

PAULA KYRÖ, JARKKO MYLLÄRI ja JAANA SEIKKULA-LEINO

Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämäisessä oppimisessa

ABSTRAKTI

Tutkimus lähestyy yrittäjyyden oppimisprosessiin liittyvää kompetensikeskustelua metaprosessien näkökulmasta. Tämä tutkimusalue on vielä suhteellisen harvinainen yrittäjyyskasvatuksessa ja sen painopiste on ollut metakognitiivisissa ulottuvuuksissa. Tutkimuskysymykseen ”miten kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet ilmenevät yrittäjämäisessä oppimisessä” etsitään vastausta ensin määrittelemällä keskeiset käsitteet – yrittäjämäinen oppiminen, yrittäjämäisen oppimisen metaprosessit ja yrittäjyysvalmiudet. Sitten tutkitaan straussilaisen grounded teorian ja käsitekarttatekniikan avulla käsitteiden välisten suhteiden ilmenemistä autenttisissa oppimisprosessissa. Aineisto koostuu 18 opiskelijan kahden vuoden oppimispoluista kerätyistä 90 reflektointidokumentista. Analyysi toteutettiin NVivo 7, IHMC CmapTools ohjelmilla. Tulokset osoittavat, että yrittäjämäisessä oppimisessä on keskeistä affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen konstruktion vuorovaikutteinen dynamiikka, johon liittyvien metavalmiuksien ja itsesääätelyprosessin välinen vuorovaikutus

PAULA KYRÖ, Professori

Helsingin kauppakorkeakoulu • e-mail: paula.kyro@hse.fi

JARKKO MYLLÄRI, MEd, Projektitutkija

Helsingin yliopisto • e-mail: jarkko.myllari@helsinki.fi

JAANA SEIKKULA-LEINO, Ph.D., Dosentti

Turun yliopisto, Turun normaalikoulu • e-mail: jaana.seikkula-leino@utu.fi

kytkeytyy toiminnallisuuteen ja yhteistoimintaan. Tutkimus osoittaa, että toisaalta kolmen konstruktion, niihin liittyvien metavalmiuksien ja itsesääteilyprosessien tutkimus on mielenkiintoinen ja antoisa suunta, toisaalta sen, että näiden prosessien osaamista syventämällä, voidaan kehittää yrittäjämäistä oppimista.¹

Avainsanat: yrittäjämäinen oppiminen, yrittäjämäisen oppimisen metaprosessit, yrittäjyysvalmiudet.

1. JOHDANTO

Yrittäjyysvalmiuksien merkitys kansallisissa strategioissa on vahvistunut erityisesti viimeisen parinkymmenen vuoden aikana. Suomi on yksi Euroopan Unionin edelläkävijämaista yrittäjyyskasvatuksen edistämisessä (European Commission 2002). Yrittäjyyskasvatus on huomioitu niin politiikkaohjelmassa, sen soveltamissuunnitelmassa kuin koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (Kauppa- ja teollisuusministeriö 2007, Opetusministeriö 2007A). Vaikka Suomi menestyy erinomaisesti kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa ja edustaa innovaatioindikaattoreilla mitatun kansainvälistä huippua, yrittäjyysaktiivisuutemme on alle Euroopan keskitason ja korkea-asteen koulutuksen suorittaneista reilusti alle kolme prosenttia päätyy yrittäjiksi. (Arenius, Autio ja Kovalainen 2005, Opetusministeriö 2007B, Pihkala 2008). Osaamisen hyödyntämisen ja kansantalouden uudistumisen näkökulmasta nousee silloin keskeiseksi yrittäjyysvalmiuksien kehittäminen. Samaan tulokseen ovat myös päätyneet Euroopan Unionin merkittävistä kilpailijamaista esimerkiksi USA ja Kiina (Smelstor 2007, Wang 2007).

Yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksessa keskeiseksi kysymykseksi onkin noussut kuinka yrittäjämäistä käyttäytymistä voidaan oppia (ks. Acs & Audretsch 2003, Fayolle & Klardt 2006, Kyrö & Carrier 2005). Bosmanin, Gerardin ja Roegiersin (2000) mukaan myös koulutusohjelmissa ja kursseilla on yleistynyt lähestymistapa, jossa lähtökohta on yrittäjän toiminnassa ja toiminnan edellyttämässä kompetensseissa. Chandler and Jansen (1992) havaitsivat jo 1990-luvun alussa yrittäjyyskompetenssien merkityksen liiketoiminnan onnistumisessa. Muita kompetensseja voitiin hyödyntää vasta näiden aktivoituttua. Viimeaikoina kompetenssikeskustelu on laajentunut ja monimuotoistunut integroituen kontekstisidonnaisesti oppimisprosesseihin (Cope 2005, Hayton & Kelley 2006). *Ongelmaksi muodostuu se, että tämäkin tutkimussuunta jättää vielä monia oppimisen kannalta keskeisiä käsitteitä ja niihin liittyviä prosesseja määrittelemättä. Sellaisia ovat erityisesti oppimaan oppimisen prosesseihin liittyvät tahdonalaiset toiminnot, affektiiviset ulottuvuudet ja näihin liittyvät metaprosessit. Tämä tutkimus pyrkii lähestymään kompetenssikeskustelua*

¹ Tämän tutkimuksen interventiot on toteutettu Euroopan Sosiaalirahaston ja Etelä-Suomen Läninhallituksen rahoittamissa 6 puiteohjelman EntreEduc-hankkeissa (EntrePeda, EntreNet ja EntrEdu). Aineiston analyysin on mahdollistanut EntrPedan ja uuden 7 puiteohjelman INNOLA-hankkeen rahoitus. Tavoitteena on yrittäjyyskasvatuksen kohteellisen tutkimuksen kehittäminen hankkeiden siirtovaikutuksen ja vaikuttavuuden lisäämiseksi. Haluamme kiittää rahoittajia tutkimuksen toteutuksen mahdollistamisesta.

näiden käsitteiden välisen dynamiikan näkökulmasta. Soveltamalla Ruohotien ja Koirasen (2000) yrittäjyyskasvatuksen tutkimukseen tuomaa Snown, Cornon ja Jacksonin (1996) kolmiosaista persoonallisuuden ja älykkyyden taksonomiaa identifioidaan oppimisessa kognitiiviset, konatiiviset ja affektiiviset ulottuvuudet, joihin metatason prosessit kiinnittyvät.

Tämä tutkimusalue on vielä suhteellisen harvinainen yrittäjyyskasvatuksessa ja sen painopiste on ollut metakognitiivisissa ulottuvuuksissa. Tämä tarjoaa mahdollisuuden syventää oppimisen prosessiin liittyvää kompetenssikeskustelua ja löytää ratkaisuja yrittäjämäisen käyttäytymisen oppimisen edistämiseksi. *Tutkimuskysymys kohdentuu siihen, miten kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet ilmenevät yrittäjämäisessä oppimisessa.* Tutkimus toteutetaan autenttisessa kokeellisessa tutkimusasetelmassa. Kohdejoukkona ovat suomalaiset yrittäjyyskasvatuksen yliopisto-opiskelijat, joiden käsityksiä kokemuksistaan yrittäjyyskasvatuksen yliopisto-opetuksessa tutkitaan soveltamalla straussilaista grounded teoriaa ja käsitekarttatekniikkaa.

Artikkelissa määritellään ensin yrittäjämäinen oppiminen, sitten kuvataan Snown, Cornon ja Jacksonin kolmiosainen konstruktio ja siihen liittyvät metavalmiudet sekä prosessit. Näitä seuraa tutkimusasetelman ja metodologisten ratkaisujen tarkentuminen, tulosten raportointi, johtopäätökset ja lopuksi tutkimuksen onnistuneisuuden ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointi.

2. YRITTÄJÄMÄINEN OPPIMINEN

Yrittäjämäisen oppimisen määrittelyssä joudumme pääasiassa nojaamaan angloamerikkalaiseen terminologiaan ja käsitteistöön. Siihen ovat sidoksissa englanninkieliset ”education” käsitteeseen liittyvät määreet ”entrepreneurship”, ”enterprise”, ”enterprising”, ”entrepreneurial” ja ”entrepreneur” (esimerkiksi Kyrö & Ripatti 2006, Paasio & Nurmi 2006). Erkkilä (2000) suosittelee väitöskirjassaan sekaannuksen välttämiseksi ”entrepreneurial education” käsitteen käyttämistä yrittäjyyskasvatuksesta ja -koulutuksesta. Toisaalta Paasion ja Nurmen (2006, 37) mukaan Pohjois-Amerikassa ”entrepreneurship education” on yleisimmin käytetty termi yrittäjyyskoulutuksesta.

Eurooppalaisessa käsitteistössä tehdään ero ”entrepreneurial” ja ”enterprise” tai ”enterprising” käsitteiden välillä (Gibb 1993). ”Entrepreneurial” käsite viittaa yrittäjämäiseen toimintaan liiketalouden kontekstissa, kun taas ”enterprise” ja ”enterprising” käsitteet kuvaavat yrittäjämäistä (ehkä suomen kielessä yrittäjästäkin käsitettä voisi käyttää), toimintaa missä tahansa kontekstissa. Gibb (2001) ehdottaakin, että näiden yhtäläisyyksien vuoksi niitä voitaisiin käyttää toistensa synonyymeina. Toisaalta viimeaikaisen kompetenssikeskustelun näkökulmasta integroituminen kontekstisidonnaisesti oppimisprosesseihin edellyttää erojen säilyttämistä.

Suomalaisessa kontekstissa ja laajemminkin eurooppalaisessa keskustelussa yrittäjyyskasvatus voisi edustaa pääkäsitettä (ks. myös Seikkula-Leino 2007, 26–28). Sen englanninkielinen

vastine olisi "entrepreneurship education", jonka alakäsitteenä voidaan pitää myös yrittäjyyskoulutusta. Perusteet siihen nousevat kontinentaalista kasvatuskäsitteistöä, jota Suomessakin sovelletaan (Kyrö 2006). Tätä puoltaa myös kasvatusjärjestelmän kytkeytyminen yrittäjyyden opetukseen, johon yhä useampi Euroopan Unioinin jäsenmaa on päätyvässä ja jossa Suomi on yksi edelläkävijöistä (European Commission 2002, Seikkula-Leino 2007, 83–84; painossa). Sen alle liittyisivät molemmat yrittäjämäisen oppimisen termit "enterprising" tai "enterprise" laajempina käsitteenä ja "entrepreneurial" taloudellisen kontekstin spesifinä käsitteenä (Kyrö & Ripatti 2006).

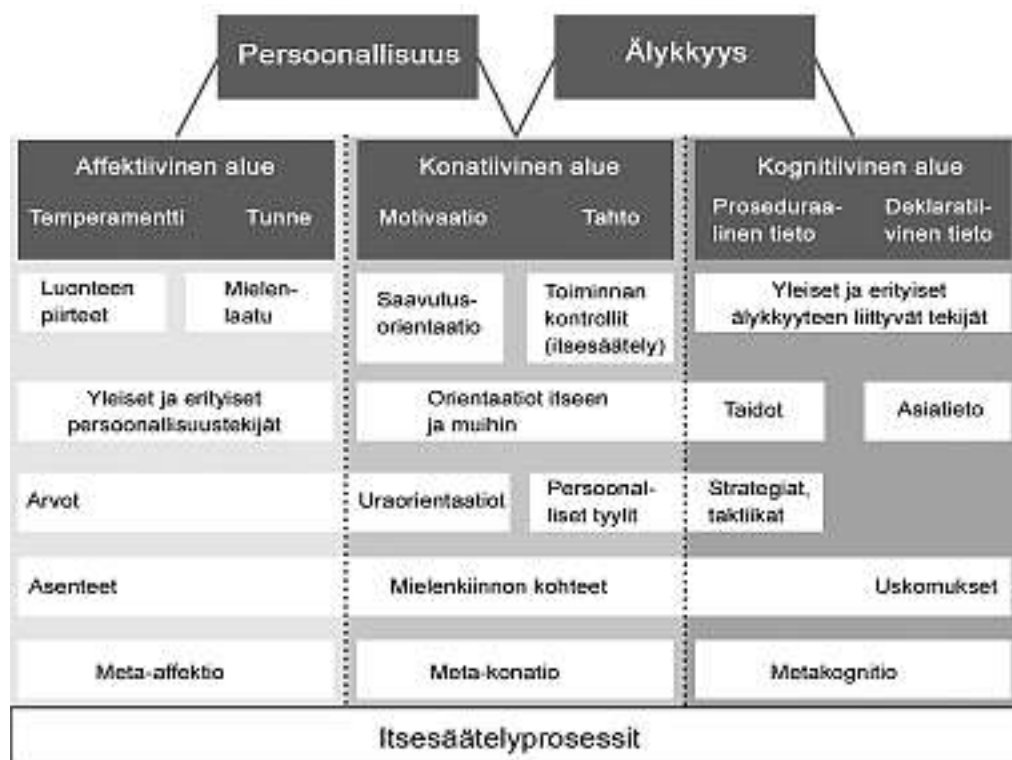
Itse yrittäjyyden käsite tai tarkemmin yrittäjämäisyyden käsite, jää vielä haasteeksi ei ainoastaan tälle tutkimukselle, vaan myös laajemmin yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen kansainväliselle tutkimukselle. Viimeaikoina on alkanut painottua innovatiivisuuden, mahdollisuuksien havaitsemisen ja hyödyntämisen prosessien ja valmiuksien oppimisen tutkimus perinteisten liiketoimintavalmiuksien osaamisen sijaan ja rinnalla. (Akola ja Heinonen 2007, Carrier 2005, Gibb 2005, Hamidi et. Al. 2008, Rae & Carswell 2000, Puhakka 2006, Saks and Gaglio 2002). Ruohotie ja Koiranen (2000) painottavat, että oppimisprossin kannalta yrittäjyyttä voidaan tarkastella kognitiivisena, affektiivisena ja konatiivisena prosessina, jonka tavoitteena on arvonalisäys luovuuden ja/tai kasvun avulla. Tämä lähentyy jäsenyteen Gibbin ajatuksia yrittäjämäisen oppimisen luonteesta tapana tehdä, nähdä, tuntea, organisoida, viestiä ja oppia asioita (Kyrö & Ripatti 2006). Nämä määrittelyt noudattavat pitkälti niitä odotuksia, joita Suomen politiikkaohjelma, koulutus- ja tutkimusohjelma sekä kansallisen ja paikallisen opetussuunnitelman määrittelyt edustavat. Näin ollen ne palvelevat tämän tutkimuksen tavoitteita integroitumalla suomalaisen kontekstiin. Ne ovat myös riittävän joustavia kokeellisen straussilaisen grounded teorian näkökulmasta.

Ontologisesta ja epistemologisesta näkökulmasta päädyttiin pragmatismi-orientoituneeseen fenomenologiaan. Se mahdollistaa inhimillisen yksilöllisen ja kollektiivisen toiminnan ja kokemuksen ottamisen oppimisen lähtökohdaksi. Pragmatismen ytimessä on inhimillinen toiminta ja sen seuraukset, jotka ohjaavat toimintaa. (Dewey 1951, James 1913). Toiminnan ensisijaisuus on myös tyypillistä esimerkiksi niin yrittäjyyden klassikon Misesin praxeologiassa kuin viimeaikaisessa yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksessa (Fiet 2000, Rae & Carswell 2000, Gibb 2005, Von Mises 1966, Sarasvathy 2007). Toisin kuin monet yrittäjyyden tutkijat, pragmatisteista esimerkiksi John Dewey (1859–1952) painottaa tunteiden roolia oppimisprosessissa (Dewey 1951). Niinpä eri tavoin tutkijasta riippuen sekä oppimisen tutkimuksessa että yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksessa painottuvat oppijan toiminnasta ja vuorovaikutuksesta nousevat ja niissä kehittyvät kognitiiviset, konatiiviset ja affektiiviset ulottuvuudet ja prosessit.

3. AFFEKTIIVISEN, KONATIIVISEN JA KOGNITIIVISEN KONSTRUKTION VÄLINEN DIALOGI

Snow, Corno ja Jackson (1996, 243) ovat rakentaneet persoonallisuuden ja älykkyyden kolmi-osaista konstruktia, jonka jako kognitiiviseen, konatiiviseen ja affektiiviseen konstruktion noudataa historiallisesti tunnettua perusjakoa tietoon, tahtoon ja tunteeseen. Siinä persoonallisuus ja älykyys jaetaan kolmeen osa-alueeseen: kognitiiviseen, konatiiviseen ja affektiiviseen.

Kuvio 1 havainnollistaa eri konstruktioita, niihin liittyviä tekijöitä ja metakonstruktioita sekä näiden välisiä suhteita.



KUVIO 1. *Persoonallisuuden ja älykkyyden konstrukto täydennettynä metatason konstruktioilla ja itsesääätelyprosesseilla (Snow ym. 1996, 247; Koironen ja Ruohotie 2001, 104, Kyrö 2008).*

Kognitiivinen alue sisältää havainnointia, tunnistamista, kuvittelemista, arviointia ja päättelyä. Se käsittää asia- eli deklarativisen (knowing what) ja proseduraalisen eli menettelytapoja (knowing how) koskevan tiedon. Deklaratiivinen tieto liittyy käsitteellisen ajattelun kykyymme, esimerkiksi siihen, miten ymmärrämme käsitteiden liittyvän toisiinsa. Proseduraalinen tieto taas

liittyy kykyimme soveltaa tätä tietoa käytännössä. Nämä taas liittyvät uskomuksiimme asioista ja niiden tiloista. Uskomukset usein tiedostamatta ohjaavat ajatteluamme ja toimintaamme.

Konatiivisessa rakenteessa on kyse motivaatiosta ja tahdosta, tietoisesta taipumuksesta toimia tai pyrkiä johonkin. Rakenne liittyy siihen, mihin suuntautuneena ja millä vireydellä ihminen toimii (Koiranen & Ruohotie 2001, 104).

Motivaatio edeltää tahtoprosesseja, joissa keskeistä on tavoitteiden asettaminen ja toiminta niiden saavuttamiseksi. Motivaatioulottuvuus sisältää muun muassa sisäisen ja ulkoisen tavoitteen asettelun, epäonnistumisen pelon, suoriutumistarpeen, itsetunnon ja luottamuksen omiin kykyihin. Tahdonalainen toiminta sisältää muun muassa halun oppimiseen, hellittämättömyyden, pyrkimisen, sisäisen säätelyn ja arviointiprosessin, muut itsensä kontrollointistrategiat ja toiminnan kontrollipremissit eli ihmisen käsityksen omasta kontrollimahdollisuudestaan ja suhteesta itseän ja muihin. (Ruohotie & Koiranen 2000.) Nämä kaikki liittyvät niihin tekijöihin, joita yrittäjyystutkimus on nostanut esiin keskeisinä tekijöinä yrittäjämäisessä käyttäytymisessä ja oppimisessa eli siinä, miten mahdollisuuksien luomisen, havaitsemisen ja hyödyntämisen valmiuksia voidaan oppia ja opettaa.

Affektiivinen, temperamentin ja tunteiden alue kiinnittyy arvoihin ja asenteisiin ja ilmenee tunneperäisenä, usein tiedostamattomana reagoitina tiettyyn kohteeseen tai ajatukseen. (Koiranen & Ruohotie 2001: 104). Temperamentti on tunteita pysyvämpi persoonallisuuden ja älykkyyden ulottuvuus. Tunteet ovat enemmän sidoksissa tilanteisiin ja muuttuvat helpommin. Molemmat ovat tärkeitä oppimisprosessissa ja -tilanteissa. Niin suoritusmotivaatiota, epäonnistumisen pelkoa, riskinottokykyä, mahdollisuuksien luomista kuin hyödyntämistäkin voidaan tarkastella affektiivisen konstruktion näkökulmasta.

Ruohotien (2000) mukaan yrittäjyyskasvatuksen avainprosessit liittyvät konatiiviseen konstruktion, eli motivaatio- ja tahtoprosesseihin, olivatpa ne formaalia oppimista tai osa jokapäiväistä elämää. Gibb (2002) kuitenkin peräänkuuluttaa affektiivisten näkökulmien tietoista huomioimista oppimisessa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yrittäjämäisen oppimisen kannalta kaikkia kolmea ulottuvuutta ja niiden välisiä suhteita. Esimerkiksi arvojen ja asenteiden, mielenkiinnon ja uskomusten tasolla affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen konstruktion suhdetta voisi yksinkertaisesti luonnehtia niin, että minkä koemme arvokkaaksi, siitä olemme kiinnostuneita ja hankimme siihen liittyviä tietoja ja taitoja.

Yrittäjyystutkimuksessa ehkä laajin konsensus vallitsee siitä, että sellaiset henkilöt ryhtyvät muita todennäköisemmin omistaja-yrittäjiksi, jotka ovat kasvaneet yrittäjäperheessä tai joiden lähipiirissä on yrittäjiä. Tätä havaintoa voi selittää oppimisen näkökulmasta niin kognitiivisen, konatiivisen kuin affektiivisenkin ulottuvuuden lähtökohdasta. Eli kyseessä voi olla asenteiden, arvojen, mielenkiinnon ja uskomusten kehittyminen kasvuprosesseissa ja edelleen motivaation kehittyminen sekä tietojen ja taitojen karttuminen, jotka johtavat yrittäjämäiseen toimintaan.

Tämän suuntainen tutkimus on vielä harvinaista yrittäjyyskasvatuksessa. Sen edellytys on tietoisuuden lisääminen näistä prosesseista eli metavalmiuksien kehittyminen, jossa keskeiseksi nousevat yksilön meta-tason itsesäätelytaidot ja niiden oppiminen. Itsesäätelytaidot liittyvät oppimaan oppimisen valmiuksiin eli yksilön aktiiviseen ja tietoiseen oman oppimisprosessinsa kehittämiseen. (Kyrö 2008)

4. YRITTÄJÄMÄISEN OPPIMISEN METAPROSESSIT JA -VALMIUDET

Metaprosessit, erityisesti niihin liittyvät meta-tason itsesäätelytaidot ja niiden oppiminen liittyvät kiinteästi oppimaan oppimisen prosessiin ja valmiuksiin. Erityisesti affektiivisen ja konatiivisen ulottuvuuden kehittäminen edellyttää tiedostamattomien tekijöiden ja prosessien saattamista tietoisiksi prosesseiksi ja valinnoiksi, jolloin yrittäjämäisen oppimisen ytimeen nousevat metavalmiudet ja itsesäätelyprosessit. Näitä on erityisesti tutkittu kognitiivisen psykologian ja kasvatustieteen kentällä. Kognitiivisen psykologian dominoisuus on jättänyt jälkensä tähän kognitiivista konstruktioita painottavaan tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa ehdotetaan kuitenkin, että metaprosesseissa erityisesti affektiivisellä konstruktioilla ja sen suhteella muihin kahteen konstruktioon on perustavaa laatua oleva merkitys yrittäjämäisessä oppimisessa. Näin ollen metakognition lisäksi nousevat esiin metakognition ja meta-affektioon käsitteet.

Useat tutkijat, kuten Flavell (1979, 1987), Koironen ja Ruohotie (2000), Limón-Lugue (2003), Livingston (1997), Masui & De Corte (2005), Peltomäki (1996), Ruohotie (2003), Vermunt ja Verloop (1999), Virta (2005), ovat nostaneet esille, että metakognitionilla on keskeinen merkitys oppimaan oppimisen edistämässä. Heidän mielestään affektiiviset ulottuvuudet käsittävät tunnetason, mutta jättävät temperamentin taustalleen, samoin kuin muut affektiivisen konstruktion ulottuvuudet metaprosessikeskustelussa. Yhteistä heille on myös, että he liittävät affektiivisen ulottuvuuden metatason prosesseihin, jotka eivät tosin itsessään ole metatason prosesseita. Ainoastaan Limón-Lugue liittyy affektiivisen kentän omaksi meta-alueeksi. Hän käyttää meta-emoition käsitettä. Tutkijoiden painotukset kuitenkin vaihtelevat suhteessa affektioon ja kognitioon. Ruohotie ja Koironen (2000, 13) ovat nostaneet esiin erityisesti metakognitiivisen ja konatiivisen ulottuvuuden vuorovaikutuksen, kun taas tässä tutkimuksessa myös meta-affektiivisen ulottuvuuden merkitys korostuu. Sen osalta Virta (2005) esittää, että affektiivinen ja säätelevä oppimistointi vaikuttavat epäsuorasti oppimistuloksiin tiedon prosessoinnin kautta. Virta siis esittää, että affektiivinen ulottuvuus tunteiden osalta on katalysaattori, joka toimii kognitiivisen konstruktion välityksellä ja siihen johtaen.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on kolmen metakonstruktion vuorovaikutus, jolloin metakognitio, metakognitio ja meta-affektio kukin saavat oman meta-tason käsitteensä. Vaikka näiden välisen dynamiikan käsitteellinen määrittely on ongelmallista, joitain ajatuksia siitä voi kui-

tenkin nosta esiin. Metatason prosesseilla ja ilmitason prosesseilla, joilla tarkoitetaan siis tässä yhteydessä affektiiviseen, konatiiviseen ja kognitiiviseen rakenteeseen liittyviä prosesseja erotuksena metatason prosesseille, on kiinteä yhteys toisiinsa. Näin kaikki kolme metarakennetta ovat avaintekijöitä oppimisessa ja oppimistulokset muodostuvat niiden välisestä dynamiikasta. Oppimistulosten edistämiseksi ja yrittäjämäisen toiminnan kehittämiseksi niiden välinen dynamiikka muodostuu keskeiseksi osaksi ja lähtökohdaksi niin opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinnissakin.

Kun kaikki kolme konstruktioita ovat läsnä oppimisprosessissa, siitä seuraa, että myös oppimisen metavalmiudet jäsentyvät kolmen konstruktion avulla eli, että itsesäätelyprosessi koskee metakognitiivisten valmiuksien lisäksi metakonatiivisia ja meta-affektiivisiä valmiuksia. Metavalmiuksien eriyttäminen meta-affektioon, metakonatioon ja metakognitioon nostaa myös itsesäätelyprosessit uuteen valoon. Kun konstruktiossa itsesäätelyn prosessit sijoittuvat konatiiviselle alueelle, niin ehkä metatason prosesseina ne tulisi eriyttää muista toiminnan kontrollointiin liittyvistä prosesseista ja kiinnittää metatason kolmen konstruktion läpäiseväksi vuorovaikutteiseksi prosessiksi. Tämä ehdotus toisaalta rikkoo kolmen konstruktion rakennetta ja sitä voi myös osin pitää rakenteen kannalta epäjohdonmukaisena. Toisaalta oppimisen kannalta se rakentaa konstruktion dynamiikkaa ja johtaa huomion oppimisen kannalta keskeisiin prosesseihin. Nämä ehdotukset on huomioitu kuviossa 1.

Kun metatason prosesseja kiinnitetään kompetenssikeskusteluun, käsitteet ovat vielä horjuvampia ja sekavampia kuin perinteisessä ilmitason dynamiikassa. Sekä ilmi- että metason tutkimuksessa käytetään käsitteitä kyky (ability), pätevyys (kompetenssi) ja valmius joskus toistensa synonyymeinä, joskus rinnakkaisina tai kokonaan tai osin päällekkäisinä käsitteinä (esimerkiksi Hilden 1999). Tällöin johdonmukainen käsitteiden erittely on hankalaa samoin niiden käyttö tutkimuksen jäsentäjinä. Tässä tutkimuksessa ongelma on ratkaistu soveltamalla opetussuunnitelmatutkimuksessa käytettyä valmius (= readiness)-käsitettä, jota toistaiseksi ei yrittäjyys- ja yrittäjyyskavatuksen tutkimuksen kompetenssikeskustelussa ole hyödynnetty.

Perinteisesti valmius-käsite liitetään lapsen biologiseen ja henkiseen kehitysprosessiin. Kehitysprosessissa ovat mukana perhe, ystävät, koulu ja muu ympäristö (Blair 2002; National Centre for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development 2004). Varhaiskasvatuksen tutkimuksessa käsite on noussut esiin opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen yhteydessä. (La Paro & Pianta 2000, Lewit & Schuurmann Baker 1995.) Laajemminkin se liitetään tiettyjen osaamisalueiden saavuttamiseen, jolloin esimerkiksi prosessien rooli korostuu.

Työelämän ja yhteiskunnan muutoksien yhteydessä traditionaalinen valmius-käsite on muuttumassa ja laajentumassa. Se liitetään analyttiseen ja kriittiseen ajatteluun yksilön itsesäätelyprosessissa. Itsesäätely mahdollistaa tavoitteen asettamisen, strategioiden kehittämisen ja luovan

ajattelun. Itsesäätelyvalmiudet ohjaavat keskeisesti hyvää suoriutumista (Sholte, van Lieshout & van Aken 2001; Tiedemann 2000). Itsesäätely käsittää iästä riippumatta kognitiivisen ulottuvuuden ohella myös emotionaaliset ja sosiaaliset prosessit. Itsesäätelyn lisäksi älykkyys ohjaa myös keskeisesti valmiuksien kehittymistä (Blair 2002). Valmius on näin laajempi kuin kompetenssi-käsite ja se kattaa myös metatason kognitiiviset, konatiiviset ja affektiiviset ulottuvuudet. Yrittäjämäisen oppimisen näkökulmasta se on joustava sekä prosessinomainen ja sen avulla voidaan kuvata kompleksista metaoppimisprosessien dynamiikkaa. Oppimisessa itsesäätelyllä on valmiuskeskustelussa keskeinen asema ja reflektointi taas on keino valmiuksien kehittämiseen. Reflektoinnin avulla oppija muodostaa ymmärryksen oppimiskokemuksestaan. Se on keino ja väline metavalmiuksien kehittämiseen. Esimerkiksi Boud, Keogh & Walker (1985) pitävät reflektiota yleiskäsitteenä niille älyllisille ja affektitoiminnoille, joissa yksilöt pyrkivät selvittämään kokemuksiaan tavoitteena uudenlainen ymmärrys ja arviointien muuttaminen.

Tulevaisuuden haasteet liittyvätkin siihen, miten reflektoinnin ja itsesäätelyprosessien oppiminen – kaikkien persoonallisuuden ja älykkyuden ulottuvuuksien ja niihin kuhunkin liittyvien metavalmiuksien osalta – voidaan liittää osaksi jokapäiväisiä oppimistilanteita ja miten yrittäjämäisen oppimisen eri elementit nousevat esiin näissä oppimistilanteissa. Tältä perustalta jatkotavoitteeksi nousee myös yrittäjämäisen pedagogiikan kehittäminen metaprosessien ja valmiuksien avulla.

Hyvin lyhyen käsitelmäärityksen jälkeen on jossain määrin jäsentynyt, miten tässä tutkimuksessa yrittäjämäistä oppimista lähestytään, miten eri persoonallisuuden ja älykkyuden rakenteet liittyvät yrittäjämäiseen oppimiseen ja mikä on näiden suhde metavalmiuksiin ja prosesseihin. On kuitenkin huomioitava, että nämä määrittelyt ovat alustavia ehdotuksia. Lähtökohtana on pikemminkin laaja holistinen näkökulma kognitiivisten, affektiivisten ja konatiivisten valmiuksien ja metavalmiuksien dynamiikasta yrittäjämäisessä oppimisessä kuin teoreettinen viitekehys. Tavoitteena on ymmärtää eri ulottuvuuksien välistä dynamiikkaa, jotta voisimme ymmärtää yrittäjämäisten valmiuksien olemusta ja niiden oppimista. Siten voimme myös omalta osaltamme syventää yrittäjyyskasvatuksen kompetenssitutkimuksen käsitteellistä keskustelua. Toisaalta tämänkaltaisen tutkimus luo myös perustaa kehittää yrittäjyyskasvatuksen interventioita ja niiden vaikuttavuutta. Nämä lähtökohdat ohjaavat tutkimusasetelman valintaa ja metodologisia ratkaisuja.

5. TUTKIMUSASETELMA JA METODOLOGISET VALINNAT

5.1 Tutkimusasetelma

Vähän tutkitulle ja käsitteellisesti jäsentymättömälle alueelle, jossa teoreettiset ratkaisut ovat vasta suuntaa-antavia, soveltuu aineistolähtöinen tutkimus ja kokeellinen tutkimusasetelma. Jotta oppijoiden kokemuksia ja metatason käsityksiä voidaan tutkia, tarvitaan autenttisia interventio-

ta, jotka on suunniteltu yrittäjämäiseen oppimiseen. Keskeistä niissä on myös reflektoinnin käyttäminen metaprosessien kehittämisen tukemisessa. Luonteva metodologinen ratkaisu löytyy Grounded teoriasta. Sitä suositellaan käytettäväksi sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joista on vähän perusteoriaa saatavissa, joissa käsitteet ovat kehittymättömiä ja/tai joissa kaivataan uusia näkökulmia. Grounded teoriassa teoria on prosessi, eli jatkuvasti kehittyvä kokonaisuus, jossa johtava rooli on empiirisellä aineistolla. (Glaser & Strauss, 1967, 32). Toisaalta, kun Kuvion 1 konstruktio antaa tarkastelukehikon, johon opiskelijoiden kokemuksia voidaan analyysissä reflektoida, päädyttiin strausilaiseen näkemykseen Grounded teoriasta.

Sosiologit Barney Glaser ja Anselm Strauss alkoivat kehittää Grounded teoriaa 1960-luvulla. Sitä on pääasiassa sovellettu sosiologiassa ja kasvatustieteessä ja vasta aivan viime aikoina esimerkiksi hoitotieteen ja informaatioteknologian alalla. Yrittäjyystutkimuksessa sen käyttö on vähäistä. Tietokantahaku tuotti kolme esimerkkiä. Stewartin (1991) artikkelin, joka suositteli grounded teorian käyttämistä antropologisessa tutkimuksessa sekä Douglasin (2004) ja Fernandezin (2004) artikkelit "the Electronic Journal of Business Research Methods:ssa". Molemmat ovat soveltaneet Glaserilaista lähestymistapaa.

Glaserin ja Straussin yhteinen kehittämistyö pohjaa pragmatismiin ja sosiaalisen interaktiivisuuden, joten pragmatismi orientoituneeseen fenomenologiaan se sopii hyvin. Dynaaminen, aineisto-orientoitunut näkökulma on säilynyt Grounded teorian ytimessä huolimatta sen erilaisista painotuksista. Glaserin ja Straussin mukaan on mahdollista ja jopa tavoiteltavaa rakentaa aineistolähtöisiä teorioita induktiivisella päättelyllä. Myöhemmin heidän näkemyksensä erosivat siinä, miten tämä tulisi toteuttaa (Glaser 1998, Strauss & Corbin 1990 ja 1994). Glaser edustaa tiukasti induktiivista päättelyä ja kieltää olemassa olevien teorioiden roolin tutkimuksessa. Strauss ja Corbin puolestaan ovat sitä mieltä, että molemmat ovat läsnä tutkimuksessa, halutaanpa sitä tai ei. Glaser kritisoi heidän näkökulmaansa, väittäen, että silloin kyseessä ei ole Grounded teoria, vaan pikemminkin menetelmä, jolla pakotetaan käsitteellinen kuvaus ennako-oletusten mukaiseksi. Siitonen (1999) ehdottaa kuitenkin, että nämä kaksi linjaa edustavat eri koulukuntia Grounded teorian sisällä. Myöhemmin Glaser on hiukan lähentynyt Straussia, mutta heidän käsitystensä eriytymisvaihe auttaa selkiyttämään teorioiden roolia aineistolähtöisessä tutkimuksessa.

Tässä tutkimuksessa aikaisempiin teorioihin pohjaava käsitteiden määrittely muodostaakin väljän tarkastelukehikon ja näkökulman, jonka avulla aineistoa analysoidaan. Strauss kutsuu sitä miniviitekehykseksi, mutta sitä voidaan myös tarkastella näkökulmana ilmiöön. Tämän tyyppinen ajattelu on ominaista esimerkiksi Eijnattenille (2005) johtamisen tutkimuksessa ja yleistä feministisessä tutkimuksessa. Tämä jättää opiskelijoiden kokemuksille pääroolin ja johtaa aineistolähtöiseen analyysiin.

Autenttisiin oppimistilanteisiin perustuva kokeellinen tutkimus toteutettiin vuosina 2003–2006. Opiskelijoilta kerättiin reflektointiaineistoa kahden vuoden ajan heidän osallistuessaan

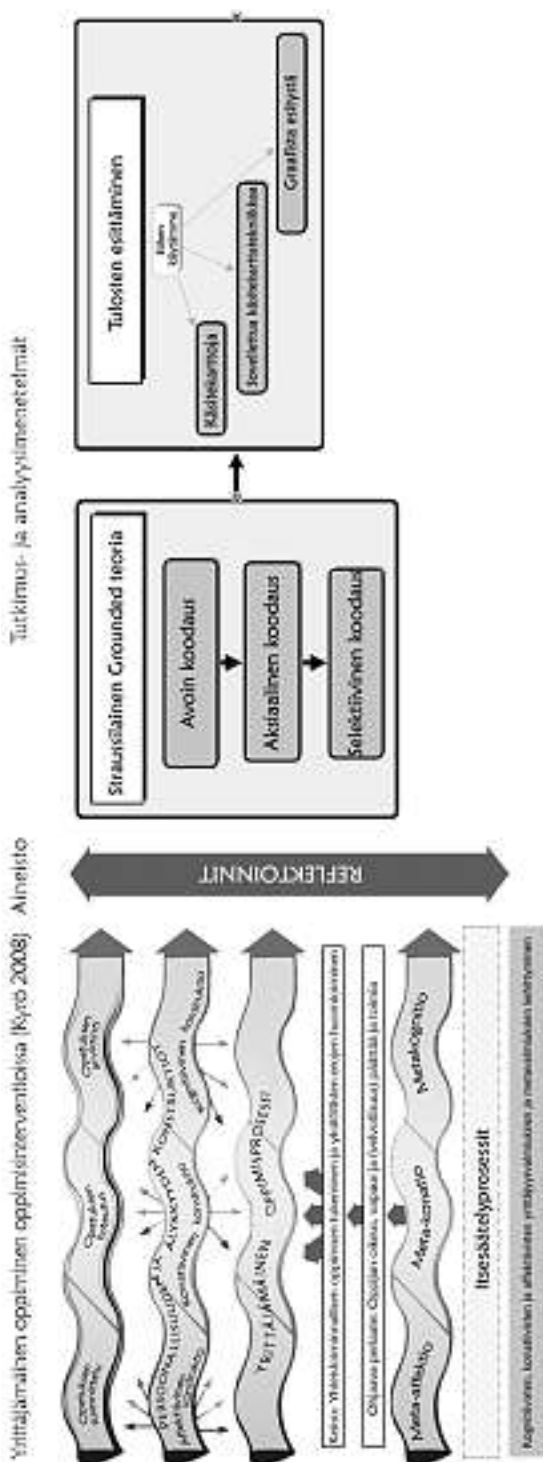
kahteen yhteensä seitsemästä moduulista ja 55–60 opintopistettä koostuvaan yrittäjyyskasvatuksen perus- ja maisteri/tohtoritason opintokokonaisuuteen.

Molempien opintokokonaisuuksien tavoitteena oli yrittäjämäisen toiminnan vahvistaminen pragmatismi-orientoituneen fenomenologian mukaisesti. Niissä myös huomioitiin kaikkien koulun, affektiiviseen, konatiiviseen ja kognitiiviseen konstruktion ja niihin liittyvien metavalmiuksien sekä näiden välisen vuorovaikutuksen näkökulmat. Tämä vuorovaikutus oli yksilöllistä ja yhteisöllistä. Nämä näkökulmat oli huomioitu opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Pedagogiikkaa ohjaavat periaatteet oli johdettu yrittäjämäisestä oppimisesta, joka korostaa toimintalähtöisyyttä, mahdollisuuksien luomista, havaitsemista ja hyödyntämisestä. Näihin liittyy itsenäinen tavoitteenasettelu, keinojen löytäminen tavoitteiden saavuttamiseen sekä oikeus ja vastuu päättää omasta oppimisestaan. Eli oppijalla oli oikeus, vapaus ja myös velvollisuus päättää ja toimia. Oppimistehtävät edellyttivät, että opiskelijat määrittävät omat tavoitteensa ja päättävät, kuinka toimivat saavuttaakseen ne. Opiskelijat saivat myös itse päättää, millaista tietoa he tarvitsivat ja miten he kyseisen tiedon hankkivat, löytääkseen valitsemalleen ongelmalle ratkaisun. Heitä kannustettiin luomaan omat käsitteensä ja ajatuksensa ilmiöstä sekä käynnistämään työskentelynsä yksin sekä ryhmissä mahdollisimman pian. Kukin moduuli sisälsi yhtenä oppimistehtävänä reflektointin, josta tutkimusaineisto koostuu. Reflektointiohjeet perustuivat toimintatutkimukseen ja kriittiseen teoriaan, joita mukailtiin Ulla Suojasen (1998) tutkimusten pohjalta. Reflektointi jakautui kolmeen tasoon; tekniseen, praktiseen ja kriittiseen. Sen kohteena olivat yksilön, ryhmän ja kurssin oppiminen sekä organisaation ja yhteiskunnan toiminta.

Tutkimukseen otettiin mukaan yli sadan opiskelijan reflektointipankista sellaiset opiskelijat, jotka olivat osallistuneet kaikkiin moduuleihin, jättäneet niistä yksilö- tai ryhmäreflektointin ja antaneet tutkimusluvan kaikkiin jättämiinsä reflektointeihin. Näitä oli 18. Yhteensä heidän reflektointidokumenttejaan oli 90 ja tekstuaalista dataa 400 sivua, joista koodattiin 1686 ilmaisua. Näihin sisältyi 242 metatason ilmaisua ja 238 rakenteiden välisiä siirtymiä kuvaavia ilmaisuja.

Kuvio 2 havainnollistaa tutkimusasetelmaa kolmesta lähtökohdasta. Siinä tiivistyy miten tässä tutkimuksessa ymmärretään yrittäjämäinen oppiminen, miten interventiot organisoitiin, miten kerätty tutkimusaineisto on sidoksissa interventioihin sekä käytetyt tutkimus- ja analysointimenetelmät.

Aineiston analyysi toteutettiin kahdessa vaiheessa. Ensin straussilaisen grounded teorian mukaisesti kolmivaiheisena koodausprosessina; avoimena (open), aksiaalisenä (axial) ja valikoiduna (selective) koodauksena. Prosessissa aineisto hajotetaan, käsitteellistetään ja kootaan yhteen uudella tavalla (Strauss & Corbin 1990, 57). Siinä etsitään säännönmukaisuuksia tunnistamalla ja luokittelemalla ilmiön elementtejä ja tutkimalla niiden välisiä yhteyksiä (Tesch 1990). Avoimessa koodauksessa tunnistettiin reflektointitehtävien sisältöteemat ja niihin liittyvät meta-tasoiset ilmaisut. Aksiaalisenä koodauksessa ilmaisut jaoteltiin kolmen konstruktion mukaisesti. Tämän



KUVIO 2. Tutkimusasetelma.

jälkeen ilmaisuista identifioitiin konstruktioiden eri elementtejä ja esitettiin ne suhteellisena käsitekarttana (ks. esim. Åhlberg, 2004). Viimeiseksi aksiaalisessa koodauksessa analysoitiin siirtymät konstruktioiden välillä. Valikoivassa koodauksessa valittuja ydinkategorioita suhteutettiin systemaattisesti muihin kategorioihin ja vahvistettiin niiden välisiä suhteita. Straussin ja Corbinin mukaan tämän menettelyprosessin oletetaan tuottavan jatkuvasti kehittyvän teorian jatkotutkimusta ja soveltamista varten.

Aksiaalisen koodauksen tulosten esittämisessä hyödynnettiin Novakin luomaa (1998) ja Åhlbergin (2004) edelleen kehittämää käsitekarttatekniikkaa. Perusajatuksiltaan käsitekarttatekniikka soveltuu erityisesti tutkimuslöydösten keskinäisten suhteiden muodostaman rakenteen näkyväksi tekemiseen, ja soveltuu siten konstruktioiden ja niiden metarakenteiden välisen dynamiikan kuvaukseen. Käsitekarttaa hyödyntävä aineistonkeruu on jatkuva, toistuva prosessi. Sen aikana tutkija laajentaa otosta, kunnes tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä on mahdollista ymmärtää kontekstissaan. Prosessia jatketaan, kunnes ”teoreettinen” saturaatiopiste on saavutettu. Näin Grounded teoria muodostuu aineistosta pakottamatta (Cohen, Manion & Morrison 2007, p. 491–495).

Aineiston koodaaminen suoritettiin NVivo 7 (QSR NVivo 7.0.281.0 SP4, 2007) ohjelmistolla, joka on rakennettu laadullisen aineiston analyysiin ja hallintaan. Analyysin tulokset vietiin matriiseina käsitekartta- ja taulukkolaskentaohjelmistoihin jatkokäsittelyä varten (IHMC Cmap-Tools 4.11., 2007; see e.g. Cañas et al, 2004).

5.2 Tulokset

Avoin koodaus

Aineiston temaattisessa luokittelussa tunnistettiin 25 teemaa, joista 71,5 prosenttia keskittyi seitsemään luokkaan. Meta-tason ilmaisuja tunnistettiin 242. Näistä 239 ilmaisua (99 prosenttia) kohdistui edellä mainittuihin seitsemään luokkaan. Tutkimuskysymyksen koskiessa myös metatason dynamiikkaa keskityimme näiden seitsämän avoimessa koodauksessa identifioitujen luokan ilmauksiin. Ilmausten frekvenssit ja suhteelliset jakaumat on koottu taulukkoon 1.

Reflektoinnin meta-tason ilmaisuissa otettiin huomioon pitkän ajan kuluessa, säännöllisin väliajoin tapahtuva tietoinen omaan opiskeluun ja sen olosuhteisiin vaikuttavien tekijöiden ymmärtäminen ja hallinta. Tämänkaltaiset ilmaisut toimivat myös usein pohjana suunnittelulle tai tulevien tapahtumien ennakoimiselle. Taulukossa 2 havainnollistetaan esimerkein seitsämän kategorian ilmaisujen ja meta-tason ilmaisujen luonnetta.

Avoimen koodauksen pohjalta voi havaita, että metatason ilmaisujen määrä on alle 15 prosenttia ilmitason ilmaisiin verrattuna. Toisaalta luokat viestivät siitä, että pedagogiset periaatteet ilmenevät myös erityisesti yhteistoiminnallisen oppimisen osalta, mutta myös yksilöllisyyden huomioimisena. Ilmaisuissa kautta linjan korostuu toimijuus ja toiminnan prosessit. Kolmannek-

TAULUKKO 1. Sisältökategoriat sekä koodattujen ilmaisujen ja meta-tason ilmaisujen jakaumat.

Sisältöluokat	Dokumentteja / luokka		Dokumentteja joissa meta-tason ilmaisia		Koodattuja ilmaisia/ luokka		Koodattuja meta-tason ilmaisia / luokka	
	Lukumäärä	%	Lukumäärä	%	Lukumäärä	%	Lukumäärä	%
1. Yhteistyö ja ryhdynamiikka	90	100	35	39	125	7,4	60	24,8
2. Oppiminen ja muutos	80	89	43	48	117	6,9	70	28,9
3. Opintojen suhde käytäntöön	67	74	26	29	287	17,0	36	14,9
4. Yksilötyö ja prosessit	58	64	22	24	326	19,3	34	14,0
5. Aika resurssina	49	54	15	17	146	8,7	21	8,7
6. Ilo, positiiviset kokemukset	49	54	7	8	88	5,2	8	3,3
7. Opetus ja pedagogiikka	48	53	9	10	117	6,9	10	4,1
Muut 18 kategorialla					480	28,5	3	1,2
Dokumentit N=90					1686	100	242	100

TAULUKKO 2. Esimerkkijä temaattisista luokista ja niiden meta-tason ilmaisuista.

Sisältökategoria	Esimerkki koodatusta ilmaisusta ja meta-tason ilmaisusta
1. Yhteistyö ja ryhdynamiikka Ilmaisu	Oma (...) ryhmämme toimi kiitettävästi ja luontevasti yhteen. Meissä on ainesta vaikka yrityksen perustamiseen.* Ryhmän rakenne antaa keskusteluille laajaa sisältöä. Tämä tekee päivästä entistä mielenkiintoisemman ja jaksaa seurata opiskelua iltaan asti.
Meta-tason ilmaisu	Aikaa kirjallisuuteen perehtymiseen olisi jäänyt enemmän, jos ryhmätyömme olisi ollut suppeampi. En kuitenkaan koe tätä negatiivisena, sillä ryhmätyön tekeminen oli antoisaa ja syvensi näkemyksiäni. Tämä oli myös erittäin positiivinen kokemus ryhmätyön tekemisestä. Ryhmäytyminen ja työn tekeminen lähti hyvin liikkeelle. Tässä ryhmässä jokainen otti vastuuta ja kehitti aktiivisesti työtä eteenpäin omien vahvuksiensa mukaan, mutta kuitenkin myös toisten näkemyksiä kuunnellen.
2. Oppiminen ja muutos Ilmaisu	Näkemykseni yrittäjyydestä ja yrittäjyyskasvatuksesta laajeni. Luin aika paljon uutta materiaalia, joka oli pääasiassa kiinnostavaa. Siispa oppimista tapahtui...
Meta-tason ilmaisu	Toisaalta oman kehitykseni kannalta tämän puutteen tunnistaminen on olennaista, koska jotta oma toimintani aikuiskouluttajana yrittäjyyskasvatuksessa kehittyisi, minun tulee ymmärtää oppijoiden lähtökohtien moninaisuus.
3. Opintojen suhde käytäntöön Ilmaisu	Mikäli tämäkin jakso tuntuu minun mielestäni liian teoreettiselta ja heikosti käytäntöön sovellettavalta, en jatka EntrEdu-opintojani. Opintoviikot minulla on jo kasassa, alun perinkin tulini oppimaan uutta ja ammatissani tarpeellista. Nämä kriteerit eivät ole poistuneet tai muuttuneet.

TAULUKKO 2. jatkuu

Meta-tason ilmaisu	Otimme tarkasteltavaksi esimerkkiorganisaatioksi oman oppilaitokseni. Suoritetusta sisäisen yrittäjyyden kyselystä oli aitoa hyötyä kun lähdimme analysoimaan sen tuloksia ja siitä aiheutuvia toimenpiteitä. Näin ryhmätyö nivoutui saumattomasti käytäntöön ja kykenimme hyödyntämään teoriaa käytännön työssä soveltamalla opittua päätöksenteossa. Prosessi oli sinällään mielenkiintoinen ja jätti vielä monia asioita ”muhimaan” – jatkoa seurannee!
4. Yksilötyö ja prosessit Ilmaisu	Oli hyvä, että opintojen loppuksi sai vielä tehdä käsitekartan. Jos se olisi tentitty, uskoisin oman oppimiseni jääneen heikommaksi kuin tällä tavalla rauhassa ja omaan tahtiin tehden. Lähdekirjallisuuteenkin tuli paneuduttua kokonaisvaltaisemmin, eikä vain oman ryhmätyön kannalta.* Itse sain jäsenettyä omaa käsitystäni yhteiskunnan, organisaation ja yksilön rooleista sisäisen yrittäjyyden käsitteessä. Samoin sisäisen yrittäjyyden kytkeytyminen ulkoiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen sekä näiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet selkenivät.
Meta-tason ilmaisu	Luultavastikin seuraava viiden opintojakson kokonaisuus sujuu jo täysin erilaisella tietoisuudella työskentelytavoista. Tällainen toimintatapa, jossa yksilöllä on hyvin vapaat kädet toimia, on mukava tapa toimia kun sen mahdollisuudet oivaltaa. Helposti tulee vain odotettua kurssin järjestäjältä enemmän valmista – jopa valmiiksi pureskeltua asiaa.
5. Aika resurssina Ilmaisu	GT imaisi mukaansa kuin hermeneuttinen kehä aikoinaan – koko ajanhallinnan priorisointi oli koetuksella
Meta-tason ilmaisu	Aika asetti jälleen rajoituksensa sille, että emme ehtineet työstämään riittävän tiivistä pakettia. Näin ollen päädyimmekin jakamaan työn useammalle koulutusjaksolle ja tämä osio toimi pääasiassa johdantona ja pohjustuksena seuraavaan osioon, jossa keskityimme käsittelemään.
6. Ilo, positiiviset kokemukset Ilmaisu	Ryhmähengi tiivistyi moduulin loppua kohti ja tekemiseen tuli kunnianhimoa ja tekemisen meininkiä. Tällaisessa ryhmässä oli ilo työskennellä.
Meta-tason ilmaisu	Grounded Teorian terminologiaa käyttämällä aloimme lähestyä saturaatiopistettä ja asiat alkoivat avautua. Ryhmätyömme aaltoili aktiivisesti vaiheesta toiseen ja tietämys syveni jokaisen aallon myötä. Välillä tuntui, että olemme tsunamissa, mutta onneksi loppujen loppuksi osoittautuikin, että olimme lainelautailmassa! Tämä antoi aitoja empowerment- ja flow-kokemuksia ja uskoa siihen, että ”GT:ssä on sitä jotain”.
7. Opetus ja pedagogiikka Ilmaisu	Mielestämme näitä yrittäjyyskasvatuksen opintoja ja kurssivaatimuksia ei voida arvioida samoin perustein kuin muita yliopistojen opinto-ohjelmiin kuuluvia kurseja. Omakohtaiset kokemuksemme ovat, että tällainen oppimistapa on huomattavasti vaativampi ja aikaa vievämpi, mutta samalla antoisampi kuin ”normaalit” luentoihin ja kirjatentteihin perustuvat kurssit.
Meta-tason ilmaisu	Tällainen yrittäjämäinen oppimistapa poikkeaa huomattavasti siitä tavasta, mihin yliopisto-opiskeluissa on aiemmin tottunut. Tässä oppimistavassa olennaista on, että opiskelijat itse ottavat selvää asioista ja muodostavat näin itse-näisesti käsityksen opittavasta asiasta. Tämä tapa sopiikin mielestämme hyvin juuri yrittäjyyden opintoihin. Esimerkiksi liiketoimintasuunnitelman laatimiseen perehtyminen ei varmastikaan edes onnistuisi perinteisellä tavalla.

si voi havaita, että käytännön ja opetuksen vuorovaikutus on korostuneesti esillä ja viimein sen, että affektiivisen konstruktion osalta erillisenä luokkana nousevat esiin positiiviset kokemukset.

Aksiaalinen koodaus

Aksiaalisessa koodauksessa tutkittiin lähemmin kognitiivisia, konatiivisia ja affektiivisiä ilmauksia, metailmauksia ja niiden suhteita. Ensin luokiteltiin ilmaukset kolmen konstruktion pohjalta. Ne on koottu taulukkoon 3. Ilmaisista on koottu esimerkkejä taulukkoon 4.

TAULUKKO 3. Kolmen konstruktion ilmaiset ja meta-tasoiset ilmaiset

Konstruktio	Ilmauksia		Meta-tason ilmauksia		Meta-tason ilmaukset konstruktioittain
	Lukumäärä	%	Lukumäärä	%	%
Kognitio	698	41,4	169	69,7	24,2
Konaatio	561	33,3	57	23,6	10,2
Affektio	427	25,3	16	6,7	3,7
Yhteensä	1686	100	242	100	14,4

TAULUKKO 4. Esimerkkejä kolmen konstruktion ilmaisista aksiaalisessa koodausvaiheessa.

Konstruktio	Esimerkkejä koodatuista ilmauksista
Kognitio Ilmaus	“Sain teorian tietoa mm. laskentatoimeen ja taloustieteeseen liittyvistä tunnusluvuista yrityksen perustamisvaiheessa”
Esimerkki meta-tason ilmauksesta	“ [...]tietoni maaseutumatkailusta on myös liian vähäistä. Tähän löytyy kyllä kirjallisuutta, mutta olisi paikallaan osallistua jonkin tahon järjestämään koulutustilaisuuteen”
Konaatio Ilmaus	“Ketään ei tarvi raahata ryhmän mukana, vaan jokainen haluaa yrittää parhaansa ja antaa panoksensa”
Esimerkki meta-tason ilmauksesta	“Tunsin saavani jotain muuta vastineena. Olin ensimmäisenä ilmoittamassa, että “Minä saan tehdä mitä tahdon!”. Tämä oli juuri sitä vapautta, jota yrittäjyys myös tutkimuksen mukaan antaa.”
Affektio Ilmaus	“Tunsin oloni tosi onnelliseksi. [15 ov:n kokonaisuuden alku sopi minulle ajoituksen puolesta tosi hyvin.]”
Esimerkki meta-tason ilmauksesta	“[...]Myös vertaisryhmien toimintaa tarkkailemalla huomasin, kuinka se oli kehittynyt. Suurin osa ryhmistä oli todella perehtynyt vertaisryhmänsä työhön ja miettinyt niihin mahdollisia parannuksia. Tässä mielessä vertaistyöskentelyn pitäisi olla ensisijaisesti kannustavaa, etsiä positiivisia ja hyviä asioita ja pyrkiä parantamaan tuotoksia, eikä niinkään keskittyä negatiivisiin tai epäonnistuneisiin asioihin.”

Kaikki kolme konstruktioita ovat merkittävässä määrin läsnä reflektoinneissa, vaikka niiden määrissä on eroja. Metatasolla affektiivinen ulottuvuus on kuitenkin hyvin vähäinen. Sen osuus affektiivisista ilmaisuista on alle neljä prosenttia. Kognitiivinen konstruktio korostuu molemmissa ilmi- ja metatason ilmauksissa. Reflektointia näin ollen tehdään kaikkien rakenteiden kautta ja avulla, mutta jostain syystä metasolla affektiivisuuden rooli pienenee ja kognitiivisen rooli korostuu.

Näiden havaintojen yksityiskohtaisemmaksi hahmottamiseksi rakennettiin käsittekartta (kuviokuva 3), joka kuvaa ilmaisujen jakautumisen lisäksi konstruktioiden sisäisiä, käsitteellisiä suhteita. Rakenteen tulkinnassa on huomioitava, että Jacksonin ja Trochim (2002) ajatusten mukaan alakategorioiden joukot voivat joskus tulla sekoitetuiksi laajempiin kategorioihin. Käsittekartta ei silloin rakennu hierarkkisesti, vaan ilmaus on kohdennettu suoraan siihen elementtiin, johon reflektoinnissa viitataan. Muotoutuva rakenne kuvaa näin ollen aineistolähtöisesti myös opiskelijoiden käsitemaailmaa.

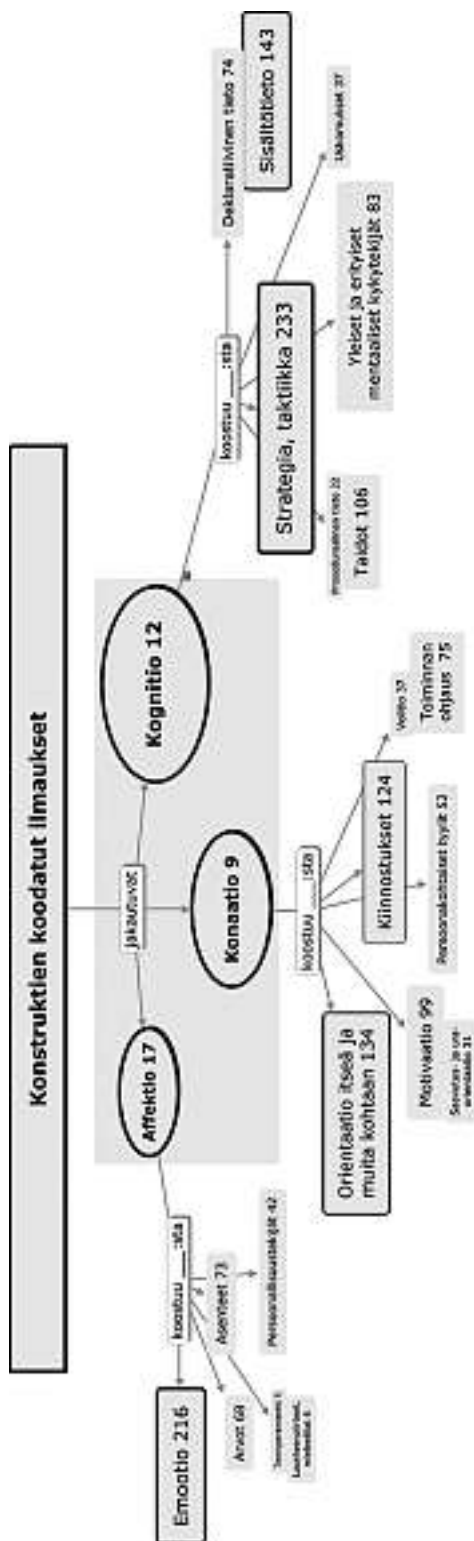
Rakenteen tarkastelu osoittaa, että kaikkien kolmen rakenteen elementit ovat läsnä ilmauksissa. Tarkempi tarkastelu kuitenkin antaa viitteitä eri elementtien painoarvosta ja käsitteisiin kohdentuvien ilmaisujen luonne taas siitä, miten elementtien väliset suhteet ymmärretään.

Kognition alueella koodatuissa ilmaisuissa painottuivat strategiat, alan sisältötieto ja taidot. Toiminnallisuus nousee esiin taitojen ohella ilmaisujen strategiapainotteisuudessa, joka liittyy opiskelijoiden taipumukseen keskittyä pohtimaan ja perustelemaan päätöksiä, joita on tehty pääasiallisesti yhteistyön koordinointiin ja oman toiminnan suunnitteluun liittyvien ongelmien ratkaisussa.

Alan sisältötiedon osalta opintoja ja ”käytännön elämää” vertaileva reflektointi tulee esiin jo avoimessa koodauksessa. Opinnit tulkitaan vertailevassa reflektoinnissa sekä opetuksessa tarjottaviksi sisällöksi ja materiaaleiksi, että reflektoinnin kehyksenä olevaksi pedagogiseksi toiminnaksi. Käytäntö on puolestaan oma ammatillinen ja arkielämän kokemus, jonka opiskelija kokee relevantiksi suhteessa opetuksen ja opiskelun sen hetkiseen aiheeseen eli omaan toimintakontekstiinsa.

Kognitiivisen ja konatiivisen alueen välisessä vuorovaikutuksessa korostuvat sisällöt proseduraalisen tiedon alueella taitojen reflektoinnissa. Taidot nähdään tyyppisesti joko opiskelun myötä opittavina, ts. tavoitteina, tai rajoituksena sovellettavissa olevien strategioiden valinnassa. Yhteistoiminnan korostuminen reflektoinnin kohteena tuli ilmi jo avoimen koodauksen vaiheessa, mutta aksiaalisessa koodauksessa myös konaation alueelle sijoittuva itseen ja muihin orientoituminen ja oman kiinnostuksen kohteen reflektointi korostui.

Reflektoinnin yleinen positiivinen luonne tulee esiin kautta analyysin. Affektio-alueelle sijoittuvat emootiot ovat myös toiseksi laajin teoreettinen luokka. Näille opiskelijoille näyttää olevan luonteenomaista innokkuus nimetä ja etsiä positiivisia tunnetiloja ja tunteita kautta linjan eri aihepiirejä ja tapahtumia pohtiessaan.



(Ala-kategorian koko on suhteessa koodattujen ilmausten määrään, pääkonstruktioiden koko puolestaan vastaavien alakategorioiden yhteisfrekvenssiin N = 1686)

KUVIO 3. Konstruktiivien ja niiden osa-alueiden ilmaiset koodausfrekvenssineen.

Ilmauksien painopisteet ja läpäisevät juonteet kokonaisuutena liittyvät toiminnallisuuteen, yhteistoimintaan ja reflektoinnin laukaiseviin tunnetiloihin, jotka johtavat itsesätelyvalmiuksien kehittymiseen. Tunnetilat ja niiden joko positiivinen luonne tai negatiivisissakin tapauksissa tunteiden hyödyntäminen kiinnittyi konatiivisen alueen kiinnostuksen kohteisiin, motivaatioon ja tahtoon. Affektiivinen konstruktio näin laukaisi sekä konatiiviseen että kognitiiviseen konstruktion liittyviä metaprosesseja ja kehitti itsesätelyvalmiuksia, jolloin sen merkitys itsesätelyvalmiuksien kehittämisessä oli kahdensuuntainen.

Tämän vuorovaikutuksen kuvaamiseksi tunnistettiin vielä siirtymät konstruktioiden välillä. Siirtymäksi tulkittiin sellainen kerronnallisesti ja temaattisesti yhtenäinen tekstijatkumo, jossa eri konstruktioihin koodatut ilmaisut seuraavat peräkkäisesti toisiaan. Analyysillä pyrittiin tunnistamaan reflektoinnille tyypilliset siirtymät eli löytämään säännönmukaisuuksia siinä, miten konstruktioita tarkastellaan toistensa yhteydessä. Koodattujen 1686 ilmaisun joukosta tunnistettiin 238 siirtymää konstruktiosta toiseen. Näiden jakauma on esitetty käsitkarttaa pohjana käyttävänä sovelluksena kuviossa 4 ja niihin liittyviä ilmausten esimerkkejä on kuvattu taulukossa 5.

Konstruktioiden välisiä suhteita tarkasteltaessa on ilmeistä, että jokainen konstruktio on oppimisinterventoiden kannalta merkityksellinen. Kognitiiviseen alueeseen kytkeytyy 74, konatiiviseen 61,3 ja affektiiviseen 64,7 prosenttia siirtymistä. Siirtymiä tapahtuu kaikkiin suuntiin. Eniten siirtymiä tapahtuu kognitiosta konatiiviseen ja toiseksi eniten affektiiviselta alueelta kognitiiviseen. Ensimmäinen siirtymätyyppi liittyy toiminnan strategioita ja yhteistyötä korostavaan reflektoinnin laatuun. Jälkimmäinen siirtymätyyppi puolestaan tuo esiin hyvin tyypillisen sään-



KUVIO 4. Siirtymät konstruktioiden välillä (N 238).

Table 5. Esimerkkejä siirtymien ilmaisuista

Siirtymät	Esimerkkejä koodatuista ilmauksista
Kognitiivisesta konatiiviseen	Hylätäänkö suoritus, mikäli lähteet eivät ole "oikeat"? Etsittäessä yritysjohtajien koulutuksen olemusta oppiaineena, tämä on puolestaan "akateeminen" ristiriita. Mitkä ovat arvostelukriteerit, ettei jälleen kerran "murhata sieluja"? Toistaalta syntyi ajatus, ettemme missään nimessä tyytyisi "kakkosta vähempään" [arvosana]... .. tämä tiedoksi [opettajalle], vaikkamme kilpailuttamista sinällään haluakaan.
Konatiivisesta affektiiviseen	[...]Toinen kiitettävä seikka on se, että kaikki ryhmän jäsenet ovat innoissaan työn tekemisestä huolimatta muista työ- ja opiskelukiireistä. Tämä innostus tarttuu ja niinpä ryhmätyön tekeminen on ollut erittäin hauskaa ja antoisaa. Ainakin omalla kohdallani tässä ryhmässä toimiminen on ollut erittäin positiivinen kokemus. [...]
Affektiivisesta kognitiiviseen	Koin ahaa-elämyksen joka kerta aloittaessani työskentelyn uuden paperin kanssa; taas olin oppinut ajattelemaan asioita toisesta näkökulmasta.* Koimme positiivisena asiana myös suhteellisen samanlaisen ajatusmaailman. Kyseenalaistamistakin kyllä syntyi, mikä aiheutti pohdintaa ja käsitteiden selventämistä.
Affektiivisesta konatiiviseen	Ilokseni huomasin kuitenkin, että tutun porukan tapaaminen ... ja mielenkiintoisten teemojen käsittely toimivat piristysruiskeen tavoin. ... Konferenssiin jälkeen olin taas täynnä intoa ja energiaa sekä entistä valmiimpi uusiin haasteisiin ja entistä iloisempi siitä, että tulin aloittaneeksi nämä opinnot silloin kaksi vuotta sitten.
Kognitiivisesta affektiiviseen	*Meneillään olevan 15 opintoviikon aikana olen pyrkinyt saamaan aiheesta irti mahdollisimman paljon. Vaikka opinnot ovat vieneet aikaa – tapaamisia, sähköposteja, lukemista, kirjoittamista - opiskeleminen on ollut yleensä ottaen palkitsevaa ja hyväksi itsetunnolle.* Tästä syystä pyrimme perehtymään teoriaan laajasti ja monipuolisesti. Toki töiden on samalla vastattava tehtävänantoa ja oltava sisällöllisesti relevantteja. Tästä syystä tuotoksemme tahtovat paisua suhteellisen laajoiksi ja etenkin tässä moduulissa aikataulun tiukkuus aiheutti välillä hienoista ahdistusta, mutta saimme työn kuitenkin melkein valmiiksi annetussa ajassa.
Konatiivisesta kognitiiviseen	Etenkin (luennoitsija) luentoja odotin mielenkiinnolla, koska olin aiemmin perehtynyt hänen artikkeleihinsa naisryhtäjätyydydestä. (Luennoitsija) luento kestävästä kehityksestä puolestaan tuotti uutta oppimista, koska hän toi esiin sellaisia näkökohtia joihin en ollut aiemmin tutustunut.

nönmukaisuuden aineistossa. Se on reflektointiepisodin aloittaminen toimintaan, tapahtumiin ja vaiheisiin liittyvien eriytyneiden tunteiden muistamisella ja nimeämisellä. Affektiivisen konstruktion katalyytiinen, muita aktivoiva rooli korostuu ilmaisujen laadullisissa vertailussa.

Selektiivinen koodaus

Selektiivisessä koodauksessa olisi luontevaa valita kaikki kolme konstruktiota ydinkategorioksi. Koska kuitenkin niiden suhteuttaminen toisiinsa nostaa aineistosta keskeiseksi niiden vuorovai-

kutuksen, on johdonmukaista valita yhdeksi ydinkategoriaksi affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen konstruktion vuorovaikutteinen dynamiikka. Siinä affektiivisella konstruktiolla on itsesääätelyvalmiuksien kehittämisessä laukaiseva ja muita konstruktioita aktivoiva rooli. Liittykö se emootioihin vai pysyvämpään temperamentin alueeseen, ei tämän tutkimuksen perusteella ole selvitetävissä.

Nämä havainnot vahvistavat erityisesti Virran ajatusta siitä, että affektiivinen oppimistoiminta vaikuttaa epäsuorasti oppimistuloksiin tiedon prosessoinnin kautta eli, että affektiivinen ulottuvuus tunteiden osalta on katalysaattori, joka toimii kognitiivisen konstruktion välityksellä ja siihen johtaen. Toisaalta tulokset jättävät myös tilaa Koirasen ja Ruohotien huomiolle konatiivisen alueen merkityksestä yrittäjyyden oppimisessa.

Tulokset antavat myös viitteitä siitä, että kunkin konstruktion osalta olisi perusteltua käyttää omaa metavalmiuden käsitettään. Eivätkä tulokset sulje pois ajatusta siitä, että metavalmiuksien kehittymisen kannalta itsesääätelyprosessien ulottaminen kolmen metakonstruktion väliseen dynamiikkaan kuvaisi metavalmiuksien kehittymisen ja itsesääätelyprosessien välistä dynamiikkaa osuvammin kuin itsesääätelyprosessien näkeminen ainoastaan osana konatiivista konstruktioita. Kuitenkin meta-affektiivisten ilmausten vähäisyys jää askarruttamaan. Se voi juontaa juurensa usesta lähteestä. Siitä, että affektiivisuus pääasiassa liittyy metatason prosesseihin, mutta sen ”metetatasoisuus” ei ole itsestään selvä, suomalaisen kulttuuriin liittyvään protestanttiseen työetiikkaan, tai siihen, että emme osaa tukea reflektoinnissa meta-affektiivisiä prosesseja.

Metavalmiuksien kehittymisen kannalta itsesääätelyprosessin kantavat voimat vaikuttavat liittyvän toiminnallisuuteen ja yhteistoimintaan, jotka olivat pedagogisia kulmakiviä interventioissa. Vaikuttaa siltä, että tässä aineistossa toimintaorientoitunut yhteistoiminnallinen pedagogiikka stimuloi reflektointia ja metavalmiuksien kehittymistä, jolloin toinen ydinkategoria muodostuu metavalmiuksien ja itsesääätelyprosessin välisestä vuorovaikutuksesta, joka kytkeytyy toiminnallisuuteen ja yhteistoimintaan.

Tämän osalta voidaan palata prakseologian perusajatuksiin toiminnallisuuden ja vuorovaikutteisuuden keskeisyydestä yrittäjyysvalmiuksien kehittämisessä.

Näin ollen selektiivisessä koodauksessa valikoituu kaksi dynaamista ydinprosessia:

1. affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen konstruktion vuorovaikutteinen dynamiikka
2. metavalmiuksien ja itsesääätelyprosessin välinen vuorovaikutus, joka kytkeytyy toiminnallisuuteen ja yhteistoimintaan

Nämä kaksi ydinprosessia ja niiden välinen vuorovaikutus ovat myös vastaus tutkimuskysymykseen: *Miten kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet ilmenevät yrittäjämäisessä oppimisessä? Yrittäjämäisessä oppimisessä on keskeistä affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen konstruktion vuorovaikutteinen dynamiikka, johon liittyvien meta-*

valmiuksien ja itsesäätelyprosessin välinen vuorovaikutus kytkeytyy toiminnallisuuteen ja yhteistoimintaan.

6. TUTKIMUKSEN ONNISTUNEISUUDEN JA TULOSTEN KÄYTTÖKELPOISUUDEN ARVIOINTI

Voidaanko näitä tuloksia pitää teoriana? Glaserin ja Straussin mukaan se edellyttää, että kyseessä on jatkuvasti kehittyvä empiirisen aineiston johdattelema kokonaisuus, jossa käytetään käsitteitä ja käsitteiden suhteita kuvaavia lausumia. Tätä arvioitaessa kiinnitetään huomio tutkimusprosessin keskeisiin valintoihin ja menetelmällä tuotetun kuvauksen tai teorian käytettävyyteen. (Kyrö 2004, Tuomi & Sarajärvi 2003, 137–138.) *Tutkimusprosessin arviointiin* Strauss ja Corbin suosittelevat seitsemää kriteeriä. Sovelletuna tähän eksploratiiviseen tutkimukseen kriteerit koskevat erityisesti osanottajajoukkoa, aineiston koodausta ja tulkintaa, näistä nousevia luokkia ja kuvauskategorioita, luokkien edustavuutta ja ydinkategorioihin kiinnittymistä sekä teoreettisten lähtökohtien ja tulosten yhteensopivuutta. *Teorian käytettävyyden arvioinnissa* Glaser ja Strauss (1967, 237–250) painottavat sopivuutta eli käsitteiden palautettavuutta empiirisiin havaintoihin, ymmärrettävyyttä eli lukijan mahdollisuutta seurata analysointiprosessiin etenemistä, teorian käyttökelpoisuutta käytännön tilanteissa ja käyttäjän mahdollisuutta tunnistaa ja hallita arkipäivän tilanteita teorian pohjalta. (Strauss & Corbin 1990, 251–258) Tämän lisäksi voidaan myös teorian käytettävyyden arvioinnissa nostaa esiin interventioiden arvioiminen suhteessa oppimisprosessiin. Lisäksi Trochim (1989) osoittaa käsittekarttatutkimuksen yhteydessä, että tämän tyyppisen teorian luomisessa on näytettävä toteen, millainen on riippumattoman muuttujan eli tässä tapauksessa oppimisinterventioiden suhde muodostettaviin käsitteisiin.

Tutkimusprosessin arviointi

Oppimiskokeilujen osanottajat edustavat erityistä joukkoa. Sen lisäksi että he olivat tietoisesti hakeutuneet yrittäjyyskasvatukseen opintoihin, heillä oli pedagogista taustaa ja/tai kiinnostusta sekä halua antaa reflektointinsa tutkimuksen käyttöön. He saattavat edustaa joukkoa, jonka sekä yrittäjyys, että metavalmiudet ja kyky reflektoida ovat muuta joukkoa kehittyneempiä. Toisaalta he myös silloin muodostavat hedelmällisen kohdejoukon kokeilevaan ja kuvailevaan tutkimukseen. Tutkimuksen eteenpäin viemiseksi kokeiluja tulisi laajentaa erilaisiin osanottajajoukkoihin.

Aineiston koodausten, tulkintojen ja luokittelujen luotettavuutta pyrittiin varmistamaan usean tutkijan voimin. Mukana olivat interventioiden suunnittelija ja päätoteuttaja, yksi toiseen interventioon osallistuja ja kaksi ulkopuolista tutkijaa – toinen koodausprosessissa ja toinen tuloksien reflektoinnissa.

Aineiston sisäistä luokkien edustavuutta ja edelleen ydinkategorioihin kiinnittymistä pyrittiin aineistolähtöisesti varmistamaan sillä, että samat ilmaukset, joista ensin nousivat temaattiset luokat, käytettiin läpi prosessin. Eli aineisto kypsyttiin ensin temaattisten luokkien avulla ja sitten johdonmukaisesti pitäydettiin koodatuissa ilmauksissa. Toinen vaihtoehto olisi ollut jatkaa koodausta kussakin analyysivaiheessa.

Siihen, että luokat ja ydinkategoriat nousivat selkeästi esiin aineistosta vaikuttavat sekä teoreettisen perustavan avaaminen että osin saman teoreettisen aineiston käyttö interventioissa. Tähän voidaan toki kohdistaa kritiikkiä, mutta toisaalta se on etu kokeellisessa tutkimuksessa, jossa pyritään kehittämään käytännön interventioita ja tutkimaan eri tekijöiden vaikutussuhteita. Ehkä jatkossa vertailuryhmien avulla voisi paneutua tähän ongelmaan. Toisaalta kokeellinen jatkokehittäminen saattaa olla mielekkäämpi tapa tulosten verifiointiin ja edelleen kehittämiseen. Saman kritiikin voi kohdentaa teoreettisten lähtökohtien ja tulosten yhteensopivuuden arviointiin. Toisaalta sekä teoreettisten lähtökohtien että reflektointiohjeiden väljyys jätti tilaa sille, että tulokset nousivat aidosti opiskelijoiden omasta elämismaailmasta. Konstruktioiden välisen dynamiikan, metavalmiuksien ja itsesäätyprosessien välinen vuorovaikutus ei tuntunut teoreettisiin lähtökohtiin pakottamiselta.

Teorian käytettävyyden arviointi

Teorian käytettävyyden arvioinnissa sopivuutta eli käsitteiden palautettavuutta empiriisiin havaintoihin, pyrittiin vahvistamaan muodostamalla kriteerit koodattaville metailmaisuille ja siirtymille. Koodausprosessi kaiken kaikkiaan vei yli vuoden ja sisälsi prosessin edetessä toistuvia tutkijaryhmän reflektiivisiä työrupeamia. Samoin analyysiprosessi kiinnittyi koodausprosessiin ja jatkui koodausvaiheen päätyttyä noin puoli vuotta. Aikajakson pituus oli olennainen tulosten kypsytyksessä, jonka seurauksena käsitteiden palauttaminen havaintoihin ja päinvastoin tuntui luonteelta ja helpolta.

Ymmärrettävyys eli lukijan mahdollisuus seurata analysointiprosessin etenemistä, on ehkä yksi suurimmista haasteista monitieteisessä käsitteellisesti kompleksisessä kuvauksessa. Kasvatustieteilijälle jotkut oppimiseen liittyvät käsitteet ovat itsestäänselviä, kun taas taloustieteilijöille ja yrittäjyystutkijoille ne saattavat olla täysin tuntemattomia. Sama ongelma kohdataan myös sekä kasvatustieteen sisällä esimerkiksi aikuis- ja varhaiskasvatuksen käyttämissä käsitteissä ja yrittäjyystutkimuksen saralla yrittäjyyskasvatuksen ja pienyritystutkimuksen välillä. Kun käsitteellinen keskustelu jalkautuu empiriiseen analyysiin, siitä seuraa, että kaikille lukijoille prosessin etenemisen seuraaminen on vaikeaa. Tässä suhteessa tutkimuksessa on varmaan paljon heikkouksia. Raportointia seuraa jatkuva epävarmuus siitä, miten valinnat käsitteiden teoreettisessa avaamisessa tulisi tehdä ja mihin painopisteet suunnata. Siihen tarvitaan paljon kriittistä palautetta, jotta johdonmukainen keskittie löytyy. Käsitteellisessä osassa on hyvin lyhyesti pyritty kattamaan

keskeiset alueet ja niiden väliset suhteet sekä empiirisessä analyysissä, niin tarkoin kuin mahdollista, raportoimaan kaikki analyysin vaiheet.

Teorian käyttökelpoisuutta käytännön tilanteissa ja käyttäjän mahdollisuutta tunnistaa ja hallita arkipäivän tilanteita teorian pohjalta, voi arvioida sen mukaan, miten selkeästi ydinkategoriat kohdentuvat sellaisiin tekijöihin, joita voi hyödyntää oppimisinterventioissa. Kun ydinkategorioiden sijaan määriteltiin ydinprosessit, sen tausta-ajatuksena oli tutkimuksen käyttökelpoisuus. Toisaalta, kun interventiot kuvattiin kohtuullisen tarkasti ja tulokset vahvistivat interventioiden toteuttamisperiaatteita, jättää se mahdollisuuden soveltaa yleisellä tasolla prosesseja käytännössä. Tämä tarkoittaa sitä, että yrittäjämäisen oppimisen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa kiinnitetään tietoisesti huomiota affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen konstruktion vuorovaikutteisuuteen ja reflektointiprosesseihin. Lisäksi luodaan oppijoiden toiminnallisuuteen ja elämismaailmaan perustuvaa pädagogiikkaa, jossa tila ja muodot yhteistoiminnallisille prosesseille avataan. Miten tämä tehdään jää jokaisen intervention toteuttajan mieltymysten ja mielikuvituksen varaan. Tällä kentällä erityisesti sosiaalinen media on tulevaisuuden mielenkiintoisempia mahdollisuuksia. Prosesseina ja erityisesti sen hallintana, tämä on toteuttajilleen vaativaa ja toisaalta edellyttää muutosherkkyyttä prosessin kuluessa. Tämä edellyttäisi reflektoinnin ja sen tulosten jatkuvaa prosessointia interventioissa. Arviointi on silloin jatkuva prosessi, joka tuottaa toimintaa, ei esimerkiksi kurssin loppuarviointi toteutuneen opetuskokonaisuuden mielekkyydestä.

Viimein oppimisinterventioiden suhde tuloksiin oli melko ilmeinen. Eli tuloksissa korostuvat ne tekijät, jotka olivat interventioiden toteutuksen perustana.

Nyt on mahdollista palata pohtimaan, voidaanko näitä tuloksia pitää teoriana eli onko kyseessä jatkuvasti kehittyvä empiirisen aineiston johdattama kokonaisuus, joka käyttää käsitteitä ja käsitteiden suhteita kuvaavia lausumia. Vastaus tähän on, että jossakin määrin kyllä. Olemme pyrkineet avaamaan käsitteiden välisiä suhteita ja niiden luonnetta käsitteellisellä tasolla ja käsittekarttatutkimuksen avulla tiivistäen. Kuitenkin myös suurelta osin käsitteet ja niiden suhteet yleisellä tasolla määriteltyjä ydinprosesseja lukuun ottamatta, ovat alustavia ja päällisin puolin määriteltyjä. Niiden syventäminen edellyttäisi vielä paljon laajempia käsitteellisiä ja empiirisiä tutkimuksia. Tämä prosessi pragmatismi orientoituneen fenomenologian mukaisesti tapahtuu toimijoiden elämismaailmasta käsin kokeellisina interventioina, joihin toivoisi mahdollisimman monen yrittäjyyskasvattajan innostuvan.

Toisaalta metaprosessien ymmärtämisen syventämiseksi seuraava vaihe tutkimuksessa olisi kunkin yksittäisen oppimispolun analysointi. Tämän avulla voisi kenties löytää yksilöllisiä eroja ja erilaisia prosesseja ja päästä lähemmäksi oppijan metavalmiuksien kehittymisen polkuja.

Lopuksi voimme vielä palata johdannossa esitettyyn tavoitteeseen, joka liittyy yrittäjyyskasvatuksen kompetenssikeskustelun laajentamiseen. Olemmeko onnistuneet missään määrin syven-

tämään tätä keskustelua ja avaamaan siihen liittyvien käsitteiden välistä dynamiikkaa? Mielestämme tämä tutkimusprosessi on nostanut esiin selkeästi sen, että kolmen konstruktion, niihin liittyvien metavalmiuksien ja itsesäätelyprosessien tutkimus on mielenkiintoinen ja antoisa suunta. Toisaalta tutkimuksen tulokset ovat luoneet uskoa myös siihen, että näiden prosessien osamista syventämällä, voidaan kehittää yrittäjämäistä oppimista. ■

LÄHTEET

- ACS, Z. & AUDRETSCH, D.** (Eds.), (2003). *Handbook of Entrepreneurship Research*, Kluwer Academic Publishers.
- AKOLA, E. & HEINONEN, J.** (2007). Kuinka tukea yrittäjän oppimista? Tutkimus yrittäjille suunnatuista koulutusohjelmista viidessä Euroopan maassa. Kyrö P., Lehtonen H. & Ristimäki K. (Toim.) Yrittäjyyskavatuksen monia suuntia. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu: Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007, Tampereen yliopisto.
- ARENIUS, P., AUTIO, E. & KOVALAINEN, A.** (2005). Finnish entrepreneurial activity in regional, national and global context. *Technology Review*, 176/2005. TEKES.
- BLAIR, C.** (2002). School Readiness. Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at Schools Entry. – *American Psychologist*, 57, 2, 111–127.
- BOSMAN, C., GÉRARD, F.-M. & ROEGIERS, R.** (2000). *Quel avenir pour les compétence ?* Bruxelles: De Boeck.
- BOUD, D., KEOGH, R. & WALKER, D.** (1985). *Reflection: turning experience into learning*. Kogan Page, London.
- CANAS, A., NOVAK, J. & GONZALES, F.** (Eds.) *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the First International Conference on Concept mapping. CMC 2004. Pamplona, Spain, Sept 14–17, Vol. 2, 25–28, <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004–206.pdf>
- CARRIER, C.** (2005). Pedagogical Challenges in Entrepreneurship Education, in P. Kyrö & C. Carrier eds. *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-cultural University Context*, Entrepreneurship Education Series 2/2005. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- CHANDLER, G.N. & JANSEN, E.** (1992). The Founder's Self-assessed Competence and Venture Performance. – *Journal of Business Venturing*, 7, 3, 223–236.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K.** (2007). *Research methods in education*. kuudes painos. London: Routledge.
- COPE, J.** (2005). "Toward a Dynamic Learning perspective of Entrepreneurship" *Entrepreneurship Theory & Practise* July 2005.
- DEWEY, J.** (1951). *Experience and education*. 13th edition. New York: MacMillan Company.
- DOUGLAS, D.** (2004). Grounded Theory and the 'and' in entrepreneurship research. *Business School, Staffordshire University, UK*. Published in *Electronic Journal of Business Research Methods*, Volume 2, Issue 2. <http://www.ejbrm.com>. Printed 1.3.2005.
- EIJNATTEN, F.M. van** (2005). A chaordic lens for understanding entrepreneurship and intrapreneurship. In Fayolle, A., Kyrö, P. & Uljin (eds), *Entrepreneurship research in Europe: Outcomes and perspectives*, Edward Elgar Publishing.
- ERKKILÄ, K.** (2000). *Entrepreneurial Education*. Carland Publishing Inc. New York.
- European Commission** (2002). Final report of the expert group 'best procedure' project on education and training for entrepreneurship, November 2002.
- FAYOLLE, A. & KLANDT, H.** (Eds.), 2006. *International Entrepreneurship education*, Cheltenham: Edward Elgar.
- FERNÁNDEZ, W.D.** (2004). Using the Glaserian Approach in Grounded Studies of Emerging Business Practices. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, vol 2, issue 2. <http://www.ejbrm.com/>. Printed 24.2.2005.

- FIET, J.O.** (2000). The Pedagogical Side of Entrepreneurship Theory. – *Journal of Business Venturing*, 16, 2, 101–117.
- FLAVELL, J.H.** (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21–29). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GIBB, A.** (1993). The Enterprise Culture and Education. Understanding Enterprise Education and its links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational goals. – *International Small Business Journal*, 11, 3, 11–24.
- GIBB, A.** (2001). Creating Conducive Environments for Learning and Entrepreneurship. Living with, dealing with dreading and enjoying Uncertainty and Complexity, First Conference on International Entrepreneurship Forum, Naples June 21–24.
- GIBB, A.** (2002). In Pursuit of a New 'Enterprise' and 'Entrepreneurship' Paradigm for Learning: Creative Destruction, New Values, New Ways of Doing Things and New Combinations of Knowledge. – *International Journal of Management Review*, 4, 3, 233–269.
- GIBB, A.** (2005). The Future of Entrepreneurship Education – Determining the Basis for Coherent Policy and Practice?, in P. Kyrö & C. Carrier, eds. *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-cultural University Context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- GLASER, B.G.** (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*, Sociology Press, Mill Valley, California.
- GLASER, B. & STRAUSS, A.** (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Aldine: Chicago.
- HAMIDI, D.Y., WENBERG, K. & BERGLUND, H.** (2008). Creativity in entrepreneurship education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Volume 15, Issue 2, 304–320.
- HAYTON, J. & KELLEY, D.** (2006). A Competency-Based Framework for Promoting Corporate Entrepreneurship. *Human Resource Management*. 45(3), 407–427.
- JAMES, W.** (1913). *Pragmatismi*. Helsinki: Otava.
- Kauppa- ja teollisuusministeriö.** 2007. Työn, yrittäjyyden ja työelämän politiikkaohjelma.
- KOIRANEN, M. & RUOHOTIE, P.** (2001). Yrittäjyyskasvatus – analyseja, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuis- kasvatus 2/2001*s. 102–111.
- KYRÖ, P.** (2004). Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampereen yliopisto, Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- KYRÖ, P.** (2006). The Continental and Anglo-American approaches to entrepreneurship education, differences and bridges. Published in Fayolle, A. & Klandt, H 2006: *International Entrepreneurship education*, Cheltenham: Edward Elgar.
- KYRÖ, P.** (2008). A Theoretical Framework for Teaching and Learning Entrepreneurship. – *International Journal of Business and Globalisation*, 2, 1, 39–55.
- KYRÖ, P. & CARRIER, C.** (2005). *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-cultural University Context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- KYRÖ P. & RIPATTI, A.** 2006: Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Kyrö P. ja Ripatti A. (toim.) 2006: Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu: Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006, Tampereen yliopisto.
- La PARO, K.M. & PIANA, R.C.** (2000). Predicting Children's Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review. – *Review of Educational Research*, 70, 4, 443–484.
- LEWIT, E.M. & SCHUURMANN BAKER, L.** (1995). School Readiness, The Future of Children. – *Critical Issues for Children and Youths*, 5, 2, 128–139.
- LIMÓN-LUGUE, M.** (2003). The Role of Domain-Specific Knowledge in Intentional Conceptual Change, in G.M. Sinatra & P.R. Pintrich, eds. *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 134–136.
- LIVINSTONG, J.** (1997). *Metacognition. An overview*. Buffalo. State University of New York.
- MASUI, C. & DE CORTE E.** (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basis components of self-regulated learning. – *British Journal of Educational Psychology*, 75, 351–372.

- National Centre for Family & Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory.** 2004. Readiness, School, Family & Community Connections. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: <http://www.sedl.org/connections>>. (Luettu 12.1.2007).
- NOVAK, J.** (1998). Learning, creating and using knowledge. Concept maps™ as facilitative tools in schools and corporations. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Opetusministeriö** (2007A), Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosina 2007–2012, Yliopistopaino, Opetusministeriö.
- Opetusministeriö** (2007B), PISA 2006 – Ensituloksia. <http://www.minedu.fi/OPM/>. Otettu tietokannasta 30.7.2008.
- PAASIO, K. & NURMI, P.** (2006). Yliopistolliset yrittäjyysopinnot Suomessa, Kyrö P. ja Ripatti A. (toim.) 2006: Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu: Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Tampereen yliopisto.
- PELTOMÄKI, E.** (1996). Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. Joensuun Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu. Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- PIHKALA, J.** (2008). Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset. Doctoral thesis. University of Tampere.
- PUHAKKA, V.** (2006). Effects of Social Capital on the Opportunity Recognition Process. – Journal of Enterprising Culture, 14, 2, 107–126.
- RAE, D. & CARSWELL, M.** (2000). 'Using a Life-story Approach in Researching Entrepreneurial Learning: The Development of a Conceptual Model and its Implications in the Design of Learning Experiences'. In Entrepreneurship Education Edited by Greene, P.G., Rice, P., Dean M., Edward Elgar Publishing.
- RUOHOTIE, P.** (2000). Conative Constructs in Learning, in P.R. Pintrich, & P. Ruohotie, eds. Conative Constructs and Self-regulated Learning. Hämeenlinna, Finland: RCVE.
- RUOHOTIE, P.** (2003). Self-Regulatory Abilities of Professional Learning. In B. Bearsto, M. Klein & P. Ruohotie (Eds.), Professional Learning and Leadership. University of Tampere: Research Centre for Vocational Education.
- RUOHOTIE, P. & KOIRANEN, M.** (2000). 'In the pursuit of conative constructs into entrepreneurship education', Journal of Entrepreneurship Education, 3, pp. 9–22.
- SAKS, N.T. & GAGLIO, C.M.** (2002). Can Opportunity Identification be taught? – Journal of Enterprising Culture, 10, 4, 313–347.
- SARASVATHY, S.** (2007). Effectuation : Elements of Entrepreneurial Expertise, Edward Elgar Publisher.
- SEIKKULA-LEINO, J.** (2007). Opetussuunnitelmaudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 28. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavana myös verkossa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/julkaisut/2007/liitteet/opm28.pdf?lang=fi>
- SEIKKULA-LEINO, J.** (painossa). Advancing entrepreneurship education in the Finnish basic education – the prospect of developing local curricula, in A. Fayolle & P. Kyrö, eds. The Dynamics between Entrepreneurship, Environment and Education. Cheltenham: Edward Elgar.
- SHOLTE, R., VAN LIESHOUT, C. & VAN AKEN, M.** (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. Journal of Research on Adolescence 11 (2001), 71–94.
- SIITONEN, J.** (1999). Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Acta Univ. Oul. E37, 1999. Oulu: Oulu University Press.
- SMELSTOR, M.** (2007). The Changing policy environment: challenges and opportunities from the US. Paper presented in 2007 International Entrepreneurship Educators Conference 10th–12th September 2007 University of Cambridge, England.
- SNOW, R.E., CORNO, L. & JACKSON, D.** (1996). Individual differences in affective and conative functions, in D.C. Berliner & R.C. Calfee, eds. Handbook of Educational Psychology. New York: Simon & Schuster Macmillan, 243–310.
- STEWART A.** (1991). A prospectus on the anthropology of entrepreneurship Entrepreneurship Theory and Practice, Winter 1991. p. 71–91. Baylor University.

- STRAUSS A. & CORBIN, J.** (1990). Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques. Sage: London.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J.** (1994). Grounded theory methodology: An Overview. In: Denzin NK & Lincoln YS (Eds.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage.
- SUOJANEN, U.** (1998). Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. Teoksessa E. Haapanen & E. Löfström (toim.) Missä tieto ja taito kohtaavat – PD-ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 15, 53–74.
- TESCH, R.** (1990). Qualitative research. Analysis types & software tools. New York: The Falmer Press.
- TROCHIM, W.** (1989). Concept mapping: Soft science or hard art? In W. Trochim (Ed.) A Special Issue of Evaluation and Program Planning, 12, 87–110.
- TUOMI, J. & SARAJÄRVI, A.** (2003). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- VERMUNT, J.D., & VERLOOP, N.** (1999). Congruence and friction between learning and teaching. Learning and Instruction 9, 257–264.
- VIRTA, K.** (2005). Kindergarten, sloyd and classroom teacher trainees' self-directed learning, metacognitive regulation and web-based support. Turku : University of Turku.
- VON MISES, L.** (1966). Human Action: A Treatise on Economics, Chicago: Henry Regnery Company.
- WANG, X.** (2007). Entrepreneurship education in Chinese Universities. The Challenges and Opportunities, Shanghai Association of Promoting Employment of College Graduates (SAPECG), Paper presented in 2007 International Entrepreneurship Educators Conference 10th–12th September 2007 University of Cambridge, England.
- ÅHLBERG, M.** (2004). Varieties of concept mapping. In Canas, A., Novak, J., Gonzales, F. (Eds.) Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the First International Conference on Concept mapping. CMC 2004. Pamplona, Spain, Sept 14 – 17, Vol. 2, 25– 28, <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-206.pdf>