

Tarja Römer-Paakkanen & Lenita Hietanen (toim./ed.)

YKTS 2021

15. Yrittäjyyskasvatuspäivät 2021

Näkökulmia yrittäjämäiseen tulevaisuuteen

Verkkokonferenssi 29.9.–30.9.2021

Konferenssi artikkelit

15th Entrepreneurship Education Conference 2021

Views for an Entrepreneurial Future

Online conference 29.–30.9.2021

Conference proceedings

YKTS Yrittäjyyskasvatuksen
Tutkimusseura ry

LAPIN AMK¹
Lapland University of Applied Sciences

 **LAPIN YLIOPISTO**
UNIVERSITY OF LAPLAND



This publication is licensed under a Creative Commons Attribution –
Share Alike 4.0 International License

Haaga-Helia julkaisut 14/2023

YKTS Yrittäjyyskasvatuspäivät 2021 Artikkelit

15. YKTS Yrittäjyyskasvatuspäivät verkkokonferenssi, Suomi

YKTS Entrepreneurship Education Conference 2021 Proceedings

15th YKTS Entrepreneurship Education Conference, Finland

Tieteellinen arviointi / Scientific Board: Tarja Römer-Paakkanen & Lenita Hietanen

Toimituskunta / Editors: Römer-Paakkanen, Tarja & Hietanen, Lenita

Toimituskunta / Editors: Römer-Paakkanen, Tarja (päätoimittaja/Editor-in-Chief) & Hietanen, Lenita

ISBN: 978-952-7474-42-6 (PDF)

ISSN: ISSN 2342-2939

Helsinki 2023

Sisällys/content

1. Research Papers in English 10

Entrepreneurial Music Education – Proposal of an Integrated Model 11

Entrepreneurial Orientation through Digitalization in Entrepreneurship –
Education Case of Business Simulations 28

Teamwork in Entrepreneurial Activities – Case of Hybrid Entrepreneurial
Hackathon 46

Innovation Hackathon – What did the Students get from it? 66

2. Suomenkieliset tutkimuspaperit 78

Mahdollisuudesta liiketoiminnaksi -malli: Case Virvon 79

Praktinen vapaus ja muutoksenkyky sosiaalialan yrittäjyyden edistämiseksi 105

Toimintatutkimus – Miten kansainvälinen yrittäjyyskasvatushanke toimii
"korona-aikana"? 124

3. Käytännölliset kehittämistyöt tai -tapaukset 151

Käytännöt rakenteeksi – Edufuturan yrittäjyysstrategia 152

Tuuppaamalla kohti oman alan yrittäjyyttä 172

Kohti alueen omanlaista yrittäjyyskasvatusta ehjä polku -työskentelyllä 181

ESIPUHE

YKTS Yrittäjyyskasvatuspäivät 2021 järjestettiin verkko-tapahtumana 29.-30.9.2021. Järjestäjinä olivat Lapin yliopisto, Lapin ammattikorkeakoulu, Yrittäjyyskasvatuksen tutkimusseura sekä Rovaniemi-Lapland Congresses (RLC, Lapin yliopiston kongressipalvelu) sekä LUC-konsernin eOppimispalvelut.

Päivien teemana oli 'Näkökulmia yrittäjämäiseen tulevaisuuteen'. Päivät avasi Lapin ammattikorkeakoulun rehtori, KT Riitta Rissanen. Toisen konferenssipäivän avauspuheenvuoron piti Lapin yliopiston tutkimusvararehtori Osmo Rätti.

Päivien pääpuhujina olivat professori, emeritus Andy Penaluna Walesista, professori Mats Westerberg Ruotsista ja tutkijatohtori Kirsi Peura Suomesta. Päivillä oli osallistujia viidestä eri maasta (Suomi, Ruotsi, Iso-Britannia, Kanada, Uusi-Seelanti).

Yhteensä YKTS Yrittäjyyskasvatuspäivillä oli 30 esitystä kolmessa eri kategoriassa:

1. englanninkieliset tutkimuspaperit (9), jotka kohdentuivat seuraaviin teemoihin:

- Entrepreneurialism in higher education,
- Entrepreneurial models, frameworks, environments, and
- Higher education students searching for their entrepreneurialism

2. suomenkieliset tutkimuspaperit (10), jotka kohdentuivat seuraaviin teemoihin:

- Yrittäjyys muutoksessa – muutos yrittäjyydessä,
- Nuorten näkemyksiä yrittäjyydestä ja
- Opettajuudesta tutkimukseen ja strategiaan

3. käytännön kehittämistöiden esittelyt (11), jotka kohdentuivat seuraaviin teemoihin:

- Tukea ja yhteistyötä yrittäjyyteen heräämisessä,
- Yrittäjyyskasvatuksen ja -osaamisen kehittämistä ja
- "Työkaluja" opinnoista kohti yrittäjyyttä

Lämmin kiitos konferenssipapereiden kirjoittajille, abstraktien ja artikkeleiden arvioitsijoille, sessioiden puheenjohtajille sekä erityisesti konferenssin esittäjille ja aktiiviselle yleisölle, kun mahdollistitte YKTS Yrittäjyyskasvatuspäivien on-line konferenssin toteuttamisen.

Kiitos myös kaikille järjestelytoimikunnan jäsenille. Lopuksi haluamme kiittää myös Haaga-Helia ammattikorkeakoulua, joka julkaisi tämän conference proceedings –julkaisun omassa julkaisusarjassaan.

Lenita Hietanen, FT, Dosentti

Julkaisun toimittaja

Järjestelytoimikunnan puheenjohtaja

Lapin yliopisto

Tarja Römer-Paakkanen, MMT, Dosentti

Julkaisun päätoimittaja

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

PREFACE

YKTS Entrepreneurship Education Conference 2021 was organized as an online event 29–30 September 2021. The organizers were the University of Lapland, Lapland University of Applied Sciences, the Scientific Association for Entrepreneurship Education in Finland and Rovaniemi-Lapland Congresses (RLC, the congress service of the University of Lapland) and LUC consortium's eLearning services.

The theme of the conference was *Perspectives on an entrepreneurial future*. The conference was opened by the rector of Lapland University of Applied Sciences, Ph.D. Riitta Rissanen. Osmo Rätti, Vice-Rector for Research at the University of Lapland, gave the opening speech on the second day of the conference.

The keynote speakers of the conference were professor emeritus Andy Penaluna from Wales, professor Mats Westerberg from Sweden and research doctor Kirsi Peura from Finland. In the conference, there were participants from five different countries (Finland, Sweden, Great Britain, Canada, New Zealand).

In total, at the conference there were 30 presentations in three different categories:

1) research papers in English (9) that focused on the following themes:

- Entrepreneurialism in higher education,
- Entrepreneurial models, frameworks, environments, and
- Higher education students searching for their entrepreneurialism

2) research papers in Finnish (10) that focused on the following themes:

- Entrepreneurship in change – change in entrepreneurship,
- Young people's views on entrepreneurship and
- From teaching to research and strategy

**3) presentations of practical development works (11),
which focused on the following themes:**

- Support and cooperation in waking up to entrepreneurship,
- Development of entrepreneurship education and skills and
- “Tools” from studies towards entrepreneurship

Many thanks to the authors of the conference papers, reviewers of abstracts and articles, chairs of the sessions, and especially to the conference presenters and active audience, for making the Entrepreneurship Education Conference on-line conference possible. Thanks also to all the members of the organizing committee. Finally, we would also like to thank Haaga-Helia University of Applied Sciences, which published this conference proceedings in Haaga-Helia publication series.

Lenita Hietanen, Ph, Ph.D., Adjunct professor
editor, chair of the organizing committee
University of Lapland

Tarja Römer-Paakkanen, PhD, Adjunct professor
editor-in-chief
Haaga-Helia UAS

Keynote speakers

Andrew Penaluna

Professor Emeritus Andy Penaluna is the former Director of the International Institute for Creative Entrepreneurial Development (IICED), where two of EU's ten depth case studies that directly informed the development of the EU Joint Research Centre's 2016 EntreComp Framework originated.

In the UK he chairs the Quality Assurance Agency for Higher Education's work on enterprise and entrepreneurship, and is also an academic advisor to Advance-HE, the UK's national body for educator development and support. He has received many accolades from both education and business, with one national entrepreneur's association taking his case to government as it 'punched well above its weight'. He has also received a Queens Award for Enterprise Promotion, presented by her Majesty Queen Elizabeth in Buckingham Palace.

In other entrepreneurial work, Andy was one of the OECD/EU HEInnovate's EPIC assessment of entrepreneurial learning project's lead academics and, supported the development policy and practice for 42 countries as an advisor to the United Nations Conference on Trade and Development. He also supervised research projects, including a year's sabbatical undertaken by the UN's Chief of Entrepreneurship.

As a business owner and academic, Andy is keen to support all educators. At home in Wales, he has helped to develop new national school curriculum that has enterprise as one of its four central purposes.

Mats Westerberg

Mats Westerberg is professor of entrepreneurship and innovation at Luleå University of Technology in north Sweden. He has worked with the intersection of entrepreneurship and education for more than 15 years. Currently he is involved in a pan-European teach-the-teacher program on entrepreneurship for educators of

any discipline, an international research and training project on applying entrepreneurship to any study discipline. He also works in a project aimed at making municipal employees (including basic education) more innovative. In the Keynote I will draw on my collected experience and mainly on the developments in the field the last years to paint a picture of how I see the role of entrepreneurship in mainstream education.

Kirsi Peura

Dr. Kirsi Peura works as senior advisor at the University of Turku development services, and she is responsible for the coordination of the implementation of the Entrepreneurial University Strategy at the University of Turku. Kirsi is also a post-doctoral researcher at Turku School of Economics focused on studying academic entrepreneurship, entrepreneurial university, entrepreneurship education, agency and identities. She has some 20 years of experience in developing and managing various national and international development projects in entrepreneurship. Currently, her work is focused on assessment and development of institution's entrepreneurial and innovation capacity, including entrepreneurship education as a joint effort of the university administration and the faculties in developing enterprising individuals across the whole institution. Kirsi is also a director of a national higher education spearhead project that has developed electronic resources and recommendations for universities to help integrate learning acquired outside the formal education into university degrees. Kirsi is a Chair of the Scientific Association for Entrepreneurship Education that promotes multidisciplinary research and practice of entrepreneurship and enterprise education.

1. Research Papers in English

Entrepreneurial Music Education Proposal of an Integrated Model

Sophie Jalbert, Université Laval (Canada), sophie.jalbert.1@ulaval.ca

Matthias Pepin, Université Laval (Canada)

Jonathan Bolduc, Université Laval (Canada)

ABSTRACT

Integrating enterprise education into elementary school pedagogical practices sometimes brings challenges for teacher (Elo, 2016). Specifically, music teachers face a different academic reality than classroom teachers that should be considered while implementing enterprise education. They often see their students only once a week for short periods of time. Within this context, integrating enterprise education can be challenging for music teachers (Hanson, 2019). Thus, the following question will be addressed: *How can enterprise education (EE) be more easily integrated into elementary music education (ME) settings?* To address this question, the commonalities between EE and EM will be illustrated through enterprise pedagogy (Surlemont & Kearney, 2009). Then, the creation of an entrepreneurial learning environment in music classrooms (Hietanen et al., 2014) and the entrepreneurial project (Lackéus, 2016; Pepin, 2018) will be presented through concrete examples supported by the scientific literature to show how these approaches can contribute to the implementation of EE in the ME context. Finally, we will propose an integrated model of entrepreneurial music education in elementary school and discuss its scientific and practical implications. This model offers a theoretical basis upon which further research could build. Moreover, this model, which considers the context of elementary ME, can support music teachers who wish to further integrate EE into their teaching practices.

Keywords: Music education, enterprise education, entrepreneurship education, elementary schools

INTRODUCTION

Through enterprise education (EE), it is possible to contribute to students' personal, cognitive, social, and professional development (B. Jones & Iredale, 2010; Pepin, 2011). EE is a holistic approach that puts students in action to develop what Surlemont and Kearney (2009) call entrepreneurial capacities¹. These entrepreneurial capacities are useful in many spheres of life such as *generating and using creative ideas and processes, planning and organizing, solving problems, being flexible and accepting change, working with others and in groups or taking initiative and being dynamic* (Surlemont & Kearney, 2009, pp. 31-41). These entrepreneurial capacities can be also cultivated in music education (ME). Indeed, learning music leads students to act entrepreneurially more naturally than in other subjects (Leffler, 2014).

As Hietanen et al. (2014) pointed out, ME is a particular context that brings a singular perspective on EE integration. The elementary music teachers (specialists) in Quebec have a different reality than the classroom teachers (generalists) which should be taken into consideration when integrating EE into their pedagogical practices. This is because, unlike the generalist classroom teachers who teach several subjects to a single group, the music teachers encounter approximately 20 groups per week in grades K-6, sometimes across multiple schools (Alliance des professeurs et professeurs de Montréal, 2016; Hill Strategies Research, 2010). Due to the increased number of students, the decreased amount of time spent with each group and the different school environments, integrating EE can be challenging for music teachers, especially for those who have never had training in entrepreneurial education (Hanson, 2019). Thus, this article aims to the following question: *How can enterprise education (EE) be more easily integrated within elementary music education (ME) settings?*

1 In these authors' view, entrepreneurial capacities combine both entrepreneurial qualities and skills, which makes it possible to frame qualities by combining them with performance indicators derived from entrepreneurial skills.

First, we will illustrate the commonalities between EE and ME, based on the four principles of enterprise pedagogy proposed by Surlemont and Kearney (2009). Second, we will look at the creation of an entrepreneurial learning environment in music classes as outlined by Hietanen et al. (2014) as well as the entrepreneurial project approach in ME (Elo, 2016; Pepin, 2018). Finally, we will propose a model that could be more easily applicable in elementary ME.

WHAT IS ENTERPRISE PEDAGOGY?

Enterprise pedagogy, which aims to develop entrepreneurial capacities, is based on four learning principles: empowered learning, experiential learning, cooperative learning and reflective learning. First, empowered learning leads students to take responsibility for their own learning. To achieve this, it is preferable to start with relatively simple activities before gradually increasing their complexity. Guided by their teacher, students can begin simply by setting their learning goals and the tasks required to achieve them (Verzat, 2011). Second, experiential learning occurs through concrete experiences (learning by doing) (Pepin, 2012; Pittaway, 2020). This type of learning focuses on “know how” (Surlemont and Kearney, 2009). Students are therefore better able to understand the usefulness and value of their learning (Verzat, 2011). Third, cooperative learning occurs when students learn from others (Surlemont & Kearney, 2009). Thus, the social dimension is inherent to learning as it occurs in the classroom where teamwork and the strength of each member are factors in the group’s success (Pepin, 2015; Pittaway, 2020). This cooperative learning can take place inside or outside of school through meaningful interactions with enterprising individuals beyond of the students’ immediate environment (Verzat, 2011). Finally, reflective learning should be present before, during, and after the action (Pepin, 2012; Pittaway, 2020). To support reflection on their goals and on problems, the teachers can propose activities or tools that will allow students to separate the facts (what happened) and the processes (how it happened) (Verzat, 2011). At the same time, the teachers will be able to support the development of metacognition, that is, students’ awareness of their own cognitive skills, the way they learn, and the cognitive strategies they can use to learn effectively (Veenman, 2012)

HOW THE PRINCIPLES OF ENTERPRISE PEDAGOGY CAN BE TRANSPOSED TO MUSIC EDUCATION (ME)?

Although the principles of enterprise pedagogy often occur simultaneously, there is a sequence to their occurrence except for reflective learning that is present at each stage of any entrepreneurial process. Moreover, the four principles of enterprise pedagogy are naturally present in ME like learning a musical instrument. In this sense, although the teachers bring the students in action by asking them to play an instrument, the students must take responsibility for their learning to make progress. In fact, an instrument is learned through action, not (only) theory; it is by manipulating and experimenting with it that the student will develop their abilities through experiential learning (Surlmont & Kearney, 2009). Cooperative learning often occurs when consolidating basic skills learned on the instrument and when the student joins a music group (Boucher, 1996). The student then meets other students who will push him or her to improve even more. This was demonstrated as early as 1996, when Boucher established, in an exploratory study on ensemble music at school, that instrumental performance could benefit greatly from a cooperative approach among students. Finally, reflective learning can be introduced from the beginning of instrumental learning. In fact, errors are an integral part of learning an instrument, since it is through their correction, thanks to reflective analysis, that the musician will improve. The ability to step back from the immediate experience thus determines the quality of the learning achieved (Kolb & Kolb, 2009).

As a mentor, the music teachers create a safe atmosphere where students will not be afraid to make mistakes. Given that each school setting has its own unique characteristics, it is also essential that enterprise pedagogy considers the teaching context and interests of students (Pepin, 2015; Pittaway, 2020). In order to do so, teachers support their students throughout the learning process by providing them with appropriate tools (Verzat, 2011). The following section will focus on creating an entrepreneurial learning environment in a music education context.

As mentors, the music teachers create a safe atmosphere where students will not be afraid to make mistakes.

WHAT IS AN ENTREPRENEURIAL LEARNING ENVIRONMENT IN THE MUSIC CLASSROOM?

For Hietanen et al. (2014, p. 35), an entrepreneurial learning environment in the music classroom (ELEM) aims to provide “opportunities for practicing and developing entrepreneurial way of acting in non-business context” where students will learn first what it is to act entrepreneurially.

Table 1 *Entrepreneurial ways of acting (Hietanen et al., 2014)*

ENTREPRENEURIAL WAYS OF ACTING		
Problem-solving skills	Adaptability in changes	Tolerance of uncertainty
Creativity/ Inventiveness	Learning from mistake	Risk-taking
Commitment	Perseverance	Initiative
Self-confidence	Responsibility	Ability to co-operate

Presented in Table 1, entrepreneurial acting is broken down into 12 entrepreneurial ways of acting (Hietanen et al., 2014). These entrepreneurial ways of acting are strongly related to entrepreneurial capacities such as *solving problems, being flexible and accepting change, taking initiative and being dynamic, working with others and in groups, or being fair and responsible* (Surlemont & Kearney, 2009, pp. 31–41). Also, the four pillars of enterprise pedagogy help support the development of entrepreneurial action in an ELEM.

Firstly, an ELEM should allow the student to take responsibility for their learning themselves by making their own decisions (Hietanen et al., 2014). Since they are responsible for their choices, students are then led to take risks and set their own goals. Secondly, experiential learning involves rehearsing from students so that they can improve their musical abilities (Surlemont & Kearney, 2009). They need to have the opportunity to practice their abilities on a regular basis, not on an ad hoc basis (Verzat, 2011). The ME program in Quebec is set around three competencies to develop during elementary school: *To interpret² musical pieces, To invent vocal or musical pieces, To appreciate musical works, personal productions*

2 In the English version of the Quebec ME program, the competency “To interpret” is a term derived from the French “Interpréter” which means to perform or to play music. This is not to be confused with the English definition: explaining the meaning of, or to translate orally or into sign language the words of a person speaking a different language.

and those of classmates (Quebec Government, 2001). These competencies could be framed as playing, composing and listening to music. For playing music, experimenting with different instruments or learning new songs will challenge the ability to be flexible and to accept and adapt to change (Hietanen et al., 2014; Surlemont & Kearney, 2009). Composing music will foster creativity by the entrepreneurial capacity of *generating and using creative ideas and processes* (Surlemont & Kearney, 2009). For listening, rather than imposing a musical piece to reflect on, Hietanen et al. (2014) suggest asking students to present a piece of music that is meaningful to them and advocate for it by building a strong case. Thirdly, cooperative learning can be experienced through ensemble music, collective creations, or by peer support and evaluation. Peer learning also increases the sense of belonging to the program (Boucher, 1996). Finally, the musical process is meant to be reflective in order to practice effectively, to develop musicality but also to learn more about themselves. In ELEM, students should be asked to self-assess the achievement of their goal set at the beginning of the class. Furthermore, by interacting with entrepreneurs in their community, students can be led to compare their own attitudes in new or risky situations through “entrepreneurial glasses” (Hietanen & Ruismäki, 2019, p. 5). Table 2 provides suggestions for concrete ways in which ELEM can be reflected in the practices of music teachers.

Table 2 Examples of pedagogical activities in the entrepreneurial learning environment in music classroom (ELEM) (Hietanen et al. 2014) through enterprise pedagogy (Surlemont & Kearney, 2009)

ENTERPRISE PEDAGOGY	Examples in ELEM
Empowering learning	<ul style="list-style-type: none"> • Offer pieces with multiple levels of difficulty where students choose the one(s) that work best for them. • Have students set a learning goal for each lesson
Experiential learning	<ul style="list-style-type: none"> • Provide time for individual practice in all classes • Experiment with different instruments or new songs
Cooperative learning	<ul style="list-style-type: none"> • Let students choose a piece of music to share with other students in the group • Have more musically advanced students help others • Formative peer assessment of a piece

Reflective learning

- Have students evaluate their learning objectives in a reflective journal
 - Invite entrepreneurs from the community to discuss their attitudes and ways of acting and managing stress in new or more risky situations
-

In sum, teachers' pedagogical expertise is a crucial element in the creation and organization of an ELEM (Hietanen et al., 2014; Pepin, 2015). The music teachers need to assume a mentor position by being flexible (Hietanen et al., 2014). Although this position leaves some control to the students, they are still responsible for their students' progress (Surlemont & Kearney, 2009). However, the teachers share the responsibility with the students. Therefore, the music teachers should remain attentive and sensitive to the environment they create and how the students' progress within it especially if they tend to focus on musical performance (Hietanen et al., 2014).

For music teachers who have never used EE, creating an ELEM can be an easy way to start. In addition to supporting student development, creating such an environment addresses the time constraints experienced by music teachers. Through simple actions that take little time to implement, such as providing students with options, it is possible to gradually transform one's pedagogical approach to incorporate more EE. Over time, the music teachers will become more and more comfortable with EE and will be able to integrate another EE tool: the entrepreneurial project.

WHAT IS AN ENTREPRENEURIAL PROJECT?

For Elo (2016, p. 359), the entrepreneurial project in elementary school: 1) is cross-curricular, 2) originates from the students, 3) involves and empowers students in their learning, 4) allows for exploration of a topic from multiple angles and in a variety of ways, and 5) engages intrinsic motivation (performing a task for the enjoyment it provides without expecting external rewards) (Louche et al., 2006), and students' desire to learn. The entrepreneurial project can lead to the creation of a product, the offering of a service or the organization of an event that reach a target audience beyond the teacher (Défi OSEntreprendre, n.d.; Pepin, 2018). According to Pepin (2011), it could emerge from a need in the community and lead to a solution being provided by the students. Nevertheless, in the school

setting, the purpose of the entrepreneurial project is more about the personal and cognitive development of the child than about making a profit (Pepin, 2018).

The entrepreneurial project should engage students in action to further a topic according to their interests through experiential learning (Surlemont & Kearney, 2009). Mastering the topic then becomes a means for skill development and achieving the goal of the project (Elo, 2016). According to Pepin (2015), throughout an entrepreneurial project, the teachers should consider acting as a guide in addition to their role as a knowledge transfer agent. An entrepreneurial project should give students the opportunity to cooperate and help each other to find a solution to a problem and take charge of its implementation (Elo, 2016; Pepin, 2015). It is within this process that students will make new disciplinary and entrepreneurial learnings or deepen them through reflective learning (Elo, 2016; Pepin, 2015; Surlemont & Kearney, 2009).

The entrepreneurial project is generally divided into three phases where reflection is omnipresent and essential throughout the process (Pepin, 2017). To begin with, an initial impulse (or “trigger”) should make students want to take action to complete a project in the real world (Pepin, 2015, 2017). This trigger can be an opportunity, such as a community need that aligns with students’ interests (Pepin, 2015), or a learning need identified by the teacher (Lackéus, 2016). Thus, there is an initial reflection phase during which students set a goal as well as the actions to be taken and the means to achieve it. Following this planning, students engage in the project by following their action plan. During this second phase, students will have to react to unexpected events or new opportunities through “reflection-in-action” that will allow them to respond judiciously to stay on course with their initial goal, to advance their project and to make new learnings (Pepin, 2015, 2017). Iteratively, students will need to process new information in relation to their initial goal and, if necessary, readjust it after considering several solutions (Pepin, 2015; Zelazo & Cunningham, 2007). Finally, once the project is completed, students will be asked to step back to identify the project’s shortcomings and strengths as well as to analyse and then reflect on the means deployed and the learning achieved (Pepin, 2015). Thus, it is the process that students go through, rather than the outcome, that is essential to this development and at the heart of the entrepreneurial project (Pepin & Champy-Remoussenard, 2017).

HOW TO FACILITATE THE INTEGRATION OF ENTREPRENEURIAL PROJECTS IN MUSIC EDUCATION?

The limited time allowed in the curriculum for music lessons is an important issue that makes the initial impulse for the entrepreneurial project more difficult. In this regard, some ME researchers cite Lackéus' (2016) value-creation pedagogy as an answer to the challenges of integrating EE into the ME field (Toscher, 2019), but also more broadly, in education (C. Jones et al., 2020). To bring the project to life, Lackéus (2016) indeed suggests getting students to consider the real-world value of a knowledge to be acquired and how to apply it to make that knowledge valuable and useful to others beyond themselves. As an example, students learning to play the guitar would be challenged to think about the value and usefulness of that learning outside of the music classroom. They might decide to apply their new knowledge of the instrument by learning a piece to play for older adults or use their guitar skills to introduce a family member to the instrument.

Lackéus' approach may be more effective for the music teachers to start with a learning need from the program and bring the students directly into the reflection on the concrete application of this new knowledge. This way of initiating a project can make all the difference in the context of elementary ME. In fact, the music teachers can begin teaching the instrument in September and involve students in an entrepreneurial project after the first report card in November. The initial impulse for the entrepreneurial project will therefore be based on the skills acquired at the beginning of the year. Therefore, considering that learning an instrument is a long process, this approach makes it possible to explicitly address learning at the beginning of the year before integrating it into an entrepreneurial process. The teachers will thus be able to exercise their pedagogical expertise and quickly bring students into action at the same time. By taking responsibility for their students' subject-specific learning, the teachers can maximize the success of the musical performance. The non-exhaustive list in Table 3 presents some ideas for entrepreneurial projects in ME, their form (product, service or event) and the disciplinary competency that each project primarily addresses (*to interpret, to invent and to appreciate*). Surely, many of these projects, depending on how they are conducted, may develop more than one competency and take more than one form.

Table 3 Music entrepreneurial project examples

Disciplinary competences	Projects examples	Form
<i>To appreciate</i>	Establish a music magazine on emerging artists	Product
	Offer tutoring assistance in recorder training to younger students	Service
	Organize an outdoor music listening rally	Event
<i>To invent</i>	Compose a jingle for an advertisement	Product
	Offer of sound-effects service for theater plays or short films	Service
	Organize a musical improvisation event	Event
<i>To interpret</i>	Record a Christmas song album	Product
	Form an ensemble band to perform at events	Service
	Organize a concert	Event

Since *Interpreting* competency is the one that represents the largest percentage of the overall grade in elementary Quebec ME program (Gouvernement du Québec, 2007), the teachers therefore devote more time to its development compared to the other two competencies. Nevertheless, given that learning through an entrepreneurial project takes more time than a traditional approach (Elo, 2016), it thus makes sense for music teachers to have students conduct a project that primarily involves playing music. Moreover, by actively listening to the repertoire and integrating the performance of music composed by the students into the project, the teachers can more easily work on *Appreciating* and *Inventing* competencies. It seems appropriate, consequently, to opt for an approach to the entrepreneurial project that focuses on the *Interpreting* competency and integrates the other two disciplinary competencies.

HOW ABOUT AN INTEGRATED MODEL OF ENTREPRENEURIAL MUSIC EDUCATION?

As it has been demonstrated, EE and ME have natural connections that are visible through the four principles of enterprise pedagogy (Surlemont & Kearney, 2009), the creation of an entrepreneurial learning environment (Hietanen et al.,

2014; Hietanen & Ruismäki, 2019) as well as the entrepreneurial project approach (Elo, 2016; Lackéus, 2016; Pepin, 2018). The integration of EE would therefore be possible in elementary school ME if it happens in an incremental way. In that sense, a developmental entrepreneurial music curriculum that combines EE and ME may be a good way to facilitate the integration of EE for music teachers. This integrated model of entrepreneurial music education (EME) is illustrated in Figure 2. This model is based on enterprise pedagogy (Surlemont & Kearney, 2009), ELEM (Hietanen et al., 2014) and the entrepreneurial project approach (Lackéus, 2016; Pepin, 2018). It should be noted that we have gradually introduced the entrepreneurial project throughout the elementary grades through the guided project, designed project and open project (Kearney, 2010). These types of projects will be discussed in the following pages.

INTEGRATED MODEL OF ENTREPRENEURIAL MUSIC EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL

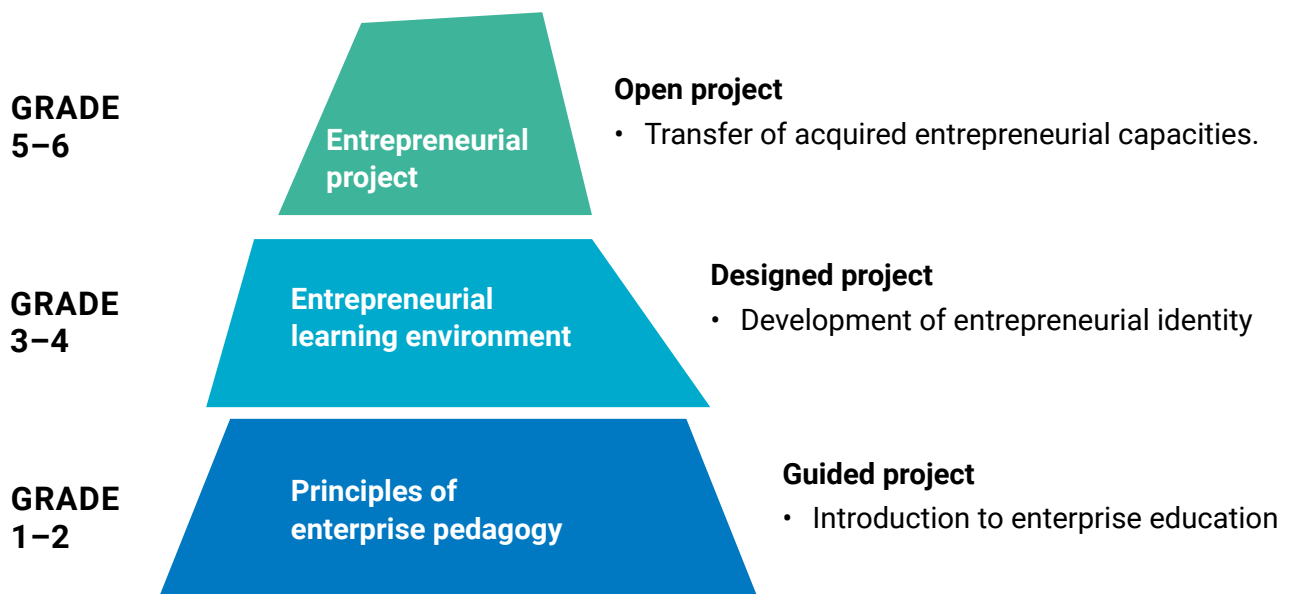


Figure 2 Integrated model of entrepreneurial music education developed from Hietanen et al. (2014, 2019), Kearney (2010), Lackéus (2016), Pepin (2015) and Surlemont and Kearney (2009)

In grades 1 and 2, the focus is on introducing EE basic principles with enterprise pedagogy. As a mentor, the music teacher should be aware of creating a safe atmosphere where students are not afraid to make mistakes. The music teacher could implement the foundation for EE by leading students to develop their musical skills according to the four principles of enterprise pedagogy (Surlemont & Kearney, 2009): empowered learning, experiential learning, cooperative learning, and reflective learning. To do this, the teacher should consider conducting guided entrepreneurial projects (Kearney, 2010).

The guided project is almost entirely planned by the teacher and the students are given little responsibility. In this structured approach, the learning intention, such as learning a new piece on the flute, is defined by the teacher and students are led to design the project in order to apply this learning in a concrete way. The teacher would need to ensure that the project allows for the development of entrepreneurial capacities, critical thinking and “know how” (Surlemont & Kearney, 2009). To do so, the teacher should support his students during and after the project by giving them the right tools and support (Verzat, 2011). Finally, it is preferable to choose a short and simple project and entrepreneurial activities to initiate and awaken students to be enterprising (Surlemont and Kearney, 2009). For example, to consolidate their knowledge of small classroom percussion instruments, students could select and create a story incorporating sounds based on some criteria (only use wood instruments, only use resonating sound, etc.). To apply their learning, they could choose to present their story to other kindergarten students to introduce them to small percussion instruments. This short project can be easily accomplished in just a few classes. By implementing the enterprise pedagogy and the guided project gradually into his practices, the music teacher will be able to create an entrepreneurial learning environment, which will be the subject of the next paragraphs.

For grades 3 and 4, the teacher could implement an ELEM that builds on the four principles of EE seen in grade 1 and 2 (Hietanen et al., 2014; Hietanen & Ruismäki, 2019; Surlemont & Kearney, 2009). Along with these ideas, students will be brought gradually to become aware of their entrepreneurial identity according to the 12 entrepreneurial ways of acting (Hietanen et al., 2014). Once this EE is firmly embedded in the music class learning environment, the entrepreneurial project will likely emerge on its own and it will be less challenging to run and easier to manage. Students can then engage in a designed project with their teacher where they are led to take more responsibility than in the guided project

(Kearney, 2010). The designed project is based on the teacher's learning intentions, but the students can make changes to elements of the project (Kearney, 2010). The teacher will step back from the activities except for those related to disciplinary learning. In this way, students will be able to experiment and make their own mistakes in the project, while the musical learning activities will be the responsibility of their teacher. In fact, creating a safe environment is crucial to minimize the stress experienced by students, as learning music involves making numerous mistakes at the beginning in order to master the instrument. Teachers could engage their students in goal setting and provide them with practice strategies to support their motivation and perseverance (Hietanen et al., 2014; McPherson et al., 2018). Through reflective learning, the teacher will support them in addressing their errors to develop autonomy and self-regulation (Hietanen et al., 2014; McPherson et al., 2018; Surlemont & Kearney, 2009).

By grades 5 and 6, students who have gone through the entire curriculum would have developed the skills necessary to conduct an open entrepreneurial project more autonomously in which they can transfer their acquired entrepreneurial capacities (Kearney, 2010; Surlemont & Kearney, 2009). Specifically, the open-ended project is driven by student ideas and requires less upstream preparation and organization by the teacher to structure the project (Kearney, 2010). Learning needs will therefore reveal themselves throughout the entrepreneurial process rather than upstream (Pepin, 2015; Surlemont & Kearney, 2009). Therefore, the teacher can still have already identified the learning need and the project type to address it and guide the students in that way (Pepin, 2015). Nonetheless, for the entrepreneurial project, the importance is not to favour one type of approach over another, but to find a balance that will ensure that the EE colours the ME context, and from there, students will benefit from both learning music and to be enterprising to maximize their own potential.

The importance is that the students will benefit from both learning music and to be enterprising to maximize their own potential.

WHAT IS THE RELEVANCE OF THE INTEGRATED MODEL OF EME?

First, the proposed integrated model of EME addresses the challenges experienced by music teachers when it comes to integrating EE into their instructional approach (Bryan et al., 2015; Hanson, 2019; Toscher, 2019). Since it offers several options, teachers, depending on their EE experience, may feel more comfortable introducing their students to be enterprising. In addition, this model allows the teachers to gradually take on a guiding role where more and more autonomy is given to the students. In this way, the teachers may feel more in control of the students' musical performance preparation while leaving them a place at the heart of the entrepreneurial action. Moreover, the model is based on learning principles that are also commonly used in ME which is less destabilizing for the music teachers unfamiliar with EE (Boucher, 1996; Garnett, 2013; McPherson et al., 2018). Second, the proposed model takes advantage of the unique characteristics of the ME context, since unlike the classroom teachers, the music teachers follow their students over several years, which gives them the opportunity to span EE learning across the elementary years. Another advantage is that students in Quebec do not have standardized or ministerial exams in music, which leaves the teachers with a certain amount of pedagogical flexibility with respect to the education program and the evaluations. These conditions allow the music teachers to experiment with new pedagogical approaches without the pressure of having students perform at all costs on standardized exams. Despite a loaded curriculum that must be seen in a short period of time, ME can therefore benefit from EE if its implementation considers the reality of music teachers, as proposed in the model. Through its incremental approach, this integrated model of EME could serve as a foundation for a type of ME that integrates EE in a systematic way. In our view, this model could also extend beyond the boundaries of elementary ME to education in general. The integrated model of EE and ME thus has the potential to contribute to knowledge development in both research fields.

CONCLUSION

There are undeniable connections between ME and EE. Like EE, ME also places great emphasis on the importance of entrepreneurial characteristics such as creativity, commitment, reflexivity, and perseverance (Hallam, 2015). By establishing an entrepreneurial environment in the classroom, music learning would lead children to become aware of their entrepreneurial capacities in order to reinvest them in their own projects. Thus, entrepreneurial abilities could be modelled through explicit instruction via ME and then transferred into the realization of entrepreneurial projects (Bryan et al., 2015; Garnett, 2013; Hietanen et al., 2014; Hietanen & Ruismäki, 2019).

It is important to note that despite advances in research on the contribution of music to student development, music is not mandatory in Quebec elementary schools. Every year, music teachers must advocate for their subject to remain on their school's timetable. As a result, not all elementary students have free access to music. In this sense, if ME was seen more as a tool to support students' global development, its value would be reinforced within the general curriculum. Moreover, given the developmental contributions of both ME and EE, an EM approach would not only reinforce their value, but also make both essential to the students' curriculum. In this way, music may no longer be seen as just a "disposable" arts discipline in school and enterprise education would reach more students in elementary schools. Thus, the outreach generated by the marriage of EE and ME would be a two-way winning situation for the two fields, among both the practical and scientific communities. The integrated model of EM thus has the potential to contribute to the development of knowledge in both fields. It will of course have to be tested in the school environment through scientific research. In this sense, we suggest that its efficiency be investigated in terms of its potential effects on the cognitive development of students, especially since this specific relationship has been little studied in EE (Shepherd, 2015).

REFERENCES

- Alliance des professeurs et professeurs de Montréal. (2016). *La tâche au préscolaire et au primaire*. http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Publications/Fiches_syndicales/Tache_presco-prim_calcul_2016-09.pdf
- Boucher, G. (1996). Une approche coopérative en musique. *McGill Journal of Education/Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 31(003).
- Bryan, T., Shepard, S., & Harris, D. (2015). The Aesthetic Value Exchange: A Potential Framework for the Arts Entrepreneurship Classroom. *Journal of Arts Entrepreneurship Education*, 1(1). <https://doi.org/10.46776/jaee.v1.29>
- Défi OSEntreprendre. (n.d.). *Un projet entrepreneurial au primaire et au secondaire*. OSEntreprendre. Retrieved November 26, 2020, from <https://www.osentreprendre.quebec/defi-osentreprendre/volet-scolaire/un-projet-entrepreneurial-au-primaire-et-au-secondaire/>
- Elo, J. (2016). The benefits and challenges of enterprise education: Results from an action research project in the third grade in Finnish basic education. *Educational Action Research*, 24(4), 535–549. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1113886>
- Garnett, J. (2013). Enterprise Pedagogy in Music: An Exploration of Multiple Pedagogies. *Music Education Research*, 15(1), 1–18.
- Gouvernement du Québec. (2007). *La formation générale des jeunes: L'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire- Instruction annuelle 2007-2008*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/instruction2007-2008.pdf
- Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. iMERC.
- Hanson, J. (2019). Entrepreneurship among Public School Arts Educators: The Case of Music Teachers in New York State. *Artivate*, 8(1), 45–66. WorldCat.org.
- Hietanen, L., & Ruismäki, H. (2019). *Enhancing students' latent nascent entrepreneurship in basic education*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786438232.00015>
- Hietanen, L., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2014). Enhancing entrepreneurship in learners—An implementation and evaluation of entrepreneurship education through music education. *Problems of Education in the 21st Century*, Vol 59, 34–48.
- Hill Strategies Research. (2010). *A delicate balance: Music education in canadian schools* (p. 120). https://coalitioncanada.ca/wp-content/uploads/2018/09/COALITION_ADelicateBalance_FULLREPORT.pdf
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7–19. <https://doi.org/10.1108/00400911011017654>
- Jones, C., Penaluna, K., & Penaluna, A. (2020). Value creation in entrepreneurial education: Towards a unified approach. *Education + Training, ahead-of-print*(ahead-of-print). WorldCat.org. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2020-0165>
- Kearney, P. (2010). *Enterprising ways to teach and learn: Principles and practice. Book one. Secondary education*.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 42–68). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857021038>

- Lackéus, M. (2016). *Value creation as educational practice: Towards a new educational philosophy grounded in entrepreneurship?* Chalmers University of Technology.
- Leffler, E. (2014). Enterprise Learning and School Subjects – A Subject Didactic Issue? *Journal of Education and Training*, 1(2), 15. <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5194>
- Louche, C., Bartolotti, C., & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie*, Numéro 484(4), 351–357. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>
- McPherson, G. E., Miksza, P., & Evans, P. (2018). Self-regulated learning in music practice and performance. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, 181–193.
- Pepin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire: De quoi s'agit-il? *McGill Journal of Education*, 46(2), 303–326. WorldCat.org. <https://doi.org/10.7202/1006441ar>
- Pepin, M. (2012). Enterprise education: A Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8/9), 801–812. Ariane Articles. <https://doi.org/10.1108/00400911211274891>
- Pepin, M. (2015). *Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire: Une étude de cas collaborative à l'école primaire* [Université Laval]. WorldCat.org. <http://www.theses.ulaval.ca/2015/31370/>
- Pepin, M. (2017). S'entreprendre pour apprendre à l'école primaire: Un défi pédagogique. *Entreprendre & Innover*, 33(2), 18–28. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/entin.033.0018>
- Pepin, M. (2018). Learning to be enterprising in school through an inquiry-based pedagogy. *Industry and Higher Education*, 32(6), 418–429. <https://doi.org/10.1177/0950422218802536>
- Pepin, M., & Champy-Remoussenard, P. (2017). Quelques repères pour comprendre et interroger le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. *Formation Emploi*, 140, 7–25. WorldCat.org.
- Pittaway, L. (2020, November). *Understanding entrepreneurial learning and its relevance to educational practice*. Eduquer à l'esprit d'entreprendre, former à l'entrepreneuriat? Enjeux, questions, transformations, Lille, France.
- Quebec Government. (2001). *Québec education program: Preschool education, elementary education* (Approved version.). Le Ministère; WorldCat.org. <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfgj/program/educprg2001h.htm>
- 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(4), 489–507. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2015.02.001>
- Surlemont, B., & Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre* (1re éd.). De Boeck; WorldCat.org. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb420836254>
- Toscher, B. (2019). Entrepreneurial Learning in Arts Entrepreneurship Education: A Conceptual Framework. *Artivate*, 8(1), 3–22. WorldCat.org.
- Veenman, M. V. J. (2012). Metacognition in Science Education: Definitions, Constituents, and Their Intricate Relation with Cognition. In A. Zohar & Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in Science Education: Trends in Current Research* (pp. 21–36). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2132-6_2
- Verzat, C. (2011). Expérimenter et coopérer pour apprendre à entreprendre. Un livre de référence pour les équipes pédagogiques des cursus d'entrepreneuriat. *Entreprendre & Innover*, 11–12(3–4), 113–119. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/entin.011.0113>
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation. In *Handbook of emotion regulation* (pp. 135–158). The Guilford Press.

Entrepreneurial Orientation through Digitalization in Entrepreneurship Education

Case of Business Simulations

Syed Mubaraz, Haaga-Helia University of Applied Sciences (Finland),
syed.mubaraz@haaga-helia.fi

Boudaoud Mezrar, Häme University of Applied Sciences. (Finland)

ABSTRACT

We define the construct of the entrepreneurial orientation at an individual level as an ability of balance between innovativeness, pro-activeness and risk-taking to achieve desired business growth. This study investigates the role of digital business simulation in developing such entrepreneurial orientation in higher education students. The context of the study is a 55 ECTS course where multinational students were actively engaged in a digital business simulation to develop their understanding of growth and competitive strategies. This study follows qualitative research design with an abductive strategy of inquiry. Forty-two students' narratives of their learning reflection were analyzed using direct content analysis method. Study answers the question of how digital business simulations influence students' entrepreneurial orientation towards competitive strategy? Findings show that students without a doubt considered digitalized environment as a vehicle to transform themselves as actual business managers in implementing competitive strategies for future markets. Participants experienced EO in all three dimensions of innovativeness, pro-activeness and risk-taking while trying to implement their new ideas. Study also shows that digital business simu-

lation brought students closer to the complexity of real-world business challenges. Besides, students realized the gravity of local, regional, and global competition in the markets for the survival of a business. Our study emphasizes the use of digital business simulations in entrepreneurship education when developing EO towards competitive strategy to better prepare higher education students to conquer real-world business challenges.

Keywords: entrepreneurial orientation, entrepreneurship, competitive strategy, business simulation

INTRODUCTION

Entrepreneurship is part of the traditional business landscape described as an economic activity involving different agents. An entrepreneur is one of the agents who manages these economic activities. However, entrepreneurs with an understanding of competitive strategy and its implementation would sustain the desired economic advantage. Thus, an entrepreneurial orientation (EO) towards competitive strategy becomes an integral part of successful entrepreneurship. The concept of 'Entrepreneurial Orientation' (EO) has attracted a lot of attention during the past three decades (Rauch et al, 2009). It has become one of the key areas of investigation in entrepreneurship and strategic management fields (Sciascia et al., 2014; Jalali et al., 2014). There are several courses and training programs offered by higher education institutes that focus on EO. Similarly, in the research arena, there is a stream exploring the impact of EO on firm performance declaring EO an important construct that is extensively debated on in entrepreneurship literature (Bolton & Lane, 2012).

Several empirical studies debate the importance of entrepreneurship training on EO, warranting a need to explore this area further (Al-Awlaqi et al., 2021). This study joins this discussion by exploring the role of business simulation in developing entrepreneurial orientation towards competitive strategy in higher education students. More specifically, the study addresses the question how digital business simulations influence students' entrepreneurial orientation towards competitive strategy? Our study is justified because the entrepreneurship plays a major role in economic growth and prosperity; hence, entrepreneurship education

programs are necessary to prepare competent future entrepreneurs (Mavlutova et al., 2020).

In this study, we define the construct of the entrepreneurial orientation at an individual level as an ability of an entrepreneur to balance between innovativeness, pro-activeness and risk-taking to achieve desired business growth. Entrepreneurship, like other fields of education, has also witnessed a transformation because of the advances in digitalization and information technology (Vorbach et al., 2019). The audio video digitalization and wide availability of internet connections have encouraged educators in the field of entrepreneurship education to adopt new teaching and learning methods (Ratten & Usmanij, 2021). This shift in pedagogy of entrepreneurship education is a natural response to highly demanding and competitive business environments (Fayolle, 2018).

There is a positive relationship between play and cognitive development, and given its social and motivational dimension, game-based learning is an ideal medium to boost learners' skills in collective knowledge building and interpersonal communication (Plass et al., 2015). Playing games that are related to the conventional instructional teaching material are believed to further enhance students' academic achievement, since they are spending a lot of time on computer-based gaming (Tobias et al., 2014). The new digitalization era has given rise to the digital native generation, learners that have managed to amass a wide range of learning skills by simply playing online games. According to Prensky (2003), multitasking, information retrieval and processing, decision-making, and collaboration are just few of the skills that born digital generation has mastered over time, and these skills are qualities of self-motivated deep learners.

Findings of this study show that higher education students consider digitalized environment as a vehicle to transform themselves as actual business managers in implementing competitive strategies for future markets. Participants who played the digital business simulation experienced EO in all three dimension of innovativeness, pro-activeness and risk-taking while trying to implement their new ideas. Study also shows that digital business simulation brought students closer to the complexity of real-world business challenges. Participants realized the gravity of local, regional and global competition in the markets for the survival of a business.

In the following section, the main theoretical concepts are defined and discussed in the light of prevailing literature. After that the quantitative research design with methodological choices and justification are described. The results of the analysis are presented before finally furnishing the discussion and the conclusion of the study in the later part.

LITERATURE REVIEW

According to Lean et al. (2006), computer simulations offer an operating representation of reality by portraying an imitation of a phenomenon or process. Such simulations including business simulations have been used as educational tools for several decades for business studies in higher education institutes providing educators an opportunity to bridge between theory and practice in risk free environment through active engagement of learners (Bell & Loon 2015). This is only possible by the imitation of an entire real business system and offer it as a ready to use packages for learning or training objectives (Lean et al., 2006). Review of the literature related to the use of business simulations in higher education highlights the potential benefits of using such business simulations including increased motivation (Fripp, 1997), and experiential learning (Adobor & Daneshfar, 2006; Feinstein et al., 2002). Students often develop critical thinking skills (Doyle & Brown, 2000), team working skills (King & Newman, 2009), and time management skills (Doyle & Brown, 2000). Moreover, the business simulations represent a simplified real world where learners make strategic decisions based on their theoretical knowledge in a risk free and safe environment (Adobor & Daneshfar, 2006). As an example, to achieve quality assurance in EMBA programs, business simulations have been aggressively adopted to achieve the learning objectives of such high quality and appreciated executive programs. Students in EMBA programs are required to show a thorough understanding of the business environment, be able to execute business plans, and make strategic calculated business decisions (Hall & Ko, 2006).

The business simulations represent a simplified real world where learners make strategic decisions based on their theoretical knowledge in a risk free and safe environment.

Entrepreneurial Orientation (EO)

The construct of 'Entrepreneurial Orientation' (EO) has been viewed as *'the processes, practices, and decision-making that lead to new entry'* (Lumpkin & Dess, 1996, p. 136). Another school of thought defines EO as *'the strategy making process, which provides organizations with a basis for entrepreneurial decisions and actions'* (Rauch et al., 2009, p. 762). The theory posits that EO is related to the process of entrepreneurial development. According to Miller (1983, p.771) *'an entrepreneurial firm is the one that engages in product-market innovation, undertakes somewhat risky ventures, and is first to come up with proactive innovations, beating competitors to the punch'*. Miller's (1983) model of entrepreneurial orientation has three dimensions of innovativeness, pro-activeness, and risk-taking. That is an entrepreneurial organization is the one that is actively searching for new opportunities, the decision making is centred in the owner-manager; further, strategic moves in the entrepreneurial organization are characterized by risk-taking that can lead to substantial rewards and contribute to the growth of the organization (Mintzberg, 1973). Literature suggests that EO consists of dimensions including innovativeness, pro-activeness and risk-taking (Lee & Peterson, 2000).

The construct of innovativeness has been conceptualized as *'a firm's tendency to engage in and support new ideas, novelty, experimentation, and creative processes that may result in new products, services, or technological processes'* (Lumpkin & Dess, 1996, p. 142). Innovativeness is influenced by the personality and traits of the entrepreneur, because entrepreneurs are the drivers of innovation within their firms (Marcati et al., 2008). According to Batjargal (2007), the degree and scope of entrepreneurial innovation is influenced by the sum of the factors which make and shape the entrepreneur's human capital, that includes knowledge, skills, and experience.

Pro-activeness refers to the extent to which a firm can predict future market needs and satisfy them, for instance, launching new products or services, developing new technology, or designing and applying new administrative measures, or being the first to enter new markets (Miller & Friesen, 1978). In the words of Venkatraman (1989, p. 949) *'seeking new opportunities which may or may not be related to the present line of operations, introduction of new products and brands ahead of competition, strategically eliminating operations which are in the mature or declining stages of life cycle'*. Here, the focus is on speed and being first to act, thus availing the possible advantages of first movers in the market (Lieberman & Montgomery, 1988).

The third dimension of EO is risk-taking, which is defined as *'the degree to which managers are willing to make large and risky resource commitments i.e., those which have a reasonable chance of costly failures'* (Miller & Friesen, 1978, p. 923). Business risk-taking can take the form of venturing into unknown markets, the tendency to take heavy debts, and significant resource commitments for high returns on the investments (Lumpkin & Dess, 1996). According to Zahra (2018), the entrepreneurial risk-taking has also been defined as the activities required to promote and sustain entrepreneurial efforts and the endeavours that promote firms' renewal, and contribute to potential growth, financial stability, and survival for the long run.

Prevailing literature proposes an individual approach to entrepreneurship, conceptualized as entrepreneurial intention. Such approach highlights the traits of individual entrepreneurs including tendency toward seizing opportunities, risk-taking, decision-making competence, high achievement, an internal locus of control, demonstrating initiatives that influence innovation and execution of entrepreneurial activities for business growth (Lee & Peterson, 2000). Focusing on the main three dimensions of EO, it can be considered that people who accept the riskiness of entrepreneurs show an important component of EO at an individual level. Similarly, those who are interested in problem solving and experimentation show strong EO dimension of innovativeness. Finally, proactive individuals take concrete steps to transform their ideas into entrepreneurship capitalizing on potential opportunities (Lumpkin & Dess, 1996). Previous studies suggest that there is a connection between the EO and firm performance (see for example Saeed et al., 2014). In the following section, we briefly review the literature related to competitive advantage and firm performance.

Competitive strategy and firm performance

In his seminal book about competitive strategy, Porter (1997) explains that firms undertake activities at a cost for the goal of value generation. A firm's competitive advantage and profits depend on these linked activities in the value chain. How well the relationship between a manufacturer and its supplier and customers is organized will determine the manufacturer's competitive advantage and, hence, performance in both the short- and long-term (Kess et al., 2010; Beard & Dess, 1981).

Firms can opt for one of three generic strategies to achieve a competitive advantage: Cost-leadership, differentiation, or focus. In cost-leadership strategy, the goal is to achieve lowest cost competitive advantage. Such competitive position can be achieved in many ways: economies of scale, new technologies, or raw materials control. Differentiation, on the other hand, can be achieved by distinguishing the business from its rival in the market. Here, the point is to offer something special of value to customers, for instance, products or services with features not available at competitors. The challenge in this type strategic positioning is that it is at a cost that needs to be carefully controlled to achieve higher margins. The third competitive strategy, focus strategy, is when a firm serves only a specific group of customers. The competitive advantage here is that this specific group of customers are well served, and their needs are satisfied, creating strong customers' loyalty. However, many firms may fall into the "stuck in the middle" if they fail to position themselves in the right competitive strategy (Porter, 1997). We present the research design and context of the study in the following section.

RESEARCH DESIGN

Participants and data collection

The participants of this survey were final-year BBA (Bachelor of Business Administration) students, enrolled at a Finnish Higher Education Institution, majoring in International Business Management, who played a business simulation game around which a Strategic Management course was designed. Data was collected at the end of the second semester of the academic year 2020-2021. The participants were asked to give answers to an open-ended questions survey sent as a direct link to their students email accounts. 45 students took part in this survey. Participation was voluntary and data anonymity and confidentiality were guaranteed.

Context of the study

The simulation game was provided by CESIM, a leading Finnish education technology company designing and marketing business simulations for educational institutions and corporations. CESIM simulation games are considered very efficient educational tools that help putting theory into practice, boosting participants' engagement, increasing knowledge retention, and soft skills developments. The two co-authors taught the Strategic Management module, 'Growth and Competitive Strategy', an advanced 5 ECTS management module for final-year BBA students.

The implementation plan of this course included a theory part and a practical part. The former consisted of lectures that covered the topic of Growth and Strategic Management where lectures, workshops and individual assignments were used to achieve the learning outcomes of this module. The latter was completely delivered using the CESIM simulation business game. Here, students were supposed to put the knowledge, or know-what gained from the theory part into practice in the CESIM simulation game. The same course was offered twice a day every Tuesday to two sessions, a morning session consisting of 19 students and an evening one with 25 students. Students in each session were divided into teams of 4 to 5 members with the task of running car-manufacturing companies competing against each other for market shares and profitability. The simulation game included 8 rounds where teams had to make strategic management decisions in a highly competitive virtual environment. The teams were competing for market shares in Europe, the US and China. They had to take strategic decisions in all their companies' business functions, from the choice of the production facilities location worldwide all the way up to sales and marketing of their cars.

Data analysis

This study follows a qualitative research design with an abductive strategy of inquiry. Qualitative research offers new avenues to identify generalizable patterns addressing important questions. Such qualitative empirical methods investigate observed phenomena to develop new insights that could not be captured using only quantitative methods (Bettis et al., 2015). Guba and Lincoln (1994) state that one of the main benefits of using a qualitative research design is that it provides researcher an opportunity to capture the closest possible recognized reali-

ty from the widest possible examination of the concepts. Similarly, within a qualitative research design, an empirical data collection methodology connects a researcher closer to understanding the phenomenon under investigation. In line with the aim of this study, the selected research design and reasoning approach seem suitable to conduct the study.

An abductive approach of reasoning does not warrant a pre-selection of a particular theory to be confirmed through formulation and later testing hypotheses (Haig, 2005). Conaty (2021) posits that this approach can be utilized in research with or without an initial theoretical underpinning. As proposed by Kovacs and Spens (2005), this logic of reasoning not only offers intuition and creativity to facilitate theoretical advancement but also a means to understand the generalizability of an observed phenomenon. According to Dubois and Gadde (2002), this strategy of inquiry behaves as a dialectic interaction between theoretical premise and empirical insights to ascertain new things while exploring the phenomenon under investigation. A pre-understanding of the phenomenon is provided by the theoretical anchorage that makes it possible for a researcher to understand and interpret collected empirical evidence devoid of any restrictions set by previous theories (Strauss & Corbin, 1998). Moreover, the role of reflection is in central in this research process (Conaty, 2021).

The primary research data of this study is comprised of 42 narratives of student reflections of their participation in a course designed around a digital business simulation. These students were actively engaged in playing the simulation throughout the course. This study follows a qualitative data analysis with iterative phases of data reduction, data display and finally drawing the conclusions of the investigation discarding any irrelevant data (Miles & Huberman, 1994) through systematic execution of a sequence of tasks in the same exact manner (Mills et al., 2009). In this study, the data display is done by creating tables in computerized format, so that verifiable conclusions can be drawn, and validity can be examined.

The data of this study were comprised of 42 narratives of student reflections of their participation in a course designed around a digital business simulation.

Later in the data analysis process, a content analysis approach (Duriiau et al., 2007) is utilized. The qualitative content analysis is a research method used for the subjective interpretation of the content of text data through a systematic classification process of coding and identifying themes or patterns (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278). With the help of this method, a researcher interprets meaning from the content of the empirical qualitative data (Tesch, 1990). Thus, this structured process helps extend, support or validate a theory. This study follows a direct approach to content analysis because it suits the investigative aim of the study. With the help of the existing literature, the authors developed a research question and identified related key concepts. These key concepts were defined using the literature and used as codes (Potter & Levine-Donnerstein, 1999).

EMPIRICAL ANALYSIS

The main concept of EO and its three dimensions of *innovativeness, pro-activeness and risk-taking* have been operationalized based on the definitions provided in the literature review section. Hence, the main and sub-themes for empirical analysis have been formed accordingly.

First, the innovativeness and its three factors, including *a) engaging in new ideas, b) experimenting, testing and making mistakes, and c) increasing human capital in terms of knowledge and skills* was analysed by the means of 20 informative interview quotes.

Secondly, to explore the pro-activeness and the three factors including *a) first to take action, b) seeking and entering new markets, and c) predicting and satisfying new market needs* were analysed by 12 interview quotes.

And finally, the third dimension of EO i.e., the entrepreneurial risk-taking and the factors including *a) taking chance of costly failure, b) venturing into unknown markets, and c) sustaining growth* were analysed by 13 informative interview quotes.

DISCUSSION

In this section, we discuss all three dimensions of EO as detailed in the empirical analysis. The discussion revolves around the aim of the study that is to investigate the role of business simulation in developing entrepreneurial orientation towards competitive strategy in higher education students. The discussion answers the research question: *how digital business simulations influence students' entrepreneurial orientation towards competitive strategy?*

Entrepreneurial innovativeness through digital business simulation

The respondents stated that while playing the digital business simulation they were analysing the competitors and finding solutions to solve the issues they were facing. Participants need to understand many elements in the marketplace and their competitors. According to the participants, the actions of their competitors were unpredictable, and it was difficult to estimate how they all would behave. Participants experienced those simulations providing an interactive and dynamic learning environment. They tried to align their marketing strategy, spending, and pricing to catch up or overtake the other competitors. Students were able to produce new ideas in terms of demand, production, costs, human resources, or R&D. This allowed students to implement their theoretical knowledge by bringing a practical dimension.

The respondents realized how fragile and unpredictable the market balance is. They asserted that what other teams were doing was also relevant. The respondents mentioned that it is important to learn from their mistakes and act accordingly. For them, this type of simulation created a new way of learning business. Also, in terms of marketing strategies, comments reveal that students often used the footprint strategy as it gave them good sales figures. While testing their ideas, student teams were hopeful that they could climb to the top of the competition. All teams aimed for as healthy economic result as possible. For participants, this business simulation was an interesting and easy learning approach. It was also quite challenging since it truly followed real-life experiences and problems related to gaining market share in the competitive environment and establishing a new brand. The participants understood how decisions made in one department could render efforts in other departments useless and leave the company without good business results.

As the teams were multicultural, participants always had to coordinate and consult with each other. They wanted to learn how daily business is dependent on external and internal factors. Students had to work as a team, debate, and support each other to produce the final strategic decision. Respondents stated that, in the game it was interesting, that people were acting like they really were the management board members who observe the market, competition and make decisions. It was mentioned that working as a team requires commitment and strong communication. Respondents thought that motivation also affects team engagement. If everyone engages actively in the game, there would be a good outcome at the end of the process. A good team with the same values contributes to the success of the team.

Based on the participants' experiences in the business simulation rounds, the students understand that it is more difficult to climb back to success after mistakes have been made. Several statements emphasize that mistakes should be avoided in decision-making. Understanding the complexity of decision-making throughout the business simulation helped students understand the seriousness of tasks that different entrepreneurs must do. For example, to be successful in acquiring new customers, in sales and growing the business, an entrepreneur must understand the company's competitive advantage.

Entrepreneurial pro-activeness through digital business simulation

According to the respondents, in each round of the simulation, teams were confronted with changing environmental factors, trade embargoes, natural disasters and similar adversities. Teams were required to adapt their decisions accordingly because the long-term strategies usually became useless due to changing market trends. Empirical analysis highlights the importance of quick action. There were cases when two teams had similar strategies, however one of the two gained more market share, because they acted fast in introducing hybrid cars with same features and a cheaper price. Respondents state that it was interesting to see how the market shifted each round, when the competitor teams adjusted their strategies. Participants highlighted that they paid much attention to the results of the previous rounds, including their competitors' results. They stated that the business simulation helped them to understand in practice the tactical positioning in the market. One respondent gave an example how the team could adjust the strategy immediately after seeing how the competitors had performed.

When discussing the factors of seeking and entering new markets, the respondents highlighted that during the simulation they discovered that there are different strategies that can be implemented when entering the new markets. The respondents agree, that for the overall result of the company it is critical to cater the needs of local customers and to adapt the marketing mix and strategy. The production and marketing areas were the most challenging ones. The respondents were most interested in analysing the other teams' decision-making, which helped them to stay in a competitive position and to figure out what areas were not covered yet. They considered those areas as an opportunity for them.

Related to predicting and satisfying new market needs, respondents described that even with a great strategy at the beginning of the simulation, teams needed to adapt to changes and to keep a close eye on the changing market outlook. Participants stated that they need a flexible strategy, and the teams should be able to make consensus and if needed, they should change the strategy, according to the market conditions and customer needs.

Entrepreneurial risk-taking through digital business simulation

The statements from respondents emphasize that while playing the simulation, teams need to make decisions involving various risks. The participants realized the importance of the teamwork in business. The teams were able to identify risks in different scenarios, nevertheless they took decisions as a team taking their business forward in a phenomenal way. Participants realized that there could be risks in investments, therefore, a business should carefully maintain a sufficient level of cash, through debt or equity. Debt can lead to insolvency of the entrepreneur and excessive capital can lead to a lack of business control. The participants said that they had no choice but to sometimes accept the opinions and strategies of other team members, which always brings challenges and difficulties.

Regarding orientation to unknown markets, the respondents said that in the simulation the market situations changed quickly, and it was far too difficult to keep up with all the changes and predict the demand for each technology in different markets, especially for other technologies other than combustion.

These other technologies are making footprints in some of these markets and estimated demand changes and customer preferences were changing too. It be-

came challenging for the teams when regional demand fluctuated between regional markets. The statements indicate that playing with digital business simulator of an automotive industry was interesting because it involved external investigations to make precise understanding and comprehension of how businesses work.

While discussing about the loans and debts, the respondents highlight that the main challenges were the understanding of short-term loans and the net financing expenses, as this had the biggest impact on team's performance. Teams tried to understand the relationship between the financing expenses and the sustained growth of the business. Teams tried to reduce their long and short terms debts throughout the simulation. Students highlighted that getting the finance part correctly was quite engaging because all the members in a team had to be on the same page to decide how much debt to pay or if the cash at the end of the round was up to their expectations. During the business simulation, the market situations were always evolving in every round. It made the simulation quite appealing to the participants to ascertain how each team is performing against each other to become the market leaders. We summarize our discussion with a quotation:

"The real-world business knowledge and sagacity enshrined in the game helps you imagine how real-life scenario works. This depicts how different departments in a firm works hand in hand to make sure the goal of keeping the company afloat is intact while navigating different complexities associated with markets, political environment, acquiring new talents and how best to utilize the companies' resources to its own advantage". (LRM-1)

The main challenges were the understanding of short-term loans and the net financing expenses...

CONCLUSION

This study aims to investigate the role of business simulation in developing entrepreneurial orientation towards competitive strategy in higher education students. It addresses the question of how digital business simulations influence students' entrepreneurial orientation towards competitive strategy? The digital business simulation provides a genuine sense of competition among participants, which is an important factor in overall entrepreneurship process. Because the teams were competing against each other and not against the simulation. The business simulation does not have any artificial intelligence related to product prices, promotions or features. Participating students realized that to grow their business, they need to either increase the total market growth or increase their own market share. Simulation makes players to think about new ideas related to their product marketing strategy focus, especially in terms of time to market. Findings show that students without a doubt considered digitalized environment as a vehicle to transform themselves as actual business managers especially in implementing competitive strategies for future markets. It is noticeable that the digital business simulation clearly gives participants an understanding of three out of four Ps of Marketing including price, promotion and product. It considers the aggregate promotions, aggregate research and development and average of prices. Participants are pushed towards entrepreneurial orientation in all three dimension of innovativeness, pro-activeness and risk-taking while trying to implement their new ideas. As an added advantage, the digital simulation periodically and accurately calculated the prevailing overall growth of the company and shows important information including income statement and balance sheet.

In the prevailing literature, the concept of EO has been viewed from a firm's perspective. As a theoretical contribution of the study, we define the construct of the entrepreneurial orientation (EO) at an individual level as an ability of an entrepreneur to balance between innovativeness, pro-activeness and risk-taking to achieve desired business growth. In this sense, digital simulations offer the possibility to test several possible scenarios in a risk-free, yet very real environment, also considering the complexity.

This investigative study contributes to providing insights into the digitalization in entrepreneurship education to possibly develop entrepreneurial orientation in higher education students. In terms of practical implications, our study shows that digital business simulation brought students closer to the complexity of re-

al-world business challenges. In addition, while participating in the simulation, the students understood the seriousness of local, regional and global competition in the market for the company's survival. This sense of competition is an integral part of entrepreneurship. Therefore, it must also be considered in entrepreneurship education. Our research emphasizes the use of digital business simulations in entrepreneurship education, when coaching university students' entrepreneurial orientation towards a competitive strategy, so that they can better cope with real business challenges. This research is related to the knowledge base and digitization of entrepreneurship education and training, as it deals with the impact of digital business simulation on the three dimensions of EO.

Despite its findings and theoretical and practical implications, our study has some limitations. Since the number of respondents is limited, one must be careful in generalizing the results of the study. This study uses a specific business simulation, and similar research can be expanded in the future by using a different simulation and different contextual settings.

ACKNOWLEDGEMENT

The authors would like to thank the management of CESIM organization and the Research Services Unit, Haaga-Helia University of Applied Sciences for granting the permission to use informative material and to conduct this research respectively.

REFERENCES

- Adobor, H., & Daneshfar, A. (2006). Management simulations: determining their effectiveness. *Journal of Management Development*, 25(2), 151-168.
- Al-Awlaqi, M.A., Aamer, A.M., & Habtoor, N. (2021). The effect of entrepreneurship training on entrepreneurial orientation: Evidence from a regression discontinuity design on micro-sized businesses. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100-267.
- Batjargal, B. (2007). Internet entrepreneurship: Social capital, human capital, and performance of Internet ventures in China. *Research Policy*, 36(5), 605-618.
- Beard, D.W., & Dess, G.G. (1981). Corporate-level strategy, business-level strategy, and firm performance. *Academy of Management Journal*, 24(4), 663-688.
- Bell, R., & Loon, M. (2015). Reprint: The impact of critical thinking disposition on learning using business simulations. *The International Journal of Management Education*, 13(3), 362-370.

- Bettis, R.A., Gambardella, A., Helfat, C., & Mitchell, W. (2015). Qualitative empirical research in strategic management. *Strategic Management Journal*, 36, 637-639.
- Bolton, D.L., & Lane, M.D. (2012). Individual entrepreneurial orientation: Development of a measurement instrument. *Education+ Training*.
- Conaty, F. (2021). Abduction as a methodological approach to case study research in management accounting—an illustrative case. *Accounting, Finance, & Governance Review*, 27(1), 22171.
- Doyle, D., & Brown, F.W. (2000). Using a business simulation to teach applied skills e the benefits and the challenges of using student teams from multiple countries. *Journal of European Industrial Training*, 24(6), 330-336.
- Dubois, A., & Gadde, L.E. (2002). Systematic combining: An abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55(7), 553-560.
- Duriau, V.J., Reger, R.K. & Pfarrer, M.D. (2007). A content analysis of the content analysis literature in organization studies: Research themes, data sources, and methodological refinements. *Organizational Research Methods*, 10(1), 5-34.
- Fayolle, A. (2018). *Personal views on the future of entrepreneurship education*. In A research agenda for entrepreneurship education. Edward Elgar Publishing.
- Fripp, J. (1997). A future for business simulations? *Journal of European Industrial Training*, 21(4), 138-142.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Haig, B.D. (2005). An Abductive Theory of Scientific Method. *Psychological Methods*, 10(4), 371-388.
- Hall, O.P., & Ko, K. (2006). Learning assurance using business simulations applications to executive management education. In *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference*, 33.
- Hsieh, H.F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jalali, A., Jaafar, M., & Ramayah, T. (2014). Entrepreneurial orientation and performance: The interaction effect of customer capital. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 10(1), 48-68.
- King, M., & Newman, R. (2009). Evaluating business simulation software: approach, tools and pedagogy. *On the Horizon*, 17(4), 368-377.
- Kovács, G., & Spens, K.M. (2005). Abductive Reasoning in Logistics Research. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 35(2), 132-144.
- Lean, J., Moizer, J., Towler, M., & Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active learning in higher education*, 7(3), 227-242.
- Lee, S.M., & Peterson, S.J. (2000). Culture, entrepreneurial orientation, and global competitiveness. *Journal of world business*, 35(4), 401-416.
- Lieberman, M.B., & Montgomery, D.B. (1988). First-mover advantages. *Strategic Management Journal*, 9(S1), 41-58.
- Lumpkin, G.T., & Dess, G. G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21(1), 135-172.

- Marcati, A., Guido, G., & Peluso, A.M. (2008). The role of SME entrepreneurs' innovativeness and personality in the adoption of innovations. *Research Policy*, 37(9), 1579-1590.
- Mavlutova, I., Lesinskis, K., Liogys, M. & Hermanis, J. (2020). Innovative teaching techniques for entrepreneurship education in the era of digitalisation. *WSEAS Transactions on Environment and Development*, 725-733.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Mills, A.J., Durepos, G., & Wiebe, E. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of case study research: L-Z; index* (Vol. 1). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Miller, D. (1983). The correlates of entrepreneurship in three types of firms. *Management Science*, 29(7), 770-791.
- Miller, D., & Friesen, P. H. (1978). Archetypes of strategy formulation. *Management Science*, 24(9), 921-933.
- Mintzberg, H. (1973). Strategy-making in three modes. *California Management Review*, 16, 44-53.
- Plass, J.L., Homer, B.D., & Kinzer, C.K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283.
- Porter, M. E. (1997). *Competitive strategy*. Measuring business excellence.
- Potter, W.J., & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27, 258-284.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 21-21.
- Ratten, V., & Usmanij, P. (2021). Entrepreneurship education: Time for a change in research direction? *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100367.
- Rauch, A., Wiklund, J., Lumpkin, G.T., & Frese, M. (2009). Entrepreneurial orientation and business performance: An assessment of past research and suggestions for the future. *Entrepreneurship theory and practice*, 33(3), 761-787.
- Saeed, S., Yousafzai, S.Y., & Engelen, A. (2014). On cultural and macroeconomic contingencies of the entrepreneurial orientation-performance relationship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2), 255-290.
- Sciascia, S., D'Oria, L., Bruni, M., & Larraneta, B. (2014). Entrepreneurial Orientation in low- and medium-tech industries: The need for Absorptive Capacity to increase performance. *European Management Journal*, 32(5), 761-769.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol, PA.: Falmer.
- Tobias, S., Fletcher, J.D., & Wind, A.P. (2014). *Game-based learning*. Handbook of research on educational communications and technology, 485-503.
- Venkatraman, N. (1989). Strategic orientation of business enterprises: The construct, dimensionality, and measurement. *Management Science*, 35(8), 942-962.
- Vorbach, S., Poandl, E.M., & Korajman, I. (2019). Digital Entrepreneurship Education: The Role of MOOCs. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 9(3).
- Zahra, S.A. (2018). Entrepreneurial risk taking in family firms: The wellspring of the regenerative capability. *Family Business Review*, 31(2), 216-226.

Teamwork in Entrepreneurial Activities Case of Hybrid Entrepreneurial Hackathon

Syed Mubaraz, Haaga-Helia University of Applied Sciences (Finland),
syed.mubaraz@haaga-helia.fi

Jari Luomakoski, Haaga-Helia University of Applied Sciences

Rakhshanda Khan, Haaga-Helia University of Applied Sciences

Jutta Heikkilä, Haaga-Helia University of Applied Sciences

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the factors that influence teamwork in entrepreneurial activities when creating new business ideas. We present a case of hybrid entrepreneurial hackathon where team of international students created innovative business ideas. During the entrepreneurship hackathon, students noted the importance of teamwork factors such as diversity, collaboration and competence, which are needed to achieve the desired team performance in a truly brief time.

This study follows a quantitative research methodology. During the hackathon, a survey was carried out to collect anonymous data of Finnish higher education students. The research question of the survey is: *To what extent do the different factors of teamwork affect entrepreneurship?* This study shows that gender diversity in teams has a positive effect on team performance. Second, the results show statistically significant differences in variables related to team collaboration in an open environment for testing new ideas and concepts. Such an environment helps entrepreneurship and the birth of business ideas and generates more investments to set up startup companies. Surprisingly, the results show that the effect of conflict management skills on team cooperation is marginal.

Our analysis also highlights the importance of team members' commitment significantly more than their earlier knowledge and skills. Finally, the study states that active communication between team members has a positive effect on team performance.

Keywords: entrepreneurship, teamwork, team diversity, team collaboration, team performance, team competence, entrepreneurial activities, hybrid hackathon

INTRODUCTION

Entrepreneurship encapsulates both art and science, in terms of creativity, innovation and functional skills respectively. De Faoite et al. (2003) posit that there is no straight forward way to teach entrepreneurship. From the perspective of higher entrepreneurship education, an international study by Matsheke and Dhurup (2017) emphasizes that there is an obvious gap in students' understanding of entrepreneurship when it comes to creating new business initiatives. Similar conclusion has been proposed by Reynolds and Curtin's (2011) analysis of new business creation that suggests entrepreneurship education still demands more research.

The aim of this study is to explore students' teamwork in entrepreneurial activities in creating new business ideas. As such, the study poses a research question: *To what extent do the different factors of teamwork affect entrepreneurship?* This study connects entrepreneurial activities and university students. The study joins the discussion in Louw et al. (2003), taking full advantage of the entrepreneurship-driven economic landscape that should provide university students with the opportunity to learn key entrepreneurial skills.

Higher education institutions (HEIs) around the world use team-based learning methods to improve students' learning, academic achievement, and intergroup relations (Werner & Lester, 2001). According to Mubaraz et al. (2021) such learning method is often used, documented and later validated in most of the traditional entrepreneurship courses in the European HEIs as well as in non-traditional learning events. The effectiveness of various non-traditional entrepreneurship

learning events for developing students' entrepreneurship and teamwork skills has been extensively studied with conflicting results. One such type of event is entrepreneurship hackathons. In a hackathon, students are organized into small groups at a centralized location, where student teams work intensively for a short period of time to take part in entrepreneurship-related activities. One such type of events are entrepreneurial hackathons. In hackathons students are organized into small teams at a centralized location, where the teams meet and intensely work to take part to entrepreneurial activities in a brief time. In this article we present a hybrid entrepreneurial hackathon, a three-day event that takes place partly face-to-face and partly in a virtual environment. International students worked in teams that create innovative business ideas and plan businesses that can be developed into workable startups.

This study shows that gender diversity has a positive effect on team's performance. The results also show statistically significant differences in variables related to team collaboration in an open and free environment when testing new ideas and concepts. This shows that in diverse teams, members recognize the opportunity to take part and test their new business ideas. In the same way, such an open environment enables entrepreneurship, including the further steps of generating multiple ideas, searching and selecting ideas, and implementing or launching the idea with commercial goals. Surprisingly, the results show that conflict management skills have only a marginal effect on team collaboration. Regarding the team competencies, our analysis shows that commitment for the team is significantly more important than the earlier knowledge and skills of the members. Finally, the study results state that active communication between team members has a positive effect on team performance.

In the following section, the main theoretical concepts are defined and discussed in the light of prevailing literature. After that, the quantitative research design with methodological choices and justification are described. Next, comes the results of the analysis, followed by a final discussion and the conclusions of the study

Commitment for the team is significantly more important than the earlier knowledge and skills of the members.

LITERATURE REVIEW

In this study, the construct of a 'team' is defined as a '*social entity formed by its members with high task interdependency and shared and valued common goals*' (Salas et al., 2008 p. 541). According to Morgesson et al. (2010), such a team has common objectives, it shares a collective identity, its members are interdependent in assigned tasks with distinctive roles, and members form part of a larger context. Kruck and Teer (2009) posit that there are several advantages of teams in the educational context where cooperative working in student teams increases learning. Earlier studies (e.g., Hughes & Jones, 2011 and O'Neill et al., 2020) suggest that teamwork is related to the team's overall performance or its effectiveness in achieving joint success.

Teamwork: competence, collaboration, and performance

This study highlights some of the factors that affect team collaboration and specifically, the study examines the structure of team diversity in relation to team composition and teamwork quality as suggested by Harrison and Klein (2007). This study considers group diversity as team composition which is one of the core antecedents that affects both individual team members and the whole group (Springer et al., 1999; Wilson et al., 2007).

Based on the theoretical stance of Cohen (1994), to deliver a task, collaboration requires both mutual engagement and coordination among team members (Roschelle & Teasley, 1995). In this sense, team collaboration leads to student motivation and self-efficacy when team members bring on board various kinds of experience, knowledge and expertise (Davies, 2009). Prevailing literature (e.g., Cooke et al., 2004 and Curşeu et al., 2010), advocates that in situations when knowledge of individual team member is shared and interactions among members take place, team diversity becomes a key factor for team performance and teamwork quality. Thus, Curşeu and Pluut (2013) claim that group diversity is an essential condition for team collaboration. Without such diversity, there is less opportunity for team members to learn from each other.

Team collaboration helps relatedness and promotes improvement in communication skills, social skills, and conflict management skills (Krause et al., 2009) which influence team performance. Earlier studies have documented relation-

ship conflicts among team members as well as unwillingness of members to explore new ideas, thus team diversity and collaboration are no guarantee of success (Curşeu & Pluut, 2013). Even in diverse teams, each team member should have the possibility to contribute and test new ideas and concepts in line with member's own interest and knowledge domain. The interaction process among the team members would result in achieving a team-level consensus about the team's goals.

A theoretical stream of group diversity literature (Van Knippenberg & Schippers, 2007) highlights that diverse group members with different knowledge, expertise and skills bring benefits and opportunities towards teamwork effectiveness. It creates greater information richness which leads to more creative solutions and better decision-making in team performance (Harrison & Klein, 2007). Teams including of international students often differ in gender and nationality ratios. According to Carli (2001) as a form of variety, gender and nationality brings the element of qualitative differences in cooperation and life experiences. Such members usually have different knowledge and skill sets. Teams composed of both men and women of different nationalities bring a spectrum of attitudes, experiences and expertise to the whole team which leads to better team collaboration and performance (Van Knippenberg & Schippers, 2007). Nevertheless, on the one hand, such gender and nationality diversity may become a means to communication problems and misunderstandings which would negatively affect teamwork and performance.

On the other hand, it also becomes a source of lack of consensus and disputes emerge in teams leading to emergence of smaller factions or sub-groups in teams (Earley & Mosakowski, 2000). As stated by these authors, *"In moderately heterogenous teams, subgroups or factions exist (...) in which team members perceive differences among themselves that are based on a few salient features that distinguish subgroups"* (Earley & Mosakowski, 2000, p. 28). Similarly, another study states, *"Members of a subgroup may cohere and share opinions more often within the subgroup than with others, which may lead to irritation in the team and disputes between the different factions"* (Gibson & Vermeulen, 2003, p. 203). In the light of prevailing literature, it can be considered that factions or sub-groups in teams or entrepreneurial teams lead to weak team performance (Neumeyer & Santos, 2020).

Linking to Schwarz (1994), desired team performance could be achieved through certain factors including team members' commitment and clearly defined individ-

ual roles. Such norms are yet valid for teams of international students (Matsunaga et al., 2020). Similarly, prevailing literature highlights that understanding and team members' commitment to clear team goals has positive effects on team performance and productivity (Lock & Latham, 1990; O'Leary-Kelly et al., 1994). Around the world, several entrepreneurship education programs are promoting teamwork in pursuit to prepare students for possible future scenarios (Neumeier & Santos, 2020). A study by Petridou et al. (2009) highlights a deficit of such team-based entrepreneurial programs offered by the higher education institutes targeted at female students. Next, we review the literature related to the entrepreneurial activities in line with the aim of the study.

Entrepreneurial activities

The entrepreneurial activities are part of new business creation (Mubaraz et al., 2020). Such activities take place when interested individual or teams take the initiative to form a new start-up. This process is comprised of substantial activities (Raynolds & Curtin 2011). At the very start, nascent entrepreneurs need to think of themselves in a process of creating a new business venture. They need to prepare a business plan, carefully think it through, arrange certain resources, build a team and lastly register a new firm. According to Yang and Li (2008) such process encapsulates serious efforts and a variety of entrepreneurial activities. Only those individuals, who are persistent in their efforts, can implement their ideas and transform them into viable new businesses. They emerge as new entrepreneurs.

Previous studies (e.g., Ruef et al., 2003) reveal that several new businesses are established by teams of new entrepreneurs. It has been highlighted in the literature that new start-ups which are created by a team of new entrepreneurs have more chance of possible growth (Lee & Tsang, 2001). Thus, it is essential to explore the nature of such teams in terms of variables like gender, age, nationality and previous experience (Reynolds & Curtin, 2011). Certain experience, stocks of knowledge, and skills known as human capital are brought by team members.

In line with the aim of the study, we review business idea generation as one of the fundamental entrepreneurial activities. According to Khan et al. (2021), a workable and sustainable business idea generation is challenging innovation task that calls for efforts from a high functioning team of new entrepreneurs.

While investigating the effectiveness of teamwork for novel idea generation, Girona et al. (2010) found that hybrid teams can generate more and better business ideas. Similarly, it is essential to support and facilitates open and free communication and interaction among team members enabling them to create high-quality innovative ideas (Bjork & Magnusson, 2009).

We focus on novel ideation (Kotsemir & Meissner, 2013) for potential new start-up that includes i. *generating several ideas*, ii. *searching those ideas*, and iii. *selecting ideas* for further steps towards turning selected ideas into developmental process and finally implementing or launching the idea with commercial goals. That means, transforming potential business opportunities into workable start-ups. In the present study, the student teams were involved in business idea generation, searching and selecting the best ideas in an entrepreneurial hackathon. We present the research design and context of the study in the following section.

METHODOLOGY

Data collection

The data for this study was collected during a hybrid entrepreneurial hackathon, which was organized in September 2020 for a period of three days. The hybrid hackathon was conducted due to COVID-19 pandemic. On the first day of the hackathon, students and coaches met face-to-face in Helsinki, Finland and the following two days were organized virtually. The entrepreneurial hackathon engaged multidisciplinary student-teams to generate novel business ideas, which were later presented by the teams at the end of the hackathon. The hackathon was supervised by eight mentors. As the approach of this study is quantitative, a web-based questionnaire was used to gather the data at the beginning of the

The data were collected during a hybrid entrepreneurial hackathon that engaged multidisciplinary student-teams.

hackathon. The hybrid hackathon provided an opportunity to international students to experience entrepreneurial process. Such events are part of new practices in entrepreneurship education with significant individual and collective impact.

The questionnaire was targeted to all international students who participated in the hackathon. The students were informed about the voluntary nature of their participation and the confidentiality of the collected data. Ninety students had initially registered for the hackathon. However, due to the severity of COVID-19 pandemic, only thirty-seven students participated in the hackathon. Out of thirty-seven students, thirty-one attended the face-to-face session on day one. Six students attended the event virtually as the event was streamed live. All thirty-seven students participated in the hackathon virtually for the following two days. The data for this study comes from the questionnaire that was sent to thirty-seven students who participated in the hackathon. Nearly all students responded to the survey, a total of thirty-six questionnaires were received.

Data analysis

All items on the questionnaire were developed based on the literature review. The questionnaires developed for this research aimed at studying the influence of teamwork in entrepreneurial activities in creating novel business ideas. The questions concerned the importance of team performance, collaboration and competences necessary to achieve the desired results during the hackathon. A group of researchers reviewed each item on the questionnaire to ensure its appropriateness. The aim was to critically analyse each item with respect to the concept it was supposed to measure. The researchers also paid attention to the ease of comprehension and language of the items. This resulted in minor changes to the presentation of the questionnaires. The respondents were asked to rank the importance of individual team members' competences like commitment, interaction with team members, knowledge and skills, and focus on tasks during the hackathon. Themes like age and gender distribution within a team were also studied for understanding better team performance.

The empirical data was compiled and managed carefully by the researchers in an electronic format so that it could be retrieved at any given stage during the analysis process. The data analysis was done with the help of IBM SPSS software. In the analysis, the rankings have been modified into scores where the most im-

portant factor is given a score 1 and the most important a score 4. The Friedman test was applied to study the differences in the ranking orders and continued with post hoc Pairwise Wilcoxon Signed Ranks Test to identify which of the rankings have statistically significant differences. Additionally, Spearman's correlation coefficient was applied to analyse correlation between the students' opinions and age. These tests were selected after a careful consideration bearing in mind the aim and scope of the study.

The data was analysed with the help of IBM SPSS software. The empirical data was entered into IBM SPSS statistical tool for the analysis. The tests used were Friedman test, Spearman's correlation coefficient and Paired-wise Wilcoxon Signed Ranks Tests. The rankings have been modified into scores where the most important competence has been given score 4 and the least important is scored as 1. Paired-wise Wilcoxon Signed Ranks Tests was used to study which of the rankings are statistically significantly different from each other.

RESULTS

Out of the 37 participants, 36 responded to the survey conducted in the beginning of the hackathon. Two thirds of the participants were males, and the rest were females.

Table 1 Gender distribution of the respondents

GENDER	FREQUENCY	PERCENT
Male	23	63,9 %
Female	13	36,1 %
Total	36	100,0 %

Majority (61 %) of the students were 25-year-old or older. A fifth were between 21 and 24 year and a sixth were 20-year-old or younger (Table 2).

Table 2 Respondents' age distribution

AGE GROUP	FREQUENCY	PERCENT
20 years or younger	6	16,7 %
21-24 years	8	22,2 %
25 years or older	22	61,1 %
Total	36	100,0 %

The respondents represent 15 different nationalities. Slightly over half of the respondents were Finnish. From Latvia, Romania and China, there were two respondents from each. The other nationalities were e.g., Russian, Mexican, Nepalese and USA. As the distribution was widely spread, the data did not allow comparison based on nationality. (Table 3).

Table 3 Respondents' nationalities

NATIONALITY	FREQUENCY	PERCENT
Finnish	19	52,8 %
Latvian	2	5,6 %
Chinese	2	5,6 %
Romanian	2	5,6 %
Other	11	30,6 %
Total	36	100,0 %

Nearly half of the students have prior entrepreneurial experience e.g., being an entrepreneur or part of a start-up team (table 4). Additionally, 17 % had participated on an entrepreneurial hackathon earlier.

Table 4 Participants' prior entrepreneurial experience

ENTREPRENEURIAL EXPERIENCE	FREQUENCY	PERCENT
Yes	16	44,4 %
No	20	55,6 %
Total	36	100,0 %

The impact of 'presence of different genders in a team' correlated with the students' age. The younger the respondent, the more positive impact they consider the presence of different genders in a team ($r = -0,414$, $p = 0.012$, figure 1).

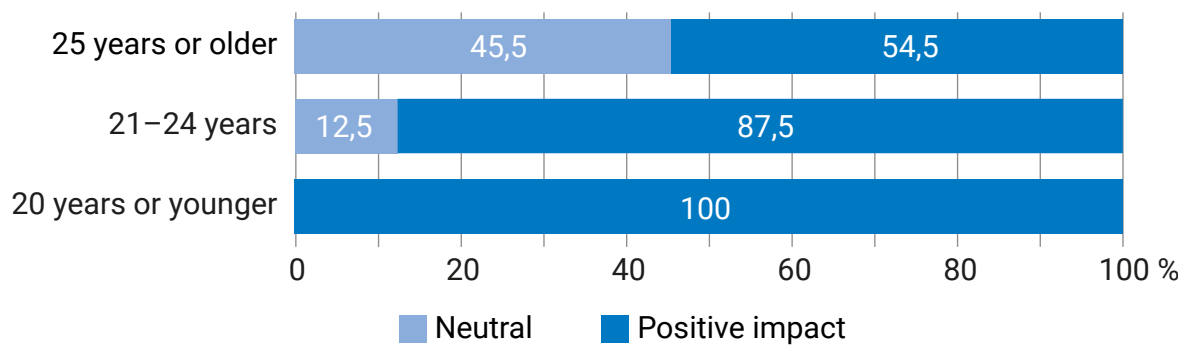


Figure 1 Presence of different genders in a team by age group

The students were asked to rank the importance of individual team member's competences in successful teamwork. The rankings have been modified into scores where the most important competence has been given score 4 and the least important is scored as 1. There are statistically significant differences between the ranks. (Friedman test, $c^2 = 14.700$, Sig = 0.002).

Out of the team member's individual competence, 'commitment' was assessed as the most important in successful teamwork. It was assessed more important than the other competences ($p = 0.002-0.031$, Figure 2, Table 5). Interestingly, the students assessed commitment's importance significantly higher than that of knowledge and skills.

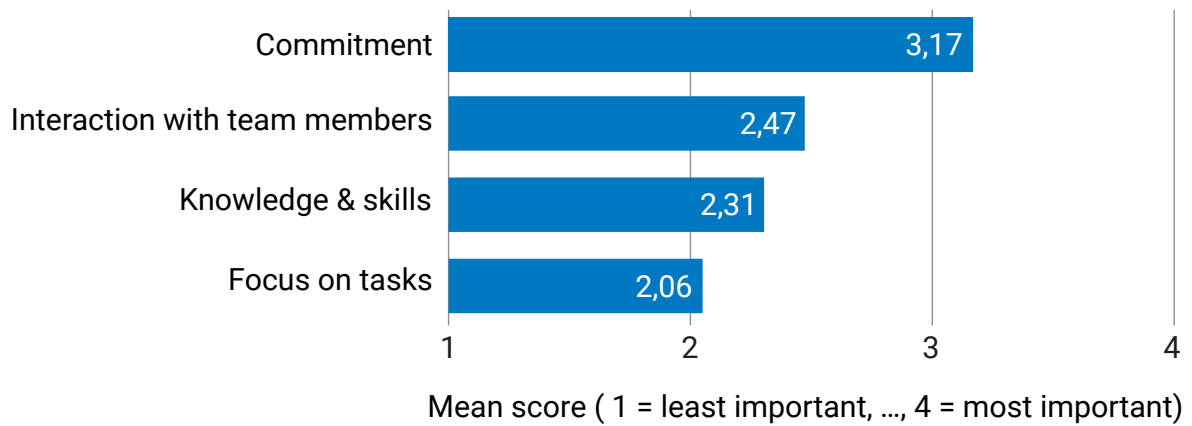


Figure 2 Importance of team member’s competences in successful teamwork

Table 5 Pairwise Wilcoxon Signed Ranks Test

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Knowledge & skills - Commitment	-2,469	0,014
Interaction with team members - Commitment	-2,154	0,031
Focus on tasks - Commitment	-3,066	0,002
Interaction with team members - Knowledge & skills	-0,556	0,578
Focus on tasks - Knowledge & skills	-1,033	0,302
Focus on tasks - Interaction with team members	-1,644	0,100

The students were asked to rank factors in team collaboration. There are statistically significant differences between the ranks. (Friedman test, $c^2 = 10.433$, Sig = 0.015). An ‘open environment to test new ideas and concepts’ was assessed as the highest in importance in team collaboration. Surprisingly, the importance of ‘conflict management’ was assessed as only a little important. Moreover, its importance was assessed significantly lower than an open environment or clearly stated goals. (Figure 3, Table 6, $p = 0.007$ and $p = 0.043$, respectively).

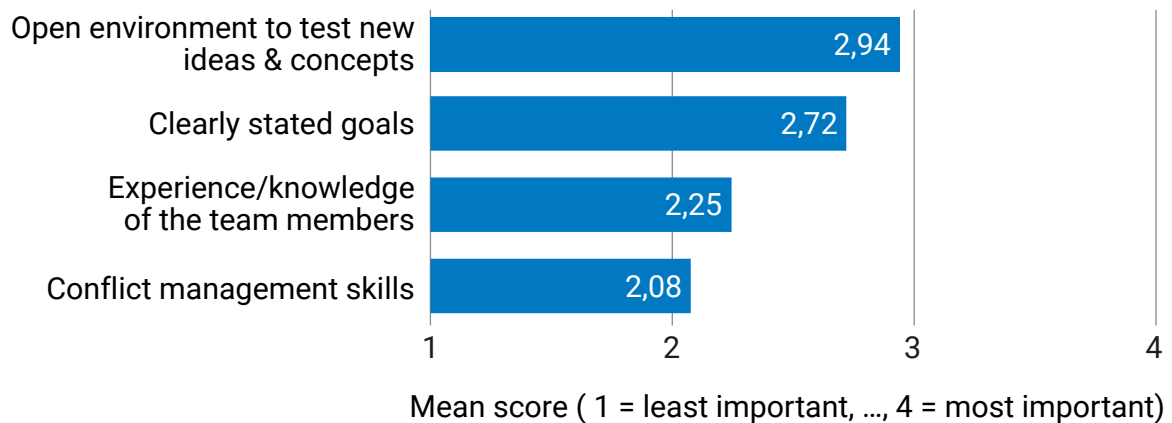


Figure 3 The importance of factors in team collaboration

Table 6 Pairwise Wilcoxon Signed Ranks Test

	Z	ASYMP. SIG. (2-TAILED)
Experience/knowledge of the team members - Open environment to test new ideas & concepts	-2,518	0,012
Conflict management skills - Open environment to test new ideas & concepts	-2,687	0,007
Clearly stated goals - Open environment to test new ideas & concepts	-0,657	0,511
Conflict management skills - Experience/knowledge of the team members	-0,664	0,506
Clearly stated goals - Experience/knowledge of the team members	-1,455	0,146
Clearly stated goals - Conflict management skills	-2,022	0,043

The students assessed the impact of 'active communication', 'presence of different genders', 'factions within a team' as well as 'prior acquaintances' on the team's performance. Each factor was assessed to have negative, neutral or positive impact. Nearly 90 % of the students considered 'active communication' to have a positive impact on team performance and none considered it to have a

negative impact. 'Presence of different genders' was considered also to have a positive (69 %) or a neutral (31%) impact. 'Knowing team members beforehand' was assessed as neutral by the majority (72%). There was an indication that student's nationality correlates the assessment of impact of knowing the team members. However, larger data would be needed to confirm this finding. (Figure 4.)

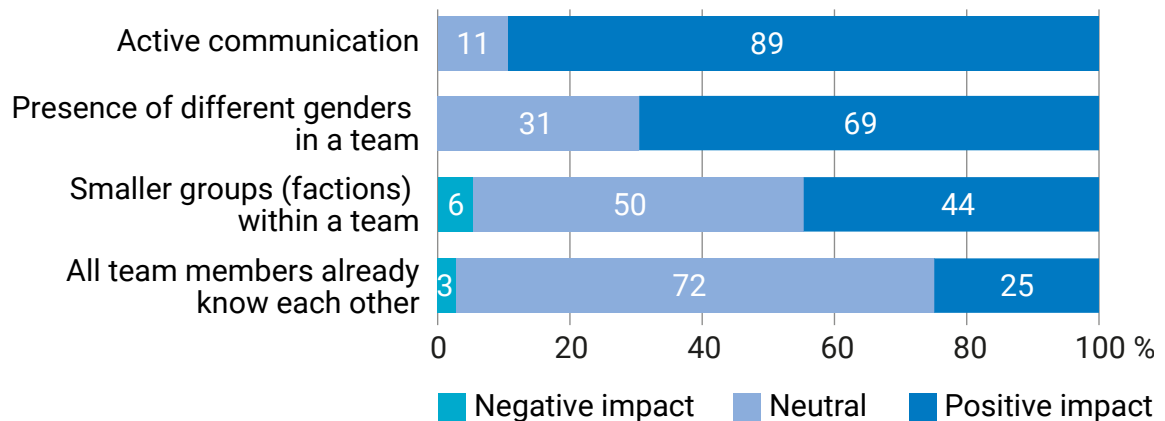


Figure 4 Impact in team performance

We discuss the results of the data analysis in the following section. Later, we conclude the findings of the study with research limitations and possible future research avenues.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In this section, we discuss the results of the data analysis. The discussion revolves around the aim of the study in pursuit to answer the research question that to what extent different factors of teamwork influence entrepreneurial activities as described in the literature review section. First, we discuss the team diversity in terms of factors as respondents' gender, age, nationality and their previous entrepreneurial experience and knowledge. These factors influence the team collaboration and performance (Harrison & Klein, 2007). The results show that the gender distribution between male and female respondents was present in the sample, which gave an opportunity to participating students to form teams with different gender orientation. This shows gender diversity of the teams participat-

ing in the entrepreneurial activities. We found that there were more respondents belonging to age group 25 years or older than those belonging to younger group. At the same time, around 15 different nationalities were present in the hybrid event, however a bigger number of participants belonged to Finland. Nearly half of the students have prior entrepreneurial experience e.g., being an entrepreneur or part of a start-up team. That shows a possibility to bring on board different kinds of previous experience, knowledge and expertise (Davies, 2009).

Previous studies show that several new businesses are established by teams of new entrepreneurs (Ruef et al., 2003). We consider exploring the nature of such teams in terms of gender, age, nationality and previous experience (Reynolds & Curtin, 2011). Our results cover team diversity factors and analysis of presence of different genders in a team by age group reveals that the younger respondents consider gender diversity in teams to be more positive in achieving team collaboration and desired performance level. Student teams were composed of diverse team members, who took part in entrepreneurial activities in the event. Literature reveals that new start-ups which are created by a team of new entrepreneurs have more chance of possible growth (Lee & Tsang, 2001). Our results related to the factors of team diversity are in line with the propositions made by Curşeu and Pluut (2013) that group diversity is an essential condition for team collaboration and performance. Teams composed of both men and women of different nationalities bring a spectrum of attitudes, experiences and expertise to the whole team which leads to better team collaboration and performance (Van Knippenberg & Schippers, 2007).

Next, we discuss the results of the analysis related to the importance of team member's competences in achieving successful teamwork. Relying on the literature, variables including 'commitment', interaction with team members', team members' knowledge and skills', and 'focus on tasks' were analysed. The review of the literature advocates the importance of team member's competence in terms of different knowledge, expertise and skills bring benefits and opportunities towards teamwork effectiveness (Van Knippenberg & Schippers, 2007). Interestingly, the students assessed the importance of factor 'commitment' significantly higher than that of the 'knowledge and skills'.

Furthermore, the data was analysed to explore the importance of factors in team collaboration. Our results show statistically significant differences in the assessed factors (refer Table 6). As discussed earlier, there was diversity composi-

tion in the student teams. Thus, an 'open environment to test new ideas and concepts' factor was assessed as the highest in importance in team collaboration. This shows that member in diverse teams, recognize the possibility to contribute and test new ideas and concepts in line with member's own interest and knowledge domain. Literature highlights that such an open environment helps interaction process among the team members that would result in achieving a team-level consensus on team's goals. Similarly, such open environment helps entrepreneurial activities including generating several ideas, searching those ideas, and selecting ideas for further steps towards turning selected ideas into developmental process and finally implementing or launching the idea with commercial goals (Kotsemir & Meissner, 2013).

Another key factor of team collaboration is conflict management skills (Krause et al., 2009) which influence team performance. Earlier studies have documented relationship conflicts among team members. Surprisingly, our results show that participants assessed the importance of factor 'conflict management' as only a little important. We also discuss the results related to the factors that affect team performance. Our results reveal that majority of the students considered 'active communication' to have a positive impact on team performance and none considered it to have a negative impact. Such communication and interaction among team members enabling them to create high-quality innovative ideas (Bjork & Magnusson, 2009) as part of entrepreneurial activities.

Similarly, the factor 'presence of different genders' was considered to have a positive or a neutral impact on team performance. Finally, there was a sign in our data analysis that team diversity factor of 'nationality' correlates with the assessment of impact of factor 'all team members already know each other'. We conclude the study in the following section.

CONCLUSION

This study connects teamwork and entrepreneurship activities using a case of a hybrid entrepreneurial hackathon. We explore student teamwork in entrepreneurial activities in creating novel business ideas. Our study sheds light on different factors of teamwork that influence entrepreneurial activities? Firstly, the younger respondents consider gender diversity in teams to be more positive in achiev-

ing team collaboration and desired performance level. Interestingly, the students assessed the importance of factor 'commitment' significantly higher than that of the 'knowledge and skills'. Secondly, the factor 'open environment to test new ideas and concepts' factor was assessed as the highest in importance in team collaboration. This shows that member in diverse teams, recognize the possibility to contribute and test new ideas and concepts in line with member's own interest and knowledge domain. Another important factor of team collaboration is conflict management skills. Surprisingly, our results show that participants assessed the importance of factor 'conflict management' as only a little important. Finally, the students considered 'active communication' to have a positive impact on team performance and none considered it to have a negative impact on overall teamwork quality. Despite its results and practical implications, our study has a few limitations. Care should be taken in generalizing the findings of the study due to limited number of respondents. This study uses a case of hybrid entrepreneurial hackathon, a similar study can be extended in future using different contextual setting.

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.

Active communication' has a positive impact on team performance!

REFERENCES

- Björk, J., & Magnusson, M. (2009). Where do good innovation ideas come from? Exploring the influence of network connectivity on innovation idea quality. *Journal of Product Innovation Management, 26*(6), 662-670.
- Carli, L. L. (2001). Gender and social influence. *Journal of Social Issues, 74*, 725-741.
- Cohen, E.G. 1994. Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research 64*: 1-35.
- Cooke, N.J., Salas, E., Kiekel, P.A., & Bell, B. (2004). Advances in measuring team cognition. In E. Salas and S.M. Fiore (Ed.), *Team cognition: Understanding the factors that drive process and performance*, (pp. 83-106). Washington, DC: American Psychological Association.
- Curşeu, P. L., & Pluut, H. (2013). Student groups as learning entities: The effect of group diversity and teamwork quality on groups' cognitive complexity. *Studies in Higher Education, 38*(1), 87-103.
- Curşeu, P.L., Schalk, M.J.D., & Schruijer, S.G.L. (2010). The use of cognitive mapping in eliciting and evaluating group cognition. *Journal of Applied Social Psychology, 40*, 1258-1291.
- Davies, W.M. (2009). Groupwork as a form of assessment: Common problems and recommended solutions. *Higher Education, 58*, 563-584.
- 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.
- Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2000). Creating hybrid team cultures: An empirical test of transnational team functioning. *Academy of Management Journal, 43*(1), 26-49.
- Gibson, C., & Vermeulen, F. (2003). A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior. *Administrative Science Quarterly, 48*(2), 202.
- Girotra, K., Terwiesch, C., & Ulrich, K.T. (2010). Idea Generation and the Quality of the Best Idea. *Management Science, 56*(4), 591-605.
- Harrison, D.A., & Klein, K.J. (2007). What's the difference? Diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations. *Academy of Management Review, 32*, 1199-1228.
- Hughes, R.L., & Jones, S.K. (2011). Developing and assessing college student teamwork skills. *New Directions for Institutional Research, 149*, 53-64.
- Khan, R., Luomakoski, J., Heikkilä, J., & Mubaraz, S. (2020). Students' perception of business idea generation: a case of entrepreneurial hackathon. In *INTED2020 Proceedings: 14th International Technology, Education and Development Conference*. International Academy of Technology, Education and Development.
- Kotsemir, M.N. & Meissner, D. (2013). Conceptualizing the innovation process— trends and outlook. *Higher School of Economics Research*, paper no. WP BPR, 10.
- Krause, U.-M., Stark, R., & Mandl, H. (2009). The effects of collaborative learning and feedback on e-learning in statistics. *Learning and Instruction, 19*, 158-170.
- Kruck, S.E., & Teer, E.P. (2009). Interdisciplinary student teams projects: A case study. *Journal of Information Systems Education, 20*(3), 325-330, 2009.
- 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.

- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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.
- 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.
- Matsunaga, K., Barnes, M.M., & Saito, E. (2020). Exploring, negotiating and responding: international students' experiences of group work at Australian universities. *Higher Education*, 1-18.
- Morgeson, F.P., Lindoerfer, D., & Loring, D.J. (2010). Developing team leadership capability. In E. Van Velsor, C. McCauley, & M. Ruderman (Eds.), *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development*, (pp. 285). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mubaraz, S., Heikkilä, J., & Bellotti, L. (2021). Student characteristics and team composition: insights from 1st semester international business students. In 15th International Technology, Education and Development Conference. *International Academy of Technology Education and Development*, 4507-4512.
- Mubaraz, S., Khan, R., Luomakoski, J., & Heikkilä, J. (2020). Students' approach to new business creation: the case of an entrepreneurial hackathon. In YKTT2020–Entrepreneurship Education Conference 2020 Proceedings, 155–171. ISBN: 978-952-344-316-7. ISSN: 2489-2467.
- Neumeyer, X., & Santos, S. C. (2020). A lot of different flowers make a bouquet: The effect of gender composition on technology-based entrepreneurial student teams. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 16(1), 93-114.
- O'Leary-Kelly, A.M., Martocchio, J.J., & Frink, D.D. (1994). A review of the influence of group goals on group performance. *Academy of Management Journal*, 37, 1285-1301.
- O'Neill, T.A., Pezer, L., Solis, L., Larson, L., Maynard, N., Dolphin, G.R., Brennan, R.W., & Li, S. (2020). Team dynamics feedback for post-secondary student learning teams: introducing the Bare CARE assessment and report. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1121-1135.
- Petridou, E., Sarri, A., & Kyrgidou, L. P. (2009). Entrepreneurship education in higher educational institutions: the gender dimension. *Gender in Management: An International Journal*, 24(4), 286-309.
- Reynolds, P.D., & Curtin, R.T. (2011). *New Business Creation: An International Overview*. Springer Science & Business Media.
- Roschelle, J., & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C.E. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (pp. 69-97). Berlin: Springer-Verlag.
- 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.
- Salas, E., Cooke, N.J., & Rosen, M.A. (2008). On teams, teamwork, and team performance: Discoveries and developments. *Human factors*, 50(3), 540-547.
- Schwarz, R.M. (1994). *The skilled facilitator: Practical wisdom for developing effective groups*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Springer, L., M.E. Stanne, M.E., & Donovan. S.S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69: 21-51.

Van Knippenberg, D., & Schippers, M.C. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, 58, 515-542.

Werner, J.M., & Lester, S.W. (2001). Applying a team effectiveness framework to the performance of student case teams. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 385-402.

Wilson, J.M., Goodman, P.S., & Cronin, M.A. (2007). Group learning. *Academy of Management Review*, 32, 1041-1059.

Yang, J.Y., & Li, J.T. (2008). The development of entrepreneurship in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 25, 335-359.

Innovation Hackathon

What did the Students get from it?

Jari Luomakoski, Haaga-Helia University of Applied Sciences (Finland),
jari.luomakoski@haaga-helia.fi

Syed Mubaraz, Haaga-Helia University of Applied Sciences

Rakhshanda Khan, Haaga-Helia University of Applied Sciences

Jutta Heikkilä, Haaga-Helia University of Applied Sciences

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the learning and experiences of the students who participated in an innovation hackathon. This study follows a quantitative research methodology. A survey was developed to anonymously collect data during a mainly virtual hackathon from international students of a Finnish higher education institution. The students were asked about their participation, personal development and learning during the hackathon. The students also reviewed the help and support given by the coaches during the hackathon. The means of the responses were calculated, and Mann-Whitney U test was utilized. The results show that students had high motivation, their creativity was increased, and they gained understanding about entrepreneurship and its requirements. The students were somewhat satisfied with the support given by the coaches. There were significant differences between male and female students on their motivation level as well as increase of creativity. Female students also felt that the hackathon met their expectations significantly better than male students. Same applied with self-assessment skills regarding entrepreneurial competences. With this study we can increase our understanding of the dynamics of entrepreneurial hackathons and improve coaching given to students in these events.

Keywords: entrepreneurial hackathons, coaching, learning

INTRODUCTION

Hackathons are being used nowadays not only in creating new software by having several people doing it at the same time, but also to create new business ideas and develop existing ones (Avila-Merino, 2019).

The aim of this study was to identify and understand what the students learned in a hybrid hackathon and how did they experience the hackathon. The hackathon was arranged in a European Union Interreg-Central Baltic funded project where the purpose was to encourage international students from four different higher education institutions to innovate new company ideas and start the process of establishing new companies based on these ideas.

The students felt that the most important factor for a successful hackathon was easy communication among participants. Guidance and support from the coaches was also perceived quite important and the least important factor was the technical resources that were provided to the participants. The students felt that they were actively engaged with the event as well as being able to voice out their opinions in the online team meetings. However, they felt that interaction with the team members in the online environment was not that easy. The students seemed to understand the challenges of entrepreneurship and their knowledge about the process of entrepreneurship was increased. Generally, they were quite satisfied with coaches and coaching. As an overall experience, the female students' motivation was high during the whole event, and it increased their creativity. Male students did not agree on either one of these statements as strongly and they were statistically significant at the lower level.

If we think about the learning outcomes, over 80 % of the participants agreed that they have reached them. More than half of the respondents even agreed that their learning goals were exceeded. There were no statistical differences between genders.

LITERATURE REVIEW

Hackathons have become a popular method for entrepreneurship education (Flus & Hurst, 2021). As Flus & Hurst (2021) define, "hackathons are problem-focused, short-term events where small groups work to develop a final product". Initially hackathons were used in collaborative computer programming (Raatikainen, Komssi, dal Bianco, Kindström and Järvinen, 2013 and Avila-Merino, 2019). Jussila, Suominen and Rainio (2020) add that there is the competition element in hackathons, where participants are competing to give the best pitch to a jury which is often consisting of industry or other business experts.

Typically, hackathon is organized in such a way that first there is the presentation about the goals of the hackathon and the organizers or sponsors explain the challenges and potential prizes (Flus & Hurst, 2021). The teams can be assigned beforehand, or they can be formed during the hackathon based on skills and competences of the participants as well as the needs of the team (Flus & Hurst, 2021). Trainer, Kalyanasundaram, Chaihirunkarn and Herbsleb (2016) add that there is a tradeoff between building social ties and advancing technical work. This same can be assumed to be applicable in entrepreneurial hackathons as well since the context of Trainer et al. hackathons are traditional software development events. Hackathons usually last between 24 to 48 hours and the working pace is very intensive (Szymanska et al., 2021).

During the hackathons, the students develop their business idea and coaches are constantly helping the students and giving them feedback on their ideas and business models. In addition, the students practice their idea pitching in front of coaches and possibly other students and in the end of the event, they pitch their ideas to a jury and possibly other audiences (Luomakoski et al., 2021).

The purpose of entrepreneurship hackathons is to increase the students' interest towards entrepreneurship and to increase their entrepreneurial competences (Avila-Merino, 2019). Hero and Lindfors (2019) posit that real experiences provide an important foundation for learning.

METHODOLOGY

Questionnaire design

The approach of this study is quantitative. Two questionnaires developed for the study consisted of various themes related to entrepreneurial hackathon namely success, learning, participation and coaching during hackathon. The questionnaires were developed based on literature review. Each question on both the questionnaires was reviewed with a group of researchers to ensure its appropriateness. The aim was to critically analyse each question with respect to the concept it was supposed to measure. The ease of comprehension and improvement in the language was also considered. This resulted in minor changes to the presentation of the questionnaires. The respondents were asked to respond to different questions about their own participation, personal development and learning during the entrepreneurial hackathon. The respondents assessed the level of agreement on a Likert scale from strongly disagree (1) to strongly agree (4).

Sample, data collection and description of hackathon

The data for the study was gathered during a hybrid entrepreneurial hackathon, which was arranged during COVID-19 pandemic with a web-based questionnaire. The entrepreneurial hackathon was organized in September 2020 for three days. It engaged multidisciplinary student-teams to generate novel business ideas, which were later presented by the teams at the end of the hackathon. The first day of the hackathon was organised as a face-to-face event in Helsinki, Finland and the following two days were organized virtually using suitable online learning platforms. The student teams were supervised by eight mentors.

On day-one, thirty-one students and seven mentors gathered physically onsite. This event was streamed live, which provided opportunity for some students and mentors to participate virtually. Six students and one mentor participated in the event remotely. Thirty-seven students participated online while working in their respective multidisciplinary student-teams for the next two days. All eight coaches mentored the students actively and supported student learning during the event.

The international students that participated in the hackathon were informed about the voluntary nature of their participation and the confidentiality of the collected data. The questionnaires were targeted to all the students who participated in this hackathon. Two questionnaires were sent to thirty-seven students who participated in the hackathon. All students, except one completed the first questionnaire, thus, the number of responses were 36. The first questionnaire was provided at the beginning of the hackathon. The second questionnaire, which was distributed at the end of the hackathon, was completed by sixteen students. The data was analysed with the help of IBM SPSS software. The empirical data was entered into IBM SPSS statistical tool for the analysis. The analysis methods applied were Mann Whitney U-test and Related Samples Wilcoxon Signed Rank test. The Mann-Whitney U-test was applied to show statistically significant differences in students' opinions between genders. The Related Samples Wilcoxon Signed Rank test was applied to study if opinions presented in the first questionnaire differ from the assessment of the hackathon in the second survey. The data were analysed with the help of IBM SPSS software. The empirical data was entered into IBM SPSS statistical tool for the analysis. The analysis methods applied were Mann Whitney U-test and Related Samples Wilcoxon Signed Rank test. The Mann-Whitney U-test was applied to identify statistically significant differences in students' opinions between genders. The Related Samples Wilcoxon Signed Rank test was applied to study if opinions presented in the first questionnaire differ from the assessment of the hackathon in the second survey.

RESULTS

The research was conducted in two phases. The first phase questionnaire was conducted in the beginning of the hackathon. Out of these students, 16 responded to the second phase questionnaire at the end of the hackathon. The respondents were from eight different nationalities. Somewhat over 40 % of the participants were Finnish and other the participants were from various countries in Europe, Asia and North America. (Table 1.)

Table 1 The students' nationalities

NATIONALITY	FREQUENCY	PERCENT
Finnish	7	43.8 %
Romanian	2	12.5 %
German	1	6.3 %
Latvian	1	6.3 %
Iraqi	1	6.3 %
Nepal	1	6.3 %
Chinese	1	6.3 %
USA	1	6.3 %
Not disclosed	1	6.3 %
Total	16	100.0 %

The students' genders were evenly distributed. One respondent did not disclose the gender (Table 2).

Table 2 The respondents' genders

GENDER	FREQUENCY	PERCENT
Male	8	50.0 %
Female	7	43.8 %
Not disclosed	1	6.3 %
Total	15	100.0 %

In the first phase, the students were asked to assess how important different factors are in a successful hackathon. 'Easy communication among participants' was assessed as the most important factor; however, all factors were considered somewhat important. Noticeably, communication and guidance were assessed higher than time or technical resources. (Figure 1.)

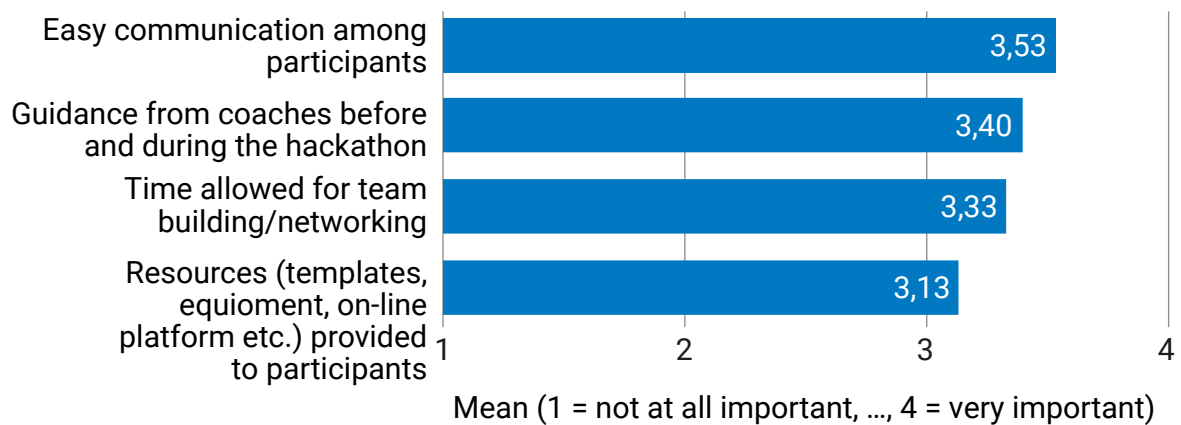


Figure 1 Importance of different factors in the success of a hackathon (n=36)

In the second phase, the aim was to assess the success of the hackathon including students' self-assessment of their learning. The students assessed their personal development during the hackathon on various statements on a scale from strongly disagree (1) to strongly agree (4).

The students somewhat agreed that they were actively engaged and were able to voice their opinions. Additionally, the face-to-face day in the beginning of the hybrid hackathon added value to the whole event. Noticeably, the students' nationality, gender or prior entrepreneurial experiences had no effect on their assessment of the hackathon. (Figure 2.)

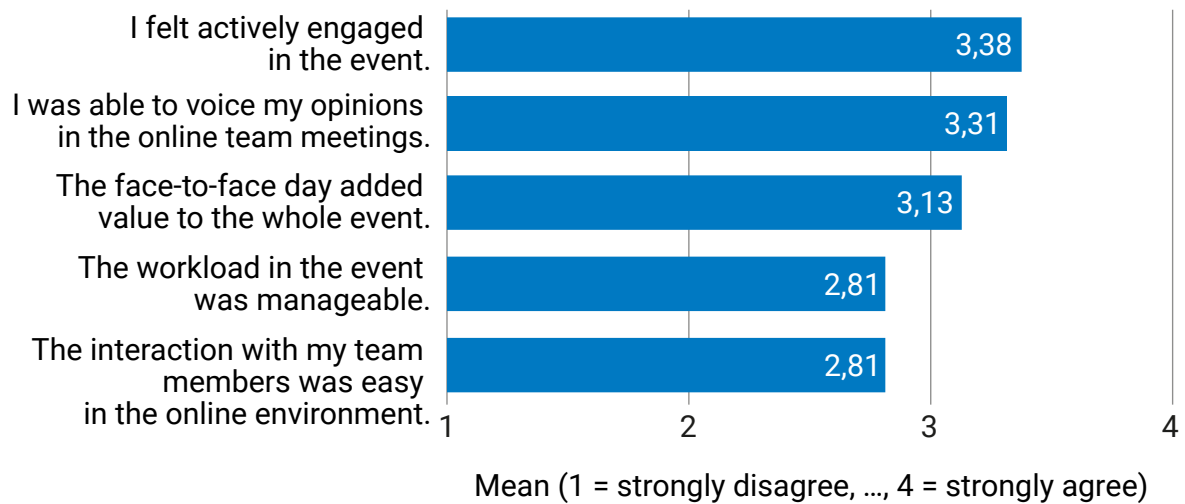


Figure 2 Assessment of the hackathon event

However, interaction with team members were assessed relatively low by the participants. Compared to the importance of 'Easy communication among participants' which was assessed in the beginning, the agreement to 'The interaction with my team member was easy in the online environment' ($Z = -2.415$, $p = 0,032$). The students felt to be able to voice their opinions online, the teamwork and interaction seemed to be somewhat challenging in an online.

The students were asked to assess their learning outcomes. Overall, the students strongly agreed that they have understood challenges in entrepreneurship and gained knowledge about entrepreneurial process (figure 3).

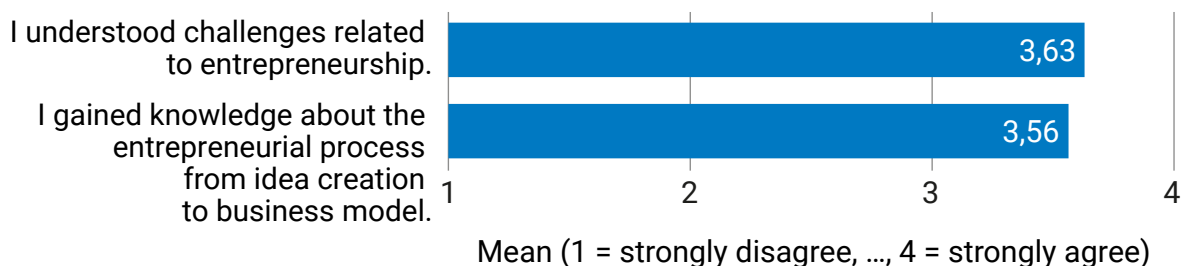


Figure 3 Assessment of learning outcomes

The participants somewhat agreed that they received prompt feedback and encouragement from their coaches as well as help solving problems efficiently (Figure 4).

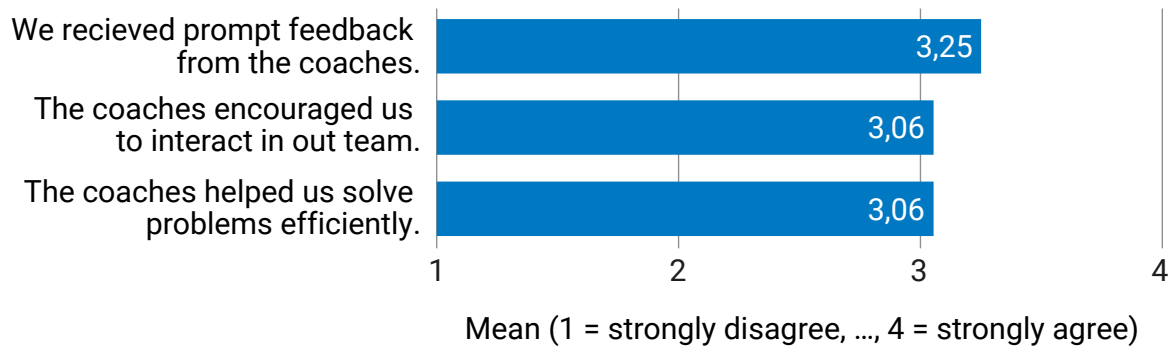


Figure 4 Assessment of the coaching during the hackathon

As an overall experience, the female students strongly agreed that their motivation was high during the whole event and that their creativity increased. Male students' agreement on both statements was statistically significant lower level ($U = 40.000, p = 0.040$; $U = 47.000, p = 0.029$, respectively). In line with these results, the female students also considered to be better able to assess their entrepreneurial competences after the hackathon than their male counterparts ($U = 45.500, p = 0,040$, Figure 5.)

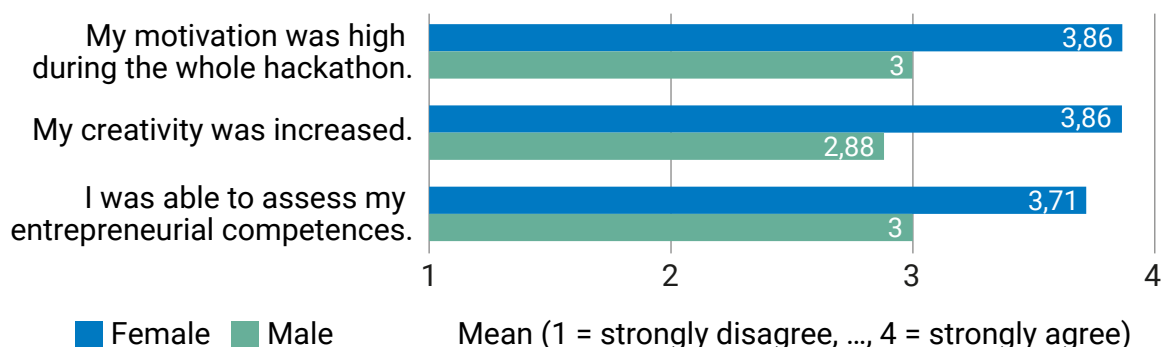


Figure 5 Students' level of motivation and increase of creativity during hybrid hackathon

Within the whole group, the agreement to statement 'My expectations of the hackathon have been fulfilled' was assessed as somewhat agree (mean 3.1), likewise earlier results, the females' agreements were higher than that of males (U=47,000, p = 0,029, figure 6).

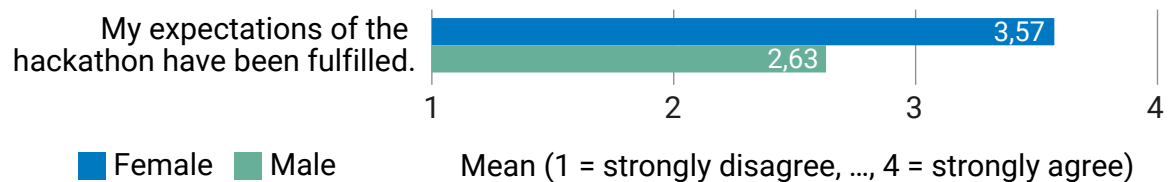


Figure 6 Realization of the hackathon based on gender

Over 80 % of the participants agreed that they have reached their learning outcomes. Over 50 % even agreed that their learning goals were exceeded. (Figure 7). Interestingly, even though there were differences in the assessment of the realization of the hackathon, both genders equally assessed that their learning outcomes were met during the hackathon.

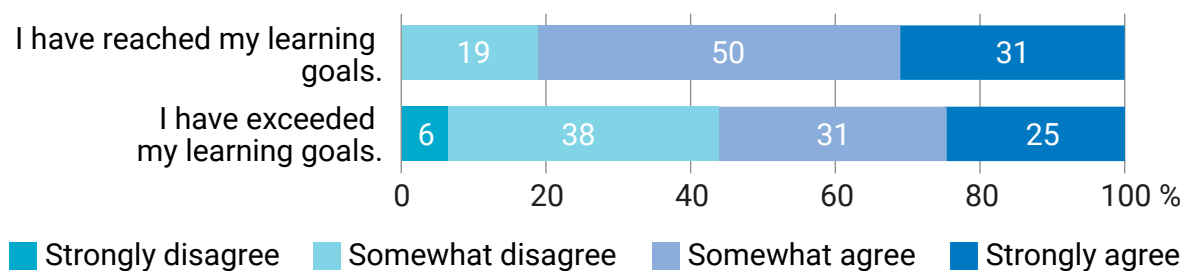


Figure 7 Agreement to reaching and exceeding learning outcomes

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

In this section we discuss the results of the data analysis. As the aim of this study is to identify and understand what the students learned in a hybrid hackathon and how did they experience the hackathon.

The students felt that the most important factor for a successful hackathon was easy communication among participants. This is in line with earlier studies (e.g., Flus & Hurst, 2021 Trainer et al. 2016). Guidance and support from the coaches was also perceived quite important and the least important factor was the technical resources that were provided to the participants. The students felt that they were actively engaged with the event as well as being able to voice out their opinions in the online team meetings. However, they felt that interaction with the team members in the online environment was not quite easy. We feel that there is a slight discrepancy between these two earlier factors. The students seemed to understand the challenges of entrepreneurship and their knowledge about the process of entrepreneurship was increased. Generally, they were quite satisfied with coaches and coaching. As an overall experience, the female students' motivation was high during the whole event, and it increased their creativity. Male students did not agree on either one of these statements as strongly and they were statistically significantly on lower level. There seem to be some differences between genders in perceiving different factors about entrepreneurship and hackathons (e.g., Luomakoski, Mubaraz, Khan & Heikkilä, 2021). As the populations in these studies are quite small no wide generalisations about this cannot be made, but we feel that these perceptions could be studied further.

If we think about the learning outcomes, over 80 % of the participants agreed that they have reached them. More than half of the respondents even agreed that their learning goals were exceeded. There were no statistical differences between genders. This suggests that students in general are satisfied with hackathons and their learning outcomes.

As earlier mentioned, the number of respondents in this study was quite small and no generalizations can be made based on these results. Hackathons still need to be analysed further and especially the learning outcomes of hackathons should be thoroughly analysed. The contribution of our study is that it has pinpointed some issues in entrepreneurial hackathons, e.g., coaching and communication in hybrid/virtual hackathons.

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

Avila-Merino, A. (2019). Learning by doing in business education: using hackathons to improve the teaching and learning of entrepreneurial skills. *Journal of Entrepreneurship Education*, Vol 22, Issue. 1.

Briscoe, G. and Mulligan, C. (2014). *Digital Innovation: The Hackathon Phenomenon*. Technical report, Queen Mary University London.

Flus, M. & Hurst, A. (2021). Design at hackathons: new opportunities for design research. *Design Science*, Vol. 7, 4th ed.

Hero, L-M. and Lindfors, E. (2019). Students' learning experience in a multidisciplinary innovation project. *Education + Training*, Vol. 61 No. 4, 2019, pp. 500-522

Jussila, J., Suominen, A. and Rainio, T. (2020). Entrepreneurship Competence Using Educational Hackathons in Finland. *Journal of Finnish Studies* Vol. 23, Iss. 2, (Dec 2020): 32

Luomakoski, J., Mubaraz, S., Khan, R. and Heikkilä, J. (2021). Students' Perception of Attributes of a Viable Business Model: Case of an Entrepreneurial Hackathon. *HHBIC 2020*, 17–18.11.2020, Online. <https://esignals.fi/research/en/2021/03/03/students-perception-of-attributes-of-a-viable-business-model-case-of-an-entrepreneurial-hackathon/#e3946ea5>

Raatikainen, M., Komssi, M., dal Bianco, V., Kindström, K. and Järvinen, J. (2013). Industrial Experiences of Organizing a Hackathon to Assess Device-Centric Cloud Ecosystem. 2013 IEEE 37th Annual Computer Software and Applications Conference.

Szymanska, I., Sesti, T., Motley, H. and Puia, G. (2020). The Effects of Hackathons on the Entrepreneurial Skillset and Perceived Self-Efficacy as Factors Shaping Entrepreneurial Intentions. *Administrative Sciences*, 10, 73.

Trainer, E. H., Kalyanasundaram, A., Chaihirunkarn, C. and Herbsleb, J.D. (2016). How to Hackathon: Socio-technical Tradeoffs in Brief, Intensive Collocation. *CSCW '16*, February 27 – March 2, 2016, San Fransisco, CA, USA.

2.

Suomenkieliset tutkimuspaperit

Mahdollisuudesta liiketoiminnaksi -malli

Case: Virvon

Tarja Römer-Paakkanen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,
tarja.romer-paakkanen@haaga-helia.fi

Minna Järnefelt-Kunnila, Virvon Oy

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu, miten ammattikorkeakouluopiskelija voi ketterästi kytkeä oman yrityksen ideoinnin ja perustamisen osaksi omaa opintopolkuaan ja toisaalta, miten hän voi hyödyntää opintojaan yrityksen kehittämisprosessissa. Tutkimuskysymykset ovat: TK1) Kuinka uuden idean pohjalta rakennetaan ja kehitetään uutta liiketoimintaa? TK2) Kuinka yritystoiminnan kehittämisprosessi voidaan yhdistää/opinnollistaa opiskelijan/yrittäjätiimin jäsenen oppimisprosessiin?

Tutkimuksessa sovelletaan Raen (2007, 21) luomaa mahdollisuuskeskeistä yrittäjäyys –mallia, jonka keskiössä ovat: yrittäjäyys, mahdollisuuden tutkiminen, suunnitelmat liiketoimintamahdollisuuden toteuttamiseksi ja liiketoiminnan toteutus. Lisäksi sovelletaan Huuskosen (1989) yrittäjäksi ryhtymisen prosessimallia ja Luthansin ym. (2004) pääomien laajeneminen kilpailueduksi –mallia.

Tutkimuksen keskeinen tulos on case-yritys Virvonin mahdollisuudesta liiketoiminnaksi kehittämisprosessin malli, joka on rajattu käsittämään Virvonin alkuvaiheita, alkaen liiketoimintamahdollisuuden havaitsemisesta ja päättyen varsinaisen liiketoiminnan suunnitteluun ja yrityksen perustamiseen. Toisena tuloksena on opiskelijan ammatillista kasvua ja yrittäjäyden kehittymistä kuvaava prosessimalli. Tutkimuksen tuloksena syntynyt *aloittavan yrittäjätiimin mahdollisuudesta liiketoimintaan –mallia* voidaan hyödyntää korkeakoulujen yrittäjäyys-opintoja ja yrittäjäyyspedagogiikkaa suunniteltaessa. Mallia voidaan soveltaa

esimerkiksi testaamalla, miten korkeakouluopiskelijatiimin havaitsemaa ideointiprosessia voidaan nopeuttaa pilkkomalla prosessi pienemmiksi osiksi vastamaan paremmin opiskelijoiden oppimisen ja opintojen etenemisen prosesseja.

Avainsanat Liiketoimintamahdollisuus, mahdollisuuskeskeinen yrittäjäyys, yrittäjäksi ryhtyminen, tuotekehitysprosessi, yrittäjäksi kasvaminen, ammatillinen kasvu.

JOHDANTO

Vuodet 2020 ja 2021 ovat olleet suurten muutosten vuosia, kun COVID-19-pandemia on ravistellut maailmaa. Yhteiskunnat ovat joutuneet sulkemaan tai rajoittamaan toimintojaan pandemian hillitsemiseksi. COVID-19-pandemiaa on yritetty taltuttaa mm. rokotteiden avulla. Kansalaisten rokottaminen on ollut ajoittain haastavaa, sillä aluksi mm. rokotteiden saatavuudessa oli ongelmia. Suomessa annettiin ensimmäiset rokoteannokset 27.12.2020. Vapaaehtoisella ja maksuttomalla kaikille 5 vuotta täyttäneille henkilöille tarjottavalla koronavirusrokotteella Suomi tavoittelee mahdollisimman hyvää rokotuskattavuutta (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2022a). Suomen rokotestrategia perustuu tällä hetkellä vapaaehtoisesti otettavaan kolmeen rokoteannokseen. 18 vuotta täyttäneiden rokotekattavuus vuoden 2022 alussa on: ensimmäisen annoksen saaneita on 87,4 %, toisen annoksen saaneita on 84,97 % ja kolmannen annoksen saaneita on 54,9 % (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2022).

Suomen koronavirusepidemiassa on vuoden 2022 alkuun asti noudatettu hallituksen strategiaa, jossa testataan, jäljitetään, eristetään ja hoidetaan. Koronavirus-testaus on muodostunut neljästä osasta, jotka ovat tartuntariskin arviointi, näytteenotto, näytteen analysointi ja testituloksen jälkitoimet. Lisäksi 10.12.2021 tehdyssä strategiapäivityksessä todetaan, että kotitestauksen hyödyntämistä laajennetaan ja väestöä ohjeistetaan kotitestien käyttöön liittyen. Laajennettua kotitestausta on tarkoitus hyödyntää niin kouluissa kuin työpaikoillakin. (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2022b.)

Keväällä 2020 järjestettiin 48 tuntia kestänyt Hack the Crisis Finland –hackathon, jossa etsittiin luovia ratkaisuja, joilla voitaisiin auttaa Suomea selviytymään

koronakriisissä. Haasteeseen osallistui reilu 1 500 henkeä yli 200 joukkueessa. Opinnoista ja muista yhteisistä elämänvaiheista toisilleen tutuiksi tulleet henkilöt osallistuivat hackathoniin, jossa syntyi idea pikadiagnostiikkalaitteesta, jonka avulla olisi mahdollista tunnistaa COVID-19-infektioon sairastuneet sekä oireettomat että oireelliset henkilöt suoraan uloshengityksen partikkelisisällöstä. Ajankohtaisuuden takia liikeidea on erittäin mielenkiintoinen, sillä onnistuessaan liikeidea hillitsee COVID-19-pandemian vaikutuksia yhteiskunnassamme. Lisäksi voidaan olettaa, että meneillään oleva pandemia ei jää viimeiseksi (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021). Virvon-tiimi uskookin, että pikadiagnostiikkalaitteella on mahdollista vaikuttaa tulevaisuuden pandemioihin. Idea on mahdollisesti sovellettavissa myös muiden kurkku-, nenä- tai keuhkosairauksien tutkimuksissa.

Näiden tapahtumien pohjalta Virvon-tiimi perusti keväällä 2020 Virvon Oy:n (myöhemmin Virvon). Innostunut tiimi on muun työn ohessa tehnyt paljon töitä Virvonin alkutaipaleen eteen. Tiimillä on kuitenkin vielä useita haasteita ratkaistavana, kunnes idea on käytännössä toteutettava ja varsinainen liiketoiminta voi alkaa.

Tämän toimintatutkimuksen toinen tekijä on Virvon-tiimin jäsen, joka opiskelee Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa tradenomitutkintoa aikuisopiskelijana ja toinen tekijä on kyseisen opiskelijan opettajaohjaaja ja yrittäjyyden tutkija. Virvonin kehittämisprosessi tarjosi opiskelijalle mahdollisuuden hyödyntää yrityksen kehittämisprosessia omissa opinnoissaan – yhtälö toimi myös toisinpäin eli opiskelija pystyi hyödyntämään opinnoissa oppimaansa käytännön tehtävissään case-yrityksen perustajatiimin jäsenenä.

Ammattikorkeakoulun yrittäjyysopinnoissa pitäisi voida yhdistää opiskelijan henkilökohtainen yrittäjyyteen kasvamisen prosessi sekä liiketoiminnan kehittämisen prosessi opiskelijan oppimisen ja opintojen etenemisen aikatauluihin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sekä uuden yrityksen liiketoimintaprosessia että case-yrityksen yrittäjätimiin kuuluvan opiskelijan oppimisprosessia ja pyritään tuomaan esiin, miten voidaan yhdistää opinnot ja liikeidean kehittämisprosessi.

Tässä toimintatutkimuksessa seurataan uuden yrityksen liiketoimintaprosessia ja yrittäjätiminin jäsenen opintojen ja oppimisprosessin etenemistä.

TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys käsittelee yrittäjyyttä ja mahdollisuuskeskeisen yrittäjyyden –mallia. Tarkoituksena on tutkia mahdollisuutta yrittäjyyteen muutoksen keskellä sekä käsitellä perustettavan ja kehitettävän yrityksen ideointi-, tuotekehitys- ja liiketoiminnan suunnitteluprosessia sekä yrityksen perustajatiimin jäsenen ammatillista kasvua ja kasvua yrittäjyyteen Haaga-Helia ammattikorkeakoulun tradenomiopintojen aikana. Taulukossa 1 esitellään tutkimuksen keskeiset käsitteet.

Taulukko 1 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Ammatillinen kasvu	Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta yksilö hankkii niitä valmiuksia, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin (Ruohotie 2000, 9).
Kasvu yrittäjyyteen	Yrittäjyyteen kasvaminen tapahtuu sosiaalistumisen, kokemusten ja koulutuksen triangulaatioprosessissa. Tämä prosessi käynnistyy ja kehittyy erilaisissa ympäristöissä ja systeemeissä: perheessä (perhesysteemi), koulussa (koulutussysteemi) ja vapaa-ajan toiminnassa ja harrastuksissa (informaali ja nonformaali systeemi). (Römer-Paakkanen 2018)
https://ifera2023.exordo.com/logout	Kasvuyritykset ovat yleensä nuoria ja innovatiivisia, toimivat yleensä korkean teknologian aloilla, tarvitsevat (useimmiten) ulkopuolista riskipääomaa kasvaakseen ja tavoittelevat nopeaa, liikevaihdoltaan mitattuna pikemminkin yli 100 prosentin kuin 20 prosentin kasvua. Ne rakentuvat yleensä useamman henkilön perustajatiimin varaan ja tavoittelevat yrityksen arvon maksimoimista säännöllisen yrittäjätulon synnyttämisen sijaan. (Puttonen 2010, 9.)
Startup-yritys	Startup-yritys on nuori, vielä toimivaa liiketoimintamallia etsivä yritys, joka pyrkii voimakkaaseen kasvuun. Startup-yritys tuottaa uudenlaista palvelua tai tuotetta, jolla pyritään ratkaisemaan jokin ongelma tai muuttamaan toimialan perinteisiä rakenteita (Helaniemi ym. 2018, 18–19).
Mahdollisuuskeskeinen yrittäjyysmalli	Mahdollisuuskeskeisessä yrittäjyysmallissa tarkastellaan käytännönläheisesti niitä kysymyksiä, joita yrittäjä käsittelee havaittuaan mahdollisuuden liiketoimintaan. Mallin keskiössä on neljä pääteemaa: yrittäjyys, mahdollisuuden tutkiminen, suunnitelmat liiketoimintamahdollisuuden toteuttamiseksi ja liiketoiminnan toteutus. (Rae, 2007, 21.)

Opinnollistaminen	Opinnollistaminen on sitä, että opiskelija hankkii akateemiseen tutkintoon kuuluvaa osaamista työssä tapahtuvan harjoittelun tai työskentelyn kautta opintojensa aikana ja että osaamisen hankkiminen tehdään suunnitelmallisesti osana tutkinnon suorittamista (Peura ym. 2020).
Yrityksen pääomat eli resurssit	Yrityksen perinteiset pääomat eli resurssit ovat taloudellinen pääoma, inhimillinen pääoma, sosiaalinen pääoma. Lisäksi tarvitaan myös positiivista psykologista pääomaa, jonka avulla voidaan kehittää luottamusta, toivoa, optimismia ja joustavuutta. Positiivinen psykologinen pääoma parantaa sekä yksilöiden että organisaation suorituskykyä. (Luthans ym. 2004, 46.)
Startup-tiimi	Startup-tiimi on ryhmä yksilöitä, jotka ovat pääasiallisesti vastuussa yrityksen strategisista päätöksistä ja operatiivisesta toiminnasta (Klotz ym. 2014).
Tiimiyrittäjyys	Tiimiyrittäjyudessa ryhmä ihmisiä jakaa uuden yrityksensä omistajuuden ja johtajuuden (Iacobucci ja Rosa 2010, 354).
Yrittäjyys	”Yrittäjyys on mahdollisuuksien havainnointia ja niihin tarttumista sekä kykyä muuttaa ideat sellaiseksi toiminnaksi, joka tuottaa taloudellista, kulttuurista, sosiaalista tai yhteiskunnallista arvoa. Yrittäjyyteen ja yrittäjämäisyyteen voi oppia. Nämä pitävät sisällään luovuuden, innovaatiokyvyn, riskienhallinnan ja vastuullisuuden, samoin kuin kyvyn suunnitella, asettaa tavoitteita ja johtaa toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Yrittäjyysvalmiuksien merkitys korostuu työelämän muutoksessa.” (OKM, 2017.)

Yritysyhteistyö ja yrittäjyysopinnot ammattikorkeakoulussa

Pk-yritysten ja korkeakoulujen sekä tutkimuslaitosten välinen yhteistyö voi edistää uusien ideoiden jalostumista liiketoiminnaksi. Korkeakoulut toimivat siltana opiskelija- ja yritys yhteistyön välillä. Ideaan liittyvät menetelmät (esim. patentointi), tutkimusyhteistyö eri tahojen kanssa sekä pilotointi ja tuotteistaminen ovat usein yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. (Huovinen ja Kärpänoja 2019, 24).

Ammattikorkeakoulujen toimintakulttuuri kannustaa opiskelijoita toimimaan innovatiivisesti ja edistämään yhteistyökulttuuria, jonka opiskelija kohtaa esim. yritys yhteistyönä eri projektien muodossa. Korkeakoulut korostavat toimintakulttuurissaan yrittäjän omien yhteistyöverkostojen rakentamisen tärkeyttä. Yhteistyö tuottaa usein uusia ideoita ja auttaa myös havaitsemaan mahdollisuuksia. (Ilmavirta ym., 2013, 13.)

Erityisesti ammattikorkeakoulujen yrittäjyyden opinnot tarjoavat opiskelijalle tavan kehittää omaa asiantuntijuuttaan ja polun yrittäjyyteen. Yrittäjyyden opinnot kasvattavat monipuolista osaamista ja vahvistavat tietopohjaa yrittäjyydestä ja oppimisen aikana opiskelijan on mahdollista kiteyttää oma liikeideansa ja saada käyttöönsä monia hyödyllisiä yrittäjyyden ja yrityksen toimintaan liittyviä työkaluja. Lisäksi yrittäjyyden opinnot kehittävät yrittäjämäistä ajattelua, jossa keskeistä on vahva itsensä johtaminen ja innovatiivinen ajattelu. (Huusko ym., 2018, 83–84.)

Haaga-Helian (lukuvuosi 2021–2022) yrittäjyyden opintojen tavoitteena oli:

- *Yrittäjyyden 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* erilaisissa organisaatioissa.
- *Ulkoinen yrittäjyys eli valmiudet ryhtyä yrittäjäksi*: yrityksen perustaminen yksin tai tiiminä, perheyriksen jatkaminen, yrityksen ostaminen, ketjuyrittäjäksi ryhtyminen.

Haaga-Helian (lukuvuosi 2021–2022) yrittäjyyden syventävät opinnot jaettiin kolmeen kokonaisuuteen:

- *Yrittäjyys mahdollisuutena* (15 op): Yrittäjyyden eri muodot, Yrittäjyys ja tulevaisuuden ennakointi, Yrittäjän verkostot ja areenat.
- *Oman yrittäjyyden kehittäminen* (10 op): Yrittäjävalmennus ja Yrittäjäksi ryhtymisen tavat.
- *Henkilökohtainen kokonaisuus* (5–15 op): opintoja opiskelijan ja idean tai yrityksen kehittämisen tarpeen mukaan.

Kokonaisuudet voidaan suorittaa myös opiskelijan oman tarpeen mukaan paloiteltuina aihealueina. Opiskelija tekee Yri-hopsin ja opintojaksoja voi opinnollistaa omassa yrityksessä tai työssä, mikäli työtehtäviin kuuluu kyseisen opintojakson oppimistavoitteisiin kuuluvia tehtäviä. Haaga-Helian koulutus uudistuksessa

(2019–2023) yrittäjyysopinnoista koostetaan osaamispolkuja, joissa opiskelija voi hankkia tietoa ja ymmärrystä yrittäjyydestä (yrittäjyyden asiantuntijapolku), opiskelija voi käytännössä tutustua yrittäjäksi ryhtymiseen ja yrityksen perustamiseen ja perustaa uuden yrityksen tai jatkaa olemassa olevaa yritystä (aloittavan yrittäjän polku) tai opiskelija voi kehittää tai kasvattaa jo olemassa olevaa yritystä tai organisaatiota (yrityksen kasvattajan ja kehittäjän polku). (Jallinoja 2021.)

Yrittäjämäinen oppiminen ja yrittäjyyteen kasvaminen

Rae (2007) esittää, että yrittäjyystaidot syntyvät oppimisprosessin kautta esimerkiksi mallioppimisen, käytännön kokemuksen ja osittain muodollisen koulutuksen avulla. On vain vähän todisteita siitä, että olisi vain yksi tietty tai hallitseva yrittäjäpersoonallisuuden piirre. Yrittäjäksi opitaan olemalla vuorovaikutuksessa erilaisten viiteryhmiä kanssa ja sosiaalisten tilanteiden kautta. Römer-Paakkonen (2018) korostaa, että yrittäjämäisen toimintatavan omaksuminen alkaa jo varhaislapsuudessa perheen ja kotiympäristön lisäksi myös muilla elämänalueilla, kuten koulussa, vapaa-ajan toiminnassa ja harrastuksissa sekä työympäristössä tapahtuvissa sosiaalistumisen, kokemusten ja koulutuksen prosesseissa. Ilosen (2020) mukaan yrittäjämäisessä oppimisen prosessissa oppija oppii teoreettista tietoa yrittäjyydestä, kokeilee yrittäjyyttä käytännössä sekä reflektoi opitua siten, että hänen subjektiivinen tietoisuutensa yrittäjyydestä kasvaa ja hän sitoutuu yrittäjämäiseen toimintatapaan. Joensuu ym. (2014, 136 ja 142) mukaan opiskelijat olisivatkin saatettava sellaisiin pedagogisiin tilanteisiin, joissa he pääsevät kehittämään yrittäjyystaitoja ja kompetenssejaan.

Yrittäjyyteen liittyvät pääomat ja tiimiyrittäjyys

Cox ym. (2002) esittävät, että uuden yrityksen perustamista usein pidetään lineaarisena prosessina, joka sisältää ideat, markkinat, suunnitelmat, business model canvasin tai liiketoimintasuunnitelman, rahoituksen suunnittelun, pienen yrityksen johtamissuunnitelman ja suunnitelman yrityksen kasvattamisesta.

Saraswathyn ja Dew'n (2005) mukaan yrityksen suunnitteluprosessi on kuitenkin moniulotteinen prosessi, jossa liiketoimintamahdollisuudet kehittyvät liiketoiminnaksi yrittäjän ja hänen yhteistyökumppaniensa luovassa ja interaktiivisessa prosessissa eli efektuaalisessa yrittäjyysprosessissa. Prosessi perustuu yrittäjän omiin resursseihin, osaamiseen, kykyihin ja siihen, mitä hän voi ja pystyy tekemään. Yrittäjä etsii yhteistyökumppaneita, joilla on tarvittavia resursseja ja jotka ovat kiinnostuneita sitoutumaan liiketoimintaan. Yrittäjä katsoo, mitä prosessista syntyy eikä pyri heti maksimoimaan tuottojaan vaan ottaa riskin, jonka hän katsoo myös voivansa menettää. Efektuaalinen prosessi sallii myös sattuman mahdollisuuden, päinvastoin kuin kausaalinen prosessi, jossa sattuman mahdollisuus pyritään poistamaan. (Saraswathy ja Dew, 2005.)

Uudet yritykset syntyvät luovassa prosessissa, jossa mahdollisuudet ja resurssit yhdistyvät (Gartner, 1985) ja useat tutkimukset osoittavat, että yrityksen perustajan tai perustajien resurssit eli erilaiset pääomat vaikuttavat myös jatkossa yrityksen menestymiseen (Kessler & Frank, 2009). Madsenin ym. (2008, 71–79) mukaan *taloudelliseen pääomaan* (rahoituspääoma ja aineellinen omaisuus) kuuluva rahoituspääoma on edelleen yrittäjyysprosessin kriittisin voimavara. *Inhimillisen pääoman* (kokemus, koulutus, taidot, tiedot, osaaminen, ideat) ja *sosiaalisen pääoman* (suhteet, verkostot, kontaktit, ystävät) oikea yhdistelmä on usein edellytys riittävän taloudellisen pääoman saamiselle. Inhimillisen ja sosiaalisen pääoman arvo riippuu kuitenkin pitkälti toimialasta.

Luthansin ym. (2004) pääomien kilpailuetu –mallissa peruspääomipääomien lisäksi tarvitaan myös *positiivista psykologista pääomaa*, jonka avulla voidaan kehittää luottamusta, toivoa, optimismia ja joustavuutta. Positiivinen psykologinen pääoma parantaa sekä yksilöiden että organisaation suorituskykyä. (Luthans ym. 2004, 46; Pekkala 2011, 79). Positiivinen psykologinen pääoma rakentuu neljästä eri ulottuvuudesta: 1) toivo/hope, 2) pystyvyys/efficacy, 3) sinnikkyys/reciliency ja 4) optimismi/optimism (Luthans ym. 2007, 3, 16–18; Luthans & Youssef-Morgan 2017; Rauhala ym. 2013, 34; Manka 2015, 163).

Teknologiapohjaisten startup-yritysten tietointensiivinen perustamisprosessi edellyttää yrittäjiltä muun muassa korkea-asteen koulutustasoa, esimieskokemusta, markkinoiden tuntemusta ja suhteita, joiden avulla voidaan tavoittaa pääomasijoittajia (Liao ym. 2008). Tiimiyrittäjyyden voimavarana voidaan pitää kumppaneiden monipuolista osaamisen tasoa ja ammattitaitoa sekä jäsenten mukanaan tuomaa laajaa kontaktiverkostoa. Jokainen uusi tiimijäsen voi tuoda

mukaan myös uusia näkökulmia esimerkiksi strategiseen keskusteluun tai suunnitteluun. (Hakala 2014 ref. West 2007, 95 96; Bird 1989, 223, 226.)

Iacobucci ja Rosa (2010, 354) ovat tiivistäneet muiden tutkijoiden (mm. Cooney, 2005; Kamm & Nurick, 1993; Watson, Ponthieu, & Critelli, 1995) pohjalta tiimiyrittäjyyden määritelmän seuraavasti: ”Tiimiyrittäjyydessä ryhmä ihmisiä, jakaa uuden yrityksensä omistajuuden ja johtajuuden.” Myös Hakala (2014) viittaa useisiin tutkijoihin (Forbes ym. 2006, 228 232; Kamm ym. 1993, 22; Francis ym. 2000, 10; Ucbasaran ym. 2003, 109; Coleman 1988, S111; Bird 1989, 223), todetessaan, että tiimiyrittäjyyden tärkein motiivi on yhteinen mielenkiinto uutta kasvupotentiaalia omaavaa liiketoimintamahdollisuutta kohtaan.

Tiimiyrittäjyydessä omistajuuden ja päätöksenteon jakaminen nähdään järkevänä, mikäli resurssien yhdistäminen on tuottavaa. Omistajuus motivoi tiimiyrittäjiä panostamaan sekä aineellisia että aineettomia resurssejaan laajemmin ja vahvemmin yhteiseen käyttöön. Läsnäolo ja yhteinen tekeminen mahdollistavat myös tietojen ja taitojen jakamisen, mikä luo tiimille sosiaalista pääomaa. Aktiivinen osallistuminen tiimin toimintaan vaikuttaa myös kumppaneiden keskinäisten suhteiden vahvuuteen. (Hakala 2014, 21–25.) Suuri osa uusien yritysten yrittäjätiimeistä perustuu tiimin jäsenten jo olemassa oleviin suhteisiin (Kamm et al., 1990) ja yhä useampi yritys perustetaan tiimissä (Cooney, 2005). Tiimin jäsenet voivat täydentää toisiaan ja tiimin yhteinen tieto on laajempaa kuin yksittäisten yksilöiden tiedon olisi mahdollista olla (Pasanen ja Laukkanen 2006).

Mahdollisuuskeskeinen yrittäjyys

Yrittäjä tarvitsee kykyä havaita liiketoimintamahdollisuuksia ja kykyä hyödyntää näiden potentiaalista arvoa. Liiketoimintamahdollisuuden perustana on muun muassa yrittäjän ongelmaratkaisukyky sekä kyky tunnistaa asiakkaan ongelmia ja tarpeita. (Virtanen & Pellikka, 2021, 16–17.) Mahdollisuus voi olla jokin joko nykyhetkessä tai tulevaisuudessa ilmenevä ongelma, johon halutaan löytää ratkaisu (Rae 2007, 3).

Rae (2007) esittää mahdollisuuskeskeinen yrittäjyysmallissaan (kuvio 1), miten yrittäjä arvioi liikeideansa ja henkilökohtaisten tavoitteidensa yhteensopivuutta, hän siis arvioi omia yrittäjyystaitojaan. Vaikka henkilöillä olisi sama tieto, heidän kykynsä havaita olemassa olevia mahdollisuuksia vaihtelee. Havainnointikykyyn

vaikuttavat erilainen menneisyys, oppiminen ja yksilölliset näkökulmat esimerkiksi henkilökohtaiset kokemukset siitä, mitä itse kukin kokee tärkeäksi. Esimerkiksi perhetaustat, henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet tai harrastukset, aiemmat työkokemukset, koulutus ja olemassa olevat verkostot vaikuttavat yrittäjän kykyyn yhdistää ideoita, mahdollisuuksia ja henkilökohtaisia tavoitteitaan. (Raen 2007, 37 ja 55.) Motivaatio yrittäjäksi ryhtymiselle muodostuu yrittäjän läpikäymässä kasvuprosessissa, johon vaikuttavat hänen persoonallisuus- ja ympäristötekijänsä sekä yleinen tilanne. Jos yrittäjäksi ryhtyvän motivaatio on kohdallaan ja tilanne on ylipäättään suotuisa, henkilö mahdollisesti ryhtyy yrittäjäksi. (Huuskonen 1989, 145.)

(Raen 2007) mukaan havaittua liiketoimintamahdollisuutta voidaan tarkastella myös markkinoiden avulla (kuvio 1). Markkinatutkimuksella saadaan tietoa potentiaalisista markkinoista, niiden luonteesta sekä markkinoilla olevista asiakas-segmenteistä. Liiketoimintamahdollisuus on olemassa, mikäli löytyy tarve, ongelma ja markkinoilla on kysyntä tuotteelle tai palvelulle. Raen (2007, 74 ja 89–91) mukaan toteuttamiskelpoisessa liiketoimintamahdollisuudessa on seuraavat neljä ominaisuutta:

- Kysyntä: olemassa oleva tarve, kysyntä tai ongelma, joka halutaan tyydyttää
- Innovaatio: olemassa oleva idea tuote- tai palveluratkaisulle
- Toteutettavuus: ideaan on olemassa tekninen ratkaisu
- Kiinnostavuus: onko idea riittävän kiinnostava ja palkitseva.

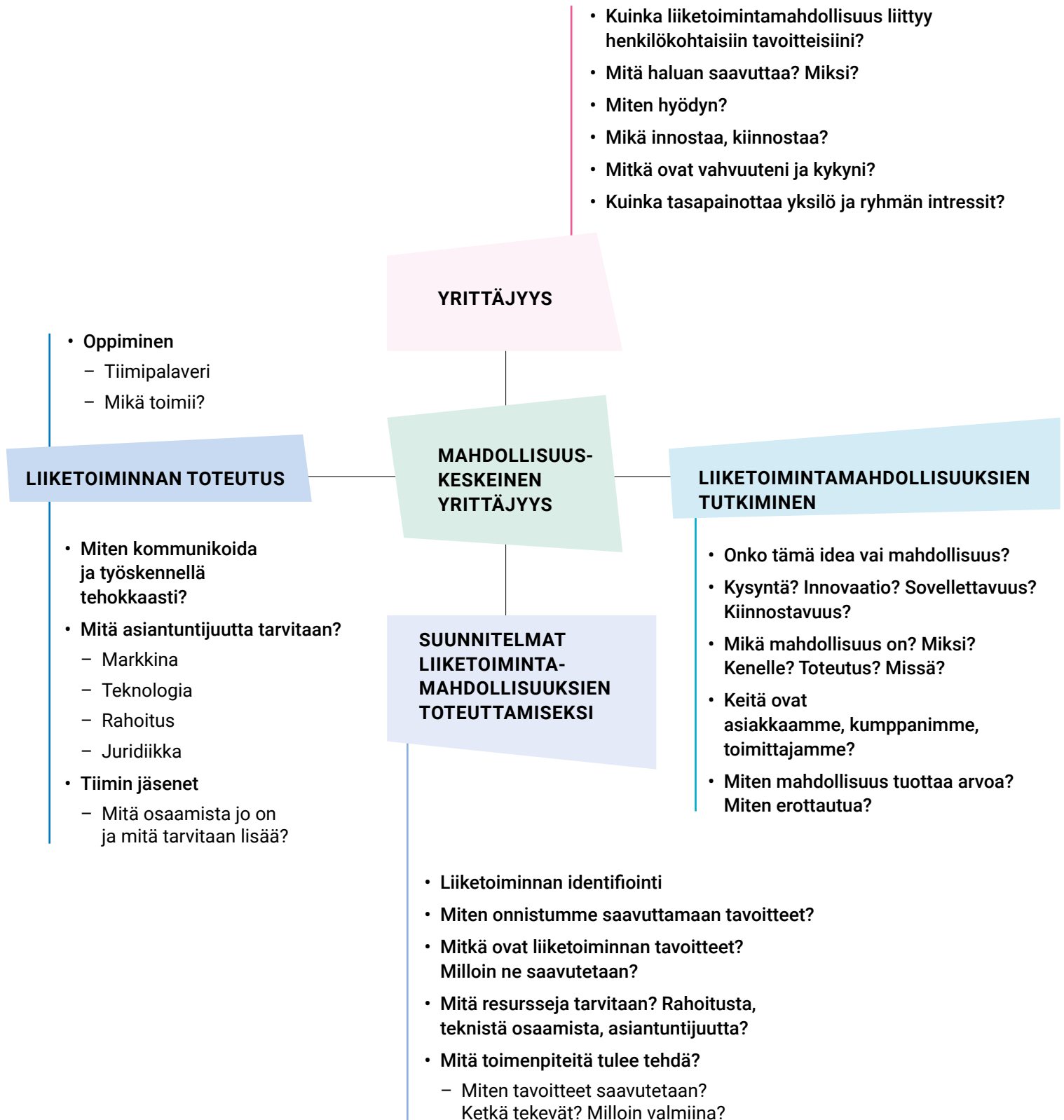
**Vaikka henkilöillä olisi sama tieto,
heidän kykynsä havaita olemassa olevia
mahdollisuuksia vaihtelee.**

Olemassa olevat liiketoimintamahdollisuudet ovat tilapäisiä ja ohimeneviä sekä aikaan rajattuja ja niihin vaikuttavat esimerkiksi nopeat teknologiset muutokset, markkinatrendit ja jopa sää. Mahdollisuudet tulevat ja menevät, mutta ratkaisevaa on, kuinka nopeasti niihin reagoidaan. (Rae 2007, 84.) On erittäin todennäköistä, että yritykselle laaditut suunnitelmat eivät toteudu sellaisenaan, mutta suunnitelmat liiketoimintamahdollisuuksien toteuttamiseksi (kuvio 1) auttavat kuitenkin yrittäjää hahmottamaan erilaisia skenaarioita sekä ennakoimaan ja ehkäisemään ongelmia. Liiketoimintamahdollisuuksien suunnittelu on tulevaisuuden ajattelua, se on visio siitä mitä yritys tekee ja miten se aikoo saavuttaa tavoitteet. (Rae 2007, 128–130.)

Raen (2007) mahdollisuuskeskeisessä yrittäjyysmallissa (kuvio 1) tarkastellaan käytännönläheisesti niitä kysymyksiä, joita yrittäjä käsittelee havaittuaan mahdollisuuden liiketoimintaan. Mahdollisuuskeskeinen yrittäjyysmallin keskiössä on neljä pääteemaa: yrittäjyys, mahdollisuuden tutkiminen, suunnitelmat liiketoimintamahdollisuuden toteuttamiseksi ja liiketoiminnan toteutus.

Raen (2007, 156) mukaan liiketoiminnan suunnittelun toteutus voidaan rinnastaa reaaliaikaisen oppimiseen: yrittäjälle selviää viimeistään toteutusvaiheessa, mitkä suunnitelman osat ovat tehokkaita ja hyödyllisiä sekä mitkä osat ovat valinnaisia tai vanhentuneita. Suunnitelmat muuttuvat yllättävien tilanteiden ja ympäristössä tapahtuvien muutoksien johdosta. Yrityksen alkuvaiheessa on hyvä selvittää esimerkiksi, millaista asiantuntijuutta yritys tulee tarvitsemaan ja mistä näitä tarvittavia resursseja löytyy. Yrittäjä tarvitsee verkostoja, joiden avulla tarvittavaa asiantuntijuutta löytyy oikea-aikaisesti. (Rae 2007, 156–157.)

Yrittäjä tarvitsee verkostoja, joiden avulla tarvittavaa asiantuntijuutta löytyy oikea-aikaisesti.



Kuvio 1 Mahdollisuuskeskeinen yrittäjyysmalli (Rae, 2007, 21)

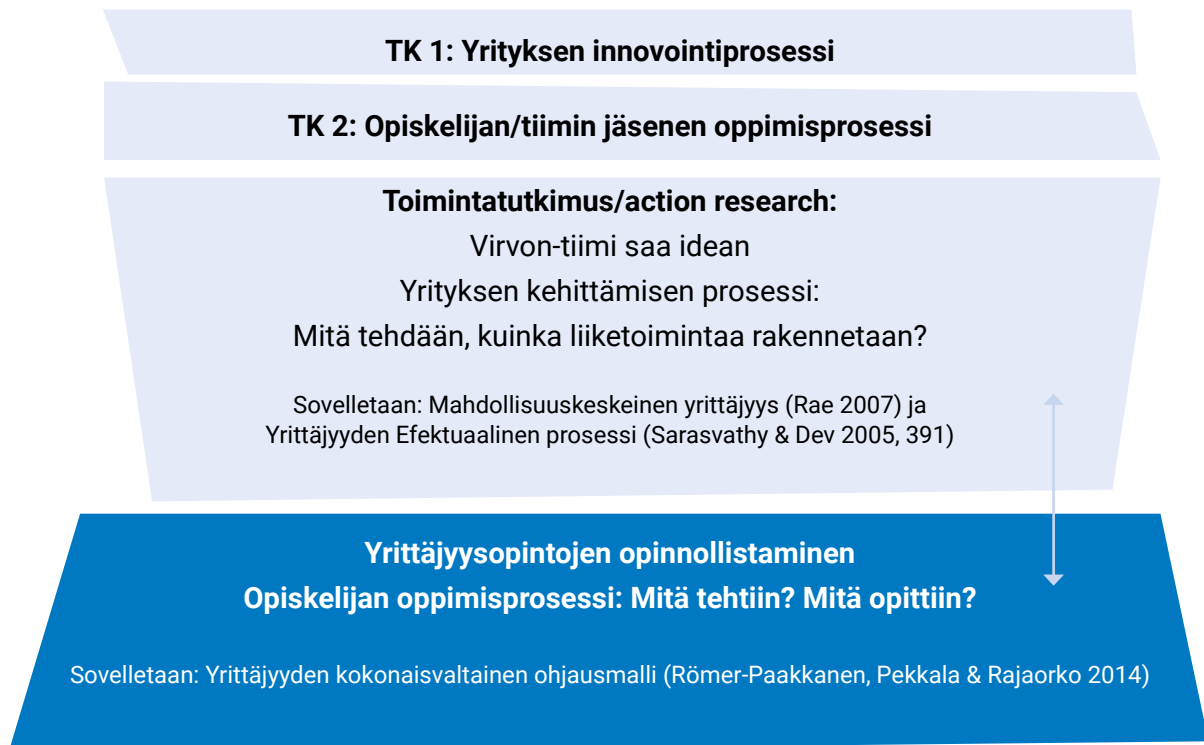
TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSASETELMA

Tämän tutkimukset tutkimuskysymykset ovat:

- TK 1) Kuinka idean pohjalta rakennetaan ja kehitetään uutta liiketoimintaa?
- TK 2) Kuinka yritystoiminnan kehittämisprosessi voidaan yhdistää/opinnollistaa opiskelijan (yrittäjätiimin jäsenen) oppimisprosessiin?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä (TK 1 kuvio 2) sovelletaan Raen (2007, 21) luomaa mahdollisuuskeskeistä yrittäjyys -mallia, jonka keskiössä ovat: yrittäjyys, mahdollisuuden tutkiminen, suunnitelmat liiketoimintamahdollisuuden toteuttamiseksi ja liiketoiminnan toteutus. Lisäksi sovelletaan Luthans ym. (2004) pääomien laajeneminen kilpailueduksi –mallia. Toisessa tutkimuskysymyksessä (TK 2 kuvio 2) sovelletaan yrittäjyyden kokonaisvaltaista ohjausmallia (Römer-Paakkanen, Pekkala & Rajaorko 2014).

YRITYKSEN KEHITTÄMINEN & OPPIMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA



Kuvio 2 Tutkimusasetelma

TUTKIMUSMENETELMÄNÄ TOIMINTATUTKIMUS

Kyseessä on toimintatutkimus, jossa on tarkasteltu case-yrityksen avulla, miten uuden yrityksen perustamis- ja kehittämisprosessi etenee idean havaitsemisesta yrityksen perustamis- ja tuotekehitysprosessin kautta varsinaisen liiketoiminnan suunnittelun vaiheeseen. Tutkimuksessa on havainnoitu ja analysoitu sekä perustettavan case-yrityksen prosesseja että case-yrityksen perustajatiimin jäsenen oppimisprosessia omissa ammattikorkeakouluopinnoissaan.

Toimintatutkimuksen toteuttaminen

Tutkimusmenetelmä on toimintatutkimus, jolla pyritään löytämään ideoita koulutuksen kehittämiseen ja toimintatapojen parantamiseen. Koshyn (2009) mukaan toimintatutkimus tuottaa tietoa käytännönläheisissä konteksteissa tehtyjen kyselyjen avulla. Toimintatutkimus voi perustua ongelmaan tai ilmiöön, jonka esimerkiksi opettaja kohtaa luokassa yrittäessään löytää käytännöllisen ratkaisun kyseiseen ongelmaan parantaakseen opetusta ja opiskelijoiden oppimista. (Koshy 2009, 1–4.) Kuulan (1999) mukaan toimintatutkimuksen tarkoituksena on muuttaa vallitsevia käytäntöjä ja ratkaista erilaisia ongelmia muuttamalla sosiaalisia käytäntöjä ottamalla toimijat aktiivisiksi osallisiksi tutkimuksessa. Myös tutkija osallistuu toimintaan tuomalla mukaan prosessiin kokemuksensa aiemmista tutkimuksista ja niissä löydettyistä käytänteistä sekä tutkittavien omista hyvistä käytänteistä. Tässä toimintatutkimuksessa sovelletaan Hartin ja Bondin (Saari 2007, 129 ref. Hart & Bond 1995) mainitsemia toimintatutkimuksen peruseriaatteita:

1. tutkimuksella on kasvattavan tai kehittävän prosessin luonne,
2. tutkimus pitää yksilöitä sosiaalisten ryhmien jäsenenä,
3. tutkimus suuntautuu ongelmiin, liittyy tiettyyn kontekstiin ja orientoituu tulevaisuuteen,
4. tutkimus sisältää muutospyrkimyksen eli intervention,
5. tutkimus pyrkii osallistuvaan kehittämiseen,
6. tutkimus muodostaa syklisen prosessin, joka sisältää tutkimuksen, toiminnan ja arvioinnin toisiinsa kietoutuvia elementtejä ja
7. tutkimus perustuu osapuolten väliseen tutkimussuhteeseen, jossa nämä osallistuvat muutokseen pyrkivään prosessiin.

Toimintatutkimuksen prosessista on esitetty malleja, jotka voivat näyttää erilaisilta, vaikka niissä onkin yhteisiä elementtejä: ne lähtevät liikkeelle jostakin keskeisestä ongelmasta tai aiheesta, niihin sisältyy jonkin nykyisen käytänteen havainnointia tai tarkkailua, jonka jälkeen kerätään ja analysoidaan hankittua informaatiota ja dataa. Monet toimintatutkimuksen prosessit sisältävät suunnittelua, toimintaa, arviointia ja reflektointia. (Mertler 2011, 14.) Toimintatutkimus on 'tekemällä oppimista', jossa:

- määritellään ongelma: *COVID-19-pandemia loi markkinoille tarpeen*
- suunnitellaan toimintaa: *ideoidaan laite, joka löytää koronaviruksen hengitysilmosta*
- ryhdytään toimimaan: *alustan rakentaminen*
- arvioidaan tuloksia: *testataan menetelmää rakennetulla alustalla*
- mitä on opittu: *tehdään tarvittavia muutoksia ja kokeillaan uudestaan* (mukaillen O'Brien, 2001).

YRITYKSEN IDEOINNIN, TUTKIMUKSEN, TUOTEKEHITYKSEN JA LIIKETOIMINNAN KEHITTÄMISPROSESSIT

Virvonin ideointiprosessi

Virvon-tiimin ideointiprosessi lähti liikkeelle COVID-19 pandemian luomasta globaalista tarpeesta. Kuuden hengen Virvon-tiimi sai idean laitteesta, joka löydäsi hengitysilmosta aerosolivälitteisen koronaviruksen. Ratkaisevaa oli, että Virvon-tiimi pystyi arvioimaan idean toimivuutta muutamien alan tieteellisten asiantuntijoiden kanssa. Markkinoilta ei myöskään löytynyt mitään vastaavaa laitetta, joten potentiaalista ideaa tutkittiin lisää ja kartoitettiin alustavasti myös idean liiketoimintamahdollisuutta. Keskeistä Virvon-tiimin ideointiprosessissa (kuvio 3) oli olemassa olevan ongelman havaitseminen ja kyky etsiä luovaa ratkaisua, uutta ideaa.

Virvonin tutkimus- ja tuotekehitysprosessi

Virvonin tutkimus- ja tuotekehitysprosessissa (kuviot 3), joka alkoi osittain ideointiosiossin aikana, on ollut useita päällekkäisiä vaiheita: kokeilu, testaus ja tarkennusvaiheet. Valitun idean perusteella rakennettiin menetelmän testausta varten prototyyppi, jolla testattiin alustavasti menetelmän toimivuus. Keskeisin Virvonin tutkimus- ja tuotekehitysprosessin tulos oli löydetty tekninen ratkaisu, johon tullaan aikanaan liittämään Virvonin innovatiivinen menetelmä. Innovatiivisuus perustuu siihen, että markkinoilta ei löytynyt valmista laitetta, joka toimisi Virvon-tiimin ideoimalla periaatteella.

Tutkimus- ja tuotekehitysprosessi on jaettu kolmeen vaiheeseen:

1. tutkimuksellinen konseptin esivalidointi (alustan rakentaminen),
2. tutkimuksellinen konseptin validointi (menetelmän testaus edellisessä vaiheessa rakennetulla alustalla) ja
3. menetelmän varsinainen tuotekehitys myytävän tuotteen kehittämiseksi ja valmistamiseksi.

Lupaavien testitulosten perusteella tehtiin projektisuunnitelma menetelmän kattavaan testaamiseen. Idean innovatiivisuuden vuoksi tehtiin myös alustava patentointiselvitys, jonka tulokset osoittautuivat lupaavaksi. Patentointi on pitkä prosessi ja vaatii huolellisen valmistelun sekä taloudellisia resursseja. Idean innovatiivisuus on ollut tiimille tärkeä motivaatiotekijä, joka on innostanut kehittämään ideaa eteenpäin.

Lupaavat testitulokset ja idean innovatiivisuus innostivat kehittämään ideaa eteenpäin.

Virvonin liiketoiminnan kehittämisprosessi

Idean täytyy olla sekä teknisesti että kaupallisesti toteutettavissa. Virvonin liiketoiminnan kehittämisprosessi (kuvio 3) on sisältänyt mm. tuotteistamisen suunnittelua, markkinoiden, kilpailijoiden ja asiakkaiden analysointia, riskien arviointia sekä kumppaniverkostojen rakentamista eräiden terveydenhuollon ja tieteellisten tutkimuskumppaneiden kanssa.

Johtuen teknologiapainotteisesta ratkaisusta, Virvonin alkuvaihe on painottunut tuotekehitykseen. Prototyypin toteuttamiseen on tarvittu yrittäjätiimin jo olemassa olevia taloudellisia resursseja, joiden lisäksi saadulla Innovaatiosetelillä on käynnistetty patentointiprosessi asiamiehen kanssa. Tuotekehitys vaatii kuitenkin merkittävää taloudellista lisäpanostusta. Erilaisia rahoitusvaihtoehtoja on kartoitettu laajasti ja rahoitusneuvotteluita on käyty aktiivisesti eri toimijoiden kanssa. Virvonin liiketoiminta ja varsinainen tuotekehitysprosessi voi alkaa, kun idean testaaminen on viety päätökseen ja sopiva rahoitusvaihtoehto on löytynyt. On myös tärkeää edelleen tutkia ja analysoida markkinaa ja potentiaalisia kilpailijoita, sillä myös ne vaikuttavat tulevaisuuden kehityssuuntaan.

Virvonin ja Virvon-tiimin resurssit

Virvonin taloudelliset resurssit (kuvio 3) pitävät sisällään rahoituspääoman (ts. erilaisia rahoitusratkaisuja esim. Business Finlandin Innovaatiosetelin, mahdolliset Tempo-rahoituksen ja pääomasijoituksia) sekä aineellisen omaisuuden (patentit, laitteet ja tarvikkeet). Virvonin ideointiprosessin alussa kartoitettiin myös inhimillinen pääoma eli tiimin osaamisresurssit, jotka koostuvat mm. toisiaan täydentävästä monipuolisesta koulutustaustasta, asiantuntijuudesta, työkokemuksesta ja ideoista. Tiimin jäsenillä on kokemusta insinööritieteistä, yrittäjyydestä, konsultoinnista, kansainvälisestä myynnistä ja markkinoinnista, enkeli- ja pääomasijoittamisesta sekä konseptisuunnittelusta. Virvonin tiimin omaa tieteellistä osaamista tukemaan perustettiin tieteellisistä asiantuntojoista koostuva advisory board, joka ohjasi ideointiprosessin suuntaa arvioinneilla ja parannusehdotuksilla.

Sosiaalinen pääoma käsittää tiimin ammatilliset verkostot ja kontaktit. Varsinkin yrityksen aloitusvaiheessa vaikutti siltä, että tiimiyrittäjyyden voimavarana oli kumppaneiden monipuolinen osaamisen tason ja ammattitaidon lisäksi erityisesti jäsenten mukanaan tuomat monipuoliset kontaktit ja laaja ammatillisten asiantuntijoiden verkosto. Tiimin eteenpäin työntävänä voimana on ollut *positiivinen psykologinen pääoma* eli luottamus omaan tiimiin, jaettu yhteinen mielenkiinto, motivaatio toteuttaa yhdessä kehitettyä liikeideaa sekä tiimin jäsenten tulevaisuussuuntautunut ja sinnikäs asenne.

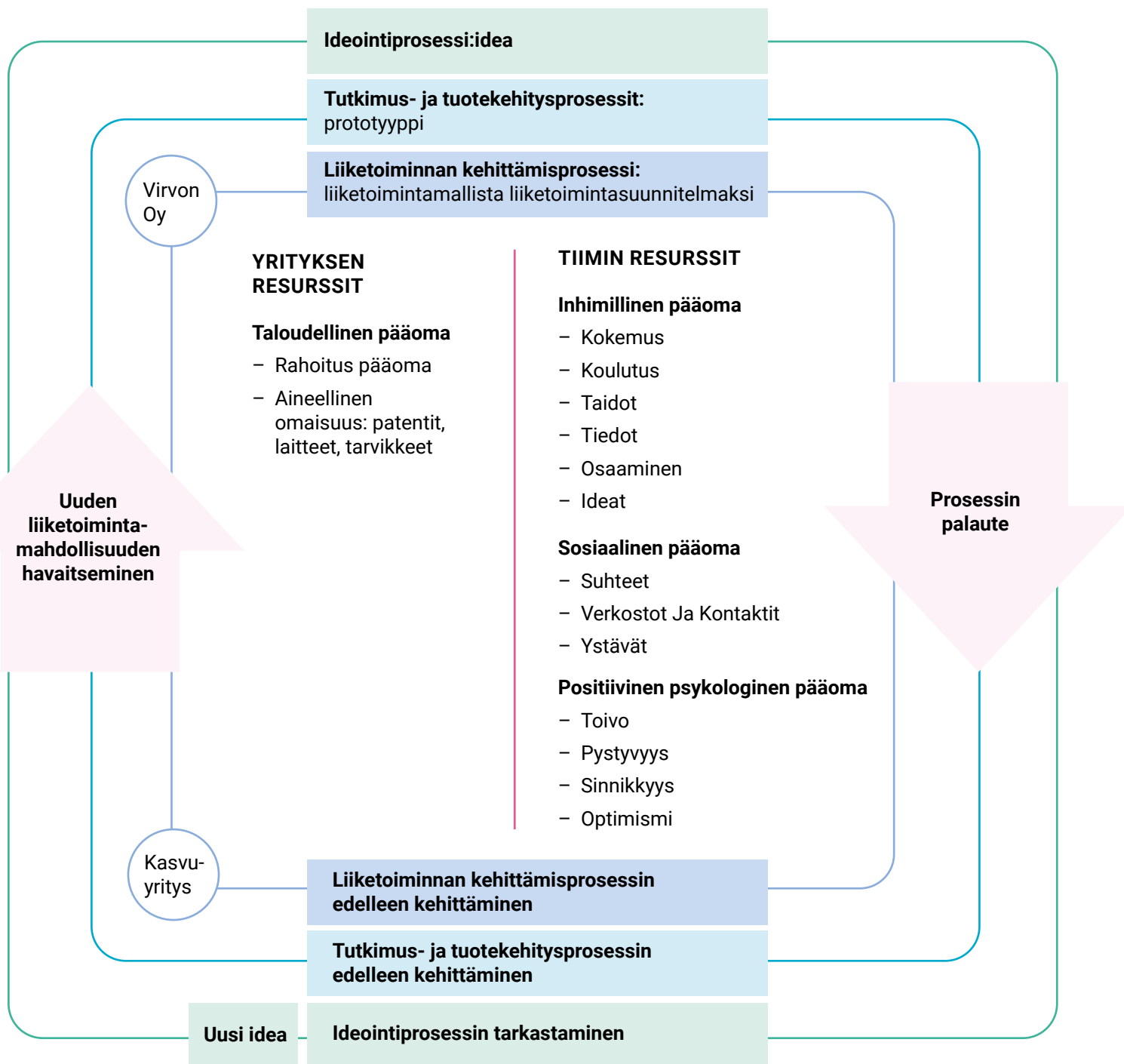
TUTKIMUKSEN TULOS (TK 1) – VIRVONIN MAHDOLLISUUDESTA LIIKETOIMINNAKSI -MALLI

Tutkimuksen keskeinen tulos on case-yritys Virvonin mahdollisuudesta liiketoiminnaksi kehittämisprosessin malli (kuvio 3), joka on rajattu käsittämään Virvonin alkuvaiheita, alkaen liiketoimintamahdollisuuden havaitsemisesta ja päättyen varsinaisen liiketoiminnan suunnitteluun. Virvonin syntymisen ja idean kehittämisen taustalla vaikutti tilanne, jonka COVID-19-pandemia loi. Lisäksi vaikutti makroympäristö, joka käsittää markkinoilla vallitsevat taloudelliset, poliittiset, lainsäädännölliset, teknologiset, kilpailulliset ja poliittiset sekä demografiset tekijät.

Virvonin mahdollisuudesta liiketoiminnaksi -malli lähti etenemään tilanteesta, jossa tiimi päätti tarttua uuteen liiketoimintamahdollisuuteen saatuaan Hack the Crisis Finland

-hackathonissa idean. Tapahtumassa alkanut ideointiprosessi eteni ja tiimi teki nopean päätöksen Virvonin perustamisesta, sillä se halusi vaikuttaa koronapandemian akuutteihin ongelmiin liikeidean avulla. Mahdollisuuden havaitsemisesta syntyneitä ideoita kehitettiin ideointiprosessissa. Samanaikaisesti käynnistettiin Virvonin tutkimus- ja tuotekehitysprosessi sekä liiketoiminnan kehittämisen liiketoimintasuunnitelman avulla.

Kuviossa 3 esitetty Virvonin mahdollisuudesta liiketoiminnaksi -malli pohjautuu Luthansin ym. (2004) pääomat kilpailuetuna ja Raen (2007) mahdollisuuskeskeisen yrittäjyyden -malleihin.



Muuttuneet tilanteet,
uusi mahdollisuus

Kuvio 3 Virvonin mahdollisuudesta liiketoiminnaksi -malli (mukaillen Luthans ym. 2004; Luthans ym. 2007; Luthans ym. 2017; Rae 2007)

Ideointi-, tutkimus- ja tuotekehitys- ja liiketoiminnan kehittämisprosesseista saatujen palautteiden (kuviot 3) avulla voidaan arvioida, mitä asioita pitäisi kehittää edelleen ja missä vaiheessa. Virvonin liiketoimintasuunnitelman kehittämistä sekä tutkimus- ja tuotekehityksen edelleen kehittämistä jatketaan, mikäli Virvon saa vahvistuksen rahoituksesta ja aloittaa yhteistyön terveydenhuollonkumppanien kanssa. Ideointiprosessia tarkastellaan jälleen ja siihen voidaan palata esimerkiksi silloin, kun Virvon tarvitsee uuden idean tietyn ongelman ratkaisemiseksi.

Mikäli Virvonin ratkaisulla on tulevaisuudessa todellista kysyntää markkinoilla, sillä on edellytykset kehittyä kasvuyritykseksi. Inhimillisen, sosiaalisen ja positiivisten resurssien lisäksi Virvon tarvitsee riittävästi taloudellisia resursseja, onnistuneita kehitystoimenpiteitä ja osaavia tekijöitä jatkossakin, jotta kasvuyritys toteutuu. Alati muuttuva tilanne tarjoaa uusia mahdollisuuksia ja uudet ideat sekä mahdollisuudet käynnistävät uuden ideointi- sekä tutkimus- ja tuotekehitysprosessin sekä liiketoiminnan kehittämisen.

OPISKELIJAN OPPIMISPROSESSI JA TUTKIMUKSEN TULOS (TK 2) – YRITTÄJYYSOPINTOJEN OPINNOLLISTAMISEN JA KOKONAISVALTAISEN YRITTÄJYYDEN OHJAUKSEN MALLI

Yrittäjyysopintojen alkuvaiheessa opiskelijalla oli vain yrittäjyysintentio eli aikomus ryhtyä yrittäjäksi, mikäli löytyy liiketoimintamahdollisuuteen johtava idea. Siinä vaiheessa, kun opiskelija oli jo melko pitkällä opinnoissaan ja alkoi miettiä opinnäytetyönsä aihetta, hänelle tulikin mahdollisuus mennä mukaan uuden yrityksen perustajatiimiin.

Kasvuyrityksen "synnyttämien" edellyttää inhimillisten, sosiaalisten ja positiivisten resurssien lisäksi riittävästi taloudellisia resursseja, onnistunutta kehittämistyötä ja osaavia tekijöitä.

Tradenomiopintojen kautta kertynyt osaaminen yrittäjyydestä ja liiketaloudesta yhdistettynä opiskelijan aikaisempaan työ- ja elämäkokemukseen sekä yrittäjämäiseen ajattelutapaan loivat hyvän tietopohjan, valmiudet ja rohkeuden tiimi-yrittäjäksi ryhtymiselle. Intoa yrittäjyyteen lisäsi myös opiskelijan yrittäjätunteiden perhetausta ja muu sosiaalinen viitekehys. Lisäksi opiskelija oli utelias kokeamaan, miten aivan uudesta ideasta saattaisi avautua todellinen liiketoiminnan ja jopa kasvuyrittäjyyden mahdollisuus.

Opiskelija teki yrittäjyyden opinnoissaan itselleen yrittäjyyden henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (eli Yri-hopsin). Hän yhdisti Yri-hopsin avulla yrittäjyysopin-
toja, muita liiketoiminnan suunnittelua edistäviä opintoja ja idean kehittämiseen ja yrityksen perustamiseen liittyvää käytännön tekemistä Virvonissa (opinnollista-
minen).

Virvonin suunnitteluprosessin aikana opiskelijalle kävi selväksi, että sen lisäksi, että yrittäjän täytyy osata havaita mahdollisuuksia, hänen täytyy myös osata toteuttaa niitä: pelkällä suunnitelmalla ei synny uutta liiketoimintaa. Opiskelijalla oli aikaisempien työ- ja elämäkokemustensa perusteella kyky ratkaista erilaisia eteen tulevia käytännön ongelmia sekä verkostoja, joista löytyy osaavia tekijöitä, jos omalla tiimillä ei ole tarvittavaa osaamista. Hän myös hyödynsi käytännön osaamistaan opinnoissa esiin tuleviin uusiin työkaluihin ja sovelsi niitä uuden yrityksen kehittämistyöhön (esimerkiksi tulevaisuuden ennakoinnin työkalut).

Ammattikorkeakoulun yrittäjyysopinnojen opinnollistamisen ja kokonaisvaltaisen yrittäjyyden ohjauksen –mallin (kuviot 4) avulla voidaan kuvata, miten AMK-opiskelija yhdistää oman yrityksen perustamisprosessin ja yrittäjyyden opinnot. Opiskelija syventää omaa yrittäjyys- ja liiketoimintaosaamistaan refleктоimalla käytännön tekemistä oikeassa yritysympäristössä AMK-yrittäjyysopinnojen tietoperustaan.

ERILAISTEN OPPIMISYMPÄRISTÖJEN HYÖDYNTÄMINEN AMK-YRITTÄJYYSSOPINNOISSA

TYÖYMPÄRISTÖT

Aikaisempi työkokemus

- Työ opintojen aikana projektit yritysysteistyö
- Palkkatyö

Yrittäjyyskokemus

- Yrittäjämäinen asenne ja käyttäytyminen
- Tekeminen omassa perheen tms. yrityksessä
- Ideointi ja yrityksen suunnittelu yrittäjyys perheyrittäjyys

Mahdollisuuksien havaitseminen ja niihin tarttuminen

Jatkuva reflektointi:

- perhe, opettajat, ohjaajat, ystävät, kurssikaverit, partnerit, työnantajat, kollegat, mentorit, yrittäjät jne.

KOULUTUSYMPÄRISTÖT

Aikaisempi koulutus

Opinnot AMK:ssa Yri-hops

- erilaisten mahdollisuuksien hyödyntäminen

Opinnollistaminen ja kokonaisvaltainen yrittäjyyteen ohjaaminen

- Ideointi ja yrityksen suunnittelu yrittäjyys perheyrittäjyys

Yri-portfolio:

- tehtävät, harjoitukset, suunnitelmat, tuotokset, foorumit jne.

ELINYMPÄRISTÖT

Perhetausta

Harrastukset/vapaa aika

Perheen ja muun sosiaalisen ympäristön vaikutus

- Ystävät ja vertaisryhmät, yhdistykset ja vapaaehtoistyö kv-vaihdot, sos. media jne.

Oma perhe

Verkostoituminen

Jatkuva itsereflektointi ja osaamisen arviointi:

- Kuka olen, mitä osaan, keitä tunnen?
- Yrittäjyysosaaminen arviointi
- Suunnittelu, oppiminen, kehittäminen, tekeminen, itsensä haastaminen jne.

AMMATILLINEN KASVU JA KASVU YRITTÄJYYTEEN

Kuvio 4 Yrittäjyysopintojen opinnollistamisen ja kokonaisvaltaisen yrittäjyyteen ohjaamisen -malli (mukaillen Römer-Paakkanen ym. 2014)

JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimus vastaa Salmijärven ym. (2021) esittämään tarpeeseen, jonka mukaan pitäisi selvittää, miten yrittäjyys kytketään korkeakouluissa osaksi opiskelijan opintopolkua ja miten opiskelijan yrittäjyysosaaminen kehittyy opintojen aikana. Tutkimuksemme mukaan ammattikorkeakoulun yrittäjyyden opintojen ja oman yrityksen ideointi- ja perustamisprosessin yhdistäminen on mahdollista ja molemmat prosessit tukevat toisiaan hyvin. Tutkimuksen tuloksena syntynyt aloitettavan yrittäjätiimin mahdollisuudesta liiketoimintaan –mallia voidaan hyödyntää korkeakoulujen yrittäjyysopintoja ja yrittäjyyspedagogiikkaa suunniteltaessa. Yrittäjyyden oppimispolkujen opintoja voidaan opinnollistaa opiskelijan oman yrityksen ideointi- ja perustamisprosessissa ja omaa yritystä voidaan käyttää autenttisenä oppimisympäristönä. Lisäksi opiskelija voi hyödyntää myös muissa oppimisympäristöissä hankkimaansa osaamista yrittäjyysopinnoissa ja oman yrityksen ideoinnissa tai olemassa olevan yrityksen kehittämisessä.

LÄHDELUETTELO

- Cooney, T. M. 2005. Editorial: What is an Entrepreneurial Team? *International Small Business Journal*. Vol 23, Iss. 3, 226 - 235.
- Cox, L.W., Mueller, S.L., & Moss, S.E. 2002. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial self-efficacy. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(2), 229–245.
- Gartner, W. B. (1985). A Conceptual Framework for Describing the Phenomenon of New Venture Creation. *The Academy of Management Review*, 10(4), 696–706. <https://doi.org/10.2307/258039>
- Hakala, R. 2014. Tapayrittäjyyttä tuottava tiimiyrittäjyyden prosessi: Portfolioyrittäjyys menestyneen yrittäjätiimin toiminnan tuotoksena. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu, yrityksen taloustiede.
- Hart, E. & Bond, M. 1995/1996. *Action research for health and social care: a guide to practice*, Buckingham: Open University Press.
- Helaniemi K., Kuronen, A. & Väkeväinen, V. 2018. *Kutsuvat Sitä Pöhinäksi. Tositarinoita kasvuyrittäjyydestä*. Otava. Helsinki.
- Huovinen, P. & Kärpänoja, J. 2019. Pk-yritysten yhteistyö korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten kanssa. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. TEM raportteja 2019:35. Työ- ja elinkeinoministeriö. Haettu 1.12.2021 osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161615/TEM_2019_35_Yhteistyoanalyysi.pdf
- Huusko, M., Vettenniemi, J., Hievanen, R., Tuurnas, A., Hietala, R. Kolhinen, J. & Ruskovaara, E. YRITTÄMÄÄN OPPII YRITTÄMÄLLÄ Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa – arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 25:2018. Tampere.
- Huuskonen, V. 1989. Yrittäjäksi ryhtyminen motivoitumis- ja päätöksentekoprosessina: Käsiteanalyttinen tutkimus yrittäjämotivaation syntyyn vaikuttavista seikoista ja motivaation kytkennästä yrittäjäksi ryhtymiseen. Sarja D-1: 1989. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja.

- Iacobucci, D. & Rosa, P. 2010. The Growth of Business Groups by Habitual Entrepreneurs: The Role of Entrepreneurial Teams. *Entrepreneurship Theory and Practice*. Baylor University. 1042 – 2587. s. 351-377. Haettu 8.4.2021 osoitteesta: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00378.x>
- Ilmavirta, V., Salminen, H., Ikävalko, M., Kaisto, H., Myllykangas, P., Pekkarinen, E., Seppälä, H., Apajalahti, T. 2013. *Korkeakoulut yhteiskunnan kehittäjinä. Korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arviointiryhmän loppuraportti*. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2013.
- Ilonen, S. 2020. Entrepreneurial learning in entrepreneurship education in higher education Väitöskirja, Turun yliopisto. UTUPub. Haettu 12.12.2021 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8030-7>
- Jallinoja, N. 2021. Uusi opetussuunnitelma – opiskelija luo oman polkunsä työelämään. Haettu 1.12.2021 osoitteesta <https://www.haaga-helia.fi/fi/ajankohtaista/uutiset/uusi-opetus-suunnitelma-opiskelija-luo-oman-polkunsa-tyoelamaan>
- Joensuu, S., Varamäki, E., Viljamaa, A., Heikkilä, T., & Katajavirta, M. 2014. Yrittäjyysaikomukset, yrittäjyysaikomusten muutos ja näihin vaikuttavat tekijät koulutuksen aikana. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia 16. Haettu 12.12.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5863-69-7>
- Kamm, J.B., Shuman, J.C., Seeger, J.A. & Nurick, A.J. 1990. Entrepreneurial Teams in New Venture Creation: A Research Agenda. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, Vol. 14, Iss. 4, 7-17.
- Kessler, A. & Frank, H. 2009. Nascent Entrepreneurship in a Longitudinal Perspective. The Impact of Person, Environment, Resources and the Founding Process on the Decision to Start Business Activities. *International Small Business Journal*, Vol 27(6), 720–742. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0266242609344363>
- Klotz, A.C., Hmieleski, K.M., Bradley, B.H. & Busenitz, L.W. 2014. New venture teams: A review of the literature and roadmap for future research. *Journal of Management*, Vol. 40, Iss. 1, 226–255
- Koshy, V. 2009 *Action Research for Improving Educational Practice: A Step-by-Step Guide*. Sage Publications.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Vastapaino.
- Liao, J. (Jon), Welsch, H., & Moutray, C. (2008). Start-Up Resources and Entrepreneurial Discontinuance: The Case of Nascent Entrepreneurs. *Journal of Small Business Strategy*, 19(2), 1–16. Haettu 19.12.2021 osoitteesta <https://libjournals.mtsu.edu/index.php/jsbs/article/view/112>
- Luthans, F., Luthans, K. & Luthans, B. 2004. *Positive psychological capital: Beyond human and social capital*. University of Nebraska, Lincoln. Management Department Faculty Publications. 145. Haettu 31.5.2021 osoitteesta <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1151&context=managementfacpub>
- Luthans, F., Youssef, C. & Avolio, B. 2007. *Psychological Capital Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University. New York.
- Luthans, F. & Youssef-Morgan, C.M. 2017. Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 2017. 4:17.1–17.28. Haettu 1.12.2021 osoitteesta doi10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324
- Madsen, H., Neergaard, H. & Ulhøi, J.P. 2008. Factors influencing the establishment of knowledge-intensive ventures, *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 14 No. 2, 70-84. Haettu 1.12.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1108/13552550810863062>
- Manka, M-L. 2015. *Stressikirja*. Talentum Pro. Helsinki.

- Mertler, C. A. 2011. Action research: Improving schools and empowering educators (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- O'Brien, R. (2001). Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [An Overview of the Methodological Approach of Action Research]. In Roberto Richardson (Ed.), Teoria e Prática da Pesquisa Ação [Theory and Practice of Action Research]. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba. (English version) Haettu 1.12.2021 osoitteesta <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>
- OKM, 2017. Yrittäjyyslinjaukset koulutukseen. Haettu 1.12.2021 osoitteesta <https://okm.fi/yrittajyyslinjaukset>
- Pasanen, M. & Laukkanen, T. 2006. Team-managed growing SMEs: A distinct species? *Management Research News*. Vol 29, 684–700.
- Pekkala, A. 2011. Mestaruus pääomana. Huippu-urheilun tuottama pääoma yrittäjäksi ryhtymisen kannalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in Business and economics 107. Haettu 1.12.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4521-3>
- Peura, K., Aaltonen, S., Römer-Paakkanen, T., Lahikainen, K., Asteljoki, S. & Vainio, S. 2020. Muodollisen opetuksen ulkopuolella hankitun yrittäjyysosaamisen sisällyttäminen korkeakoulu-opintoihin. Turun yliopiston julkaisuja – Annales universitatis turkuensis sarja – E-3: 2020. Haettu 1.12.21 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-249-600-3>
- Puttonen, V. 2010. *Julkisen kasvurahoituksen ja yritystukijärjestelmän kehittäminen: selvitysmiehen raportti*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja Nro 29. Helsinki.
- Rae, D. 2007. Entrepreneurship from opportunity to action. Palgrave Macmillan. Hampshire.
- Rauhala, I., Leppänen, M. & Heikkilä, A., 2013. Pääasia: organisaation psykologinen pääoma. Talentum. Helsinki.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY. Porvoo.
- Ruskovaara, E. 2018. Yrittämään oppii yrittämällä – Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 25:2018.
- Römer-Paakkanen, T., Pekkala, A. & Rajaorko, P. 2014. E-Portfolio as a Tool for Guiding Higher Education Students' Growth to Entrepreneurship. In: Niemi, H., Multisilta, J. & Löfström, E. (Eds.) 2014. Crossing Boundaries for Learning – through Technology and Human Efforts, CICERO Learning Network, University of Helsinki
- Römer-Paakkanen, T. 2018. Yrittäjyysosaaminen mahdollisuutena muuttuvassa taloudessa. Teoksessa Autio, J., Autio, M., Kylkilähti, E. & Pantzar, M. (toim.), Kulutus ja talous – näkökulmia yhteiskunnan muutokseen (61–180). (Helsingin yliopisto Maatalous-metsätieteellinen tiedekunta. Taloustieteen osasto julkaisu numero 70/2018). Haettu 1.12.21 osoitteesta <http://hdl.handle.net/10138/297680>
- Salmijärvi, T., Siklander, P., Vuopala, E., & Impiö, N. 2021. Yrittäjyyden edistäminen korkeakouluissa – yrittäjyyslinjausten sekä kahden korkeakoulun käytänteiden tarkastelua Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 23 (1), 59–77. Haettu 1.12.2021 osoitteesta <https://journal.fi/akakk/article/view/107455>
- Sarasvathy, S. D. & Dew, N. 2005. New market creation through transformation. *Journal of Evolutionary Economics*, Vol. 15, 533–565. Haettu 19.12.2021 osoitteesta <http://hdl.handle.net/10945/41240>
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2021a, Terveysten edistäminen. Haettu 1.2.2022 osoitteesta <https://stm.fi/koronavirusrokotteet>

Sosiaali- ja terveysministeriö 2022b, Koronavirustestauksen strategia. Haettu 1.2.2022 osoitteesta <https://stm.fi/koronaviruksen-testausstrategia>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021, Uutinen. Uusi PANDEM-2 -hanke vahvistaa EU:n valmiutta tulevaisuuden pandemioihin. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/-/uusi-pandem-2-hanke-vahvistaa-eu-n-valmiutta-tulevaisuuden-pandemioihin>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2022. Koronarokotusten edistyminen. Haettu 18.1.2022 osoitteesta https://www.thl.fi/episeuranta/rokotukset/koronarokotusten_edistyminen.html

Virtanen, M. & Pellikka, J. 2021. Uuden liiketoiminnan kehittäminen ja kaupallistaminen. Savonia ammattikorkeakoulun julkaisusarja 6/2021. Haettu 31.1.2021 osoitteesta <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/504330/Savonian%20julkaisusarja%206-2021.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Praktinen vapaus ja muutoskyvykkyys sosiaalialan yrittäjyyden edistämässä

Soili Vento, Laurea-ammattikorkeakoulu, soili.vento@laurea.fi

TIIVISTELMÄ

Artikkelissa tarkastellaan praktista vapautta ja muutoskyvykkyyttä sosiaalialan yrittäjyyden edistämässä. Tutkimus liittyy Kemusote – Kevytyrittäjyys ja muutoskyvykkyys sote-alan toimintaedellytysten sekä työhyvinvoinnin edistäjänä – projektiin (2020–2023), jossa Laurea-ammattikorkeakoulun tavoitteena on edistää sosiaalialan asiantuntijuuteen perustuvaa yrittäjyyttä.

Tutkimuksen viitekehys rakentui Hegelin oikeusfilosofian (1994) praktisen vapauden ulottuvuuksiin, joita täydennettiin Isaiah Berlinin (2001) negatiivisen ja positiivisen vapauden käsitteillä sekä moraalisen vapauden osalta Amartya Senin (2002) oikeudenmukaisuuden -käsitteellä. Tässä tutkimuksessa sovellettiin Vennon (2018) hoivayrittäjätutkimuksen tutkimusasetelmaa ja tuloksia sosiaalialan työn käsitteisiin, joita mitattiin tutkimuskyselyssä.

Muutoskyvykkyyttä tutkittiin Resilience Alliancen kehittämän henkilökohtaisen profiilin osa-alueiden mukaisesti.

Praktinen vapauden toteutuminen työtä rajoittavien ja työtä mahdollistavien asioiden näkökulmasta selittää alan yrittäjyyden vähäisyyden. Moraalinen vapaus mahdollistuu sosiaalialan arvoihin ja ammattietiikkaan perustuvilla päätöksillä, millä on merkitystä yrittäjyyden edistämässä. Sosiaalisen vapauden toteutumisessa työmenetelmiin liittyvällä koulutuksella on vaikutusta ammatti-identiteettiin ja työhön liittyviin rooleihin. Näillä on merkitystä myös yrittäjänä toimimisen mahdollisuuksissa.

Sosiaalialan asiantuntijat ovat muutoskyvykkäitä. He näkevät maailman ja itsensä positiivisena. Työssä pyritään kiireestä huolimatta keskittymään ja suunnitellaan ajankäyttöä, jotta pysytään aikataulussa. Joustavan ajattelun avulla kehitetään työhön ratkaisuja ja työkäytänteisiin vaikuttavuutta. Joustava sosiaalisuus ilmenee avun ja tuen antamisena työyhteisössä ja avun saamisena omasta verkostosta. Vaikka työn ennakoinnissa on järjestelmällisyyttä, ei tutkimustiedon ja digitaalisten välineiden hyödyntäminen ei ole yhtä vahvaa. Proaktiivisuus kohdistuu elämäntilanteen ja työuran yhteen sovittamiseen. Tutkimustulosten perusteella yrittäjyyden edistäminen kohdentuu yrittäjyyden ja palkkatyön yhdistämisen mahdollisuuksiin.

Avainsanat: muutoskyvykyys, praktinen vapaus, sosiaalialan yrittäjyys

PRAKTISEN VAPAUDEN MÄÄRITTELYÄ

Praktisen vapauden –käsite sosiaalialan työssä perustuu Hegelin oikeusfilosofiaan (1994) liittyvistä praktisen vapauden kolmesta ulottuvuudesta, joista *ensimmäisenä on henkilökohtainen negatiivinen vapaus, jonka perustana on abstraktioikeus*.

Tässä tutkimuksessa Hegelin henkilökohtaisen vapauden ulottuvuutta tarkastellaan Berlinin (2001) negatiivisen ja positiivisen vapauden –käsitteiden avulla. Negatiivisella vapaudella Berlin tarkoittaa toiminnan esteiden puuttumista ja hallinnan aluetta, jolla ihminen voi toimia, muiden siihen puuttumatta. Negatiivisen vapauden (vapaus jostakin) rinnalle on määritelty positiivinen vapauskäsitteys (vapaus johonkin), joka sisältää ihmisen kykyjen käyttöön ottamista toimeentuloon sekä itsehallintaan. Berlinin mukaan vapaus olla oma herransa ja vapaus tehdä valintoja muiden niihin puuttumatta saattavat päällisin puolin vaikuttaa samantavaisilta käsitteiltä. Kyse on negatiivisesta ja positiivisesta tavasta sanoa sama asia. Negatiivisen ja positiivisen vapauden tulkinnassa oleellista ovat erilaiset kysymykset, vaikka vastaukset menisivätkin limittäin. (Berlin 2001, 47–55.)

Praktisen vapauden toisena ulottuvuutena on moraalinen vapaus, joka Hegelin Oikeusfilosofiassa (1994, 126 §106) perustuu ajatukseen, että moraalilla on ikään kuin

realisoi vapauden. Hegelin mukaan yksilöt ovat ”moraalipersonia”, millä hän tarkoittaa nykyistä oikeushenkilön käsitettä. Moraalisessa vapaudessa keskeisiä alueita ovat omatunto ja henkilökohtainen moraalinen päätöksenteko. Moraalisessa on kysymys yksilön suhteesta muiden ihmisten tarpeisiin ja heidän hyvinvointiinsa. (Heiskanen 2009, 24.) Moraaliseen vapauteen liittyy siten kyky tehdä päätöksiä erilaisten vaihtoehtojen välillä ja oikeutta määrittellä moraalisesti hyväksyttävän kohtelun rajat (Laitinen 2012, 411–412).

Moraalisen vapauden toteutumiseen sosiaalialan työssä liitettiin myös Senin (2002, 20) käsite oikeudenmukaisuudesta. Sen kuvaa oikeudenmukaisuuden kahta tasoa sanskritin kielen käsitteillä *niti* ja *nyaya*. *Niti* –käsitteenä tarkoittaa organisaatioiden oikeellisuutta, käsite *nyaya* puolestaan sisältää ymmärryksen toteutuneesta oikeudenmukaisuudesta. *Nyayan* avulla voidaan arvioida organisaatioiden oikeudenmukaisuutta.

Praktisen vapauden kolmas ulottuvuus on sosiaalinen vapaus, jota Hegel nimittää tietämisen, tahtomisen ja itsetajuisen toiminnan mukaan siveellisyydeksi.

Hegel nimittää sitä ”eettiseksi elämäksi”, joka koostuu kolmesta elementistä: perhe, kansalaisyhteiskunta sekä valtio, joilla kullakin on oma tehtävänsä. Hegelin kansalaisyhteiskunta käsitteenä kuvaa pikemminkin markkinoita, sillä hänen mukaansa kansalaisyhteiskunnassa toisaalla rikkaudet kasaantuvat yhä enemmän ja toisaalla kasvaa työhön sidotun luokan riippuvuus ja köyhyys. Hegelin kansalaisyhteiskunnan perustana oleva tarpeiden järjestelmä viittaa moderniin työnjakoon ja sen kulttuuriseen ja eettiseen merkitykseen. (Hegel 1994, 198–200 §241–245.) Sosiaalinen vapaus on henkilökohtaisen ja moraalisen vapauden objektiivinen edellytys. Vapaus voi toteutua vain yhteiskunnassa, jonka jäsenet kokevat itsensä vapaiksi ja moraalisesti autonomisiksi toimijoiksi.

YRITTÄJÄN PRAKTINEN VAPAAUS

Vennon tutkimuksessa (2018) hoivayrittäjän henkilökohtaista negatiivista vapautta tarkasteltiin elinkeinovapautena niistä rajoituksista, joita hoivan tuottamiseen yritystoimintana liittyi. Yrittäjän negatiivinen vapaus merkitsi mahdollisuutta käyttää osaamistaan ja kykyjään elantonsa hankkimiseksi. Tutkimustulosten mukaan elinkeinovapauteen hoivapalveluissa vaikuttavat sosiaali- ja terveystalvelujen toimialan lainsäädäntö ja toimilupien viranomaiskäytännöt. Palkkatyöstä

vapautuminen mahdollistaa yrittäjyyden, jossa positiivinen vapaus ilmeni oman osaamisen hyödyntämisenä palvelujen tuottamisessa. (Vento 2018, 156.)

Kun negatiivisessa vapaudessa keskeistä on yrittäjyyden esteiden puuttuminen, niin positiivinen vapaus perustuu yrittäjän mahdollisuuteen olla ”oman itsensä herra”. Positiivinen vapaus ilmeni itsensä toteuttamisen vapautena, joka liittyy yritystoiminnan hallintaan. Yrittäjän henkilökohtaisen vapauden määrään ja laatuun vaikuttaa mahdollisuus itse määritellä yritystoimintansa laajuus. (Vento 2018, 156.)

Yrittäjien moraalista vapautta tulkittiin palveluidentiteetin ja yritystoiminnan periaatteiden näkökulmista. Moraalisesti vapaa yrittäjä pystyi tekemään arvostamiaan valintojaan yritystoimintaansa liittyen. Hoivayrittäjän moraalinen vapaus rakentui yrittäjäidentiteetin avulla. Tutkimusaineiston perusteella yrittäjät identifioituivat palvelujen tuottamiseen. Yrittäjien palveluidentiteetti rakentui omaksuamalla asiakasnäkökulman ja asiakkaiden tarpeet yritystoimintaa ohjaaviksi periaatteiksi. Palveluidentiteetti muodostui asiakkaiden palvelemisesta ja yritystoiminnan periaatteista. Moraalinen vapaus yrittäjyydessä ilmeni omien arvojen toteuttamisena ja moraalisisina valintoina erilaisista vaihtoehdoista. Moraalinen vapaus mahdollistui palveluidentiteetin avulla, jolloin toiminnasta on mahdollista erotella moraalisen vapauden ulottuvuuksia. Moraalinen vapaus ilmeni tilanteissa, joissa yrittäjät tekivät moraalisia arvioita päätöksensä perustaksi. Tällöin yrittäjä ei toimi vain, koska laki tai muu taho edellyttää toimimaan tietyllä tavalla. Yrittäjän moraalinen vapaus ei toteudu, mikäli yrittäjä ei koe voivansa toimia toisin tai hänellä ei ole vaihtoehtoja. (Vento 2018, 157.) Yrittäjän sosiaalinen vapaus on henkilökohtaisen ja moraalisen vapauden edellytys, mikä tarkoittaa yritystoiminnan yhteiskunnallista tunnustamista. Yrittäjän sosiaalinen vapaus mahdollistui hoivan tuottamisen roolien avulla. Yrittäjien roolit *informaalin hoivan* tuottamisessa rakentuivat hoivakumppanuuksista asiakkaiden omaisten ja läheisten kanssa. Sen sijaan *formaalin hoivan* tuottamisessa yrittäjien rooleihin vaikuttivat kuntien kotihoidon resurssit ja palveluostot. Hoivan poliittisella ohjauksella näyttäisi olevan merkitystä hoivayrittäjän sosiaaliseen vapauteen. (Vento 2018, 157.)

Kuntien kotihoidon resurssit ja palveluostot vaikuttavat yrittäjän rooliin formaalin hoivan tuottajana.

PRAKTINEN VAPAUS SOSIAALIALAN TYÖSSÄ

Tässä artikkelissa esiteltävässä tutkimuksessa sovellean Vennon (2018, 56) hoivayrittäjän praktista vapautta käsittelevän tutkimuksen tutkimusasetelmaa ja tutkimustuloksia praktisen vapauden tutkimiseen sosiaalialan työssä. Praktisen vapauden operationalisointi sosiaalialan työn tutkimiseen on havainnollistettu seuraavassa taulukossa. Taulukon vasemmassa sarakkeessa on praktisen vapauden teoreettiset käsitteet ja keskellä olevassa sarakkeessa on hoivayrittäjien praktisen vapauden tutkimustuloksiin perustuvat käsitteet. Nämä käsitteet on yhdistetty sosiaalialan työn käsitteisiin, joita mitataan tutkimuskyselyssä.

Taulukko 1 Praktisen vapauden käsiteanalyysi sosiaalialan työn tutkimusta varten

Praktisen vapauden teoreettiset käsitteet	Hoivayrittäjän Praktinen vapaus (Vento 2018)	Praktinen vapaus sosiaalialan työssä (tässä tutkimuksessa)
<p><i>Henkilökohtainen vapaus</i> (Hegel 1994)</p> <p><i>Negatiivinen vapaus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • vapaus jostakin <p><i>Positiivinen vapaus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • vapaus johonkin (Berlin 2001) 	<p><i>Yrittäjän negatiivinen vapaus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elinkeinovapaus toimialalla • Palkkatyöstä vapautuminen. <p><i>Yrittäjän positiivinen vapaus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Itsensä toteuttaminen ja oman osaamisen hyödyntäminen yrittäjyyden avulla 	<p><i>Työtä rajoittavat tekijät:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sosiaalialan lainsäädäntö • Pätevyysvaatimukset <p><i>Työtä mahdollistavat tekijät:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Osaamisen hyödyntäminen • Luovuuden mahdollistuminen

Praktisen vapauden teoreettiset käsitteet	Hoivayrittäjän Praktinen vapaus (Vento 2018)	Praktinen vapaus sosiaalialan työssä (tässä tutkimuksessa)
<p><i>Moraalinen vapaus</i> (Hegel 1994)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omantunnon vapaus • Moraalinen päätöksenteko <p><i>Oikeudenmukaisuuden käsite</i> (Sen 2002)</p>	<p><i>Yrittäjän moraalinen vapaus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Palveluidentiteetti • Yritystoiminnan periaatteet • Arvoihin perustuvat valinnat 	<p><i>Moraalinen vapaus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tehtävänimike vs. vastuu • Oikeudenmukaisuus johtaminen – asiakkaat • Päätöksenteon perusta
<p><i>Sosiaalinen vapaus</i> (Hegel 1994)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Institutionaalisesti välittyneet ja tunnustetut roolit 	<p><i>Yrittäjän sosiaalinen vapaus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoivan tuottamisen roolit • Hoivakumppanuudet • Hoivan poliittinen ohjaus 	<p><i>Sosiaalinen vapaus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ammattiroolit – koulutus Verkostotyön vaikutus • Yhteiskunnallisen vaikuttamisen roolit

MUUTOSKYVYKKYYDEN MÄÄRITTELYÄ

Resilienssi ylläpitää ihmisen toimintakykyä hänen kohdatessaan vaikeuksia ja epävarmuutta. Suomenkielisiä resilienssiä osittain vastaavia käsitteitä ovat mm. psyykkinen sietokyky, toleranssi, kimmoisuus, tokenemiskyky tai toipumiskyky. Resilienssillä tarkoitetaan myönteisestä pärjäämistä vastoinkäymisistä huolimatta. Kyse on siten ihmisen luontaisesta sopeutumiskyvystä. Resilienssiin liittyy mittaamisen vaikeuksia, sillä resilienssi ei ole välttämättä havaittavissa ennen huomattavia vastoinkäymisiä. (Joutsenniemi & Lipponen 2015, 2155–2156.) Resilienssi-käsite voidaan kääntää myös palautumis-, toipumis- tai joustokyvyksi sekä sinnikkyudeksi (Korkeila 2017, 212). Resilienssikyvyyksiä on vertauskuvallisesti nimitetty myös muutosmuskeleiksi (Fisher 2015).

Fisherin (2015) mukaan resilienssiä voidaan tutkia seitsemän kyvykkyyden avulla:

1. *Positiivisen maailmankuvan* omaava henkilö näkee muutoksissa mahdollisuuksia.
2. *Positiivinen minäkuva* eli se, miten uskomme itseemme ja omaan pystyvyyteemme luo perustan muutoksesta selviämislle.
3. *Keskittyminen* auttaa tunnistamaan asioita ja valintoja, jotka vievät kohti tavoitteita.
4. *Joustava ajattelu* auttaa tarkastelemaan tilanteita erilaisista näkökulmista ja valitsemaan uusia lähestymistapoja.
5. *Joustava sosiaalisuus* tarkoittaa yksilön kykyä luoda yhteyksiä toisiin ihmisiin ja rohkeutta pyytää apua sekä auttaa muita.
6. *Järjestelmällisyys* on kyky, jonka omaavat ihmiset luovat menetelmiä, prosesseja ja rakenteita, jotka auttavat heitä selviytymään.
7. *Proaktiivinen ajattelu* ilmentää kykyä tarttua uusiin tilaisuuksiin, vaikka niissä olisikin epävarmuutta. (Fischer 2015, 28–29.)

Tässä tutkimuksessa sosiaalialan työntekijöiden muutoskyvykkyyden tutkiminen perustui Resilience Alliancen kehittämän henkilökohtaisen profiilin seitsemään kyvykkyyden osa-alueeseen: positiivinen maailma, positiivinen itse, keskittynyt, joustava ajattelu, joustava sosiaalinen, järjestelmällinen ja proaktiivinen.

TUTKIMUSMENETELMÄ, TUTKIMUSAINOISTO JA TULOKSET

Praktinen vapaus ja muutoskyvykyys sosiaalialan työssä –tutkimus toimii alkuselivityksenä sosiaalialan asiantuntijayrittäjyyden edistämislssä Kemusote –hankkeessa. Tutkimusaineisto kerättiin 4.6. - 3.9.2020 välisenä aikana. Kyselyn linkki jaettiin 3641 Talentia ry:n jäsenelle, joilla on sosiaalialan ylempi korkeakoulututkinto.

Tutkimuksessa kysyttiin ikään ja sukupuoleen liittyvien taustatietojen lisäksi myös tietoja vastaajien koulutuksesta, täydennyskoulutuksesta ja työkokemuksesta. Kyselyyn sisältyi myös avoin kysymys koulutuksen ja työkokemuksen tuottamaan osaamiseen liittyen.

Varsinainen kyselytutkimusosio sisälsi 26 väittämää, joista praktista vapautta tutkittiin 12 väittämän avulla ja muutoskyvykkyyttä 14 väittämän avulla. Vastajat arvioivat kunkin väittämän kahdella ulottuvuudella (kuvio 1 ja kuvio 2). Ensiksi vastaaja antoi 1–10 arvosanan siitä, kuinka erimieltä - samaa mieltä hän oli väittämän kanssa (x-akseli). Seuraavaksi vastaaja antoi arvosana 1–10 siitä, kuinka suuri merkitys väittämällä oli vastaajalle (y-akseli).

Kyselyyn vastattiin nimettömänä ja vastaajien anonymiteetin säilymistä suojaamiseksi vastaukset tallentuivat suoraan Zef:n palvelimelle, josta määrälliset koonnit (taulukot 2–6) on tuotettu.

Kyselyyn vastanneiden taustatiedot

Vastaajamäärä vaihteli 652–389 vastaajaan kyselyn eri osa-alueissa. Tulostaulukoissa kunkin väittämän vastaajamäärä (N) on mainittu. Kyselyn vastaajista 4,9 % oli miehiä. 93,3 % oli naisia, mikä selittyy sillä, että Talentian jäsenistä on naisia 93 % (taulukko 2).

Taulukko 2 Vastaajien sukupuoli

SUKUPUOLI	VASTAUKSET	%
Nainen	612	93.9
Mies	32	4.9
Muu	1	0.2
En halua kertoa	7	1.1

Vastaajista 34,2 % kuului iältään 40–49-vuotiaiden ryhmään (taulukko 3). Talentian tyypillisin jäsen on 40-vuotias nainen.

Taulukko 3 Vastaajien ikä

IKÄ	VASTAUKSET	%
20–29 vuotta	20	3.1
30–39 vuotta	136	21
40–49 vuotta	222	34.2
50–59 vuotta	184	28.4
60 > vuotta	87	13.4

Koulutustaustaltaan (taulukko 4) suurimman ryhmän muodostivat yliopistossa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet. Heitä oli 65,9 vastaajista ja 34,1 % vastaajista oli ylemmän ammattikorkeakoulun tutkinnon (yamk) suorittaneita.

Taulukko 4 Vastaajien koulutus

MIKÄ ON YLIN SUORITTAMASI KORKEAKOULUTUTKINTO?	VASTAUKSET	%
Ylempi ammattikorkeakoulututkinto (YAMK)	221	34.1
Sosiaalihuoltajan tutkinto	0	0
Ylempi korkeakoulututkinto ja pääaineopinnot sosiaalityöstä	166	25.6
Ylempi korkeakoulututkinto ja pääainetta vastaavat yliopistolliset opinnot sosiaalityöstä	76	11.7
Ylempi korkeakoulututkinto (esim. YTM tai VTM)	174	26.8
Muu, mikä?	12	1.8

Täydenniskoulutukseen osallistuminen (taulukko 5) on runsasta sosiaalialalla. Avoimen yliopiston opintoja täydenniskoulutuksena oli suorittanut 33,2 % ja erikoistumiskoulutuksen 22,8 % vastaajista.

Taulukko 5 Vastaajien täydennyskoulutus

Oletko suorittanut täydennys-, erikoistumis- ja/tai jatko-opintoja yliopistossa työurasi aikana? (Voit valita useamman itseäsi koskevan vaihtoehdon.)	Vastaukset	%
erikoistumiskoulutus	144	22.8
avoimen ammattikorkeakoulun opinnot	36	5.7
avoimen yliopiston opinnot	191	30.2
jatko-opinnot yliopistossa (lisensiaattiopintoja tai tohtoriopintoja)	26	4.1
ammattitutkinto tai erikoisammattitutkinto	83	13.1
ei täydennyskoulutusta	262	41.5

Yli puolet vastaajista oli työskennellyt enemmän kuin 16 vuotta sosiaalialan tehtävissä ammatillisen tutkinnon jälkeen (taulukko 6).

Taulukko 6 Vastaajien työkokemus

Kuinka kauan olet työskennellyt sosiaalialan eri tehtävissä ensimmäisen ammatillisen tutkinnon suorittamisen jälkeen)	Vastaukset	%
0-3 vuotta	43	6.7
4-7 vuotta	55	8.6
8-11 vuotta	83	13
12-15 vuotta	119	18.7
16 > vuotta	338	53

Taustatietojen jälkeen vastaajilta kysyttiin: ”Millaista ammatillista osaamista koulutus ja työssäolo ovat sinulle kerryttäneet, ja miten kuvailisit niiden vaikutusta urapolkuusi? Avoimiin kysymyksiin saatiin runsaasti vastauksia, koska kysymys oli heti taustatietojen jälkeen. Avoimien kysymysten analysointi oli vielä osittain kesken tätä artikkelia kirjoitettaessa. Tulosten perusteella sosiaalityön

koulutuksella on ollut sosionomi (yamk) -tutkintoa suurempi merkitys vastaajien urapolkuun. Tämän tutkimusaineiston tuloksia hyödynnettiin myös Kemusote – hankkeessa kehitetyn uranhallinnan malliin vuoden 2022 aikana. Tutkimustulosten tarkastelussa sivutaan myös tätä aineistoa.

Praktinen vapaus sosiaalialan työssä

Negatiivista vapautta mitattiin kahden väittämän avulla. Sosiaalialan työtä ohjaavan lainsäädännön ei koeta vaikeuttaneen yhteistyön tekemistä muiden alojen kanssa, mutta sillä on jonkin verran merkitystä työssä (N=456). Sosiaalialan henkilöstön pätevyysvaatimusten ei koeta rajoittaneen työn organisointia, mutta sitä ei koeta juurikaan merkitykselliseksi työssä (N=447).

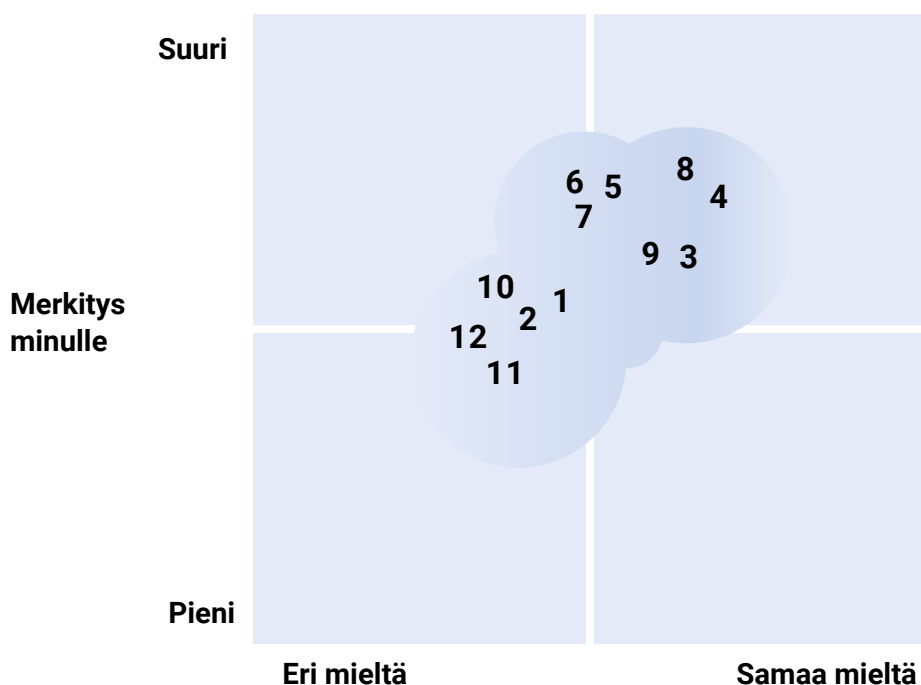
Positiivista vapautta mitattiin kahden väittämän avulla. Sosiaalialan työtehtävät mahdollistavat myös muun alan osaamisen hyödyntämisen ja tämä koetaan merkityksellisenä työssä (N=444). Sosiaalialan työkäytännöt mahdollistavat oman luovuuden ja persoonan käytön työtehtävissä, mikä koetaan erittäin merkityksellisenä asiana (N=440).

Moraalista vapautta mitattiin neljän väittämän avulla. Moraalisesti oikean toimintatavan mukainen työskentely ei aina mahdollistu työtehtävissä, vaikka se koetaan erittäin merkitykselliseksi asiaksi työssä (N=433). Puolet vastaajista ei koe, että oikeudenmukaisuus asiakkaiden palvelutarpeisiin vastaamisessa olisi aina toteutunut työtehtävissä, mutta sen merkityksellisyys on suuri työssä (N=432). Työhön liittyvän henkilökohtaisen vastuun määrän ei koeta perustuvan tehtävänimikkeisiin ja palkkaukseen, vaikka asia koetaan merkityksellisenä työssä (N=427). Työtehtävissä tehtävät päätökset voidaan perustaa sosiaalialan arvoihin ja ammattietiikkaan. Tämä on vastaajille kaikista merkityksellisistä asioista työssä (N=421).

Sosiaalista vapautta mitattiin neljän väittämän avulla. Vastaajien ammatti-identiteettiä ovat vaikuttaneet erilaiset työmenetelmiin liittyvät koulutukset ja se on myös merkityksellinen asia työssä (N=421). Asiakastyössä työroolien laajentuminen verkostotyöhön ei ole vaikeuttanut työn hallintaa. Tämä koetaan jonkin verran merkitykselliseksi asiaksi työssä (N=410). Työssä ei pyritä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sosiaalisen median keinoin ja tämä koetaan vähiten merkitykselliseksi asiaksi tässä tutkimuksessa (N=406). Työssä ei koeta voivan vaikuttaa sosiaalisesti ja eettisesti kestäviin julkisiin hankintoihin, mutta asiaa ei koeta myöskään merkitykselliseksi työssä (N=404).

PRAKTINEN VAPAUS SOSIAALIALAN TYÖSSÄ

1. Sosiaalialan työtä ohjaava lainsäädäntö on vaikeuttanut yhteistyön tekemistä muiden alojen kanssa.
2. Sosiaalialan henkilöstön pätevyysvaatimukset ovat rajoittaneet työn organisointia työpaikoissani.
3. Sosiaalialan työtehtävät ovat mahdollistaneet työurallani myös muun alan osaamisen hyödyntämisen.
4. Sosiaalialan työkäytänteet ovat mahdollistaneet oman luovuuden ja persoonan käytön työtehtävissäni.
5. Moraalisesti oikean toimintatavan mukainen työskentely on aina mahdollistunut työtehtävissäni.
6. Oikeudenmukaisuus asiakkaiden palvelutarpeisiin vastaamisessa on aina toteutunut työtehtävissäni.
7. Työhöni liittyvän henkilökohtaisen vastuun määrä on perustunut tehtävänimikkeisiin ja palkkukseen.
8. Työtehtävissäni tekemäni päätökset olen voinut perustaa sosiaalialan arvoihin ja ammattietiikkaan.
9. Sosiaalialan ammatti-identiteettiini ovat vaikuttaneet erilaiset työmenetelmiin liittyvät koulutukset.
10. Sosiaalialan asiakastyössä työroolien laajentuminen verkostotyöhön on vaikeuttanut työni hallintaa.
11. Sosiaalialan työssäni olen pyrkinyt yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen myös sosiaalisen median keinoin.
12. Sosiaalialan työssäni olen voinut vaikuttaa sosiaalisesti ja eettisesti kestäviin julkisiin hankintoihin.



Kuvio 1 Praktinen vapaus

Muutoskyvykkyys sosiaalialan työssä

Muutoskyvykkyuden tutkiminen perustui Resilienssi Alliancen henkilökohtaisen profiilin seitsemään osa-alueeseen (taulukko 7). Kunkin osa-alueen mittaamiseen laadittiin kyselylomakkeeseen kaksi väittämää.

Taulukko 7 Henkilökohtaisen resilienssiprofiilin osa-alueet

HENKILÖKOHTAISEN PROFIILIN OSA-ALUE	VÄITTÄMIEN POHJANA OLLEET KYSYMYKSET/KYVYKKYYDET
Positiivinen maailma	Kuinka positiivisena vastaaja kokee yhteiskunnan ja sosiaalialan yleensä?
Positiivinen itse	Kuinka positiivisena kokee oman työuransa ja oman työn?
Keskittynyt	Kyky priorisoida oma työaika ja energia tärkeiden asioiden tekemiseen?
Joustava ajattelu	Kyky tarkastella asioita monista näkökohdista ja luovien ratkaisujen etsiminen?
Joustava sosiaalinen	Kyky hyödyntää myös muiden resursseja ja vastavuoroisuutta työssä?
Järjestelmällinen	Kyky jäsentää kaaosta ja jäsentää tietoa sekä siirtyä ajattelusta toimintaan?
Proaktiivinen	Päätäväisyys toiminnassa epävarmuudenkin keskellä ja halukkuus ottaa riskejä?

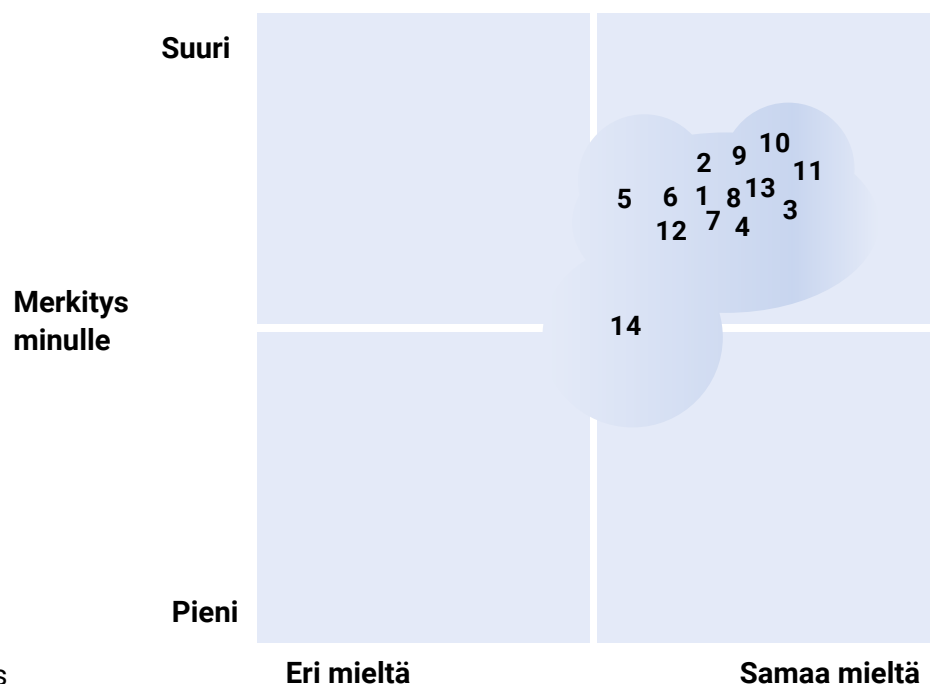
Sosiaalialan työntekijät näkevät maailman positiivisena. Kyselyn ajankohtana menossa olleen pandemian uskottiin kehittävän ja lisäävän etäpalveluja sosiaalihuollon asiakasryhmille (N=379). Tätä ei kota kuitenkaan samalla tavalla merkitykselliseksi kuin moni muu asia. Sosiaalialan työssä nähdään paljon erilaisia mahdollisuuksia yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseksi (N=394). Tämä koetaan työssä merkityksellisemmäksi kuin edellinen.

Positiivisena koetaan myös itsensä, sillä työssä kohtaama kriittinen palaute ei lannista, vaan mahdollistaa oman toimintani arvioinnin (N=390). Sosiaalialalla uskotaan, että he voivat parhaiten vaikuttaa omaan työhyvinvointiinsa ja tulevaisuuteensa työuraansa koskevilla valinnoilla (N=392). Tämä koetaan merkitykselliseksi asiaksi työssä.

Sosiaalialla pyritään keskittymään kiireestäkin huolimatta kunkin tilanteen vaatimalla tavalla, vaikka se ei näyttäisi aina mahdollistuvan (N=392). Sen sijaan ajankäyttöä suunnitellaan, jotta pysytään aikataulussa (N=391). Nämä ovat merkityksellisiä asioita työssä.

MUUTOSKYVYKKYYS

1. Meneillään oleva pandemia tulee kehittämään ja lisäämään etäpalveluja sosiaalihuollon asiakasryhmille.
2. Sosiaalialan työssä on paljon erilaisia mahdollisuuksia yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseksi.
3. Kohtaamani kriittinen palaute työssä ei lannista minua vaan mahdollistaa oman toimintani arvioinnin.
4. Voin vaikuttaa parhaiten omaan työhyvinvointiini ja tulevaisuuteeni työuraani koskevilla valinnoilla.
5. Kiireestäkin huolimatta pystyn keskittymään työssäni kunkin tilanteen vaatimalla tavalla.
6. Suunnittelen ajankäyttöäni etukäteen työssäni ja pysyn yleensä asettamissani aikatauluissa.
7. Työssä havaitsemiini ongelmiin kehitän luovia ratkaisuja yhteistyössä muiden kanssa.
8. Pohdin usein, miten sosiaalialan työkäytännöistä saataisiin joustavampia ja vaikuttavampia.
9. Haluan auttaa ja tukea työyhteisöni jäseniä heidän työssään kokemissa ongelmissa.
10. Verkostossani on ihmisiä, joiden apuun voin luottaa ja turvautua, jos minulla on ongelmia.
11. Pyrin jäsentämään työssäni kohtaamia ennalta arvaamattomia tilanteita tai kaaosta jälkeensä.
12. Hyödynnän työssäni tutkimustietoa sekä työn arviointiin liittyviä erilaisia digitaalisia työvälineitä.
13. Olen valmis suuriinkin muutoksiin työurallani, jos työolosuhteet tai elämäntilanne sitä edellyttävät.
14. Uskon, että työuralla löytyy uusia mahdollisuuksia yhdistämällä palkkatyötä ja yrittäjyyttä.



Kuvio 2 Muutoskyvykkyys

Joustavan ajattelun avulla kehitetään työssä havaitsemiin ongelmiin ratkaisuja yhteistyössä muiden kanssa (N=391) ja pohditaan, miten sosiaalialan työkäytännöistä saataisiin joustavampia ja vaikuttavampia (N=391). Nämä koetaan merkityksellisinä työssä.

Joustava sosiaalisuus ilmenee haluna auttaa ja tukea työyhteisön jäseniä heidän työssään kokemissa ongelmissa (N=389). koetan, että verkostossani on ihmisiä, joiden apuun voin luottaa ja turvautua, jos on ongelmia (N=389). Tämä koetaan kaikista merkityksellisimmäksi asiaksi työssä.

Järjestelmällisyys ilmenee työssä kohtaamien ennalta arvaamattomien tilanteiden tai kaaoksen jäsentämisenä jälkeinpäin (N=389). Järjestelmällisyyttä on myös tutkimustiedon sekä työn arviointiin liittyvien digitaalisten työvälineiden hyödyntäminen työssä (N=389). Näitä ei koeta ihan yhtä merkityksellisenä asiana kuin monia muita.

Työuralla ollaan valmiita suuriinkin muutoksiin, jos työolosuhteet tai elämäntilanne sitä edellyttävät (N=389). Tämä koetaan myös merkitykselliseksi asiaksi. Kaikista heikointa on usko siihen, että työuralla löytyisi uusia mahdollisuuksia palkkatyön ja yrittäjyyden yhdistämiseen (N=389). Tämä on koettu myös vähiten merkitykselliseksi asiaksi.

Kyselyn tuloksia on vertailtu vastaajien koulutustaustan ja työkokemuksen pituuden mukaisissa ryhmissä. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (yamk) suorittaneet näkevät muita vastaajia enemmän mahdollisuuksia yhdistää palkkatyötä ja yrittäjyyttä.

JOHTOPÄÄTÖKSET JA TUTKIMUKSEN ARVIOIMINEN

Tulosten hyödyntäminen sosiaalialan yrittäjyyden edistämässä

Kyselyn vastaajat toimivat sosiaalityöntekijöinä ja asiantuntijoina sosiaalihuollon palveluissa. Suomessa sosiaalihuollossa ammatinharjoittaminen on ollut mahdollista vasta vuoden 2016 maaliskuusta lähtien. Sosiaalihuollon ammatinharjoittamisesta on säädetty laissa sosiaalihuollon ammattihenkilöistä (817/2015).

Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto (Valvira) myöntää hakemuksesta oikeuden harjoittaa sosiaalityöntekijän ammattia henkilölle, joka on suorittanut Suomessa ylemmän korkeakoulututkinnon, johon sisältyy tai jonka lisäksi on suoritettu pääaineopinnot tai pääainetta vastaavat yliopistolliset opinnot sosiaalityössä. Samoin Valvira myöntää hakemuksesta oikeuden harjoittaa sosionomin tai geronomin ammattia henkilölle, joka on suorittanut Suomessa sosiaalialalle soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon. Aluehallintovirasto (AVI) ohjaa ja valvoo sosiaalihuollon ammattihenkilöiden ammattitoimintaa toimialueellaan. Ammatinharjoittamislain avulla varmistetaan, että sosiaalihuollon ammattihenkilöllä on ammattitoiminnan edellyttämä koulutus, riittävä ammatillinen pätevyys ja ammattitoiminnan edellyttämät valmiudet.

Tutkimusaineisto kerättiin Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentian jäseniltä. Talentian 26 000 jäsenestä yrittäjästatuksella työskentelee vain 82 henkilöä. Kyse on siten aivan uudesta asiasta sosiaalialalla. Kyselyn tulosten mukaan sosiaalialan työhön liittyviä henkilöstön pätevyysvaatimuksia eikä työtä ohjaava lainsäädäntöä koeta vapautta rajoittavaksi, mutta näitä asioita koeta myöskään kovin merkityksellisiksi. Sosiaalialan asiantuntijoista suurin osa työskentelee työsuhteessa, ja yritystoiminta on sivutoimista. Yritystoiminta liittyy yleensä henkilön täydennyskoulutuksen avulla hankittuun osaamiseen, kuten esim. terapiatyö ja työnohjaus. Sosiaalialan asiantuntijuus ei tänä päivänä enää sijoitu välttämättä tiettyyn organisaatioon, vaan se kytkeytyy asiantuntijatiedon hallintaan ja kyvykkyyteen käyttää vuorovaikutustaitojaan sekä verkostotyön osaamista erilaisissa toimintaympäristöissä (Yliruka ym. 2020). Tutkimustulosten mukaan vastaajat kokevat työssä mahdollistuvan myös muun alan osaamisen, luovuuden ja oman persoonan käytön. Sosiaalialan työ mahdollistaa positiivisen vapauden toteutumisen. Tällä on merkitystä myös alan yrittäjyyden edistämisessä.

Moraalisen vapauden näkökulmasta vastaajien mukaan oikea toimintatapa työssä ei aina toteudu eikä oikeudenmukaisuus asiakkaiden tarpeissa ja työhön liittyvässä vastuussa. Yrittäjyyden edistämisen näkökulmasta on tärkeää, että työtehtävissä tehtävät päätökset voidaan perustaa sosiaalialan arvoihin ja ammatitiettiin. Moraaliset toimintavaihtoehdot koetaan myös yrittäjänä toimiessa erittäin merkityksellisiksi (Vento 2018). Terveystieteiden asiantuntijoiden työssä moraalista päätöksentekoa liittyy mm. asiakkaiden hoitopäätöksiin. Sosiaalialan asiantuntijuudelle on ominaista neutraali asiantuntijuus. Tämä ilmenee asiakkaiden kumppanina toimiessa siten, että sosiaalialan asiantuntija jäsentää oman

tietämyksensä ja asiakkaan antaman tiedon, tekemättä kuitenkaan päätöksiä tai ratkaisuja asiakkaan puolesta. (Sipilä 2011.)

Sosiaalisen vapauden toteutumista mitattiin työroolien avulla. Tulosten mukaan työmenetelmiin liittyvällä koulutuksella on vaikutusta ammatti-identiteettiin ja työhön liittyviin rooleihin. Näillä on merkitystä myös yrittäjänä toimimisen mahdollisuuksissa. Sosiaalialan asiantuntijat eivät pyri yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sosiaalisen median keinoin, eivätkä koe pystyvänsä vaikuttamaan eettisesti kestäviin julkisiin hankintoihin.

Sosiaalialan asiantuntijoita voi kuvata tämän tutkimuksen perusteella varsin muutoskyvykkäiksi. He näkevän kehittämisen mahdollisuuksia muutoksissakin. Kyky keskittyä työssä kiireestäkin huolimatta ja ajankäytön suunnittelu ovat yrittäjänä toimiessa tärkeitä kykyjä. Myös joustavan ajattelun avulla kyetään kehittämään työhön ratkaisuja ja työkäytänteisiin vaikuttavuutta. Joustava sosiaalisuus ilmenee avun ja tuen antamisena työyhteisössä ja avun saamisena omasta verkostosta. Tämän kyselyn perusteella sosiaalialan yrittäjät kykenisivät lyhteistyöhön ja verkostoitumaan erinomaisesti.

Sosiaalialan työssäkin tarvitaan järjestelmällisyyttä työn ennakoinnissa. Tulosten mukaan tutkimustiedon ja digitaalisten välineiden hyödyntäminen ei ole yhtä vahvaa, kuin muu järjestelmällisyys. Proaktiivisuus kohdistuu elämäntilanteen ja työuran yhteensovittamiseen, sen sijaan yrittäjyyden ja palkkatyön yhdistämiseen tulevaisuudessa ei uskota kovin vahvasti. Tätä voidaan selittää sillä, että sosiaalityön asiantuntijuuteen liittyy mielikuva sosiaalihuoltolain mukaisten etuuksien viranhaltijapäätöksistä, joita yrittäjänä toimiessa ei voi tehdä. Kuitenkin sosiaalityössä on paljon sellaista asiantuntijatyötä, jota voitaisiin tehdä sopimuksina ja ostopalveluina.

Sosiaalialan yrittäjyyden edistämisen näkökulmasta on tärkeää, että työtehtävissä tehtävät päätökset voidaan perustaa sosiaalialan arvoihin ja ammattietikkaan.

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Kyseessä on tutkimus- ja kehittämistyöhön perustuva hanke, joka jatkui vielä helmikuun 2023 loppuun saakka. Tämän vuoksi tutkimus ei ole valmis, eivätkä tulokset ole vielä kokonaan analysoitu. Tuloksia mallinnetaan seuraavaksi vastaajien taustamuuttujien osalta, kuten ikä, koulutus, työkokemuksen pituus ym, jolloin löydetään eroja vastaajien välillä.

Tutkimuseettisesti on tärkeää, ettei yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa tutkimusaineistosta. Talentian jäsenistö on suuri, jolloin tutkimusaineistoon saatiin riittävästi vastauksia. Myöskään laadullisesta aineistosta ei pystytä tunnistamaan vastaajia. Tuloksia hyödynnettiin Kemusote –hankkeessa, kun siinä kehitettiin alan uranhallinnan mallia.

Tutkimustulosten esittäminen Yrittäjyyskasvuspäivillä vuonna 2021 oli merkityksellistä sosiaalialan yrittäjyyden edistämisen näkökulmasta. Sosiaalialan erityisyyden huomioiminen yrittäjyyden tutkimus- ja kehittämistoiminnassa varmistuu parhaiten alan ammattijärjestön kanssa tehtävällä yhteistyöllä, mikä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustuloksia tullaan hyödyntämään myös Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentiassa yrittäjyyden edistämässä.

LÄHDELUETTELO

- Berlin, I. (2001) *Vapaus, ihmisyy ja historia. Valikoima esseitä*. Gaudeamus, Helsinki.
- Fischer, M. (2015) *Miten säilyttää energia ja toimintakyky muutoksessa?* Projektitoiminta -lehti 2/2015. PRY Projektiammatilaiset ry. Espoo.
- Hegel, G. W. F. (1994) *Oikeusfilosofia. Oikeusfilosofian pääpiirteet eli luonnonoikeuden ja valtiotieteen perusteet*. Kustannus Pohjoinen, Oulu.
- Heiskanen, J. (2009) *Nuori Marx valtiosta ja demokratiasta*. Johdannoksi Marxin vuoden 1843 Hegel-arvioon. Teoksessa Marx, K. *Hegelin oikeusfilosofian kritiikkiä*. suom. Jukka Heiskanen, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, SoPhi 111, 7–79.
- Joutsenniemi K. & Lipponen, K. (2015) *Resilienssi ja posttraumaattinen kasvu*. Suomen Lääkäri-lehti 39/2015 vsk 70 s. 2515–2519. Saatavilla https://www.hameenkesayliopisto.fi/wp-content/uploads/2018/09/joutsenniemi_lipponen_2015.pdf
- Korkeila, J. (2017) *Terve mieli terveissä aivoissa*. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 2017;133(2):209–214. Helsinki. Saatavilla <https://www.duodecimlehti.fi/duo13528>
- Laitinen, A. (2012) *Vapauden filosofi G.W.F. Hegel*. Teoksessa Petri Koikkalainen ja Paul-Erik Korvela (toim) *Klassiset poliittiset ajattelijat*. Vastapaino, Tampere, 386–421.
- Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä (817/2015) <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150817>
- Resilience Alliance (2023). <https://www.resalliance.org/>
- Sen, A. (2002) *Rationality and Freedom*. Harvard University Press, Cambridge, MA, USA.
- Sipilä A. (2011). *Sosiaalityön asiantuntijuuden ulottuvuudet - Tiedot, taidot ja etiikka työntekijöiden näkökulmasta kunnallisessa sosiaalityössä*. Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 28. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0537-6>
- Vento, Soili (2018) *Yrittäjän vapaus hoivapalveluissa. Tutkimus hoivayrittäjien praktisesta vapaudesta*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, psychology and Social Research 620. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7479-4>
- Yliruka L, Petrelius P, Alho S, Jaakkola A-M, Lunabba H, Remes S, Keränen S, Teiro S, Terämä A-M. (2020). *Osaaminen lastensuojelun sosiaalityössä. Esitys asiantuntijuutta tukevasta urapolkumallista*. THL, Työpaperi 36/2020. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-571-1>

Toimintatutkimus

Miten kansainvälinen yrittäjyyskasvatushanke toimii "korona-aikana"?

Tarja Römer-Paakkanen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,
tarja.romer-paakkanen@haaga-helia.fi

Pirjo Saaranen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Virve Vainio, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

SENsationalSTEM-hankkeessa toteutettiin 2. asteen koulutuksessa oleville erityistä tukea tarvitseville nuorille (SEN/Special Educational Needs)³ yrittäjyyden opintokokonaisuus, jonka tarkoituksena on innostaa ja kannustaa nuoria STEM-yrittäjyyteen (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Pilottikoulutuksessa suomalaiset, latvialaiset ja virolaiset opiskelijat kehittivät yritysideoita kansainvälisissä tiimeissä. Opintokokonaisuudessa sovellettiin Nuori Yrittäjyys ry:n Vuosi yrittäjänä -ohjelman opintosuunnitelmaa ja materiaaleja. Artikkelissa esitellään koulutuksessa tehdyn toimintatutkimuksen ensimmäisen vaiheen tuloksia, jotka perustuvat opiskelijoiden ja opettajien kokemuksiin aloituslukukaudesta.

Tutkimuksen viitekehys perustuu kokemukselliseen oppimiseen, projektioppimiseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Tutkimusmenetelmänä oli toimintatutkimus. Opiskelijoille ja opettajille tehtiin Webropol-kysely, jolla selvitettiin sekä opiskelijoiden että opettajien kokemuksia opiskelijatiimien työskentelystä. Lisäksi projektitoimijoiden kesken arvioitiin NY Vuosi yrittäjänä -ohjelman soveltumista pilottikoulutuksena verkossa.

3 Erityistä tukea tarvitseva eli Special Educational Needs (SEN)

Kyselyn tulosten perusteella lähitapaamisten puute ja vieraan kielen käyttäminen hidastivat opiskelijoiden tutustumista tiimikavereihin. Lisäksi verkkotyökalun käyttöön liittyvä kokemattomuus ja tekniset ongelmat hankaloittivat tiimityön käynnistymistä. Haasteista huolimatta kevään Spring-meetissä tunnelma oli innostunut: Kaikki tiimit esittelivät ideansa ylpeinä ja saivat hyvää kannustavaa palautetta mentoreilta. Tapaamisessa havaitut opiskelijoiden onnistumiskokemukset tulivat esille myös kyselyn vastauksissa.

Tutkimuksen avulla löydettiin kehittämiskohteita ja -ideoita koulutuksen jatkokehittelyä varten. Tuloksia sovellettiin heti syyslukukauden 2021 koulutuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja käytäntöihin. Toimintatutkimusta jatkettiin vuoden 2022 alussa toteutuneiden tapaamisten aikana.

Avainsanat Yrittäjyyskasvatus, erityinen tuki, toimintatutkimus, yhteistoiminnallinen oppiminen

JOHDANTO

Tutkimuksen taustaa ja hankkeen tavoitteet

Nuorten kiinnostus yritystoiminnan kokeilemiseen on kasvanut vuodesta 2013. Erityisesti on lisääntynyt poikien ja alle 20-vuotiaiden kiinnostus yrittäjyyttä kohtaan. Entistä useampi nuori haluaa kokeilla yritystoimintaa jossain vaiheessa työuraansa ja he ajattelevat, että kaikessa työssä tarvitaan yrittäjämäistä asennetta. (Nuorisobarometri 2019, 66 ja 81).

Huuskon ym. (2018) tutkimuksessa löydettiin useita hyviä ja mielekkäitä tapoja oppia yrittäjyyttä ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimuksessa nostettiin esiin myös toimintakulttuurin piirteitä, jotka eivät edistäneet yrittäjämäisen toimintatavan oppimista. Opiskelijat kokivat puutteita esimerkiksi tasa-arvossa ja oikeudenmukaisuudessa. Muun muassa se, että he eivät välttämättä voineet edetä opinnoissaan omien valmiuksien mukaisesti, vaikutti kielteisesti yrittäjämäisen toimintatavan oppimiseen. (Huusko ym. 2018). Omien vahvuuksien ja valmiuksien huomioiminen on tärkeä motivaatiotekijä jokaiselle opiskelijalle. Erityistä tukea

tarvitsevien opiskelijoiden tuen tarpeen määrittäminen edellyttää opiskelijan toimintaan tutustumista erilaisissa toimintaympäristöissä.

Erityistä tukea voi saada ammatillisessa koulutuksessa, jos tarvitsee oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi pitkäaikaista tai säännöllistä oppimisen ja opiskelun tukea. Opiskelijalle suunnitellaan yksilöllisesti tarvittavat tukitoimet, jotka kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan eli HOKSiin. (Opintopolku 2021) Ammatillisen koulutuksen tarkoitus ja sille asetetut tavoitteet (L 630/1998 2 §, 5 §) ovat yhteneväiset ammatillisen erityisopetuksen tavoitteiden kanssa ja palvelevat siten hyvin ammatillisen erityisopetuksen toteuttamista. Tavoitteita voidaan painottaa opiskelijan yksilöllisten edellytysten mukaisesti monin eri tavoin. Työelämän kehittämiseen ja työllistyvyyden edistämiseen liittyvät tavoitteet ovat erityisen tärkeitä, koska yksilöllisiä ratkaisuja ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työllistyminen saattaa olla hankalaa. (Miettinen 2015, 22)

Erityistä tukea tarvitsevilla voi olla esimerkiksi oppimisvaikeuksia lukemisessa, kirjoittamisessa tai hahmottamisessa, jolloin heidän oppimisensa hidastuu ja he tarvitsevat apua tehtävien tekemiseen ja käytännön tehtäviin. Parkkilan ym. (2018, 51) mukaan myös psykososiaaliset tekijät voivat heijastua monilla tavoin opiskeluun. Niiden merkitys olisi hyvä tunnistaa osana ohjaustyötä; tällöin voidaan luoda opetuksessa sellainen pedagogisesti esteetön ilmapiiri, jossa psykososiaalisen hyvinvoinnin tekijöitä voidaan huomioida paremmin. Toimivassa opiskeluympäristössä opiskelija uskaltaa epäonnistua ja saa oppimiseen tukea niin opiskeluyhteisöltä kuin opettajaltakin.

Myös ADHD saattaa aiheuttaa oppimisvaikeuksia ja tarvetta erityistukeen. Hansenin (2017) mukaan ADHD voi kuitenkin parhaimmillaan olla ihmistä elämässä eteenpäin vievä ominaisuus, joka antaa yksilölle voimavaroja, jotka voivat ilmetä esimerkiksi kekseliäisyytenä, uteliaisuutena, luovuutena, rohkeutena ja heittäytymiskyynä, aikaansaavuutena ja tehokkuutena (Hansen, 2017, 24). Nämä ovat ominaisuuksia, jotka usein mainitaan myös yrittäjämäiseen toimintaan ja yrittäjyysosaamiseen liittyvinä ominaisuuksina.

Viro, Suomi ja Latvia toteuttavat laaja-alaista perusopetusverkostoa korostavaa, osallistavaa koulutuspolitiikkaa, joka tukee jokaisen oppilaan oikeutta oppimiseen. SENSationalSTEM -hankkeen⁴ tarkoituksena onkin löytää keinoja vastamaan niihin haasteisiin, joita SEN -nuorilla saattaa olla oman osaamisensa tunnistamisessa ja erilaisten työllistymismahdollisuuksien havaitsemisessa. Hankkeessa tuotetun opintokokonaisuuden tavoitteena on tukea SEN nuoria uskomaan omaan osaamiseensa ja löytämään paikkansa tulevaisuuden työmarkkinoilla.

SENSationalSTEM-hankkeessa valmennettiin 2. asteen koulutuksessa olevia erityistä tukea tarvitsevia (SEN) nuoria tulevaisuuden työelämään ja yrittäjyyteen STEM-aloille (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Hankkeessa suunniteltiin ja järjestettiin yrittäjyyden opintokokonaisuus, jossa suomalaiset, latvialaiset ja virolaiset opiskelijat kehittivät yritysideoita kansainvälisissä tiimeissä. Pilottikoulutuksessa sovellettiin NY Vuosi yrittäjänä –ohjelman opintosuunnitelmaa hankkeen kohderyhmälle.

Tässä artikkelissa esitellään koulutuksessa tehdyn toimintatutkimuksen ensimmäisen vaiheen tuloksia, jotka perustuvat opiskelijoille ja opettajille tehtyyn kyselyyn. Kyselyllä selvitettiin opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia opiskelijatiimien toiminnasta ja työskentelystä pilottikoulutuksen aloituslukukaudella. Koulutus järjestettiin keskellä koronapandemian aiheuttamia rajoituksia alun perin suunniteltujen lähiopetuksen ja lähitapaamisten sijaan kokonaan verkko-ympäristössä.

Tutkimuksen tarkoitus, tutkimuskysymykset ja rajaus

Tutkimuksena oli selvittää SENSationalSTEM -hankkeen pilottikoulutuksen opiskelijoiden ja opettajien tunnelmia ensimmäisen lukukauden jälkeen. Tavoitteena oli löytää ideoita koulutuksen kehittämiseen ja erityisesti opiskelijatiimien työskentelyn tukemiseen. Tutkimuskysymykset olivat:

4 Kaksivuotinen (01.04.2020 – 30.09.2022) SENSationalSTEM-hanke, hanketta rahoittaa EU:n Interreg Central-Baltic -ohjelma.

1. Minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla oli oman opiskelijatiiminsä toiminnasta ja työskentelystä tiimissään pilotin ensimmäisellä lukukaudella?
2. Minkälaisia kokemuksia opiskelijatiimejä ohjanneilla opettajilla oli opiskelijatiimien toiminnasta ja työskentelystä pilotin ensimmäisen lukukauden aikana?
3. Miten NY Vuosi yrittäjänä –ohjelman soveltaminen toimi tutkijoiden käsityksen mukaan pilottikoulutuksessa, joka jouduttiin järjestämään kokonaan verkossa koronarajoitusten takia?

Tässä artikkelissa esiteltävä tutkimus on rajattu toimintatutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa toteutettuun avoimiin kysymyksiin perustuvaan kyselyyn, jonka kohderyhminä olivat pilottikoulutuksen opiskelijat ja ohjaajaopettajat.

TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Erityisryhmien oppimisen tukeminen

Tutkimustietoa erityisen tuen tarvitsijoista koulujärjestelmän sisällä (esim. Käyhkö 2018; Niemi 2015) tai elinikäisinä oppijoina (Räty 2016; Selkivuori 2015) on melko paljon saatavilla mutta tietoa siitä, miten opiskelijoiden autonomisuutta tai itseohjautuvuutta vahvistetaan, löytyy vähemmän. Itseohjautuvuus ja aloitteellisuus ovat harjoiteltavissa olevia taitoja. Opettajien merkitys opiskelijan itseohjautuvuuden kehittymisessä on siten suuri. Useita kymmeniä opiskelua tukevia interventioita ja kehittämishankkeita tarkastelevassa julkaisussa sanotaan näin:

“Opettajien ja muun henkilökunnan käsitykset yksilön kyvystä itseohjautuvaan toimintaan voivat vaikuttaa siihen, miten opiskelijan on todella mahdollista osoittaa itseohjautuvuustaitojaan. Opettajien arviot opiskelijan kyvystä toimia itseohjautuvasti olivat yhteydessä opiskelijan mahdollisuuksiin osoittaa itseohjautuvuuden taitojaan koulussa (Carter ym. 2006). Löydös on huolestuttava riippumatta siitä, ovatko opettajien arviot opiskelijoiden toimintakyvystä realistisia. Opiskelija, jonka itseohjautuvuuden taidot on alun perinkin arvioitu heikoiksi, on vaarassa saada muita vähemmän tilaisuuksia näiden taitojen kehittämiseen.”

Korkeamäki, Haikonen & Poutiainen, 2015

Opiskelijan käsitys omasta itsestään syntyy vuorovaikutuksessa ympäristössä vaikuttavien muiden ihmisten kanssa. Opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa on tärkeää vahvistaa opiskelijan itseluottamusta ja uskoa omaan kykyihinkin. Helmi-hankkeessa, jossa kehitettiin ohjauksen toimintamalli ja arviointimenetelmä ohjaavalle henkilöstölle erityisesti opiskelijaomatoimisuutta ja aktiivisuutta tähdentäen, sanotaan näin:

“Opiskelijan psykososiaalista hyvinvointia tukeva ohjaus on myös sosiaaliselle ja pedagogiselle esteettömyyteen tähtäävää. Se on myönteisen vuorovaikutuksen kehälle hakeutumista. Myönteisen vuorovaikutuksen kehä lähtee liikkeelle siitä, että kaikki vuorovaikutuksen osapuolet ovat valmiita tarkistamaan omaa asennettaan ja ottamaan uuden tulokulman asiaan ... Myönteisen vuorovaikutuksen kehälle pyrkiminen on jatkuva prosessi. Asenteen tarkistusta pitää tehdä uudelleen ja uudelleen.”

Parkkila et.al. 2018.

Raportissa todetaan myös, että vastuu vuorovaikutuksesta ja myönteisen vuorovaikutuksen kehälle pyrkimisestä on aina opettajalla. Kun vuorovaikutus tuottaa positiivista asennetta ja tunteen pystyvyydestä opiskelija on halukas kantamaan enemmän vastuuta omasta tilanteestaan, arjestaan ja opinnoistaan. (Parkkila ym. 2018.) Opiskelijan oma toiminta ja sen merkityksellisyyden hyödyntäminen oppimisessa oli pääperiaatteena myös SENSationalSTEM-hankkeen prosessin suunnittelussa.

Itseohjautuvuus ja aloitteellisuus ovat harjoiteltavissa olevia ja opittavia taitoja, joiden kehittymiseen opettaja voi vaikuttaa.

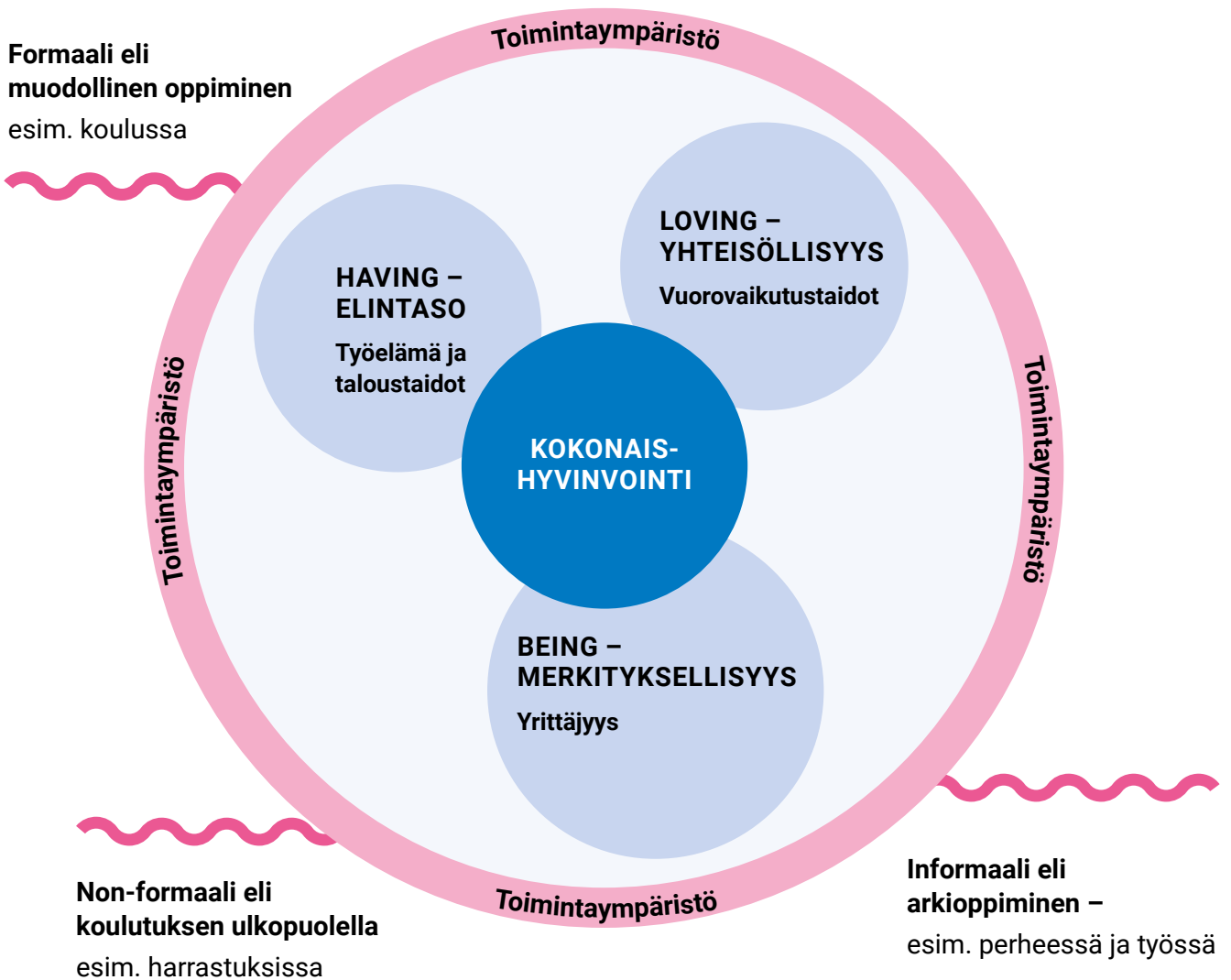
NY-vuosi yrittäjänä ohjelma SENSationalSTEM hankkeen lähtökohtana

Nuori Yrittäjyys ry on voittoa tavoittelematon yhdistys, joka tukee ja edistää lasten ja nuorten yrittäjyys-, työelämä- ja talouslukutaitoja Suomessa. Yhdistyksen tavoitteena on saada nuoret tunnistamaan omat taitonsa ja ottamaan ne käyttöön jo koulu- ja opiskeluaikana. Yhdistys tarjoaa oppilaitoksille opinto-ohjelmia, joita ne voivat hyödyntää osana opetustaan. Toiminnallisia opinto-ohjelmia on yhteensä kymmenen – esiopetuksesta korkeakouluun. (Nuori Yrittäjyys 2022) Nuori Yrittäjyys ry kuuluu kansainväliseen Junior Achievement (JA) -verkostoon, joka on maailman laajin nuorten työelämä- ja taloustaitoja sekä yrittäjyyttä tukeva järjestö. Verkosto toimii yli 100 maassa ja tavoittaa vuosittain yli 10 miljoonaa lasta ja nuorta. (JA Worldwide 2022.)

On tärkeää ymmärtää, että SENSationalSTEM hankkeessa suunnitellussa koulutuksessa ja NY Vuosi yrittäjänä -ohjelmassa *ei* tavoitella pelkästään liiketoimintaosaamista ja uusien yritysten perustamista vaan molemmissa perimmäisenä tarkoituksena on tukea nuorten minäpystyvyyttä, yhteistyö- ja sosiaalisia taitoja sekä talous- ja työelämätaitoja ja edistää niiden avulla nuorten kokonaishyvinvointia. Sekä SENSationalSTEM hankkeessa suunniteltu koulutus että NY vuosi yrittäjänä -ohjelma perustuvat tekemällä oppimisen pedagogiikkaan (eli yhteistoiminnassa hankittu yhteinen kokemus) ja yrittäjämäisen oppimisen pedagogiikkaan (eli uteliaisuus, riskinotto, intohimo ja yhteisen projektin omistajuus).

Tulevaisuuden työelämäosaamista voi oppia työelämäkokeilujen lisäksi koulussa, kotona tai harrastuksissa ja muualla vapaa-ajalla. Työn murros muuttaa työtä ja työn tekemisen tapoja ja tulevaisuudessa yrittäjyyden uskotaankin monipuolistavan työuraa ja tarjoavan yhden toimeentulonlähteen palkkatyön ohelle. Tulevaisuudessa kyse ei enää ole siitä, haluaako nuori yrittäjäksi vai ei, koska kaikessa työssä edellytetään yrittäjämäistä osaamista, joka antaa valmiudet tarttua erilaisiin mahdollisuuksiin. Kuviossa 1 esitetään kuvaus nuorten tulevaisuuden toimintaympäristön, oppimisympäristöjen ja kokonaishyvinvoinnin kokonaisuudesta.

Nuoren kokonaishyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että hänellä on riittävä elintaso, ihmissuhteet ovat kunnossa, hän voi toteuttaa itseään ja hänellä on merkityksellistä työtä tai muuta tekemistä. Yleiset työelämän ja talouden hallinnan taidot auttavat riittävän elintason saavuttamisessa, viestintä- ja vuorovaikutustaidot tukevat yhteisöllisyyden rakentumista ja yrittäjyys auttaa itsensä toteuttamisessa ja työllistymisessä.



Kuvio 1 Nuorten kokonaishyvinvointi tulevaisuuden toiminta- ja oppimisympäristössä (Suonpää ja Römer-Paakkanen, 2018).

Osa oppijoista saattaa esimerkiksi kokea turvattomuuden tunnetta, kun opiskelu ei tapahdukaan luokahuoneessa tavallisin opetus- ja arviointimenetelmin. Opettajien tuleekin antaa tukea ja kannustusta sitä tarvitseville. Siksi on tärkeää, että myös opettajilla on saatavilla koulutusta yrittäjyyskasvatukseen ja oppilaitosten johto tunnistaa opetusmenetelmän hyödyt ja tukee siinä myös opettajia.

Merkityksellinen tekeminen sitouttaa nuorta ja vahvistaa minäpystyvyyden tunnetta sekä motivoi nuorta oppimaan uutta ja vaikuttamaan omiin tulevaisuuden valintoihinsa. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on tukea tätä nuoren omaehtoista kasvua muuttuvassa maailmassa.

NY VUOSI YRITTÄJÄNÄ -OHJELMAN SOVELTAMINEN SENsationalSTEM PILOTTIKOULUTUKSEEN

SENsationalSTEM-hankkeessa ei otettu NY Vuosi yrittäjän -ohjelmaa sellaisenaan vaan sitä sovellettiin hankkeen kohderyhmälle eli erityistä tukea tarvitseville nuorille. Hanke aloitettiin keväällä 2020, jolloin suunniteltiin koulutuspilottin koulutuksen sisältö ja aikataulutus pääpiirteissään. Syksyllä 2020 kussakin hankkeen osallistujajamaassa oltiin yhteydessä 2. asteen oppilaitoksiin, joiden kanssa sovittiin yhteistyöstä ja opiskelijoiden rekrytoinnista. Mukaan saatiin neljä oppilaitosta Suomesta ja viisi oppilaitosta sekä Virosta että Latviasta. Kaikkiaan hankkeessa oli mukana yli 80 opiskelijaa. Syyslukukauden lopussa koulutettiin mukaan tulevien oppilaitosten opettajat. Opiskelijoiden lopullinen rekrytointi ja aloitusleiri toteutettiin alkuvuodesta 2021. Mukaan saatiin kustakin maasta myös mentoreita, jotka perehdytettiin hankkeeseen keväällä 2021. Mentorit osallistui- vat opiskelijoiden Spring-meettiin toukokuussa 2021, jonka jälkeen opiskelijat ja opettajat aloittivat kesälomansa. Taulukossa 1 esitetään hankkeen ja siinä suunnitellun pilottikoulutuksen toimenpiteet ja tapahtumat kevään 2021 aikana. Toimintatutkimusta jatkettiin myös syyslukukauden 2021 ja kevätlukukauden 2022 aikana.

Taulukko 1 Projektitoimijoiden, opettajien ja opiskelijoiden toiminta hankkeen ja pilottikoulutuksen aikana

SYKSY 2020	KEVÄT 2021	SYKSY 2021	KEVÄT 2022
Koulujen ja opettajien ja rekrytointi Tehtiin uusia suunnitelmia Covid pandemian takia: verkotapaamiset	Opiskelijoiden rekrytointi ja jakaminen kv- tiimeihin Opettajien jakaminen opiskelijatiimien ohjaajiksi Nimettiin mentorit	Opiskelijoiden viikoittainen työskentely kv-tiimeissä verkossa Opettajat ohjasivat tiimejä verkossa Opiskelijatiimit tapasivat mentoreita verkossa	Opiskelijoiden työskentelyä kv-tiimeissä verkossa Opettajat ohjasivat Mentorit mentoroi- vat
	Opettajien Workshop 15.1.21		

Teacher Training 23.-24.11.20 Opettajien koulutus verkossa	START Camp 15.2.21 Opiskelijoiden aloitustapahtuma verkossa Tiimiytyminen ja tiimin idea	BOOT-camp verkossa 20.-21.9.21 Opiskelijoiden työskentely kv-tiimeissä mentoreiden kanssa (asiakkaan tunnistaminen) Opiskelijoiden tapaaminen kansallisesti livenä	Winter-meet verkossa 9.2.22 Tiimit esittelivät liike-ideoitaan pitchauksen avulla Mentorit kyselivät ja antoivat kehittämissideoita
Opettajien verkko-tapaaminen 10.11.21	Opiskelijoiden viikoittainen työskentely kv-tiimeissä, valmistelivat Spring-meetin esityksiä	Yhteinen tapaaminen verkossa 10.11.21 Suuniteltiin yritys-idea ja pitchausta	Final meet 3.5.22 verkossa Lopulliset esitykset, joista mentorit valitsivat eri kategorioiden voittajatiimit Viron ja Latvian opiskelijat livenä omissa kouluissaan
	Mentor training 5.5.21 verkossa		
	Spring-meet 25.5.21 opiskelijat esittelivät yritys-ideansa verkossa, mentorit mukana		

Pilottikoulutuksen kaksipäiväinen aloitustapahtuma helmikuussa 2021 jouduttiin koronapandemian vuoksi toteuttamaan kokonaan verkossa. Aloituspäivien jälkeen kv-opiskelijatiimit jatkoivat työskentelyä verkossa sekä opettajien johdolla että itsenäisesti. Taulukossa 2 esitetään kevätlukukauden 2021 aikana toteutetut toimenpiteet ja tapahtumat sekä opiskelijatiimien työskentelyä ohjanneet ja määritelleet tavoitteet.

Koska hanke alkoi keskellä koronapandemiaa, lähiopetuksen ja lähitapaamisten järjestäminen opiskelijoille oli mahdotonta. Heti koulutuksen alkuvaiheesta lähtien jouduttiin kiinnittämään erityisen paljon huomiota siihen, että kolmesta eri maasta olevien opiskelijatiimien tutustuminen ja tiimiytyminen lähtisi käyn-

tiin ja opiskelijat oppisivat käyttämään digitaalisia työskentely- ja kommunikointivälineitä tiimin tapaamisissa.

Opiskelijoiden fyysinen tiimityöskentely leirillä (BOOT-camp on Nuori Yrittäjyys -ohjelman konseptin ydintoimintoja. SENSationalSTEM -hankkeen pilottikoulutuksen leirin lykkääntyminen ja lopulta muuttuminen kv-tiimien osalta kokonaan online-tapaamiseksi (Spring-meet) toi muutoksia NY-ohjelman toteutukseen ja ohjeistukseen. Yhteinen ohjeistus vaati rinnalleen lukuisia palaverieja sekä opettajaryhmien kanssa (Q&A-palaverit) että kv-opiskelijatiimeissä. Tilanne oli uusi ja jännittävä kaikille osallistujille eikä kaikkia asioita osattu ottaa huomioon etukäteen. Yksi tällainen yllättävä tekijä oli käytössä olevien laitteiden määrä eri kouluissa. Opiskelijoilla ja opettajilla ei välttämättä ollut käytettävissä omaa tietokonetta, jota olisi tarvittu, kun muodostettiin ryhmiä. Toisaalta osa opiskelijoista tarvitsi välillä fyysistä apua, joka edellytti opettajan ja opiskelijan yhdessäoloa samassa tilassa. Tämä vaikeutui silloin, kun opiskelijat eivät koronasääntöjen vuoksi voineet tulla koulun tiloihin vaan joutuivat jäämään kotiin. Kaikista haasteista huolimatta yhteydet saatiin toimimaan ja kv-opiskelijatiimit pääsivät käynnistymään ja kevään Spring-meetissä jokaisella yhdellätoista kv-opiskelijatiimillä oli yritysidea esiteltävänä.

Tiimiytymisen onnistuminen verkossa edellyttää erityyppistä fasilitointia ja ohjausta kuin fyysinen työskentely leirillä. Verkossa syrjään vetäytyvät opiskelijat jäävät täydellisesti pimentoon, kun todellisessa fyysisessä tapaamisessa kommunikointi tapahtuu monella tavalla. Osa sekä opiskelijoista että opettajista toimi aktiivisesti näkyen ja kuuluen verkkoympäristössä, osa taas ei ottanut verkko-tapaamisissa aktiivista roolia. Koska verkkoympäristö rajaa pois kaikki tärkeän nonverbaalisen ja yhteiseen toimintaan rakentuvan viestinnän, on vaikeaa tietää, kuinka paljon passiivisemmat verkko-osallistujat pystyivät vaikuttamaan tiimin toimintaan taustalla.

NY Vuosi yrittäjänä -ohjelmassa opettajat vastaavat ohjelman prosessin kulusta, mutta tavoitteena on, että opiskelijatiimit toimivat itseohjautuvasti. Opettajatiimit fasilitoivat opiskelijatiimejä. Kilpailuhenkisyys tulee esiin eri tasoilla: koulutasolla, kansallisella tasolla ja kv-tasolla. Opettajat jakavat vastualueet keskenään: osa opettajista vastaa tietopuolisesta osaamisesta (markkinointi/talous/yrittäjyys jne.) Paljon aikaa käytetään myös opettajien keskinäiseen keskusteluun, jossa mietitään, millaista tukea kukin opiskelijatiimi tarvitsee. Ohjausmateriaalia tehtiin sekä opettajille että opiskelijoille, esimerkiksi tehtiin käsikirja, jossa selostetaan

ohjelman keskeiset tavoitteet ja tehtävät. Pelkästään verkossa toimiminen rajoitti myös opiskelijatiimejä ohjaavien opettajien yhteistyötä.

TOIMINTATUTKIMUS KOULUTUSPILOTIN KEHITTÄMISTYÖSSÄ

Tutkimusmenetelmänä on toimintatutkimus, jolla pyritään löytämään ideoita koulutuksen kehittämiseen ja toimintatapojen parantamiseen (Koshy 2009, 1–2). Ensimmäisen lukukauden jälkeen opiskelijoille ja opettajille tehtiin Webropol-kysely, jolla selvitettiin sekä opiskelijoiden että opettajien kokemuksia opiskelijatiimien työskentelystä. Opiskelijoiden, opettajien ja hankkeeseen osallistuvien tutkijoiden kokemusten ja reflektointien perusteella tehdään muutoksia koulutuksen sisältöihin ja toimintatapoihin.

Opiskelijoille ja opettajille lähetettiin Webropol kysely kevätlukukauden 2021 lopussa opiskelijoille järjestetyn kevään viimeisen tapaamisen eli Spring-meetin jälkeen. Kyselyssä oli vain avoimia kysymyksiä, joiden avulla pyrittiin selvittämään opiskelijoiden ja opettajien tunnelmia ensimmäisen lukukauden jälkeen sekä löytämään ideoita koulutuksen kehittämiseen ja erityisesti opiskelijatiimien työskentelyn tukemiseen.

Koshy (2009, 4) esittää, että toimintatutkimus tuottaa tietoa erityisisissä, usein hyvin käytännönläheisissä konteksteissa tehtyjen kyselyjen avulla. Toimintatutkimus voi perustua ongelmaan tai ilmiöön, jonka esimerkiksi opettaja kohtaa luokassa yrittäessään löytää käytännöllisen ratkaisun kyseiseen ongelmaan parantaakseen opetusta ja opiskelijoiden oppimista.

Ensimmäisen lukukauden jälkeen opiskelijoille ja opettajille tehtiin webropol-kysely, jolla selvitettiin sekä opiskelijoiden että opettajien kokemuksia opiskelijatiimien työskentelystä. Opiskelijoiden, opettajien ja hankkeeseen osallistuvien tutkijoiden kokemusten ja reflektointien perusteella tehtiin heti muutoksia koulutuksen sisältöihin ja toimintatapoihin.

Kuulan (1999) mukaan toimintatutkimuksessa tarkoituksena on tutkimuksen avulla muuttaa vallitsevia käytäntöjä ja ratkaista erilaisia ongelmia. Siinä pyritään muuttamaan sosiaalisia käytäntöjä ottamalla toimijat aktiivisiksi osallisiksi tutkimuksessa. Myös tutkija osallistuu toimintaan ja on mukana organisaation arki-

päivässä tuomalla mukaan prosessiin kokemuksensa aiemmista tutkimuksista ja niissä löydettyistä käytänteistä sekä tutkittavien omista hyvistä käytänteistä.

Tässä toimintatutkimuksessa sovellettiin Hartin ja Bondin (Saari 2007,129 ref. Hart & Bond 1995) mainitsemia toimintatutkimuksen peruseriaatteita:

1. Tutkimuksella on *kasvattavan tai kehittävän prosessin* luonne:

- SensationaSTEM-hankkeessa on tavoitteena kehittää NY-vuosi yrittäjänä ohjelmasta sellainen yrittäjyysohjelma, jonka avulla voidaan tukea erityisesti 2. asteen koulutuksessa olevien SEN opiskelijoiden yrittäjämäistä toimintaa ja sitä kautta heidän työelämätaitojaan.

2. Tutkimus pitää *yksilöitä sosiaalisten ryhmien jäseninä*:

- Oppiminen hankkeen pilottikoulutuksessa tapahtuu kansainvälisissä opiskelijatiimeissä. Koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden sosiaalisia ja tiimityöskentelyn taitoja.

3. Tutkimus *suuntautuu ongelmia kohti, liittyy tiettyyn kontekstiin ja orientoituu tulevaisuuteen*:

- Tarkoituksena on tukea SEN opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemusta 2. asteen koulutuksen aikana, jotta he ovat valmiita kohtaamaan tulevaisuuden työelämän haasteet.

4. Tutkimus sisältää *muutospyrkimyksen eli intervention*:

- Pilottikoulutuksen avulla pyritään avartamaan SEN opiskelijoiden näkemystä omista mahdollisuuksistaan tulevaisuuden työmarkkinoilla.

5. Tutkimus pyrkii *osallistuvaan kehittämiseen*:

- Hankkeessa pyritään osallistamaan sekä kohderyhmä että heidän opettajansa pilottikoulutuksen suunnitteluun ja kehittämiseen.

6. Tutkimus muodostaa syklisen prosessin, joka sisältää tutkimuksen, toiminnan ja arvioinnin toisiinsa kietoutuvia elementtejä:

- Hankkeessa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan koulutuspilotin eri vaiheita ja pyritään saamaan jokaisesta vaiheesta ideoita, joita sovelletaan suoraan pilottikoulutuksen kehittämistyössä.

7. Tutkimus perustuu osapuolten väliseen tutkimussuhteeseen, jossa nämä osallistuvat muutokseen pyrkivään prosessiin:

- Hankkeessa projektitiimi ja siihen kuuluvat tutkijat järjestävät keskustelu- ja koulustilaisuuksia sekä tutkimuksia, joissa kaikki osapuolet niin opiskelijat, opettajat, mentorit kuin eri maiden hanketiimin jäsenetkin voivat osallistua pilottikoulutuksen kehittämiseen.

Monet kirjoittajat ja tutkijat ovat esittäneet erilaisia malleja toimintatutkimuksen prosessista. Koska prosessi on jokseenkin dynaaminen, mallit voivat näyttää erilaisilta, mutta niissä on myös monia yhteisiä elementtejä: mallit lähtevät liikkeelle jostakin keskeisestä ongelmasta tai aiheesta, niihin sisältyy jonkin nykyisen käytänteen havainnointia tai tarkkailua, jonka jälkeen kerätään ja analysoidaan hankittua informaatiota ja dataa. Monet toimintatutkimuksen prosessit seuraavat samankaltaisia vaiheita, kuten suunnittelu, toiminta, arviointi ja reflektointi. (Metler 2012, 14) Toimintatutkimuksesta käytetäänkin monenlaisia samansisältöisiä nimityksiä, kuten osallistuva tutkimus/participatory research, yhteistyöhön perustuva kysely/collaborative inquiry ja kontekstuaalinen toiminta tutkimus/contextual action research. Toimintatutkimus on 'tekemällä oppimista', jossa ryhmä ihmisiä määrittelee ongelman (diagnosointi), tekee jotakin selvittääkseen ongelman (toiminnan suunnittelu ja toiminta), selvittävät, kuinka hyvin he onnistuivat (oppimisen arviointi ja erittely), ja jos he eivät ole tyytyväisiä lopputulokseen, he kokeilevat uudestaan. (O'Brien, 1998).

Osallistuva toimintatutkimus on oppimisprosessi, joka muuttaa ihmisten tekemistä, vuorovaikutusta, aikomuksia ja arvostuksia sekä heidän tapaansa ymmärtää ja tulkita omaa maailmaansa (Kemmis & McTaggart 2007, 276–279). Toimintatutkimuksen tekijät kokevat olevansa tutkimuksen asiantuntijoita, fasilitaattoreita tai organisaation jäsenten 'kaikupohjia', mikä usein edellyttää heiltä aktiivista sitoutumista ja yhteistoimintaa kohderyhmän kanssa (Palmu 1998).

Tässä artikkelissa tarkastellaan toimintatutkimuksen toiminnan toteuttamisvaiheen ensimmäisen tutkimusvaiheen tuloksia. Toimintatutkimus jatkui pilottikoulutuksen opetussuunnitelman kehittämisprosessin etenemisen myötä seuraavasti: toiminta – havainnoiminen – reflektointi – suunnitelmien muuttaminen – toiminta – havainnoiminen- reflektointi- suunnitelmien muuttaminen –toiminta jne. (Taulukko 3).

Taulukko 3 Toimintatutkimuksen suunniteltu eteneminen SENSationalSTEM-hankkeessa.

<p>Ongelman havaitseminen (Diagnoosi):</p>	<p>Erityistä tukea tarvitsevat nuoret (SEN) saattavat kokea työllistymisensä olevan vaikeaa.</p> <p>2. asteen SEN-opiskelijat tarvitsevat heidän tarpeistaan lähtevää yrittäjyyskasvatusta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • SEN-opiskelijoilla on samanlaisia tarpeita ja ongelmia työllistymisessä myös Virossa ja Latviassa • Suomessa NY Vuosi yrittäjänä -ohjelma toimii hyvin 2. asteella <p>Sovelletaan NY VY -ohjelmaa SEN opiskelijoille</p>
<p>Toiminnan suunnittelu:</p>	<p>Tehdään Central Baltic -rahoitteinen SENSationalSTEM-hanke suomalaisten, virolaisten ja latvialaisten SEN-opiskelijoiden yrittäjyysosaamisen lisäämiseksi. Tehdään ensimmäinen suunnitelma pilottikoulutuksen tavoitteista, aikatauluista, sisällöistä ja toteutuksesta. Tehdään ensimmäiset muutokset alkuperäiseen suunnitelmaan koronapandemian aiheuttamien rajoitusten takia.</p>
<p>Toiminnan toteuttaminen ja havainnointi:</p>	<p>Toteutetaan ja suunnitellaan 2. asteen ammatillisessa koulutuksessa oleville SEN-nuorille sopivat yrittäjyyden opinnot soveltamalla NY Vuosi yrittäjänä -ohjelmaa. Tehdään koronapandemian toisen aallon aiheuttamat muutokset pilottikoulutukseen.</p> <p>Ensimmäinen tutkimusvaihe ja havainnointi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutkitaan pilottiin osallistuneiden nuorten toimintaa pilottikoulutuksen ensimmäisen lukukauden aikana (ensimmäinen kysely opiskelijoille ja opettajille ensimmäisen lukukauden päätteeksi koskien opiskelijatiimien toimintaa) <p>Toinen tutkimusvaihe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutkitaan opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia SENSationalSTEM-koulutuksesta toisen lukukauden alussa järjestettävän virtuaalileirin jälkeen. <p>Kolmas tutkimusvaihe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutkitaan opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia SENSationalSTEM-koulutuksesta toisen lukukauden aikana ja sen päättymisen jälkeen <p>Neljäs tutkimusvaihe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutkitaan opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia SENSationalSTEM-koulutuksesta hankkeen loppuvaiheessa.

Muutoksen vaikutusten reflektointi (arviointi):	Pilottikoulutuksen päätyttyä arvioidaan koulutuksen onnistumista ja tehdään tarvittaessa muutoksia suunnitelmiin ja reflektoidaan uudestaan ... jne.
Uudelleen suunnittelu:	Identifioidaan ja arvioidaan SEN-opiskelijoiden oppimista pilot-tihankkeessa. Jos pilottikoulutuksessa onnistutaan, lopputulok-sena on pilottiin perustuva 2. asteen SEN-nuorille suunnattu sovellus NY Vuosi yrittäjänä -ohjelmasta.

KESKEISET TULOKSET

Seuraavassa esitetään vastauksia tutkimuskysymyksiin opiskelijoille tehtyyn kyselyyn ja tutkimuskysymykseen 1) liittyen: Minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla oli oman opiskelijatiiminsä toiminnasta ja työskentelystä tiimissään pilotin ensimmäisellä lukukaudella? ja opettajille tehtyyn kyselyyn ja tutkimuskysymykseen 2) liittyen: Minkälaisia kokemuksia opiskelijatiimejä ohjanneilla opettajilla oli opiskelijatiimien toiminnasta ja työskentelystä pilotin ensimmäisen lukukauden aikana?

Opiskelijoiden kokemuksia oman tiiminsä toiminnasta ja työskentelystä ensimmäisen lukukauden aikana

Kyselyyn vastasi kesän 2021 aikana 10 SENSationalSTEM pilottikoulutukseen osallistunutta opiskelijaa, joista 5 oli suomalaista opiskelijaa ja yhteensä viisi virolaista tai latvialaista opiskelijaa.

Osa opiskelijoista oli todella innostunut oman tiiminsä työskentelystä (kysymys 1),

“Mieletön kokemus, nautin ajastani tiimikavereiden kanssa ja otin jopa yhteyttä heihin.”

“Tosi kivalta, ois supermahtava nähdä heidät kasvotusten”

Joillakin tiimeillä tuntui olleen jonkin verran ns. käynnistysvaikeuksia, mutta nekin oli pystytty voittamaan ja työskentely oli sujunut lopulta hyvin:

“Ei ollut helppo työskennellä yhdessä, mutta olen iloinen, että loppuvaiheessa löysimme yhteisen kielen muiden tiimin jäsenten kanssa.”

Joillakin yhteydenpitoa olivat vaikeuttaneet tekniset ongelmat. Pari ryhmää jouduttiin yhdistämään johonkin toiseen ryhmään, koska muutama opiskelija jättäytyi ensimmäisen tapaamisen jälkeen pois ohjelmasta. Alussa oli ollut myös epäselvyyksiä opiskelijatiimien itsenäisistä tapaamisajoista, jolloin kaikki eivät olleet osallistuneet tapaamisiin:

“Hyvä kokemus. Ainoa huono juttu oli, että missasin huonojen yhteydenpitovälineiden takia ensimmäisen hienon tapaamisen ja ison osan viimeisestäkin.”

“En oikein tiedä, koska vaihdoin kesken projektin ryhmää, jonka kanssa en ole vielä päässyt työskentelemään.”

“Kaikilla ryhmillä pitäisi olla ajat mitkä on sovittu alussa, koska muuten kaikki eivät osallistu (tai muista osallistua).”

Opiskelijoilta saatiin myös vinkkejä siitä, mitä muutoksia he toivoisivat (kysymys 2). Osa opiskelijoista toivoi konkreettisia muutoksia koulutusohjelman materiaaleihin, kuten seuraavista lainauksista ilmenee:

“Ehdottaisin, että materiaalien kirjaimet olisivat isompia, jotta nekin, joilla on vaikeuksia näkemisen kanssa, voisivat nähdä ne.”

“Kaipaisin yhteydenpitämiseen helpompaa kommunikointivälinettä (esim. messengeriä tai muuta vastaavaa). Teams on loistava kokouksiin, mutta se oli suurimman osan ajasta aika hidas, se ei toiminut puhelimen kautta ollenkaan (ei ainakaan minun puhelimeeni), ja kaikenlaista tapahtui (kuten esim. minun tietokoneessani Teams jumittui useasti. Olisi kuitenkin hyvä saada jokin mahdollisuus osallistua tapaamiseen tai kertoa tiimikavereille, miksi et pysty vastaamaan heille Messengerilla tai vastaavalla (toivon, että kamerani toimii ja sitä suurimman osan ajasta yritin ainakin sitä kautta päättää nyökkäilemällä vastata muille).”

Tiimien käynnistysvaikeuksien jälkeen monet opiskelijat olivat todella innostuneita ja he olisivat halunneet tavata tiimikaverinsa myös kasvotusten.

Pilottikoulutuksen aloitustapaamisessa opiskelijatiimeille annettiin tehtäväksi laatia tiimisäännöt helpottamaan yhteistyötä ja selventämään toimintatapoja. Opiskelijoilta kysyttiin näiden sääntöjen laatimisesta ja mitä mieltä he olivat oman tiimensä säännöistä (kysymykset 3 ja 4). Osa tiimeistä ei ollut laatinut sääntöjä, mutta heidän mielestään sääntöjä ei välttämättä tarvittukaan. Sääntöjen laatimisen ongelmista ei tullut mainintoja ja säännöistä tai niiden merkityksestä keskusteleminen vaikuttaa sujuneen tiimeissä ihan hyvässä hengessä:

“Mielestäni ne ovat ok, mutta jos en pitänyt jostain säännöstä, kerroin sen muille ja muutimme yhdessä sitä.”

“Otin suurimman roolin, mutta muille se sopi hyvin.”

Esimerkkinä tiimin säännöistä mainittiin mm. seuraavat hyvin selkeät säännöt:

“Ole mukava muille. Ole kiltti. Kerro oma mielipiteesi. Tule ajoissa mukaan kokoukseen.”

“Älä ole töykeä ja kunnioita toisten mielipiteitä.”

Työnjako tehtävien tekemisessä ja mikä oli ollut vastaajan oma rooli (kysymykset 5, 6 ja 7) vaihteli tiimeissä riippuen siitä, oliko tiimissä löytynyt joku aktiivinen opiskelija tiimin vetäjän rooliin:

“meijän tiimis on yks henkilö, jolla on vaikutusvalta”

“Meillä kaikilla oli sama rooli. Meillä kaikilla oli ideoita ja me kerroimme ne muille. Kukaan meistä ei ollut johtaja.”

Pääperiaatteena vaikutti olleen, että tehtävät jaettiin kunkin halun ja osaamisen perusteella tai tehtäviä tehtiin yhdessä pohtien:

“Se, joka halusi tehdä jotakin, sai tehdä sen. Joka osasi tehdä jotain, sai tehdä sen. Meillä oli aika vapaa valinta siinä. Me emme painostaneet ketään tekemään jotakin. Me löysimme oman tapamme tehdä asioita tiimissämme. Joku halusi puhua enemmän, joku toinen kirjoittaa tai esittää jne.”

“Yksi kirjoitti business canvasiin vastaukset ja kaikki ehdotti vastauksia. Esityksessä kaikki luki jonkun kohdan.”

“Ensimmäiset kaksi, jotka tulivat esiin, olivat IT-osaaja ja piirtäjä.”

Osa opiskelijoista tuntui jonkin verran välttelevän aktiivista roolin ottamista, mutta sanoi ilmaisevansa kysyttäessä mielipiteensä. Osa opiskelijoista ujosteli puhumista (ilmeisesti sen vuoksi, että yhteinen kieli oli englanti) eikä halunnut/uskaltanut liittyä keskusteluun tai puhua tiimin esityksessä:

“Ole kannustava, aktiivinen, jaa ideoita tai ainakin puhu - kuitenkin osa kirjoitti sen sijaan että olisivat käyttäneet mikrofonia.”

“Olen yksi porukoista, joka kertoo englanniksi”

Kaiken kaikkiaan opiskelijat vaikuttivat tyytyväisiltä oman tiiminsä tehtävänjakoon eivätkä he toivoneet suuria muutoksia siihen jatkossakaan (kysymys 8). Esimerkiksi eräs opiskelija kertoi seuraavasti tiiminsä vapaasta tehtävien jakamisesta:

“En oikeastaan tiedä. Kaikki oli aivan hyvin meidän tiimissämme. En voisi ajatella, että jakaisimme tehtävät mitenkään eri tavalla. Kuten sanoin, jos joku halusi tehdä jotain, hän sai tehdä sen. Ihan vaan tiedoksi, että tiimissämme jokainen sai tehdä jotain, koska emme painostaneet ketään tekemään sellaista, mitä he eivät halunneet vaan me teimme sitä, minkä ajattelimme osaavamme tehdä hyvin ja mikä auttaisi tiimiämme.”

Kunakin omaan osaamiseen perustuvasta työnjaosta kertoo myös seuraava lainaus:

“Ehkä ne, jotka ovat luovia voivat tehdä sitä ja ne, jotka ovat parempia kustannuspuolella voivat tehdä sitä.”

Opiskelijatiimeissä työtehtävät jaettiin kunkin tiimijäsenen osaamisen, taipumusten ja kiinnostuksen perusteella.

Opettajien kokemuksia opiskelijoiden toiminnasta pilottikoulutuksen ensimmäisellä lukukaudella

Kyselyyn vastasi kesän 2021 aikana yhteensä 7 SENSationalSTEM pilottikoulutukseen osallistunutta opettajaa, joista 3 oli Suomesta ja 5 Virosta tai Latviasta.

Opiskelijatiimien ryhmätyöskentelyn aloituksesta kysyttäessä (kysymys 1) opettajat toivat esiin kommunikointiin liittyvät haasteet, kun prosessi jouduttiin aloittamaan verkossa. Verbaalisesti taitavat, englantia sujuvasti käyttävät opiskelijat tulivat näkyviksi paremmin:

”Vaikeudet liittyivät kielimuriin, joissakin tapauksissa käytettiin chattia omien ajatusten ilmaisemiseen.”

”Opiskelijoiden todellinen kohtaaminen jäi puuttumaan, tapaamisista jäi puuttumaan todellinen voima, kun tavattiin vain virtuaalisesti.”

Prosessiin kuului, että tiimit järjestäytyvät myös itsenäisesti sopien tapaamisesta keskenään. Se ei kuitenkaan sujunut kitkatta vaan vaati aikaa ja opettelua. Monissa tapauksissa ratkaisuja haettiin yhdessä erilaisten viestimien avulla ja ratkaisuja myös löydettiin. Verkkoympäristön haasteista huolimatta syntyi myös monia onnistumisen kokemuksia.

”Sovimme, että tapaamme online-tapaamisten välissä kehittämään ja keskustelemaan ajankohtaisista asioista.”

” oli epäselvää ketkä opettajista osallistuvat mihinkin tapaamisiin & tämän sopiminen oli välillä haasteellista”

” Alussa opiskelijoiden kontaktointi oli vaikeaa. Sitten kun opiskelijoita oli saatu kiinni, alkoi työ edistyä.”

”Olin tyytyväinen, kun huomasin opiskelijoitteni olevan mukana esityksissä. Kaikki osallistujat saivat hyvää kokemusta kuuntelemalla muita. Osallistuminen kannustaa heitä osallistumaan myös jatkossa.”

Kysymyksessä 2 tiedusteltiin, miten tiimien sisäinen työskentely kehittyi kevään 2021 aikana. Vastanneet opettajat kuvasivat positiivisia edistymiskokemuksia, mutta myös haasteiden jatkumista.

”...osa ryhmistä löysi toimivan tavan toimia ja sopia tapaamisia”

”Rohkeus käyttää digitaalisia työkaluja kasvoi.”

”... eräs todennäköisesti menetti mielenkiintonsa, kun hänen ideansa ei mennyt läpi, kuten hän olisi halunnut, yksi oli ollut pitkään sairaana ja sen jälkeen oli vaikea tulla mukaan, 2 oli hyvin ujoja eivätkä he kokeneet englannin kieltä tärkeäksi.”

Yksi opettaja kuvasi kevään prosessia yhdessä tiimissä erityisen tarkasti seuraavasti:

”Alussa opettaja auttoi enemmän, vähitellen ryhmän vetäjästä tuli enemmän ja enemmän luottavainen ja hän ymmärsi omat tehtävänsä ja hän organisoiti tiimin työn. ... piti vain kannustaa. Ilman sen suurempaa ponnistelua vetäjän onnistui saamaan melkein kaikki tiimin jäsenet mukaan esitykseen. Juuri se esitys sai kaikki tiimin jäsenet yhteen, koska kaikki tiesivät, mitä tehdä, mutta ensin he olivat epätietoisia, miten täyttää business model canvas, joten silloin kommunikointi ei toiminut kovin hyvin.

Tässä opiskelijatiimissä toiminta muodostui vähitellen kohti sellaista opiskelijälähtöistä yhteistyötä, jota NY Vuosi yrittäjänä -ohjelmassa tavoitellaan. Opiskelijatiimissä etsittiin erilaisia rooleja ja näissä toimimista harjoiteltiin siten, että kaikki pääsivät osallistumaan. Opettaja toimi tarkkailijana, fasilitoijana ja rohkaisijana taustalla.

Kolmannessa kysymyksessä opettajilta pyydettiin kehittämideoita syksyn 2021 toimintaan. Vastauksissa nousi esiin toive fyysisestä tapaamisesta:

”Ryhmätyötä voitaisiin kehittää tekemällä projektityötä face-to-face. Etätyöskentely oli vähemmän motivoivaa.”

”Kaikki aktiviteetit virtuaalimaailman ulkopuolella olisi todella hienoa”

”Minä todella toivon, että voisimme tavata Tartossa syyskuussa! Nyt vaan todella tarvitaan oikeata tapaamista!”

Alussa opettajat ohjasivat tiimien työskentelyä enemmän, pikkuhiljaa tiimeistä löytyi organisoijia ja uskallusta itsenäisempään työskentelyyn.

Lisäksi toivottiin selkeitä toimeksiantoja ja aikataulutusta:

"...tehtävistä syksyyn/aloituksesta tulee sähköpostilla aluksi tietoa. Toivon, että tätä ennen ei ole ohjelmaa & ryhmien tehtävät leiriä varten esitetään selkeästi."

" Kevään virtuaalileiriin lähettämämme pohja oli ihan superhyvä! Siihen ryhmien oli helppo kasata pääkohtia esityksistään ja väitän, että osittain tuon hyvän pohjan takia esitykset olivat kokonaisuudessaan melko hyviä. Eli jos/kun leirille pitää tehdä jotain, toivon vastaavaa, hyvin selkeää pohjaa siitä, mitä halutaan - pohja antoi erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille heidän tarvitsemaansa tukea & tiesivät mitä pitää tehdä."

Prosessimaisen toimintatavan merkitystä yksi vastaaja kuvaili seuraavasti:

"Onnistuminen ja myös hankkeen aikana paikoitellen tullut turhautuminen ovat tärkeitä tunteita ammattilaiseksi kasvamiseksi."

Toimintatutkimuksen tutkijoiden kokemus ja tulkinta pilottikoulutuksen toiminnasta pilotin ensimmäisen lukukauden aikana

Tässä alaluvussa reflektoidaan pilottikoulutuksen ensimmäisen lukukauden toteutusta ja toteutuksen onnistumista kolmannen tutkimuskysymyksen avulla: Miten NY Vuosi yrittäjänä –ohjelman soveltaminen toimi tutkijoiden käsityksen mukaan pilottikoulutuksessa, joka jouduttiin järjestämään kokonaan verkossa koronarajoitusten takia? (tutkimuskysymys 3)

Projektitoimijoiden ja hankkeeseen osallistuvien opettajien kanssa käytiin yhteisiä suunnittelukeskusteluja tavoitteiden painopisteistä. Yhteistyö- ja tiimitaitojen merkitystä korostettiin. Opiskelijoiden yhteistoiminta kv-tiimeissä (11 tiimiä) on koulutusohjelman ydinprosessi. Lisäksi opiskelijoiden toivotaan saavan itselleen hankkeessa syntyvien uusien yhteyksien myötä lisää itseluottamusta, innostusta ja rohkeutta oman elämänpiirin laajentamiseen. Spring-meetissä tunnelma oli innostunut: Kaikki tiimit esittelivät ideansa ylpeinä ja saivat kannustavaa palautetta mentoreilta.

NY-ohjelmassa minäpystyvyyden vahvistaminen "Minä pystyn!" on tärkeä tavoite. BMC-esitysten tuottaminen näytti tuottavan onnistumisen kokemuksia esityksiin osallistuneille opiskelijoille.

Tottumattomuus verkkotyöskentelyyn sekä yhteisten tapaamisten ja leirien toteutustapojen muuttuminen fyysisestä leiritoiminnasta verkossa tapahtuvaan työskentelyyn vaikuttivat taustalla. Toisaalta opettajien keskuudessa oli erilaisia käsityksiä NY-ohjelman tavoitteista ja toiminnan luonteesta. Vaikka ohjelman perustana on yhteistoiminnallisten tiimien työskentely, pelkästään verkossa tapahtuva yhteistoiminnallinen työskentely hidasti tiimitoiminnan käynnistymistä.

Verkkopalaverit osoittautuivat haasteellisiksi erityisesti suunnitteluvaiheessa, jolloin keskinäistä monipuolista kommunikointia olisi tarvittu yhteisen ymmärryksen löytämiseksi. Toimintatapaa ja toimeksiantoja jouduttiin miettimään useita kertoja, jotta löydettiin rajoitetussa ympäristössä sekä kv-opettaja- että kv-opiskelijatiimeillä toimivat ratkaisut.

YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Lähitapaamisten puute ja vieraan kielen käyttäminen hidastivat opiskelijoiden tutustumista tiimikavereihin. Lisäksi teams-verkkotyökalun käyttöön liittyvä kokemattomuus ja tekniset ongelmat hankaloittivat tiimityön käynnistämistä. Tämän vuoksi ensimmäisellä lukukaudella opiskelijoiden aktivointi yhteisten tapaamisten välillä tapahtuvaan tiimityöskentelyyn oli vaikeaa ja alussa vaikutti siltä, että tiimit eivät etene tehtävissään. Opiskelijoiden oli ilmeisesti myös vaikea hahmottaa koulutuksen tarkoitusta ja oppimismenetelmiä ja sitä, että heidän olisi pitänyt toimia itsenäisesti ja ottaa itse yhteyttä tiimikavereihinsa. Lopulta opettajien tarkennetut ohjeistukset saivat opiskelijat käynnistämään yhteisen työskentelyn. Spring-meetissä opiskelijat olivat jo valmiita esittelemään omaa ideaansa muille tiimeille, opettajille mentoreille ja hanketiimille. Spring-meetissä tunnelma oli inostunut. Opettajakyselyn vastausten perusteella opiskelijat olivat oppineet osallistumaan tiimiensä työskentelyyn ja osallistuneet yhteisen esityksen valmisteluun. Opiskelijakyselyn vastausten perusteella jotkut tiimien jäsenistä olivat toimineet aktiivisemmin kuin toiset, mutta muutkin olivat osallistuneet pyydettäessä ja kysyttäessä mielipiteitä ja ehdotuksia.

Johtopäätökset

Hankeorganisaation ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden ja opiskelijoiden integroiminen TKI-hankkeen toimintaan on varsin haasteellista. Tämä johtuu tavallisesti siitä, että hankkeiden tavoitteet ovat usein kompleksisia ja niiden toteuttamiseen on olemassa monenlaisia mahdollisuuksia. Lisäksi hankkeen yhteistyökumppaneilla on usein omat tavoitteensa ja oma näkökulmansa koko hankkeeseen. Hankkeen suunnittelu- ja alkuvaiheessa myös hanketoimijoiden roolit ja yhteistyön käyttäytymiskoodit ovat usein varsin jäsentymättömiä ja kestää aina oman aikansa ennen kuin hankkeelle luodaan kaikkien osapuolien kannalta toimivat käytänteet ja toimintatavat. (Römer-Paakkanen 2015)

Opiskelijat saattavat olla hankkeeseen osallistuessaan aluksi turhautuneita ja epätietoisia, kun heidän on vaikea hahmottaa, mitä hankkeessa oikeastaan on tarkoitus tehdä. Opiskelijoille oman roolin hahmottaminen saattaa myös olla aluksi vaikeaa, koska opiskelijoita ohjaavat opettajatkaan eivät aina tiedä, mitä seuraavaksi pitäisi tehdä. Yhtenä syynä hämmennykseen lienee tehtäväkeskeinen opettamisen kulttuuri, joka vaikuttaa elävän vahvana perinteenä kouluissa. Yrittäjyyskasvatus ja NY Vuosi yrittäjänä -ohjelmassa kuitenkin korostetaan opiskelijoiden aktiivista roolia, omaa oivallusta ja yhdessä tekemistä. Tästä pedagogisesta lähtökohdasta katsoen valmiit Vuosi yrittäjänä -ohjelman tehtävät ja materiaalit on suunniteltu otettavaksi käyttöön valikoidusti tarpeen mukaan yhteisen toiminnan välineinä. Niiden tarkoitus on auttaa opiskelijatiimejä jäsentämään ja tarkentamaan käytännön kokeiluja ja toimintaa. Toiminta, yhteiset kokemukset ja ympäristö ovat siten keskeisiä elementtejä oppimisprosessissa.

SENsationalSTEM-hankkeen tavoitteeksi asetettu yhteistoiminnallinen Curriculum-prosessin toteuttaminen edellytti, että sekä opettajien että mentoreiden kanssa keskusteltiin oppimisen pedagogisista periaatteista sekä tavoitteiden asettelusta jatkuvasti koko hankkeen ajan.

Kestää aina oman aikansa integroida hanketoimijat, yhteistyökumppanit, opettajat ja opiskelijat hankkeen toimintaan ja löytää kaikille omat roolit yhteisessä tekemisessä.

Tutkimustulosten hyödyntäminen pilottikoulutuksen kehittämisessä

Tutkimuksen avulla löydettiin kehittämiskohteita ja ideoita koulutuksen jatkokehittelyä varten. Tuloksia sovellettiin heti syyslukukauden 2021 koulutuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja käytäntöihin. Toimintatutkimusta jatkettiin syksyyn 2022 eli hankkeen päättymiseen saakka. Hankkeen päättymisen jälkeen hankkeen toiminnasta ja tuloksista sekä toimintatutkimuksen tuloksista kirjoitettiin kokoomajulkaisu, jossa käsitellään laajemmin hankkeen ja siinä tehtyjen tutkimusten tuloksia (Römer-Paakkanen et.al. 2022).

LÄHDELUETTELO

- JA Worldwide (2017). JA Worldwide Factsheet. Haettu 30.8.2021 <http://www.jaeurope.org/about/ja-worldwide.html>
- Haikola, J. & Myllyniemi, S. (toim.) (2020). Hyvää työtä! Nuorisobarometri 2019. Nuorisotutkimusverkoston julkaisut. Haettu 30.8.2021 <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2020/12/nuorisobarometri2019-netti.pdf>
- Hansen, A. (2018) Adhd voimavarana, Missä kohtaa kirjoa olet? Atena.
- Huusko, M., Vettenniemi, J., Hievanen, R., Tuurnas, A., Hietala, H., Kolhinen, J. & Ruskovaara, E. (2018.) YRITTÄMÄÄN OPPII YRITTÄMÄLLÄ. Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa -arviointi. KARVI Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 25:2018. Haettu 30.8.2021. https://karvi.fi/app/uploads/2018/11/KARVI_2518.pdf
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2007). Participatory Action Research. In Denzin & Lincoln (Ed), Strategies of Qualitative Inquiry. London: Sage Publications Ltd.
- Korkeamäki, J., Haikonen, H. ja Poutiainen, E. (2015) Oppimisvalmennuksen kirjallisuuskatsaus 2015. Kuntoutussäätiö. Haettu 30.8.2021 https://www.kela.fi/documents/10180/751941/opiskelu-valmennus_valmis.pdf/b7cff6de-a1c1-4c5f-9f07-db98do3ab09b
- Koshy, V. (2009) Action Research for Improving Educational Practice: A Step-by-Step Guide. Sage, London.
- Kuula, A. (1999). Toimintatutkimus: kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Käyhkö, J. 2018. Erityisen tuen toimintaprosessien nykytila ja kehittäminen suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa Lappeenranta 2018 229 s. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 810 Väitöskirja, Lappeenrannan teknillinen yliopisto.
- Niemi, A.-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Väitöskirja. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264. Unigrafia, Helsinki. Haettu 30.8.2021 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/158436/erityisi.pdf?sequence=1>

Nuori Yrittäjyys ry (2022). Nuori Yrittäjyys. Haettu 30.8.22 <https://nuoriyrittajyys.fi/tietoa-meista/>

Mertler, C. A. (2012). Action research: Improving schools and empowering educators (3rd ed.). Sage Publications.

Miettinen, K. (2015) Erityisopetuksen käsikirja. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:14. Haettu 30.8.2021

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173192_erityisopetuksen_kasikirja.pdf

Opintopolku (2021). Opetushallituksen ylläpitämä portaali. Haettu 30.8.2021 <https://opintopolku.fi/wp/ammattillinen-koulutus/erityista-tukea-ammattillisen-perustutkinnon-suorittamiseen/>

Parkkila, M., Ryökkynen, S., Vaalasaranta, L., Männistö, E., Korkeamäki, J. & Gustavsson-Lilius, M. (2018). Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus ja psykososiaalista hyvinvointia kartoittava kysely ammatillisissa opinnoissa. Helmi-hankkeen loppuraportti. Kuntoutussaatiö. Haettu 30.8.2021 https://kuntoutussaatio.fi/assets/files/2019/08/Helmi_loppuraportti_57.pdf

Räty, K. 2016. Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.

Römer-Paakkanen, T. 2015. Hyvät kortit –hanke yrittäjämäisen oppimisen ympäristönä: Hämmen-nyksestä hyödylliseen työelämän kokemukseen. YKTT yrittäjyyskasvatuksen tutkimuspäivät. Julkaisussa: Hytti, Ulla (toim.). Yrittäjyyskasvatuspäivät 24.-25.9.2015. Konferenssijulkaisu. Turun yliopiston kauppakorkeakoulun Porin yksikön julkaisu. Pori. ss. 166–189. Haettu 15.8.2021 <https://docplayer.fi/42514977-Yrittajyyskasvatuspaivat-konferenssijulkaisu-hytti-ulla-toim.html>

Römer-Paakkanen, T., Saarinen, P. & Vainio, V. (eds.) 2022. Entrepreneurship curriculum as the supporter of the youngsters' wellbeing. Haaga-Helia Publications 9/2022. Helsinki.

<https://www.haaga-helia.fi/en/current/articles/entrepreneurship-curriculum-supporter-youngsters-wellbeing-0>

Selkivuori, L. 2015. "Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää" Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 522. Jyväskylän yliopisto.

Suonpää, M. & Römer-Paakkanen, T. 2018. Minä pystyn! - Pitkäkestoinen yrittäjyyskasvatus nuorten tulevaisuuden hyvinvoinnin perustana. Haaga-Helia julkaisut 6/2018. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7225-58-5>

LIITE 1 Opiskelijakyselyn kysymykset

- 1.** Millaista oli työskennellä oman opiskelijatiimisi (Student Team) kanssa kevään 2021 aikana? How was it like to work in your Student Team during the spring 2021?
- 2.** Mitä haluaisit tehdä toisella tavalla? What would you like to do differently?
- 3.** Mitä mieltä olet tiiminne säännöistä? What do you think about your team's rules?
- 4.** Miten osallistuit itse sääntöjen tekemiseen? How did you take part when you decided your team's rules?
- 5.** Miten jaoitte tehtävät tiimissänne? How did you divide the tasks in your team?
- 6.** Mikä oli oma roolisi? What was your own role?
- 7.** Minkälaisia rooleja muilla oli? What kind of roles did other team members have?
- 8.** Minkälaista tehtävän jakoa toivoisit jatkossa? How would you like to divide the tasks in the future?

LIITE 2 Opettajakyselyn kysymykset

- 1.** Miten kuvailisit opiskelijatiimiesi ryhmätyöskentelyä kevään 2021 aikana? How would you describe the team work of your Student Teams during the spring 2021?
- 2.** Miten tiimien sisäinen työskentely kehittyi kevään 2021 aikana? How did the teamwork within your Students Teams develop during the spring 2021?
- 3.** Millaisia kehittämisideoita sinulla on syksyn 2021 toimintaan liittyen? Do you have development ideas for autumn 2021 activities?

3.

**Käytännölliset
kehittämistyöt
tai -tapaukset**

Käytännöt rakenteeksi – Edufuturan yrittäjyysstrategia

Reija Häkkinen, Jyväskylän yliopisto reija.a.hakkinen@jyu.fi

Petrikki Tukiainen, Gradia petrikki.tukiainen@gradia.fi

Suvi Salminen, JAMK suvi.salminen@jamk.fi

TIIVISTELMÄ

Yrittäjyyskasvatuksen strategiatyö on Suomessa lähtenyt liikkeelle valtakunnan ja maakunnan tasoilta. Jyväskylässä on kehitetty opiskelijoiden työelämä-, yrittäjyys- ja projektioppimisen mahdollisuuksia EduFutura-yhteistyössä jo pitkään, vuodesta 2015 saakka. Tässä artikkelissa tarkastelemme JYU:n, JAMK:in ja Gradian välistä EduFutura-yhteistyötä käytänteiden rakenteisiin siirtämisen näkökulmasta Edufuturan yrittäjyysstrategiatyössä. Artikkelissa kuvataan, kuinka yhteisen, asteittain syventyneen yrittäjyysstrategian kautta on päästy vaiheittain aikaisempaa paremmin tukemaan laajan yrittäjyyskasvatusnäkökuvan mukaista, opiskelijoiden tulevaisuuden mahdollisuuksien laajentamista EduFutura-yhteistyössä. Tässä esityksessä tarkastellaan strategian rakentumisen vaiheita integraalisen viitekehyksen kautta. Tutkimuksen kautta halutaan tuoda nähtäväksi sitä, minkälaisen toimenpiteiden avulla Edufuturan yrittäjyysstrategiaa on rakennettu sekä hahmotella sitä, minkälaisin suuntiin sitä on tarkoitus viedä tulevaisuudessa. Esiteltyä viitekehystä ja tapaustutkimusesimerkkiä voi hyödyntää, kun halutaan pohtia alueellisen yrittäjyyskasvatusstrategian painopisteitä ja miettiä minkälaisia lopputulemia sen kautta halutaan saada aikaan.

Avainsanat: yrittäjyyskasvatus, strateginen yhteistyö, tulevaisuustyö, työelämätaidot

JOHDANTO

Nykyaikana jatkuvan muutoksen ollessa läsnä, yrittäjämäinen toimintatapa on tärkeä työkalu muutoksen kontrollointiin ja toiminnan uudelleensuuntaamiseen muutoksista johtuen ja niistä riippumatta. Yrittäjyyskasvatuksen linjauksia on määritelty jo 1990-luvulla. Päivityksiä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin ja keinoihin on tehty ajan saatossa ja 2010-luvulla keskiössä ovat olleet erityisesti opiskelijoille suunnatut yrittäjyysopinnot ja toiminnallisuudet. Alueellisia yrittäjyyskasvatusstrategioita on tällä hetkellä Salmijärven, Siklanderin, Vuopalan ja Impiön (2021) mukaan Suomessa yhdeksässä maakunnassa. He ovat tarkastelleet yrittäjyyden edistämistä korkeakouluissa yrittäjyyslinjausten kautta kahden korkeakoulun käytänteiden kautta. Heidän tutkimuksensa ei kuitenkaan kuvaa yrittäjyyslinjausten ja syntymisen prosessia, jota kuvataan tässä käsillä olevassa paperissa.

Oppilaitosten opetussuunnitelmatyö tehdään usein kolmeksi vuodeksi kerrallaan ja uuden opetussuunnitelmakauden suunnittelu aloitetaan melkein heti, kun edellinen on saatu päätökseen. Vaikka työelämätaitojen kehittäminen on tärkeä osa opetussuunnitelmia, on opetussuunnitelmissa paljon muitakin tärkeitä aihealueita, joiden välille on löydettävä tasapaino osana kokonaisuutta. Opetussuunnitelmatyö ei myöskään ole vapaa muutoksesta, vaan nopea muutosvauhti haastaa myös oppilaitokset pysymään ajan tasalla tutkintojen kautta rakentuvan osaamisen suhteen. Tutkintojen sisään on jo opetussuunnitelmakaudella 2020–2023 rakennettu lisääntyvästi työelämäosaamiseen liittyviä osa-alueita ja kokonaisuuksia. OKM:n vastuualueilla olevat ”ammattillinen koulutus” sekä ”korkeakoulutus ja tiede” kuuluvat molemmat EduFutura-yhteistyöhön ja molemmat linjaukset vaikuttavat luonnollisesti yhteiseen kehittämiseen. Ammatillisen ja lukiokoulutuksen laadun ja tasa-arvon parantamiseksi suunniteltu ”Oikeus osata” -kehittämishjelma (2020–2022) ohjaa sekä opiskelijälähtöiseen toimintaan että korkeakoulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Korkeakoulupoliittisten linjausten mukaisesti EduFutura-oppilaitoksissa tuetaan opiskelijoiden siirtymistä toiselta asteelta korkea-asteelle esimerkiksi yhteistyössä tarjottavien ristiinopiskelun mahdollisuuksien kautta.

Tutkinnot ovat melko alaspesifejä ja joskus opiskelijan on haastavaa nähdä omia mahdollisuuksiaan ilmiselvien, tutkintoon välittömästi mielletävien ammatti- ja jatkomahdollisuuksien ulkopuolella. Työelämä- ja yrittäjyysopinnot ovat rakentuneet oppilaitoksiin tarkoituksenaan tarjota opiskelijoille uusia näkökulmia työ-

listymisen mahdollisuuksiin ja auttaa heitä tunnistamaan osaamistaan muuttuvassa maailmassa ja tarjoamaan sitä monipuolisilla ja uusillakin tavoilla myös ulkopuolisille toimijoille. Suuri osa työelämä- ja yrittäjyysopinnoista on geneerisiä siten, että sisältöjä voidaan tarjota tutkinnosta ja opiskelusuuntauksesta riippumatta niin toisen asteen kuin korkea-asteenkin opiskelijoille.

Työelämätaitojen kehittämisen varmistamiseksi on Jyväskylässä luotu EduFuturan yhteinen yrittäjyysstrategia, jonka kautta pyritään varmistamaan, että jokaisessa EduFutura-oppilaitoksessa tarjotaan työelämä- ja yrittäjyysopintoja sellaisessa muodossa, joka parhaiten palvelee jokaisen opiskelijan tilannetta. Yrittäjyysstrategia, kuten muutkin strategiat, vaativat kuitenkin toteutuakseen jatkuvaa seuranta- ja kehittämistä, tarkentamista sekä mittaamista, jotta nähdään mitä niistä seuraa. Tämän tutkimuksen kautta pysähdytään tarkastelemaan EduFuturan yrittäjyysstrategian kehittämistä ja strategian juurtumista organisaatioiden rakenteisiin.

Tämä artikkeli etenee seuraavasti: ensin kuvataan EduFuturan yrittäjyysstrategian teoreettinen viitekehys, sitten tarkastellaan EduFuturan yrittäjyysstrategian kehittymistä integraalisen kehikon (esim. Wilber 2000; 2009, Esbjörn-Hargens 2010) kautta, ja lopulta tehdään vielä päätelmiä ja pohditaan ajattelun sovellettavuutta yrittäjyyskasvatustyössä.

EduFutura-oppilaitoksissa tuetaan opiskelijoiden siirtymistä toiselta asteelta korkea-asteelle esimerkiksi yhteistyössä tarjottavien ristiinopiskelun mahdollisuuksien kautta.

EduFuturan YRITTÄJYYSSTRATEGIAN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

EduFuturan yrittäjyysverkosto on systeeminen kokonaisuus

EduFuturan yrittäjyysstrategia pohjautuu laajalti Hämäläisen ja Saarisen (2006) systeemiälyviitekehukseen, jossa käytäntö, onnellisuuden tutkimus sekä positiivinen psykologia, positiivinen organisaatiotutkimus, systeemiajattely, sokraattisen filosofian perinne ja monimutkaisten ympäristöjen vaikutus ovat läsnä. Organisaation tasolta liikkeelle lähdettäessä systeemiajattelua organisaation viitekehksessä tarkasteleva Senge (1990, 3) kuvaa oppivaa organisaatiota sellaiseksi, jossa ”ihmiset jatkuvasti laajentavat kykyään luoda tuloksia, joita todella haluavat, jossa uusia ja laajentuvia ajattelun rakenteita ruokitaan, jossa kollektiiviset pyrkimykset vapautetaan, ja jossa ihmiset jatkuvasti opettelevat näkemään kokonaisuutta yhdessä.” Vastauksena jatkuvasti muuttuvan maailman epävarmuuteen, Sarasvathyn (2001; 2008) efektuaatioajattelun mukaisesti mielletään, että yhdestä lähtökohdasta pystyttäisiin rakentamaan monta erilaista lopputulemaa. Tämän toteuttamiseksi halutaan mutkaan sitoutuneita ihmisiä, jotka haluavat heittää peliin oman asiantuntijuutensa ja aktiivisesti rakentaa aina uusia lopputulemia samalla, kun uusia asiantuntijoita saadaan mukaan. Tämän lisäksi yhteisössä myös tiedostetaan yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen yhteiskunnallinen konteksti ja työyhteisöjen/oppilaitosten aiemmat kasvatusfilosofiset sitoumukset (Hägg & Peltonen 2016). Nämä tiedostaen voimme keskittyä positiivisen organisaation (Cameron, Dutton, & Quinn 2003) ja yrittäjyyttä tukevan toimintakulttuurin rakentamiseen.

EduFuturan yrittäjyysstrategian kehittyminen voidaan kohdentaa kolmeen laajempaan teoreettiseen keskusteluun. *Pedagogisesta näkökulmasta* katsottuna se voidaan kohdentaa positiiviseen psykologiaan ja yksilöiden vahvuusperustaiseen kehittämiseen (Seligman 2002, Fredrickson 2003, Peterson & Seligman 2004). Lisäksi se kohdentuu *konstruktivisen ihmiskäsitykseen* (Wright 1991, Kyrö 2014), jossa todellisuus rakennetaan (Simon, 1991) aktiivisesti yhdessä vuorovaikuttaisesti yksilön omia valintoja tukien ja kunnioittaen (Spinosa, Flores & Dreyfus 1997, Partanen 2013). Kolmanneksi strategia rakentuu toisaalta *innostun – kokeilen – yritän – kehitän – viitekehysten kautta* kohderyhmäkohtaisesti opiskelijoille, opiskelijoita ohjaavalle henkilökunnalle, sekä johdolle. Viitekehysten yleiskuvauksessa todetaan:

”Opiskelija voi edetä yrittäjyyspolulla inspiroitumisesta ja innostumisesta kokeilujen kautta aina oikean yritystoiminnan käynnistämiseen ja kehittämiseen. Eri vaiheissa on monipuolista oppilaitosten yhteistyössä toteuttamaa kurssi- ja muuta tarjontaa, josta opiskelija voi rakentaa oman yksilöllisen polkunsaa.”

Viitekehystä on avattu neliportaisella kehikolla, joka toimii sekä EduFutura-yrittäjyysstrategian peruspilarina että raamina, jonka pohjalta voidaan hahmotella opiskelijoiden työelämä-, projekti- ja yrittäjyysopintojen tarjontaa.

Systemisen kokonaisuuden toimivuus vaatii positiivista ja kehitysmuotoista ilmapiiriä

Kuuluisat alkusanat Nonakan (1991, 162) HBR:n artikkelissa kuuluvat: *”In an economy, where the only certainty is uncertainty, the one source of lasting competitive advantage is knowledge.”* Tänä aikana, jolloin tuntuu, että epävarmuus vaan lisääntyy, on aikaisempaakin tarpeellisempaa pystyä luottamaan siihen, että oma osaaminen ja tietopohja on riittävä ja uuden tiedon kehittäminen jatkuva, vuorovaikutteinen prosessi. Tämä on yksi kantava tausta-ajatus EduFuturan yrittäjyysstrategiassa. Strategiatyö on tästä näkökulmasta katsottuna jatkuva ja jatkuvasti itseään uudistava prosessi, jossa uusi tieto ja uudet havainnot pyritään ottamaan käyttöön mahdollisimman nopeasti. Esimerkiksi kaikkien EduFutura-organisaatioiden yrittäjyyden parissa toimiva henkilökunta on kutsuttu mukaan yrittäjyysstrategian kehittämisen prosessiin. Tällä tavoin kaikkien Yrittäjyysstrategian kehittämisprosessissa mukana olevien henkilöiden asiantuntemusta ja näkökulmia voidaan aktiivisesti hyödyntää toiminnan kehittämisessä.

EduFuturassa tarjotaan henkilökunnalle esimerkiksi yhteisiä Yrittäjyysbrunsseja ja epämuodollisia kehittämiseen pyrkiviä kokouksia, joiden kautta hiljainen tieto (esim. Nonaka 1991) pyritään saamaan hyödynnettyä. Molemmissa tilaisuuksissa on keskeisenä ideana tarjota aluksi johdanto johonkin yrittäjyyden laajalti kiinnostusta herättäneeseen aiheeseen, jotta osallistujat pääsevät tuomaan oman osaamisensa ja asiantuntijuutensa mukaan kehittämiseen vuorovaikutuksen kautta.

Samoin yrittäjyysopetuksessa pyritään kaikkien eri tiedon muodostamisen muotojen yhteisvaikutukseen. Ulkoisen tiedon opetteluun sekä sen soveltamiseen

omassa yrityksessä (explicit to tacit) esimerkiksi liiketoimintasuunnitelmaa tai yrityksen kassavirtalaskelmaa tehdessä, sisäisen tiedon sisäistämistä (tacit to tacit) esimerkiksi yritysmuotoa omaan yritykseen valittaessa tai markkinointisuunnitelmaa tehdessä, ulkoisen tiedon saamista ulkoisesti (explicit to explicit) esim. kurssisisällöt sekä sisäisen tiedon jakamista edelleen (tacit to explicit) teorialuentoja kautta.

Nonakan (1991, 168) mallissa organisaatiossa sisäinen tieto tuomisesta osaksi koko organisaatiota kolmitahoisen mallin kautta 1) linkittämällä ristiriitaiset asiat ja ideat toisiinsa mielikuvien avulla (metaphor), 2) ratkaisemalla ristiriidat analogioiden (analogy) avulla sekä 3) kirkastamalla luodut konseptit ja tuottamalla niistä malli (model), joka saatetaan koko organisaation saataville.

YKSILÖN KOKONAISVALTAINEN HUOMIOIMINEN TULEVAISUUSORIENTAATIOSSA

Kolbin (1984) teoria käytännön kautta oppimisesta korostaa kokemuksen merkitystä oppimisprosessissa antaen tilaa yksilön oman elämäkokemuksen kautta syntyvälle ymmärrykselle ja sen hyödyntämiseen useissa mahdollisissa asiayhteyksissä nyt ja tulevaisuudessa, yhden tietyn ennalta määritellyn lopputuleman sijaan. Keskeisenä tavoitteena on siis tukea kunkin opiskelijan omaa yksilöllistä kokemus- ja kokeilujen kautta rakentuvaa prosessia. Oppimisen voi nähdä kokonaisvaltaisena mukautumisena osaksi maailmaa (Kolb (1984) – ”oman paikan löytämisenä” osana todellisuutta, jossa elämme.

Kolbin (1984) mukaan oppimista tapahtuu nelitahoisesti kokemuksen, havaintojen, käsitteiden ja aktiivisen kokeilun kautta syntyvistä jännitteistä ja konflikteista, jotka ovat sekä toisilleen vastakkaisia että ristiriidassa yksilön aikaisempien käsitysten ja aikaisemman ymmärryksen kanssa. Tällöin yksilön on viime kädessä itse päätettävä, kuinka hän jäsentää uusia asioita osaksi aikaisempaa oppimaansa.

Tuetaan opiskelijan kokemuksen, havaintojen, käsitteiden ja kokeilujen kautta rakentuvaa oppimisprosessia ja ”oman paikan löytämistä”.

Keskitytään siihen mikä toimii

Oma juttu ja oman jutun löytäminen (Tukiainen & Holttinen 2020) ovat keskiössä EduFuturan yrittäjyysopintojen kokonaisuudessa – kaikille EduFutura -oppilaitosten opiskelijoille halutaan tarjota monipuolisia mahdollisuuksia sekä oman jutun että merkityksellisyyden hahmottelemiseen muuttuvassa maailmassa.

Positiivisen organisaatiotutkimuksen (Cameron, Dutton & Quinn 2003) mukaisesti yhteistyössä keskitytään vahvistamaan sitä, mikä toimii. Luthans, Luthans ja Luthans (2004) ovat tuoneet tietopääoman tai ”aivopääoman” (*human capital – mitä tiedät: tieto, kokemukset, taidot ja asiantuntemus*) ja sosiaalisen pääoman (*social capital – keitä tunnet; ihmissuhteet, verkostot ja ystävät*) rinnalle tarkasteluun myös positiivisen psykologisen pääoman (*positive psychological capital – kuka olet?: itseluottamus, toivo, optimismi, sekä resilienssi eli kyky palautua henkisistä koettelemuksista*). Kaikkia näitä pääoman muotoja voidaan ajatella olevan jokaisella ihmisellä jo entuudestaan, mutta niitä voidaan myös edelleen kehittää, kun kokonaisuutta katsotaan ajattelun rakentumisen ja kehittymisen näkökulmasta, *growth mindset*, sen sijaan, että ihmisen ominaisuudet nähtäisiin lähtökohtaisesti pysyvinä *fixed mindset*, (Dweck 2016) tai näkemällä ne enemmänkin tilapäisinä tietoisuuden tiloina ”states” kuin pysyvinä persoonallisuuden piirteinä ”traits”.

Positiivisen psykologisen pääoman rakentamiseen voidaan puolestaan vaikuttaa Seligmanin (2002) mukaan esimerkiksi lisäämällä *flow*n kokemuksia työssä linjaamalla yksilön ja organisaation tavoitteita samansuuntaisiksi, sekä huolehtimalla siitä, että yksilö kokee työnsä/opintonsa olevan hänelle sopivaa (Luthans, Luthans & Luthans 2004). Avey, Luthans, ja Youssef (2010) ovat huomanneet, että yksilön positiivinen psykologinen pääoma lisää yksilön innokkuutta osallistua myös oman roolin ulkopuolisiin organisaation yhteisöllisyyttä lisääviin toimintoihin (Organizational Citizenship Behaviors), sekä vähentää mahdollisuutta kyyniseen suhtautumiseen, irtisanoutumiseen sekä muutoin tuottamattomaan toimintaan työajalla.

Seligmanin (2007) mukaan positiivinen psykologian osa-alueet eli positiiviset tunteet (positive emotions), sitoutuminen ja aiheeseen uppoutuminen (engagement), sekä merkityksellisyys ovat onnellisuuden rakennuspalikoita. Siinä missä perinteinen psykologia on keskittynyt diagnosoimaan mielenterveyden häiriöitä, positiivisen psykologian kautta pyritään vahvistamaan sitä mikä yksilössä on jo

hyvin ja vahvaa. Seligmanin (2002) ajattelua voidaan soveltaa hyvin myös valmennuksellisessa otteessa yrittäjyyskasvatuksessa silloin, kun tavoitteena on lisätä opiskelijan luottamusta siihen, että vaikka tällä hetkellä tulevaisuus olisi vielä hämärän peitossa ja opintojen aikana tehdyt valinnat eivät muodosta mielessä selkeätä kokonaisuutta, jonka varaan tulevaisuutta voisi rakentaa, kokonaisuus kyllä hahmottuu pikkuhiljaa kokeilujen ja uusien valintojen kautta. Erilaiset inhimilliset vahvuudet kuten rohkeus, tulevaisuuteen suuntautuminen, optimismi, vuorovaikutustaidot, usko, työskentelyn etiikka, toivo, rehellisyys, sinnikkyys sekä flown ja syvään ymmärtämiseen perustuvat oivallukset voivat toimia diagnostii-kan rinnalla ja jossain määrin jopa vaikuttaa mielenterveyden häiriöihin niitä estävästi (Seligman 2002, 5), tai tarjoten keinoja tai työkaluja niiden kanssa selviytymiseen.

Siinä missä jo Frankl (2010) korostaa merkityksellisyyden kokemisen olevan ihmisen elämässä perustavanlaatuinen ja äärimmäisistä ja jopa toivottomistakin olosuhteista toipumisen avain. Oman valinnan mahdollisuudet jokaiseen elämässä eteen tulevaan tilanteeseen ovat myös Martelan (2020) Elämän tarkoitus-kirjan keskiössä. Tukiainen (2018) luottaa pienten askelten voimaan muutoksessa ja tavoitteiden saavuttamisessa.

TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN – EDUFUTURAN YRITTÄJYYSSTRATEGIAN KEHITTYMINEN

Tutkimusote on tapaustutkimus. Kirjoittajat ovat osa EduFuturan yrittäjyysyhteisöä, ollen mukana niin kehittämässä kuin toteuttamassakin EduFuturan yrittäjyysstrategiaa. Lähestymistapa on systeemiteoreettinen, sillä oppilaitosten sisäisessä ja välisessä yhteistyössä on useita erillisiä ja limittäisiä systeemejä, jotka osin toisistaan tietoisina ja osin tiedostamattakin toteuttavat omaa tehtäväänsä. EduFuturan yrittäjyysstrategialla on tietoinen pyrkimys tuoda systeemisen kokonaisuuden johtamisen mallin kautta erillisiä systeemejä lähemmäs toisiaan, ja avata uusia mahdollisuuksia niiden välille. Seuraavaksi taustoitetaan yrittäjyyskasvatuskäsitteitä Keski-Suomen kontekstissa. Systeemisen kokonaisuuden ymmärtämiseksi sovelletaan integraalista kehikkoa (esim. Wilber 2000; 2009, Esbjörn-Hargens 2010), jossa erotetaan toisistaan subjektiivinen (yksilön taso), intersubjektiivinen (yksilöiden välinen taso), objektiivinen (organisaatioiden taso) sekä interobjektiivinen (organisaatioiden välinen taso) ja kuvataan tasojen välistä vuoropuhelua ja sen kehittymistä yhteistyön eri vaiheissa.

Strategian integroituminen toimintaan

Edellä kuvattiin EduFuturan yrittäjyysstrategian teoreettista viitekehystä. Strategian jalkauttamista puolestaan voidaan tarkastella systeemisen kokonaisuuden näkökulmasta neljän eri tason kautta, joka mahdollistaa myös eri vaiheiden onnistumisten ja epäonnistumisten kriittisenkin tarkastelun. Sitä kautta myös tulevaisuutta on mahdollista suunnitella aikaisempaa tarkemmin. Taulukko 1 kuvaa EduFuturan yrittäjyysstrategiatyötä systeemisenä kokonaisuutena tarkasteltuna esim. Wilber (2000; 2009) sekä Esbjörn-Hargens (2010) integraalisen kehikon kautta. Tarkastelu toteutetaan vaiheittain aikajanalla strategiatyön alusta alkaen.

Taulukko 1 Systeeminen kehikko EduFuturan yrittäjyysstrategiatyössä

SUBJEKTIIVINEN <ul style="list-style-type: none">• Yksilön oma työ• Yksilön omat kokemukset	OBJEKTIIVINEN <ul style="list-style-type: none">• Organisaatioiden omat prosessit• EduFutura -yhteistyön sitoutuminen organisaatioiden omiin prosesseihin
INTERSUBJEKTIIVINEN <ul style="list-style-type: none">• Yhteistyön rakentaminen eri toimijoiden välillä• EduFutura-yhteistyön rakentuminen käytännön tasolla	INTEROBJEKTIIVINEN <ul style="list-style-type: none">• Organisaatioiden välisten prosessien rakentuminen• Yhteistyö EduFutura -toimijoiden ja ulkomaailman välillä

Keski-Suomen yrittäjyyskasvatusnäkökulma Edu-Futura strategiatyössä koostuu subjektiivisesta yksilötasosta, yksilöiden välisestä tasosta, organisaatioiden tasosta ja organisaatioiden välisestä tasosta.

Strategian kehittämisen ensimmäinen vaihe

Valtakunnallisessa yrittäjyyskasvatuksen kehittämisesä elettiin 2010-luvun alussa alueellisten yrittäjyyskasvatusstrategioiden aikaa. Valtakunnallinen YES ry ja sen alueelliset YES-keskukset toimivat monessa maakunnassa alueellisen strategiatyön moottorina. Ensimmäisten maakuntien joukossa Keski-Suomen maakunnallinen yrittäjyyskasvatuksen kehittämisohjelma, Keski-Suomi kasvuun yhdessä yrittäen (Tokila & Hynninen 2011), julkaistiin syyskuussa 2011. Ohjelman kantavana ideana oli kuvata suomalaisen koulutusjärjestelmän eri tasoilla tietojen ja taitojen muodostama ketju maakunnallinen yrittäjyyskasvatuksen ehjä polku Keski-Suomessa. Idea ehjään polkuun oli saatu aiemmin Wiitaseudun aluella Villinikkarit Oy:n fasilitoimana Pohjoisessa Keski-Suomessa rakennetusta seudullisesta yrittäjyyskasvatuksen ehjästä polusta (Nieminen & Tukiainen 2008). Keski-Suomen yrittäjyyskasvatusstrategiatyöhön osallistuivat 2011 myös Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä ja Jyväskylän yliopisto. Kehittämisohjelman kuudeksi pääasialliseksi teemaksi rakentuivat johtajuus ja vaikuttaminen, yhteistyöverkoston ja toimintakulttuurin kehittäminen, oppimisympäristöt, opettajuus ja opetusmenetelmät, koulutus opettajille ja kehittäjille sekä yrittäjyys ja yritysten toimintaympäristö. Kantavana teemana oli rakentaa maakunnallista toimintakulttuuria ja ottaa ensimmäisiä askelia verkostona.

Maakunnallisen yrittäjyyskasvatuksen kehittämisohjelman seurauksena sekä aktivoituneen opiskelijayrittäjyystoiminnan lisääntyä Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä sekä Jyväskylän yliopisto laativat kolmen oppilaitoksen täsmentyneen yhteisen yrittäjyysstrategian, mikä hyväksyttiin kunkin oppilaitoksen hallituksissa tammikuussa 2014. Tuolloin tavoitteeksi asetettiin konkreettisesti 800 uuden yrityksen ja 2000 työpaikan synnyttäminen vuoden 2018 loppuun mennessä. Konkreettisina teemoina oli edelleen organisaatioiden yrittäjyyskulttuurin- ja ilmapiirin kehittäminen. Lisäksi uusina näkökulmina olivat oppilaitosten välisen yhteistyön systematisointi ja vakiinnuttaminen yrittäjyyden edistämisesä sekä resurssien optimaalinen hyödyntäminen. Strategiassa määritettiin tehtäviksi mm. johdon ja esimiesten sitouttaminen yrittäjyyden edistämiseen, yrittäjyyden edistämisen seuranta ja arviointi oppilaitosyhteistyön johtoryhmässä sekä resurssien yhteiskäyttö. Nämä teemat pohjustivat osaltaan asetta tiiviimmän oppilaitosyhteistyön käynnistymistä myös muissa sisällöllisissä teemoissa.

Alueellisia yrittäjyysstrategioita rakentui tuohon aikaan Suomessa usealla paikkakunnalla (Salmijärvi, Siklander, Vuopala & Impiö 2021), kun Valtioneuvoston yrit-

täjiyskasvatuksen suuntaviivoissa (2009, 7) yrittäjiyskasvatuksen tavoitteet nähtiin laajalti näin:

”Yrittäjiyskasvatus on yrittäjiyttä ammatinharjoittamisena huomattavasti laajempi käsite. Yrittäjiyskasvatus käsitteenä kattaa myös yrittäjiyskoulutuksen. Se pitää sisällään sekä aktiivisen ja oma-aloitteisen yksilön, yrittäjiämäisen oppimisympäristön, koulutuksen ja yrittäjiyttä tukevan toimintaverkoston yhteistyön että yhteiskunnan aktiivisen ja yrittäjiämäistä toimintaa tukevan politiikan. Yrittäjiyskasvatuksen tuloksena syntyy yritteliäisyyttä kaikilla yhteiskunnan tasoilla ja myös yritystoiminnan vahvistumista ja uutta yritystoimintaa.”

Ensimmäisessä vaiheessa strategiatyötä lähestyttiin interobjektiiviselta tasolta käsin. Kuten voidaan huomata, ensimmäisen vaiheen kehittämisen jo aikaisemmin mainituista teemoista: *”johtajuus ja vaikuttaminen, yhteistyöverkoston ja toimintakulttuurin kehittäminen, oppimisympäristöt, opettajuus ja opetusmenetelmät, koulutus opettajille ja kehittäjiille sekä yrittäjiys ja yritysten toimintaympäristö”*, strategian ensimmäisessä vaiheessa huomio kiinnittyi paljolti interobjektiiviselle tasolle lähtien liikkeelle organisaatiohierarkkisesti ja systeemisesti ylhäältä päin - maakunnan tasolta. Kehittämiseen osallistuivat myös Jyväskylän koulutuskuntayhtymän, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston edustajat, joista osallistujia oli vain kourallinen. Käytännössä tämä tarkoitti, että strategias- ta ei vielä oltu kovin tietoisia organisaatioiden tasolla, mutta yhteistyö saatiin kuitenkin käyntiin.

Strategian kehittämisen toinen vaihe – EduFuturan yrittäjiysstrategia vol 1.0

Jyväskylän ammattikorkeakoulun, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian ja Jyväskylän yliopiston muodostaman EduFutura -yhteisön toiminta käynnistettiin Jyväskylässä vuonna 2015. Yhtenä kärkialana Yrittäjiys ja liiketoiminta oli luonteva jatko edellisen strategian yhdelle ilmentymälle, vuosina 2015–2017 toteutetulle Yrittäjiys Yhdistää -hankkeelle. Hankkeen avulla käytänteitä yrittäjiyyden osalta haluttiin juurruttaa strategian mukaisesti paremmin organisaatioihin, koska laajan yrittäjiyskasvatusnäkemysten ympärille rakentuva työelämäsuuntautuneisuus nähtiin kaikissa oppilaitoksissa opiskelijoille merkittävänä tulevaisuus- taitona.

EduFutura-toiminnan käynnistäminen sekä Yrittäjyyden ja liiketoiminnan kärki-tiimin perustaminen veivät strategia-ajattelua edelleen eteenpäin ja syvemmälle organisaatioissa. Käytännön tasolle vuosille 2015–2017 tehtyä EduFuturan yrittäjyysstrategiaa saatiin Yrittäjyys Yhdistää -hankkeen kautta. Keskeisiä teemoja olivat yllä mainitut organisaatioiden yrittäjyyskulttuurin ja -ilmapiirin kehittäminen, oppilaitosten välisen yhteistyön systematisointi ja vakiinnuttaminen yrittäjyyden edistämiseksi, resurssien optimaalinen hyödyntäminen sekä johdon ja esimiesten sitouttaminen yrittäjyyden edistämiseen, yrittäjyyden edistämisen seuranta ja arviointi oppilaitosyhteistyön johtoryhmässä sekä resurssien yhteiskäyttö. Systemisen kehikon (Taulukko 1) kautta katsottuna operoitiin edelleen paljolti interobjektiivisellä kentällä, josta näkökulmasta katsottuna tarkasteltiin objektiivisen kentän toimintoja eli organisaatioiden omia prosesseja. Yrittäjyys yhdistää -hankkeen kautta saatiin mukaan Subjektiiivisen tason toimijoita eri organisaatioista geneeristen EduFutura -organisaatioon palkattujen toimijoiden lisäksi, joista syntyi EduFuturan yrittäjyyden käytännön tason yhteistyö kursseineen, tapahtumineen ja konkreettisine toimintoineen (Häkkinen & Patja 2018) sekä Innostun – Kokeilen - Yritän - Kehitän -konsepti.

Innostun – kokeilen – yritän – kehitän -konsepti

Innostun – kokeilen - yritän - kehitän -konsepti on kehitetty laajan yrittäjyyskasvatustähtäävä: *“...In the narrower definition, entrepreneurship education is focused on business activities, with specific teaching methods aimed at teaching students how to start a company”* (Dahlstedt & Fejes 2019, 463) sekä 2) laaja, yrittäjyys- ja työelämävalmiuksia kehittävä: *“The broader definition promotes an idea that students should learn a set of ‘entrepreneurial skills’ such as independence, creativity, problem-solving and diligence”* (Dahlstedt & Fejes 2019, 463). EduFutura -yhteistyössä tarkastellaan yrittäjyyden opetusta nimenomaan jäljemmän eli laajan yrittäjyyskasvatustähtäävä, jossa pelkän liiketoiminnan kehittämisen sijaan huomioidaan myös yksilön sisäisten valmiuksien kehittämistä. Yrittäjämäisen asenteen, taitojen sekä mielenmaiseman välisiä käsitteellisiä eroja on myös tarkennettu kirjallisuudessa (erim. Fyen, Debackere, Olivares, Gfrörer, Stam, Mumby-Croft & Keustermans 2019). Yrittäjämäisen asenteen ja yrittäjämäisten taitojen välinen ero on Fyen ym. (2019, 7-8) mukaan se, että yrittäjämäinen asenne tarkoittaa suotuisaa suhtautumista yrittäjämäisiä mahdollisuuksia kohtaan,

kun taas yrittäjämäiset taidot ovat kykyä suoriutua yrittäjämäisistä toiminnoista, kuten mahdollisuuksien tunnistaminen, ideoiden elinkelpoisuuden tunnistaminen, sekä luovat ongelmanratkaisutaidot. He tuovat esille myös termin ”entrepreneurial mindset” joka kääntyisi Suomen kontekstiin ehkä parhaiten ”yrittäjämäiseksi toimintatavaksi”, koska ”yrittäjämäinen mielenlaatu” jää hieman abstraktiksi.

Mahdollisuuksien rakentamisen näkökulma (Simon 1991; Sarasvathy 2001; 2008) tuo yrittäjyyden opettamiseen ja opiskeluun yksilön kokemusta vahvistavan kontrollissa olemisen tunteen. Tässä vaiheessa pyritään vahvistamaan opiskelijan ymmärrystä siitä, kuka hän on (Luthans ym. 2004; Sarasvathy 2001; 2008). Vaikka emme voisikaan ennustaa tulevaisuutta, voimme huolehtia siitä, että tiedostamme paremmin, mitä osaamme ja mikä meitä kiinnostaa, jota kautta voimme innostua omasta osaamisestamme sekä sen jakamisesta muiden kanssa. Konseptin mukaan innostun – vaiheen tavoitteet ovat seuraavat:

”Opiskelijalle tarjotaan mahdollisuuksia oman paikkansa löytämiseen muuttuvassa työelämässä. Opiskelija rohkaistuu hyödyntämään aktiivisesti vahvuuksiaan, toteuttamaan omia ammatillisia unelmiaan sekä innovoimaan uutta yksin tai yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Opiskelijan yrittäjämäinen asenne vahvistuu.”

Kokeilen-vaiheessa altistetaan opiskelijaa kokeilujen kautta vuorovaikutukseen maailman kanssa. Ajatuksena on, että hän oppisi hahmottamaan paremmin, keitä tuntee (Luthans ym. 2004; Sarasvathy 2001; 2008) ja kuinka hän voisi osaamisensa kautta olla hyödyksi muille. Kokeilen -vaiheeseen mielletään kuuluvaksi laajalti erilaisia kokeiluyrittäjyyskursseja, kuten esimerkiksi Nuori Yrittäjyys ry:n Vuosi yrittäjänä -konsepti, osuuskuntayrittäjyyttä Tiimiakatemia ja Gradian osuuskuntien kautta, sekä projektikurssikokonaisuudet, joissa toteutetaan joko tieteenaloittain/ koulutusaloittain tai monitieteisissä ja usean oppilaitoksen opiskelijoille avoimissa asiakasprojekteissa työskentelyn mahdollisuutta. Tiimioppiminen (Partanen 2013) on tässä vaiheessa myös keskeinen oppimisen väline. Kun opiskelija pääsee jyvälle siitä, mitä hän osaa ja kuinka siitä voi olla myös hyötyä muille, lisääntyvät myös hänen merkityksellisyyden kokemuksensa (Frankl 2010; Martela 2020).

”Kokeilen-vaiheen tarjonta mahdollistaa opiskelijalle liiketoimintaidean luomisen ja testaamisen kokeiluyrittäjyyden keinoin. Opiskelija tuotteistaa ja soveltaa osaamistaan luovalla tavalla käytäntöön sekä kokeilee yrittäjämäistä toimintaa riskittävästi oppilaitosympäristössä.”

Yritän-vaiheessa ollaan jossain määrin jo suppeamman yrittäjyyskasvatuksen suuntaisessa näkemyksessä (Dahlstedt & Fejes 2019). Ajatuksena on, että tähän mennessä opiskelijalla on jo sen verran vankka tietotaito liittyen omaan osaamiseensa, että hän voi lähteä kehittämään tosissaan sellaisia konsepteja, joiden kautta voi tarjota osaamistaan ja asiantuntijuuttaan tuloksekkaasti muille. Tällöin yrittäjyys tai muuttuvaa työelämää hyvin kuvaavat ”epätyypilliset työurat”, kuten freelancerina toimiminen usealle työnantajalle tai laskutuspalveluiden käyttö tulevat kysymykseen. Yritän – vaiheen osalta liikeidean kehittelyn tueksi oppilaitokset ovat yhdessä perustaneet Yritystehtaan (Häkkinen & Patja 2018), jonka kautta tarjotaan esimerkiksi Ideasta Yritykseksi -valmennusta yritysideokehittelyyn, tai Yrittäjävalmennusta yrityksen kehittämiseen.

”Yritän-vaiheessa opiskelijalla on olemassa idea liiketoiminnan toteuttamisesta itsenäisesti tai yhdessä muiden kanssa. Opiskelija työstää liikeideansa eri osa-alueita valmennuksissa ja kohtaa kanssaopiskelijoita verkostoitumistilaisuuksissa. Opiskelija ottaa yritystoiminnan käynnistämisen ensiaskeleet.”

Yritän-vaiheeseen mielletään kuuluvaksi myös tutkimustulosten kaupallistamiseen liittyvät innovaatiotoiminnan mahdollisuudet eli polun tässä vaiheessa opiskelijalla on erityisesti yliopiston puolella mahdollisuus myös saada tukea esimerkiksi patentointiin, R2B -hankkeen toteuttamiseen ja muuhun hanketoimintaan liittyen.

”Kehitän-vaiheen palvelut on suunnattu niille opiskelijoille tai alumneille, jotka ovat jo käynnistäneet omaa yritystoimintaa. Oppilaitokset ja niiden yhteistyöverkoston toimijat tarjoavat koulutus- ja tukipalveluja yritystoiminnan sekä oman osaamisen kehittämisessä yrittäjäuran eri vaiheissa niin yrittäjälle itselleen kuin yrityksen henkilökunnalle.”

Kehitän-vaiheen henkilöitä on jo reilusti vähemmän kuin aikaisemmissa vaiheissa. Palvelut ovat erittäin yksilöityjä ja saattavat paljolti liittyä henkilön ohjaukseen oikean, jostakin oppilaitosten ulkopuolisesta tahosta saatavan asiantuntijuuden piiriin.

Strategian kehittymisen kolmas vaihe – EduFuturan yrittäjyysstrategia vol 2.0

Vuosille 2017–2020 laadittiinkin jo strategian päivitys eli toinen EduFutura oppilaitosten yrittäjyysstrategia. Sen rakentamisessa huomioitiin myös Unifin ja Arenen suositukset sekä 2016 tehty analyysi toimenpiteiden edistymisestä. Opinnolliset ja pilotoidut toimintamallit sekä käytännön kehittämistyössä synnytetty Innostun, kokeilen, yritän, kehitän -viitekehys toimivat strategiapäivityksen lähtökohtana. Visioksi asetettiin rohkea näky siitä, että EduFuturan opiskelijoilla ja henkilökunnalla on yrittäjämäinen asenne ja Suomen parhaat mahdollisuudet innovointiin ja yrittäjyyteen. Strategiaan tavoitteet ja toimenpiteet kuvattiin niin opiskelijoiden, opetushenkilökunnan kuin oppilaitosyksiköiden ja esimiesten näkökulmasta hyvin konkreettisesti, jotta jo pitkään vallinnut yrittäjyyden edistämisen ja kehittämisen tahtotila ja onnistuneet pilotoinnit saataisiin levitettyä 30.000 EduFutura -yhteisön jäsenen tietoisuuteen mahdollisimman tehokkaasti. Strategian avulla haluttiin tukea esimiesten johtamistyötä yrittäjyyden edistämässä sekä sitouttaa yrittäjyyden edistämiseen sitoutuneiden yrittäjyyden valmentajien lisäksi entistä laajempaa joukkoa henkilökunnasta. Toisen ja edelleen astetta konkreettisempia toimenpiteitä sisältävän strategian 2017 valmistuttua myös EduFuturan yrittäjyyskasvatustoiminta laajeni ja opiskelijoiden ristiinopiskelun mahdollisuudet lisääntyivät kaikilla aloilla, yrittäjyyden opinnot kehittyivät oppilaitoksissa, ja niiden parissa navigointia helpottamaan lisättiin opiskelijoihin ja henkilökuntaan kohdistettua viestintää.

Vuosille 2017–2020 yhteistyö kehittyi monella tapaa konkreetian tasolle, kun yrittäjyysyhteistyön yhtenä lopputulemana syntyi Jyväskylän Yritystehdas (Häkkinen & Patja (2018)). Ulkoapäin vaikutteita haettiin myös Arenen ja Unifin yrittäjyyslinjauksista. EduFuturan yrittäjyysstrategian toinen päivitys huomioi laajalti eri toimijaryhmät EduFutura -oppilaitoksissa. Käytännössä tässä vaiheessa alkoi syntyä painetta Kuvion 1 interobjektiivisen ja objektiivisen tason vuoropuhelun sekä subjektiivisen ja intersubjektiivisen tason vuoropuhelun lisäksi myös eri tasojen väliselle vuorovaikutukselle. Strategiatyö alkoi siis kantaa hedelmää samalla, kun se paljasti tarkemmin olennaisia kehityskohteita, jotka hankaloittivat yrittäjyysstrategian jalkautumista. Näitä olivat esimerkiksi sisäinen viestintä sekä keskijohdon vähäinen tietoisuus yrittäjyysstrategiasta ja sen ideasta.

Strategian kehittymisen neljäs vaihe – EduFuturan yrittäjyysstrategia vol 3.0

Positiivista kehitymissuuntaa haluttiin vahvistaa ja syventää myös uudella strategiakaudella 2021–2024. Jotta vahvempaan tulokseen päästäisiin, syksyllä 2020 EduFuturan yrittäjyysstrategian päivitystyöhön osallistettiin entistä laajemmin kolmen oppilaitoksen henkilöstöä. Työskentelyssä olivat mukana edelleen niin ylin johto, laajalti yksiköiden esimiehiä sekä lisäksi käytännön yrittäjyysvalmennuksesta vastaavia opettajia. Strategiatyössä keskityttiin löytämään uusia ratkaisuja oppilaitosten yrittäjyyspolkujen määrällisten volyymien kasvattamiseen, valmennuksen laadun ja ajankohtaisten sisältöteemojen kehittämiseen, sekä ohjauksen toteuttamiseen, prosessien kuvaamiseen ja strategian avulla johtamiseen kehittämiseen vision 2025 saavuttamiseksi (Tokila & Hynninen 2011).

Syksyn 2020 strategiatyössä, jossa kehittämistoimia suunniteltiin vuosille 2021–2014, saatiin eri oppilaitosten toimijoita jo laajemmin mukaan EduFuturan yrittäjyysstrategian kehittämistyöhön. Strategiatyössä tunnistettiin sellaisia toimialueita ja tahoja organisaatioissa erityisesti opiskelijarajapinnasta, jotka eivät vielä kokeneet strategiaa omakseen tai eivät olleet vielä riittävässä määrin tietoisia siitä. Tämän huomattiin asettaneen esteitä sekä yhtäältä laajan yrittäjyyskasvatuksen mukaisen näkemyksen leviämiseksi yrittäjyysopintojen toteuttamisesta että toisaalta sitä kautta myös opiskelijoiden osallistumisesta yrittäjyysopintoihin lukeutuville kursseille.

EduFuturan yrittäjyysstrategian tulevaisuus

Käytäntöjen viemiseksi rakenteisiin viimeisimmässä strategisessa keskustelussa linjattiin, että ekosysteemin toimijoiden ja vastuiden kuvaamista tulee edelleen tarkentaa strategian toteuttamisen varmistamiseksi. Lisäksi EduFutura-oppilaitosten koulutusalojen, yksiköiden ja tiedekuntien johtamisen tueksi strategian toteuttamisessa päätettiin järjestää laaja jalkautumisen kierros oppilaitoksittain. Kehittämistä jatketaan kuluvalle strategiakierroksella vuoteen 2024 saakka syventämällä strategian yhteistä ymmärrystä oppilaitoksissa sekä yrittäjyysasioista vastaavien koordinaattoreiden avulla, että oppilaitosten henkilökunnalta nousevien ideoiden kautta.

POHDINTA

EduFuturan yrittäjyysstrategia luotiin ratkaisuksi käytännön kautta oppimisen (esim. Kolb 1984) mukanaan tuomiin haasteisiin, jotta mahdollisuudet saataisiin paremmin näkyväksi oppilaitoksissa ja samalla valjastettua opiskelijoiden hyödyksi. Strategiatyössä on oltu pitkäjänteisiä ja ketteriä - siinä missä strategiatyö oli alkuvaiheessa ylhäältä alaspäin suunnattua, sen painopistettä on jatkuvasti muokattu siten, että strategian kautta pystyttäisiin huomioimaan sekä yhtäältä valtakunnan tason linjaukset ja opetussuunnitelmien kautta oppilaitosten arkeen vaikuttavat vaatimukset, että toisaalta nykyajan muuttuvan työelämän näkökulmasta katsottuna opiskelijoiden yksilölliset tarpeet. Strategian jatkuva työstäminen ja uudelleenmuokkaus mahdollistaa sen, että niin henkilökunnalle kuin opiskelijoillekin löydetään oikeat työkalut myös yrittäjyyden kautta luovia muuttuvassa maailmassa.

EduFuturan yrittäjyysstrategian ensimmäisen version kehittämiseen oltiin niini tyytyväisiä EduFutura -oppilaitoksissa, että Nonakan (1991) malli organisaation sisäisen tiedon tuomisesta osaksi organisaatiota jäi käytännössä mallin (eli yrittäjyysstrategian) tasolle – kuvion 1 mukaan interobjektiiviseen kenttään, ja sitä toteuttivat pääasiassa vain sen kehittämisessä, eli yrittäjyysopinnoissa mukana olevat tahot. Käytännössä kuitenkin yrittäjyysstrategian taustalla oli ajatus siitä, että yrittäjyyskasvatus on tavalla tai toisella jokaisen opettajan asia. Näin olleen yrittäjyysstrategian toisessa vaiheessa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, että 1) kehittämiseen mukaan saataisiin myös sellaisia tahoja, jotka eivät ole aikaisemmin olleet siinä mukana ja, että 2) yrittäjyysstrategia saataisiin saatettua osaksi käytänteitä jokaisessa oppilaitoksessa heille parhaiten sopivalla tavalla.

Positiivisen asenneilmapiirin aikaansaaminen kannustavan yhteisen tekemisen kautta sekä päämäärien kehittäminen yhdessä on ollut yksi EduFuturan yrittäjyysstrategian kulmakivistä, ja sen toivotut lopputulemat ovat olleet pääasiassa kahdenlaisia. Tavoitteena on ollut 1) validoida henkilökunnan näkökulmia ja ajatuksia, sekä haastaa heidät mukaan kehittämään parempaa kehikkoa opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämiseksi, sekä 2) toimia tukena opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiselle, sekä ohjata yksilölähtöisten tavoitteiden tukemiseen ja yksilön mahdollisuushorisontin laajentamiseen. Tärkeinä tekijöinä taustalla vaikuttavat positiivisen psykologisen pääoman ja asenneilmapiirin kehittäminen (Luthans ym. 2004, Avey ym. 2010) sekä positiivisten tunteiden hyödyntäminen opiskelijan oman tulevaisuuden rakentamisen tukemisessa (Seligman 2002).

Toimintatavan ja asenneilmapiirin tarttumisessa esimerkiksi henkilökunnasta opiskelijoihin luotetaan Barbara Fredricksonin (esim. 2003) broaden-and-build -teoriaan, jonka mukaan jo hyvinkin vähäpätöiseltä tuntuva positiivisten tunteiden kokeminen laajentaa yksilön mahdollisuushorisonttia vaikuttaen ajatusten ja toiminnan väliseen yhteyteen, ja takaa sitä kautta paremmat mahdollisuudet uudenlaisten tulevaisuuksien rakentamiselle.

EduFuturan yrittäjyysstrategiaa laadittaessa on pyritty luottamaan siihen, että toimeensa palkatuilla henkilöillä on riittävä tietopääoma olemassa omaan asiantuntija-alueeseensa liittyen. Osaamisen mahdollisuuksien jakamiseen ja sosiaalisen pääoman kehittymiseen voidaan vaikuttaa järjestämällä tilaisuuksia, joissa mahdollistetaan vuorovaikutus ja ajatustenvaihto sekä tuttujen että uusien ihmisten kanssa. Positiivisen pääoman kehittymiseen puolestaan on panostettu kannustamalla kokeilemaan ja kehittämään uutta, sekä osallistumaan kehittämiseen ja tekemiseen.

Vaikka käytännön kautta oppiminen (esim. Kolb 1984) avaakin yhtäältä opiskelijalle teoriapitoisen ja itsereflektiivisen lähestymistavan rinnalla uudenlaisen mahdollisuuden integroida oman elämäkokemuksen kautta syntyvää ymmärrystä osaksi hänen tutkintoaan, se samalla myös haastaa ohjaavaa henkilökuntaa sekä a) olemaan tietoisia sekä oman oppilaitoksen että esimerkiksi Jyväskylässä myös EduFutura-oppilaitosten ristiinopiskelun mahdollisuuksista, että b) olemaan sen verran läsnä ohjaustilanteissa, että opiskelijan ohjaaminen oikeaan suuntaan ja hänen tilannettaan parhaiten palvelevan toiminnon pariin olisi mahdollista. Tämä ei ole aina helppoa, mutta kysymällä oikeita kysymyksiä ja luottamalla siihen, että opiskelija löytää niihin pohdinnan kautta ja kokeilemalla oikeita vastauksia, päästään yrittäjyyskasvatuksessa eteenpäin.

EduFuturalla halutaan

- 1) vaikuttaa henkilökunnan näkökulmiin ja haastaa heidät mukaan kehittämään opiskelijoiden asiantuntijuutta ja
- 2) tukea opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä ja mahdollisuushorisontin laajentamista.

YHTEENVETO

Tässä artikkelissa on kuvattu EduFuturan yrittäjyysstrategian kehittämistyötä sekä sen jalkautumista oppilaitokseen ja tarkasteltu jalkautumisen etenemistä integraalisen kehikon kautta (esim. Wilber 2000; 2009, Esbjörn-Hargens 2010). Kuten kuvauksesta voidaan huomata, käytännön tasolla tarkasteltuna strategian jalkauttaminen on syklinen prosessi, jossa on monenlaisia vaiheita. Selkeimmin muutosta ja sen etenemistä voidaan tarkastella vasta jälkikäteen ja ratkaisut on tehtävä sen hetkisen nykytilan ja siinä huomattujen haasteiden/ kehittämistä vaativien kohteiden kautta.

LÄHDELUETTELO

- Avey, J.B., Luthans, F. & Youssef, C.M. 2010. The Additive Value of Positive Psychological Capital in Predicting Work Attitudes and Behaviors. *Journal of Management*, 36(2), 430–452.
- Cameron, K.S., Dutton, J.E., Quinn, R.E. (eds.) 2003. *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline*. Berrett-Koehler Publishers inc.
- Dahlstedt, M. & Fejes, A. 2019. Shaping entrepreneurial citizens: a genealogy of entrepreneurship education in Sweden. *Critical studies in Education*, 60(4), 462–476
- Dweck, C. 2016. What having a “Growth Mindset” Actually Means. *Harvard Business Review*.
- Esbjörn-Hargens, S. (ed.) 2010. *Integral Theory in Action: applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL -model*. Sunypress. New York.
- Fletcher, D.E. 2006. Entrepreneurial processes and the social construction of opportunity. *Entrepreneurship & Regional Development*, 18(5), 421-440.
- Frankl, V. E. 2010 [1978]. *Ihmisyiden rajalla*. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Fredrickson, B. 2003. Positive Emotions and Upward Spirals in Organizations. *Julkaisussa: Cameron, K.S., Dutton, J.E., Quinn, R.E. (eds.) 2003. Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline*. Berrett-Koehler Publishers inc.
- Fyen, W., Debackere K., Olivares, M., Gfrörer, R., Stam, E., Mumby-Croft, B. & Keustermans, L. 2019. Student entrepreneurship at research-intensive universities: from a peripheral activity towards a new mainstream. *League of European Research universities. ADVICE PAPER no.25, April 2019*.
- Häkkinen, R., & Patja, P. (2018). Yrittäjyyskasvatuksellinen oppilaitosyhteistyö ja sen kehittäminen: case Jyväskylän Yritystehdas Oy. *Julkaisussa: Peltonen, K., H. Laakso, H., Kuru, P. & Oksanen, L. (Eds.), YKTT2018 Yrittäjyyskasvuspäivät: Artikkelit* (pp. 8-32). LUT University. LUT Scientific and Expertise Publications: Tutkimusraportit, 84.
- Hägg, O. & Peltonen, K. 2016. Vastuullisuus ja hyvään elämään ohjaaminen yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa s. 123-137. *Julkaisussa: Mutanen, O., Kantola, M.,*

- Kotila, H. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2016. Hyvä elämä: Käytäntö, tutkimus ja ammattipedagogiikka. Turku AMK, Turku University of Applied Sciences, tutkimuksia 44.
- Hämäläinen, R.P. & Saarinen, E. (toim.) 2006. Systeemiäly 2006. Helsinki University of Technology Systems Analysis Laboratory: Research Reports B26, June 2006.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Kyrö, P. 2014. A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. *International Journal of Business and Globalisation*, 2(1).
- Luthans, F., Luthans, K.W. & Luthans, B.C. 2004. Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons* 47, 1, 45-50.
- Martela, F. 2020. Elämän tarkoitus: Suuntana merkityksellinen elämä. Gummerus.
- Nieminen & Tukiainen P. 2008. Yrittäjyyskasvatuksen ehjä polku. Kasvattajien kehitystyö Viitasaarella, Pihtiputaalla ja Kinnulassa 2007-2008. Villinikkarit, Power-Point -esitys.
- Nonaka, I. 1991. The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*.
- Partanen, J. 2013. Tiimivalmentajan parhaat työkalut. Tiimiakatemia.
- Sarasvathy, S. D. (2008). *Effectuation: Elements of Entrepreneurial Expertise*. New Horizons of Entrepreneurship. Edward Elgar Publishing. USA.
- Sarasvathy, S.D., (2001). Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *Academy of Management Review*, 28, pp. 43–263.
- Seligman, M.E.P. 2002. Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. Introduction. Julkaisussa: *Handbook of Positive Psychology*.
- Seligman, M.E.P. 2007. Coaching and positive psychology. *Australian Psychologist*, 42(4): 266 – 267.
- Senge, P. (2006 [1990]) *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organisation*. Currency.
- Simon. H. 1991. *The Sciences of the Artificial*, Third Edition. MIT press
- Spinosa, C., Flores, F. & Dreyfus, H.L. 1997. *Disclosing New Worlds: Entrepreneurship, Democratic Action, and the Cultivation of Solidarity*. MIT press.
- Tokila, A. & Hynninen, S-M. 2011. Keski-Suomi kasvuun yhdessä yrittäen: Keski-Suomen maakunnallinen yrittäjyyskasvatuksen kehittämissuunnitelma 2011-2015. Keski-Suomen Liitto.
- Tukiainen, M. 2018. Hyvän mielen vuosi – tehtäväkirjani. PS-kustannus.
- Tukiainen, P. & Holttinen, T. 2020. Mun juttu – digityökalu. Haettu 13.3.2023 <https://tralla.fi/mun-juttu-digityokalu-ylakoululaisille-laaja-alaisten-taitojen-kehittamiseen/>
- Wright, B. 1991. An application of the epistemology of radical constructivism to the study of learning. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 18, pages 75–95.
- Wilber, K. 2000. *Integral Psychology: Consciousness, spirit, psychology, therapy*. Shambhala Publications Inc. Boston
- Wilber, K. 2009. *Kaiken lyhyt historia*. Basam Books. Helsinki.

Tuuppaamalla kohti oman alan yrittäjyyttä

Marja-Liisa Kaakko, Centria-ammattikorkeakoulu, marja-liisa.kaakko@centria.fi

Kaija Arhio, Centria-ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Tässä artikkelissa pohditaan, olisiko tuupaus sovellettavissa ammattikorkeakoulun yrittäjyyskoulutukseen. Yleisesti yrittäjyyskurssin rakenne ja toteutus lähtevät liikkeelle yrittäjyydestä ilmiönä, yleisistä yrittäjyyden muodoista ja opiskelijan omista vahvuuksista. Sen jälkeen suuntaudutaan pohtimaan ja ideoimaan omia liikeideoita ja mahdollisesti tutustutaan oman alan yrityksiin. Mitä tapahtuisi, jos tämä käännetään toisin päin lähtemällä liikkeelle oman alan yrityseseimerkeistä?

Tuupataan opiskelijat heti opintojen alussa tutustumaan syvällisesti omalla ammattialalla toimivaan yrittäjään ja yritykseen. Tuuppaamisen avulla luodaan ymmärrys siitä, miten yrittäjä ja yritys toimivat. Samalla herätetään tietoisuus oman alan yrittäjyydestä sen sijaan, että aloitetaan heti pohtimaan omaa liikeidea. Tietoisuus oman alan yrittäjyydestä on tärkeää etenkin aloilla, joilla opiskelija ei perinteisesti näe yrittäjyyttä omana uramahdollisuutena: yrittäjyyskurssille osallistuessaan hänellä saattaa olla negatiivinen ennakkokäsitys alan yrittäjyydestä. Nostetaan esille tietoisuus oman alan yrittäjyydestä ja häivytetään tavoite oma yrittäjyys. Kaikille on kuitenkin tärkeää tiedostaa ja oivaltaa, mitä yrittäjyys omalla alalla merkitsee.

Aiemmissa selvityksissä on havaittu alakohtaisen yrittäjyyskurssin motivoivan opiskelijoita paremmin (Kaakko & Arhio 2021). Tässä artikkelissa esiteltävässä yrittäjyyskasvatuksen kehittämistapauksessa testattiin tuuppausta alakohtaistamisen saavuttamiseksi. Tuupaus (nudging) on käyttäytymis-taloustieteellinen teoria, jota on alettu viime vuosina soveltaa useilla eri aloilla. Ajatuksena tuupaus perustuu käsitykseen ihmisestä epätäydellisenä päätöksentekijänä, jota on

mahdollisuus tuuppaamalla ohjata tekemään itselleen parempia valintoja. Tuuppauksen lisäksi taustalla voidaan nähdä käänteisen oppimisen (flipped learning) pedagogiikka. Tässä artikkelissa esiteltävän kehittämistapauksen ytimessä on tuuppauksen soveltaminen yrittäjyyskurssin alakohtaistamiseen. Kehittämistapaus antaa uusia näköaloja myös yrittäjyyskasvatuksen monitieteiseen lähestymiseen.

Avainsanat: tuuppaus, yrittäjyyskurssi, motivaatio, käänteinen oppiminen

KEHITTÄMISTAPAUKSEN TAUSTA JA TAVOITE

Yrittäjyyskasvatuksen strategisina tavoitteina olevat yrittäjyys- ja työelämätaitojen vahvistaminen, yrittävän kulttuurin rakentaminen sekä yrittäjyyden oppimisympäristöjen ja menetelmien kehittäminen näyttäytyvät ammattikorkeakoulussa siinä, miten jokainen opiskelija kohtaa yrittäjyyden osana opintojaan. Pohjois-Pohjanmaan yrittäjyyskasvatuksen strategian ja toimintaohjelman (www.minunpolkuni.fi) mukaan korkeakoulutuksessa korostetaan laaja-alaisten yrittäjyysvalmiuksien kehittymistä, mutta myös uuden liiketoiminnan luomisen mahdollisuuksien havaitsemista yhtenä potentiaalisena uravaihtoehtona. Yrittäjyys- ja työelämätaitojen kehittämisessä on tavoitteena aktivoida opiskelija asettamaan itselleen tavoitteita ja ottamaan vastuuta kumppanuuksien rakentamisessa yritysten kanssa. Yrittäjyyden oppimisessa vahvistetaan verkostomaista työskentelyä ja yrittäjyyttä opitaan monialaisissa autenttisisissa yrittäjyyden oppimisympäristöissä. (Nuoret tekevät tulevaisuuden 2016)

Tärkeät yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet on huomioitu ammattikorkeakouluissa siten, että yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyysopinnot sisältyvät kaikkiin koulutusohjelmiin. Yrittäjyyden opintoja sisältyy opetussuunnitelmiin kaikille pakollisina yhteisinä opintojaksoina minimissään kolmen opintopisteen verran. Lisäksi tarjolla on vapaasti valittavia kursseja niille, joita teema innostaa enemmän. Käytännössä osalle joidenkin koulutusalojen opiskelijoista yrittäjyys on oudompi ja vieraampi vaihtoehto. Esimerkiksi jotkut kokevat pakollisen 3 opintopisteen opintojakson suorittamisen turhana ja oman työuran näkökulmasta tarpeettomana. Tässä

artikkelissa pohdimme käytännön näkökulmasta, miten voisimme ikään kuin herätellä opiskelijoita huomaamaan yrittäjyyden mahdollisuudet. Tavoitteena on testata uudenlaista lähestymistapaa ja toteuttaa yrittäjyyden opintojakso siten, että se kiinnostaa ja motivoi opiskelijoita enemmän.

Yrittäjyyskasvatuksen alakohtaistaminen on tavoitteena tässä artikkelissa esiteltävässä kehittämistapauksessa, jossa testataan tuoppausta alakohtaistamisen toteuttamisessa. Aiemmissä selvityksissä on havaittu, että alakohtaiset yrittäjyyskurssit motivoivat opiskelijoita paremmin (Kaakko & Arhio 2020).

Tässä artikkelissa pohditaan, olisiko tuoppaus menetelmänä sovellettavissa yrittäjyyskoulutukseen ammattikorkeakoulussa. Yleisesti yrittäjyyskurssin rakenne ja toteutus lähtevät liikkeelle yrittäjyydestä ilmiönä, yleisistä yrittäjyyden muodoista ja opiskelijan omista vahvuuksista. Sen jälkeen suuntaudutaan pohtimaan ja ideoimaan omia liikeideoita ja mahdollisesti tutustutaan oman alan yrityksiin. Mitä tapahtuisi, jos tämä käännetään toisin päin lähtemällä liikkeelle oman alan yritysesimerkeistä?

Tässä kokeilussa tuupataan opiskelijat opintojakson alussa tutustumaan syvällisesti omalla ammattialalla toimivaan yrittäjään ja yritykseen. Tämän kautta luodaan ymmärrys, miten yritys toimii. Sen sijaan, että aloitettaisiin pohtimaan omaa liikeideaa, tutustutaan omalla opiskelualalla toimiviin yrityksiin. Tietoisuus oman alan yrittäjyydestä on tärkeää etenkin aloilla, joilla opiskelija ei perinteisesti näe yrittäjyyttä omana uramahdollisuutena ja yrittäjyyskurssille osallistuvan opiskelijan ennakkomielenmalli yrittäjyydestä saattaa olla negatiivinen.

Tuoppaamalla opiskelijat tutustumaan yrityksiin nostetaan esille tietoisuus juuri oman alan yrittäjyydestä ja häivytetään oman yrittäjyyden tavoite kauemmaksi tulevaisuuteen. Kaikille on tärkeää tiedostaa ja oivaltaa yrittäjyys omalla alalla. Tarkoituksena on jatkaa tästä oman alan yrittäjyyden ymmärryksestä jatkaa kurssin toteutusta opiskelijan oman osaamisen ja omien vahvuuksien tunnistamiseen ja sitä kautta omien yrittäjyysmahdollisuuksien löytämiseen.

Mitään valmista toimintamallia ei ollut vaan kehittämistapaus suunniteltiin toteutettavaksi Centria-ammattikorkeakoulussa (Cetria) lukuvuoden 2021-2022 aikana. Tällä konferenssiesityksellä oli tarkoitus herättää keskustelua aiheesta ja saada ajatuksia kehittämistapauksen suunnittelua varten.

HIEMAN TEOREETTISTA TAUSTAA

Tuuppaus (nudging) on käyttäytymis-taloustieteellinen teoria, jota on alettu viime vuosina soveltaa useilla eri aloilla. Ajatuksena tuuppaus perustuu käsitykseen ihmisestä epätäydellisenä päätöksentekijänä, jota on mahdollisuus pehmeästi tuuppaamalla ohjata tekemään itselleen parempia valintoja. Nudging eli Tuuppauksen teorian lanseerasivat Thaler ja Sunstein (2008) ja tätä ajattelua voidaan soveltaa niin kuluttajakäyttäytymisen ohjaamiseen (e.g. Lehner et. al 2016) kuin yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa päätöksiin (Kanerva 2018). Tuuppauksen teorian mukaan ihmisten ostokäyttäytyminen on irrationaalista, mikä tekee sen ennakoimisen mahdottomaksi. Tuuppaamalla voidaan ohjata kuluttajaa tekemään joko hänen itsensä tai ympäristön kannalta edullisempia valintoja. Tuuppauksen avulla tuotteen valinnasta tehdään helpompaa ja houkuttelevampaa, mikä madaltaa kuluttajien kynnystä tarttua itsensä tai ympäristön kannalta edullisempaan vaihtoehtoon. Tämä parantaa myös YK:n kuluttajan perusoikeuksissa mainittua mahdollisuutta tehdä itsenäisiä valintoja. Viime aikaisissa tutkimuksissa tuuppaus yhdistyy usein kestäväen kehityksen valintoihin (e.g. Olander 2021, Virtanen 2020)

Szaszi et.al (2018) katsauksen mukaan 42% löydettyistä tutkimuksista kohdentui terveyden edistämiseen ja vain 4% koulutukseen. Toisen vuodelta 2019 olevan selvityksen mukaan yksikään siinä analysoiduista 96 tuuppauksesta ei kohdentunut opetukseen (Hummel & Maedche 2019). Tuuppauksen popularisointi kuitenkin tavoittaa pikkuhiljaa myös opetusta. Ensimmäisiä havaintoja tuuppauksen soveltamisesta opetukseen ovat raportoineet Damgaard ja Nielsen (2018). Tuuppauksen käyttäminen opetuksessa voidaan nähdä lupaavana menetelmänä, jonka avulla on kyetty parantamaan tuloksia. Esimerkiksi Lin-Siegler et.al (2016) tutkimuksessa opiskelijoiden arvosanat paranivat, kun heille tarjottiin tietoa tunnettujen tiedemiesten voittamista vaikeuksista. Clark et.al (2019) esimerkissä opiskelijoilta pyydetyt tehtäväkohtaiset tavoitteet johtivat siihen, että opiskelijat tekivät enemmän harjoituksia. (Weijers et. al 2020).

Tuuppauksen lisäksi taustalla voidaan nähdä myös käänteisen oppimisen (flipped learning) pedagogiikka, joka soveltuu kaikille kouluasteille. Tämä kiinnostaa ja innostaa opettajia yhä laajemmin, kun he pyrkivät muuttamaan opetuskulttuuria pois perinteisestä kulttuurista kohti oppijakeskeisempää ja opiskelijaa aktivoivaa toimintaa, jossa ohjaajan tehtävä on mahdollistaa oppiminen. (Toivola & Silfverberg 2015, Yarbro et.al 2014)

Käänteisen oppimisen eli flippauksen idea sai alkunsa käänteisestä luokka-huoneesta (Abeysekera & Dawson 2015). Flippauksen neljä pääkomponenttia (FLIP) ovat joustava ympäristö (Flexible environment), oppimiskulttuuri (Learning culture), tarkoituksellinen sisältö (Intentional content) ja ammattilainen kouluttaja (Professional educator). Nämä peruselementit tukevat opiskelijoiden sitoutumista ja heidän omien tavoitteidensa toteutumista. (Toivola & Silfverberg 2015, Toivola 2016, Chen et.al. 2014.)

Edellä esiteltyjen teorioiden ja pedagogiikan lisäksi tässä artikkelissa esitetty kehittämistapaus edustaa myös kokeilevaa pedagogiikkaa, jossa kokeiluun valikoitui yksi kolmen opintopisteen laajuinen yrittäjyyden opintojakso Kirkon nuorisotyön koulutusohjelmasta Centriassa.

OPINTOJAKSO YRITTÄJYYS (3 op) YHTEISÖPEDAGOGIEN TUTKINNON OSANA

Centrian Kirkon nuorisotyön -koulutusohjelman opetussuunnitelmassa kaikkien opiskelijoiden perusopintojen yleisopinnoissa ainoa yrittäjyyteen liittyvä opintojakso on 3 op Yrittäjyys-opintojakso. Yhteisöpedagogien opetussuunnitelma koostuu perusopintojen lisäksi teologisista opinnoista, kansalaistoiminnan- ja kasvatuksen opinnoista sekä kirkon lapsi- ja nuorisotyön opinnoista. Centriasta valmistuvat yhteisöpedagogit saavat kirkon nuorisotyön pätevyyden.

Yhteisöpedagogi (AMK) voi toimia erilaisissa lastensuojelun tehtävissä. Tutkinto ei kuitenkaan mahdollista sosiaalihuollon ammattihenkilölain tarkoittamaa ammatinharjoittamisoikeutta tai oikeutta käyttää sosiaalihuollon ammattihenkilön ammattinimikettä.

Viimeisimmän työllistymisselvityksen mukaan yhteisöpedagogit työllistyvät laajasti työelämän eri sektoreille, muun muassa järjestö- ja nuorisotyön asiantuntijatehtäviin kunnissa, seurakunnissa, järjestöissä, laitoksissa ja **yri-tyksissä**, projektitehtäviin, koulutuksen, suunnittelun ja kehittämisen tehtäviin sekä **palvelu-yrittäjiksi**. (<https://net.centria.fi/koulutukset/yhteisopedagogi/>)

Opetussuunnitelmassa opintojakson Yrittäjyys (3 op) tavoitteet ja keskeinen sisältö on kuvattu seuraavasti: *”Opintojakson tavoitteena on, että opiskelija muodostaa kokonaisvaltaisen käsityksen yrittäjyydestä ja sen merkityksestä yhteiskunnassa, erityisesti hyvinvointialalla. Hän perehtyy yrityksen toimintaedellytyksiin ja toimintaympäristöihin”.*

Opintojakson keskeinen sisältö on listattu opetussuunnitelmassa seuraavasti: *yritystoiminnan tunnuspiirteet, sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys, eri tyyppiset yritykset, verkostoituminen, toimintaedellytykset, toimintaympäristöt, sosiaalialan yrittäjyys, sosiaaliset yritykset.*

Tavoitteena kokonaisvaltainen käsitys yrittäjyydestä on tärkeä, tekeehän yhteisöpedagogi seurakunnassa toimiessaan yhteistyötä myös paikkakunnan yritysten kanssa.

TUUPPAUKSEN SOVELTAMINEN YRITTÄJYYS- OPINTOJAKSOLLA

Lukuvuoden 2021-2022 aikana aloittavalle yhteisöpedagogien monimuoto-ryhmälle testattiin kurssin Yrittäjyys (3 op) toteutusta uudella tavalla: Opintojakson toteutus oli osin verkossa, mutta opiskelijoilla oli mahdollisuus hyödyntää myös ryhmälle varattuja lähiopetuspäiviä. Kuitenkin, koska kyseessä oli monimuoto-ryhmä, heille tarjottiin mahdollisuutta osallistua myös lähipäivänä järjestettävään opetukseen etänä.

Opintojakso aloitettiin ennakotehtävällä, jossa opiskelijat tuupattiin ennen kurssin ensimmäistä yhteistä tapaamista yrittäjävierailulle. Vierailun tavoitteena on hienovaraisesti tuupata opiskelija tutustumaan yrittäjään ja hänen tarinaansa yrittäjäksi ryhtymisestä. Opiskelijan tekemässä haastattelussa tuli näkyväksi yrittäjän työ ja osaaminen. Tärkeää oli myös, että opiskelija sai henkilökohtaisen kokemuksen.

Opiskelijoiden kokemukset ennakotehtävästä jaettiin muiden opiskelijoiden kesken kurssin ensimmäisessä yhteisessä tapaamisessa. Näiden käytännön esimerkkien kokemusten pohjalta pohdittiin yrittäjyyttä ja yrittäjän osaamista. Tämän opintojakson toteutukseen suunniteltiin myös yhteinen työpaja sähkö-

tekniikan opiskelijaryhmän kanssa eli käytännössä hyvin eri taustalta tulevia opiskelijoita 'törmäytettiin' saman teeman äärellä.

Opiskelijoiden omien vahvuuksien pohdinta sijoittui kurssin loppupuolelle, eli ensin tuupattiin ja sitten pohdittiin yrittäjyyttä omakohtaisesti. Tämä oli kurssin 'punainen lanka'. Näin hienovaraisella tuuppaamisella opiskelija voidaan 'hoksauttaa' havaitsemaan myös yrittäjyyden yhteydet omaan työhön, jolloin motivaatio kurssin suorittamiseen kasvaa.

SAADUT KOKEMUKSET JA TULOSTEN HYÖDYNNETTÄVYYS

Tuuppauksen kokeilu osoittautui haasteelliseksi, vaikka opintojakso ajoitettiin siten, että opiskelijoilla oli ensimmäiset noin kuusi viikkoa aikaa järjestää itsenäisesti opintojaksolle suunniteltu tutustuminen oman alan yrittäjään ja yritykseen. Oppimisympäristössä annettiin opiskelijoille ohjeet sekä aikataulu, milloin näitä tuuppauksen kokemuksia jaetaan yhdessä. Vaikka kyseessä oli monimuotoryhmä, oli opiskelijoiden itseohjautuvuudessa puutteita ja vain muutama opiskelija toteutti alan yrittäjän haastattelutehtävän. Opiskelijoiden epätietoisuus näkyi heidän kysymyksissään, joita he esittivät: "Onko lista yrityksistä, joissa vierailla?" tai "Onko perhekoti ainoa paikka, jossa tämän voi tehdä?"

Lopputulema oli, että opintojakson ensimmäisessä yhteisessä verkkotapaamisessa ei pystytty jakamaan opiskelijoiden kokemuksia näistä oman alan yrityksiin tehdyistä tutustumisvierailuista. Tilannetta paikattiin siten, että myöhemmin opintojakson edetessä alan yrittäjiä kutsuttiin kertomaan oman tarinansa verkkotapaamisten yhteydessä. Opiskelijat olivat näihin tilaisuuksiin erittäin tyytyväisiä ja yrittäjien kanssa käytiin vilkasta keskustelua.

Opettajan näkökulmasta kokeilu ei onnistunut kuten oli tavoitteena. Kysymyksiä ja kehittämisen kohteita on edelleen. Olisiko tuuppaus ohjattava täsmällisemmin? Toisaalta silloin osin vesittyä yrittäjämäisen oppimisen idea. Tuuppausta kokeiltaessa Yrittäjyys-opintojakso oli sijoitettu ryhmän ensimmäiseen opiskeluvuoteen, mikä osaltaan mahdollisesti vaikutti tuloksiin. Uusissa opintosuunnitelmissa yrittäjyys on sijoitettu myöhempään ajankohtaan ja siinä yhteydessä on mahdollisuus kokeilla tuuppaus-menetelmää uudelleen.

LÄHDELUETTELO

- Abeysekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & development*, 34(1), 1-14.
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N. (2014). Is FLIP enough? or should we use the FLIPPED model instead?. *Computers & Education*, 79, 16-27.
- Clark, D., Gill, D., Prowse, V., & Rush, M. (2019). Using goals to motivate college students: theory and evidence from field experiments. *Review of Economics and Statistics*, 1-45. https://doi.org/10.1162/rest_a_00864.
- Damgaard, M. T., & Nielsen, H. S. (2018). Nudging in education. *Economics of Education Review*, 64: 313-342. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.008>.
- Hummel, D., & Maedche, A. (2019). How effective is nudging? A quantitative review on the effect sizes and limits of empirical nudging studies. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 80, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2019.03.005>.
- Kaakko, M-L & Arhio, K. (2020). Yrittäjyyskasvatuksen alakohtaisuus opiskelijoiden motivaation lisäämisessä. Teoksessa: Tulonen, S., Kaasinen, E. & Gustafsson-Pesonen, A. (toim.) YKTT 2020 Yrittäjyyskasvatuspäivät yrittäjyyden ytimessä. Konferenssijulkaisu. XAMK kehittää 139. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Mikkeli. s. 148-154.
- Kanerva, M. (2018). Valintamuotoilu ja nudging vaikuttamisen keinona. Kokeileva Suomi -hanke. <https://kokeilevasuomi.fi/valintamuotoilu-ja-tuupaus>
- Lehner, M., Mont, O. & Heiskanen, E. (2016). Nudging – A promising tool for sustainable consumption behaviour? *Journal of Cleaner Production*, 134/ A: 166-177. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.11.086>.
- Lin-Siegler, X., Ahn, J. N., Chen, J., Fang, F. F. A., & Luna-Lucero, M. (2016). Even Einstein struggled: effects of learning about great scientists' struggles on high school students' motivation to learn science. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 314-328. <https://doi.org/10.1037/edu0000092>.
- Nuoret tekevät tulevaisuuden. (2016). Pohjois-Pohjanmaan yrittäjyyskasvatuksen strategia ja toimintaohjelma 2016-2020. www.minunpolkuni.fi
- Olander, I. (2021). Suojattava kuluttajakansalainen? EU-kuluttajaoikeus ja kestävä kulutus Martha Nussbaumin kyvykkyyšnäkökulman kehikossa. Helsingin yliopisto. Oikeustieteellinen tiedekunta. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/331028>
- Sunstein, C. R., Reisch, L. A., & Rauber, J. (2018). A worldwide consensus on nudging? Not quite, but almost. *Regulation & Governance*, 12(1), 3-22. <https://doi.org/10.1111/rego.12161>.
- Szaszi, B., Palinkas, A., Palfi, B., Szollosi, A., & Aczel, B. (2018). A systematic scoping review of the choice architecture movement: toward understanding when and why nudges work. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31(3), 355-366. <https://doi.org/10.1002/bdm.2035>.
- Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: improving decisions about health, wealth, and happiness*. London: Penguin.
- Toivola, M. (2016). Flipped learning – Why teachers flip and what are their worries? *Experiences of Teaching with Mathematics, Sciences and Technology*, 2 (1), 237-250.
- Toivola, M., & Silfverberg, H. (2015). Flipped learning – approach in mathematics teaching – a theoretical point of view. *Proceedings of the Symposium of Finnish Mathematics and Science Education Research Association*, Oulu.

Virtanen, T-M. (2020). Guiding consumers towards environmentally sustainable choices as part of corporate responsibility: drivers and barriers in three Finnish companies. University of Helsinki, Faculty of Biological and Environmental Sciences. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/322595>

Weijers, R.J., de Koning, B.B. & Paas, F. (2020). Nudging in education: from theory towards guidelines for successful implementation. *European Journal of Psychology of Education* 36: 883–902. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00495-0>

Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K. & McKnight, P. (2014). Extension of a review of flipped learning, Flipped-learning network/Pearson/George Mason University. <http://flippedlearning.org/research>

Kohti alueen omanlaista yrittäjyyskasvatusta ehjä polku -työskentelyllä

Maisa Kantanen, Xamk (mais.kantanen@xamk.fi)

Piritta Parkkari, Itä-Suomen Yliopisto

TIIVISTELMÄ

Yrittäjyyskasvatus nähdään liian usein toisistaan irrallisina, yksittäisinä toimenpiteinä ilman luontevaa jatkumoa toiminnoista toiseen tai eri kouluasteille. Suomessa jatkumoa on pyritty luomaan yrittäjyyskasvatuksen ehjien polkujen rakentamisen avulla, mutta laadittujen suunnitelmien toteuttamisessa on ollut haasteita. Tässä artikkelissa esitetään itseohjautuvuusteoriaan ja yrittäjyyden monimerkityksellisyyteen pohjautuva tapa rakentaa yrittäjyyskasvatuksen ehjiä polkuja. Käytännöllisessä kehittämistyössä rakennetaan jokaiseen Etelä-Savon kuntaan oma yrittäjyyskasvatuksen ehjä polku perusopetuksesta korkea-asteelle sekä alueen yhteinen polku. Kehittämistyö on aloitettu keväällä 2021 joidenkin Etelä-Savon kuntien kanssa ja se päättynee keväällä 2022. Jo tässä vaiheessa prosessia on havaittu, että eri kunnilta löytyy omia painotuksia yrittäjyyskasvatukseen ja eri teemat nousevat heillä tärkeimmiksi. Työskentelyssä korostuvat myös erilaiset kohderyhmät, jolloin yrittäjyyskasvatuksen alueelliset ehjät polut pitävät sisällään moninaisia tavoitteita ja toimenpiteitä. Olemme havainneet, että toimijoiden on helppo tunnistaa ja kirjata ulkoisen yrittäjyyden toimenpiteitä, mutta yrittäjämäisyyttä, yritteliäisyyttä tai opiskelijan omia vahvuuksia kehittävän toiminnan tunnistamisessa on haasteita. Jotta yrittäjyyskasvatus saadaan aidosti osaksi oppilaitosten arjen toimintaa, tarvitaan edelleen laajan ymmärryksen mukaisen yrittäjyyskasvatuksen tukemista. Yrittäjyyskasvatuksen ehjien polkujen luomiseen artikkelissa kuvatun kaltainen kehkeytyvä ja keskusteleva prosessi, joka nojaa itseohjautuvuusteoriaan ja tunnistaa yrittäjyyden monimerkityksellisyyden, näyttää sopivan hyvin. Polkuprosessi kannustaa osaltaan laajaan yrittäjyyden ymmärrykseen ja alueellisten erityispiirteiden esille tuomiseen.

JOHDANTO

Yrittäjyyskasvatus on moninainen kenttä, jonka piirissä yrittäjyyttä määritellään eri tavoin ja johon liittyy erilaisia oppimistavoitteita ja pedagogisia suuntauksia. Yleinen haaste on, että yrittäjyyskasvatus muodostuu yksittäisistä, usein toisistaan irrallisista toimenpiteistä. Yhtenä ratkaisuna tähän on kehitetty yrittäjyyden jatkumomalleja, jotka nimensä mukaisesti pitävät sisällään ajatuksen ajallisista ja teemallisista jatkumoista yrittäjyyskasvatuksessa (progression models) (esim. Blenker, Korsgaard, Neergaard, & Thrane, 2011; Lackéus, 2015; Gustafsson-Pesonen, 2019). Jatkumomalliajattelussa huomioidaan yrittäjyyden erilaiset määritelmät. Niissä pohditaan, missä vaiheessa yrittäjyyttä tulisi sisällyttää koulutukseen ja miten oppimistavoitteiden tulisi muuttua samalla, kun opiskelijat etenevät koulutusjärjestelmässä. Teemallisesti jatkumolla saatetaan tarkoittaa sitä, että yrittäjyyden määritelmässä korostuu esi- ja peruskoulussa laajasti yritteliäisyys, kun taas myöhemmässä vaiheessa tämän rinnalle tulee kapeampi keskittyminen liiketoimintayrittäjyyteen. (Lackéus, 2015.)

Suomessa jatkumomalliajattelu on näkynyt yrittäjyyskasvatuksen ehjien polkujen rakentamisessa, joiden avulla yrittäjyyskasvatukselle on pyritty rakentamaan tavoitteita, sisältöjä ja toimintamalleja (Mäki-Tuominen, Aalto, & Holst, 2014, 99). Ehjien polkujen avulla on pyritty tuomaan systemaattisuutta yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin ja toimenpiteisiin sekä tukemaan siirtymistä oppiasteelta toiselle. Polkujen rakentelu liittyy Suomessa poliittiseen tavoitteeseen sisällyttää yrittäjyyskasvatus varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen siten, että yrittäjyyden opiskelu muodostaa oppijan kannalta katkeamattoman polun eri oppiasteelta toiselle (OKM, 2017).

Yrittäjyyskasvatuksen ehjiä polkuja julkaistiin runsaasti erityisesti 2010-luvulla osana alueellisia ja maakunnallisia yrittäjyyskasvatusstrategioita (YES-verkosto, 2021). Kansallinen YES-verkosto on ollut vahva toimija näiden strategioiden ja polkujen taustalla ja toteuttanut monia prosesseja yhdessä alueellisten yhteis-

työkumppaneiden ja asiantuntijoiden kanssa. Vaikka polkuja on rakennettu onnistuneesti, on käytännön kokemuksessa huomattu, että toimenpiteiden juurruttaminen käytäntöön on haastavaa. Huolimatta siitä, että ehjien polkujen rakentaminen ”kulta-aika” saattaa olla jo mennyt ohi, on yrittäjyyskasvatuksen ehjien polkujen rakentaminen kehittämisen arvoinen käytäntö. Väitämme, että tapaa työstää polkuja kannattaa kehittää, jotta yrittäjyyskasvatuksen suunnitelmia saataisiin toteutettua paremmin. Polkutyöskentelyä kannattaa myös kehittää, jotta polkujen työstämisen avulla opettajat ja muut yrittäjyyskasvatusta toteuttavat toimijat saataisiin paremmin tunnistamaan arjessa toteuttamaansa yrittäjyyskasvatuksen eri muodoissa ja rakennettaisiin yrittäjyyskasvatuksesta toimijoiden yhteinen asia. Samalla hyvää yrittäjyyskasvatustyötä saataisiin tehtyä näkyväksi, jolloin sille olisi ehkä helpommin mahdollista saada riittävästi resursseja.

Tämä artikkeli esittelee itseohjautuvuusteoriaan ja yrittäjyyden monimerkityksellisyyteen perustuvaa tapaamme työstää yrittäjyyskasvatuksen ehjiä polkuja. Esiteltävän kehittämistyön tavoitteena on parantaa yrittäjyyskasvatuksen ehjien polkujen rakentamisen käytännettä sellaiseen suuntaan, että se palvelisi yrittäjyyskasvatuksen toteuttamista alueellisesti. Puhumme tässä artikkelissa kehitettävästä käytänteestä polkutyöskentelynä. Olemme omassa polkutyöskentelysämme lähteneet liikkeelle olemassa olevan arjen toiminnan tunnistamisesta ja jäsentämisestä, joiden pohjalta toimintaa voidaan kehittää. Näkyväksi tekemisen kautta kehittämistyö tulee lähelle toimijoiden arkea. Tavoitteena on, että yrittäjyyskasvatus ei tunnu ylimääräiseltä lisätyöltä, vaan olisi luonnollinen osa arjen tekemistä.

Seuraavaksi esittelemme kehittämistyömme taustaa ja avaamme itseohjautuvuusteoriaan sekä yrittäjyyden monimerkityksellisyyteen perustuvaa lähtökohtamme. Avaamme kehittämistyössämme syntyneitä havaintoja ja lopuksi teemme johtopäätöksiä siitä, mitä yrittäjyyskasvatuksen ehjien polkujen päivitetty käytäntö voi antaa yrittäjyyskasvatuksen kentän kehittämiseksi.

Tavoitteena on olemassa olevan arjen toiminnan tunnistaminen, jäsentäminen ja näkyväksi tekeminen. Yrittäjyyskasvatus ei ole ylimääräistä lisätyötä vaan luonnollinen osa arjen tekemistä.

KEHITTÄMISTYÖN TAUSTA

Yrittäjyyskasvatusta on kehitetty yleisesti Suomessa erityisesti hankkeiden avulla. Etelä-Savossa on laadittu yrittäjyyskasvatuksen strategia vuonna 2014 (Kim-moke-hanke 2014), mutta alueella ei ole aiemmin rakennettu yrittäjyyskasvatuksen ehjää polkua tai toimintasuunnitelmaa strategian toteuttamiseksi. Osittain tästä syystä yrittäjyyskasvatuksen strategia ei ole yleisesti tunnettu alueen opettajien keskuudessa ja sitä ei ole pystytty hyödyntämään optimaalisesti.

Tässä artikkelissa esittelemämme yrittäjyyskasvatuksen ehjien polkujen rakentamisen käytänteen kehittäminen on osa Yrittäjyyskasvatuksella elinvoimaa Etelä-Savoon -hanketta, joka on Etelä-Savon ELY-keskuksen osarahoittama ESR-hanke. Hankkeessa tavoitellaan yrittäjyyskasvatuksen kokonaisuuden kehittymistä Etelä-Savon alueella ja se toteutetaan YES Etelä-Savo brändin alla. Polkutyöskentely on yksi keino toteuttaa kehittymistä. Alueen kannalta polkutyöskentelyn avulla myös pyritään hahmottamaan ja kehittämään alueen yrittäjyyskasvatuksen kenttää ja tekemään alueella tehtävää yrittäjyyskasvatustyötä näkyvämmäksi. Lisäksi yrittäjyyskasvatuksen ehjä polku nähdään välineenä laajentaa eri toimijoiden ymmärrystä yrittäjyydestä ja yrittäjyyskasvatuksesta, auttaa opettajia tunnistamaan ja kehittämään tekemänsä työtä sekä luoda oppilaitoksille kokonaiskäsitys yrittäjyyskasvatuksesta kuntatasolla.

Hankkeen yhtenä tavoitteena on luoda Etelä-Savoon yrittäjyyskasvatuksen ehjän polun malli sekä jokaiseen alueen kuntaan heidän omat polkunsä ja tämän kautta edistää alueen elinvoimaa. Pääkohderyhmää ovat toisen asteen opiskelijat, mutta polut rakennetaan perusopetuksesta korkea-astelle. Aloitimme polkujen työstämisen keväällä 2021 neljän Etelä-Savon kunnan kanssa. Loppujen yhdeksän kunnan kanssa pyrimme aloittamaan työskentelyn syyskulukaudella 2021. Työskentely päättynee keväällä 2022, jolloin kaikkien kuntien omat polut ovat tehtynä. Näiden pohjalta työstämme Etelä-Savon yhteisen polun.

Olemme toteuttaneet polkutyöskentelyä virtuaalisten työpajasarjojen avulla. Yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoiden roolissa olemme suunnitelleet ja fasilitoineet työskentelyn. Työpajat on toteutettu Microsoft Teamsin välityksellä ja niissä on hyödynnetty virtuaalisena työskentelyalustana Miroa. Ensimmäisten neljän kunnan työpajasarjoihin on osallistunut opettajia ja rehtoreita perusasteelta ja toiselta asteelta sekä muita yrittäjyyteen ja yrittäjyyskasvatukseen liittyviä toimijoita kuten järjestöjen ja kaupunkien tai kuntien edustajia. Kyseessä olevissa kunnissa

vain yhdessä on pienimuotoista korkea-asteen opetusta. Varhaiskasvatus on rajattu kohderyhmänä hankkeen ulkopuolelle.

Ennen polkutyöskentelyn aloittamista hahmotimme löyhän rakenteen sille, miten työpajasarjat etenisivät kunkin kunnan kanssa: 1) aloitus nykytilan kartoituksesta ja työskentelyn tavoitteista sekä kohderyhmästä keskustellen, 2) Yrittävän kulttuurin itsearviointi -mittari välitehtävänä ja sen tulosten pohjalta nykytilan arviointi ja mahdolliset kehittämiskohteet 3) polun muodon neuvottelemine ja sen työstäminen. Ennen polkujen työstämistä teimme jokaista kuntaa varten Miro-pohjan, jossa oli ehdotus prosessin etenemisestä, ehdotuksia keskustelua ohjaavista kysymyksistä ja työkaluista, kuten arjen toiminnan reflektoinnissa apuna toimiva 4Tee-työkalu (Aromaa, Eriksson & Rajamäki, 2013), YES-verkoston laatima Ehjä polku -pohja (YES-verkosto, 2021b), sekä linkki Yrittävän kulttuurin arviointi -työkaluun (<https://yrittavakulttuuri.fi/fi/>). Näitä työkaluja on käytetty tarpeen mukaan. Lisäksi fasilitoijat ovat tehneet Miro-pohjaan muistiinpanoja kaikista työpajoista. Kaikki materiaali on ollut myös osallistujien saatavilla ja muokattavissa.

Prosessia suunnitellessa arvioimme, että tarvitsemme työskentelyyn yhden kunnan kanssa kolme tai neljä noin 1,5 tunnin työpajaa kunnan koosta ja työpajojen osallistujamäärästä riippuen. Olemme prosessin edetessä kuitenkin huomanneet, että useimpien kuntien kanssa työskentely vaatii pidemmän prosessin. Olemme siis päättäneet jatkaneet prosessia, kunnes osallistujat ovat sitä mieltä, että polku on valmis. Kahden ensimmäisen tapaamisen jälkeen työskentely on lähtenyt kunnan tarpeiden mukaiseen suuntaan.

Kokonaisuudessaan polkutyöskentelyllä tähdätään sen kehittämiseen, miten yrittäjyyttä opetetaan ja opitaan. Pyrkiessämme kehittämään polkutyöskentelyn käytännettä olemme nojanneet itseohjautuvuusteoriaan sekä ymmärrykseen yrittäjyyden monimerkityksellisyydestä. Avaamme seuraavaksi näitä kehittämistyöme lähtökohtia.

Yrittäjyyden monimerkityksellisyys

Suomessa yrittäjyyskasvatusstrategioissa ja -suunnitelmissa, joiden yhteydessä yrittäjyyskasvatuksen ehjiä polkuja on julkaistu, yrittäjyys jaetaan usein Kyrön (1998) määritelmiä mukaillen omaehtoiseen, sisäiseen ja ulkoiseen yrittäjyyteen

(Parkkari, 2020). Esimerkiksi YES-verkoston laatimassa Yrittäjyyskasvatuksen ehjä polku -työkalussa nojataan tähän kolmijakoon ja määritellään omaehtoinen yrittäjyys yritteliään asenteen kehittymisenä, sisäinen yrittäjyys yrittäjämäisen toimintatavan ja yhteistyötaitojen kasvamisena ja ulkoinen yrittäjyys yrittäjyysosaamisen kehittymisenä (YES-verkosto, 2021b). Vaikka poluissa on hyödynnetty yrittäjyyden eri merkityksiä, on yrittäjyyskasvatuksen kentällä tunnistettu homogenisoitumista ja samankaltaisten toimenpiteiden (esimerkiksi business model canvasin täyttäminen, pitchaaminen, liikeideakilpailut ja harjoitusyritykset) toistumista globaalisti (Hytti, 2018). Yksi polkujen rakentelun vaara onkin juuri yrittäjyyskasvatuksen yksipuolistuminen: Parkkari (2020) tunnisti, että samankaltaiset tavoitteet ja toimenpiteet toistuvat ehjiä polkuja kuvaavissa dokumenteissa. Vaarana on, että yrittäjyyskasvatus kapeutuu ja toimenpiteet keskittyvät liialti ulkoiseen yrittäjyyteen, vaikka tavoitteiden tasolla pyrittäisiin edistämään laajalti yrittäjyyden eri ymmärrysten mukaista toimintaa.

Omassa kehittämistyössänne tunnistamme yrittäjyyden saavan koulutuksen kontekstissa useita erilaisia merkityksiä, joilla on vaikutusta siihen, miten yrittäjyyskasvatusta toteutetaan ja arvioidaan ja millaisia tavoitteita, sisältöjä, metodeja ja kohdeyleisöjä sillä on. Koulutuksen kontekstissa yrittäjyyden käsitettä voidaan määritellä kapeasti tai laajasti. Kapean ymmärryksen mukaan yrittäjyydellä voidaan viitata lähinnä yrityksen perustamiseen, kun taas laaja ymmärrys korostaa yritteliäisyyttä ja yrittäjämäisyyttä. (Lackéus, 2015.)

Kehittämistyössämme nojaamme laajaan ymmärrykseen yrittäjyydestä. Tämä on polkutyöskentelyssä luontevaa, sillä Opetus- ja kulttuuriministeriön yrittäjyyslinjauksissa esitetään yrittäjyys ja yrittäjämäisyys laajan näkemyksen mukaisesti mahdollisuuksien havainnointina ja niihin tarttumisena sekä kyynä muuttaa ideat sellaiseksi toiminnaksi, joka tuottaa taloudellista, kulttuurista, sosiaalista tai yhteiskunnallista arvoa, mutta myös laajemmin yrittäjämäisyytenä. Linjaukset painottavat erityisesti perusastella yrittäjämäisen käyttäytymisen ja yrittäjyydessä tarvittavien tietojen ja taitojen kehittämistä. (OKM, 2017.) Myös eurooppalaisessa kontekstissa yrittäjyys nähdään laajasti EntreComp-viitekehyksen mukaisesti kaikkia elämän osa-alueita poikkileikkaavana kompetenssina, johon kuuluvat henkilökohtainen kehittyminen, aktiivinen osallistuminen yhteiskuntaan, työllistyminen joko työntekijänä tai yrittäjänä sekä kulttuuriset-, sosiaaliset- tai kaupalliset yrittäjyys Hankkeet (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van Den Brande 2016).

Tunnistamme työskentelyssämme myös sen, että yrittäjyys on diskurssi, johon toimijat voivat identifioitua tai jota he voivat sekä vastustaa että hyödyntää tarpeisiinsa sopien ja tarttua siihen omista lähtökohdistaan käsin (Jones & Spicer, 2009; Kenny & Scriver, 2012; Dey, 2016). Yrittäjyyskasvatustutkimukset ovatkin tunnistanee, että esimerkiksi opettajat suhtautuvat ulkoisen yrittäjyyden diskurssiin varauksella, mutta näkevät sisäisen yrittäjyyden diskurssin luonnollisena osana koulun toimintaa (Komulainen, Naskali, Korhonen & Keskitalo-Foley, 2014). Nojaamalla yrittäjyyden eri merkityksiin olemme pyrkineet siihen, että osallistujat tulisivat tietoisiksi omista oletuksistaan ja omasta tekemisestään, jotta toimintaa voitaisiin lähteä kehittämään.

Itseohjautuvuusteoria

Kehittämistyömme lähtökohtana on ollut positiivisesta psykologiasta noussut itseohjautuvuusteoria (self-determination theory), joka on yksi tunnetuimmista ihmisen motivaatiota selittävistä teorioista. Teoria esittää, että hyvinvoinnin kokeminen edellyttää kolmen psykologisen perustarpeen toteutumista: vapaaehtoisuuden (autonomy), kyvykkyyden (competence) ja yhteenkuuluvuuden (relatedness) (Ryan & Deci 2020; 2000a). Suunnitellessamme polkutyöskentelyä olemme nojanneet itseohjautuvuusteoriaan, jotta saisimme kehitettyä polkutyöskentelyä siten, että opettajat ja muut toimijat sitoutuisivat siihen ja motivoituisivat toteuttamaan yrittäjyyskasvatusta työssään myös sen jälkeen kuin hankkeen tuki ja sen edesauttama ulkoinen motivaatio on päättynyt.

Olemme työssämme pyrkineet vahvistamaan työskentelyyn osallistuvien vapaaehtoisuutta, kyvykkyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Vapaaehtoisuudella tarkoitetaan toimijan kokemusta siitä, että hän on vapaa päättämään itse tekemisistään ja valinnoistaan. Kyvykkyys, joka voidaan suomentaa myös pätevyudeksi tai kompetenssiksi, tarkoittaa toimijan kokemusta siitä, että hän osaa asiansa ja saa asioita aikaan ja pystyy näin tekemään haluamansa asiat. Tehtävien ja haasteiden tulee olla oikean kokoisia sekä työmäärältä että vaikeusasteelta, jolloin tehtävä ei saa tuntua liian suurelta muttei myöskään liian helpolta. (Ryan & Deci 2020; 2000a; Craven, Ryan, Mooney, Vallerand, Dillon, Blacklock & Magson 2016.) Yhteenkuuluvuus syntyy vuorovaikutuksessa, kun yksilö kokee, että hänestä välitetään ja hän välittää toisista ihmisistä ja hän kokee tulevansa hyväksytyksi osana jotakin ryhmää (Ryan & Deci 2000a ja 2000b).

HAVAINTOJA ETELÄ-SAVON KUNTIEN EHJIEN POLKUJEN RAKENTAMISESTA

Seuraavaksi esitämme havaintoja siitä, miten olemme toteuttaneet itseohjautuvuusteoriaan ja yrittäjyyden monimerkityksellisyyteen perustuvaa tapaamme rakentaa yrittäjyyskasvatuksen ehjiä polkuja. Havainnot koskevat keväällä 2021 ja alkusyksystä 2021 tehtyä työtä. Työ oli Yrittäjyyskasvatuspäivien 2021 aikaan edelleen kesken, joten havaintomme koskevat prosessia eivätkä lopputuloksia.

Vapaaehtoisuuden, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden tukeminen

Vapaaehtoisuus polkutyöskentelyn prosessissa

Pyrkimys vahvistaa itseohjautuvuusteorian mukaisesti vapaaehtoisuutta eli autonomiaa näkyy erityisesti siinä, miten olemme suunnitelleet polkutyöskentelyn prosessin. Olemme pyrkineet korostamaan jokaisen kunnan ja sen toimijoiden omia kiinnostuksen kohteita, vahvuuksia ja arvopohjaa, jotta heidät saataisiin sitoutettua polkuun ja sen toimenpiteisiin myös pidemmällä tähtäimellä. Olemme pyrkineet antamaan osallistujille paljon tilaa ja omien valintojen mahdollisuuksia.

Itseohjautuvuusteorian ajatuksiin nojaten näemme, että osallistujat eivät motivoituisi työskentelystä halutulla tavalla, mikäli olisimme asiantuntijoina määritelleet valmiiksi sen, miten yrittäjyyskasvatusta tulisi suunnitella, toteuttaa ja mitata tai mikäli olisimme vain laatineet valmiiksi yrittäjyyskasvatuksen ehjän polun mallin, johon toimijat täyttävät tavoitteita ja toimenpiteitä. Emme ole siis etukäteen valinneet polulle edes ”runkoa”, johon olisimme lähteneet osallistujilta keräämään toimenpiteitä, vaan he ovat saaneet löytää itse omalle kunnalle sopivan mallin kuvata yrittäjyyskasvatustyötään ja sen tavoitteita.

Olemme ohjanneet kehkeytyvää prosessia, joka muotoutuu kunkin kunnan osalta omannäköiseksi. Tämä on vaatinut meiltä prosessin vetäjiltä ja fasilitoijilta yrittäjämäisyyttä, koska prosessin lopputulos on osin tuntematon eikä matka sinne ole ollut ennalta selvillä. Osallistujien vapaaehtoisuuden tukeminen on vaatinut epävarmuuden sietämisen lisäksi vetäjiltä sitä, että emme puutu liikaa työskentelyn sisältöön. Prosessin fasilitoijan roolissa olemme pyrkineet mahdollistamaan osallistujien työskentelyn ja saamaan heitä tunnistamaan omia vahvuuksiaan sekä työstämään omannäköistään yrittäjyyskasvatusta. Toisaalta olemme

myös yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoita ja kehittäjiä, ja tässä roolissa näemme polkutyöskentelyn myös käytäntönä, jonka avulla voidaan levittää yrittäjyyskasvatusta koskevaa tietämystä kuntiin. Olemme siis joutuneet tasapainoilemaan näiden roolin välillä, jotta saamme tuettua vapaaehtoisuutta, mutta myös laajentamaan ymmärrystä siitä, mitä kaikkea yrittäjyys voi tarkoittaa ja mitä kaikkea yrittäjyyskasvatus voi olla.

Vaikka olemme antaneet työskentelyssä osallistujille paljon tilaa, olemme myös huomanneet, että asiantuntija-apua tarvitaan, jotta työskentely etenee. Ajan löytäminen kehittämistyölle on haastavaa ja siihen osallistuminen vaatii oppilaitosten toimijoilta resursseja. Myös prosessin vetäjille tarvitaan resursseja ja vaaditaan vahvaa läsnäoloa. Prosessin vetäjät ovat tärkeässä roolissa koollekutsujina erityisesti silloin, kun työpajoihin tavoitellaan usean eri oppilaitoksen toimijoita.

Osallistujien kyvykkyys yrittäjyyskasvatuksen toimijoina

Jotta osallistujien tunne heidän kyvykkyystensä vahvistuisi, olemme pyrkineet tuottamaan kokemusta siitä, että he osaavat asiansa, saavat asioita aikaan ja näin pystyvät tekemään haluamansa asiat, kuten Ryan ja Deci (2020) itseohjautuvuusteoriassaan kehottavat. Olemme pyrkineet tähän ohjaamalla työskentelyn etenemistä osallistujien tarpeiden mukaisesti. Kerromme kunkin kunnan ensimmäisessä työpajassa, että työskentelyn tarkoituksena on laatia heidän kuntansa yrittäjyyskasvatuksen ehjä polku ja lopulta laatia Etelä-Savon yhteinen polku. Olemme kuitenkin antaneet kunkin kunnan osallistujien määritellä työskentelylleen tavoitteet. Heidän tehtävänsä on ollut myös määritellä, keitä varten he ovat polkua laatimassa.

Kunnat ovat valinneet osittain erilaisia tavoitteita: jossain on saattanut korostua tietyn oppilaitoksen osuuskunnan toiminnan kehittäminen, opiskelijoiden innostaminen tai yrittäjyyskasvatuksen parempi kytkeminen arjen toimintaan, kun taas toisaalla on haluttu selkeämmin rakentaa varsinaista oppiasteelta toiselle jatkuvaa polkua tavoitteineen ja sisältöineen. Toimijat ovat myös halunneet päivittää olemassa olevia toimintasuunnitelmia, palvella opiskelijoita, tehdä yrittäjyyskasvatusta näkyväksi ja pitkällä tähtäimellä kehittää kunnan elinvoimaisuutta. Tavoitteeksi on saatettu myös nostaa se, että opiskelijat tulisivat tietoisiksi yrittäjyydestä, opettajat hyötyisivät yrittäjyyskasvatuksesta ja että polku palvelisi myös paikallisia yrityksiä.

Kyvykkyyden tukemisessa on olennaista, että ratkotaan optimaalisen haastavia tehtäviä, mutta tärkeitä ovat myös hyvin rakennettu toimintaympäristö, positiivinen palaute ja mahdollisuus kehittymiseen (Ryan & Deci, 2020). Kyvykkyyden näkökulmasta – tai oppilaitosten ja kuntien rajallisten resurssien näkökulmasta – ei ole ollut mielekästä tarjota osallistujille valmiita ”ideaaliratkaisuja” toteutettavaksi. Olemme olettaneet, että työpajojen osallistujat toteuttavat jo omalla tavallaan yrittäjäyyskasvatusta. Vahvistaaksemme kyvykkyyden kokemusta olemme pyrkineet saamaan osallistujia tekemään arjen työtään näkyväksi ja jäsentämään sitä. Prosessin vetämisessä olemme pyrkineet antamaan positiivista palautetta osallistujien nykyisestä toiminnasta ja tukea sitä, että he löytävät työmäärältään sopivan kokoisia mahdollisuuksia kehittymiseen ja kehittämiseen. Olemme erityisesti pyrkineet nostamaan osallistujien puheesta esille asioita, jotka näyttävät ulkopuolisen silmissä kunnan erityispiirteinä tai vahvuuksina.

Olemme tuoneet osallistujille esille pyrkimyksemme siihen, että he tulisivat tietoiseksi omasta arjen tekemisestään, jotta toimintaa voitaisiin kehittää. Tässä olemme käyttäneet apuna Yrittävän kulttuurin itsearviointi -kyselystä saatuja tuloksia: olemme pyytäneet osallistujia nostamaan esille, mitä heille jäi mieleen tuloksista ja sen avulla reflektomaan oman kunnan toiminnan vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Osan kuntien kanssa olemme hyödyntäneet myös 4Tee-mallia (Aromaa ym., 2013), jossa yrittäjäyyskasvatuksen käytäntöjä analysoidaan tunteiden, tekemisen, tiedon ja osaamisen sekä työvälineiden ja tilojen näkökulmasta. Vaikka työskentelyssä on pyritty tunnistamaan ja jäsentämään arjen työ, niin sanottuihin ”helppoihin ratkaisuihin” ei olla tyydytty.

Vaikka näemme opettajat ja muut työpajoihin osallistujat kyvykkäinä toimijoina, saattavat he hyödyntää polkutyöskentelyssä asiantuntijoita myös vastuuvollisuuden ulkoistamisessa. Esimerkiksi osa osallistujista on toivonut tapaamisia, jossa me asiantuntijat toimimme ”takapuolelle potkijoina” ja käymme yhdessä toimijoiden kanssa läpi, ovatko he tehneet suunnittelemaansa asioita prosessin aikana. Toisaalta opettajat ovat hyödyntäneet työpajoja myös mahdollisuutena yhteiselle reflektiolle ja siihen, että heidän ajatuksistaan keskustellaan yhdessä. Työskentelyssä on näkynyt jonkin verran se, miten paljon prosessiin osallistuvat toimijat ovat tottuneet yrittäjämäiseen ja itseohjautuvaan toimintatapaan.

Yhteenkuuluvuus – yrittäjyyskasvatus on kaikkien asia

Olemme työssämme yrittäjyyskasvatuksen kehittäjinä havainneet, että yrittäjyyskasvatus nimetään usein oppilaitoksissa yhden ihmisen tehtäväksi ja nämä vastuuhenkilö tuntevat olevansa yksin tehtävänsä kanssa. Tästä syystä on tärkeää, että olemme saaneet osallistutettua toimijoita laajemmin polkutyöskentelyyn.

Olemme kannustaneet toimijoita ottamaan työskentelyyn mukaan myös sellaisia henkilöitä, jotka eivät ole yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen ydinryhmässä kyseisessä oppilaitoksessa. Polkutyöskentelyssä olemme työskennelleet ryhmissä ja pyrkineet saamaan kunnista useita ihmisiä mukaan työskentelyyn, jolloin opettajat kokevat, että heillä on vertaistukea.

Olemme pyrkineet tuottamaan yhteenkuuluvuuden tunnetta kannustamalla kuntia tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja erityispiirteitä. Näiden tarkoituksena on ollut myös luoda ylpeyttä omasta kunnasta ja omasta tekemisestä. Jo tässä vaiheessa olemme havainneet, että eri kunnilta löytyy luonnollisesti omia painotuksia ja heidän ehjä polku -työskentelyssä korostuvat erilaiset kuntien erityispiirteet ja ”omat jutut.” Tavoitteenamme on, että jokainen kunta luo oman näköisensä polun. Tässä vaiheessa näyttää siltä, että näin onkin käymässä: jokainen kunta on keskittynyt hieman eri asioihin ja työstää yrittäjyyskasvatusta eri tavoin. Yksi kunta visioi lopputulemakseen koulun seinälle laitettavan polkukuvauksen, josta jo alakoulun oppilas voi katsoa mihin hänen yrittäjyyskasvatuspolkunsa mahdollisesti johtaa koulutyön edetessä. Toinen kunta on ottanut polun keskiöön hyvinvoinnin ja lähtenyt rakentamaan polun kuvausta tämän ympärille. Koemme, että pyrkimys saada osallistujia nostamaan esille heidän kuntansa vahvuuksia ja erityispiirteitä voi parhaimmillaan luoda me-henkeä ja vahvistaa yhteenkuuluvuutta.

Nojaaminen itseohjautuvuusteoriaan on värittänyt ainakin meidän prosessien vetäjien näkökulmasta työpajoissa käymiämme keskusteluita positiivisesti. Virtuaalisissa työpajoissa on ollut lämminhenkinen tunnelma. Osallistujat ovat nostaneet esille avoimesti niin kohtaamiaan haasteita kuin onnistumisia ja innostunutta keskustelua on syntynyt runsaasti.

Ehjä polku -työskentelyssä korostuvat erilaiset kuntien erityispiirteet ja ”omat jutut” – tarkoitus on, että jokainen kunta luo oman näköisensä polun.

Yrittäjyyden eri merkitysten tunnistaminen

Polkutyöskentelyssä olemme tiedostaneet yrittäjyyden eri merkitykset. Näemme yrittäjyyden yrityksen perustamista laajempänä ilmiönä, ja pyrimme pitämään huolta siitä, että yrittäjyyskasvatuksen alueelliset ehjät polut pitävät sisällään moninaisia tavoitteita ja toimenpiteitä. Koska polkuja tehdään kehittämistyösämme perusasteelta korkea-asteelle, on laaja ymmärrys ollut tarpeellinen, jotta oppilaitosten toimijat voivat kouluasteesta riippumatta nähdä yrittäjyyskasvatuksen heille omasta näkökulmastaan relevanttina. Koska toinen kehittämistyömme lähtökohta on itseohjautuvuusteoria, on tärkeää, ettei yrittäjyyttä määritellä kehittämistyössä ”lukkoon”, jotta osallistujat voivat itse antaa sille merkityksiä.

Näyttää siltä, että yrittäjyyskasvatusta sen laajassa merkityksessä ei kuitenkaan tunnisteta helposti luonnolliseksi osaksi arjen toimintaa. Kun olemme työpajoissa pyytäneet osallistujia kuvaamaan, mitä heillä jo nyt tehdään yrittäjyyskasvatuksen suhteen ja millaista heidän toimintansa on, ovat osallistujat useimmiten nostaneet esille nimenomaan arjen koulutyöstä erottuvat toimenpiteet, kuten esimerkiksi kahvion pitämisen, talkootyöt, vierailut, varainkeruun tai muut tapahtumat ja niiden järjestämisen. Osallistujien näyttääkin olevan helpompi ajatella erityisesti suppean määritelmän mukaisia erillisiä yrittäjyyden toimenpiteitä keskeiseksi osaksi yrittäjyyskasvatustyötä verrattuna laajemman määritelmän mukaiseen yrittäjyyteen ja sen integroimiseen osaksi arjen työskentelyä. Työpajoissa käydyt keskustelut heijastavat jonkin verran sitä, että yrittäjyyskasvatuksen saatetaan ajatella olevan ylimääräistä toimintaa, joka pitää erikseen ”liimata” perustyön päälle, jolloin sen nähdään työllistävän erikseen opettajia ja opiskelijoita.

Opettajan edustama oppiaste näkyy siinä, millaisia tavoitteita ja toimenpiteitä hän nostaa keskustelussa esille. Työpajatyöskentelyn alkaessa korostuvat kaikkien asteiden toimijoiden kanssa ulkoisen yrittäjyyden toimenpiteet. Perusasteen ja lukion edustajat tunnistavat keskustelujen edetessä helpommin myös laajan ymmärryksen mukaista yrittäjyyskasvatuksellista toimintaa, mutta ammatillisen toisen asteen kanssa keskustelut jäävät helposti ulkoiseen yrittäjyyteen. Tämä on ymmärrettävää, koska ammatillisella toisella asteella varsinainen liiketoimintayrittäjyys on merkityksellisempi osa työelämäosaamista kuin yleissivistävässä koulutuksessa. Tähän liittyvä toinen havainto on, että pienemmissä kunnissa on helpompi päästä keskusteluissa tunnistamaan laajemman määritelmän mukaisia toimenpiteitä, esimerkiksi taitojen kehittämistä.

Työpajatyöskentelyssä olemme asiantuntijan roolissa ohjanneet keskusteluita siihen suuntaan, että toimijat tunnistaisivat laajan ymmärryksen mukaista yrittäjyyskasvatusta ja miettivät ulkoisen yrittäjyyden toimenpiteiden lisäksi yritteliäisyyttä ja yrittäjämäisyyttä sekä oppijan omia vahvuuksia kehittäviä ja vahvistavia toimenpiteitä. Ulkopuolisen asiantuntijan voi olla myös helpompi tunnistaa arjen rutinoituneita toimenpiteitä ja niiden merkitystä kunnan yrittäjyyskasvatuksessa. Asiasta tarkemmin keskustellessa monesti juuri nämä laajassa yrittäjyyden määritelmässä korostuvat taidot ja osaamiset koetaan sittenkin hyvin merkitykselliseksi ja tärkeäksi osaksi yrittäjyyden käytänteitä. Kuitenkin nojattessamme itseohjautuvuusteorian ajatuksiin näemme opettajat ja muut prosessiin osallistujat oman työnsä asiantuntijoita, jolloin he itse tekevät lopullisen päätöksen siitä, mitä käytänteitä he polkuunsa sisällyttävät.

Sen lisäksi, että korostetaan yrittäjyyden laajaa merkitystä ja kannustetaan yrittäjyyskasvatukseen näkemiseen luonnollisena osana arjen toimintaa, polkutyöskentelyssä on myös yrittäjyyskasvatukseen kehittämiseen liittyvä agenda: Kehittämistyön yleinen haaste on, että hankkeista saadun tuen loputtua on valitettavan helppoa karsia kehitettyjä asioita pois ja supistaa toimintaa. Mikäli yrittäjyyskasvatuksessa eri tavoin tehtäviä suunnitelmia halutaan juurruttaa käytäntöön huolimatta resursseista aiheutuvista haasteista, on yrittäjyyskasvatuksen integrointi arjen työhön yksi ratkaisu. Arjen työtä on mahdollista kehittää niin, että yrittäjyyskasvatus on luonnollinen osa jatkuvaa työskentelyä.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Olemme esitelleet tässä artikkelissa itseohjautuvuusteoriaan ja yrittäjyyden monimerkityksellisyyteen perustuvaa tapaamme työstää yrittäjyyskasvatuksen ehjiä polkuja. Olemme Yrittäjyyskasvatuksella elinvoimaa Etelä-Savoon -hankkeessa aloittaneet keväällä 2021 prosessin, jossa tarkoituksena on rakentaa jokaiseen Etelä-Savon kuntaan yrittäjyyskasvatuksen ehjä polku ja tämän jälkeen muodostaa Etelä-Savon yhteinen polku. Prosessin on määrä valmistua keväällä 2022, joten tässä artikkelissa olemme esittäneet havaintoja itse prosessista.

Prosessin ollessa kesken emme voi vielä arvioida, miten kehittämämme polkutyöskentelyn hyödyntäminen vaikuttaa siihen, kuinka opettajat sitoutuvat yrittäjyyskasvatukseen ja heidän itse laatimansa ehjän polun toteuttamiseen. Tapamme

toimia on kuitenkin värittänyt polkutyöskentelyyn liittyvissä työpajoissa käymiämme keskusteluita positiivisesti ja virtuaalisissa työpajoissa on ollut hyvä henki. Havaintojemme mukaan työpajoihimme osallistuneet opettajat ovat saaneet ideoita niin meneillään olevien kehittämishankkeiden toimenpiteisiin kuin siihen, miten he voivat yrittäjyyskasvatusta toteuttaa niin yrittäjyyskurssien ja erillisten toimenpiteiden kautta, kuin myös osana arjen opetusta.

Yrittäjyyskasvatuksen suhteen on huomattu globaalisti homogenisoitumista (Hytti, 2018) ja tutkijat ovat peräänkuuluttaneet yrittäjyyskasvatuksen repertuaarin laajentamista (Verduijn & Berglund, 2020). Näyttää siltä, että jokaisen kunnan vahvuuksia esille nostava työskentelytapamme, toimijoiden omia lähtökohtia kuunteleva ja kehkeytyvään prosessiin luottaminen, voi parhaimmillaan tuottaa standardoitujen toimenpiteiden listaamisen sijaan monipuolista yrittäjyyskasvatusta. Kehkeytyvä ja jatkuvasti rakentuva työskentelyn prosessi mahdollistaa sen, että jokaisella alueella työskentely ja saadut lopputulokset ovat hieman eri näköisiä. Mikäli tavoitteena on saada keskenään verrannollisia yrittäjyyskasvatustapojia, saattaa tällainen lopputulos näyttää epäonnistuneelta prosessilta. Kun tavoitteena on pikemminkin laajentaa yrittäjyyskasvatuksen kirjoa, ovat oman näköiset prosessit ja lopputulokset nimenomaan haluttuja.

Itseohjautuvuusteoriaan nojaaminen, yrittäjyyden monimerkityksellisyyden tunnistaminen ja laajaan ymmärrykseen kannustaminen sekä kehkeytyvän, keskusteleavan prosessin läpivienti ei välttämättä sovi kaikenlaiseen kehittämiseen. Etelä-Savon kunnista monet ovat pieniä, joten työpajoihin luonnollisesti osallistuu pieni määrä ihmisiä. Tässä esittämämme tapa toimia on ollut erityisen toimiva juuri näiden pienten kuntien kanssa. Suurempien kuntien kanssa toimijoiden ja intressien kirjo kasvaa, jolloin on haastavampaa käydä samanlaista keskustelua kuin pienen ryhmän kanssa. Suurempien kuntien kanssa tarvitaan tasapainottelua prosessin ja työkalujen käytön johtamisen sekä toimijoiden omien lähtökohtien kuuntelemisen välillä. Kiusauksena voi olla suunnitella prosessia valmiimmaksi, jolloin riskinä on, että ulkopuoliset asiantuntijat määrittelevät asioita liikaa lukkoon. Virtuaalinen työskentely voi olla etu suurien ryhmien kanssa, sillä virtuaalisia työkaluja voi hyödyntää suurten ryhmien osallistamiseen. Työskentelytapamme heikkous on, että se vaatii prosessin vetäjiltä resursseja. Fasilitoijilta ja kuntien osallistujien kokoon kutsujilta vaaditaan sekä aikaa, verkostoja että osaamista.

Polkutyöskentelymme herättää pohdintaa yrittäjyyden eri merkityksistä ja niiden seurauksista yrittäjyyskasvatuksessa. Työskentelymme heijastaa jossain määrin yrittäjyyskasvatustutkimuksen havaintoa siitä, että opettajat ovat kahden ongelmallisen vaihtoehdon välissä (Lackéus, 2018, 11-12). Kapea ymmärrys yrittäjyydestä saattaa nimensä mukaisesti tuottaa liian kapeaa näkemystä, kun taas laaja ymmärrys yrittäjyydestä saattaa olla niin laava, että siihen voi olla haastavaa tarttua. Yksi tapa viedä yrittäjyyskasvatusta polkutyöskentelyn avulla eteenpäin olisi se, että puhuttaisiin Lackéuksen (2015, 2018) tapaan yrittäjyydestä arvontuontina, jolloin yrittäjyyskasvatuksen toimenpiteissä luodaan arvoa itsensä lisäksi muille. Tämä mahdollistaisi myös yrittäjyyden ymmärtämisen laajasti, sillä tuotettava arvo voi olla paljon muutakin kuin taloudellista arvoa (Lackéus, 2018).

LÄHDELUETTELO

- Aromaa, E. Eriksson, P. & Rajamäki, H. (2013): 4Tee – Uusi menetelmä uudistumiskäytännön kehittämiseksi. Työn tuuli, 1, 32-41.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van Den Brande, L. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. EU: JRC Science for policy report.
- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H. & Thrane, C. (2011). The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education*, 25, 417-427.
- 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.
- Dey, P. (2016). Probing the power of entrepreneurship discourse: An immanent critique. Teoksessa Steyaert, C., Nentwich, J. & Hoyer, P. (toim.). *A Guide to Discursive Organizational Psychology*, Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar, 123-145.
- Gustafsson-Pesonen, A. (2019). Reviewing Entrepreneurship Education Projects and their Impact. *Research in Economics and Business: Central and Eastern Europe*. Tallinn School of Economics and Business Administration, Tallinn University of Technology, 11(1), 33-64.
- Hytti, U. (2018). Critical entrepreneurship education: a form of resistance to McEducation? Teoksessa K. Berglund, & K. Verduyn (toim.), *Revitalizing Entrepreneurship Education. Adopting a critical approach in the classroom* (ss. 228–234). Routledge.
- Jones, C., & Spicer, A. (2009). *Unmasking the Entrepreneur*. Edward Elgar.
- Kenny, K., & Scriver, S. (2012). Dangerously empty? Hegemony and the construction of the Irish entrepreneur. *Organization*, 19(5), 615–633.

- Kimmo-hanke. (2014). Kimmo – Yrittäjyyskasvatusstrategian ketterä kehittäminen Etelä-Savossa. Opin – onnistun - otan vastuun – yhdessä - yrittäen. Hankejulkaisu. Aalto-yliopisto Kauppakorkeakoulu Pienyrityskeskus.
- Komulainen, K., Naskali, P., Korhonen M. & Keskitalo-Foley, S. (2014). Internal Entrepreneurship – a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre- and in-service teachers' implementation of and resistance towards entrepreneurship education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1).
- Kuratko, D. F. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice* 29(5), 577–598.
- Lackéus, M. (2018). "What is value" – A Framework for Analyzing and Facilitating Entrepreneurial Value Creation. Uniped. Haettu 27.8.2021 https://www.researchgate.net/publication/323406502_What_is_Value_-_A_Framework_for_Analyzing_and_Facilitating_Entrepreneurial_Value_Creation
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education. What, why, when, how. Entrepreneurship360 Background paper. LEED (Local Economic and Employment Development) Division of the OECD.
- Mäki-Tuominen, J., Aalto, P., & Holst, T. (2014). Yrittäjyyskasvatus opettajankoulutuksessa – Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Turun yksikön YVI-hanke 2011–2013. Teoksessa J. Seikkula-Leino, A. Tiikkala, & L. Yöntilä (toim.), Yrittäjyyskasvatusta suomalaisen opettajankoulutukseen ja opetukseen! YVI-hankkeen hedelmiä vuosilta 2010–2014 (ss. 96–111). Turun normaalikoulun julkaisu 1/2014.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Yrittäjyyslinjaukset koulutukseen. Haettu 16.8.2021. <http://minedu.fi/documents/1410845/4363643/yrittajyyslinjaukset-koulutukseen-okm-2017.pdf/dd81b6e7-888e-45e4-8c08-40d0d5a5277e>
- Parkkari, P. (2020). Yrittäjyyskasvatuksen "ehjän polun" rakentuminen yrittäjyyskasvatuksen strategioissa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 22(4), 10-26.
- 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 Haettu 10.8.2021 <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). 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.
- Verduijn, K. & Berglund, K. (2019). Pedagogical invention in entrepreneurship education: Adopting a critical approach in the classroom. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 973-988.
- YES-verkosto (2021a). Maakunnalliset ja alueelliset yrittäjyyskasvatuksen strategiat. Haettu 17.8.2021 <https://yesverkosto.fi/materiaalit/maakunnalliset-ja-alueelliset-yrittajyyskasvatuksen-strategiat>.
- YES-verkosto (2021b). Yrittäjyyskasvatuksen työkirja. Haettu 17.8.2021 <https://yesverkosto.fi/materiaalit/yk-tyokirja>.

