrepreneurial learning: a conceptual framework, *Entrepreneurship: Theory & Practice*, Vol. 29 No. 4, pp. 399–424.

Rae, D. 2006. Entrepreneurial learning: a conceptual framework for technology-based enterprise, *Technology Analysis and Strategic Management*, Vol. 18 No. 1, pp. 39–56.

Rae, D. and Carswell, M. 2000. Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: the development of a conceptual model and its implication in the design of learning experience, *Education and Training*, Vol. 45 Nos 4/5, pp. 220–227.

Rune, T. B. 2005. Organisational change management: A critical review. *Journal of Change Management*, 5(4), 369-380. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/194776055?accountid=27436>

Seely-Brown, I. and Duguid, P. 1991. Organizational learning and communities of practice: towards a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, Vol. 2 No. 1, pp. 40–57.

Senge, P. 1990. *The fifth discipline*. New York: Doubleday/Currency.

Shane, S. 2000. Prior knowledge and the discovery of entrepreneurial opportunities, *Organization Science*, Vol. 11 No. 4, pp. 448–469.

Shane, S. and Venkataraman, S. 2000. The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, Vol. 25 No. 1, pp. 217–226.

Smilor, R.W. 1997. Entrepreneurship: reflections on a subversive activity. *Journal of Business Venturing*, Vol. 12 No. 5, pp. 341–421.

Taleb, N.N. 2007. *Musta joutsen: erittäin epätodennäköisen vaikutus*. Helsinki: Terra Cognita, 2007. Print.

Vahtera, H. 2015. *Impact of Disruptions on Collaborative Business Models and Interorganizational Networks in Supply Chain Management - Longitudinal Contextual Analysis of the Business Networks of Two Focal Companies* (dissertation, Turun Yliopisto). Retrieved from <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-249-442-9>

Wang, C. and Ahmed, P. 2003. Organisational learning: a critical review. *The Learning Organisation*, Vol. 10 No. 1, pp. 8–17.

Wang, C. and Chugh, H. 2014. “Entrepreneurial learning: past research and future challenges. *International Journal of Management Review*, Vol. 16 No. 1, pp. 24–61.

Weick, K. 1995. *Sensemaking in Organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Williams, M., & Braddock, M. 2019. AI Case Studies: Potential for Human Health, Space Exploration and Colonisation and a Proposed Superimposition of the Kubler-Ross Change Curve on the Hype Cycle. *Studia Humana*, 8(1), 3–18. <http://dx.doi.org/10.2478/sh-2019-0001>

MAAHANMUUTTAJIEN YRITTÄJYYDEN EDISTÄMINEN

Tuija Oikarinen, Marja Ahola, Anita Hartikainen, Suvi-Jonna Martikainen & Kati Peltonen

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on se, miten edistää maahanmuuttajien yrittäjyysvalmiuksia ja tukea yrittäjäksi ryhtymistä. Tutkimuksessa tunnistetaan yrittäjyydestä kiinnostuneiden korkeakoulutettujen maahanmuuttajien osaamisten kehittämistarpeita ja analysoidaan, miten kahdessa koulutuspiilotissa v. 2019–2020 onnistuttiin niihin vastaamaan. Koulutuspiilotien tavoitteena oli rakentaa maahanmuuttajille soveltuva yrittäjyysvalmiuksia ja suomen kieltä kehittävä koulutuskokonaisuus verkkoon.

Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 62 maahanmuuttajaa, joilta tietoa kerättiin ennen ja jälkeen koulutuksen kyselyin ja haastatteluin sekä oppimistehtäviä analysoiden. Aineistoa tarkastellaan pääasiassa kvalitatiivisen sisällönanalyysin keinoin ja analyysikehikkona sovelletaan Euroopan komission EntreComp-viitekehystä.

Tutkimuksen tuloksissa korostuu, että maahanmuuttajat kaipaavat yrittäjyysvalmiuksien kehittämiseksi ennen kaikkea tietoa suomalaisesta toimintaympäristöstä. Tärkeimpänä he kokivat kognitiivisen tiedon tarpeen laeista ja säännöksistä, jotka ohjaavat yritystoiminnan käytäntöjä. Lisäksi tuloksissa korostuu verkostoitumisen tarve yrittäjien ja yrityskehittäjien kanssa, pääsy osaksi alueellista yrittäjyyskosysteemiä. Toimintakulttuuriin verkostoitumisessa tarvitaan inhimillistä osaamista. Tämä on usein kulttuurin hiljaista tietoa, ja erilaiset tavat ottaa kontaktia tulkitaan helposti kielitaidon puutteiksi. Suomessa yrittäjyyden tukipalveluita on hyvin tarjolla, mutta yrityskehittäjien, muiden yrittäjien ja asiakkaiden kanssa kontaktiin pääsemiseksi maahanmuuttajat kaipaavat kieli- ja kulttuuritietoista ohjausta ja välittäjää.

Avainsanat: korkeakoulutetut maahanmuuttajat, yrittäjyysvalmiuksien kehittäminen, EntreComp

JOHDANTO JA TAVOITE

Yrittäjyys nähdään yhä merkittävämpänä työllistymisen väylänä maahanmuuttajille (Aaltonen ym., 2015). Parhaimmillaan yrittäjyys antaa tekijälleen merkityksellistä työtä ja toimeentuloa sekä auttaa suomalaisen yhteiskuntaan integroitumista. Lisäksi maahanmuuttajien yritystoiminta tukee suomalaisen yrittäjyyskosysteemin kehittämistä tuomalla mukaan uusia resursseja, ideoita ja taloudellista toimeliaisuutta. Maahanmuuttajien yrittäjyysvalmiuksien edistäminen on siis perusteltua sekä yksilön hyvinvoinnin ja toimeentulon että yhteiskunnan elinvoiman ja kilpailukyvyn näkökulmista. On kuitenkin todettu, että maahanmuuttajat tarvitsevat erityistä tukea ryhtyäkseen yrittäjiksi Suomessa. Vaikka yrityksen perustamiseen liittyviä palveluja on tarjolla, eivät maahanmuuttajat ole niistä aina tietoisia eivätkä osaa hyödyntää niitä (Härmälä ym., 2017).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä yrittäjiksi aikovien maahanmuuttajien yrittäjyysvalmiuksista sekä oppimisen ja tuen tarpeista. Mielenkiinnon kohteena ovat etenkin korkeakoulutetut yrittäjyydestä kiinnostuneet maahanmuuttajat: millaista koulutusta ja tukea he tarvitsevat ryhtyäkseen yrittäjiksi Suomessa.

KESKEISET KÄSITTEET JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS

YRITTÄJYYSVALMIUDET

Tutkimuskirjallisuudesta ei ole löydettävissä yhtä yksiselitteitä määritelmää yrittäjyysvalmiuksille (Tittel & Terzidis, 2020). Käsitelmäärittelyn pohjana on usein käytetty yrittäjänä toimimiseen liittyviä valmiuksia, jotka koostuvat tietoon, taitoihin ja asenteisiin liittyvistä komponenteista (Koiranen & Ruohotie, 2001; Mitchelmore, & Rowley, 2010). Niin ikään Lackeus (2016) korostaa tietojen, taitojen ja asenteiden vaikutusta yksilön tahtoon ja kykyyn toimia ja saada aikaan uutta arvoa. Yrittäjyysvalmiuksilla viitataan yleisesti kykyyn “ideoida, pärjätä epävarmuuden keskellä, havaita ja tarttua mahdollisuuksiin ja kykyä muuttaa ideat ja ajatukset toisille uutta arvoa tuottavaksi hyödyntämällä luovuutta, kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, aloitteellisuutta ja sinnikkyyttä ja kykyä toimia yhteistyössä sellaisten projektien suunnittelussa ja toteutuksessa, joilla on kulttuurista, sosiaalista tai taloudellista arvoa” (Euroopan komissio, 2019). Näin ollen yrittäjyysvalmiudet voidaan nähdä kaikkeen toimintaan liittyvinä avaintaitoina, joissa keskeistä on kyky muuttaa ajatukset ja ideat toiminnaksi. Yrittäjyysvalmiudet nähdään siten ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapana suhteessa työhön ja elämään yleensä, mutta ne voivat realisoitua myös yrityksen perustamisena (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017; Peltonen, 2014).

Tässä tutkimuksessa yrittäjyysvalmiuksia tarkastellaan Euroopan komission (Bacigalupo ym., 2016) lanseeraamassa Entrepreneurship Competence (EntreComp) -viitekehysessä, joka sisältää kolme osaamisaluetta: (1) ideat ja mahdollisuudet, (2) resurssit ja (3) toimeenpano. Nämä jakaantuvat edelleen 15 eri osaamiseen, kuten kuvasta 1. näkyy.



Kuva 1. EntreComp-viitekehys (Bacigalupo ym., 2016, s. 6)

YRITTÄJYYSKASVATUS

Staatisten yksilön synnynnäisten ominaisuuksien sijaan yrittäjyysvalmiuksien nähdään nykyään kehittyvän pitkälti oppimisen ja sosiaalisen ympäristön tuloksena (Cope & Watts, 2000; Rae & Carswell, 2001). Yrittäjyyskasvatus on saanut lisääntyvää huomiota, ja usko siihen, että yrittäjyystaidot ovat opittavissa, on vahvistunut. Yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen painopiste onkin siirtynyt sisältökysymyksistä yhä enemmän yrittäjyyden oppimisen, opetuksen ja pedagogisten kysymysten tarkasteluun (Blenker ym., 2011). Kuitenkaan ei ole saavutettu yksimielisyyttä siitä, millaiseen pedagogiikkaan yrittäjyyskasvatuksella viitataan tai millaisin menetelmin yrittäjyyttä olisi paras opettaa.

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia menetelmiä voidaan luokitella esim. seuraavasti:

1. Opettajakeskeinen / Supply model / behavioristinen: luennot, kirjallisuus ja tiedon välittäminen yrittäjyydestä, esim. ohjeistus siitä, kuinka tehdä liiketoimintasuunnitelma.
2. Oppijakeskeinen / Demand model / subjektiivinen / konstruktivistinen / progressiivinen: yksilöidyt, osallistavat menetelmät tiedon etsimiseen, vuorovaikutukseen ja kokeiluihin, esim. simulaatiot, bisnesidean työstäminen.
3. Kokemuksellinen oppiminen / Competence model / konstruktivistinen / kollaboratiivinen: ongelmanratkaisu, kommunikaatio, vuorovaikutus, missä oppija tuottaa

aktiivisesti osaamista, joka voidaan mobilisoida toiminnaksi, esim. Leijonan Luola -pitchaus, job shadowing.

4. Hybridi-mallit, joissa hyödynnetään eri pedagogisia menetelmiä sekaisin

(Nabi ym., 2017; Fiore ym., 2019; Lackeus 2016).

Kyrö (2001) katsoo yrittäjämäisen pedagogiikan lähtökohdaksi ajatuksen aktiivisesta, vapaasta ja vastuullisesta toimijasta, joka kohtaa uudet tilanteet uskaliaasti ja uteliaasti, luo ja oivaltaa uusia asioita ja kykenee vastaamaan itsestään ja omista toimistaan sekä niiden seurauksista. Myös muu aikaisempi tutkimuskirjallisuus korostaa niin ikään tekemällä oppimisen ja kokemuksellisen toimintaoppimisen (Cachon & Cotton, 2008; Hannon, 2006), tiimityön (Verzat, Byrne & Fayolle, 2009), sosiaalisten kontekstien (Kjellman & Ehrsten, 2005) ja riskinoppimisen (Kyrö, 2006) merkitystä. Eri pedagogiikkojen vaikutuksia vertailtaessa on siis saatu viitteitä, että käytäntö-orientoituneet kokemukselliset opetusmenetelmät (Demand ja Competence-model) ovat tehokkaampia kuin teoriaorientoituneet (Supply-model: Fiore ym., 2019). On kuitenkin vasta vähän tuloksia siitä, miten sukupuoli, kulttuuri, aikaisemmat asenteet, perhetausta yms. vaikuttavat eri pedagogioiden kokemiseen. (Nabi ym., 2017).

Eri pedagogiikkojen vaikuttavuuden vertailua vaikeuttaa, että pitkällä aikavälillä tehtyjä seurantatutkimuksia on hyvin niukasti. Tutkimustuloksia siitä, miten yrittäjyyskasvatuksessa käytetyt pedagogiikat vaikuttavat perustettaviin yrityksiin ja yritystoiminnan menestyksellisyysyteen useamman vuoden seurantajaksolla, ei siis juuri ole käytettävissä (Nabi ym., 2017).

KIELENOPPIMINEN

Tarkasteltaessa maahanmuuttajien yrittäjyysvalmiuksia Suomessa nousee myös suomen kielen oppiminen keskeiseen asemaan. Kielenoppiminen nähdään kollaboratiivisena toimintana (Lantolf, 2011; Suni, 2008). Kieltä opitaan kokemuksellisesti vuorovaikutuksessa (Bakhtin, 1981). Kielten eurooppalainen viitekehys pohjautuu funktionaaliseen oppimiskäsitykseen, ja se ohjaa sitomaan kaiken opittavan aineksen aitoon käyttötilanteeseen (Euroopan neuvosto, 2001, 2018). Monikulttuurinen ja kieli- ja kulttuuritietoinen ohjaus asettaa yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon perustuvalla kohtelulla ja opiskelijoiden tasavertaiselle tukemiselle haasteita. Jotta monimuotoisuus voitaisiin aidosti hyödyntää, kohtaamisiin on valmistauduttava poikkeuksellisen avoimin mielin ja ilman ennako-oletuksia. Kielelliset tilanteet pyritään rakentamaan sellaisiksi, että ohjattava kohdataan kokonaisvaltaisesti ja hänen potentiaalinsa tulee esiin parhaalla mahdollisella tavalla. Ohjaajan tehtävänä on fasilitoida mahdollisimman tasa-arvoisia kohtaamisia. (Peavy, 1997; Puukari & Launikari, 2002). Koulutuspilotti toteutettiin verkossa. Kun kieltä opitaan verkossa, vuorovaikutuksen mahdollistavien tilanteiden fasilointi on keskeistä (Hartikainen ym., 2020). Koulutuspiloteissa osallistujat kokoontuivat verkkotapaamisiin keskustelemaan viikon oppimistehtävistä kahdesti viikossa, ja he saivat ohjausta henkilökohtaisesti ja pienryhmissä.

METODOLOGIA, AINEISTON ESITTELY, ANALYYSI JA TULOKSET

TUTKIMUSMENETELMÄ

Tämän tutkimuksen kohteena ovat kahteen eri yrittäjyysvalmiuksien koulutuspilottiin 2019–2020 osallistuneet maahanmuuttajat. Koulutuspilottien tavoitteena oli maahanmuuttajille soveltuvan yrittäjyysvalmiuksia kehittävän koulutuskokonaisuuden rakentaminen. Koulutus koostui lähipäivistä sekä verkossa tapahtuvasta opiskelusta. Tutkimusaineisto kerättiin ennen ja jälkeen koulutuksen tehdyillä kyselytutkimuksilla, koulutukseen liittyvien tehtävien analysoinnilla sekä seurantakyselyin ja -haastatteluin (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1. Tiedonkeruun menetelmät, aineistot ja informantit

	Ajankohta	Informanttien lkm	Mielenkiinnon kohde	Analyysimenetelmä
Alkukysely				
1-pilotti	4.2.2019	24	Taustatiedot, oma osaaminen, osaamisten kehittämistarpeet	Laadullinen sisällönanalyysi, Tilastollisin menetelmin aineiston kuvailu
2-pilotti	4.11.2019	30		
Oppimistehtävät				
1-pilotti	Helmi-toukokuu 2019	24	Oppimisen sisältö ja oppimistulokset	Laadullinen sisällönanalyysi
2-pilotti	Marraskuu 2019 – helmikuu 2020	36		
Palautekysely				
1-pilotti	3.5.2019	16	Oppimistulokset, palaute pedagogisista ratkaisuista	Laadullinen sisällönanalyysi, Tilastollisin menetelmin aineiston kuvailu
2-pilotti	7.2.2020	19		
Seurantakysely				
1-pilotti	Lokakuu 2019	15	Koulutuksen vaikuttavuus	Laadullinen sisällönanalyysi, Tilastollisin menetelmin aineiston kuvailu
2-pilotti	Touko-kesäkuu 2020	10		
Seurantahaastattelut				
1-pilotti	Marras-joulukuu 2019	10	Koulutuksen vaikuttavuus	Laadullinen sisällönanalyysi
2-pilotti	Touko-kesäkuu 2020	29		

Taulukko 3. Suomessa asumisaika

Aika Suomessa	lkm	%
Alle vuosi	2	4
1	29	54
4	9	17
7	10	19
yli 10 vuotta	4	7

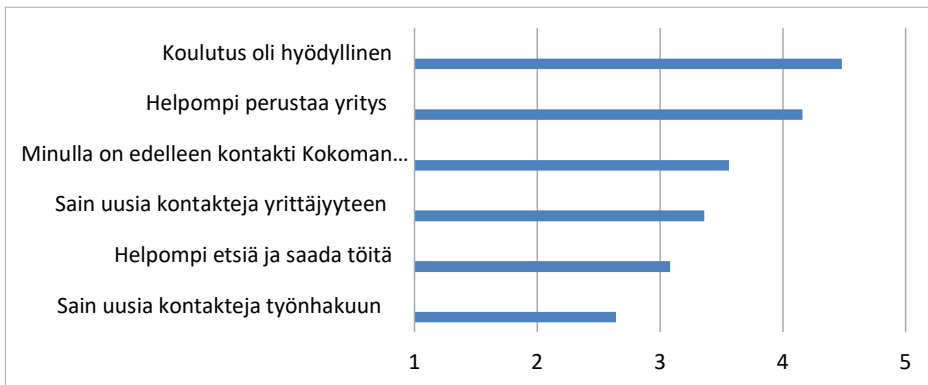
KOULUTUSPILOTIT

Ensimmäinen koulutuspilotti toteutettiin helmi-toukokuussa 2019 ja toinen marraskuun 2019 ja helmikuun 2020 välisenä aikana. Molemmat koulutuskokonaisuudet muodostuivat kolmesta moduulista. Ensimmäisessä pilotissa moduulit olivat: (1) Minä ja osaaminen, (2) Yrittäjyys organisaatiossa ja (3) Ideasta käytäntöön. Ensimmäisestä pilotista saatujen palautteiden ja kokemusten pohjalta toista pilottia painotettiin enemmän ulkoiseen yrittäjyyteen tähtääväksi, ja moduulit olivat: (1) Minä yrittäjänä – perusteet yrittäjyyteen, (2) Ideasta toimintaan ja (3) Perusta yritys. Molemmissa piloteissa (1) moduulin tehtävien tavoitteena oli auttaa osallistujaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan, toiveitaan ja tavoitteitaan. Moduulin oppimistehtävinä olivat mm. minä yrittäjänä -mindmap ja swot-analyysi omista osaamisista. Moduulissa (2) tavoitteena oli tutustuttaa osallistujia suomalaiseen työelämään ja itseä kiinnostavaan toimialaan. Oppimistehtävinä olivat mm. job shadowing tai yritysvierailu ja eri työkulttuurien vertailu. Toisessa pilotissa painotus oli edellä mainittujen lisäksi yritysideokehittämisessä, markkinoiden ja asiakkaiden analysoinnissa, tuotteistamisessa sekä hinnoittelussa ja yrityksen kannattavuuden määrittelyssä. Moduulissa (3) pyrittiin yrittäjyyden tukemiseen auttamalla osallistujia kirkastamaan omaa bisnesideaansa ja liiketoimintasuunnitelmaansa ja esittelemällä eri yritysmuotoja ja yrittäjän tukipalveluja. Yrittäjän arkeen ja hyvinvointiin tarjottiin työkaluja, ja yrittäjän vastuista ja velvollisuuksista annettiin kokonaiskuva. Oppimistehtävinä olivat mm. hissipuhe omasta yritysideoista ja liiketoimintasuunnitelmaan hahmottelu. Koko koulutuksen läpileikkaavana tavoitteena oli suomen kielen oppiminen yrittäjälle merkityksellisissä tilanteissa ja verkostoituminen niin muiden osallistujien kuin suomalaisten yrityskehittäjien kanssa.

Alkukyselyn sekä oman osaamisen pohtimiseen liittyvän oppimistehtävän avulla selvitettiin, mitä osallistuvat maahanmuuttajat odottivat koulutukselta ja millaisia tavoitteita heillä oli oman osaamisensa kehittämiseksi. Eniten kaivattiin tietoa yrittäjänä toimimisesta Suomessa: tietoa laeista, säännöistä ja verotuksesta, siitä, millaista on suomalainen työelämä, yrittäjyys ja yrittämisympäristö, liiketoiminnan suunnittelusta ja yrityksen perustamisesta, tietoa rahoituksesta ja taloushallinnosta. Lisäksi kaivattiin verkostoja sekä sparraamista ja keskusteluapua bisnesideoista. Suomen kielen oppiminen oli myös useimpien mainitsema tavoite.

Koulutusten päättyessä selvitettiin palautekyselyllä, mitä osallistujat kokivat oppineensa. Vastaajat kertoivat ennen kaikkea oppineensa suomen kieltä sekä saaneensa tietoa suomalaisesta työelämästä ja yrittäjyydestä Suomessa, yrittäjänä toimimisen oikeuksista ja velvollisuuksista. Yrityksen perustamisesta ja liiketoimintasuunnitelman teosta kerrottiin myös opitun. Enemmän konkreettista tietoa, esim. kuulemalla yrittäjiksi ryhtyneiden kokemuksia, olisi toivottu mm. kirjanpidon tekemisestä, veroista tai lainan saamisesta. Mielipiteet eri oppimistehtävien hyödyllisyydestä hajaantuivat, mutta yksimielisiä oltiin henkilökohtaisen ohjauksen ja palautteen saamisen tärkeydestä. Useat vastaajista kokivat myös tuen liiketoimintasuunnitelman tekemiseen hyödylliseksi.

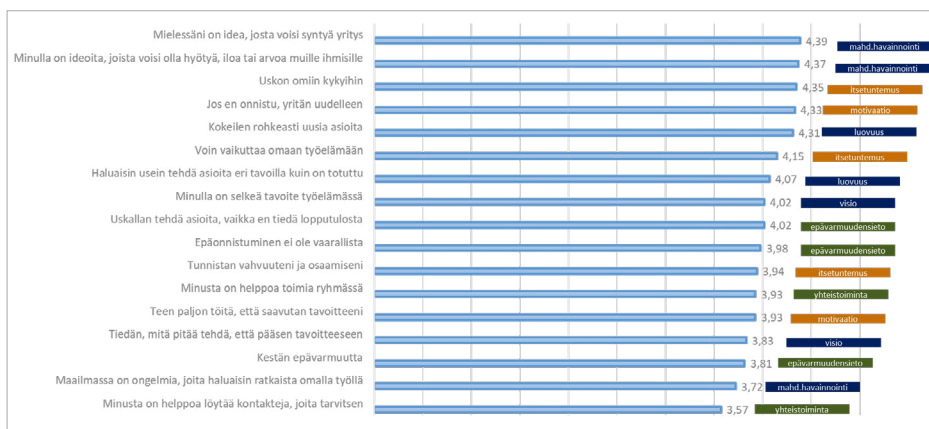
Viivästettyyn seurantakyselyyn vastasi 25 osallistujaa. Heistä viisi kertoi perustaneensa yrityksen. Arvioidessaan Likertin 5-portaisella asteikolla (1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin samaa mieltä) vastaajien mielestä koulutus oli hyödyllinen (vastausten keskiarvo 4,5), ja sen myötä oli helpompi perustaa yritys (ka 4,2). Ks. kuva 3. Uusia kontakteja työnhakuun (ka 2,6) tai yrittäjyyteen (ka 3,4) ei sen sijaan arvioitu kovin hyvin saadun.



Kuva 3. Viivästetyn seurantakyselyn palaute koulutuksesta (n = 25)

TULOKSET PEILATTUNA ENTRECOMP-VIITEKEHYKSEEN

Alkukyselyissä kartoitettiin osallistujien näkemyksiä omista osaamisistaan EntreCompin osaamisalueilla. Osaamisalueesta (1) ideat ja mahdollisuudet valittiin kartoitettavaksi osaamiset, visio, luovuus ja mahdollisuuksien havaitseminen, osaamisalueesta (2) resurssit valittiin motivaatio & sinnikkyys ja itseohjautuvuus, ja osaamisalueesta (3) toimeenpano valittiin epävarmuuden ja riskin sieto sekä yhteistyö. Näitä mitattiin 16 väittämällä Likertin 5-portaisella asteikolla (1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin samaa mieltä). Väittämät muotoiltiin selkosuomelle soveltaen EntreCompin osaamisten kuvauksia ja progressiivista osaamisten kehittämismallia (Bacigalupo ym., 2016).

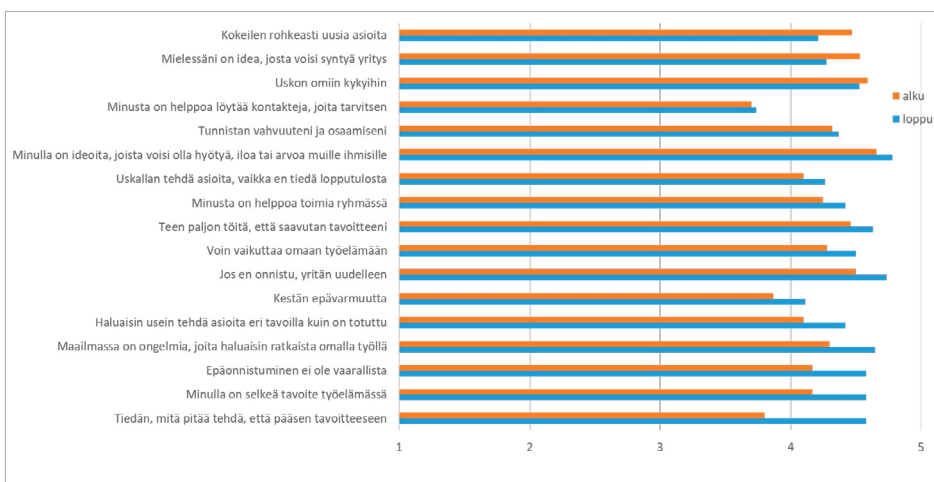


Kuva 4. Ensimmäisen ja toisen pilotin alkukyselyn osaamiskartoitus

Kuten kuvasta 4 näkyy, tutkimukseen osallistuneilla maahanmuuttajilla nousi vahvimaksi osaamiseksi mahdollisuuksien havainnoiminen. Heillä on idea yritystoiminnasta ja arvонуonnista (mol. vastausten ka 4,4). He uskoivat omiin kykyihini (ka 4,4) ja kertoivat olevansa sinnikkäitä ja kokeilunhaluisia (mol. vastausten ka 4,3). Sen sijaan tarvittavien kontaktien löytäminen (ka 3,6) ja tieto siitä, mitä pitää tehdä tavoitteisiin pääsemiseksi (ka 3,8), saivat matalimpia arvioita epävarmuuden siedon (ka 3,8) ja maailman parantamistavoitteiden (ka 3,7) lisäksi.

Kun vastaajien kertomia oppimistavoitteita peilataan EntreComp-viitekehukseen, niin keskeisimpinä tavoitteina nousivat esiin osaamisalueen (2) resurssit – rahoituksen ja talouden osaaminen: tietoa verotuksesta ja laeista sekä resurssien mobilisointi ja tuen saaminen: keskusteluapua yritysideasta ja erilaisia verkostoja. Osaamisalueen (3) toimeenpano – suunnittelu ja johtaminen: tarve saada lisää tietoa yrityksen perustamiseen liittyen liiketoimintasuunnitelman teosta, rahoituksesta, markkinoinnista ja hinnoittelusta nousi myös esiin. Kehittämistarpeina tunnistettiin myös osaamisalueen (1) ideat ja mahdollisuudet osalta kontekstin analysoiminen: suomalaisen toimintaympäristön oppiminen ja ymmärrystä yrittäjänä toimimisesta Suomessa.

Toiseen koulutuspilottiin osallistuneilta selvitettiin palautekyselyssä EntreComp-viitekehksen mukaisten osaamisten kehittymistä koulutuksen aikana. Vertailussa on mukana alkukyselyssä 30 ja loppukyselyssä 19 vastaajaa.



Kuva 5. Toisen pilotin osallistujien osaamisarvioiden muutos alku- ja loppukyselyssä

Kuvasta 5 on havaittavissa, että eniten vastaajat kokivat visionsa tulevaisuudestaan työelämässä kirkastuneen. He olivat saaneet tietoa siitä, mitä heidän pitää tehdä, jotta pääsevät tavoitteeseensa (alkukyselyssä ka 3,8 ja loppukyselyssä ka 4,6), ja tavoite oli myös selkiytynyt (ka 4,2 -> ka 4,6). Myös epävarmuuden sieto oli vahvistunut, eikä epäonnistumista enää koettu niin vaaralliseksi (ka 4,2 -> ka 4,6). Sen sijaan mahdollisuuksien havainnointi ja luovuus eli rohkeus kokeilla uusia asioita (ka 4,5 -> ka 4,2) ja mielessä oleva idea yritystoiminnasta (ka 4,5 -> ka 4,3) oli muuttunut epävarmemmaksi. Samoin usko omiin kykyihin oli hiipunut hieman (ka 4,6 -> ka 4,5). Merkillepantavaa vastauksissa on myös, että matalimman arvion alkukyselyssä saanut yhteistoimintaan liittyvä väittämä tarvittavien kontaktien löytämisen helppoudesta oli parantunut loppukyselyssä vain hieman (ka 3,7 -> ka 3,74).

HAASTATTELUAINEISTO

Noin puoli vuotta koulutuspilottien päättymisen jälkeen haastateltiin koulutuksiin osallistuneet maahanmuuttajat. Haastatteluissa korostui jälleen osallistujien yrittäjähenkisyys. Itseluottamus, motivaatio ja itseohjautuvuus olivat edelleen korkealla tasolla. Sen sijaan samat oppimistarpeet nousivat esiin kuin ennen koulutustakin: olisi kaivattu enemmän tietoa rahoituksesta, markkinoinnista, hinnoittelusta, verotuksesta ja laeista, sekä erilaisia kontakteja ja verkostoja. Yksi ensimmäiseen pilottikoulukseen osallistunut maahanmuuttaja, joka perusti yrityksen, kertoi puolen vuoden jälkeen kokemuksistaan näin (haastattelua lyhennetty):

”Olen valmistunut kosmetologiksi 10 vuotta sitten ja ollut kauneusalalla töissä n. 3 ½ vuotta. Olen sen jälkeen myös valmistunut yliopistosta, ala oli taloustieteet ja rahoitusala. ... Olen

*yritteliäs, joustava ja luotettava. Minulla on paljon työkokemusta ja asiantuntemusta asiakas-palvelutyöstä. Muutin Suomeen 2018 alussa. Tein ½ vuotta kotisiivousta ja sen jälkeen opiskelin 9 kk suomen kieltä ja osallistuin yrityskoulutukseen.”*Tämä kuvaa osaamisaluetta (2) resurssit: motivaatio, sinnikkyys ja itseohjautuvuus.

”Perustin oman yrityksen noin 2 kk päästä. Yritys oli kauneushoitola. Se tarjosi kaikkia kauneusalan palveluita. Se oli hyvä kokemus, mutta ei onnistunut ensi kerralla niin hyvin kuin olin ajatellut.” Tämä kuvaa osaamisaluetta (1) mahdollisuuksien havaitseminen: visio, luovuus, osaamisaluetta (2) resurssit: motivaatio ja sinnikkyys, itseohjautuvuus, ja osaamisaluetta (3) toimeenpano: epävarmuuden ja riskin sieto.

*”Tuli paljon vaikeuksia, mitä en osannut ajatella alussa. Kaikki myös ei ole mahdollista tietää. Esim. mahdollinen perheen tuki voi poistua, rahat voi loppua. Minulla oli huono kokemus maksupäätteen kanssa. Tein määräaikaisen kahden vuoden sopimuksen. Kun sain sen maksupäätteen, sitten ymmärsin, että se ei soveltunut minulle ollenkaan, koska kuitilla ei ollut verotietoa eikä yrityksen tietoja ja paljon muuta, mitkä ovat pakko olla Suomen lain vastaavasti kuitilla. Sitten oli kaksi vaihtoehtoa, että tekisinkö kaikki kuitit käsin niin, että täytyisi laskea kaikki verot joka kerran käsin itse, tai että ottaa lisäksi kassaohjelma, mikä maksoi myös noin 30 euroa kuukaudessa lisää. Ei ollut mahdollista purkaa sitä sopimusta. Lopuksi maksoin kaikki se kaksi vuotta yhteensä, että sain sopimuksen pois. Toinen vaikeus oli vuokratila. Selvisi, että minun toimintaa varten oli vuokratilassa liian paljon meteliä, meteliä tuli kadulta. Ja seinällä oli myös toisen kerrostalon ovikello, mikä teki valtavaa ääntä. Ja oli liian kylmä. Kustannukset lisälämmittämistä oli liian isot. Sekin oli määräaikainen sopimus, mikä tarvitsi maksaa kokonaan, kun lopetin toiminnan.”*Tämä kuvaa osaamisaluetta (2) resurssit: rahoituksen ja talouden osaaminen, tietoa verotuksesta ja laeista ja osaamisaluetta (3) toimeenpano: suunnittelu ja johtaminen, kokemuksista oppiminen.

”Nyt tarvitsisin apua, että miten lopettaa yritys ja mistä saisin apua. Olen perustanut osakeyhtiön, mutta se ei alkanut toimia. Nyt on erittäin hankala sitä lopettaa. Esimerkiksi kun haluaisin tehdä konkurssin, se maksaisi monta tonnia. En ole varma, mitä nyt täytyy tehdä ja mistä saisin apua. En ole työtön eli ei saa mennä te-toimistoon. Mulla on yritys, joka ei ole toiminnassa ja jota yritän nyt lopettaa. Varmasti mä yritän uudelleen tulevaisuudessa.” Tämä kuvaa osaamisaluetta (2) resurssit: motivaatio ja sinnikkyys, ja (3) toimeenpano: epävarmuuden ja riskin sieto.

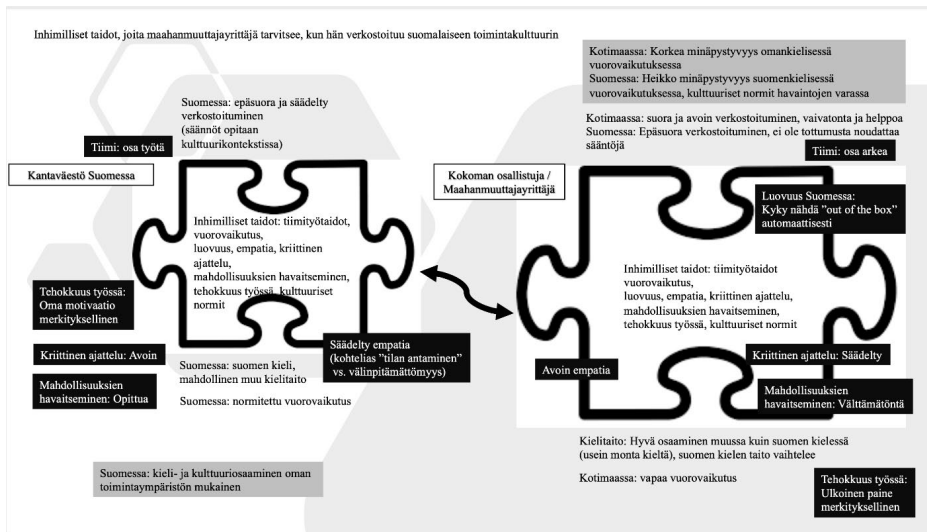
POHDINTA

Tulosten valossa yrittäjiksi haluavat maahanmuuttajat kaipaisivat ennen kaikkea konkreettista tietoa ja tukea käytännön asioihin sekä kontakteja, joilta tietoa saa. Koulutukseen osallistujat eivät kaivanneet minäpystyvyyden vahvistamista suhteessa yrittäjäyystaitoihin. He olivat hyvin motivoituneita, monella heistä oli jo yritysidea valmiina ja usko omiin kykyihin. Koulutuksessa omien osaamisen tunnistamiseen ja motivaatioon liittyvät tehtävät

koettiin turhimpina. Yrityksen perustamisen esteenä nähtiin tiedonpuute siitä, miten käytännössä edetä yrittäjyyteen: mitä lupia tarvitaan, miten valita yritysmuoto, kuinka hakea rahoitusta ja millaiset säännökset yritystoimintaan vaikuttavat. EntreComp-viitekehyksen progressiomalliin peilattuna maahanmuuttajien yrittäjyysosaamisen kehittäminen näyttäisi kaipaavan erilaista etenemistä kuin kantaväestön koulutus. Odotus yrittäjyyteen liittyvien kognitiivisten valmiuksien kehittämisestä oli niin erottuva, että sitä voisi tarkastella lisäy-sehdotuksena kompetensseihin.

Selkeä yrittäjyyspolulla etenemisen este osallistujilla on puutteelliset verkostot ja vähäinen tieto aloittaville yrittäjille saatavilla olevista palveluista. Verkostoituminen jo toimivien maahanmuuttajataustaisten yrittäjien kanssa ja heidän kokemuksistaan oppiminen tasoittaisi yrittäjyyspolun haasteita ja tarjoaisi vuorovaikutteisen kollektiivisen oppimisen mahdollisuuksia.

Kontaktit suomalaisiin yrityksiin ja yrittäjiin, rahoittajiin sekä yritysneuvojiin ja liiketoi-mintakehittäjiin nousivat merkittäväksi yrittäjyysvalmiuksien kehittämisessä. Suomen kie-litaidon puute koettiin hidasteena verkostoitumiseen ja yrittäjyyteen etenemisessä. Taustalla voi kuitenkin kielitaitoa enemmän vaikuttaa kulttuuritausta ja inhimilliset taidot. Kuvaan 6 on hahmoteltu, miten suomalaisessa toimintaympäristössä yrittäminen on monella eri tasolla erilaista kuin kommunikatiivisessa kulttuurissa yrittäminen.



Kuva 6. Toimintakulttuuriin verkostoitumisen inhimilliset taidot

Maahanmuuttajataustainen henkilö on usein kotimaassaan tottunut luomaan kontakteja suoraan ja vaivattomasti. Vuorovaikutus ja uusien kontaktien luominen on luonnollinen osa arki- ja työpäivää. Suomalainen toimintakulttuuri on tavoiltaan erilainen, ja kontaktien

luomisessa on usein tarkat säännöt, jotka täytyy avata. Viestintä on usein epäsuoraa ja se on osa kulttuurista normistoa, johon opitaan koko elämän ajan. (Hofstede, 2011.) Sekä kasvokkain että verkossa tapahtuvassa työelämän yhteydenpidossa on kulttuurisia eroja. Maahanmuuttajataustaiselle henkilölle kontaktien luominen ei useinkaan onnistu tehokkaasti ilman vuorovaikutustilanteiden tietoista järjestämistä. Haaste on vielä suurempi, kun viestitään verkon välityksellä. (Hartikainen ym., 2020). Sääntöjen oppiminen vaatii ponnistelua erityisesti, kun normitettu viestintä on monelle uusi tapa. Vähäinen kokemus kulttuurisista tavoista ja velvoitteista aiheuttaa pettymyksiä ja myös vääriä tulkintoja suomalaisten asenteista. Kontaktien luomisen normit ovat kulttuurimme hiljaista tietoa, ja erilaiset tavat ottaa kontaktia tulkitaan usein kielitaidon puutteiksi. Työelämän ongelmat syntyvät harvoin kielellisistä vääринymmärryksistä, ne syntyvät inhimillisten taitojen eroista (Suni, 2008). Inhimillisiin taitoihin liittyviä tekijöitä on vaikea opettaa (Robinson & Stubberud, 2014), koska ne ovat osa kulttuurin hiljaista tietoa.

Maahanmuuttajilla on usein erinomainen kyky verkostoitua, mutta heiltä puuttuu tietoa siitä, miten se tapahtuu suomalaisessa toimintakulttuurissa, jonka verkostoitumisen säännöt ovat hyvin erilaiset. Maahanmuuttajayrittäjä tulee usein myös kulttuurista, jossa yrittäjyys on luontevaa ja osa useimpien kokemustietoa. Yrittäjyys Suomessa näyttäytyy heille yksinäisenä sääntöviidakkona, jota he yrittävät ratkaista. Maahanmuuttajien yritystoiminnan menestykselle on kuitenkin kriittisen tärkeää paikallinen verkostoituminen ja sen kautta mukaanpääsy vuorovaikutukselliseen kokemuksesta oppimiseen (Wang, Kitvorametha & Wang, 2014). Tukipalvelut Suomessa ovat hyvät, apua ja neuvontaa on tarjolla, mutta kontaktit asiakkaisiin ja muihin yrittäjiin kaipaavat välittäjää (Alho, 2020; Suni, 2008; Yazdanfar, Abbasian & Brouder, 2015). Integraation näkökulma maahanmuuttajien kohdalla painottuu eri lailla, ja osaaminen on erilaista, eikä se aina suoraan vastaa EU:n yrittäjyysvalmiuksien kehittämislinjauksiin.

LÄHTEET

Aaltonen, S., Heinonen, J. & Valtonen, E. 2015. Maahanmuuttajayrittäjien palvelutarpeet ja yrittäjyyden edistäminen. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja Työ ja yrittäjyys 23/2015. Haettu osoitteesta http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74964/TEM-jul_23_2015_web_27032015.pdf

Alho, R. 2020. 'You Need to Know Someone Who Knows Someone': International Students' Job Search Experiences. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 10(2), 3–22. Haettu osoitteesta <https://tidsskrift.dk/njwls/article/view/120817/168318>

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. 2016. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; <http://dx.doi.org/10.2791/593884>

Bakhtin, M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays*. Michael Holquist (Ed.), Caryl Emerson and Michael Holquist (trans.) Austin: University of Texas Press, 84(8), 80–2.

Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H. & Thrane, C. 2011. The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry & Higher Education*, 25(6), 417–427.

Cachon, J-C. & Cotton, B. 2008. The long-term effects of active entrepreneurial training on business school students' and graduates' attitudes towards entrepreneurship. *International Journal of Business and Globalization*, 2(1), 72–91.

Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. 2017. *The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union.

Cope, J. & Watts, G. 2000. Learning by doing – An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6 (3), 104–124. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1108/13552550010346208>

European Commission 2019. *Key competences for Lifelong Learning*. Education and Training. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Euroopan neuvosto 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. Haettu osoitteesta: <https://rm.coe.int/1680459f97>

Euroopan neuvosto 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Euroopan neuvosto. Haettu osoitteesta: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Fiore, E., Sansone, G. & Paolucci, E. 2019. Entrepreneurship education in a multidisciplinary environment: evidence from an entrepreneurship programme held in Turin. Administrative Sciences, 9, 1–28.

Hannon, P. 2006. Teaching pigeons to dance: Sense and meaning in entrepreneurship education. Education + Training, 48(5), 296–308.

Hartikainen, A., Apiola, M., Sutinen, E. & Ahola, M. (julkaistaan syksyllä 2020). The immigrant integration training program online. Mipro 2020. IEEE Communications Magazine.

Hofstede, G. 2011. Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. Online readings in psychology and culture, 2(1), 2307-0919.

Härmälä, V., Lamminkoski, H., Salminen, V., Halme, K. & Autio, E. 2017. Yrittäjyyden uudet suunnat -selvitys hallituksen toimenpiteistä yrittäjyyden vahvistamiseksi. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 75/2017. Haettu osoitteesta http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160354/75_Yrittajyyspaketti_Raportti_2017-11-16.pdf

Kjellman, A. & Ehrsten, M. 2005. A Theory of Homo Entrepreneurus. Research on Technological Innovations, 9, 211–232.

Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyysyjä, synteesejä ja sovelluksia. Aikuiskasvatus 2, 102–111.

Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. Aikuiskasvatus 2, 92–101.

Kyrö, P. 2006. Avauksia riskin oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.), Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 98–131.

Küttim, M., Arvola, K., & Venesaar, U. 2011. Development of creative entrepreneurship: opinion of managers from Estonia, Latvia, Finland and Sweden. Business: Theory and Practice, 12(4), 369–378.

Lackéus, M. 2016. Value creation as educational practice – towards a new educational philosophy grounded in entrepreneurship? Thesis for the degree of doctor of engineering, Chalmers University of Technology, Gothenburg, Sweden.

Lantolf, J. 2011. Integrating sociocultural theory and cognitive linguistics in the second language classroom. – Eli Hinkel (toim.) Handbook of research in second language teaching and learning, Volume II. s. 303–318. New York: Routledge.

Mitchelmore, S. & Rowley, J. 2010. Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 16(2), 92–111.

Nabi, G., Linán, F., Fayolle, A., Krueger, N. & Walmsley, A. 2017. The impact of entrepreneurship education in higher education: a systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277–299.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Koulutuksen yrittäjyyslinjaukset 2017. Haettu osoitteesta: <https://minedu.fi/yrittajyyslinjaukset>.

Peavy, V. 1997. *Sociodynamic Counselling: A Constructivist Perspective for the Practice of Counselling in the 21st Century*. Victoria, B.C., Canada: Trafford Publishing.

Peltonen, Kati 2007. Tiimiopetus yrittäjyyskasvatuksen ohjausmenetelmänä. Teoksessa Paula Kyrö, Heleena Lehtonen & Kari Ristimäki (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*, 214–249.

Peltonen, K. 2014. Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiuksien kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät. Aalto University publication series. Doctoral dissertations 175/2014.

Pelz, B. 2010. (My) three principles of effective online pedagogy. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(1), 103–116.

Puukari, S. & Launikari, M. 2002. In-service training on multicultural counselling in Finland. Overview of recent experiences. *Euroguidance Express* by Center for International Mobility, CIMO, Finland, December 2002, 4–6.

Rae, D. & Carswell, M. 2001. Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 8(2), 150–158.

Robinson, S. & Stubberud, H. 2014. Teaching creativity, team work and other soft skills for entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Education*, 17(2), 186.

Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa (No 94). Jyväskylän yliopisto.

Tittel, A. & Terzidis, O. 2020. Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences. *Entrepreneurship Education*, 3(1), 1–35.

Verzat, C., Byrne, J. & Fayolle, A. 2009. Tangling with spaghetti: Pedagogical lessons from games. *Academy of Management Learning & Education*, 8(3), 356–369.

Wang, K., Kitvorametha, C. & Wang, Y. 2014. Learning of Immigrant Entrepreneurs: Local Tacit Business Knowledge. *Contemporary Management Research*, 10(1), 81–104.

Yazdanfar, D., Abbasian, S. & Brouder, P. 2015. Business advice strategies of immigrant entrepreneurs in Sweden. *Baltic Journal of Management*, 10(1), 98–118.

YRITTÄJYYDEN TUKIPALVELUJEN KEHITTÄMISESTÄ KANSAINVÄLISILLE OSAAJILLE

Mikko Järvinen & Heli Potinkara

TIIVISTELMÄ

Tarkastelemme artikkelissa kahden eri kansainvälisen yrittäjätarinan kautta yrittäjyyden kehittymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen konteksti on kansainvälisille osajille suunnattu “Multicultural Encounters, Growth, Entrepreneurship” -yrittäjävalmennus (MEGE). Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää merkittäviä tekijöitä, jotka vaikuttavat yrittäjyyden suotuisaan kehittymiseen. Tavoitteena on antaa suosituksia kansainvälisille osajille suunnatun yrittäjyyden tukipalvelujen kehittämiseksi.

Tutkimuksessa käytetään case-menetelmää. Tutkimukseen valittiin kaksi eri yrittäjää, jotka molemmat olivat hyödyntäneet MEGE-hankkeen palveluja. Tutkimuksessa kuvataan yritysten syntymistä teemahaastatteluihin perustuen. Sisällön analyysia hyödyntäen kuvauksista nostetaan keskeisiä yrittäjyyteen vaikuttavia tekijöitä esitettynä tarinan muodossa. Lisäksi tehdään yrittäjätarinoiden vertailu, nostetaan esiin yhtäläisyydet ja eroavaisuudet. Tutkimuksen tuloksena syntyi kansainvälisen osajan yrittäjyyden tukipalveluiden viitekehys, joka on nimeltään “Yhteisömalli yrittäjyyden edistämiseksi”.

Asiasanat: Kansainvälinen osaja, maahanmuuttajayrittäjä, yrittäjävalmennus, sosiaalinen vuorovaikutus, yrittäjyyden tukipalvelut

JOHDANTO JA TAVOITE

Työikäisen väestön määrän pieneneminen on nostettu keskeiseksi haasteeksi Suomen hallitusohjelmassa (2019). Ikääntyminen tulee heikentämään 2020-luvulta alkaen taloudellista huoltosuhdetta ja aiheuttaa haasteita työvoiman saatavuudelle. Hallitusohjelman tavoitteeksi onkin asetettu työllisten määrän vahvistamisen vähintään 60 000 henkilöllä vuoden 2023 loppuun mennessä.

Suomen yrittäjien (2020) mukaan Tilastokeskuksen tiedot osoittavat uusien yksityisen sektorin työpaikkojen syntyneet lähinnä pk-yrityksiin 2000-luvulla. Vuosina 2001–2018

alle 50 henkilön pienyrityksiin on syntynyt 87 516 uutta työpaikkaa, ja keskisuuriin 50–249 henkilön yrityksiin 62 883 uutta työpaikkaa. Samanaikaisesti yli 250 henkilöä työllistävissä yrityksissä työpaikkojen määrä on pienentynyt 2 953 kappaleella. Työn kysynnän kasvattaminen on aiempaa enemmän pienten ja kasvavien yritysten harteilla.

Työn tarjonnan lisäämiseksi hallitusohjelma pyrkii muiden toimien ohella vahvistamaan erityisesti osaavan työvoiman työperusteista maahanmuuttoa. Työ- ja elinkeinoministeriön ja opetus- ja kulttuuriministeriön yhteinen Talent Boost -ohjelma on asetettu tukemaan tätä tavoitetta. Se pyrkii nostamaan Suomen houkuttelevuutta kansainvälisten osaajien ja heidän perheidensä keskuudessa (työ- ja elinkeinoministeriö 2017).

Kansainvälisten osaajien yrittäjyyden tukeminen voidaan nähdä strategiana, joka vaikuttaa sekä työn kysyntään että tarjontaan. Uusien yritysten syntyminen ja kasvaminen luo uusia työpaikkoja, kun taas yrittäjyysaikeiden vuoksi Suomeen saapunut tai Suomeen jäävä osaaja on tavalla tai toisella kotimaisten työmarkkinoiden käytössä. Yrittäjänä kansainvälinen osaaja voi siis vaikuttaa (palkansaajan rooliaan) monipuolisemmin työllisten määrän ja työllisyysasteen vahvistumiseen.

Tästä näkökulmasta kysymys siitä, miten Suomessa jo asuvia kansainvälisiä osaajia voidaan auttaa yrittäjyyspolullaan, nousee kiinnostavaksi. Jotta kansainvälisiä osaajia voidaan tukea ja kannustaa erityisesti yrittäjäuran alkuvaiheessa, on tärkeää ymmärtää tukimuotojen ja -menetelmien tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta erityisesti tässä kontekstissa.

Tässä artikkelissa tarkastelemme kansainvälisille osaajille suunnatun “Multicultural Encounters, Growth, Entrepreneurship” -yrittäjävälennuksen (MEGE) valmennettavien näkökulmasta. Hyödynnämme tutkimuksessa case-menetelmää, jossa osallistujien kokemuksia tarkastellaan kahden eri tapauksen avulla. Pyrimme tunnistamaan tekijöitä, joiden koetaan vaikuttavan yrittäjyyden suotuiseseen kehittymiseen kansainvälisten osaajien kontekstissa. Tavoitteena on määrittää tekijöitä, jotka on hyödyllistä ottaa huomioon suunniteltaessa tukipalveluita kansainvälisten osaajien yrittäjyyden edistämiseksi.

KANSAINVÄLINEN OSAAJA JA YRITTÄJYYS

Suomeen muuttaneilla on paljon osaamista, joka hyödyntää suomalaista yhteiskuntaa. Heidän työllistymisessään yrittäjyys on varteenotettava vaihtoehto.

Maahanmuuttaja on moninainen ryhmä henkilöitä moninaisin taustoin, mikä vaikuttaa heidän integroitumiseensa suomalaiseen yhteiskuntaan, mutta myös yrittäjyyteen ja sen kannattavuuteen. Näin yrittäjyyden tukemiseen tarvitaan erilaisia palveluita kohdistuen parhaiten kunkin yksilön tarpeisiin. (Kosonen ym., 2019.) Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2016 Suomessa toimi yhteensä 9 736 ulkomaalaistaustaista yrittäjävetoista yritystä, jotka työllistivät lähes 29 000 henkilöä ja joiden liikevaihto oli 3,5 miljardia euroa (Luomaranta ja Niemistö 2018).

Fornaron (2019) tutkimuksessa ilmeni, että ulkomaalaistaustaisten yrittäjyysaste on samansuuntainen kuin kantasuomalaisilla, ja tämä aste on pysynyt vakaana pidemmän aikaa. Eroja havaittiin muun muassa tulotasossa, tosin tämä ero pieneni, kun niitä tarkasteltiin toimialoittain. Muina mielenkiintoisina eroina tutkimuksessa havaittiin, että ulkomaalais-taustaisten työllistyvyys oli kantasuomalaisiin yrityksiin verrattuna hieman matalampaa. (Fornaron 2019.) Malirannan ja Nurmen (2019) tutkimuksen mukaan ulkomaalaistaustaiset yritykset luovat suhteellisesti enemmän yrityksiä, mutta niiden tuottavuuden ja palkkojen tasot ovat suhteellisen matalat. Koska maahanmuuttajien tausta on hyvin heterogeeninen, tuleekin tarkastella tarkemmin taustan ja tuottavuuden välistä suhdetta. (Maliranta ja Nurmi 2019.)

Turun yliopiston SWiPE-tutkimushankkeen suositusten mukaan tulee kehittää erilaisia yrittäjyyden edistämisen kohtaamisen areenoita, joissa rahoittajat sekä kantasuomalaiset ja ulkomaalaistaustaiset yrittäjät kohtaavat. Kohtaamisareena mahdollistaa kokemusten ja osaamisen jakamisen. Se myös auttaa alkuvaiheen yrittäjyydessä sekä suomalaisen yhteiskunnan yrittäjyyden toimintaympäristön ymmärtämisessä. (Aaltonen 2018.)

Tässä artikkelissa tarkasteltava “Multicultural Encounters, Growth, Entrepreneurship” -hanke (MEGE) toteutettiin Uudenmaan liiton EAKR-rahoituksen turvin vuosina 2018–2020. Hankkeen toteuttajat olivat Haaga-Helia ammattikorkeakoulun Startup School, Helsinki Business College, Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu sekä The Shortcut. Hanke toteutettiin osana työ- ja elinkeinoministeriön ja opetus- ja kulttuuriministeriön yhteistä Talent Boost -ohjelmaa.

Talent Boost -ohjelma (työ- ja elinkeinoministeriö 2017) määrittelee kansainvälisen osaajan seuraavasti: “Kansainvälinen osaaja on maahanmuuttaja tai suomalainen paluumuuttaja, jolla on osaamista, kansainvälistä kokemusta ja asiantuntemusta sekä verkostoja, jotka voivat tuoda lisäarvoa elinkeinoelämälle ja vastata työvoimatarpeisiin. Kansainvälinen osaaja voi olla esimerkiksi ulkomaalainen opiskelija, tutkija, ekspatti, puolisona muuttanut tai paluumuuttaja. Maahantulon syyllä ei ole merkitystä, vaan osaaminen ratkaisee”.

MEGE-hankkeen päätavoitteena oli “kansainvälisten osaajien perustamien kasvuyritysten määrän lisääminen tarjoamalla palvelukokonaisuus liiketoimintaidean validointiin, yritystoiminnan käynnistämiseen sekä yrittäjänvaihdostilanteisiin” (EURA-järjestelmä 2020). Hankkeen puitteissa tarjottiin valmennuskokonaisuudet startup-toimintaan ja omistajanvaihdostilanteisiin, joita molempia tuettiin mentoroinnilla ja asiakaskohtaisella neuvonnalla.

Vuoden 2020 kesäkuun loppuun mennessä hankkeen toteutuksiin osallistuttiin yli 800 kertaa (MEGE-ohjausryhmä 2020). 90 % palautekyselyihin vastanneista osallistujista on ollut tyytyväinen tai erittäin tyytyväinen saamaansa valmennukseen. Hankkeen tuella on

syntynyt yli 15 kansainvälisen osaajan perustamaa yritystä, joista yli seitsemän on naisten perustamia. Lisäksi hanke on tukenut yli kuutta kansainvälisen osaajan pk-yritystä uuden liiketoiminnan käynnistämässä.

METODOLOGIA, AINEISTON ESITTELY, ANALYYSI JA TULOKSET

Tutkimus hyödyntää lähestymisessään tapaustutkimusta (Yin 2014). Tutkimusaineiston kaksi tapausta on valittu edustavina MEGE-ohjelmaan osallistuneista kansainvälisistä osaajista, jotka ovat perustaneet yrityksen ohjelman aikana ja kokevat hyötynensä ohjelman palveluista. Aineisto koostuu osallistumisen jälkeen tehdyistä teemahaastatteluista sekä osallistujien kyselyin antamasta palautteesta, jota tukevat yrittäjien tuottamat materiaalit (pitch deckit ja verkkosivut). Aineisto on analysoitu laadullisen sisältöanalyysin keinoin (Mayring 2014).

Esittelemme aineiston kuvaamalla kahden tapauksen yrittäjätarinat sekä keskeiset havainnot tarina kerrallaan. Yrittäjätarinoilla pyrimme välittämään tiivistetyn kuvan yrittäjistä, heidän yritystensä alkuvaiheista sekä tuesta, jota he ovat saaneet käynnistämiseen ja kehittämiseen MEGE-ohjelmasta ja muualta. Tarinan jälkeen esitämme keskeiset havainnot, jotka olemme aineistosta johtaneet induktiivisen sisältöanalyysin kautta. Kappaleen lopuksi kuvaamme tarinoiden ja havaintojen eroavaisuudet ja yhtäläisyydet sekä nostamme esiin tarinoista kumpuavia yrittäjyyden kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä.

ENSIMMÄINEN YRITTÄJÄTARINA

Ensimmäisen tarinan yrittäjä on muuttanut Suomeen koululaisena, suorittanut suomalaisen lukion sekä hiljattain liiketalouden ammattikorkeakoulututkinnon. Hän on työskennellyt opintojen ohella asiakaspalvelu- ja myyntitehtävissä sekä tanssinopettajana. Hän puhuu kuutta kieltä mukaan luettuna suomea.

Liikeideansa hän on kehittänyt keväällä 2019 ollessaan opiskelijavaihdossa Saksassa. Yrittäjä tutustui mobiilisovelluksiin, joiden avulla oli mahdollista ilmoittautua ja osallistua itenäisten liikuntaohjaajien järjestämille tanssi- ja liikuntatunneille. Toisin kuin Suomessa, saksalaiset ohjaajat pystyivät sovellusten avulla tarjoamaan palvelujaan suoraan asiakkaille ilman välikäsinä toimivia liikuntapalveluiden tuottajia tai kouluja.

Yrittäjän opiskelijatoveri innostui ideasta, ja kesällä 2019 kaksi tulevaa perustajaa testasivat liikeideaa itsenäisillä liikunnanohjaajilla Suomessa. Yrittäjä suoritti ammattikorkeakoulututkintoon liittyvän harjoittelunsa idean kehittämiseksi. Saatuaan vahvistusta liiketoimintamallille perustajat rekisteröivät yrityksen ja lähtivät markkinoimaan ensimmäisten ohjaajien tunteja. Loppukesästä 2019 yritys teki ensimmäisen myyntinsä, vaikka omaa mobiilisovellusta ei vielä ollutkaan: työkaluina käytettiin mobiilimaksuja ja maksuttomia sosiaalisen median palveluita.

Syksyllä 2019 perustajat osallistuivat MEGE-ohjelman valmennuksiin. Mentor Day -mentoirintipäivän aikana he tapasivat yhteensä neljä kokenutta, Suomessa toiminutta yrittäjää, joiden kanssa heillä oli mahdollisuus keskustella suunnitelmistaan sekä saada palautetta ja vastauksia kysymyksiinsä. Lisäksi perustajat saivat neuvontaa ja kontakteja alkuvaiheen rahoituksen järjestämiseen. Perustajat osallistuivat myös voitokkaasti MEGE-ohjelman Startup Circus -pitchauskilpailuun, jonka yrittäjä kertoo vahvistaneen uskoansa ideaan.

Keväällä 2020 valmistui ensimmäinen versio yrityksen mobiilisovelluksesta, jossa aluksi viisi ohjaajaa tarjosi palveluitaan. Keväällä yritys aktivoitui markkinoinnissaan hyödyntäen kampanjoita, erilaisia yhteisöjä sekä korkeakouluja asiakashankinnassaan. Koronaepidemian käynnistyessä yritys hankki streamausalustan, joka mahdollisti tuntien välittämisen videon välityksellä ilman fyysistä kontaktia.

Elokuussa 2020 yrityksellä on verkostossaan 42 ohjaajaa. Yritys on myös saanut ensimmäiset vientitulonsa osallistujilta UK:ssa ja Bulgariassa käyttämättä rahaa maksulliseen mainontaan. Yrityksen kansainvälinen tiimi muodostuu kahdeksasta henkilöstä: perustajien ja neljän ohjelmistokehittäjän lisäksi tiimissä mukana on sosiaalisen median markkinoinnin osaaja.

MEGEN lisäksi yrittäjä kertoo tiiminsä osallistuneen kolmeen muuhun valmennukseen, jotka on rakennettu kiihdyttämöohjelman muotoon. Näiden vahvuudeksi hän kuvaa mentorien verkoston, jonka avulla hän löytää osaajan vastaamaan yrityksen kehittämiseen liittyviin kysymyksiin sekä saa tarvittaessa "reality checkin" kehityssuunnitelmilleen.

TARINAN TULKINTA

Tarinan yrittäjällä on yrittäjämäinen asenne itsensä ja yrityksensä kehittämisessä. Hän on valmis ottamaan riskejä, ajattelemaan kriittisesti, ratkaisemaan ongelmia, eikä hän pelkää epäonnistumista, vaan näkee sen mahdollisuutena oppia. Tarinan yrittäjä uskoo itseensä ja omaan tekemiseensä.

Hän on yrityksensä eri kehittämisen vaiheissa tutkinut asiakkaidensa tarpeita, luonut kontakteja ja rakentanut tiimiä. Hän on myös aktiivisesti käyttänyt erilaisia yrittäjyyden edistämisen tukimuotoja. Saamiaan neuvoja hän on tarkastellut kriittisesti ja tehnyt omia johtopäätöksiä neuvojen hyödyistä itselleen ja yritykselleen.

Tarinan yrittäjä pitää tärkeänä tekemällä oppimista. Hänen mielestään kouluissa ei onnistuta nykyisellään kehittämään käytännön yrittäjyysosaamista.

Yrittäjälle vuorovaikutustilanteet, keskustelut ja kohtaamiset ovat tärkeitä yrittäjyyden kehittämisessä ja yhteisöllisyyden kokemisessa. Tarinan yrittäjä on monipuolisesti käyt-

tänyt MEGEn ja muiden toimijoiden palveluja hyväkseen. Hänen puheessaan tulee esille mentorointi, jota hän on hyödyntänyt MEGE Mentor Dayn lisäksi muissa yhteyksissä. Vaikka yrittäjä tuo esiin epäonnistumisen merkityksen yrityksen kehittymisessä, niin onnistumiset ovat tärkeitä oman motivaation kannalta. Tarinan yrittäjätiimi voitti startup-kilpailun. Voitto motivoi heitä tekemään asioita vieläkin paremmin.

Yrittäjä identifioi itsensä kansainväliseksi osaajaksi, ja hän tähtää globaaleille markkinoille.

TOINEN YRITTÄJÄTARINA

Toisen tarinan yrittäjä on suorittanut tekniikan tohtorin tutkinnon muualla Euroopassa ja työskennellyt Suomessa asiantuntijatehtävissä kymmenen vuoden ajan. Päivätyönsä ohella hän on tehnyt pienimuotoista maahantuontia syntymämaastaan Suomeen, mutta tämä liiketoiminta ei ole kasvanut. Hän puhuu viittä kieltä mukaan lukien suomea.

Yrittäjä on jo pidempään suunnitellut liiketoimintaa, jossa hän tarjoaisi verkkokursseja ja konsultaatiota omaan erikoisosaamiseensa, vastuulliseen liiketoimintaan, perustuen. Hänen yrityksensä palvelisi maailmanlaajuisesti ammattilaisia, jotka haluavat päivittää omaa osaamistaan ajankohtaisten “green deal” -teemojen ympärillä. Hänen unelmaanaan on saavuttaa taloudellinen itsenäisyys alan kouluttajana ja konsulttina.

Edistääkseen ideoitua hän osallistui syksyllä 2019 MEGE-ohjelman Developing Entrepreneurial Mindset-verkkokurssille. Tämän jälkeen hän on osallistunut useisiin MEGE-ohjelman tarjoamiin Action Workshop -työpajoihin, joissa hän on kehittänyt omaa osaamistaan myynnin, IPR-asoiden sekä digitaalisen markkinoinnin alueella. MEGEn lisäksi yrittäjä ei ole osallistunut muihin valmennuksiin, mutta on saanut neuvoja muun muassa kirjanpitäjän hankkimisessa.

Yrittäjä perusti yrityksensä pian kurssin päätyttyä, ja on jatkanut liikeidean ja erityisesti koulutussisällön kehittämistä päätyönsä rinnalla. Yrittäjä on tiimin ainoa jäsen eikä halua laajentaa tiimiään: puuttuvaa osaamista hän haluaa tulevaisuudessa täydentää mieluummin palveluostoilla kuin tiimin laajentamisella. Yritys ei ole vielä tuonut tuotteitaan markkinoille, eikä sillä ole vielä liikevaihtoa.

TARINAN TULKINTA

Yrittäjän tarinassa nousee esille vahva akateeminen osaaminen. Hän kokee tarvitsevansa liiketoimintaosaamisen, erityisesti asiakkuuden ja markkinoinnin, käytännöllisiä taitoja. Näistä syistä hän hakeutui MEGE-ohjelman palveluiden pariin. Hänen mukaansa ne ovat olleet hyödyllisiä ja auttaneet häntä kiinnittämään huomiota oikeisiin ja oleellisiin asioihin sekä antaneet työkaluja liiketoiminnan kokonaisuuden ymmärtämiselle. Hän haluaa jatkossakin hyödyntää Megen tarjoamia palveluita.

Tarinan yrittäjä on halukas edistämään yritystään, mutta tällä hetkellä kokee työn ja perheen sekä yrityksen kehittämisen yhdistämisen haasteelliseksi. Hänen yrityksensä idea perustuu hänen erityisosaamiseensa. Myös tämän tarinan yrittäjä mieltää itsensä kansainväliseksi osaajaksi, ja hän tähtää globaaleille markkinoille.

TARINOIDEN YHTÄLÄISYYDET

- Molemmat ovat asuneet noin vuosikymmenen Suomessa muutettuaan tänne muualta. Heillä on korkeakoulututkinnot sekä he identifioivat itsensä kansainvälisiksi osaajiksi.
- Molempien yritysidea nousee omasta kiinnostuksen kohteesta ja osaamisen alueesta.
- Molemmat hyödyntävät digitaalisuutta ja tähtäävät kansainvälisille markkinoille.
- Molempien mielestä yrittäjyyttä opitaan käytännön tasolla, teoreettinen kirjatieto ei anna vastauksia käytännön tilanteisiin.
- Molempien yritys on rekisteröity kesällä 2019.

TARINOIDEN EROAVAIUUDET

- Ensimmäisen tarinan yrittäjä on perustanut yrityksen yhdessä, toisen tarinan yrittäjä yksin.
- Ensimmäisen tarinan yrittäjä on hyödyntänyt enemmän mentorointia yrittäjäosaamisensa kehittämisessä, toisen tarinan yrittäjä taas kurseja ja workshoppeja.
- Ensimmäisen tarinan yrittäjä on pyrkinyt alkuvaiheessa validoimaan ideaansa yhteistyökumppaneilla, toisen tarinan yrittäjä on keskittynyt tuotteen kehittämiseen.
- Ensimmäisen tarinan yrittäjä on voinut keskittyä yritykseen päätoimisesti (myös opinnoissaan), toisen tarinan yrittäjä on joutunut jakamaan aikaansa.
- Ensimmäisessä tarinassa yrittäjä on hyödyntänyt MEGEn ohella muita palveluja.
- Ensimmäisen tarinan yrityksen liiketoiminta on kehittynyt nopeammin.

YRITTÄJYYDEN KEHITTYMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Tarinoiden pohjalta voidaan havaita seuraavia asioita, jotka edistävät yrittäjyyttä ja yrityksen eteenpäin kehittämistä:

- Yrittäjämäinen asenne, riskinotto, rohkeus, ongelmien ratkaiseminen sekä kyky muuntaa ideat käytännöksi.
- Yrittäjyyteen kuuluu epäonnistuminen, joka tulee ymmärtää oppimisen mahdollisuutena.
- Mahdollisuudet yrittäjyyteen opintojen aikana ja puitteissa.
- Yrityksessä on tiimi, jonka jäsenillä on määritelty oma rooli.
- Yrittäjä tunnistaa omat ja yrityksensä kehittymismahdollisuudet ja -tarpeet.
- Aktiivisuus asiakaskontakteissa, ymmärrys siitä, mitä asiakas tarvitsee ja miten yritys vastaa tähän tarpeeseen.
- Onnistumisen kokemukset motivoivat ja antaa uskoa omaan itseensä ja yritykseen.
- Mentoroinnin ja muiden Mege-tukimuotojen hyödyntäminen.

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Kansainvälisten osaajien yrittäjyyden edistämisen keskiössä on vuorovaikutus, omien ajatusten ja ideoiden jakaminen ja jalostaminen. Vuorovaikutuksen foorumit ovat moninaiset aina suunnitelluista ohjelmista vapaisiin sosiaalisiin kanssakäymisiin yrittäjyyden kontekstissa. Aloitettava yrittäjä tarvitsee monenlaista apua ja kosketuspintaa muihin yrittäjyyden toimijoihin yrityksensä eri kehitysvaiheissa. Keskustelu ja ajatusten jakaminen auttavat havaitsemaan uusia näkökulmia ja lähestymistapoja omiin ideoihin ja ajatuksiin. Clarke ja Cornelissenin (2011) mukaan yrittäjälle on tärkeää olla sosiaalisessa yhteydessä sekä tunnistaa sosiaalisen ympäristön rooli luotaessa ja määriteltäessä yrityksen menestymisen mahdollisuuksia. Heidän mukaansa tutkijoiden tulisivat kiinnittää huomio yrittäjän ideoiden muotoutumiseen kokemuksen kautta ja puheen rooliin idean uudelleen muotoutumisessa. Edelleen heidän mukaansa ajattelu ja kieli ovat välittömässä, dynaamisessa yhteydessä yksilön sanallista ajatuksiaan toisille. (Clarke ja Cornelissein 2011.) Puheen ja ajattelun välinen vuorovaikutus muovaa yritystä. Toisaalta puhe ja siinä käytetty kieli muovaa myös muiden ajattelua, jolloin vaikuttaminen ja vaikuttuminen on kaksisuuntaista (Clarke ja Cornelissein 2011). Michell ym. (2011) mukaan ajattelu on toimintaorientoitunutta, kehollista, tilannesidonnaista ja jaettavaa, ja se luo merkitysyhteyksiä. Merkitysyhteyksien antaminen asioille muuttaa toimintaa ja avaa asioita uudella tavalla. (Mitchell, Randolph-Seng & Mitchell 2011.)

Monenlainen sosiaalinen vuorovaikutuksen tilanne on arvokas, mutta aloittavalle yrittäjälle mentorointi on erityisellä tapaa hyödyllinen. Mentoroinnissa yrittäjä saa neuvoja ja oppii käytännön taitoja kokeneelta yrittäjältä. Mentoroinnin tarkoituksena on nopeuttaa oppimista ja yrityksen kehittymistä. (Taylor ja Crabb 2016.) Mege-hankkeessa tuli esille mentoreiden sanomana, että työskentely idearikkaiden ja innovatiivisten nuorten kanssa antaa myös heille uusia näkökulmia ja ymmärrystä uusista liiketoimintaideoista. Näin mentorointi on myös mentorille rikastuttava ja merkityksellinen kokemus.

Mentoroinnissa aloittava yrittäjä pysähtyy asiansa äärelle kuvaten mentorille omaa yritystään ääneen puhumalla. Ääneen kertominen auttaa sekä selkeyttämään että paljastamaan asioita, joita mentoroitavan tulee ratkaista tai radikaalisesti muuttaa. Mentori tukee asiakkaansa strategista ajattelua sekä auttaa häntä toimimaan tarkoituksenmukaisesti sattumanvaraisuuden sijaan. (Taylor ja Crabb 2016; St-Jean & Mathieu 2015.)

MEGE-hankkeessa mentorointi tapahtui Mege Mentor Day -konseptilla, jossa päivän aikana kansainvälinen yrittäjä tapasi neljä mentoria, joilla on erilainen kokemus ja osaaminen. Kunkin kanssa hän vietti yhden tunnin. Tämän mallin hyvänä puolena voidaan pitää mentoroitavan mahdollisuutta saada opastusta mentoreilta, joilla on asiantuntemusta eri asioista. Näin hänen asiaansa tarkastellaan monesta eri näkökulmasta. Malli myös mahdollistaa pidempiaikaisen mentorointisuhteen luomisen, jossa mentori ja mentoroitava

arvioivat tarpeiden ja osaamisen kohtaamista. Mege Mentor Day mahdollisti pidempiaikaisen suhteen syntyminen, mutta se perustui mentorin ja mentoroitavan vapaaehtoiseen haluun jatkaa yhteistyötä.

Mege Mentor Day haastoi erityisesti mentoroitavaa, sillä kertominen omasta yrityksestä useaan kertaan saattoi olla raskasta. Toisaalta kertominen useaan kertaan selkeytti mentoroitavan yritysidea ja hänen ajatteluaan etenemisestä. Mentoroitavat kokivat haasteena myös saatujen neuvojen suuren määrän, ja joskus ne olivat jopa ristiriitaisia. Tämä edellyttää mentoroitavan omaa kriittistä ajattelua, jossa hän punnitsee saamiaan neuvoja suhteessa itseensä ja omaan yritykseen.

Lyhytaikaisessa mentoroinnissa on oleellista sekä mentoroitavan että mentorin valmistautuminen tilanteeseen. Mentorointi lähtee mentoroitavan tarpeista, ja siksi onkin tärkeää, että hän on valmistautunut kysymyksiin tilanteeseen, jolloin hän saa parhaimman hyödyn tapaamisesta. Tämä edellyttää, että mentorointia käytetään yrityksen kehittyneessä vaiheessa, jolloin mentoroitavalla on käsitys siitä, mihin hän neuvoa tarvitsee. Mentorin perustyökaluja ovatkin kuunteleminen, kysyminen ja haastaminen.

Vaikka mentorointi perustuu mentoroitavan tarpeisiin, niin Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan parhaimmillaan mentorointi on dialoginen suhde, jossa molemmat osapuolet oppivat ja luovat jotain uutta. Erilaisten kokemusten ja ajatusten kohtaaminen synnyttää parhaimmillaan oivallusta, uudenlaista osaamista ja ymmärrystä, uusia ideoita ja näkökulmia sekä uudenlaista yrittäjyyttä. Siinä törmäävät mentorin kokemus ja viisaus sekä mentoroitavan tuoreus ja erilainen tapa ajatella asioista ja maailmasta. Taylor ja Cobe (2016) sanovatkin, että mentorointi on tilaa, aikaa ja keskustelua, ja sen tulisi mahdollistaa oppimista ja oivaltamista. Tilan ja ajan antaminen mahdollistaa pohtimisen, uudella tavalla ajattelemisen sekä uusien mahdollisuuksien tarkastelun.

Mentori auttaa asiakasta tutkimaan omaa ja yrityksensä tilannetta hyödyntäen coaching-työkaluja. Tässä tutkimusprosessissa mentorin oma kokemus, osaaminen ja viisaus ovat mentoroitavan käytössä ja auttavat häntä hänen yrityksensä toimintojen suunnittelussa ja tilanteiden hallinnassa. (Taylor ja Crabb 2016; Sanchez-Burks et al. 2017.)

Tuloksekas mentorointi johtaa muutokseen ajattelun, käyttäytymisen, oppimisen ja käytännön tasoilla. Käytännössä muutos näkyy asioiden tekemisenä eri tavoin. Oppimisen tasolla mentoroitava tunnistaa itsessään oppimisen tapoja. Käyttäytymisen tasolla muutos ilmenee asioiden uudella tavalla näkemisenä, kun taas kognitiivisella tasolla muutosta tapahtuu ajattelussa. (Owen 2011.)

Sanchez-Burks ym. (2017) tutkimuksessa ilmeni, että mentorit arvostavat kysymysten esittämistä, kun taas mentoroitavat arvostavat enemmän neuvoja ja tiedon saantia. Mentoreiden

mielestä epäsuora lähestymistapa on tehokkainta mentoroinnin menestymisen kannalta. Tutkimuksessa ilmenikin, että mentoroitavat, jotka arvostivat epäsuoraa lähestymistapaa, olivat tyytyväisempiä mentorointiin kuin suoria neuvoja ja tiedonsaantia mentoroinnissa arvostavat. Tutkijoiden johtopäätösten mukaan mentoroinnissa on tärkeää tukea mentoroitavan mindsettiä ja hänen kasvuaan yrittäjänä.

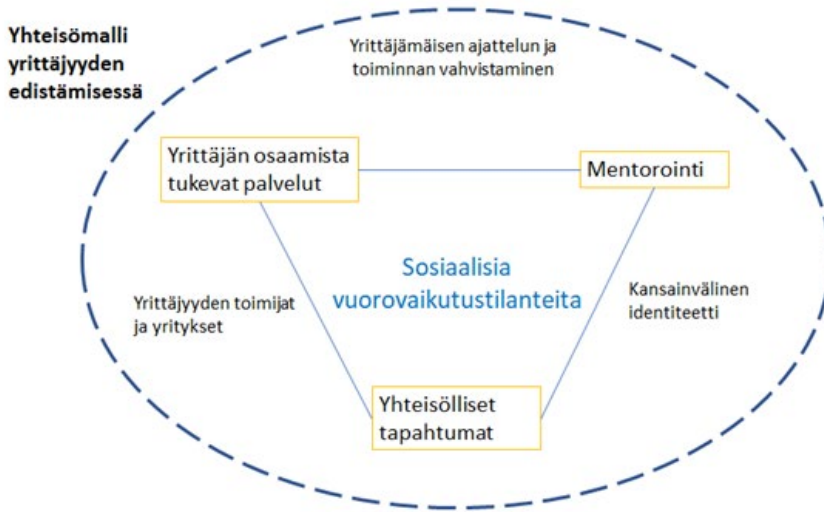
YHTEISÖMALLI KANSAINVÄLISEN OSAAJAN YRITTÄJYYDEN EDISTÄMISEKSI

Johtopäätöksenä tässä artikkelissa esitetään kolme suositusta, jotka tulisi ottaa huomioon suunniteltaessa ja kehitettäessä yrittäjyyden tukipalveluja kansainvälisille osaajille:

- Yrittäjän osaamista tukevat palvelut: moninaiset ja joustavat sekä käytännönläheiset palvelut, jotka perustuvat yrittäjän ja yrityksen osaamistarpeisiin.
- Mentorointi: kokeneemmat yrittäjät coacheina ja neuvonantajina.
- Yhteisölliset tapahtumat: vertaisten, vuorovaikutuksen ja keskustelun foorumit.

Kuviossa 1 on tiivistetty kansainvälisten osaajien tukipalvelujen kokonaisuus, joka on nimetty “Yhteisömalli yrittäjyyden edistämisessä”. Mallin keskiössä oleva sosiaalinen vuorovaikutus ilmenee erilaisissa palvelumuodoissa. Mallin palvelumuotoja ovat erilaiset yrittäjän osaamista tukevat palvelut, mentorointi ja yhteisölliset tapahtumat.

Yrittäjän osaamista tukevat palvelut MEGE-hankkeessa olivat esimerkiksi Action Workshop -teematyöpajat ja Developing Entrepreneurial Mindset -verkkokurssi. Mentorointi on nostettu omaksi palvelumuodoksi sen merkittävyyden vuoksi. Yhteisöllisillä tapahtumilla tarkoitetaan erilaisia epämuodollisia tapaamisia ja keskustelufoorumeita yrittäjien ja erilaisten yrittäjyyden toimijoiden kesken. Kansainvälisen osaajan sosiaalisessa yhteisömallissa kaikki toiminta vahvistaa yrittäjämäistä toimintaa ja ajattelua sekä edistää uuden yrittäjyyden syntymistä.



Kuvio 1. Yhteisömalli yrittäjyyden edistämässä kansainvälisille osaajille

JATKOTUTKIMUSAIHEET

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kahden casen avulla kansainvälisten osaajien yrittäjyyden polkuja ja sitä, mitkä tekijät ovat auttaneet heitä yrittäjyyden kehittämisessä. Tuloksena on esitetty malli, jossa kaiken toiminnan keskiöön nousee sosiaalinen vuorovaikutus. Jatkossa olisikin tarpeen tutkia tarkemmin sosiaalista vuorovaikutusta ja sitä, miten se vaikuttaa ja muokkaa yrittäjyyttä sekä yrittäjämäistä toimintaa ja asennetta.

LÄHTEET

Aaltonen S. 2018. Yrittäjyysneuvonnalla moninaisuutta yrityskenttään – suosituksia maahanmuuttajien yrittäjyyden tekemiseen. POLICY BRIEF, SWiPE -tutkimushanke, Turun yliopisto. https://www.aka.fi/globalassets/3-stn/1-strateginen-tutkimus/tiedon-kayttajalle/politiikkasuositukset/politiikkasuositukset/18_05_yrittajyysneuvonnalla_monimuotoisuutta_yrityskenttaan.pdf [viitattu 26.8.2020]

Clarke J. & Cornelissen J. Language, Communication, and Socially Situated Cognition in Entrepreneurship. *Academy of Management Review*, 36(4), pp. 776–778.

EURA-järjestelmä. 2020. Euroopan aluekehitysrahaston (EAKR) rahoittaman hankkeen kuvaus. <https://www.eura2014.fi/rrtiepa/projekti.php?projektikoodi=A73614> [luettu 26.8.2020]

Fornaro P. 2019. Maahanmuuttajien yrittäjyys kotoutumisen keinona Suomessa. Teoksessa Kazi, V. & Alitolppa-Niitamo, A. & Kaihovaara, A. (toim.). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM-oppaat ja muut julkaisut 2019:10*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. ISBN 978-952-327-487-7. s. 43–53.

Kosonen, R., Saari, E., Aaltonen, S., Heponiemi, T., Jauhiainen, S., Kankaanpää, R., Palander, J., Pöllänen, P., Steel, T. & Yijälä, A. 2019. Maahanmuuttaja osalliseksi ja työhön. POLICY BRIEF. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/303719> [viitattu 26.8.2020]

Kupias P. & Salo M. 2014. *Mentorointi 4.0*. Talentum, 1. Painos.

Maliranta M. & Nurmi S. 2019. Maahanmuuttajien yritystoiminnan merkitys Suomen työllisyyden ja tuottavuuden yritysdynamiikalle. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 115. vsk, 2, ss. 289–316.

Mayring, P 2014. *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt, Austria.

MEGE-ohjausryhmä. 2020. *MEGE project status report 3.9.2020*.

Owen H. 2011. *The Complete Guide to Mentoring. How to design, implement and evaluate effective mentoring*. Kogan Page Limited, Great Britain.

Ronald K. Mitchell R.K., Randolph-Seng B. & Mitchell J.R. 2011. Socially Situated Cognition: Imagining New Opportunities for Entrepreneurship Research. *Academy of Management Review*, 36(4), pp. 774–776.

Sanchez-Burks J., Brophy D.J., Jensen T., Milovac M. & Kagan E. 2017. Mentoring in Startup Ecosystems. Ross School of Business Working Paper, Working Paper No. 1376.

St-Jean É. & Mathiew C. 2015. Developing Attitudes Toward an Entrepreneurial Career Through Mentoring, The Mediating Role of Entrepreneurial Self-Efficacy. *Journal of Career Development*, 14.

Suomen hallitusohjelma. 2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma> [luettu 26.8.2020]

Suomen Yrittäjät. 2020. Yrittäjyystilastot. <https://www.yrittajat.fi/suomen-yrittajat/yrittajyys-suomessa-316363> [viitattu 26.8.2020]

Taylor M & Crabb S. 2016. *Business Coaching & Mentoring for Dummies*. John Wiley & Sons. Ltd.

Työ- ja elinkeinoministeriö. 2017. Talent Boost -toimenpideohjelma. <https://tem.fi/talent-boost> [viitattu 26.8.2020]

Yin, R. 2009. *Case study research*. Thousand Oaks: Sage.

TOIMIJAMALLIEN HYÖDYNTÄMINEN YRITTÄJYYS- KOULUTUKSEN ARVIOINNISSA – KOKEMUKSIA MEGE-PROJEKTISTA

Virva Salmivaara, Jukka-Pekka Heikkilä & Joppe Quaedly

TIIVISTELMÄ

Yrittäjyyskoulutuksen vaikutusta arvioidaan usein mittaamalla joko yksilöjen tietojen ja taitojen kehittymistä tai seuraamalla syntyneen yritystoiminnan määrää. Väitämme, että nämä mittarit eivät huomioi riittävästi yrittäjyyden kokonaisvaltaista prosessia ja koulutukseen osallistuvien henkilöiden *toimijuuden* kehittymistä, joka kuvaa yksilön kokemusta omasta asemastaan yrittäjänä.

Ehdotamme, että yrittäjyyskoulutuksessa ja sen vaikuttavuutta arvioidessa voidaan hakea inspiraatiota institutionaalisesta teoriasta, joka on tarkastellut, kuinka yksilöt omaksuvat heitä ympäröivien yhteisöjen arvoja ja toimintatapoja osaksi minuitaan. Toimijuusmallien (actorhood models) avulla voidaan tarkastella, millä tavoin koulukseen osallistuneet henkilöt näkevät yhteiskunnan eri toimijoiden – kuten yrittäjien ja yrittäjyysyhteisöjen – roolin ja vastuun, ja miten he kokevat itsensä suhteessa näihin.

Arvioimme artikkelissa toimijuusmallien sovellettavuutta yrittäjyyskoulutuksessa hyödyntäen ”MEGE – multicultural encounters, growth and entrepreneurship” -projektista saatuja kokemuksia. MEGE on eri koulutusjärjestäjien (Haaga-Helia, Business College Helsinki, The Shortcut ja Aalto-yliopisto) toteuttama koulutushanke, jonka rahoittajana oli Helsinki-Uudenmaan liitto Euroopan aluekehitysrahastosta (EAKR). Sen tavoitteena on ollut vahvistaa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden yrittäjyysvalmiuksia. Tiedonkeruu perustuu koulutushankkeen eri vaiheissa toteutettuihin kyselyihin ja koulutukseen osallistuneiden henkilöiden haastatteluihin. Tätä aineistoa tuetaan koulutuksen järjestäjien yhteisissä työpajoissa kerätyllä tiedolla. Temaattiseen analyysiin perustuvat tulokset osoittavat, että koulutukseen osallistuneet henkilöt kaipaavat ja arvostavat yrittäjyysverkostoja ja mentorointia, joiden kautta he voivat kehittää omaa identiteettiään ja toimijuuttaan yrittäjämäisiksi.

Avainsanat: yrittäjyyskoulutus, yrittäjyyskasvatus, arviointi, mittaaminen, toimijuus, toimijuusmallit

JOHDANTO

Yrittäjyyskoulutus on korkealla poliittisella agendalla, koska sen ajatellaan voivan parantavan sekä taloudellista että sosiaalista hyvinvointia (O'Connor, 2013). Koulutusinvestointien myötä myös yrittäjyyskoulutuksen tulosten mittaaminen on noussut yhä tärkeämmäksi (Longva & Foss, 2018), ja tutkimusyhteisö on pyrkinyt tunnistamaan yleisimmin käytettyjä ja toimivimpia mittareita (Bae ym., 2014; Martin, McNally & Kay, 2013; Pittaway & Cope, 2007). Hyvillä mittareilla voidaan todentaa, toteutuvatko koulutukselle asetetut tavoitteet (Kamovich & Foss, 2017). Ne tukevat koulutukseen osallistuneiden motivaatiota, tarjoavat tietoa toimivimmista menetelmistä koulutuksen järjestäjille ja osoittavat rahoittajille ja poliittisille päättäjille, millainen rooli yrittäjyyskoulutuksella on osana muita yrittäjyyttä tukevia toimenpiteitä.

Aikaisempi tutkimus yrittäjyyskoulutuksen tulosten mittaamisesta osoittaa mittaamisen haasteellisuuden. Syntyneen *yrittäjätoiminnan* mittaaminen on tärkeää, mutta yrittäjäksi ryhtyminen voi olla hidas prosessi, joka riippuu myös useista – yksilökohtaisista ja liiketoimintaympäristöön liittyvistä – tekijöistä, joihin ei koulutusohjelmilla voida vaikuttaa. Koulutusohjelmien vaikutusta arvioidaankin tyypillisesti *yrittäjyysaikomusten* kehittymisen näkökulmasta (Longva & Foss, 2018; Nabi ym., 2017). Aikomukset eivät kuitenkaan anna kuvaa koulutukseen osallistuneiden henkilöiden kyvystä toimia yrittäjinä.

Tässä artikkelissa tavoitteenamme on avata keskustelua ja ehdottaa yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuuden mittaamiseen vaihtoehtoa, jonka avulla voitaisiin tunnistaa paremmin yrittäjyyskoulutukseen osallistuneiden henkilöiden toimijuuden kehittymistä. Lähtökohتانamme ovat toimijuusmallit (actorhood models), jotka kuvaavat kulttuurisia käsityksiä siitä, millaisia rooleja ja vastuita esimerkiksi tietyn ammattikunnan edustajilta odotetaan (Bitektine ym., 2020). Esitämme, että voimme arvioida, kuinka yrittäjyyskoulutukseen osallistuneet kokevat oman toimijuutensa suhteessa näihin malleihin. Arvioimme artikkelissa toimijuusmallien sovellettavuutta yrittäjyyskoulutuksessa hyödyntäen ”MEGE – multicultural encounters, growth and entrepreneurship” -projektista saatuja kokemuksia.

KESKEISET TEORETTISET KÄSITTEET

Tutkimuksemme teoreettinen tausta linkittyy yrittäjyyskoulutuksen tutkimukseen sekä institutionaaliseen teoriaan. Esitämme ensin katsauksen yrittäjyyskoulutuksessa käytettyihin mittareihin ja tarkastelemme niihin liittyviä haasteita. Tämän jälkeen siirrymme institutionaalisen teorian pariin ja esittelemme toimijuusmalli-käsitteen, jota ehdotamme yhdeksi uudeksi keinoksi yrittäjyyskoulutuksen vaikutusten mittaamisessa. Luvun lopuksi vedämme yhteen tutkimuksemme teoreettiset lähtökohdat ja sen, millä tavoin arvioimme toimijuusmallien täydentävän yrittäjyyskoulutuksen mittaamisessa yleisesti käytettyjä tapoja.

YRITTÄJYYSKOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN MITTAAMINEN

Nabi ja kollegat (2017) ovat tehneet kattavan analyysin siitä, minkälaisia empiirisiä todisteita yrittäjyyskoulutuksen vaikutuksista on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa. He tarkastelevat, kuinka paljon eri mittareita on hyödynnetty ja minkälaisia vaikutuksia yrittäjyyskoulutuksella on näin todettu olevan yrittäjyyden edistämiseksi. Esittelemme seuraavassa tämän tutkimuksen tuloksia, sillä se tarjoaa katsauksen yrittäjyyskoulutuksen arvioinnin nykytilaan.

Yhtäältä yrittäjyyskoulutuksen vaikutukset voivat olla yksilön tasolla, jolloin niitä voidaan mitata koulutusohjelman aikana tai pian sen päätyttyä. Tällaisia mittareita ovat mm. kiinnostus ja tietoisuus yrittäjyydestä tai tietojen ja yrittäjyysaikomusten lisääntyminen (tai vähentyminen). Yleisesti koulutusten vaikutusta arvioitaessa kysytään osallistujien asenteista yrittäjyyttä kohtaan ja heidän subjektiivista kokemustaan yrittäjyyttä tukevien taitojen kehittymisestä. Lisäksi arvioinnissa voidaan mitata sitä, kuinka mahdollisena ja toteuttamiskelpoisena henkilö pitää yrittäjyyttä ja kuinka todennäköisesti hän aikoo ryhtyä yrittäjäksi.

Toisena kokonaisuutena yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuutta mitataan yritystoiminnan tasolla. Jo koulutuksen aikana voidaan seurata syntyneiden yritysten määrää. Muutaman vuoden aikajänteellä on mahdollista mitata näiden yritysten menestymistä ja sitä, kuinka ne ovat pystyneet saavuttamaan taloudellisen kannattavuuden ja/tai kasvattamaan liikevaihtoaan ja henkilöstöään tai laajentamaan toimintaansa maantieteellisesti tai tuote- ja palveluvalikoiman osalta.

Kolmantena yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella yhteiskunnan tasolla. Tällöin keskeistä on arvioida panostuksia koulutukseen ja sitä, minkälaisia taloudellisia ja sosiaalisia hyötyjä tästä on syntynyt yhteiskunnalle. Nämä voivat olla hyvin moninaisia, ja yrittäjyydellä on todettu olevan vaikutusta muun muassa taloudellisen toimeliaisuuteen, työpaikkojen luomiseen, sosiaalisten ongelmien ratkaisuun ja alueellisen tasa-arvon lisääntymiseen (Luke, Verreynne & Kearins, 2007).

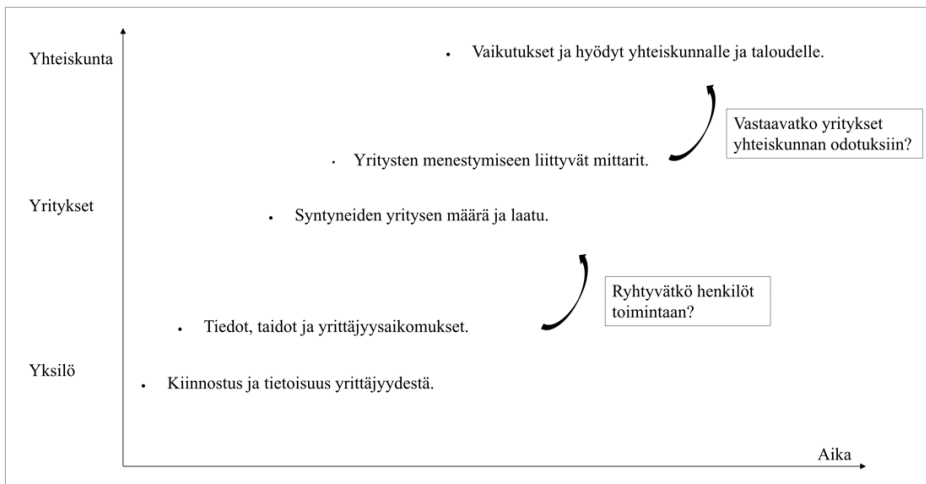
Haasteena yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa on, että usein tuloksia odotetaan jo hankkeen aikana tai pian sen jälkeen, jolloin koulutukseen osallistujat eivät ole vielä muuntaneet saamiaan oppejaan *toiminnaksi*. Katsaus aikaisempaan tutkimukseen osoittaaakin, että suurin osa arvioinnista kohdistuu lyhyen aikavälin kehitystä kuvaaviin, subjektiivisiin mittareihin, ja erityisesti yrittäjyysaikomukset ovat korostuneet koulutuksen vaikutuksen arvioinnissa (Nabi ym., 2017; Kamovich & Foss, 2017). Nabi ja kollegat (2017) peräänkuuluttavatkin vaihtoehtoisia mittareita, joiden avulla voitaisiin paremmin ennustaa sitä, mikä saa toiset osallistujat toteuttamaan aikomuksena, kun taas toisilta jää ottamatta ratkaiseva askel yrittäjäksi ryhtymisessä.

Toimintaa ennustavat mittarit voisivat liittyä yrittäjämäisen identiteetin kehittymiseen (Nabi ym., 2017). Tähän problematiikkaan liittyen aikaisemmassa tutkimuksessa on py-

ritty mittaamaan esimerkiksi psykologisen omistajuuden kasvua (Man & Farquharson, 2015) sekä yrittäjäksi ryhtymiseen liittyviä tunteita (Souitaris et al., 2007). Toisaalta on mahdollista arvioida, kuinka koulutukseen osallistuneiden henkilöiden käyttäytyminen on muuttunut, ja mitä erilaisia toimenpiteitä he ovat tehneet yrittäjyyden toteutumiseksi (Gielnik ym., 2017; Rauch & Hulsink, 2015).

Väitämme myös, että poliittisten päättäjien ja rahoittajien näkökulmasta yhteiskunnallisia hyötyjä kuvaavat mittarit olisivat kaikkein kiinnostavampia, koska taloudellisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tuottaminen on heidän näkökulmastaan yrittäjyyskoulutukseen investoidun tuen päämäärä. Mittaaminen on kuitenkin haasteellista, sillä arvioinnissa käytettävän aikajänteen on oltava riittävän pitkä, ja toisaalta on vaikea selvittää, mitkä tuotokset ovat johtuvat yrittäjyyskoulutuksesta, ja mitkä muut tekijät ovat vaikuttaneet yritystoiminnan tuottamiin yhteiskunnallisiin hyötyihin. Haasteeksi nousee siis se, kuinka voidaan selvittää, tuottaako yrittäjyyskoulutus yrittäjiä, jotka täyttävät yhteiskunnan odotukset.

Kuvio 1 tiivistää yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa käytettävät yleisimmät mittarit ja niihin liittyvät haasteet.



Kuvio 1. Yrittäjyyskoulutuksen mittaaminen eri tasoilla ja eri vaiheissa

YRITTÄJÄN TOIMIJUUSMALLIN OMAKSUMINEN

Tuodaksemme uusia näkökulmia yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuuden arviointiin ammenamme tässä artikkelissa Bitektinen ja kollegoiden (2020) ajatuksista toimijuusmalleista. Esitämme, että yrittäjänä olemiseen liittyy erityinen toimijuusmalli. Yrittäjyyttä harkitsevat henkilöt voivat – yrittäjyyskoulutuksen myötä – sisäistää yrittäjän toimijuusmallin, ja tätä kehitystä voidaan myös mitata.

Toimijuusmallit (actorhood models) ovat kulttuurisia ja kognitiivisia käsityksiä siitä, millaisia rooleja, vastuita ja käyttäytymistä liittyy tiettyihin toimijoihin (Bitektine ym., 2020). Tällaisia malleja voivat olla esimerkiksi käsitykset siitä, millainen on lääkäri, yrittäjä tai äiti. Keskeisenä ajatuksena on, että yhteiskunnan instituutiot, kuten arvot, normit ja käyttäytyminen, tulevat näin osaksi näitä henkilöitä – nämä instituutiot elävät ja ”tulevat lihaksi” ihmisissä.

Usein tietty toimijuusmalli koetaan tavoittelemisen arvoiseksi (Meyer, 2010). Tällöin yksilöt pyrkivät tunnistamaan siihen liittyviä piirteitä ja omaksumaan näitä tietoisesti. Käytännössä esimerkiksi yrittäjyyskoulutukseen osallistujat voivat pyrkiä rakentamaan käsitystään siitä, ”mitä tarkoittaa olla yrittäjä”, ja arvioimaan ja muokkaamaan itseään suhteessa tuohon käsitykseen. Toisaalta yrittäjän toimintamalli voi myös ikään kuin tarttua ihmisestä toiseen lähes tiedostamatta (Voronov & Weber, 2020). Sosialisaation kautta – tai koulutuksessa – voidaan myös opettaa tietoja yrittäjänä olemisesta sekä korostaa normatiivisia tekijöitä, jotka kuvaavat hyvää tai menestyvää yrittäjää.

Bitektine ja kollegat (2020) esittävät, että toimijuusmalli koostuu neljästä keskeisestä ulottuvuudesta tai komponentista:

- 1) Identiteetti-komponentti kuvaa taloudellisia, sosiaalisia ja psykologisia tai emotionaalisia hyötyjä, joita kyseisen toimijuuden kautta voi saavuttaa.
- 2) Normatiivinen komponentti kuvaa toimintaa, jollaista toimijalta odotetaan. Se kuvaa, millainen on hyvä kyseisen toimijuuden edustaja ja miten hänen tulisi käyttäytyä ja tuntea.
- 3) Tunnistettava komponentti kuvaa, millä tavoin kyseisen toimijuuden edustajan voi tunnistaa; mikä osoittaa hänen kuuluvan tähän ryhmään ja mitkä ovat näkyviä tunnusmerkkejä muille (sekä itselle).
- 4) Auktoriteetti-komponentti kuvaa, millaisessa suhteessa kyseinen toimijuus oikeuttaa henkilön olemaan suhteessa toisiin ihmisiin ja minkälaista käyttäytymistä muut häneltä hyväksyvät.

Nimensä mukaisesti toimijuusmalli tarjoaa kyvyn toimia (Bitektine ym., 2020). Toimijuusmallin sisäistymisen kautta yksilö kokee muutoksia identiteetissään, käytöstään ohjaavissa normeissa, tunnistettavuudessaan ja auktoriteettiasemassaan. Väitämme, että voimme ajatella, että hänestä tulee toimijana yrittäjä – huolimatta siitä, onko hän lakiteknisesti perustanut yrityksen tai saavuttanut muita yrittäjyyteen liittyviä virstanpylväitä.

YHTEENVETO

Olemme tässä luvussa argumentoineet, että yrittäjyyskoulutuksen vaikutuksen mittaamisessa keskeisiä haasteita ovat (1) sen arvioiminen, realisoituvatko intentiot ja aikomuksen toiminnaksi, ja (2) vastaavatko uudet ja tulevat yrittäjät yhteiskunnan odotuksia taloudellisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tuottajina.

Ehdotamme, että voimme avartaa yrittäjyyskoulutuksen mittaristoa ammentamalla institutionaalisen teorian piirissä käydystä keskustelusta, joka on tarkastellut, kuinka yksilöt omaksuvat yhteiskunnan instituutiota. Toimijusmallien avulla yrittäjä nähdään yhteiskunnan instituutioiden materialisaationa, joka tarjoaa yksilölle kyvyn toimia tässä roolissa. Tämä tarkoittaa, että yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuutta mitatessa voimme arvioida millä tavoin toimijuus ja siihen liittyvät komponentit – identiteetti, normatiivinen, tunnistettava ja auktoriteetti – ovat kehittyneet. Näin saadaan tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta suhteessa yksilöiden (tulevaan) toimintaan ja yhteiskunnan odotuksiin.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa MEGE-projektin yrittäjyyskoulutuksiin osallistuneiden henkilöiden kokemuksia ja näkemyksiä yrittäjyydestä toimijuuden kehittymisen näkökulmasta nojaten laadulliseen tietoon, joka on kerätty projektin eri vaiheissa. Esitämme seuraavassa tutkimuksemme kontekstin sekä tiedonkeruu- ja analysointimenetelmät.

TUTKIMUKSEN KONTEKSTI: MEGE-PROJEKTI

MEGE – multicultural encounters, growth and entrepreneurship (www.mege.fi) on 3-vuotinen hanke, jonka tavoitteena on ollut hyödyntää paremmin maahanmuuttajien ja kansainvälisten ammattilaisten asiantuntemusta Suomessa ja lisätä ulkomailta maahan muuttavien tai maahan palaavien henkilöiden perustamien kasvuyritysten määrää. Projektin tavoitteena oli synnyttää uusia yrityksiä, onnistuneita yrityskauppoja tai seuraajajärjestelyjä ja työllisyyttä. Lisäksi projektissa keskityttiin varmistamaan kestävä kehityksen toteutuminen (sosiaaliset ja ympäristölliset näkökulmat) ja tasa-arvon varmistamiseen eri sukupuolten ja kulttuuritaustaisten ihmisten välillä.

MEGE-projektin toteutti useiden oppilaitosten yhteenliittymä, johon kuuluivat Haa-ga-Helia ammattikorkeakoulu, Helsinki Business College, The Shortcut ja Aalto-yliopisto. Koulutusorganisaatiot toimivat pääkaupunkiseudulla, mutta eivät olleet aikaisemmin työskennelleet yhdessä. Yhteistyökumppanit loivat uuden toimintamallin, joka yhdisti eri toimijoiden ydinosaamisen, erilliset palvelutarjonnan ja resurssit. Lisäksi projektiin osallistui kokeneita yrittäjiä, sijoittajia ja yritysvalmentajia, ja projekti hyödynsi myös heidän antamaansa palautetta parhaiden käytäntöjen arvioinnissa. MEGE-projektin toiminta tuki sekä Talent Boost -ohjelman että Kestävä kasvu ja työpaikat 2014–2020 Suomen raken-nerahasto -ohjelman tavoitteita. Hanketta rahoitti Helsinki-Uudenmaan liitto Euroopan aluekehitysrahastosta.

TIEDONKERUU JA ANALYYSI

MEGE-projektin toteuttajat keräsivät tietoa projektista laajasti koko sen keston ajan. Projektiraportointia varten hankekumppanit seurasivat *avainindikaattorien kehitystä* (esim. vierailut hankkeen verkkosivustolla, koulutuksiin osallistujien lukumäärä, perustettujen yritysten ja yritysvaihdojen lukumäärä) ja vertasivat MEGEn koulutustarjontaa muihin vastaaviin koulutuksiin. Tietoja täydennettiin *laadullisella tiedonkeruulla*, jotta voitiin ymmärtää koulutukseen osallistuvien henkilöiden elämäntilannetta ja profilia, tunnistaa heidän tarpeitaan ja haasteitaan sekä seurata osallistujien edistymistä yrittäjän polulla. Laadullinen tiedonkeruu sisälsi sarjan kyselyjä, jotka lähetettiin kaikille osallistujille, ja syvähaastatteluja noin 30 osallistujan kanssa hankkeen alku-, keski- ja loppuvaiheissa. Lisäksi MEGEn koulutustilaisuuksissa ja tapahtumissa havainnoitiin osallistujia ja kerättiin heiltä palautetta.

Tätä tutkimusta varten kerättyä aineistoa analysoitiin temaattisen analyysin periaatteita noudattaen (Maguire & Delahunt, 2017). Aineistoon tutustuttiin ensin avoimesti siten, etteivät teoreettiset käsitteet ohjanneet keskeisten teemojen tunnistamista. Tämän jälkeen empiirisestä aineistosta nousseet teemat pyrittiin yhdistämään toimijuusmallien mukaisiin teoreettisiin käsitteisiin, ja erityisesti koulutukseen osallistuneiden henkilöiden kokemuksiin ja näkemyksiin yrittäjän identiteetistä, normatiivisista odotuksista, tunnistettavuudesta ja auktoriteetista.

TULOKSET

Esitämme tässä osiossa MEGE-projektin koulutuksiin osallistuneiden henkilöiden kokemuksia toimijuusmallin eri komponenttien – identiteetti, normatiivinen, tunnistettava ja auktoriteetti – osalta (Bitektine et al., 2020). Kunkin kohdalla esitämme kuvaavia esimerkkejä, jotka on kerätty MEGE-projektin alku-, keski- ja loppuvaiheissa. Tämä esitystapa tarjoaa mahdollisuuden tunnistaa ja tuoda esille jännitteitä, jotka liittyvät yrittäjänä olemiseen ja antavat alustavia viitteitä siitä, miten yksilöiden toimijuus voi kehittyä yli ajan – olkoonkin, että vastaajien yrittäjäyyskokemus vaihteli, eivätkä he olleet samassa vaiheessa yrittäjyyden polulla. Tulosten perusteella pohdimme toimijuuden kehittymisen mittaamisen tarjoamia mahdollisuuksia yrittäjäyyskoulutuksen vaikuttamisen mittaamiselle.

IDENTITEETTI-KOMPONENTTI

Identiteetti-komponentti kuvaa taloudellisia, sosiaalisia ja psykologisia tai emotionaalisia hyötyjä, joita kyseisen toimijuuden kautta voi saavuttaa (Bitektine et al., 2020). Tutkimuksemme nämä nousivat esille MEGE-projektin yrittäjäyyskoulutuksiin osallistuneiden henkilöiden motivaatiossa yrittäjyyteen sekä toisaalta jo yrityksen perustaneiden kuvauksissa yrittäjyyden tuomista muutoksista elämässään.

MEGE-projektin alkuvaiheessa kerätyssä aineistossa yrittäjyyskoulutukseen osallistuneet henkilöt korostivat haluavansa yrittäjyyden kautta tehdä jotakin ”omaa”, jonka he kokevat tärkeäksi. Yrittäjyyden tuoman vapauden lisäksi korostettiin mahdollisuutta käyttää omia taitojaan täysimääräisesti.

Olen aina halunnut tehdä päätöksiä, en vain toteuttaa niitä.

Haluan olla oma esimieheni – jos minulla on hyvä idea, voin toteuttaa sen.

Haluan tehdä jotakin, mitä itse haluan, ja omalla tavallani. Kun voin päättää omasta aikataulustani ja olen inspiroitunut, voin työskennellä vaikka 20 tuntia tuntematta itseäni väsyneeksi.

Aikaisempi työpaikkani oli vain työtä – en tuntenut itseäni tärkeäksi.

Haluan toteuttaa unelmani ja saavuttaa tavoitteeni myös tiimini ja muiden ihmisten hyväksi, en vain itseni takia.

MEGE-projektin keskivaiheessa yrittäjyyskoulutukseen osallistuneet henkilöt kuvasivat sisällään olleen kaipuun yrittäjyyteen nousseen yhä ajankohtaisemmaksi, ja heidän oli aika ottaa vastuu elämästään ja tuoda sisäinen minänsä näkyväksi.

Unelmoin omasta yrityksestä jo ennen Suomeen tuloa.

Se on ollut vahva tunne sisälläni, että haluan olla yrittäjä.

Jos en tee sitä nyt, niin milloin sitten?

Olen turhautunut hitaisiin prosesseihin yrityksen työntekijänä – minun on pakko kokeilla tätä.

Itsenäisyys. Tunnet olevasi vastuussa ja toimit oman intohimosi pohjalta, et sen mukaan, että joku toinen palkitsee sinut ja riippumatta siitä, teitkö vähän vai paljon.

MEGE-projektin loppuvaiheessa koulutukseen osallistuneet henkilöt, joita aineistosamme tarkasteltiin, olivat jo perustaneet yrityksen. Heidän kokemuksissaan yrittäjänä olemisen tuomista hyödyistä korostui pitkäjänteisyys ja se, että yrittäjyys on keskeinen ja kiinteä osa heidän elämäänsä ja perintöään. Yrittäjänä olemisen katsottiin voivan edustaa juuri sitä, mitä henkilö itse haluaa, häntä itseään.

Minulle yrittäjyys on elämäntapa. Pidän ajatuksesta, että minulla on oma yritys.

Minun täytyy antaa enemmän aikaa ja energiaa tälle rakkaalle ”yritysvauhalleni” ja auttaa sitä kasvamaan, koska se on antanut minulle niin paljon.

Yrittäjäksi haluavien kannattaa miettiä, ja kysyä itseltään, mistä he välittävät ja nauttivat. Ehkä haluat piirtää, ehkä katsella tähtiä. Analysoi itseäsi, mitkä ovat kiinnostuksen kohteitasi ja mikä on tehtäväsi.

Olen valmis tekemään tätä vaikka seuraavat 20 vuotta – yrityksestä irtautuminen on jotenkin halpaa – minulle tämä on pitkän tähtäimen hommaa, osa sieluani. Se on hyvä pitää mielessä, että olen valmis todella tekemään tätä.

NORMATIIVINEN KOMPONENTTI

Normatiivinen komponentti kuvaa toimintaa, jollaista toimijalta odotetaan. Se kuvaa, millainen on hyvä kyseisen toimijuuden edustaja ja miten hänen tulisi käyttäytyä ja tuntea (Bitektine et al., 2020). MEGE-projektiin osallistuneet henkilöt kuvasivat yrittäjänä olemiseen liittyviä normatiivisia odotuksia kuvatessaan omia kykyjään ja piirteitään, joiden he näkivät olevan yrittäjämäisiä, sekä toisaalta taitoja, joita he kokivat olevan tärkeää oppia kyetäkseen ryhtymään yrittäjäksi ja menestymään yrittäjänä.

MEGE-projektin alkuvaiheessa vastaajien keskuudessa korostuivat yrittäjän henkilökohtainen kyvykkyys työskennellä päättäväisesti ja omaehtoisesti. Osa toi esille myös sen, että yrittäjän täytyy osata tehdä yhteistyötä muiden kanssa, mutta tämä näkökulma sai selvästi vähemmän huomiota.

Keskeisin ero työntekijän rooliin verrattuna on, että sinun täytyy uskoa siihen, mitä teet. Vaikka meitä on useampi yrityskumppani, tuntuu, että olen yksin, eivätkä muut välttämättä tunnu olevan yhtä innostuneita.

Olen päättäväinen ja sitoutunut. Jos minulla on tavoite, niin menen sitä kohti ja saavutan sen.
Sinun täytyy olla vahva.

Voi olla, että sinua ei rohkaista, asiakas torjuu sinut. Sinun täytyy vain mennä eteenpäin ja ottaa se seuraava askel, joka on sinun käsissäsi. Sinun täytyy tietää, että työ ei koskaan lopu.

MEGE-projektin keskivaiheessa yrittäjyyskoulutukseen osallistuneet toivat korostuneesti esille kovan työn lisäksi tarvittavaa ”bisnesälyä”, joka liittyi sekä oman liiketoiminnan kehittämiseen että muiden kanssa toimimiseen.

Olen analyyttinen ja luova.

Välillä yrittäjän täytyy ajatella nopeasti, välillä hitaasti.

Täytyy olla luova ja keksiä uusia ideoita, kuinka tuotteitaan ja palveluitaan voi myydä.

Sanoisin, että minulla on intohimo ja tunnen hyvin sen liiketoiminnan, jota olen tekemässä. Pystyn kommunikoimaan hyvin asiakkaiden kanssa.

Olen harkitsevainen ja pohtiva – en niinkään riskinottaja. Olen hyvä johtamaan tiimejä, kuuntelemaan ja kannustamaan.

MEGE-projektin loppuvaiheessa haastattelemamme henkilöt toivat esille yrittäjän sisäisen ohjautuvuuden tärkeyttä, mutta korostivat samalla kykyä seurata tarkasti ympäristöä ja sopeutua siihen. Sisäisen motivaation koettiin tarjoavan yrittäjälle ohjenuoran, jonka avulla he pystyivät kulkemaan kohti tavoitteitaan ympäristön muuttuessa rajustikin Covid-19-pandemian myötä. Samalla kyky tarkkailla ympäristöä rauhallisesti mahdollisti sen, että yrittäjänä oleminen oli nautinnollista, ei liian stressaavaa.

Jos löydät keinon uskoa täysillä ideaasi, sinun on helpompi tehdä sen eteen kovasti töitä.

Olen aina optimistinen – ehkä se on hyvä, ehkä ei. ...Yritän katsoa maailmaa uteliain silmin ja ajatella tulevaisuutta.

Ennen kuin aloitat, sinulla on jokin idea, mutta ei se koskaan mene ihan niin.

Olen oppinut kuuntelemaan tarkasti, mitä ihmiset todella sanovat. Sinun täytyy kyetä tekemään päätöksiä. Suunnittele, mihin olet menossa ja pidä kurssi sitä kohti.

Onni! Menestyminen on 80 prosenttisesti onnea, 10 % kovaa työtä ja 10 % itseluottamusta.

Ystävänäni kutsui minua liiketoiminnan kärsivällisyyden maailmanmestariksi. Kun yrität tuoda markkinoille todella uusia ja olemassa olevia käytäntöjä rikkovia ja ravisuttavia juttuja, siinä menee vuosia.

TUNNISTETTAVA KOMPONENTTI

Tunnistettava komponentti kuvaa, millä tavoin kyseisen toimijuuden edustajan voi tunnistaa; mikä osoittaa hänen kuuluvan tähän ryhmään ja mitkä ovat näkyviä tunnusmerkkejä muille sekä itselle (Bitektine et al., 2020). Aineistossamme nousi esille, että MEGE-projektin yrittäjäyyskoulutukseen osallistuneet henkilöt kaipasivat erityisesti muiden yrittäjien seuraa ja kokivat tämän antavan heille kokemuksen siitä, että he edistyvät yrittäjyyden polulla. Olemalla osa yrittäjien yhteisöä haastateltavat kokivat, että heidät hyväksytään ja he näkevät itsensä yrittäjinä.

MEGE-projektin alkuvaiheessa yrittäjäyyskoulutukseen osallistuneet henkilöt kokivat, että muiden ihmisten kautta he pystyivät peilaamaan sitä, kuinka heihin ja heidän liikeideaansa suhtaudutaan yrittäjien yhteisössä. Tätä kautta he pystyivät tuntemaan itsensä (tuleviksi) yrittäjiksi ja kasvattamaan itseluottamustaan ja uskoaan siihen, että yrittäjyydestä tulee todellisuutta.

Olen saanut itseluottamusta. Olen työstänyt liiketoimintasuunnitelmaani – MEGE on auttanut minua siinä. Olen näyttänyt sitä ihmisille, ja tiedän, että minun pitää parantaa suunnitelmaani, mutta olen luottavainen, että osaan tehdä tämän.

Käyn monissa eri tilaisuuksissa ja tapahtumissa. Yrittäjänä olet yksi, eikä sinulla ole tarkkoja velvollisuuksia. Tilaisuuksissa saa hyvää tietoa ja näkee eri tapoja tehdä asioita.

Kaikkein tärkeintä on verkostoitua. Etsiä ihmisiä, jotka haluat ryhtyä yrittäjiksi ja mennä keskustelemaan heidän kanssaan. Ja keskustella potentiaalisten asiakkaiden kanssa.

Haluaisin olla aktiivisesti osa MEGE-projektia ja että minulla olisi paikka, jossa vaihtaa ajatuksia, lukea menestystarinoita. Kaikkien pitäisi olla linkittyneitä toisiinsa, jotta voisi seurata ja näyttää, kuinka kukin edistyy.

MEGE-projektin keskivaiheessa vastaajat korostivat edelleen verkostojen merkitystä siinä, että henkilö voi tuntea ja tulla tunnustetuksi yrittäjänä. Erona edelliseen vaiheeseen nousi kuitenkin esille se, että verkostojen kautta (tuleva) yrittäjä kykeni edistämään yrittäjyyteen

liittyviä tehtäviä ja tavoitteita, ei vain tunnustelemaan mahdollisuuksiaan. Konkreettinen tekeminen korostui myös itsessään yrittäjänä olemisen tunnusmerkkinä.

Tarvitsen kokemusta. Olen tehnyt töitä yrittäjien kanssa, mutten ole omistanut yritystä.

[Yrittäjyyskoulutuksessa] oltiin enemmän kiinnostuneita oppimisesta ja yrittäjyyden opiskelusta. Mutta siihen pitäisi kuulua käytännöllinen puoli, yrittäminen on jotakin, mitä tehdään.

Kurssi opetti teoriaa, ja tajusin, että nyt minun täytyy tehdä se. Mentorointi auttoi minua ymmärtämään, mitä tarkalleen ottaen tarjoan ja että olen valmis.

Minun pitää miettiä, kuka on minulle oikea asiakas. Jotkut yritykset ovat liian isoja, ja ne eivät luota, että minä pystyn ratkaisemaan heidän ongelmansa.

MEGE-projektin loppuvaiheessa jo yrittäjäksi ryhtyneet yrittäjyyskoulutukseen osallistuneet henkilöt kokivat edelleen tärkeäksi olla osa yrittäjien yhteisöä. Heidän vastauksissaan painottui ennen kaikkea jatkuva oppiminen ja vertaistuki, jossa myös haastateltavat pysyivät tarjoamaan oppejaan muille. Lisäksi vastaajat pitivät keskeisenä yrittäjänä olemisen tunnusmerkkinä sitä, että he pystyivät kommunikoidaan asiakkaidensa kanssa selkeästi, ja tulivat näin heidän taholtaan tunnustetuiksi todellisina yrittäjinä eivätkä aloittelijoina, jotka vasta etsivät oikeita toimintatapoja.

Siellä kaikki ymmärsivät, millaista elämä on start-up-maailmassa, ja antoivat minulle hyviä vinkkejä. He tiesivät, mitä minä käyn läpi ja millaisten kysymysten kanssa painin.

On tärkeää, että on tunne yhteisöllisyydestä – yhteisö, jossa kaikki tekevät samaa asiaa, joko hieman sinua edellä tai jäljessä.

Joskus mentorit ovat huippuammattilaisia, mutta liian kaukana meidän todellisuudestamme, kuten mentori, joka johti markkinointia jättimäisessä yrityksessä.

Olen oppinut kertomaan ja sanoittamaan, mitä yritän tehdä. Sitä kautta tavallaan pistän suunnitelmat käytäntöön.

Sinun täytyy oppia ymmärtämään keskustelukumppaniasi – miksi hän on kiinnostunut siitä, mistä sinä olet kiinnostunut.

AUKTORITEETTI-KOMPONENTTI

Auktoriteetti-komponentti kuvaa, millaisessa suhteessa kyseinen toimijuus oikeuttaa henkilön olemaan suhteessa toisiin ihmisiin, ja minkälaista käyttäytymistä muut häneltä hyväksyvät (Bitektine et al., 2020). MEGE-projektin osallistuneiden keskuudessa toteutetuissa haastatteluissa tuli esille ajatus, että yrittäjän auktoriteetti syntyy ennen kaikkea hänen kyvystään vaikuttaa yhteiskuntaan ja muihin ihmisiin yrityksensä kautta. Auktoriteetti-komponentti nousi näin esille keskusteltaessa yrittäjyyskoulutukseen osallistuneiden tavoitteista tai heidän vaikutuksestaan markkinoihin tai toimintaympäristöön.

MEGE-projektin alkuvaiheessa yrittäjyyskoulutukseen osallistuneet henkilöt kuvasivat auktoriteettiasemaa yrittäjänä kyvyksi ja mahdollisuudeksi tehdä ”jotakin hyvää”. Henkilöiden yrittäjyys oli vielä melko alkuvaiheessa, eivätkä heidän suunnitelmansa olleet välttämättä täysin konkretisoituneet. Tästä huolimatta he uskoivat yrittäjien olevan toimijoina muutoksentekejiä ja näkivät itsellään (maahanmuuttajina) olevan tässä erityisen roolin.

Olen kiinnostunut kestävästä kehityksestä, ja että voisin tuoda jotakin hyvää tähän maailmaan. ...Voisin toimia paikallisella tasolla tai auttaa tietynlaisia asiakkaita.

Minulla on myös ympäristöllinen näkökulma, ja haluan tehdä jotakin hyvää. On olemassa eri vaihtoehtoja; voisin olla tutkija, mutta en ole siinä tarpeeksi hyvä verrattuna muihin – ja tutkimusmaailma on liian hidas. Jos julkaiset tutkimuksen nyt, niin milloin sillä on vaikutusta?

Haluan vaikuttaa ja antaa jotakin takaisin Suomelle ja tälle toimialalle.

Voisin rakentaa suhteita Suomen ja Intian välille.

MEGE-projektin keskivaiheessa aineistossa esiintyi hyvin vähän yrittäjän auktoriteettiin liittyviä kommentteja. Mahdollisesti tämä johtui siitä, että haastateltavat olivat keskittyneet prosessiin ja tekemiseen eivätkä niinkään sen lopputuloksiin. Muutamissa vastauksissa nousi kuitenkin esille yrittäjän mahdollisuus tarttua tilaisuuksiin ja tarjota ratkaisuja markkinoilla oleviin tarpeisiin.

Aina on olemassa mahdollisuuksia – näin tämän selvästi jo kotimaassani.

Voin päivittäin tehdä omia päätöksiäni, toteuttaa omia ideoitani. Ja voin vaikuttaa.

MEGE-projektin loppuvaiheessa yrittäjyyskoulutukseen osallistuneet ja jo yrittäjäksi ryhtyneet henkilöt puhuivat kaikkein suureellisimmin yrittäjän auktoriteetista ja mahdollisuuksista saada aikaan merkittäviä muutoksia. Näiden vastaajien kommentteissa painottui selvästi myös eräänlainen epäitsekkyys ja yrittäjän kyky ja auktoriteettiasema, josta käsin hän voi antaa jotakin muille, ei vain toteuttaa omia unelmiaan.

Unelmanani on, että voin luoda ”hypen” pieniin kaupunkeihin suuntautuvasta matkailusta.

Olen työskennellyt joka puolella maailmaa, ja – lukuun ottamatta suomalaista yritystä, jossa työskentelin – olen nähnyt paljon työntekijöiden huonoa kohtelua. Haluan muuttaa tämän.

Tämä uusi toimintatapa tullaan ottamaan käyttöön koko Euroopassa. Olen nähnyt, että se voi toimia.

Haluan tarjota ihmisille mahdollisuuden parantaa elämänlaatuaan ja elämäänsä oppimisen kautta. Muutan koko tavan lähestyä tietoa. Se on se, mitä yritän tehdä.

YHTEENVETO

Tutkimuksemme tulokset tuovat pintaan mielenkiintoisia elementtejä yrittäjän toimintamallista ja sen kehittymisestä. Esitämme keskeisimmät tulokset kuviossa 2 ja toivomme, että ne avaavat keskustelua yrittäjyyskoulutuksen vaikutuksista ja sen mittaamisesta toimijuuden kehittymisen näkökulmasta.

Kuvio 2. Yrittäjän toimijuuden kehittyminen MEGE-projektin eri vaiheissa

Identiteetti-komponentti Kehitys sisäisestä palosta toimijaksi, joka on omaksunut yrittäjyyden kiinteäksi osaksi itseään.				
Yrittäjä on henkilö, joka toteuttaa tärkeäksi kokemaansa asiaa itsenäisesti.	➡	Yrittäjä on henkilö, joka tuo sisällään kasvaneet unelmansa näkyviksi	➡	Yrittäjä on henkilö, jolle yrittäjyys on elämäntapa, elämänmittainen matka ja perintö.
Normatiivinen komponentti Kehitys oman päättävyyden ja kovan työn korostamisesta toimijaksi, joka havainnoi ympäristöään.				
Hyvä yrittäjä tekee töitä paljon, päättäväisesti ja omaehtoisesti.	➡	Hyvä yrittäjä tarvitsee luovuutta ja älyä kovan työn lisäksi.	➡	Hyvä yrittäjä nauttii tekemisestään ja etenee kohti päämääräänsä sopeuttaen toimintaansa jatkuvasti.
Tunnistettava komponentti Kehitys tarkkailijasta ja hyväksynnän hakijasta toimijaksi, joka hyödyntää ja hyödyttää yrittäjien verkostoja.				
Yrittäjän tunnistaa siitä, kuinka häneen suhtaudutaan.	➡	Yrittäjän tunnistaa siitä, että hän toimii yhdessä muiden kanssa.	➡	Yrittäjän tunnistaa siitä, että hän ymmärtää muita ja tarjoaa tukea.
Auktoriteetti-komponentti Kehitys oman unelman toteuttajasta toimijaksi, joka muuttaa maailmaa ja antaa jotakin muille.				
Yrittäjän auktoriteetti-asema tarjoaa mahdollisuuden tehdä jotakin hyvää.	➡	Yrittäjän auktoriteetti-asema voi täyttää aukkoja ja tarjota ratkaisuja.	➡	Yrittäjän auktoriteetti-asema mahdollistaa laajojenkin muutosten aikaansaamisen ja muiden auttamisen.

Yrittäjän identiteettiin osalta tutkimuksemme tuloksissa nousi esille yrittäjyyden toimijuuden kehittyminen – jossain määrin epämääräisestä – sisäisestä palosta kohti koettua ”pakkoa” toteuttaa itseään, ja lopulta kokea yrittäjyys erittäin kiinteänä osana henkilön minuutta nyt ja tulevaisuudessa. Huomionarvoista on, että vaikka MEGE-projektiin osallistujat olivat maahanmuuttajia ja kertoivat siksi kokevansa erityisiä haasteita työmarkkinoilla, yrittä-

jyyden tuomat taloudelliset hyödyt näkyivät aineistossa vain vähän, eikä tämä vaikuttanut olevan keskeinen tekijä yrittäjyyttä tavoiteltaessa.

Siinä, kuinka henkilö voisi toimia normatiivisesti oikein yrittäjänä ja olla hyvä yrittäjä, MEGE-projektiin osallistuneiden keskuudessa näkyi vaihtelua siinä, kuinka paljon korostettiin yrittäjän yksinäistä ja kovaa työtä verrattuna siihen, että yrittäjä nähtäisiin sosiaalisena tai ympäristöönsä taidokkaasti mukautuvana henkilönä. Aineistossamme projektin alkuvaiheen haastatteluissa hyvä yrittäjä nähtiin enemmän sisäänpäin kääntyneenä ja päättäväisenä, kun taas loppuvaiheen haastatteluissa koulutukseen osallistuneet korostivat sitä, että yrittäjän on osattava olla jossakin määrin rento ja luottaa omaan tekemiseensä siten, että hän kykenee pitämään silmänsä jatkuvasti auki ja olemaan herkkä muiden ihmisten kuulemisessa ja ympäristönsä tarkkailussa.

Hieman yllättäen tutkimuksessamme nousi keskeisimpänä yrittäjän tunnusmerkkinä esille se, että tämä on osa yrittäjien yhteisöä. Haastattelemamme henkilöt eivät näin ollen nähneet, että yrittäjä on henkilö, jonka yritys on esimerkiksi saavuttanut tietyt taloudelliset tai liiketoiminnalliset merkkipaalat. Yrittäjyyttä harkitsevat ja siihen ryhtyneet henkilöt kokivat, että heidät tunnistaa yrittäjäksi silloin, kun he kykenevät käymään merkityksellisiä keskusteluja muiden yrittäjien kanssa. Yhtäältä heillä on fyysisesti – tai esimerkiksi sosiaalisen median kautta – pääsy muiden yrittäjien luokse, ja toisaalta he kokevat tulevansa ymmärretyksi ja arvostetuiksi näissä sosiaalisissa tilanteissa. Yrittäjän toimijuus sosiaalisissa verkostoissa kehittyi aineistomme valossa reflektiojasta ja hyötyjästä henkilöksi, joka pystyy toimimaan tasavertaisena kumppanina muiden yrittäjien kanssa.

Yrittäjä-toimijan auktoriteetin nähtiin syntyvän yrittäjänä olemisen kautta syntyvästä mahdollisuudesta saada aikaan muutoksia. Suhteessa muihin ihmisiin yrittäjän koettiin olevan edelläkävijä ja provokaattori, joka ravisuttaa käytäntöjä. Tulostemme perusteella yrittäjäksi haluavat henkilöt, jotka ovat vielä matkan alkuvaiheessa, näkevät tämän auktoriteettiaseman mahdollisena, mutta jokseenkin määrittymättömänä. Loppuvaiheessa, jo yrittäjäksi ryhtyneiden keskuudessa, yrittäjän nähtiin olevan erittäin suurtenkin muutosten luoja. Tämä on mielenkiintoista, sillä näiden tulosten valossa näyttäisi, etteivät yrittäjät ole tulleet realisteiksi ja pienentäneet tavoitteitaan ja unelmiaan – päinvastoin, heidän unelmansa ja se, millaiseen kehykseen he yritystoimintansa liittävät, näytti laajentuneen yrittäjän polulla etenemisen myötä.

POHDINTA

Tässä artikkelissa olemme pyrkineet herättämään keskustelua yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuuden mittaamisesta. MEGE-projektin yhteydessä keräämämme tulokset auttavat meitä pohtimaan toimijuuden kehittymisen mittaamiseen liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia suhteessa vallalla oleviin mittareihin, joita käytetään yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuutta

arvioitaessa. Edelleen voimme pohtia sitä, kuinka yrittäjyyskoulutuksella voitaisiin kehittää toimijuutta siten, että koulutuksen käyneet kokevat pystyvänsä toimimaan yrittäjinä. Koska tutkimuksemme on luonteeltaan teoreettisen lähestymistavan soveltuvuutta tunnusteleva, sen pohjalta syntyy myös ehdotuksia jatkotutkimukselle, joka pureutuu tarkemmin yrittäjyyskoulutuksen järjestäjien, rahoittajien ja siihen osallistuvien henkilöiden todellisuuteen ja tukee heidän tavoitteitaan.

TOIMIJUUDEN KEHITTÄMISEN MITTAAMINEN – EDUT JA HAASTEET

Olemme tässä artikkelissa ehdottaneet, että toimijuuden kehittämistä mittaamalla voitaisiin paremmin ymmärtää sitä, millä tavoin, milloin ja kenen osalta yrittäjyysaikomukset muuntuvat toiminnaksi, ja peilata yhteiskunnan yrittäjyyteen liittämiä odotuksia suhteessa yrityskoulutuksen läpikäyneiden henkilöiden näkemyksiin omasta roolistaan tai toimijuudesta yrittäjinä.

Arvoimme, että toimijuuden kehittämisen mittaaminen voisi täydentää yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuudessa käytettyjä mittareita, kuten yrittäjyyteen liittyviä asenteita ja tietojen karttumista, jotka voivat koskea yrittäjyyttä yleisesti eivätkä niinkään henkilön omaa kykyä toimia yrittäjänä. Mittaamalla koulutukseen osallistuneiden identiteettiä ja käsityksiä hyvästä yrittäjästä, yrittäjän tunnusmerkeistä ja auktoriteettiasemasta päästään pureutumaan asenteita ja kiinnostusta paremmin yrittäjyyteen liittyviin konkreettisiin ja henkilökohtaisiin osatekijöihin. Näitä mittaamalla henkilö itse sekä koulutuksen järjestäjät voivat arvioida, missä määrin koulutukseen osallistunut henkilö tuntee olevansa yrittäjä ja miltä osin hänen käsityksensä itsestään ja yrittäjistä mahdollisesti eroavat.

Toimijuuden kehittyminen on ymmärrettävä ikään kuin latenttina tai piilevänä kyvykkyytenä toimia. Yrittäjäksi ryhtyminen voi lopulta riippua myös ulkoisista tekijöistä, kuten perhe- ja markkinatilanteesta, joihin yrittäjyyskoulutukseen osallistunut tai yrittäjyyskoulutuksen järjestäjä eivät pysty vaikuttamaan. Latentin kyvykkyyden tunnistaminen voi kuitenkin olla palkitsevaa myös koulutukseen osallistuneille, jotka eivät jostain syystä pysty ryhtymään yrittäjäksi koulutuksen yhteydessä tai välittömästi sen jälkeen.

Verrattuna syntyneen yritystoiminnan määrän mittaamiseen, yritysten menestymiseen tai niiden yhteiskunnalle tuottamien hyötyjen mittaamiseen toimijuuden kehittyminen tarjoaa nopean keinon mitata yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuutta. Usein koulutuksen rahoittajat, koulutusorganisaatiot ja koulutukseen osallistuneet henkilöt haluavat nähdä, mitä hyötyjä koulutukseen panostettu aika ja resurssit ovat tuottaneet. Yhteiskunnan tavoitteiden näkökulmasta voidaan arvioida, millaisia toimijoita koulutuksessa on tuotettu; mitkä ovat heidän tavoitteensa, motivaationsa ja toimintatapansa. Vastaavatko nämä yhteiskunnan toiveita ja tarpeita? Haasteeksi jää sen ymmärtäminen, mikä osa ns. latentista toimijuudesta lopulta toteutuu.

TOIMIJUUDEN KEHITTÄMISEN TUKEMINEN YRITTÄJYYSKOULUTUKSESSA

Tutkimuksemme tulokset antavat joitakin viitteitä siitä, millaisin keinoin yrittäjyyskoulutukseen osallistuneiden henkilöiden toimijuuden kehittymistä voidaan tukea. MEGE-projektin koulutuksiin osallistuneiden henkilöiden kokemuksissa nousi esiin tarve tuntee, että yrittäjyys on elämäntapa, ja kiinnittää huomiota ympäristön ja muiden ihmisten havainnointiin. Yrittäjä osaa keskustella ja toimia muiden ihmisten kanssa ja näkee yrityksensä osana laajempaa muutosta.

Koulutuksen näkökulmasta nämä havainnot viittaavat siihen, että yrittäjän on tunnettava itsensä hyvin ja oltava rehellinen omille tuntemuksilleen, jotta hän voi hyväksyä yrittäjän identiteetin osaksi itseään. Samaan aikaan yrittäjäkoulutuksessa on kiinnitettävä huomiota siihen, ettei yrittäjäksi aikova keskity liiaksi itseensä ja yksinäiseen puurtamiseen. Yrittäjyyskoulutukseen osallistuneet kokevat, että oman suunnan ja vision on oltava niin vahva ja sisäistetty, että yrittäjä uskaltaa katsoa rohkeasti ympärilleen, sopeutua muutoksiin, joustaa ja kuunnella vertaisiaan ja asiakkaitaan. Yrittäjyyskoulutuksessa onkin huomioita kuuntelemisen ja tarkkailun taitojen kehittäminen.

Verkostojen merkitys nousi aineistossamme toistuvasti esille. Yrittäjyyskoulutukseen osallistuneet kokivat verkostojen osoittavan sen, ovatko he yrittäjiä vai eivät. Verkostot auttavat peilaamaan omia ajatuksia ja kokemuksia – mutta haastattelujemme perusteella ainoastaan (tai ainakin korostetusti) silloin, kun keskustelukumppanit ovat hyvin samankaltaisissa tilanteissa eli yrittäjänä vain vähän edellä tai jäljessä toisiaan. Tähän tulisi koulutuksen järjestäjien tarjota mahdollisuuksia. Toinen tärkeä toive MEGE-projektin osallistujien keskuudessa oli se, että yrittäjyyttä pääsisi tekemään eikä vain opiskelemaan. Tämä viittaa siihen, että osallistujat haluavat kokea yrittäjyyden kaikilla aisteillaan eivätkä vain tiedollisesta näkökulmasta. Kokemisen kautta yrittäjyyskoulutukseen osallistujat tuntevat olevansa yrittäjiä tai ainakin valmiita siihen. Yrittäjyyspedagogiikan termein (Nabi ym., 2017) osallistujat eivät niinkään kaivanneet tiedon tarjontaa, vaan kaipasivat kysyntälähtöistä otetta, personoituja vastauksia tarkkoihin kysymyksiinsä ja ennen kaikkea kompetenssilähtöistä koulutusta, jossa korostetaan vuoropuhelua ja omien taitojen todentamista.

JATKOTUTKIMUKSEN AIHEITA

MEGE-projekti keskittyi tarjoamaan yrittäjyyskoulutusta erityisesti maahanmuuttajille, ja se toteutettiin Suomessa. Jatkossa olisi mielenkiintoista verrata tuloksia eri kulttuuriympäristöissä tai pureutua tarkemmin siihen, kuinka maahanmuuttajien oma tausta sekä Suomen tai pääkaupunkiseudun yrityskulttuuri kohtaavat toimijuuden kokemuksissa ja kehittymisessä (Bae ym., 2014). Lisäksi olisi mielenkiintoista verrata eri pedagogisten metodien vaikutusta yrittäjän toimijuuden kehittämiseen. Kun yrittäjyyskoulutuksen tavoitteena on yleensä

menestyvien yrittäjien tuottaminen, voitaisiin jatkossa tutkia myös mitä hyötyjä syntyy silloin, kun koulutukseen osallistujat kokevat, ettei yrittäjyys ole heille sopiva vaihtoehto. Toimijuuden kehittymisen mittaaminen voisi auttaa tunnistamaan, onko yhteiskunnassa yrittäjän toimijuusmalli liian kapea, jotta yksilöt voisivat sen omaksua. Yhtenä näkökulmana voisi olla maahanmuuttajanaisten yrittäjyyden toimijuuden erityispiirteiden tarkastelu.

KIITOKSET

Tutkimuksen kohteena ollut MEGE-projekti (www.mege.fi) on eri koulutusjärjestäjien (Haaga-Helia, Business College Helsinki, The Shortcut ja Aalto-yliopisto) toteuttama koulutushanke, jonka rahoittajana oli Helsinki-Uudenmaan liitto Euroopan aluekehitysrahasesta (EAKR). Kiitämme projektin rahoittajia, sen toteuttajia ja kaikkia koulutuksiin valmentajina ja valmennettavina osallistuneita henkilöitä.

LÄHTEET

Bae, T. J., Qian, S., Miao, C. ym. 2014. The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: a meta-analytic review. *Entrepreneurship Theory and Practice* 38(2), 217–254.

Bitektine, A., Haack, P., Bothello, J., & Mair, J. 2020. Inhabited Actors: Internalizing Institutions through Communication and Actorhood Models. *Journal of Management Studies*, 57(4), 885–897.

Gielnik, M. M., Uy, M. A., Funken, R. ym. 2017. Boosting and sustaining passion: a long-term perspective on the effects of entrepreneurship training. *Journal of Business Venturing* 32(3), 334–353.

Kamovich, U., & Foss, L. 2017. In Search of Alignment: A Review of Impact Studies in Entrepreneurship Education. *Education Research International*, 2, 1–15.

Longva, K. K., & Foss, L. 2018. Measuring impact through experimental design in entrepreneurship education: A literature review and research agenda. *Industry and Higher Education*, 32(6), 358–374.

Lorz, M., Mueller, S., & Volery, T. 2013. Entrepreneurship education: a systematic review of the methods in impact studies. *Journal of Enterprising Culture*, 21(2), 123–151.

Luke, B., Verreyne, M-L., & Kearins, K. 2007. Measuring the benefits of entrepreneurship at different levels of analysis. *Journal of Management & Organization*, 13(4), 312-330.

Maguire M. & Delahunt B. 2017. Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>

Man, T. W. Y., & Farquharson, M. 2015. Psychological ownership in team-based entrepreneurship education activities. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 21(4), 600–621.

Martin, B. C., McNally, J. J., & Kay, M. J. 2013. Examining the formation of human capital in entrepreneurship: a meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*, 28(2), 211–224.

Meyer, J. W. 2010. World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, 36, 1–20.

Nabi, G., Linan, B., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. 2017. The impact of entrepreneurship education in higher education: a systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277–299.

O'Connor, A. 2013. A conceptual framework for entrepreneurship education policy. *Journal of Business Venturing* 28(4), 546–563.

Pittaway, L., & Cope, J. 2007. Entrepreneurship education: a systematic review of the evidence. *International Small Business Journal* 25(5), 479–510.

Rauch, A. & Hulsink, W. 2015. Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: an investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of Management Learning & Education* 14(2), 187–204.

Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham, A. 2007. Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22(4), 566–591.

Voronov, M., & Weber, K. 2016. The Heart of Institutions: Emotional Competence and Institutional Actorhood. *Academy of Management Review*, 41(3), 456–478.

