

Jyväskylän yliopisto  
Taloustieteiden tiedekunta

**Pekka Paajanen**

**YRITTÄJYYSKASVATTAJA  
Viitekehyksen ja tutkimusasetelman  
konstruointi yrittäjyyskasvatuksen tutkimiseksi  
ammattikorkeakoulun hallinnon  
ja kaupan alalla**

**N:o 123/2000**

**(lisensiaattitutkimus)**

Myynti:  
Jyväskylän yliopisto  
Taloustieteiden tiedekunta  
Pl 35, 40351 Jyväskylä  
Puh. 014-2602942  
Fax. 014-2603331

**ISBN 951-39-0875-5**

**ISSN 1457-036X**

**Jyväskylä 2000**

## ABSTRACT

Paajanen, Pekka

The entrepreneurship educator. A construction of the framework and the study design.  
University of Jyväskylä, School of Business and Economics, 2000, 158 p.

The aim of this study was to construct the framework and the study design for researching entrepreneurship education at the polytechnic level (in the field of business and administration) from teachers' point of view. The approach of this study was theoretical, concept analytical. The main goal of this study was to construct the ideal model of the entrepreneurship educator, which should be the basis for the later empirical study. This study's basic research questions were: 1) what is entrepreneurship?, 2) what is affective field and its relationship to entrepreneurship?, 3) what is entrepreneurship education? and 4) how can entrepreneurship be learnt and taught? In the framework objects analysed were the concepts of entrepreneurship, entrepreneurship education, education and learning and affective field, i.e. philosophy of life, values, attitudes and motivation and connection between them and entrepreneurship.

The ideal model of entrepreneurship educator was based on the idea, that several different factors have an influence on student's growth to entrepreneurship. This kind of factors are general social and regional/local atmosphere and culture, home education and role models, school education and different free stimuli. This study concentrates on the school education. The leading idea was, that every teacher is an entrepreneurship educator, because entrepreneurship education can't be a stand-alone course or subject.

At first, the model of the ideal entrepreneurship educator suggested that a teacher should understand entrepreneurship as a phenomenon giving it a holistic meaning. Entrepreneurship has then two forms: entrepreneurship, referring to the owner-entrepreneur and intrapreneurship, referring to an individual's self-oriented behaviour and to an organization's collective behaviour. A teacher should also work like an entrepreneur. That means among other things creative, dynamic, risk-taking, initiative, hard-working, responsible and motivated action. Secondly, a teacher should take up a positive attitude towards entrepreneurship. That means appreciating market economy, business life, business, enterprises, entrepreneurs and work. Thirdly, a teacher should understand entrepreneurship education as a phenomenon giving it a holistic meaning. In this case the focus of entrepreneurship education is to develop knowledge, skills and attitudes needed in the business life and to develop how to successfully manage one's own life. Fourthly, an ideal entrepreneurship educator has adopted modern learning paradigms. He or she should encourage students to the entrepreneurship and use learning methods, which are appropriate for transferring entrepreneurial knowledge, skills and attitudes. Appropriate methods will activate students, favour student-orientation and emphasize social interaction. Educational programs should be geared toward integrative, wide and holistic programs. Entrepreneurship education should form long processes, where the traditional barriers between courses and subjects are exceeded. The learning situations should be flexible, changing, multi-dimensional and also risk-taking should be involved. The main focus of learning should also be action-orientation, problem-orientation and experience-based collaboration with business life.

Keywords: entrepreneurship, entrepreneurship education, affective field, education, learning, learning methods

## TIIVISTELMÄ

Paajanen, Pekka

Yrittäjyyskasvattaja. Viitekehyksen ja tutkimusasetelman konstruointi yrittäjyyskasvatuksen tutkimiseksi ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alalla.

Lisensiaatintutkimus

Jyväskylän yliopisto, Taloustieteiden tiedekunta, 2000, 158 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli konstruoida viitekehys ja tutkimusasetelma ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan yrittäjyyskasvatuksen tutkimiseksi opettajien näkökulmasta käsin. Tutkimus oli luonteeltaan siten teoreettinen, käsiteanalyttinen. Tutkimuksessa pyrittiin hahmottamaan eräänlainen yrittäjyyskasvattajan ideaalimalli, jonka pohjalta on tarkoitus analysoida myöhemmin tehtävän empiirisen tutkimuksen tuloksia. Tässä tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan neljään kysymykseen: 1) mitä yrittäjyys on?, 2) mitä affektinen alue on ja mikä on sen yhteys yrittäjyyteen?, 3) mitä yrittäjyyskasvatus on? ja 4) miten yrittäjyyttä voi oppia ja opettaa? Edellä mainittuihin tutkimuskysymyksiin liittyen analysoitiin yrittäjyyden, yrittäjyyskasvatuksen, kasvatuksen ja oppimisen sekä affektisen alueen, so. elämäntutkimuksen, arvojen, asenteiden ja motivaation, käsitteitä sekä niiden välisiä yhteyksiä.

Analyysin tuloksena hahmotellun yrittäjyyskasvattajan ideaalimallin lähtökohtana oli se, että oppijan kasvuun yrittäjyyteen vaikuttaa lukuisia eri tekijöitä: yhteiskunnallinen ja alueellinen/paikallinen yrittäjyysilmapiiri ja yrittäjyyskulttuuri, kotikasvatus, koulukasvatus sekä erilaiset vapaat virikkeet. Mallissa rajauduttiin sitten ensisijaisesti yksittäiseen opettajaan, yrittäjyyskasvattajaan. Johtoajatuksena oli se, että jokainen hallinnon ja kaupan alan opettaja on yrittäjyyskasvattaja, sillä yrittäjyyskasvatus ei voi olla kertaluonteinen tiettyyn kurssiin ja tiettyyn oppiaineeseen sidottu tapahtuma.

Yrittäjyyskasvattajan ideaalimallissa ensinnäkin ehdotetaan, että opettaja ymmärtää yrittäjyyden olemuksen ja antaa yrittäjyydelle kokonaisvaltaisen sisällön sekä toimii työssään yrittäjämäisesti. Yrittäjyys nähdään tällöin sekä ulkoisena (omistajayrittäjyys) että sisäisenä (organisaation ja yksilön yrittäjyys). Yrittäjämäinen toiminta puolestaan ilmenee mm. luovana, dynaamisena, riskejä ottavana, aloitteellisena, ahkerana, vastuuta kantavana sekä motivoituneena työskentelynä ja toimintana. Toiseksi opettaja suhtautuu yrittäjyyteen myönteisesti. Tämä tarkoittaa markkinatalouden, elinkeinoelämän, yritystoiminnan, yritysten, yrittäjien ja työn arvostamista. Kolmanneksi opettaja ymmärtää yrittäjyyskasvatusta ilmiönä antaen sille kokonaisvaltaisen sisällön. Yrittäjyyskasvatus merkitsee opettajalle tällöin työelämässä ja elinkeinoelämässä tarvittavien tietojen, taitojen ja asenteiden sekä oppijan oman elämän hallinnan kehittämistä. Lisäksi ideaalinen yrittäjyyskasvattaja on omaksunut nykyaikaiset oppimisenäkemykset. Hän kannustaa oppijoita yrittäjyyteen ja käyttää yrittäjyyttä edistäviä oppimismenetelmiä. Yrittäjyyskasvatuksen kannalta suotuisia menetelmiä ovat menetelmät, jotka ohjaavat yritteliäisyyteen, aktivoivat oppijoita, ovat opiskelijakeskeisiä ja painottavat sosiaalista vuorovaikutusta. Yrittäjyyskasvatuksessa tulisi painottua integroidut, laajat ja holistiset ohjelmat. Yrittäjyyskasvatuksen tulisi muodostaa pitkiä prosesseja, jotka ylittävät perinteiset ainekohtaiset oppiainerajat. Oppimistilanteiden tulisi olla joustavia, muuttuvia, moniulotteisia ja riskejä sisältäviä. Tärkeää on toiminnallisuus, ongelmakeskeinen oppiminen, kokemuksellisuus ja erilainen yhteistyö elinkeinoelämän kanssa.

Avainsanat: yrittäjyys, yrittäjyyskasvatus, affektinen alue, kasvatus, oppiminen, oppimismenetelmät

## ESIPUHE

Tässä raportoitava tutkimusprosessi käynnistyi syksyllä 1998. Nimittämiseni Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun Haapajärven liiketalouden yksikön yliopettajaksi aluksi ikään kuin työnsi minut tutkimusprosessiin. Sittemmin, ainakin ajoittain, tutkimustyötä kohtaan syntyi myös vetoa. Tutkimustyön tekeminen täysin päätyön ohessa on ollut paikoin raskasta aikaa. Se on ollut yrittäjyyttä vaativaa ja siihen kasvattavaa. Lisäksi tutkimustyön tekeminen on ollut hyvin haastavaa ja antoisaa. Se on herättänyt paljon ajatuksia opetustyötäni ajatellen ja auttanut ymmärtämään opiskelijoita heidän murehtiessaan opinnäytetöitään.

Nyt on kuitenkin kiitosten aika. Erityiskiitokset osoitan työni ohjaajalle, professori Matti Koiraselle, hänen arvokkaista neuvoistaan ja kannustavasta asenteestaan tutkimusprosessini aikana. Haluan kiittää myös Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutin tutkimusseminaariin osallistuneita yhteisistä hetkistä.

Kiitän työtovereitani Haapajärven liiketalouden yksikössä heidän kannustuksestaan sekä yksikköni johtoa myönteisestä suhtautumisesta tutkimusprosessin aikana. Kiitän myös Suomen kulttuurirahaston Keski-Pohjanmaan rahastoa taloudellisesta tuesta.

Lisäksi kiitän työni tarkastajia dosentti, KTT Pasi Malista Turun kauppakorkeakoulusta ja kehitysjohdaja, FT Maire Mäkeä Oulun seudun ammattikorkeakoulusta.

Lopuksi esitän kiitokset taustajoukoilleni. Avovaimoni Eija ja tyttäreni Inka ovat tuoneet iloa tutkijan yksinäiseen työhön.

Haapajärvellä 9.7. 2000

Pekka Paajanen

## SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	9
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat	9
1.2	Tutkimustehtävä ja sen rajaaminen	12
1.3	Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksesta	17
<b>2</b>	<b>KOULUTUS HALLINNON JA KAUPAN ALALLA</b>	21
2.1	Ammattikorkeakoulu suomalaisen koulutusjärjestelmän osana	21
2.2	Ammattikorkeakoulupedagogiikasta	23
2.3	Hallinnon ja kaupan ala	25
2.4	Ammattikorkeakouluopettaja	26
<b>3</b>	<b>YRITTÄJYYS</b>	28
3.1	Yrittäjyyden ja yrittäjän käsitteet	28
3.2	Ulkoinen yrittäjyys	38
3.3	Sisäinen yrittäjyys	40
3.4	Yrittäjyyteen vaikuttavat tekijät	45
3.5	Yhteenveto ja päätelmät yrittäjyydestä	50
<b>4</b>	<b>YRITTÄJYYDEN HENKINEN HIERARKIA</b>	53
4.1	Ihmisen affektinen alue	53
4.2	Elämäkatsomus	54
4.3	Arvot	56
4.3.1	Arvojen käsite ja luokittelu sekä yrittäjyyden arvostus	56
4.3.2	Työn arvostus, työarvot ja ammatinarvostus	60
4.4	Asenteet	63
4.4.1	Asenteen käsite ja asenteiden merkitys	63
4.4.2	Työhön asennoituminen	65
4.4.3	Työtyytyväisyys	66
4.5	Motivaatio	67
4.5.1	Motivaation käsite	67
4.5.2	Motivaatioteoriat ja työmotivaatio	69
4.5.3	Opettajien motivaatio	73
4.6	Yhteenveto ja päätelmät yrittäjyyden henkisestä hierarkiasta	76
<b>5</b>	<b>KASVATUS JA OPPIMINEN</b>	79
5.1	Kehitys ja kasvu	79
5.2	Kasvatus, koulutus ja opetus	80
5.3	Oppimisenäkemykset ja oppiminen	86
5.3.1	Yleistä	86
5.3.2	Behavioristinen oppimisenäkemys	88
5.3.3	Kognitiivinen oppimisenäkemys	89
5.3.4	Konstruktivistinen oppimisenäkemys	90

5.3.5	Humanistinen oppimisnäkemys	91
5.3.6	Oppimisen kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset rakenteet	94
5.4	Opetuksen toteutus ja oppimismenetelmät	95
5.5	Kasvattaja ja opettaja	104
5.6	Yhteenveto sekä päätelmät kasvatuksesta ja oppimisesta	108
<b>6</b>	<b>YRITTÄJYYSKASVATUS</b>	<b>112</b>
6.1	Yleistä yrittäjyyskasvatuksesta	112
6.2	Opetukseen ja oppimiseen suhtautuminen yrittäjyyskasvatuksen kannalta	121
6.3	Yrittäjyyskasvatuksen menetelmät	125
6.4	Yhteenveto ja päätelmät yrittäjyyskasvatuksesta	132
<b>7</b>	<b>KÄSITEANALYYSIN TULOKSET</b>	<b>135</b>
7.1	Vastaukset tutkimusongelmiin ja yrittäjyyskasvattajan ideaalimallin kehittäminen	136
7.1.1	Yrittäjyyden käsite	136
7.1.2	Affektinen alue ja sen yhteys yrittäjyyteen	138
7.1.3	Yrittäjyyskasvatuksen käsite	140
7.1.4	Yrittäjyyden oppiminen ja opettaminen	140
7.2	Konstruoitu yrittäjyyskasvattajan ideaalimalli ja jatkotutkimusasetelma	143
<b>8</b>	<b>DISKUSSIO</b>	<b>146</b>
8.1	Tutkimuksen arviointia	146
8.2	Jatkotutkimusehdotuksia	148
	<b>LÄHTEET</b>	<b>149</b>

## KUVIOLUETTELO

<b>Kuvio 1</b>	Tieteen kieli ja arkikieli yrittäjyyskasvatuksessa	14
<b>Kuvio 2</b>	Tutkimusasetelma	16
<b>Kuvio 3</b>	Tutkimuksen käsitteenmäärittely	17
<b>Kuvio 4</b>	Suomen koulutusjärjestelmä	21
<b>Kuvio 5</b>	Ammattikorkeakoulun yleinen tavoitejärjestelmä	23
<b>Kuvio 6</b>	Ammattikorkeakoulun opetushenkilöstö työelämän kanssa lomittuneessa ja verkostoituneessa koulutussysteemissä	27
<b>Kuvio 7</b>	Yksilön ja työyhteisön affektisten ilmiöiden yhteydet	37
<b>Kuvio 8</b>	Hahmotelma yrittäjyyttä edistävästä piirteistä	46
<b>Kuvio 9</b>	Yrittäjyyden yhteys yksilökohtaisiin ja ympäristötekijöihin	47
<b>Kuvio 10</b>	Yrittäjyyden ilmenemismuodot	51
<b>Kuvio 11</b>	Yrittäjyyden henkinen hierarkia	53
<b>Kuvio 12</b>	Ihmisen arvomaailman ja käyttäytymisen suhde	64
<b>Kuvio 13</b>	Työtyytyväisyyttä selittävät muuttajat	67
<b>Kuvio 14</b>	Työmotivaatiota selittävät tekijät Ruohotien mukaan	73
<b>Kuvio 15</b>	Kasvatuksen, koulutuksen, opetuksen ja oppimisen väliset yhteydet	80
<b>Kuvio 16</b>	Tehokkaan koulutuksen mekanismi	85
<b>Kuvio 17</b>	Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli	93
<b>Kuvio 18</b>	Affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen alueen käsiteluokittelu	94
<b>Kuvio 19</b>	Monimuoto-opetuksen koostuminen	100
<b>Kuvio 20</b>	Yrittäjän edellytykset	116
<b>Kuvio 21</b>	Yrittäjyyskasvatuksen taksonomia affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen alueen käsiteluokittelun pohjalta	118
<b>Kuvio 22</b>	Työhön suhtautuminen kouluyhteisössä	121
<b>Kuvio 23</b>	Oppimistyyliä ja pedagogiset menetelmät	128
<b>Kuvio 24</b>	Yrittäjyyskasvattajan ideaalimallin lähtökohta	136
<b>Kuvio 25</b>	Hahmotelma yrittäjyyskasvattajan ideaalimalliksi; osa 1	138
<b>Kuvio 26</b>	Hahmotelma yrittäjyyskasvattajan ideaalimalliksi; osa 2	139
<b>Kuvio 27</b>	Hahmotelma yrittäjyyskasvattajan ideaalimalliksi; osa 3	140
<b>Kuvio 28</b>	Hahmotelma yrittäjyyskasvattajan ideaalimalliksi; osa 4	142
<b>Kuvio 29</b>	Hahmotelma yrittäjyyskasvattajan ideaalimalliksi	143
<b>Kuvio 30</b>	Konstruoitu jatkotutkimuksen asetelma	145



## TAULUKKOLUETTELO

<b>Taulukko 1</b>	Vertailu kymmenestä yrittäjän ja tulevaisuuden johtajan piirteestä	34
<b>Taulukko 2</b>	Yrittäjyysorganisaation ja perinteisen hierarkkisen organisaation periaatteet	44
<b>Taulukko 3</b>	Yrittäjyyden vaihtoehdot uran kriisivaiheissa	50
<b>Taulukko 4</b>	Yhteenveto yrittäjyyteen liittyvistä keskeisistä käsitteistä ja niiden määrittelystä tässä tutkimuksessa	52
<b>Taulukko 5</b>	Tärkeimmät asiat työssä johto- ja esimiestehtävissä toimivien keskuudessa	62
<b>Taulukko 6</b>	Työmotivaatiota säätelevät tekijät	72
<b>Taulukko 7</b>	Opettajien työmotivaation tausta-, kehys- ja prosessimuuttajat	75
<b>Taulukko 8</b>	Yhteenveto yksilön affektiseen alueeseen liittyvistä keskeisistä käsitteistä ja niiden määrittelystä tässä tutkimuksessa	78
<b>Taulukko 9</b>	Kasvatuksen ja koulutuksen erot	84
<b>Taulukko 10</b>	Ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen dimensiot Patrikaisen mukaan	88
<b>Taulukko 11</b>	Traditionaalisen ja modernin opetuksen olennaiset piirteet	103
<b>Taulukko 12</b>	Yhteenveto kasvatukseen ja oppimiseen liittyvistä keskeisistä käsitteistä ja niiden määrittelystä tässä tutkimuksessa	111
<b>Taulukko 13</b>	Kasvatus yrittäjyyteen	119
<b>Taulukko 14</b>	Opettaja ja opettajayhteisö osana koulu yhteisön henkistä tilaa	123
<b>Taulukko 15</b>	Yrittäjyyttä aktivoiva ja passivoiva koulu ympäristö	124
<b>Taulukko 16</b>	Opetusmenetelmät yrittäjyyden opetuksessa	132
<b>Taulukko 17</b>	Yhteenveto yrittäjyyskasvatukseen liittyvistä keskeisistä käsitteistä ja niiden määrittelystä tässä tutkimuksessa	134

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Yrittäjyyden merkityksestä yhteiskunnassa ollaan nykyisin yleisesti yhtä mieltä. Yrittäjyys, yrittäjyyden edistäminen ja yrittäjyyskasvatus ovat olleet näkyvästi esillä viime vuosina suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa. Koululla ja opettajilla on oma tärkeä tehtävänsä edistettäessä yrittäjyyttä maassamme. Opettajat on nähty usein virkamiheinä. Miten he pystyvät vastaamaan yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen haasteisiin?

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna yrittäjyys on koettu niin merkittäväksi, että on nimetty Yrittäjyyden vuosikymmen 1995-2005 kattohanke, joka kokoaa suuren määrän erilaisia yrittäjyyteen liittyviä ohjelmia (Yrittäjyys-tietokeskus 1997). Samoin yrittäjyyden vahvistaminen on kirjattu Lipposen II -hallituksen ohjelmaan yhtenä elinkeinopoliittisena tavoitteena. Yhteiskunnassa nykyisin vallitsevat arvot tukevat yrittäjyyttä ja yrittäjäksi ryhtymistä. Julkinen valta onkin pyrkinyt luomaan edellytyksiä yrittäjyydelle.

Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen ovat nostaneet esille koko yhteiskuntaa koskettava muutosprosessi. Viime vuosikymmenen alun voimakas lama ja siitä aiheutunut suurtyöttömyys sekä erilaiset työmarkkinoiden ja organisaatioiden muospaineet ovat pakkaneet etsimään yrittäjyydestä ratkaisua sopeutua uusissa tilanteissa niin koko yhteiskunnan, eri organisaatioiden ja työyhteisöjen kuin yksilöidenkin tasolla. Merkittäviä yhteiskuntaamme kohdistuvia muutoksia ovat muiden muassa kansainvälistyminen, kiristynvä kilpailu, organisaatioiden madaltuminen, työmarkkinoiden joustavuus, elinikäinen oppiminen ja informaatioteknologian nopea kehitys. Leskinen (1999, 13) asettaakin kysymyksen, miten (kaupallinen) koulutus voisi tarjota opiskelijoille paitsi muuttuvaa työelämää varten tarvittavia tietoja, taitoja ja valmiuksia, myös sellaisia ulkoisen ja sisäisen yrittäjyyden taitoja, jotka tukevat elämänhallintaa laajemmin alati monimutkaisuudessa yhteiskunnassa.

Yrittäjyys on merkityksellistä useasta syystä. Ensinnäkin pk-sektori on merkittävä työnantaja. Toiseksi yrittäjyys tarjoaa työnteon- ja toimeentulonmahdollisuuden tilanteessa, jossa työpaikkoja ei ole. Kolmanneksi yrittäjyydestä on rakentunut uusi työnteon malli. (Kyrö & Nissinen 1995, 16.) Yrittäjyyden kannustamisen onkin Jukan (1995, 5) mukaan todettu erääksi keskeiseksi keinoksi luoda uusia elinkelpoisia yrityksiä ja työpaikkoja, mutta myös vaikuttaa yrittävyyden toteutumiseen kaikilla eri toiminnan aloilla ja elämänvaiheissa.

Vuonna 1997 Suomessa oli yhteensä runsas 213.000 yritystä, joista pk-yritysten osuus oli 99,8 %. Pk-sektorin merkitys työllistäjänä on kasvanut 1980- ja 1990-luvuilla. Pk-

yritykset työllistävät 60 prosenttia yritysten henkilöstöstä. Keskimäärin suomalaisyritys työllistää 6 henkilöä ja pk-yritys 3 henkilöä. Yksinyrittäjien osuus koko yrityskannastamme on noin 40 %. (PK-Yritysraportti 1999.) Yritysten määrä Suomessa on henkeä kohti huomattavasti vähäisempi kuin Euroopassa keskimäärin. Niinikään maassamme on yritystiheydessä suuria seudullisia eroja. Kynnys ryhtyä yrittäjäksi Suomessa on edelleen liian korkea. (Mäki 1999a, 11.)

Yrittäjyys liitetään usein yrittäjäriskin kantamiseen ja yrittäjyysmahdollisuuksia etsitään useimmiten uusista perustettavista yrityksistä. Yrittäjyyshenkeä kuitenkin löytyy tai olisi löydettävissä myös jo vakiintuneista organisaatioista sisäisen yrittäjyyden muodossa. Vaikka sisäisellä yrittäjyydellä ei olekaan yhtä nopeita työllistäviä vaikutuksia verrattuna uusien yritysten perustamiseen, voidaan positiivisia heijastusvaikutuksia odottaa pitemmällä aikavälillä organisaatioiden uusiutumiskykyisyyden ja toiminnan tehokkuuden parantumisen myötä. Panostamalla sisäiseen yrittäjyyteen voidaan parantaa työllisen työvoiman edellytyksiä löytää työstään todellista sisäistä motivaatiota, hyödyntää ammatillista osaamistaan sekä kokea työssään onnistumista. Uusyrittäjyys on elinehto työttömyyden vähentymiselle ja sisäinen yrittäjyys yrityksen elinkelpoisuudelle ja sen henkilöstön työkuuntoisuudelle. (Lähtenmäki 1997, 131.)

Talouselämämme ja yhteiskuntamme vaikuttajista koostuva ryhmä painotti kokoontuessaan toukokuussa 1994 sitä, että yhteiskunnan rakennemuutos ja siirtyminen verkostotalouteen vaativat yrittäjäasenteen kehittämistä ja tukemista. Ryhmä asetti lukuisia päämääriä, joista erikseen kannattaa tässä yhteydessä mainita julkisen sektorin yrittäjyyden lisäämisen, henkisen ja toiminnallisen kasvualustan luomisen uudelle yrittäjäsukupolvelle, nuorten työelämästä vieraantumisen estämisen sekä EU-integraation vaatiman voimakkaan otteen maan sisäiseen yrittäjyyteen. (Kyrö & Nissinen 1995.)

Kyse ei kuitenkaan ole vain erilaisista yhteiskuntaa ja taloutta koskevista muutoksista ja niiden edellyttämistä uusista tiedoista ja taidoista. Oppilasaineksessa on tapahtunut suuria muutoksia viime vuosina. Tätä ja monien pitkään opetustehtävissä toimivien havaintoa tukee kansainvälisestäkin esimerkiksi Kuehn (1995), jonka mukaan tämän päivän opiskelijan profiili on merkittävästi erilainen kuin vaikkapa 25 vuotta sitten. Opiskelijamäärät ovat kasvaneet ammatillisissa oppilaitoksissa ja yliopistoissa. Tämä on merkinnyt oppilaitoksiin sisäänpääsyn kynnyksen madaltumista. Opiskelijoiden valmiustaso opiskelua aloitettaessa on huomattavasti alhaisempi kuin aiemmin. Toisaalta oppimisen osalta tärkeää on ymmärtää se, että ”video-sukupolvi” on vähemmän taipuvainen oppimaan perinteisesti; lukemalla ja kuuntelemalla. (Kuehn 1995.)

Huolimatta siitä, että yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus on nostettu voimakkaasti esille yhteiskunnassamme, kiinnostusta omistajayrittäjyyttä kohtaan ei voitane pitää kovin suurena. Tämän asian suhteen tulokset eri tutkimusten välillä ovat kuitenkin jossain määrin ristiriitaisia. Mäen (1999a) tutkimuksen mukaan kiinnostus omistajayrittäjyyttä kohtaan on melko suuri; noin puolet nuorista on ainakin jossain määrin kiinnostunut omistajayrittäjyydestä. Nuorisoasiain neuvottelukunnan eli NUORAN tutkimuksessa (1997) vain 2 % vastanneista 15-29 vuotiaista aikoo varmasti perustaa oman yrityksen lähimmän viiden vuoden aikana. Mahdollisesti yrityksen perustaisi 14 % vastanneista, kun taas lähes 60 % vastanneista ei perustaisi yritystä missään tapauksessa. Vertailtaessa vuoden 1997 tutkimusta kolmeen aiempaan NUORAN tutkimukseen, muutokset suhtautumisessa yritystoiminnan käynnistämiseen ovat vähäisiä. Pitkälti samanlaisen

kuvan suomalaisten yrittäjyyshalukkuudesta antaa kansainvälinen yrittäjyysvertailu, GEM-tutkimus (Global Entrepreneurship Monitor), jonka mukaan Suomi osoittautui alhaisen yrittäjyysaktiivisuuden maaksi. Paradoksaalista Suomen yrittäjyysaktiivisuuden osalta on yrittäjyysaktiivisuuden tason alhaisuus huolimatta positiivisista asenteista yrittäjyyttä kohtaan. Lisäksi yrittäjyysaktiivisuuden taso laskee maassamme koulutustason kasvun myötä. Suomessa oman yrityksen perustaminen on yhä leimallisesti keskiasteen ja sitä alemman tason koulutuksen saaneen väestön uravaihtoehto. Yrittäjyysasenteissa esiintyy merkittäviä eroja Suomen eri osien välillä sekä eri ikäryhmien välillä. Suomalaisten yrittäjyysasenteet olivat positiivisimpia nuorissa ikäluokissa. Korkean yrittäjyysaktiivisuuden maissa yrittäminen on merkittävä ja hyväksyttävä osa kansantaloutta ja kansalaisen elämää. Yrittäjyyden eliittimaaksi kehittyminen voi Suomessa kestää vuosikymmeniä, sillä kyse on yrittäjyyttä edistävän kulttuurin, poliittisen ilmapiiirin, talouden rakenteiden ja instituutioiden kehittämisestä. (Arenius & Autio 1999.)

NUORAN tutkimuksen (1997) mukaan suurimpina esteinä yrittäjäksi ryhtymiselle nuoret arvioivat rahoituksen puutteen (77 %) ja yrittäjyyteen liittyvät riskit (70 %). Seuraavina yrittäjyyden esteinä nuoret mainitsivat kokemuksen puutteen ja toimivan liikeidean puutteen. Kiinnostuksen puutteen yrittäjyyttä kohtaan koki esteeksi neljännes vastanneista nuorista.

Työn arvostus sen sijaan on NUORAN tutkimuksen (1997) mukaan edelleen korkealla. Väitteen ”*Ottaisin mieluummin tilapäistäkin työtä kuin eläisin työttömyyskorvauksella, jos käteen jäävä tulo olisi yhtä suuri*” kanssa 85 % vastanneista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä. Työn arvostusta kuvaa myös vastaukset väitteeseen ”*Työttömyysturvan vastikkeeksi nuorten työttömien olisi tehtävä jotakin yhteiskuntaa hyödyttävää työtä*”. Tämän väitteen kanssa 78 % vastanneista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä. (NUORA 1997.)

Huuskosen (1992, 10) mukaan ilman sopivaa ympäristöä ja tilannetta ei ole yrittäjyyttä. Toisaalta henkilöitä voidaan kehittää ja kouluttaa yrittäjyyteen, koska ihmiset muuttuvat henkisesti. Kehittymistä on mahdollista saada aikaan osaamisen ja asiantietämyksen lisäksi asenne- ja tunnetasolla. Haluttaessa edistää yrittäjyyttä tehokkaasti, pitää huomiota kiinnittää sekä ulkoisiin että henkilötekijöihin. (Huuskonen 1992, 10.)

Yrittäjyys ja sen edistäminen on nostettu esille yhtenä keskeisenä painopistealueena eriasteisissa oppilaitoksissa, päiväkodeista yliopistoihin ja korkeakouluihin ulottuen. Ammattikorkeakouluissa yrittäjyyden ympärille on muodostettu erilaisia koulutusohjelmia ja suuntautumisvaihtoehtoja. Samoin eri koulutusalojen opetussuunnitelmiin on kirjattu yrittäjyyteen liittyviä opintojaksoja tai -kokonaisuuksia. Oppimisessa on korostettu opiskelijakeskeisiä, yritteliäisyyttä tukevia menetelmiä. Yrittäjyyskasvatus on siten noussut vahvaksi koulutuspoliittiseksi teemaksi. Johannisson ja Lindmark (1996, 192) korostavat, että koulu voi tehdä enemmän yritteliäisyyden eteen kuin vain välittää suuria lupauksia ilmaisevia tavoitteita ja positiivisia asenteita yritystoimintaa ja yritteliäisyyttä kohtaan. Opettajat ovat avainasemassa lunastettaessa näitä lupauksia unohtamatta kuitenkaan kulttuurin ja kodin vaikutusta.

Ammattikorkeakoulussa yrittäjyys on nostettu yhdeksi keskeiseksi osaksi yleistä tavoitejärjestelmää. ”Ammattiopintojen tavoitteena on perehdyttää opiskelija asianomaisen ammatillisen tehtävälleen keskeisiin ongelmakokonaisuuksiin ja sovellutuksiin sekä

niiden tieteellisiin tai taiteellisiin perusteisiin siten, että opiskelija kykenee itsenäisesti työskentelemään tehtävälueen asiantuntijatehtävissä, kehitystyössä ja yrittäjänä” (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 1995, N:o 256).

Useissa ammattikorkeakouluissa yrittäjyys on huomioitu myös strategisella tasolla. Esimerkiksi Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun visiossa on todettu seuraavasti: ”Ammattikorkeakoulu vahvistaa alueen yritystoimintaa, synnyttää uusia ja uudenlaisia yrityksiä sekä osallistuu kuntien ja alueiden kehitystoimintaan.” Visiossa korostetaan myös yrittäjyyden tukemista pedagogisesti, sillä vision mukaan opiskelijat ovat kasvaneet sisäiseen yrittäjyyteen ollen mukana ammattikorkeakoulun palvelu- ja kehittämistyössä. (Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun Strategia 2004.)

Yrittäjyyskasvatuksen kannalta keskeinen kysymys on se, että mitä yrittäjyys itse asiassa on ja miten sitä voidaan oppia ja opettaa. Tässä tutkimuksessa yrittäjyys nähdään laajasti; se kattaa sekä ulkoisen että sisäisen yrittäjyyden ulottuvuudet. Ulkoinen yrittäjyys viittaa omistajayrittäjänä toimimiseen ja sisäinen yrittäjyys yrittäjämäiseen toimintaan toisen palveluksessa. Yrittäjyyskasvatus ei voine olla kertaluonteinen tiettyyn kurssiin ja tiettyyn oppiaineeseen sidottu tapahtuma. Täten tarvitaan pitkäjänteistä integrointia eri oppiaineiden ja yhteistyötä eri opettajien kesken. Tämän tutkimuksen johtajatuksena onkin se, että kaikkien hallinnon ja kaupan alan ammattikorkeakouluopettajien tulisi olla yrittäjyyskasvattajia ja, että opettaja ei voi olla yrittäjyyskasvattaja ellei hän itse ole ainakin sisäinen yrittäjä. Yrittäjyyskasvatus ei siis ole niinkään sisällöllinen vaan arvoihin perustuva metodologinen kysymys.

Henkilökohtainen kiinnostukseni aihepiiriä kohtaan perustuu lähinnä nykyiseen toimintaani ammattikorkeakoulussa yliopettajana sekä yritystoiminnan ja markkinoinnin opettajana. Useat vuodet olen pitänyt omasta mielestäni varsin onnistuneitakin yritystoiminnan ja markkinoinnin kursseja pohtimatta riittävästi sitä, onko opiskelijoille ”kaadetavalla” tiedolla mitään konkreettista vaikutusta. Mitä enemmän olen näitä asioita pohjittanut, sitä enemmän olen alkanut kyseenalaistaa opetukseen ja oppimiseen liittyviä asioita, muuttamatta kuitenkaan välttämättä suuresti omaa toimintaani. Samoin on aika ajoittain noussut esiin henkilökohtainen riittämättömyyden tunne. Työskenneltyäni yli viisitoista vuotta opetuslallalla olen myös havainnut, miten suuria eroja on opettajien ja eri oppilaitosten innovatiivisuudessa, aloitteellisuudessa, aktiivisuudessa, riskinotossa, vastuunkannossa ja suhtautumisessa työntekoon; kokonaisuutena siis sisäisessä yrittäjyydessä. Yrittäjyys työyhteisöissä, sisäinen yrittäjyys, kytkeytyy lisäksi mielestäni pitkälti johtamisen problematiikkaan; johtaminen, työmotivaatio- ja työasennekysymykset ovat kiinnostaneet minua läpi työhistoriani.

Edellisten ajatusten myötä onkin herännyt kiinnostus tietää, miten opettajat näkevät itsensä yrittäjyyskasvattajina ja tämän myötä, millaiset edellytykset ja valmiudet heillä on toimia tärkeässä työssään.

## **1.2 Tutkimustehtävä ja sen rajaaminen**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on konstruoida viitekehys ja tutkimusasetelma ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan yrittäjyyskasvatuksen tutkimiseksi opettajien näkökulmasta käsin. Tutkimus on siten luonteeltaan teoreettinen, käsiteanalyttinen.

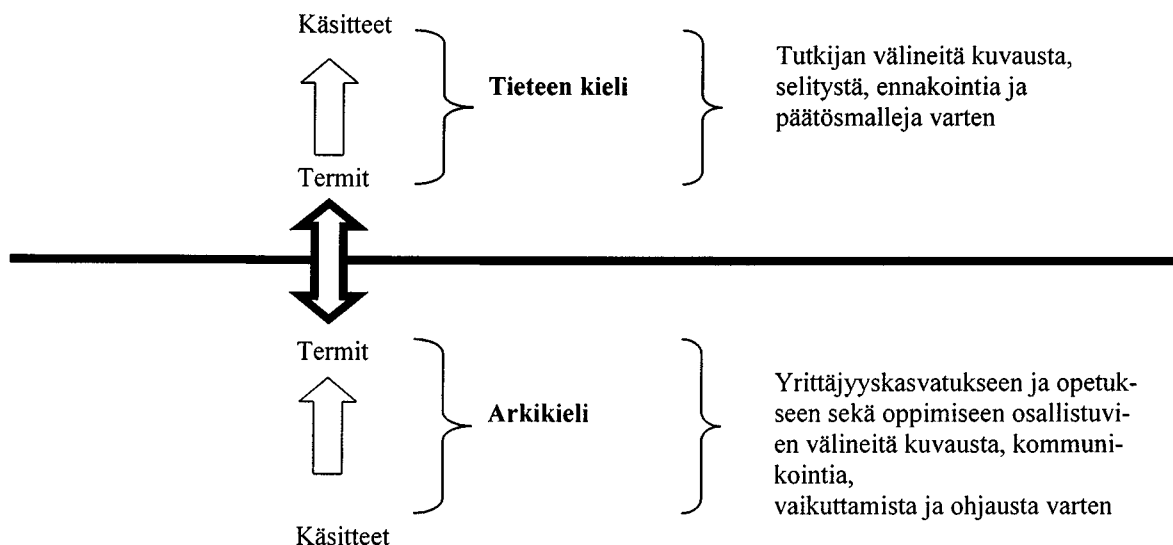
Päähuomio on keskeisten käsitteiden määrittelyssä ja niiden välisen vuorovaikutuksen kuvaamisessa sekä ilmiön systematisoinnissa. Tämän tutkimuksen käsitteellisiä tuloksia on tarkoitus sitten hyödyntää aikanaan tutkimusprosessin toisessa vaiheessa, jolloin tehdään opettajiin kohdistuva empiirinen tutkimus. Viitekehyksessä on tarkoitus hahmotella kokonaiskuva yrittäjyyskasvatuksesta; eräänlainen yrittäjyyskasvattajan ideaalimalli. Tärkeää on kuitenkin jo tässä huomioida, ettei yrittäjyyskasvatuksessa sinällään ole tiettyä pysyvästi oikeaa ja parasta toimintatapaa, ihannetta, sillä se olisi ristiriidassa yrittäjyyden olemuksen kanssa.

Käsiteanalyysin avaintehtävä on viitekehysten konstruointi. Käsiteanalyysi ikään kuin loihii esiin koko empiirisen tutkimuksen pohjan sekä luo kielen. Tutkittava ilmiö otetaan ensin haltuun käsitteellisellä (kielen) tasolla, minkä jälkeen käsitteet palvelevat havaintojen suuntaamista, rekisteröintiä, jäsentämistä, luokittelua jne. Käsiteanalyysin kautta täsmennetään tutkimustavoitteet ja rajataan tehtävä, tunnistetaan tutkittavat ilmiöt ja oliot, täsmennetään hypoteesit, siirrytään ajatuksellisella tasolla kohden mittausta. Käsiteanalyysin kautta saadaan tieteellisen tutkimuksen ensimmäiset välttämättömät ainekset esiin, ts. ajattelun perusyksiköt. Määritellyt ajattelun perusyksiköt mahdollistavat sitten tutkittavan ilmiön tarkentamisen ja täsmenämisen. Näiden kautta päästään edelleen luokitukseen ja osoitukseen, samanlaisuuteen ja erilaisuuteen sekä mittaamiseen. (Näsi 1980.) Näsi (1983, 37) nimeää käsiteanalyttisen tutkimusotteen relevantit näkökohdat seuraavasti:

- tarkoituksena käsitejärjestelmien konstruointi
- taustana aiempi käsiteanalyttinen tutkimus ja/tai empiirinen tutkimus
- metodina ajattelun metodi, analyysillä ja synteisillä uusilla käsitteillä
- koettelu ei varsinaista verifiointia, vaan lähinnä argumentointia
- tutkimuskohteena voivat olla tosiasiat, arvot tai normit
- tutkimustulokset saattavat olla sekä toteavia että suositteluvia.

Näsi (1980, 5-7) tarkastelee ”arkikieltä” ja ”tieteen kieltä”, jotka saattavat terminologisesti ja käsitteellisesti olla samansisältöisiä tai ne voivat irrota toisistaan merkittävästi. Eroavuuksia terminologiassa ei esiinny pelkästään näiden kielten välillä, vaan myös kummankin sisällä eri tutkijoiden tai yleensä ihmisten kesken. Tieteen kielessä käsitteitä koskevat muoto- ja esittämisvaatimukset ovat selvästi arkikieltä ankarampia. (Näsi 1980, 5-7.)

## YRITTÄJYYSKASVATUKSEN TUTKIMUS



**YRITTÄJYYSKASVATUKSEN JA OPETTAMISEN  
TOIMINNALLINEN KÄYTÄNTÖ** (todellisuus, tapahtuminen)

**KUVIO 1** Tieteen kieli ja arkikieli yrittäjyyskasvatuksessa (vrt. Näsi 1980, 6)

Käsiteanalyttisessä tutkimuksessa lähdetään tavallisesti liikkeelle aikaisemmasta doktriinista, jonka pohjalta käsitteiden analyysiä ja synteisiä hyväksikäyttäen edetään kohti uusia, loogisesti kiinteitä käsitejärjestelmiä ja viitekehyksiä. Keskeisenä tavoitteena on tavallisesti jonkin alueen tietovaraston jäsentäminen uudelleen siten, että olennaiset seikat pääsevät entistä paremmin ja ymmärrettävämmin esille. (Lukka 1986, 136.)

Käsiteanalyysin vaiheet voidaan sen filosofisen metodin luonteen mukaisesti jakaa problematisointiin, eksplikointiin ja argumentointiin. Ensimmäisessä vaiheessa problematisoidaan ajatustottumuksia ja itsestään selvinä pidettyjä lähtökohtia. Esimerkiksi juuri yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen ympärillä on paljon vakiintuneita ajatustottumuksia ja ”itsestäänselvyksiä”. Toisen vaiheen, eksplikoinnin, tehtävänä on tehdä selkeäksi, eritellä ja muotoilla epäselvät, monimieliset ja implisiittisesti omaksutut näkemykset. Tällöin kuvataan käsitteen keskeinen sisältö ja merkitys sekä käsitteiden vuorovaikutussuhteet. Viimeisessä, argumentointivaiheessa arvioidaan ja puolustetaan tehtyjä johtopäätöksiä mahdollisten esimerkkien ja vastaesimerkkien avulla. (Niiniluoto 1980, 22.)

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ensinnäkin pyrkiä ymmärtämään yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta ilmiöinä. Toisena tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään ihmisen affektisen alueen osatekijöitä ja niiden välistä vuorovaikutusta sekä niiden yhteyttä yrittäjyyteen. Kolmantena tavoitteena on pyrkiä tunnistamaan ja ymmärtämään yrittäjyyskasvatuksen kannalta suotuisia oppimismenetelmiä - menetelmiä - joilla yrittäjyyttä voi opettaa.

Tässä tutkimuksessa ilmiönä on yrittäjyyskasvatus, yrittäjyyskasvattajan työ. Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyyskasvattajan työ ovat moniulotteisia ja monisäikeisiä. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa rajaudutaan lähinnä neljään elementtiin: yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen käsitteiden sisältöön, ihmisen affektiseen alueeseen ja affektisen alueen ja yrittäjyyden väliseen yhteyteen sekä menetelmiin, joilla yrittäjyyttä voi opettaa. Affektisesta alueesta tullaan käyttämään ilmaisua ”yrittäjyyden henkinen hierarkia”. Yrittäjyyden käsitteen ymmärtämisellä on suora yhteys yrittäjyyskasvatuksen käsitteen ymmärtämiselle. Opettajan antama sisältö yrittäjyydelle on keskeinen kysymys yrittäjyyskasvatuksen kannalta. Mikäli yrittäjyys nähdään vain ulkoisena, yrittäjyyskasvatus jää pitkälti oppiainekohtaiseksi lähinnä yritystoiminnan tietoihin ja taitoihin painottuvaksi. Affektinen alue on keskeinen yrittäjyyden ulottuvuus; yrittäjyyskasvatuksessa korostetaan erityisesti asenteellisia valmiuksia. Tällöin yrittäjyys ei ole niinkään oppiaine vaan paremmin kokemus tai prosessi. Yrittäjyyskasvatus on täten enemmän metodologinen kuin sisällöllinen kysymys. Oppimismenetelmät ovat sen takia keskeisiä. Tässä tutkimuksessa ei tehdä rajanvetoa sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden välille yrittäjyyskasvatuksen kannalta. Yrittäjyyskasvatuksen osalta puolestaan rajaudutaan järjestelmälliseen tavoitehakuiseen yrittäjyyskasvatukseen, koulukasvatukseen.

Koska tämän tutkimuksen tarkoitus on konstruoida viitekehys ja tutkimusasetelma empiiriselle tutkimukselle, tutkimusongelma on asetettu empiirisen tutkimuksen näkökulmasta käsin. *Myöhemmin tehtävän empiirisen tutkimuksen pääongelma kiteytetään alustavasti seuraavaksi kysymykseksi:*

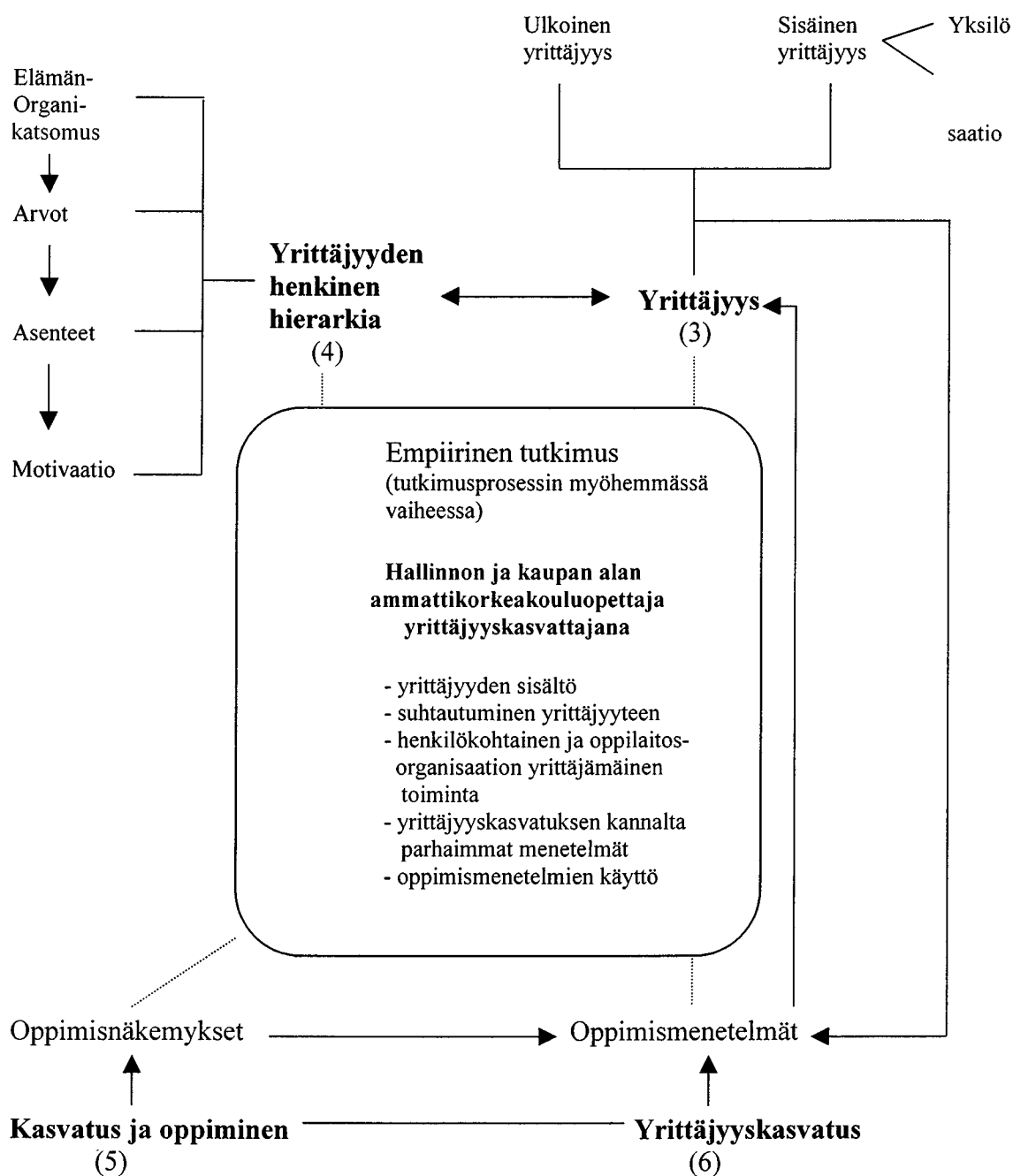
**Millainen on hallinnon ja kaupan alan ammattikorkeakouluopettajan näkemys itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana?**

Tätä käsiteanalyttistä tutkimusta ajatellen osaongelmat, tutkimuskysymykset, joihin pyritään siis nyt vastaamaan, asetetaan seuraavasti:

- 1. Mitä yrittäjyys on?**
- 2. Mitä affektinen alue on ja mikä on sen yhteys yrittäjyyteen?**
- 3. Mitä yrittäjyyskasvatus on?**
- 4. Miten yrittäjyyttä voi oppia ja opettaa?**

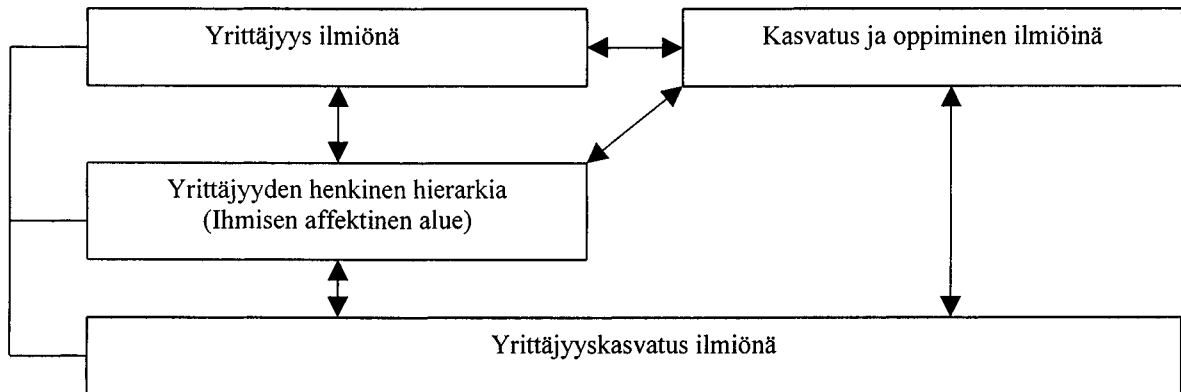
Kuviossa 2 on esitetty alustava tutkimusasetelma. Siitä ilmenee teoreettisen viitekehyyksen elementit sekä niiden yhteydet tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa toteutettavaan empiiriseen osuuteen. Viitekehyyksen pääluvut on lihavoitu. Numerot viittaavat tämän raportin päälukuihin.





KUVIO 2 Tutkimusasetelma

Tutkimuksen peruskäsitteet jakaantuvat neljään pääryhmään. Yläkäsitteinä tutkimuksessa ovat yrittäjyyden sekä kasvatuksen ja oppimisen käsitteet. Yrittäjyyden käsitteistö on edelleen yhteydessä ihmisen affektisen alueen käsitteistöön. Yrittäjyyskasvatuksen käsitteistö puolestaan rakentuu yrittäjyyden ja kasvatuksen käsitteistön pohjalta. Käsitelmääritys etenee kuviossa 3 esitetyllä tavalla.



**KUVIO 3** Tutkimuksen käsitteenmäärittely

Johdantoluvun jälkeisessä luvussa 2 tarkastellaan ammattikorkeakoulua yleisesti ja hallinnon ja kaupan alan koulutusta. Tarkastelun kohteena ovat ammattikorkeakoulu osana suomalaista koulujärjestelmää, ammattikorkeakoulupedagogiikka yleisellä tasolla, hallinnon ja kaupan ala sekä ammattikorkeakouluopettaja.

Varsinainen viitekehys muodostuu neljästä pääluvusta. Luvussa 3, joka liittyy ensimmäiseen osaongelmaan *Mitä yrittäjyys on?*, käsitellään yrittäjyyden käsitettä ja sen eri ulottuvuuksia sekä yrittäjyyteen vaikuttavia tekijöitä. Luvussa 4, joka liittyy toiseen osa-ongelmaan *Mitä affektinen alue on ja mikä on sen yhteys yrittäjyyteen?*, käsitellään ihmisen affektista aluetta; elämäntavomusta, arvoja, asenteita ja motivaatiota sekä näiden yhteyttä yrittäjyyteen. Luvussa 5 keskitytään kasvatukseen ja oppimiseen liittyviin kysymyksiin. Tällöin tarkastellaan ensinnäkin kehityksen ja kasvun käsitteitä ja niiden erityispiirteitä. Sen jälkeen lähinnä vertaillaan kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen käsitteitä. Edelleen käsitellään oppimista yleisesti, eri oppimisenäkemyksiä sekä oppimisen kognitiivisia, affektiivisia ja konatiivisia rakenteita. Lopuksi paneudutaan oppimismenetelmiin sekä kasvattajan ja opettajan rooliin. Luku 5 kokonaisuudessaan luo pohjaa neljännelle osaongelmalle *Miten yrittäjyyttä voi oppia ja opettaa?*

Luku 6 käsittelee yrittäjyyskasvatuksen kysymyksiä. Tarkastelun kohteena ovat lähinnä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet sekä sisältö, opetukseen ja oppimiseen suhtautuminen yrittäjyyskasvatuksen kannalta sekä yrittäjyyskasvatuksen metodologia. Kyseinen luku liittyy sekä kolmanteen että neljanteen ongelmaan *Mitä yrittäjyyskasvatus on?* ja *Miten yrittäjyyttä voi oppia ja opettaa?* Luvussa 7 esitetään konstruoitu yrittäjyyskasvattajan ideaalimalli ja tutkimusasetelma, jolla empiirinen tutkimus aiotaan toteuttaa. Luvussa 8 lopuksi arvioidaan tutkimusta ja esitetään jatkotutkimusaiheita.

### 1.3 Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksesta

Yrittäjyystutkimuksen kenttä on laaja ja monisäikeinen. Yrittäjyystutkimuksen aihepiirejä ovat muiden muassa yrittäjyyden olemus (mitä yrittäjyys on?), yrittäjyyden ja yritystoiminnan syntymekanismit ja prosessit, asiakasyrittäjyys, sisäinen yrittäjyys, yrittäjyys ”pedagogisesti”, yrittäjyys yhteiskunnallisesti ja kansantaloudellisesti sekä perheyrittäjyys vain muutamia esimerkkejä mainiten (Koiranen 1998).

Peltosen (1986, 38-39) mukaan tarkka rajanveto yrittäjyystutkimusten ja yleensä yrittäjätoimintaan kohdistuvien tutkimusten välillä ei ole mahdollista, eikä tarpeellistakaan. Yrittäjyystutkimuksen kohdealue muuttuu entistäkin laajemmaksi ja monisäikeisemmäksi ajateltaessa yrittäjyyttä myös asenteena yritystä ja sen tavoitteita sekä työtä kohtaan yleensä. Tästä näkökulmasta käsin suuri osa työsosiologiaa on yrittäjyystutkimusta. (Peltonen 1986, 38-39.) Yrittäjyyttä on tieteellisesti lähestytty lähinnä taloustieteiden, sosiologian, psykologian ja sosiaalipsykologian näkökulmista. Yrittäjyyden mallittamisesta on täten tullut monitieteinen tutkimusalue. Yrittäjyyden eri tarkastelukulmia kuvaavat Kyrö ja Nissinen (1995, 35-40) seuraavalla tavalla:

- A) Nykyaikainen taloustieteellinen näkemys yrittäjyydestä perustuu pitkälti Joseph Schumpeterin lähestymistapaan. Hänen lähestymistavassaan painopiste on toiminnoissa ja prosesseissa. Yrittäjyys ja pienyritystoiminta ovat keskeisiä vaikuttajia taloudessa. Yrittäjä on siten aktiivinen talouden toimija ja yrittäjyys prosessi.
- B) Sosiologisessa näkökulmassa yrittäjyyttä tarkastellaan yhteiskunnallisena ilmiönä.
- C) Psykologiset tarkastelukulmat yrittäjyydestä keskittyvät yksilöön. Perinteisesti nämä on jaettu seuraavasti:
  1. Piirreteorioiden mukaan yksilön persoonallisuuden piirteet määrittävät yrittäjyyttä.
  2. Psykodynaamiset mallit selittävät yrittäjyyden muovautuvan lapsuuden kokemusten ja kehityksen kautta.
  3. Psykososiaalisessa mallissa keskeisenä käsitteenä on kontrolliodotus. Tällä tarkoitetaan yrittäjän uskoa kykyynsä vaikuttaa omaan kohtaloon. Tässä korostuu yksilön asema sosiaalisena toimijana, joka on vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.
- D) Sosiaalipsykologisessa näkökulmassa keskitytään ympäristön ja yksilön vuorovaikutteiseen prosessiin.
- E) Yrittäjyyden integroidussa mallissa keskeistä on prosessinomainen lähestymistapa. Tällöin yrittäjyyttä tarkastellaan päämäärätietoisena, tavoitteellisena toimintana. Painopisteenä on aika ennen yrittäjyyttä, ei niinkään yrittäjänä toimiminen.

Edellisiin yrittäjyyden tarkastelukulmiin on syytä lisätä erityisen keskeisenä liiketaloustieteellinen näkökulma. Liiketaloustieteen tutkimuskenttä on laaja sisältäen mm. rahoituksen, taloushallinnon, johtamisen ja markkinoinnin. Yrittäjyyden näkökulmiin voidaan lisätä myös ainakin teknologinen ja juridinen näkökulma. Teknologisessa näkökulmassa fokuksena on innovaatiot ja yrittäjyys ("technology push"). Tämä on hallitseva paradigma mm. yrityshautomossa. Juridinen näkökulma puolestaan keskittyy esim. palkkatyön ja yrittämisen juridiseen tunnusmerkistöön.

Tieteellisten lähestymistapojen rajat eivät kuitenkaan ole selvät, vaan ne menevät osittain päällekkäin, luoden siten monitieteellisen lähestymismahdollisuuden. Kyrö (1998, 11) toteaa, että yrittäjyyden asemominen yksittäiseen tieteenalaan tekee väkivaltaa sille rikkaukselle ja merkitykselle, joka yrittäjyyteen on kytketty ajan kuluessa. Tieteenalakohtainen tarkastelu rajaa ilmiöt ja tapahtumat modernin tulkintasäännöin, mikä estää vuoropuhelun, jota tieteen jäsenykset käyvät todellisuuden tapahtumien kanssa. (Kyrö 1998, 11.)

Yrittäjyys on monitahoinen ilmiö. Malinen (henkilökohtainen tiedonanto 19.10. 2000) esittää yrittäjyyden ulottuvuudet seuraavasti:

- Makroulottuvuus
  - yrittäjyys kansantaloudessa
  - pk-yritykset Suomessa
  - yrittäjyyskulttuurit
  - verkot
- Organisaatioulottuvuus
  - sisäinen yrittäjyys
  - yritysyhteistyö
  - perheyrittäjyys
  - franchising-yrittäjyys
- Yksilöulottuvuus
  - yrittäjäominaisuudet
  - yrittäjäksi ryhtyminen
  - yrittäjänä toimiminen
  - yrittäjätyypit
- Liiketoimintaulottuvuus
  - liiketoimintamahdollisuus
  - liikeideakonsepti
  - innovaatiot
  - yrittäjästrategiat.

Yrittäjyyden tutkimusta voidaan lähestyä myös tästä näkökulmasta. Tämä tutkimus ei kata liiketoimintaulottuvuutta. Painopiste tässä tutkimuksessa on kasvatuksessa. Peruskysymys on siis se, miten kasvatuksen keinoin voidaan edistää yrittäjyyttä.

Alana yrittäjyystutkimus hakee muotoaan sekä parhaita menetelmiä erilaisten kysymysten ratkaisemiseksi. Leskinen (1999, 52) korostaa sitä, ettei talousteorioiden eikä muidenkaan näkemysten parissa ole yhteistä käsitettä yrittäjästä ja yrittäjyydestä. Yrittäjyys ja sen määrittely mukautuu omaan aikaansa ja saa vaikutteita erityisesti vallitsevasta ihmiskäsityksestä ja taloudellisesta ajattelusta. Yrittäjyyden painopistealueet seuraavat siten yhteiskunnallista kehitystä ja muutosta. Siinä näkyvät myös kunkin aikakauden arvot. Psykologian lisäksi uusia tuulia yrittäjyystutkimukseen tuovat mm. organisaatioteoriat ja kasvatustieteet. (Leskinen 1999, 52.)

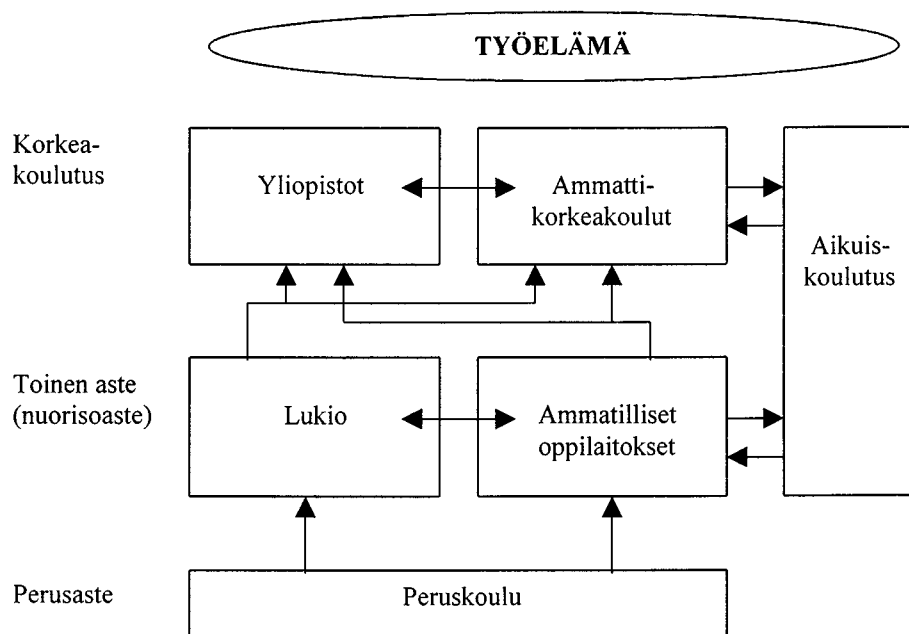
Leskisen (1999, 91) mukaan yrittäjyyskasvatusta ei voi tarkastella irrallaan yrittäjyydestä ja sen määritelmästä. Samoin yrittäjyyskasvatustutkimusta ei voida tarkastella irrallaan yrittäjyystutkimuksesta. Stevensonin ja Jarillon (1990, 17-27) mukaan yrittäjyyttä on tutkittu kolmen päävirtauksen mukaan: a) mitä tapahtuu, kun yrittäjät toimivat (tulokset), b) miksi yrittäjät toimivat (syyt) ja c) miten yrittäjät toimivat (toimintatavat). Yrittäjyydessä ja oppimisessa on paljon yhtymäkohtia. Edellisen pohjalta ehdotetaan tässä, että oppimista yrittäjyyteen tai paremminkin kasvua yrittäjyyteen voitaisiin tutkia samoista näkökulmista: a) mitä tapahtuu, kun oppijat toimivat (oppimistulokset), b) miksi oppijat oppivat (syyt oppia eli mitä hyötyä oppimisesta aiheutuu) ja c) miten oppijat oppivat (oppimismenetelmät).

Leskisen (1999, 81) mukaan eurooppalainen yrittäjyystutkimus on ollut fragmentaarista, empiiristä ja poliittisesti suuntautunutta. Tutkimuksissa on vältetty teoreettisia ongelmia ja käsitteellistämistä. Yrittäjyyskasvatuksen tutkimusta on leimannut marginaalisuus ja monometodologisuus. Churchill (1992, 590-595) kyseenalaistaa kvantitatiivisen tutkimusotteen käytön yrittäjyystutkimuksessa todeten, että miksi kaaosta hallitsevia yrittäjiä tutkitaan staattisin standardikyselyin. Ongelmallista on se, miten vangita muutoksen prosessi ja dynaamisuus esimerkiksi kyselytutkimuksilla. (Churchill 1992, 590-595.) Yhä useammin on kuitenkin alettu nähdä mahdollisuuksia yrittäjyiden kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tämä tarjoaa uusia näkökulmia yrittäjyysprosessin ja yrittäjyyskasvatuksen ymmärtämiseksi. Näkemykset yrittäjydestä ovat muuttumassa, jolloin myös metodologiset kysymykset nousevat uudella tavalla esille. (Leskinen 1999, 81-84.) Mikään menetelmä sinällään ei kuitenkaan ole toista parempi jonkin laajan ilmiökentän tutkimiseksi. Tarvitaan erilaisia menetelmiä erilaisten ongelmien ratkaisemiseksi.

## 2 KOULUTUS HALLINNON JA KAUPAN ALALLA

### 2.1 Ammattikorkeakoulu suomalaisen koulutusjärjestelmän osana

Ammattikorkeakoulujärjestelmän syntymistä voitaneen pitää yhtenä merkittävimpänä rakenteellisenä uudistuksena suomalaisessa koulutusjärjestelmässä viime vuosikymmeninä. Suomen koulutusjärjestelmässä ammattikorkeakoulut sijoittuvat yliopistojen rinnalle korkea-asteen koulutuksessa. Ammattikorkeakoulujärjestelmän myötä on siten luotu ei-yliopistollinen vaihtoehto korkea-asteen opintoja suorittaville. Ammattikorkeakoulututkinnoilla on korkeakoulututkinnon asema, mutta ne eivät ole suoraan verrattavissa yliopistojen tarjoamiin tutkintoihin. Kuvio 4 kuvaa Suomen koulutusjärjestelmän pääpiirteitä.



**KUVIO 4** Suomen koulutusjärjestelmä (Arene, <URL:<http://www.arene.fi/amksuomessa.html>>)

Ei-yliopistollinen korkea-asteen koulutus käynnistettiin maassamme vuonna 1991 säätämällä laki nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista. Valtioneuvosto antoi kokeiluluvan 22 väliaikaiselle ammattikorkeakoululle tavoitteenaan kokemusten kerääminen ja uudentyypisen korkeakoulututkinnon kehittäminen ammatillisen korkea-asteen koulutukseen (opistot). Kokeilun tarkoituksena oli nostaa ammatillisen korkea-asteen koulutuksen tasoa ja yksinkertaistaa koulutusjärjestelmän rakennetta. Kokeilusta saadun hyvän palautteen, kansainvälisten arviointien antamien rohkaisevien

tulosten ja Suomen talouselämän ja työmarkkinoiden rakennemuutosten myötä toiminta käynnistyi nopeasti. Eduskunta hyväksyi ammattikorkeakoulujärjestelmän vakinaistamista koskevan lainsäädännön vuonna 1995. (Opetushallitus 1997, <URL:http://www.edu.fi/info/system/korkea/korkea2.html>.) Ensimmäisten yhdeksän vakinaisen ammattikorkeakoulun toiminta käynnistyi syksyllä 1996. Vakinaisen toimiluvan saanut ammattikorkeakoulu on yhtenäinen korkeakoulu, kun taas väliaikaiset ammattikorkeakoulut koostuvat kokeilun aikana useista oppilaitoksista. Suomessa toimi lukuvuoden 1999-2000 alkaessa opetushallinnon alaisena 31 ammattikorkeakoulua. Lisäksi sisäasianministeriön alaisena toimii Poliisiammattikorkeakoulu ja Ahvenanmaan maakuntahallinnon alaisena Ålands yrkeshögskola. Tavoitteena on, että ammattikorkeakoulu-uudistus toteutetaan kokonaisuudessaan vuoteen 2000 mennessä, jolloin opistoasteen koulutus nykymuodossaan lakkaa. (Ammattikorkeakoulut 1999.)

Sana ammattikorkeakoulu kertoo kyseisen koulutusjärjestelmän ytimen. Ensinnäkin ”ammatti” viittaa yliopistoja voimakkaampaan suuntautumiseen ammatillisen asiantuntijakoulutuksen alueelle. Toisaalta ammattikorkeakoulussa on kyse korkeakoulusta, jolla on samoja korkean asteen oppilaitoksen piirteitä kuin yliopistoillakin. (Lampinen 1995.) Ammattikorkeakouluissa suoritetaan ammatillispainotteisia korkeakoulututkintoja. Niiden kehittämisen lähtökohdat ovat työelämän asettamissa vaatimuksissa ja kehitystarpeissa ja ne johtavat erilaisiin työelämän asiantuntijatehtäviin. Ammattikorkeakoulut tarjoavat siis ammatillista korkea-asteen koulutusta ja niitä voidaan pitää Saksan Fachhochschule- ja Alankomaiden HBO-oppilaitosten suomalaisena toteutuksena (Opetushallitus 1997, <URL:http://www.edu.fi/info/system/reform/reform2.html>).

Hyypä (1998, 118) väittää ammatillisten oppilaitosten arvostuksen laskun olevan keskeinen koulutus- ja työvoimapolitiininen ongelma. Ammattikorkeakoulut ovatkin yksi yritys ratkaista tämä ongelma. Korkeakoulun pätevyyden saavat oppilaitokset erottuvat selvemmin opistoista ja ammattikouluista, jotka taas ovat koettaneet mielikuvan kohotusta ammatti-instituuttina ja muilla vastaavilla nimikkeillä. (Hyypä 1998, 118.) Ammattikorkeakoulut on muodostettu aiemmin opisto- ja ammatillisen korkea-asteen koulutusta antaneista oppilaitoksista niiden tasoa nostamalla ja sulauttamalla useita oppilaitoksia yhteen monialaisiksi ammattikorkeakouluiksi. Etenkin ammattikorkeakoulujärjestelmän alkuaikoina kyseenalaistettiin usein ammattikorkeakouluun siirtyviä oppilaitoksia ja niiden kykyä uudistua. Puhuttiin siitä, että tapahtuuko mitään uudistusta vai onko kyseessä pelkkä nimikyltin vaihdos oppilaitoksen seinään. Hyypä (1998, 119) korostaakin, ettei nimi koulun seinässä kerro koko totuutta. Suomessa moni maakunnan yliopisto ja korkeakoulu joutuu oppilasvalinnoissaan tyytymään ylijäämäainekseen. Ongelma on vielä suurempi ammattikorkeakouluissa. (Hyypä 1998, 119.) Ammattikorkeakouluja ei ole useinkaan pidetty uskottavina, niiltä on katsottu puuttuvan edellytykset tehdä tiedettä. Tieteen tekeminenhän liitetään yleisesti korkeakouluihin. Tällöin ei kuitenkaan muisteta, että ammattikorkeakoulujen tehtävänä on kouluttaa käytännön asiantuntijoita, ei tutkijoita. Lampinen (1995) on varoittanut ammattikorkeakouluja yliopistojen kaltaisiksi muuntumisesta. Tästä ilmiöstä käytetään nimitystä ”academic drift”, millä tarkoitetaan sitä, että koulutusjärjestelmän hierarkiassa alhaalla olevilla oppilaitoksilla on taipumus jäljitellä hierarkiassa ylempänä olevia. (Lampinen 1995, 18.)

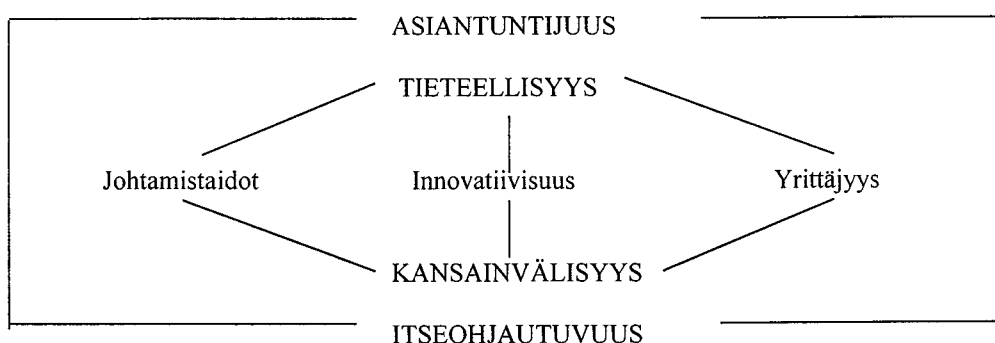
Vaikka ammattikorkeakoulut ovat kohdanneet ongelmia ja kritiikkiä, ne ovat lunastaneet paikkansa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kurtakko (1995, 109) toteaaakin, että harvoin, jos koskaan Suomen koululaitoksen historiassa missään kokeilussa on

saatu niin paljon aikaan kuin juuri ammattikorkeakouluissa. Samaa mieltä ovat Lampinen ja Savola (1995, 77), joiden mukaan jo ennen vakinaistamista ammattikorkeakokeilu on saanut oppilaitoksissa aikaan sellaista kehitystä, jota tuskin olisi voitu saavuttaa joillakin vaihtoehtoisilla menetelmillä. Kehitystyö ammattikorkeakouluissa ei ole päättynyt vakinaistamiseen, vaan se on yleisesti ymmärretty jatkuvaksi prosessiksi. Ydinkysymyksenä kuitenkin on, missä määrin yksilötasolla on pystytty kehittymään ja muuttamaan vanhoja käytäntöjä.

## 2.2 Ammattikorkeakoulupedagogiikasta

Ammattikorkeakoulun pedagogiikan lähtökohtina Ekola (1992, 11) nimeää yhteiskunnan ammattikorkeakouluille asettamat odotukset ja tavoitteet, opiskelijan oppivana kokonaispersoonallisuutena sekä oppimis- ja kehitymisprosessit. Opiskeluun ja opettamiseen selkeästi liittyvinä tavoitteina hän korostaa tason nostamista, tiedonkäsityksen nykyaikaistamista ja uudentyyppejä ammattitaitovaatimuksia. Opiskeluun ja opettamiseen liittyvänä lähtökohtana on vaatimus siitä, että ammattikorkeakouluissa opiskelevat saavuttavat joustavan asiantuntijuuden pätevyyden. Joustavuus tarkoittaa halua ja kykyä muuttaa tavoitteellista toimintaa muuttuvien toimintatilanteiden edellyttämällä tavalla. Joustava toiminta edellyttää sisäisen työmotivaation ja syvällisen ammattietiikan ohella toiminnan ja sen toteutusehtojen teoreettista hallintaa, joka mahdollistaa tilannekohtaisia ratkaisuja. (Ekola 1992, 12-13.)

Ammattikorkeakouluopetuksen keskeinen pätevyystavoite voidaan joustavan asiantuntijuuden pohjalta jäsentää kahdeksi osapätevyudeksi ja osatavoitteeksi: valmiudeksi hallita käsitteellisesti, tieteellisesti tavoitteellista toimintaa sekä valmiudeksi toimia kansainvälisesti. Näiden kahden valmiuden sisään rakentuu edelleen kolme valmiusalueetta: johtamistaidot, innovatiivisuus eli kehittämisvalmiudet ja yrittäjäyys. (Ekola 1992, 12-13.) Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on se, että yrittäjäyys välittömästi sekä yrittäjyyteen läheisesti liittyvät seikat on asetettu ammattikorkeakoulujen keskeisiksi oppimistavoitteiksi.



**KUVIO 5** Ammattikorkeakoulun yleinen tavoitejärjestelmä (Ekola 1992, 13)

Opiskelija on yksi ammattikorkeakoulun toimintaa keskeisesti määrittävä tekijä. Opetustoimintaa ohjaavat periaatteet rakentuvat nykyaikaiselle oppimiskäsitykselle, joka



näkee ihmisen aktiivisena, tavoitteellisena ja itseohjautuvana oppijana. Itseohjautuvuus on liitetty ammattikorkeakoulun yleistavoitteiden rakennelmaan, koska se on ensinnäkin jatkuvasti kehittyvä valmiustila ollen siten kaikessa koulutuksessa myös tavoitteen asemassa. Toisaalta oppijan itseohjautuvuuden kulloistakin tilaa pitäisi käyttää perustana opiskelutoimenpiteistä päätettäessä. (Ekola 1992, 14.) Näin ei kuitenkaan arkikokemukseni perusteella useinkaan tehdä. Lähiopetuksen määrä ammattikorkeakouluissa on huomattavasti pienempi esimerkiksi amatillisiin oppilaitoksiin verrattuna ja luento-opetuksen ryhmäkoot pahimmillaan lähentelevät yliopistojen massaluentoja. Tuntuukin siltä, että itseohjautuvuuden oletetaan olevan kehittyneen riittävän korkealle oppijan aiemmissa opinnoissa. Näin ei kuitenkaan useimmiten ole. Koro (1993) korostaakin, että vain harvat aikuisetkaan ovat oppijoina itseohjautuvia.

Ammattikorkeakoulun oppimis- ja kehittymisprosesseja tarkastellessaan Ekola (1992, 15) kiteyttää ammattikorkeakoulutuksen vaatimukseksi opistotaseiseen amatilliseen koulutukseen verrattuna opetuksen ja opiskelun sekä näiden kautta tulosten tason nostamisen. Keinoina hän nimeää tieteellisyyden korostamisen, monitieteelliset, jäsenytyneet ja syvälliset opintokokonaisuudet sekä itseohjautuvan, kokeilevan ja tutkivan, kyseenalaistavan ja kehittävän opiskeluotteen. (Ekola 1992, 15.) Opetusministeriön ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstötyöryhmän muistion (1992, 2-12) mukaan koulutuksen tason nostamiseen ja laadun parantamiseen voidaan vaikuttaa kehittämällä opetuksen sisältöä ja opetusmenetelmien monipuolisuutta, opettajien osaamisen tasoa sekä oppilaitosten yhteistyötä. Opetusmenetelmiä tulee muokata siten, että ne vastaavat ammattikorkeakouluopetuksen tavoitteita. Oppimisesta suuri osa tulee tapahtumaan luokkahuoneen ulkopuolella. Kurtakko (1995, 113) korostaa ammattikorkeakoulun päällimmäisen koulutuksellisen haasteen olevan sellaisen valmiuden tuottaminen opiskelijoissa, että he sekä haluavat että kykenevät ylläpitämään ja kehittämään amatillista osaamistaan muodollisen koulutusjakson jälkeenkin. Tällaisen toiminnan on oltava uutta luovaa ja entistä kehittävää. Pedagogisen toiminnan painopiste ammattikorkeakoulussa ei saa olla oppimistuloksessa vaan oppimisprosessissa. (Kurtakko 1995, 113.)

Käsitellessään amatillisen asiantuntijakoulutuksen lähtökohtia Männikkö (1995, 155) muistuttaa, että kehitettäessä koulutusta on tarkasteltava koulutuksessa toteutettavaa amatillisen sosialisointin mallia. Tällöin on kyse siitä, minkälaiselle oppimiskäsitykselle opetus-oppimisprosessi perustuu ja tuetaanko koulutuksessa sellaisten valmiuksien kehittymistä, joita tarvitaan ammattikäytäntöjen uudistamisessa. Koulutuksen lähtökohdan ollessa opiskelijoiden ongelmanratkaisutaidon ja ajattelukyvyyn kehittäminen, ydinkysymys on, miten opetus tulisi järjestää, jotta se edistäisi opiskelijoiden kognitiivisen toiminnan jatkuvaa kehitystä. Ulkoapäin tuodun teorian tai tiedon soveltaminen ei tue opiskelijan muutokseen johtavaa oppimista. Sitä ei myöskään tee opiskelijan omasta toiminnasta saadun irrallisen tiedon hyödyntäminen. Edellytyksenä muutokselle on omakohtaisesta arvioinnista nouseva tilanteen uudelleenjäsentely. Opetuksen näkökulmasta tämä merkitsee opetettavan sisältötiedon näkemistä uudella tavalla, jolloin sisältötiedolla tuetaan kyselevää ja tutkivaa otetta. (Männikkö 1995, 155.)

Korhonen (1992, 18) korostaa opiskelun luonteen ammattikorkeakoulussa vastaavan hyvin pitkälle korkeakouluopiskelua. Opiskelijan oletetaan olevan itsenäinen ja vastaavan itse opiskelustaan. Opiskelijan ohjaus ja palautteen antaminen korostuvat opettajan työssä voimakkaammin kuin opistoasteella. Ammattikorkeakoulussa opetus ja oppiminen perustuvat ongelmointiin. Opetus tulisi toteuttaa monimuoto-opetuksena, projekti-

muotoisena siten, että opittava aines integroidaan laajoiksi kokonaisuuksiksi. (Korhonen 1992, 18.)

Laakkonen (1996, 37) tiivistää ammattikorkeakoulun opettajalta edellytettävän aktiivista tietokäsitystä ja kognitiivis-konstruktivistista tai humanistista oppimisenäkemyksiä. Opetus tulee toteuttaa opiskelijan aktiivisuutta korostavien menetelmin. Oppiminen ei saa olla passiivinen tapahtuma, jossa koko opiskelu on riippuvaista opettajasta. Opiskelijasta tulee subjekti, joka vastaa itse opiskelustaan. Opettajan on oltava palvelija, joka tekee kaikkensa edistääkseen oppimista. (Laakkonen 1996, 37.)

### 2.3 Hallinnon ja kaupan ala

Ammattikorkeakoulussa hallinnon ja kaupan alan koulutusta annetaan yksiköissä tai opilaitoksissa, joiden perustana ovat kauppaoppilaitokset. Ammattikorkeakoulujärjestelmän synty maassamme lienee yksi keskeisistä murroksista kauppaopetuksen yli 150 vuoden historiassa. Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti muutamia kauppaopetuksen historian ydinkohtia.

Vuonna 1839 Turkuun perustettiin Suomen ensimmäinen kauppakoulu, Turun kauppakoulu (Handelsskolan i Åbo). Käännekohtana kaupallisen koulutuksen kehittymiselle voidaan pitää vuonna 1859 tapahtunutta maakaupan vapautusta; kauppojen perustaminen maaseudulle tuli luvalliseksi. Tämän myötä kauppaopetuksen tarve kasvoi ja niinpä Suomeen perustettiin uusia kauppaoppilaitoksia. Vuosisadan lopulla monissa puheenvuoroissa kaivattiin korkeampaa kauppaopetusta – tällä ei kuitenkaan tarkoitettu tässä vaiheessa tieteellistä, korkeakoulutasoista opetusta. Kauppakorkeakouluopetus alkoi vihdoinkin vuonna 1911 Suomen Liikemiesten Kauppaopiston yhteydessä. Tällä turvattiin osaavien kaupan alan ammattilaisten saanti ja myös jatkuvasti kasvava tarve kauppaopettajista. Ennen Suomen itsenäistymistä kauppaoppilaitoksia olikin toiminnassa jo kuudessatoista kaupungissa. Kauppaoppilaitosten verkko oli melko tiheä, olihan kauppaoppilaitoksia lähes joka toisessa tuolloisista kaupungeista. Kauppaoppilaitosten määrässä tapahtui edelleen voimakasta kasvua: 1950-luvulla kauppaoppilaitoksia oli 24 ja 1970-luvulla 72. (Santonen 1989.)

Koulutuksen määrän laajennettua valtakunnan kattavaksi, oli aika keskittyä laadun kehittämiseen. Tämä tapahtui vuoden 1971 uudistuksessa. Tuolloin voimaan tulleiden lain ja asetuksen merkittävin muutos oli tutkintoajan pidentyminen kahdesta vuodesta kolmeen vuoteen kauppaopistossa. Ylioppilasosastoilla koulutusaika piteni yhdestä vuodesta kahteen. Toinen keskeinen ja merkittävä uudistus oli linjajakoisuus koko kauppaopetuksessa. Opetussuunnitelmat olivat laajemmat ja yksityiskohtaisemmat kuin millään muulla ammattikoulutuksen alalla. Niin sanottu keskiasteen uudistus toteutettiin kauppaoppilaitoksissa syksystä 1983 alkaen. Ensimmäisen opiskeluvuoden kattaman yleisjakson jälkeen opiskelijat jakaantuivat erikoistumislinjoille, jotka kukin johtivat omaan koulutusammattiin. Tämän uudistuksen myötä kaupallisen koulutuksen uskottiin vastaavan paremmin työelämän vaatimuksia ja parantavan opiskelijan jatko-opintomahdollisuuksia. (Santonen 1989.) Kauppaopetuksessa on tapahtunut useita uudistuksia sen pitkän historian aikana. Osa uudistuksista on ollut todellisia ja kauaskantoisia, osa näennäisuudistuksia (esim. oppiaineiden nimien muutokset). Merkittävä muutos 1990-

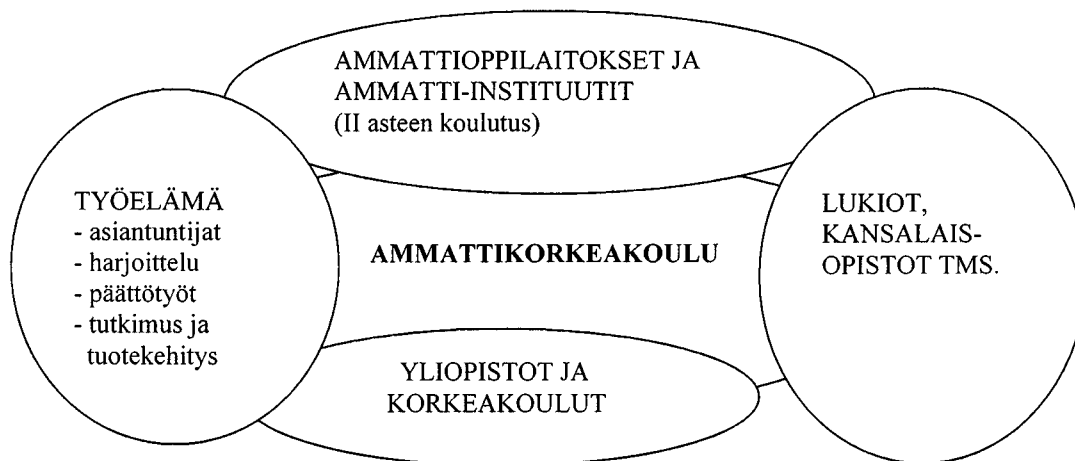
luvulla kauppaopetuksessa oli ammattikorkeakoulujen aloittaminen. Tämä käynnisti suuren muutostaasteen kauppaoppilaitoksillekin.

Koulutuksen laajuus ammattikorkeakoulussa hallinnon ja kaupan alalla on 140-160 opintoviikkoa, joka vastaa keskimäärin 3,5-4 vuoden opintoja. Hallinnon ja kaupan alalla ammattikorkeakoulussa on lukuisa määrä erilaisia koulutusohjelmia. Opiskelijapaikkoja on eniten talouden ja hallinnon ja muissa liiketalouden koulutusohjelmissä. Hallinnon ja kaupan alan koulutusohjelmista valmistuu liiketalouden ammattikorkeakoulututkintoon ja valmistuneilla on oikeus käyttää nimikettä tradenomi. (Ammattikorkeakoulut 1999.)

Perinteisesti useimmat kauppaoppilaitokset ovat olleet pitkälti käytännöllisyyteen, toimeliaisuuteen, yritteliäisyyteen ja työelämään eri keinoin suuntautuneita. Ammattikorkeakoulujen synnyn myötä joissakin yksiköissä osa opettajista opettaa sekä ammattikorkeakoulussa että toisen asteen oppilaitoksessa, kun taas joissakin toisissa yksiköissä on opetus eriytetty vain tietyllä tasolla tapahtuvaksi. Tällä on puolensa. Liiketalouden koulutusta kokonaisuutena ajatellen, voimakkain kehitystyö on tapahtunut ammattikorkeakoulusektorilla toisen asteen kehitystyön jäädessä vähemmälle. Toisaalta ammattikorkeakoulutoimintaan liittyy aiemmin mainittu vaara, ”academic drift”. Missä määrin hallinnon ja kaupan alan koulutusta tarjoavat yksiköt ja niissä opettavat opettajat ovat säilyttäneet perinteisen kauppaopetuksen vahvuudet ja toisaalta missä määrin ne ovat edenneet perinteisen yliopisto-opetuksen suuntaan teoriaa painottaen ja massaluentoineen?

## 2.4 Ammattikorkeakouluopettaja

Rädyn (1987, 54) mukaan opettaja ammatillisessa koulutuksessa on ollut ammatinsa taitava mestari, jolla on kyky opettaa. Opettajat ammatillisissa oppilaitoksissa ovat perinteisesti olleet virkamiesopettajia, opetustyön ollessa heidän työnsä pääasiallinen sisältö. Ammattikorkeakoulujärjestelmän syntymisen myötä opettajan roolia ja opettajuutta on alettu tarkastella uusista näkökulmista. Tulkin (1995, 200) mukaan opettajuuden ymmärtäminen perinteisestä poikkeavalla tavalla on välttämätöntä, jos ammattikorkeakoulun keskeiseksi tavoitteeksi hyväksytään koulutuksen ja työelämän lähentäminen jopa niin pitkälle, ettei niitä voi selvästi erottaa toisistaan. Uusi katsantokanta, joka näkee työnteon oppimisen muotona ja oppimisen työnteon muotona ei voi enää rakentua opettajuuden professionalisoitumisen varaan. (Tulkki 1995, 200.) Useat ammattikorkeakoulut ovat lähteneetkin siitä, että virkasuhteessa olevaa opetushenkilöstöä on suhteellisen vähän. Tulkki (1995, 200) kuvaa ammattikorkeakoulun opetushenkilöstöä työelämän kanssa lomittuneessa ja verkostoituneessa koulutussysteemissä. Tulkin kuvaa-man systeemin etu on työelämän ja koulutuksen pitkälle menevä toisiinsa lomittuminen.



**KUVIO 6** Ammattikorkeakoulun opetushenkilöstö työelämän kanssa lomittuneessa ja verkostoituneessa koulutussysteemissä (Tulkki 1995, 200)

Ammattikorkeakoulussa opettajan rooli muuttuu tiedonjakajasta oppimisen ohjaajaksi (Ekola 1992, Laakkonen 1996, Laakkonen 1999). Laakkonen (1996, 50) toteaa työn painopisteen siirtyvän opettamisesta oppimiseen ja sen ohjaamiseen. Tärkeintä ei enää ole se, että mitä ja miten opettaja opettaa vaan miten hän tekee, jotta oppija oppii. Tavoitteena on sellaiset didaktiset ratkaisut, joilla opettaja auttaa jokaista oppijaa saavuttamaan opiskelulle asettamansa tavoitteet. Samalla opiskelijaa autetaan kasvamaan persoonana entistä vastuullisempaan oman oppimisen, tulevan ammatin ja koko elämän hallintaan. (Laakkonen 1996, 50.) Laakkosen ajatukset viittaavat hyvin pitkälti jokaisen opiskelijan huomioimisesta yksilönä. Ikävä kyllä sinällään kauniit ajatukset eivät toteutune opetuksen arkitodellisuudessa, jossa lähiopetukseen on resurssoitu yhä vähemmän eikä vastaavaa resurssia ole välttämättä siirretty yksilötason ohjaukseen ja palautteen antoon. Lisäksi ryhmäkokojen kasvattaminen lähinnä kustannussyistä ei luo suotuisia edellytyksiä sille, että opettaja auttaa jokaista oppijaa saavuttamaan opiskelulle asettamansa tavoitteet.

Opettajuuden uuden arvioinnin taustalla ovat laissa säädetyt opettajien muodolliset pätevyysvaatimukset ja työehtosopimukset. Vuonna 1995 annettiin laki ja asetus ammattikorkeakouluopinnoista, jotka koskevat vakinaisia ammattikorkeakouluja. Asetuksessa määritetään opettajien kelpoisuusvaatimukset. Yliopettajalta vaaditaan soveltuva jatkotutkintona suoritettu lisensiaatin tai tohtorin tutkinto ja lehtorilta ylempi korkeakoulu-tutkinto. Yliopettajalta ja lehtorilta vaaditaan ennen hänen pysyvästi virkaan nimittämistään vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajankoulutuksen pedagogiset opinnot, jollei opettajankoulutus sisälly tutkintoon. Yliopettajalta ja lehtorilta, jonka opetustehtävään pääosin kuuluu ammattiopintojen järjestäminen, vaaditaan lisäksi vähintään kolmen vuoden käytännön kokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä. (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 1995, N:o 256.) Perinteisesti opettajan työ on ollut opetusta, opetuksesta on hänelle myös maksettu palkka. Perinteistä on joskus vaikea päästä eroon. Nähtäväksi jää, missä määrin palkkaus- ja muut työehtokysymykset määrittävät uuden opettajuuden paineessa. Tuleva kokonaistyöaika tulee hahmottamaan uudella tavalla opettajuuden uutta roolia.

## 3 YRITTÄJYYS

### 3.1 Yrittäjyyden ja yrittäjän käsitteet

Yrittäjyyden ja yrittäjän käsitteet kuvaavat eri yhteyksissä hyvin erilaisia asioita. Koskisen (1993, 47) mukaan yrittäjyys onkin elävä käsite, jonka sisällöstä ei ole päästy yksimielisyyteen. Yrittäjyys voidaan siis käsittää usealla eri tavalla. Leskisen (1999, 74) mielestä suomen kielen sanat eivät tavoita kaikkia yrittäjyyden eri vivahteita, vaan tarvittaisiin uutta terminologiaa yrittäjyyden eri ulottuvuuksille. Yrittäjyyden käsitteen laajeneminen perinteisestä ulkoisesta yrittäjyydestä on osin ongelmallista. Jo pelkän yrittäjämäisen käyttäytymisen määrittelemisen on vaikeaa. Erityisesti tarvittaisiin rajanvetoa yrittäjämäisen käyttäytymisen ja yleisen aktiivisen käyttäytymisen välille. (Leskinen 1999, 74.)

Yrittäjyyden ja yrittäjän käsitteitä on tutkittu ja määritelty tutkimuksissa ja kirjallisuudessa monin eri tavoin. Samoin yrittäjyys on eri aikakausina ilmennyt eri muodoissa. Käsitys yrittäjyydestä on myös vaihdellut osin sen mukaan, miten yrittäjyyttä ja yrittäjiä on arvostettu yhteiskunnassa (Routamaa 1993, 11). Kyrön (1998) mukaan yrittäjyys jäsentyy kunkin aikakauden tarpeiden mukaan ja löytää asuinsijakseen aikakauden uudet ilmiöt. Yrittäjyys ilmiönä on siten kehittynyt kiinteässä vuorovaikutuksessa ympäristön tapahtumien kanssa. Yrittäjyys on nivoutunut 300 vuoden taipaleensa aikana yhteiskunnallisiin murroksiin. Ensimmäinen näistä murroksista ajoittui modernin murrokseen 1700-1800-luvulle. Tällöin yrittäjyys irtautui ammattikuntayrittäjyydestä. Toista murrosta eletään nyt postmodernin ajan etsiessä muotoaan. Modernissa ajassa yrittäjyys kiinnittyi yritykseen, nyt yrittäjyys on irtaantumassa organisaatiosta. Molemmista murroksissa yrittäjyyden avulla on pyritty ja pyritään murtamaan menneitä rakenteita sekä luomaan uusia työn ja omistamisen malleja. (Kyrö 1998.)

Koiranen ja Peltonen (1995, 21-22) tarkastelevat yrittäjyyteen liittyviä sanoja arkikielen tasolla. Sanojen yrittäjyys ja yrittäjä kantasanaan on verbi *yrittää*. Arkikielessä tällä verbillä on eri merkityksiä. Sana yrittää tarkoittaa ensinnäkin johonkin pyrkimistä ja jonkin päämäärän tai tuloksen tavoittelemista toiminnalla, käytöksellä tai muulla sellaisella. Toisaalta yrittää sana viittaa ahkerointiin ja ponnisteluun. Kolmas merkitys puolestaan viittaa taloudelliseen yrittämiseen. Yritteliäisyys puolestaan viittaa arkikielessä muiden muassa aloitekykyyn, ahkeruuteen ja tarmokkuuteen. Erityisesti talousasioista puhuttaessa sillä tarkoitetaan joskus samaa kuin yrittäjyydellä tai yrittäjänä olemista. Yritteliäs sen sijaan on varsinkin taloudellisesti yrittävä, toimielias, toimekas, puuhakas, aloitekyinen ja rivakka. Yrittäjä-sanalla on arkikielessä lähinnä kaksi merkitystä. Toisaalta yrittäjästä puhutaan fyysisenä tai juridisena henkilönä, joka pääammatikseen hoitaa omaa yritystä tai harjoittaa itsenäisesti ammattia, toisaalta yrittäjästä puhutaan aktiivisena ja tavoitteellisena toimijana. Ensimmäinen merkitys vastaa perinteistä yrit-

täjäkuvaa, henkilöä itsenäisenä yrittäjänä, yksityisyrittäjänä. Yrittäjän näkeminen aktiivisena ja tavoitteellisena toimijana puolestaan viittaa henkilön tietynlaiseen toimintatapaan; yrittäjämäiseen toimintaan. (Koiranen & Peltonen 1995, 21-22.)

Heikkinen (1988, 20) asettaa tärkeän kysymyksen: millaisilla arkikielen sanoilla ja ilmaisuilla puhumme yritteliäisyydestä? Hän osoittaa, miten riippuvainen yritteliäisyyttä (ja yritteliäisyyteen kasvattamista) koskeva ajattelumme on käyttämistämme käsitteistä ja tavastamme ymmärtää inhimillistä käyttäytymistä. Kielemme muokkaa elämismaailmaamme, tapaamme nähdä todellisuus ympärillämme. Kieli, jota käytämme ohjaa siten toimintaamme. (Heikkinen 1988, 26-27.)

Yrittää verbin vastineena on ranskankielinen verbi ”entreprendre”. Kyrön (1998, 32) mukaan sanan *entreprendre* merkitys oli tehdä jotakin. Marjosolan (1979, 8) mukaan kyseinen sana tarkoittaa ryhtymistä ja vastuunottamista. Verbiin *entreprendre* liittyy osittain myös hyökkäävä ja sortava vivahde. (Marjosola 1979, 8). Englannin kielen yrittäjää vastaava sana ”entrepreneur” saa alkunsa latinan kielestä. Se tarkoittaa sitä, joka menee eteenpäin, ottaa aloitteen. (Huuskonen 1992, 39.) Termiä ”entrepreneurship” pidetään usein suomenkielisen yrittäjyys-sanana vastineena. Asia ei Huuskosen (1992, 38) mukaan ole kuitenkaan yksiselitteinen. Termit kattavat osittain samaa aluetta, mutta ne eroavat toisistaan erityisesti sivumerkitystensä osalta. Englannin kielen sana *entrepreneurship* tai *entrepreneurial* on usein laatumääre, jolla viitataan yritystään tietyllä tavalla hoitaviin yrittäjätyppeihin. Amerikkalaisessa kirjallisuudessa sana *entrepreneurship* yhdistetään usein yksilön ominaisuuksiin, kuten aloitteellisuuteen, luovuuteen, innostukseen, korkeaan suoritusmotivaatioon, kilpailuhenkisyyteen, kekseliäisyyteen ja haluun ottaa riskejä. Suomen kielessä sanat yrittäjä ja yrittäjyys viittaavat pelkästään henkilön harjoittamaan liiketoimintaan. Yrittäjiä ei erotella yrityksen johtamistavan perusteella. Yrittäjään ei liitetä välttämättä kasvuhakuisuutta. Toisaalta yrittäjä on selvemmin itse omistamansa yrityksen johtaja kuin *entrepreneur*. *Entrepreneurship* vastaa osittain suomen kielen sanoja yrittävyys ja yritteliäisyys. *Entrepreneur* on ammattijohtaja, joka hoitaa yritystään yrittäen koko ajan kasvattaa ja kehittää sitä menestyvämmäksi. Hän menee eteenpäin ja tekee aloitteen. (Huuskonen 1992, 38-40.) Koirasen ja Pohjansaaren (1994, 33) mukaan amerikkalainen näkemys yrittäjyydestä korostaa tuoteinnovaatioita yrittäjyyden tuloksena, kun taas yleisen suomalaisnäkömyksen mukaan yrittäjyydessä on kyse laajemmasta, kokonaisvaltaisemmasta suhtautumistavasta työntekoon.

Marjosolan (1979, 3) mukaan yrittäjyys on erityisesti yksityisomistukseen ja markkinatalouteen kuuluva käsite sisältäen ehkä sen vuoksi enemmän arvoja ja arvostuksia, jopa mystiikkaa. Huuskonen (1992, 38) sitä vastoin ei kytke yrittäjyyttä talousjärjestelmään. Yrittäjyyttä ilmiönä on kaikenlaisissa organisaatioissa ja talousjärjestelmissä (Huuskonen 1992, 38).

Kantasana yrittää ja siitä johdetut sanat ovat sävyiltään pääasiallisesti myönteisiä ja aktiivisuutta ilmentäviä. Yrittäjän piirteinä kuvatut piirteet ovat yleisesti hyvin positiivisesti virittyneitä. Nämä eivät välttämättä vastaa aina todellisuutta. Useimmiten koetaan, että yrittäjyys edellyttää muiden muassa rohkeutta, riskin- ja vastuunottoa, päättävyyttä sekä ahkeruutta. Yleisen yrittäjiä koskevan stereotypian mukaan yrittäjät ovat nimensä veroisesti sinnikkäitä, riskiä pelkäämättömiä, läpi harmaan kiven kulkevia ja usein tyhjästä aloittavia henkilöitä, joiden työ johtaa yleiseen hyvään koko yhteiskunnassa (Marjosola 1979, 3; Routamaa 1993, 11). Yrittäjyyteen voidaankin, ilmeisesti

amerikkalaisen kulttuurisidonnaisuuden takia, liittää osittain eräänlaista sankarimyyttiä (Huuskonen 1992). Davidssonin (1994, 40-55) mukaan ruotsalaiset näkevät yrittäjän pikemminkin sankarina kuin konnana. Enemmistöllä ei kuitenkaan ole selvää, loogista kokonaiskuvaa yrittäjästä. (Davidsson 1994, 40-55.) Sankarimyyttiin liittyy yleensä muiden muassa vaatimaton syntyperä sekä nopea nousu maineeseen ja valtaan (Kets de Vries 1991, 121).

Positiivisten mielikuvien lisäksi yrittäjyyteen voidaan yhdistää myös negatiivisia mielikuvia, kuten esimerkiksi häikäilemättömyyttä, oman edun tavoittelua ja itsekkyyttä (Marjosola 1979, 3). Routamaa (1993, 11) toteaa, että 1960-1970 -lukujen yrittäjäväestäisina aikoina yrittäjät nähtiin työntekijöiden voimavaroja riistävinä, itsekkäinä omaa etua ja pelkästään voittoa tavoittelevina. Nämä seikat kuvaavat yleistä 1970-luvun asennetta. Marjosolan (1979, 9) mielestä yrittää-sanaan liittyy piilevästi vertailua myös muihin ihmisiin, sillä se, että joku yrittää, viittaa usein myös siihen, ettei joku toinen yritä.

Kyrö (1998, 1999a, 1999b) tarkastelee yrittäjyyden semanttista kehitystä. Kyrön (1999b) mielestä yrittäjyys on perusominaisuksiltaan säilynyt samanlaisena läpi historian. Se on aina merkinnyt kokonaisvaltaisen, vapaan ja ainutlaatuisen yksilön toimintaa, uteliasta uuden etsintää, siihen sisältyvää riskiä sekä uusien omistamisen ja työnteon mallien keksimistä ja kehittelyä. (Kyrö 1999b.)

Marjosolan (1979, 15) mukaan yrittäjää ja yrittämistä ei voida helposti ahtaa tiukkojen rajojen sisään, joista voitaisiin erottaa yrittäjät ja ei-yrittäjät toisistaan. Marjosola (1979, 11) toteaa edelleen, että ammattijohtajan, managerin ja yrittäjän välinen käsitteellinen raja on vaikea hahmottaa. Yrittäjä eroaa ammattijohtajasta kuitenkin siinä, että yrittäjä sitoutuu yritykseensä myös taloudellisesti ja hänen saamansa rahallinen korvaus työstä on suuremmin riippuvainen omasta työpanoksesta kuin se on ammattijohtajalla. Sitoutuminen tuo mukanaan riskiä (Marjosola 1979, 11). Edellä mainittu ero on tänä päivänä kuitenkin poistunut tai pienentynyt erilaisten optiojärjestelyjen ja bonuspalkkioiden takia. Ammattijohtaja on toki edelleen jonkun alainen päätöksiä tehdessään, kun taas yrittäjä vastaa tekemisistään tai tekemättä jättämisistään itselleen ja jossain määrin sidosryhmilleen.

Niittykangas, Storhammar ja Tervo (1994) tutkivat yrittäjyyttä ja yritysten syntyä Keski-Suomessa. Yrittäjän työhön liittyvät mielikuvat tuottivat faktorianalyysin avulla kolme tulkittavissa olevaa faktoria. Ensimmäinen faktori ilmentää mielikuvaa yrittäjyydestä raatamisena ja jatkuvana taisteluna. Toinen faktori puolestaan ilmentää mielikuvaa yrittäjyydestä etuoikeutettuna valintana. Kolmas faktori ilmentää mielikuvaa osuamisesta yrittäjyyden edellytyksenä. (Niittykangas, Storhammar & Tervo 1994, 54.)

Arkikielessä yrittäjyyden ja yrittäjän käsitteet yhdistetään usein itsenäisenä omistajayrittäjänä toimimiseen. On tutkijoita, jotka haluavat edelleen rajata yrittäjyyden käsitteen tarkoittamaan pelkästään omistajayrittäjyyttä. Koskisen (1993, 47) mukaan yrittäjyys on nimenomaan uusien yritysten synnyttämistä ja käynnistettävän yrityksen elinkelpoiseksi saattamista. Omistajayrittäjyyttä yrittäjyyden keskeisenä ilmentymänä korostavat myös muiden muassa Huuskonen (1989, 1992), Vesalainen (1993a, 1993b) sekä Niittykangas ym. (1994). Huuskonen (1989) määrittelee aiemmassa tutkimuksessaan yrittäjän henkilöksi, joka harjoittaa elinkeino- tai liiketoimintaa itsenäisesti omaan lu-

kuunsa taloudellisen riskin alaisena. Myöhemmin Huuskonen (1992) määrittelee yrittäjän henkilöksi, joka on samanaikaisesti kokonaisvastuussa hoidossaan olevasta yrityksestä, sijoittaa riskipääomaa yritykseen sekä käyttää ylintä päätäntävaltaa ollen ylin auktoriteetin lähde yrityksessä. Yrittäjyys puolestaan tarkoittaa yrittäjänä toimimista em. kriteerien mukaan. (Huuskonen 1992.) Pitkälti samoilla linjoilla on Koskinen (1995, 3), jonka mielestä yrittäjä on se henkilö, joka käynnistää uuden yrityksen toiminnan ja joka vastaa perustamansa yrityksen kaikista linjauksista ja päätöksistä tavoitteena yrityksen olemassaolon oikeuden hankkiminen.

Yrittäjyyden ja yrittäjän käsitettä ei tule varata kuitenkaan pelkästään omistajayrittäjän ilmiökenttään. Brockhausin ja Horwitzin (1986, 26) mukaan yrittäjyys käsitteenä onkin edennyt siihen suuntaan, ettei yrittäjän (entrepreneur) tarvitse olla yrityksen omistaja. Yrittäjyyttä voi siis ilmetä usealla alueella ja yrittäjämäinen voi olla ilman oman yrityksen perustamista ja johtamista. Pinchot (1986) on esittänyt käsitteet intrapreneur ja intrapreneurship, joiden tarkoituksena on erottaa kaksi yrittäjyyden olemusta toisistaan. Intrapreneurship ja intrapreneur viittaavat sisäiseen yrittäjyyteen, yrittäjämäiseen toimintaan toisen palveluksessa. Entrepreneur ja entrepreneurship tämän mukaan puolestaan viittaavat ulkoiseen yrittäjyyteen.

Koiranen ja Pohjansaari (1994, 32) toteavat yrittäjyyden ydinpiirteenä olevan mahdollisuuden tarttumisen riippumatta siitä, kenelle voimavarojen kontrollointi kuuluu. Yrittäjyys liittyy tavoitteelliseen toimintaan. Ihmisen uskomukset, teot ja tunneilmaisut ilmentävät hänen yrittäjyyttään. Yrittäjä on asialleen voimakkaasti omistautuva ja tuloksiin pyrkivä. (Koiranen 1993, 16.)

Yrittäjyyden sisältö on siis vuosien saatossa monipuolistunut ja laajentunut omistajayrittäjyydestä useiden tutkijoiden ja kouluttajien mielissä. Yrittäjyyttä voidaankin pitää niin sanottuna yläkäsitteenä, jolla on erilaisia ilmenemismuotoja. Peltosen (1986, 55-57) tutkimuksen mukaan yrittäjyyden sukulaiskäsitteet, joihin yrittäjyys yhdistettiin yleisimmin, olivat vastuun kantaminen, aloitekyky, itsenäisyys, työhalu, tarmokkuus, aktiivisuus, ahkeruus, tavoitteellisuus, rohkeus, menestymishalu, uutteruus, halu ottaa riskejä, myönteinen työasenne, sitkeys ja määrätietoisuus. Nämä käsitteet edustavat karkeasti kuvattuna kahta aluetta; toisaalta asenteita ja motivaatiota, toisaalta rohkeutta ja riskinottoa. Faktorianalyysia käyttäen Peltonen (1986, 65-68) löysi edellä mainitussa tutkimuksessaan yrittäjyydelle viisi pääluottavuutta. Nämä ovat tuottavuuden korostaminen, kovuus, ahkeruus, rohkeus ja luovuus. Peltosen (1986, 97-98) nimeämistä tekijöistä kaikki muut tekijät paitsi kovuus vaikuttavat myönteisesti yrittäjyyteen. Kovuus vähentää yrittäjyyttä. Jotta kovuuden ulottuvuus olisi ollut yhdensuuntainen muiden tekijöiden kanssa, se käännettiin vastakohtakseen. Tällöin saatiin esille kovuuden asemesta palveluhenkisyys. (Peltonen 1986.)

Koirasen ja Hyrslyn vuosina 1994-1995 toteuttamassa kansainvälisessä tutkimuksessa, jossa käytettiin samoja mittareita kuin aiemmin mainitussa Peltosen tutkimuksessa, yrittäjyyden lähimmiksi sukulaiskäsitteiksi osoittautuivat aloitekyky, myönteinen työasenne, työhalu, määrätietoisuus, menestymishalu, vastuun kantaminen, halu ottaa riskejä, luovuus, kekseliäisyys ja aktiivisuus. Kyseisen tutkimuksen mukaan yrittäjyyteen liitettiin siis pitkälti samat tekijät kuin Suomessa useita vuosia aiemmin. Sekä Peltosen että Hyrslyn ja Koirasen tutkimuksen mukaan yrittäjyyden kauimmaisiksi sukulaiskäsitteik-



si, yrittäjyyteen kielteisinä mielikuvina, sijoittuivat kovuus, itsekkyyys ja häikäilemättömyys. Yrittäjyyden perusulottuvuuksiksi Hyrsky ja Koironen nimesivät työhön sitoutumisen ja tarmokkuuden, taloudelliset arvot ja tulokset, opportunistin ja innovatiivisuuden, voiton nälän sekä palveluhenkisyden. Yrittäjän lähikäsitteitä olivat puolestaan itseensä uskoja, tilaisuuteen tarttuja, riskin ottaja, vastuun ottaja, ahertaja, oman onnensa seppä, kehittäjä ja ammattilainen. (Koironen & Peltonen 1995, 27-34.) Sekä Peltosen että Koironen ja Hyrskyn tutkimusten mukaan yrittäjyyden ja yrittäjän käsitteessä on kyse laajasta, monivivahteisesta ja kokonaisvaltaisesta ilmiöstä.

Yrittäjyystutkimuksen tärkeä klassikko Joseph Schumpeter näki yrittäjän tehtäväksi tuottaa aiempia parempia ratkaisuja, innovaatioita. Hän kehitti käsitteen luova tuho. Yrittäjä saa aikaan luovaa tuhoa uudistaessaan elinkeinoelämän rakenteita ja toimintaa. Yrittäjyys on supertuotantotekijä, joka uutta luovalla tavalla yhdistelee muita tuotantotekijöitä. Yrittäjyys on luovaa, muutosherkkää, joustavaa, uutteraa sekä riskejä ja vastoinkäymisiä kaihtamatonta suhtautumista työn tekemiseen. Schumpeter pitää yrittäjänä jokaista, joka innovoi. (Mäki 1999a, 25.) Huuskonen (1992, 41) toteaa Schumpeterin (1961) painottavan innovatiivisuutta yrittäjyyden ensisijaisena tunnusmerkkinä. Syynä tähän on se, että managerit ja yrittäjät kantavat riskiä aivan samalla tavalla. Myös Haahti (1987, 8) korostaa innovatiivisuutta. Hänen mukaansa yrittäjyyden yhtenä kriteerinä on uusien asioiden tekeminen ja vanhojen asioiden tekeminen uudella tavalla. Tästä juuri luovuudessa ja innovatiivisuudessa on kyse. Yrittäjän innovaatiot voivat olla uusia tuotteita tai palveluja, uusia keinoja tuottaa, uusia markkinoita, uusia resurssilähteitä tai uusia organisaatioita (Kovalainen 1989, 82-93). Innovaatioita voivat siten organisaatioissa olla synnyttämässä hyvinkin lukuisat henkilöt omassa työssään. Peltosen (1986, 187) tutkimuksessa luovuuteen yrittäjyyden osa-alueena liitettiin kokeilun halu, kekseliäisyys ja kunnostautuminen. Koironen ja Pohjansaaren (1994, 10) mukaan yrittäjyys syntyy innovatiivisuudesta, muttei kuitenkaan pelkästään siitä. Yrittäjyys viriää mahdollisuuksien hyödyntämisestä. Koironen (1993, 12) toteaa innovatiivisuuden ja luovuuden olevan yrittäjyydelle välttämättömiä, muttei riittäviä ehtoja. Huuskonen (1992, 42) kyseenalaistaa innovatiivisuuden ensisijaisena yrittäjyyden tunnusmerkkinä. Innovatiivisuus on lähes yhtä epämääräinen käsite kuin yrittäjyys. On epäselvää, missä kulkee yrittäjyyden raja innovatiivisuuden suhteen. (Huuskonen 1992, 42.)

Yrittäjyys liitetään usein yksilön ominaisuuksiin. Perinteinen yrittäjäominaisuuksien tarkastelu korostaa piirteiden sisäsyntyistä tai perittyä luonnetta. Yrittäjyys on tämän näkemyksen mukaan persoonallisuuden piirre, johon liittyvät mm. sellaiset ominaisuudet kuin aloitteellisuus, luovuus, innostus, kilpailuhenkisyys ja kekseliäisyys. (Huuskonen 1992, 40.) Caird (1988) liittää yrittäjäominaisuuksiin mm. suoriutumisen tarpeen, pyrkimyksen riippumattomuuteen ja itseluottamukseen. Yrittäjäpersoonat uskovat, että he voivat toimia ympäristössä ja hallita toimintansa vaikutuksia. He ovat herkkiä tarjolla oleville mahdollisuuksille, pitkäjänteisiä ja itseensä uskovia sekä pystyvät asettamaan tavoitteita ja ottavat riskejä. (Caird 1988.) Yrittäjän persoonaan kuuluu kyky sieittää vastoinkäymisiä ja säilyttää elämänmyönteisyys kohdatessaan niitä (Koironen 1993, 46). Nurmi (1999, 31) toteaa yrittäjyyden olevan sekä yksilöllisen että sosiaalisen asian. Yrittäjyys edellyttää tiettyä motivaatiota, älykkyyttä ja temperamenttia. Motivaation osalta yrittäjän täytyy olla orientoitunut avautuviin mahdollisuuksiin, markkinoiden muutoksiin ja kilpailuun. Hänellä on oltava suunnitelmallisuutta, rohkeutta riskien ottamiseen ja valmiutta oppia erehdyksistä. (Nurmi 1999, 31.)

Niittykangas ym. (1994, 21) tulkitsevat erilaisten näkemysten pohjalta siten, että yrittäjä-ominaisuuksissa korostuvat työn sisäiset arvot, uuden luominen, pyrkimys eteenpäin, suoritusmotivaatio ja itsellisyys. Näiden ominaisuuksien olemassaolo ei merkitse kuitenkaan sitä, että yksilö päätyy yrittäjäksi, siis ulkoiseksi. Ominaisuudet voivat realisoitua myös muunlaisessa työssä kuin yrittämisessä perinteisessä mielessä tai työn ulkopuolisissa aktiviteeteissa. Tällöinkin näitä henkilöitä voidaan pitää muita taipuvaisempina yrittäjyyteen, mikäli vain mahdollisuus sattuu kohdalle. (Niittykangas ym. 1994, 21.)

Erityisesti McClelland on korostanut suoriutumisen tarpeen merkitystä. Hänen mukaansa nAch, suoriutumisen tarve l. tarve menestyä selittää parhaiten yrittäjämotivaatiota (Marjosola 1979, 60). McClellandin tutkimustulokset liittyvät omistajayrittäjyyteen. Eliassonin (1992) käsitykset yrittäjäominaisuuksista ovat pitkälti samanlaiset kuin Cairdin esittämät. Sekä Cairdin että Eliassonin näkemykset yrittäjäominaisuuksista on esitetty omistajayrittäjyyden näkökulmasta.

Koirasen (1999a, 59) mukaan yrittäjyyteen liitetään usein ajatus sisäisistä kontrollipremisseistä. Ihmistyyppiä, joka ei ajattele, suhtaudu ja toimi yrittäjämäisesti, leimaa vahva ulkoisen kontrollin korostus. Hänen toimintaansa määräävät ja ohjaavat ulkopuoliset voimat ja auktoriteetit ja hän on muiden armoilla ja varassa. Yrittäjämäiselle ihmistyyppille on puolestaan tunnusomaista sisäinen elämänhallinta. Hän on oman onnensa seppä kyeten luomaan itselleen haluttua todellisuutta ja ottaen vastuun omasta elämästään ja selviytymisestään. (Koiranen 1999a, 59-60.) Samaan viittaa Huuskonen (1993, 22) nimetessään yrittäjyyden tärkeänä edellytyksenä sisäisen hallinnan tai kontrollin attribuoinnin. Henkilöllä on sisäinen hallinta, jos hän uskoo, että hänen omat tekonsa määräävät pitkälti, mitä hänelle tulee tapahtumaan ja että hän on oman kohtalonsa ohjaimissa. Sisäinen hallinta on osittain seurausta varhaislapsuuden kokemuksista ja perimästä, pääosin se kuitenkin rakentuu kokemuksen ja havainnoinnin kautta. Sisäinen hallinta ei, kuten eivät monet muutkaan persoonallisuuden piirteet, ole staattinen, pysyvä persoonallisuuden piirre, vaan siinä voi tapahtua koko ajan muutoksia. Myönteiset kokemukset omasta selviytymisestä ja onnistumisista kehittävät sisäistä hallintaa. (Huuskonen 1993, 22-23.) Olipa kyse sitten sisäisestä tai ulkoisesta yrittäjyydestä, yrittävä henkilö uskaltaa ottaa elämän haasteena ja panna itsensä rohkeasti peliin (Koiranen & Pohjansaari 1994, 8). Leskisen (1999, 53) mukaan korkea ”sisäinen locus of control” on korreloinut positiivisesti liike-elämän menestyksen kanssa. Se ei ole kuitenkaan erottanut ulkoisia ja sisäisiä yrittäjiä. (Leskinen 1999, 53.) Niin sanotulla virkamiestyypillä on puolestaan voimakas ulkoisen hallinnan korostus. Tällainen henkilö ajattelee olevansa muiden armoilla. (Koiranen 1993, 34.)

Ominaisuuksiin perustuvan tarkastelun osalta on vielä todettava, että yrittäjyys on lähinnä yksilön ominaisuus, vaikka kyseessä olevaa työtä tehtäisiinkin ryhmässä. Yrittäjyyttä esiintyy kaikilla eri organisaatiotasoilla. (Koiranen 1993, 16.) Tähän on kuitenkin lisättävä, että yrittäjyyttä ilmenee eriasteisesti, sitä esiintyy siis erilaisella intensiteetillä. Yrittäjyys voi kuitenkin olla myös organisaation ominaisuus (esim. Aaltio-Marjosola 1997; Koiranen 1993; Kyrö 1998, 1999a, 1999b; Peltonen 1986; Pinchot 1986; Vesala 1997). Druckerin (1986, 23) mielestä yrittäjyys ei ole pelkästään persoonallisuuden piirre vaan se on ennen kaikkea yksilöiden, organisaatioiden ja instituutioiden käyttäytymisen tunnusomainen piirre. Yksilöä on kuitenkin syytä korostaa, sillä organisaatiot ja instituutiot muodostuvat aina yksilöistä, ne eivät ole olemassa sinällään.

Kuehn (1995) viittaa Kuratkoon ja Hodgettsiin (1995), jotka määrittelevät yrittäjän seuraavasti: hän on innovaattori tai kehittäjä, joka pohtii ja tunnistaa mahdollisuuksia, muuntaa nuo mahdollisuudet käyttökelpoisiksi/markkinoitaviksi ideoiksi, tuottaa lisäarvoa eri tavoin (aika, ponnistelu, raha, taidot), ottaa riskejä toteuttaakseen nämä ideat ja realisoi palkkiot ponnisteluistaan.

Yrittäjyydellä ja johtajuudella on paljon yhteistä. Yrittäjyys ajattelu- ja toimintatapana on sidoksissa pitkälti johtamiseen (Peltonen 1986, 13; Koironen 1993, 32). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna yrittäjyys voidaan nähdä itsensä johtamisena tai toisten johtamisena. Tai toisin sanottuna itsensä motivoimisena tai toisten motivoimisena. (Peltonen 1986, 32.) Yrittäjyys on kuitenkin yksilökorosteisempi asia johtajuuteen verrattuna (Koironen 1993, 41). Kuehn (1995) kokoaa yhteen vertailun yrittäjän ja tulevaisuuden johtajan piirteistä. Kuratko ja Hodgetts (1995) tarkastelevat yrittäjän piirteitä, Kotter (1995) menestyksen ”uusia sääntöjä” ja Champy (1994) johtajan piirteitä korostaen niiden yrittäjämäisyyttä.

**TAULUKKO 1** Vertailu kymmenestä yrittäjän ja tulevaisuuden johtajan piirteestä (Kuehn 1995)

Kuratko/Hodgetts (1995)	Kotter (1995)	Champy (1994)
1. Johtaja/alkuunpanija	1. Johtaja	1. Alkuunpanija/johtajuus
2. Suoritusorientoitunut	2. Kilpailuhenkinen	2. Pätevä
3. Mahdollisuusorientoitunut	3. Oppunistinen	3. Näkemyksellisyys
4. Ottaa vastuuta	4. Ottaa vastuuta	4. Ottaa vastuuta
5. Ongelmanratkaisu	5. Elinikäinen oppija	5. Elinikäinen oppija
6. Ottaa riskejä	6. Ottaa riskejä	6. Ottaa riskejä
7. Tarmokkuus	7. Tunnistaa asioiden	7. Innostunut
8. Luova/innovatiivinen	tärkeysjärjestyksen	8. Sopeutuu muutoksiin
9. Itseluottamus	8. Luova/joustava	9. Itseluottamus
10. Tiimin rakentaminen/ ihmisten välinen	9. Itseluottamus	10. Tiimi/vakuuttava
	10. Sopimuksen tekijä/neuvottelija	

Kyrön (1998, 134) mielestä yrittäjyys kantaa ominaisuutenaan muutosta. Yrittäjyyden keskeinen viesti on hierarkkisen, byrokraattisen, yksilön ulkopuolelta ohjatun ja ositehtun toiminnan murtaminen. Yrittäjyyteen liittyy innovatiivinen resurssien yhdistäminen ja koordinointi, kokonaisvaltainen maailmantarkastelu ja riskin kanto omista toimista ja päätöksenteosta. (Kyrö 1998, 134.) Myös Leskinen (1999) korostaa yrittäjyydessä muutosta. Hän näkee yrittäjyyden luovana, dynaamisena, interaktiivisena ja holistisena muutosprosessina, jolle on ominaista kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja oppiminen. Yrittäjä on tällöin yrittäjyyden prosessissa toimija, jonka toimintaa ohjaa sekä persoonalliset ominaisuudet että ympäristön kautta syntyvät kokemukselliset tekijät. (Leskinen 1999, 80.)

Useimmiten yrittäjyys jaotellaan siis ulkoiseen ja sisäiseen yrittäjyyteen (esim. Huuskonen 1992; Koironen 1993, 1994, 1995; Peltonen 1984, 1986, 1987; Pinchot 1986; Gibb 1990). Gibbin (1990) mukaan sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden käsitteiden välillä on useita sekaannuksia. Yrittäjällä viitataan useimmiten yrittävään henkilöön, innovaattoriin ja pienyrityksen omistajajohtajaan. Sisäinen yrittäjyys puolestaan yhdistetään hänen mukaansa useisiin eri toimintoihin: muiden muassa tietyn tyyppisen kulttuurin ja ilma-  
piirin aikaan saamiseen yrityksessä, johtamistyyliin, tuotekehitykseen, prosessien ja

henkilökohtaisten johtamisominaisuuksien kehittämiseen. (Gibb 1990.) Sisäistä yrittäjyyttä voivat siten osoittaa kaikki ihmiset luovalla, rohkealla, ahkeralla, tuottavalla ja määrätietoisella työnteolla toimivat he sitten omassa yrityksessä tai toisen palveluksessa. (Peltonen 1986, 9.) Sisäisen yrittäjyyden synonyymiksi Peltonen (1984, 29) on esittänyt yrittävyyden ja yritteliäisyyden käsitettä. Honko (1980, 11-15) sisällyttää yrittävyyden käsitteeseen aloitteellisuuden ja uuden luomisen, tuloshakuisuuden, pyrkimysten vaikuttaa, kokeilemisen ja uskalluksen, riskin ja vastuunoton sekä uskon omiin mahdollisuuksiin. Hongon ajatukset viittaavat yrittäjyyteen laajasti; sekä ulkoiseen että sisäiseen yrittäjyyteen. Kokonaisvaltaisesti ajateltuna yrittäjyydellä voidaan katsoa tarkoitettavan siten myös yrittämishenkeä (Marjosola 1979, 8). Pinchot (1986) näkee sisäisillä yrittäjillä olevan samat innovatiiviset ja dynaamiset ominaisuudet kuin perinteisillä yrittäjillä.

Lähteenmäen (1997, 131-132) mukaan yrittäjyysmotiivit ovat palautettavissa yksilön ura-ankkureihin ja arvoihin. Ne heijastavat sitä, mitä yksilö työltään sisällöllisesti odottaa, millaisessa toimintaympäristössä viihtyy ja millaisesta tekemisestä innostuu. Työn sisällöllisen palkitsevuuden yksilö voi sitten olosuhteiden suotuisuudesta ja aiemmasta kokemustaustasta riippuen löytää yhtä hyvin itsenäiseksi yrittäjäksi ryhtymisen kuin toisen lukuun yrittämisenkin kautta. Samat motiivit ajavat ihmisiä yhtä hyvin itsenäiseen kuin organisaation sisäiseenkin yrittäjyyteen. Siksi ei ole tarkoituksenmukaista tehdä tiukkaa jakoa itsenäisen yrittämisen ja sisäisen yrittäjyyden välille eikä varata yrittäjyyttä yleensäkin vain tietyn ihmistyyppin etuoikeudeksi. Merkittävin ja kenties ainoa todellinen eri yrittäjyystyyppi erottava tekijä lienee se, kuinka henkilö suhtautuu yrittäjyysriskin kantamiseen. (Lähteenmäki 1997, 131-132.) Myös Peltonen (1986, 31-32) näkee lukuisia yhtymäkohtia ulkoisen ja sisäisen yrittäjyyden välillä. Olipa kyse sisäisestä tai ulkoisesta yrittäjyydestä, yrittävä ihminen uskaltaa ottaa elämän haasteena ja panna itsensä rohkeasti peliin (Koiranen & Pohjansaari 1994, 8). Edelleen Koirasen ja Pohjansaaren (1994, 33) mukaan sisäisellä yrittäjyydellä on paljon yhteisiä piirteitä ulkoisen kanssa; esimerkiksi riskinotto, vapaudenhalu ja toimintasuuntautuneisuus. Carrier (1996) painottaa kontekstia sisäistä ja ulkoista yrittäjyyttä erottavana tekijänä. Ulkoiset yrittäjät innovoivat itselleen, kun taas sisäiset yrittäjät innovoivat olemassa olevan organisaation puolesta tai nimissä. Ulkoiset yrittäjät ”valitsevat itse itsensä”, kun taas sisäisten yrittäjien on tultava valituksi tai heidät on tunnustettava organisaatiossa. (Carrier 1996.)

Kyrö (1998) näkee ongelmallisena yleisesti vallitsevan näkemyksen sisäisen yrittäjyyden liittämistä yhtä hyvin yksilön toimintaan kuin ryhmänkin toimintaan organisaatiossa. Hän ehdottaakin ulkoisen ja sisäisen yrittäjyyden lisäksi omaehtoisen yrittäjyyden käsitettä. Tällöin ulkoinen yrittäjyys kuvaa prosessia, jonka ulkoisen tunnusmerkkinä syntyy oma itsenäinen pienyritys. Sisäinen yrittäjyys viittaa mikrotason työyhteisön tai organisaation yrittäjämäiseen toimintatapaan kuvaten kollektiivista prosessia, tietoista tai tiedostamatonta organisaation toimintatapaa. Omaehtoinen yrittäjyys merkitsisi puolestaan yksilön yrittäjämäistä toimintatapaa. Sen merkitys liittyy siten yksilön omaan kehityskertomukseen, hänen käyttäytymiseensä, asenteisiinsa ja tapaansa toimia. (Kyrö 1998, 115-135.) Kyrö (1998) pyrkii selkiyttämään yrittäjyyden käsitettä. Sisäistä ja omaehtoista yrittäjyyttä ajateltaessa on kuitenkin muistettava, että organisaatio muodostuu aina yksilöistä. Hänninen (1994, 89) muistuttaakin, ettei organisaatio ole koskaan inhimillisten toimintojen ulkopuolinen rakenne tai systeemi, vaan se on ihmisten tekemä ja ylläpitämä verkosto. Organisaatio ei myöskään ole joukko ihmisiä tarpeineen ja

ja tunteineen, vaan heitä yhdistävät monenlaiset odotukset, normit ja säännöt, joista monet otetaan annettuina toiminnan määrääjinä. (Hänninen 1994, 89.) Omaehtoisen yrittäjyyden ja sisäisen yrittäjyyden välillä on siten selvä ”kohtalon yhteys”. Organisaatiossa ei voi olla sisäistä yrittäjyyttä ilman omaehtoista yrittäjyyttä. Omaehtoinen yrittäjyys ei puolestaan edellytä sisäistä yrittäjyyttä. Herää suuri epäily siitä, missä määrin organisaatiolla ylipäätään voi olla yhteinen, kollektiivinen toimintatapa erityisesti post-modernin murroksessa, jolloin korostetaan yksilöä, hänen vapauttaan ja vastuutaan.

Peltonen (1984, 29) määrittelee yrittäjyyden seuraavasti: ”Yrittäjyys on ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapa, joka saa yrityksen henkisine ja aineellisine voimavaroineen järjestäytymään ja toimimaan sekä sen yksilöt ja kokonaisuudet käyttäytymään mahdollisimman tehokkaasti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi.” Tässä määrittelyssä ongelmallista on rajoittuminen vain yrityksiin. Määriteltäessä yrittäjyys ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistavaksi, se kattaa sekä ulkoisen että sisäisen yrittäjyyden. Vaikka käsitelmäärittelyssä mainitaankin vain yritys, yksilö voi osoittaa yrittäjämäistä ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapaa erilaisten organisaatioiden jäsenenä, olipa tuo organisaatio sitten esimerkiksi koulu, yliopisto, virasto, laitos, yhdistys tai järjestö. Samoin yksilö voi toimia yrittäjämäisesti elämän eri osa-alueilla.

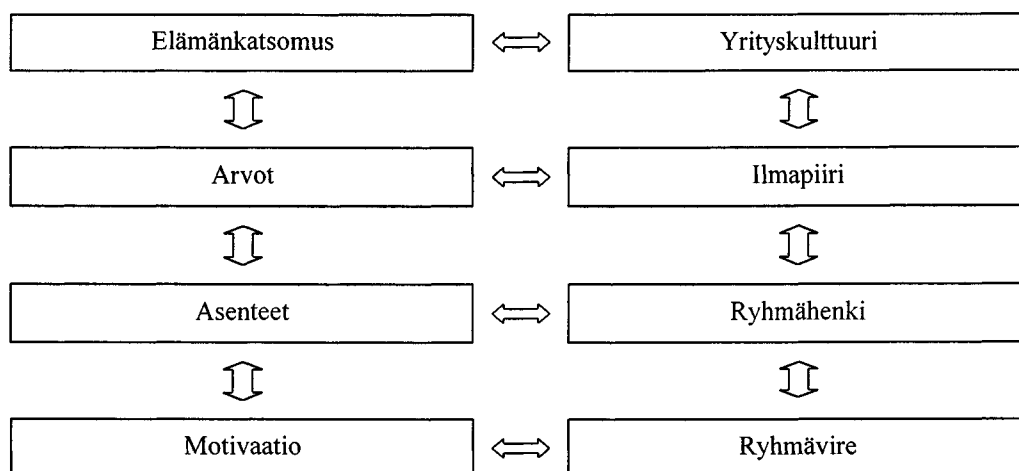
Yrittäjä toteuttaa uutterasti ja luovasti omaa tahtoaan. Hänen intentiollaan on asia- ja tilanneyhteys ja kulttuurinen konteksti. Loppujen lopuksi hän luo kuitenkin oman intentionsa, jonka mukaisesti hän toimii, jonka varassa ottaa vastuun omasta tulevaisuudestaan uskoen itsehallintaan ja määräten omasta tulevaisuudestaan. Yrittäjällä on kyky nähdä ja ajatella. Hän haluaa yhdistää ajattelun ja toiminnan, ottaa vastuuta suunnittelusta ja toteutuksesta sekä on valmis kovaan työntekoon. (Koiranen 1993, 65.)

Peltosen ja Ruohotien (1987, 96) mukaan yrittäjyys on tunnepohjaisen eli affektisen voiman käyttämistä työssä. Samaa korostaa Koiranen (1993, 14), jonka mukaan yrittäjyys merkitsee suhtautumistapaa työn tekemiseen. Koiranen ja Pohjansaari (1994, 9) esittävät vielä tarkentaen, että yrittäjyys on luovaa, muutosherkkää, joustavaa, uutteraa sekä riskejä ja vastoinkäymisiä kaihtamatonta suhtautumista työn tekemiseen. Yrittäjyys työn tekemisessä on siten tavoitteellisuutta, työhön omistautumista ja sitoutumista sekä vastuunottoa omista tekemisistä. Koiranen (1993, 77) kiteyttää yrittäjyyden tulolausekkeeksi:

$$\text{Yrittäjyys} = \text{Valmius (kyky)} * \text{Motivaatio (halu)} * \text{Uskallus}$$

Valmius liittyy siihen, mitä yksilö osaa tehdä. Valmiudessa keskeistä ovat yksilön edellytykset; kypsyystaso, kyvyt, kokemus, tiedot ja taidot. Valmius vaikuttaa käyttäytymisen suuntaan, muttei viritä käyttäytymistä. Motivaatio puolestaan määrää, mitä yksilö haluaa tehdä määrittäen yksilön tilan sen suhteen, miten vireästi hän toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu. Valmius on suhteellisen pysyvä eikä muutu tilanteesta toiseen, kun taas motivaatio voi vaihdella tilanteesta toiseen. Motivaatio viritää ja suuntaa käyttäytymistä. Uskalluksessa on kyse siitä, mitä yksilö uskaltaa tehdä, miten hänellä on rohkeutta ottaa riskejä ja käyttää kykyjään. Koska yrittäjyys nähdään tässä tulolausekkeena, niin jonkin tekijän – valmiuden, motivaation tai uskalluksen – puuttuessa, koko tulos eli yrittäjyys on nolla, yrittäjyyttä ei siis kyseisellä henkilöllä ilmene.

Ihmisen käyttäytymistä säätelee kolme osa-aluetta: kognitiivinen eli tietopohjainen, psykomotorinen eli toimintapohjainen sekä affektinen eli tunnepohjainen (Peltonen & Ruohotie 1987, 16). Yrittäjyys ei muodostu pelkästään affektisesta alueesta, vaan se edellyttää myös tietoja ja taitoja (Peltonen & Ruohotie 1987, 96-97). Vaikka yrittäjyys onkin lähinnä yksilötason ominaisuus siihen vaikuttavat myös muiden muassa työyhteisö ja yleinen ympäristön suhtautumistapa. Yksilön affektiseen alueeseen ja työyhteisön affektiseen tilaan liittyvillä tekijöillä on kiinteä yhteys toisiinsa.



**KUVIO 7** Yksilön ja työyhteisön affektisten ilmiöiden yhteydet (Peltonen 1986, 134)

Elämäkatsomus, arvot, asenteet ja motivaatio muodostavat yrittäjyyden henkisen hierarkian yksilötasolla. Elämäkatsomus voi sisältää aineksia, jotka viittaavat yrittäjyyteen. Elämäkatsomus säätelee ihmisen arvomaailmaa, johon voivat kuulua muiden muassa elinkeinoelämän, yritysten, yrittäjyyden ja työn kunnioittaminen. Arvot vaikuttavat ihmisen asenteisiin ja asenteet edelleen motivoitumiseen tietyssä tilanteessa. Ulkoinen yrittäjyys kuuluu mainitun hierarkian kaikille tasoille, sisäinen yrittäjyys taas pääasiallisesti asenne- ja motivaatiotasolle. (Peltonen 1984, 30.) Yrittäjyyden henkistä hierarkiaa tarkastellaan lähemmin luvussa 4. Elämäkatsomus, arvot, asenteet ja motivaatio ovat tärkeitä tahdon määrätymisen kannalta.

Yrityskulttuuri tai laajemmin yhteisökulttuuri, ilmapiiri, ryhmähenki ja ryhmävire muodostavat yhteisöllisen yrittäjyyden henkisen hierarkian. Yritys- tai yhteisökulttuuri on yrityksen tai yhteisön koko toiminnan pohjalta muodostunut henkilöstöä ja muita sidosryhmiä virittävä ja ohjaava pysyvä henkisten voimien yhteisvaikutus. Yrityskulttuuri ilmaisee siten pitkän ajan kuluessa tapahtunutta aineellisen ja henkisen kehityksen tilaa. Ilmapiiri puolestaan on työyhteisön jäsenten arvostuksiin perustuva vakiintunut yhteinen arvomaailma, joka sävyttää työyhteisön jäsenten havaintoja ja tulkintoja työyhteisön tilasta ja toiminnasta työyhteisössä. Ryhmähenki taas on ryhmän yksilöiden asenteiden summa. Ryhmähenki osoittaa ryhmän suhteellisen pysyvää ja johdonmukaista tapaa suhtautua tiettyyn kohteeseen. Ryhmävire on ryhmän yksilöiden motivaatioiden summa. Se osoittaa miten innokkaasti ryhmä kokonaisuutena pyrkii tavoitteisiin. (Peltonen & Ruohotie 1987, 19-20.)

Yrittäjyys ilmenee muuntumiskykynä. Tämä aika peräänkuuluttaa tahtoa, kykyä ja uskallusta muutoksiin ennakoivasti. Yrittäjyyteen kuuluu joustavuus, kehitysmyönteisyys ja muutosdynaamisuus. Yrittäjyys uudistuu ja uudistaa. (Koiranen 1993, 12.) Koirasen ja Pohjansaaren (1994, 16) mukaan yrittäjyys on myös energiaa: käyttö- ja muutosvoimaa, joilla varmistetaan uusiutuminen, palveluhenkisyys ja tuottavuus. Täten yrittäjä on myös käyttämättömien mahdollisuuksien etsijä.

### 3.2 Ulkoinen yrittäjyys

Tässä luvussa tarkastellaan yrittäjyyttä vielä nimenomaan omistajayrittäjyyden eli ulkoisen yrittäjyyden ilmentymänä. Pyrkimyksenä on lähinnä esittää lisänäkökulmia edelliseen lukuun.

Ulkoisen yrittäjyyden käsite yhdistetään pienyrityksen omistamiseen ja johtamiseen. Tällöin yritys ja yrittäjä ovat samassa persoonassa. Omistajayrittäjä on ulkoinen yrittäjä. Yrittäjyys on elämäntapa ja yrittäjä elämäntaiteilija, jonka kutsumus täyttyy työllä ja tuloksilla (Peltonen & Ruohotie 1987, 98). Tärkeää on huomioida se, että yrittäjä ei ole ammatti. Airaksinen (1993, 102) korostaa vielä, että jos yrittäjyyttä tarkasteltaisiin ”ammattina”, se ei kuitenkaan ole professio. Yrittäjä ei tarvitse tiedettä oikeuttaakseen oman asemansa, eikä yrittäjällä ole ihanteellista palvelutehtävää. Yrittäjä toimiessaan tähtää pitkälti oman etunsa toteuttamiseen. (Airaksinen 1993, 102.)

Yrittäjyyden määrittelyä on tehty yrittäjän persoonallisuuspiirteisiin ja yrittäjän funktioihin eli toimintoihin perustuen (Huuskonen 1992, 40-47). Persoonallisuuspiirteisiin perustuvissa määritelmissä on pyritty löytämään yrittäjän piirteet, jotta mahdolliset yrittäjät tunnistettaisiin suuresta ihmisjoukosta. Yrittäjyys on tämän näkemyksen mukaan persoonallisuuden piirre, johon liittyvät muiden muassa sellaiset ominaisuudet kuin aloitteellisuus, luovuus, innostus, kilpailuhenkisyys, kekseliäisyys. (Huuskonen 1992, 40.) Peltosen (1986, 87-88) mukaan yrittäjäpersoonallisuutta hallitsevat perusulottuvuuksina yrittäjäkyvyt, perinteisten arvojen korostaminen, kiinnostus rahan hankkimiseen ja kilpailuhalu. Omistajayrittäjät eroavat muista ihmisistä lähinnä seuraavien seikkojen osalta (Koiranen 1993, 44):

- He tuntevat itsensä muita yritteliäämmiksi.
- He ovat halukkaampia ottamaan riskejä.
- He arvostavat enemmän työtä.
- He arvioivat omaavansa paremmat liikemiestaidot.
- He arvioivat paremmaksi kykynsä nähdä tulevaisuuteen.
- He arvioivat itsensä jonkin verran muita uskonnollisemmiksi.
- He korostavat yrittäjyyden perusulottuvuuksista muita enemmän tuottavuutta, ahkeruutta, rohkeutta ja luovuutta.
- He painottavat muita vähemmän itsestä kovuutta.

Yrittäjyyden liittäminen vain persoonallisuuden piirteisiin on kyseenalaista. Tutkijat ovat myös ylipäättään eri mieltä siitä, voidaanko persoonallisuuspiirteiden perusteella erotella yrittäjät muista ihmisryhmistä (Huuskonen 1992, 45; Johannisson & Lindmark 1996). Johannisson ja Lindmark (1996, 190) kuitenkin korostavat, että tietyt ominai-

suudet ovat yrittäjälle välttämättömiä, mutta eivät riittäviä. Tällaisina ominaisuuksina he nimeävät itsetuottamuksen, utteruuden, peräänantamattomuuden ja luovuuden.

Yrittäjyyden edellytykset ja menestyminen riippuvat persoonallisten piirteiden ohella myös erilaisista ympäristötekijöistä. Johannisson (1987) korostaakin, ettei yrittäjyyttä ja yritystoiminnan kehitystä voida tarkastella irrallaan toimintaympäristön tarjoamista mahdollisuuksista. Samaan viittaa Marjosola (1979), joka näkee yrittäjyyden tahtona ja mahdollisuutena. Ulkoisen yrittäjän ominaisuuksia tarkastellessaan Saapunki (1993, 58) painottaa tilannetekijöiden merkitystä todetessaan, että melkein kuka tahansa voi olla yrittäjä sopivissa olosuhteissa. Kasvatus ja koulutus vaikuttavat omalta osaltaan valmiuksiin toimia yrittäjänä. Ympäristö ja kulttuuri puolestaan vaikuttavat yksilön elämäntavoihin, arvoihin, asenteisiin ja motivaatioon, joilla edelleen on vaikutusta yrittäjyyteen. (Jaakkola 1984; Peltonen 1986; Koiranen 1993.) Nurmen (1999, 32) mielestä yrittäjyys on aina sosiaalista perintöä joko omasta lapsuudenkodista, vertaisryhmästä tai muusta voimakkaasta lähiyhteisön vaikutteesta. Yrittäjyydessä on kyse kehitysprosessista. Yrittäjyyteen oppii vain yrittämällä. (Nurmi 1999, 32.) Huuskosen mukaan yrittäjyys on valikoitumista. Vain osa yrittäjyydestä kiinnostuneista ihmisistä harmitsee yrittäjäksi ryhtymistä, saati sitten ryhtyy yrittäjäksi. (Huuskonen 1992, 102.)

Yrittäjän funktioihin perustuvat määritelmät korostavat yrittäjää innovaattorina, riskin kantajana, perustajana, johtajana ja organisoijana sekä yrityksen omistajana (Huuskonen 1992, 41-47). Yrittäjän innovaatiot voivat olla uusia tuotteita tai palveluja, uusia keinoja tuottaa, uusia markkinoita, uusia resurssilähteitä tai uusia organisaatioita (Kovalainen 1989, 82-93). Yrittäjyys syntyy innovatiivisuudesta, muttei kuitenkaan pelkästään siitä (Koiranen & Pohjansaari 1994, 10). Druckerin (1986) mukaan yrittäjyys on innovatiivisuutta liikeympäristössä. Resursseja yhdistäen yrittäjä voi lisätä varallisuutta. Huuskonen (1992, 42) kyseenalaistaa innovatiivisuuden ensisijaisena yrittäjyyden tunnusmerkkinä. Innovatiivisuus on lähes yhtä epämääräinen käsite kuin yrittäjyys. On epäselvää, missä kulkee yrittäjyyden raja innovatiivisuuden suhteen. (Huuskonen 1992, 42.)

Yritystoimintaan ja yrittäjyyteen liittyy erilaisia riskejä. Jos yrittäjän riskillä tarkoitetaan taloudellista riskiä, ollaan lähellä yleistä käsitystä yrittäjätoiminnan luonteesta. Yrittäjä on siis henkilö, joka ottaa kantaakseen toiminnasta syntyvän riskin. (Huuskonen 1992, 42-43.) Brockhausin (1980, 510-511, 1982, 46) mukaan yrittäjäksi ryhtyvä ottaa riskin menettää taloudellisen hyvinvointinsa, urakehitysmahdollisuudet, perhesuhteet ja henkisen hyvinvoinnin. Nämä riskit eivät kuitenkaan kohtaa nykyisessä työelämässä pelkästään omistajayrittäjää vaan myös useita työyhteisön jäseniä ilman omistajayrittäjyyttä. Vakituiset, pitkäaikaiset työsuhteet ovat muuttumassa määräaikaisiin, keskijohdon hävitessä perinteiset urakehitysmahdollisuudet ovat vähentyneet, pitkät työpäivät ja lisääntynyt ylityön määrä tuovat ongelmia perhe-elämään ja henkinen hyvinvointi on koetuksella jatkuvan muutoksen, kehittämis- ja kehittymistarpeen sekä lisääntyneen stressin myötä. Työssä jaksaminen on noussut viime vuosina yhdeksi keskeiseksi työelämän ongelmista.

Yrittäjä voidaan nähdä myös perustajana, johtajana ja organisoijana. Smithin (1967, 2) mukaan yrittäjä on yksilö, joka on pääasiallisessa vastuussa yritystoiminnan aloittamiseksi tarvittavien resurssien kokoamisesta. Smith korostaa sitä, että pyrkimys yritystoiminnan nopeaksi kasvattamiseksi ei ole oleellinen yrittäjyyden kriteeri. Kyseessä on vain tietynlainen yrittäjä. Smith (1967, 14-18) luokittelee yrittäjät kahteen ryhmään;



”ammattimiehiin” ja ”tilaisuuteen tarttujiin”, ”opportunistisiin” yrittäjiin. ”Ammattimiehillä” on usein vähän koulutusta, mutta sitäkin enemmän työkokemusta. Niinikään heillä on usein asenteellisia ja muita ongelmia tehdä yhteistyötä muiden kanssa. ”Tilaisuuteen tarttujilla” puolestaan on enemmän koulutusta ja he luottavat enemmän mahdollisuuksiinsa solmia sekä taloudellisia että sosiaalisia suhteita ympäristöön. Marjosolan (1979, 11) mukaan ammattijohtajan ja yrittäjän välistä käsitteellistä rajaa voidaan hahmottaa. Ammattijohtaja siirtyy yrittäjäksi sitä mukaa, kun hänen taloudellinen riippuvuutensa yrityksestä kasvaa sekä mahdollisuudet itsenäiseen päätöksentekoon ja omien tavoitteiden toteuttamiseen lisääntyvät.

Usein yrityksen omistajajohtajaa pidetään yrittäjänä (Huuskonen 1992, 44). McClelland (1961) ei edellyttänyt, että yrittäjä on yrityksen omistaja vaan yrittäjä on se, jolla on päätöksentekovastuu (Huuskonen 1992, 44). Sijoittajaa ei riskinkannosta ja yrityksen tuottaman taloudellisen tuoton jakamisesta huolimatta voida pitää yrittäjänä (Marjosola 1979, 11-12). Samaan viittaa Huuskonen (1992, 44) todetessaan, että pääoman sijoittajat ilman osallistumista yrityksen johtamiseen tai operatiiviseen toimintaan eivät ole yrittäjiä.

Marjosola (1979) näkee yrittäjyyden ja yrityksen perustamisen kaksitahoisena ilmiönä. Kysymys on tällöin yrittämisen mahdollisuuksista ja tahdosta. Marjosola ryhmittelee yrittäjät tilaisuutta etsiviksi ja tilaisuuden hyväksyviksi yrittäjiksi. Tilaisuutta etsivällä yrittäjällä on tahtoa yrittämiseen, mutta tahtonsa toteuttamiseksi hänen on etsittävä yrittämälle mahdollisuuksia. Tällaiselle yrittäjälle on muodostunut elämän jossain vaiheessa tavoitteeksi perustaa yritys sen antamien etujen takia. Tilaisuuden hyväksyvällä yrittäjällä puolestaan on joitakin suhteellisen valmiita käytännön mahdollisuuksia yrityksen perustamiselle, tahdon merkitys ei kuitenkaan näy kovin hyvin päätöksessä perustaa yritys. (Marjosola 1979.)

### 3.3 Sisäinen yrittäjyys

Sisäistä yrittäjyyttä voidaan lähestyä eri näkökulmista. Haskins ja Williams (1987, 3-4) esittävät neljä erilaista tapaa lähestyä sisäistä yrittäjyyttä:

1. Yksilökeskeinen lähestymistapa, jossa keskeisenä huomion kohteena ovat sisäisille yrittäjille tyypilliset piirteet, heitä motivoivat palkkiot ja kannustimet sekä heidän ideoidensa hyödyntämiseksi tarvittavat organisaation voimavarat ja prosessissa tarvittavien taitojen kehittäminen.
2. Ryhmälähestymistapa, joka perustuu ajatukseen siitä, että yksittäiset sisäiset yrittäjät ovat organisaatiossa harvinaisia tai ainakin voimattomia toimimaan vallitsevassa yrityskulttuurissa. Yrittäjyyttä tavoitellaan tällöin ryhmien kautta.
3. Organisatorinen lähestymistapa tähtää yrittäjähenkisen yrityskulttuurin kehittämiseen. Yrittäjyyttä pyritään tällöin tukemaan organisaatioiden rakenteiden ja arvojärjestelmien avulla.
4. Erillisten yritysten perustamisella varsinaisen organisaation ulkopuolelle pyritään luomaan uusia innovaatioita, tuotteita ja liiketoimintaa.

Aluksi tässä tarkastellaan sisäistä yrittäjyyttä yksilötasolla. Sisäistä yrittäjyyttä voivat osoittaa kaikki ihmiset luovalla, rohkealla, ahkeralla, tuottavalla ja määrätietoisella työnteolla toimivat he sitten omassa yrityksessä tai toisen palveluksessa. (Peltonen 1986, 9.) Pinchot (1986) kuvaa sisäistä yrittäjyyttä luovana ja aktiivisena työskentelytapana jonkin yrityksen tai muun organisaation palveluksessa. Sisäinen yrittäjyys kumpuaa erinomaisuuteen pyrkimisestä, kärsimättömyydestä ja halusta rikkoa vanhoja totuttuja kaavoja. (Pinchot 1986.) Koironen (Koironen & Pohjansaari 1994, 7) määrittelee sisäisen yrittäjyyden yrittäjämäisenä ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapana jonkin työyhteisön jäsenenä. Huuskosen (1997) mukaan sisäinen yrittäjyys on sitä, että myös palkkatyötä tekevä ihminen suhtautuu työhönsä yhtä sitoutuneesti, innostuneesti ja aloitteellisesti kuin jos työpaikkana olisi hänen itse omistamansa yritys (tai jos hän olisi lempiharrastuksensa parissa). Sisäisessä yrittäjyydessä on siten pitkälti kyse työhön ja sen kehittämiseen sitoutumisesta, oman ajattelun ja järjen sekä ammattitaidon käyttämisestä työssä, aloitteellisuudesta ja innostuneisuudesta. Peltosen (1986, 33) mukaan henkilöstössä ilmenevä sisäinen yrittäjyys on pääasiallisesti asenne- ja motivaatiotason asia. Kyrö (1998, 116) näkee ongelmallisena sen, että jaottelu ulkoiseen ja sisäiseen yrittäjyyteen jättää suuren kentän yrittäjämäistä toimintaa yrittäjyyden käsitteen ulkopuolelle. Miten asemoidaan yrittäjämäinen toiminta työyhteisön ulkopuolella?

Sisäinen yrittäjyys on kasvun lähde ja haaste, se virittää yksilöä sekä aineelliseen että henkiseen kasvuun (Koironen & Pohjansaari 1994, 26). Sisäinen yrittäjyys voidaan nähdä myös byrokraattisuuden vastakohtana. Koironen (1993, 124) toteaa byrokraatioissa aina olleen ihmisiä, jotka eivät alistu byrokraatian vangeiksi. Tällaiset ihmiset ovat oman tahdon ihmisiä, ja he kohoavat sisäisiksi yrittäjiksi. Bykroatisoitunutta ja laitostunutta virkamiestyyppeä voi ihmistyyppinä pitää sisäisen yrittäjän vastakohtana. Laitostunut byrokraatti tavoittelee varmuutta ja järjestystä hoitaen virkaansa kurin ja valvonnan alaisena. (Koironen & Pohjansaari 1994, 8.)

Pinchot (1986, 13) toteaa, että sisäinen yrittäjä voidaan nähdä unelmoijaksi, joka myös toteuttaa unelmansa. Pinchotin ajattelussa korostuu innovatiivisuus sisäisen yrittäjyyden keskeisenä elementtinä. Sisäiset yrittäjät ovat siten paitsi näkijöitä, myös tekijöitä. Carrierin (1996) mielestä sisäinen yrittäjyys on lähes aina samaa tarkoittava innovatiivisuuden kanssa. Sisäisen yrittäjyyden käsitteestä on tullut synonyymi innovatiivisuudelle, luovuudelle ja kyvyille työskennellä itsenäisesti (Gibb 1990). Sisäiset yrittäjät eivät jää pelkiksi ajattelijoiksi tai suunnittelijoiksi, vaan heillä on myös halu panna toimeksi. Sisäinen yrittäjä laittaa itsensä voimakkaasti likoon ja asettaa omalle työlleen korkeita sisäisiä standardeja. (Koironen 1993, 125.) Bailey (1998<URL:http://gsm.mq.edu.au/pr/alumni/bulletin/november/intrap.html>) käyttää sisäisistä yrittäjistä ilmaisua ”dreamers who do”. Näissä kaikissa em. ilmaisussa korostuu toiminnan strateginen ja operatiivinen taso ja luonne. Visioiden, päämäärien, tahtotilojen ja unelmien toteuttamiseksi on tehtävä tinkimättömästi työtä. Koironen (1993, 127) toteaa sisäisten yrittäjien olevan myös tuloshakuisia sekä kunnianhimoisia ja heillä on halu kyseenalaistaa asioita. Samoin he ovat motivoituneita asettamaan ja saavuttamaan tavoitteensa. Erilaiset haasteet ovat heille tärkeitä. He motivoituvat ongelmanratkaisusta ja haluavat toimia pitkälti oman tahtonsa mukaisesti. (Koironen 1993, 127.)

Peltonen (1986, 174) nimeää työn tuottavuuden sisäisen yrittäjyyden synonyymiksi. Työn tuottavuuden osatekijöitä ovat kannattavuus, taloudellisuus, tehokkuus, työn tuloksellisuus, tuloshakuisuus ja tavoitteellisuus (Peltonen 1986, 174). Koironen ja Poh-

jansaari (1994, 36) toteavat sisäisessä yrittäjyydessä olevan pohjimmiltaan kyse yhteisön yksilöille suomista mahdollisuuksista toteuttaa sisimmässään piilevää yrittäjyyttä.

Koirasen ja Pohjansaaren (1994, 31) mukaan tarve sisäisen yrittäjyyden kasvattamiseen pohjautuu yhteiskunnassa ja työympäristössä tapahtuvista muutoksista. Näiden muutosten seurauksena ajattelumme työstä, organisaatioista ja johtamisesta muuttuu. Lisääntyvä tieto, kasvava innovointi sekä markkinoilla ja asiakkaiden vaatimuksissa tapahtuvat muutokset ovat johtaneet uuteen ajattelutapaan, jonka mukaan työ muodostaa yksilölle keinon kehittyä henkisesti ja saavuttaa tärkeitä henkilökohtaisia päämääriä. (Koiranen & Pohjansaari 1994, 31.) Yritysten ja yhteisöjen toimintaympäristössä on tapahtunut siis suuria muutoksia. Ennen toimintaympäristö oli suhteellisen staattinen, vähän yllätyksiä sisältävä ja satunnaista epäjatkuvuutta kohtaava. Siinä tilanteessa aiemmat kokemukset olivat käyttökelpoisia. Tällä hetkellä ja tulevaisuudessa toimintaympäristö tuottaa jatkuvia yllätyksiä ja jopa kaoottista epävarmuutta. Tällöin aiemmat kokemukset eivät enää olekaan käyttökelpoisia. Tässä tilanteessa tarvitaan itseohjautuvuutta, yrittäjyyttä, arvoja ja etiikkaa. (Kollanus & Kankaanpää 1996 <URL:http://www.min-edu.fi/sus/laatu.html>.)

Sisäinen yrittäjyys liittyy myös yritysten uudistumiskamppailuun, tuottavuuden ja laadun parantamiseen sekä henkilöstön motivaatio-ongelmiin. Yrittäjyys organisaatiossa voidaan nähdä voimana, jonka avulla oikeanlaisissa olosuhteissa on mahdollista lisätä tehokkuutta sekä parantaa tuloksia ja työtyytyväisyyttä. (Koiranen & Pohjansaari 1994, 31.) Lähteenmäki (1997, 131) toteaa, että sisäiseen yrittäjyyteen panostamalla voidaan parantaa työllisen työvoiman edellytyksiä löytää työstään todellista sisäistä motivaatiota, hyödyntää täysimääräisesti ammatillista osaamistaan läpi koko työuran ja kokea työssään onnistumista sekä sitouttaa organisaation toimintaan ja tavoitteisiin. Innostunut ihminen myös jaksaa työssään pitempään työkuuntoisena. Kaiken kaikkiaan sisäinen yrittäjyys on elinehto yrityksen elinkelpoisuudelle ja sen henkilöstön työkuuntoisuudelle. (Lähteenmäki 1997, 131.)

Huuskonen (1997, 5) kiteyttää sisäisellä yrittäjyydellä tavoiteltavan seuraavia seikkoja:

- omatoimisuus, itseohjautuvuus ja sitoutuminen
- omanarvontunto
- elämänikäinen oppiminen
- sopeutumiskyky
- hyvä työn ja elämän hallinta
- erilaiset taidot ja valmiudet
- mielekäs työ
- hyvä työviihtyvyys
- tuloksellinen ja tavoitteellinen toiminta.

Koirasen (1993, 127) mukaan sisäinen yrittäjyys voi olla myöhäsyntyistäkin. Täten sisäisessä yrittäjyydessä on kyse sen tyyppisestä mielentilasta, joka voi kehittyä ihmisessä milloin vain, kun halu ja tilaisuus ovat siihen olemassa. Sisäinen yrittäjyys on luontainen jatko sille kehitykselle, jossa johtamista on uudistettu tavoitteena henkilöstön parempi työmotivaatio (Koiranen 1993, 123). Sisäisen yrittäjyyden ratkaisuna yritysjohtajan motivaation säilyttämiseen on maininnut myös Peltonen (1986, 49). Hänen mukaansa sisäiseen yrittäjyyteen onkin pyritty erinäisten johtamisfilosofioiden avulla.

Tällaisia johtamisfilosofioita ovat tulosityksikköajattelu, tulos- ja tavoitejohtaminen sekä pyrkimykset saada koko henkilöstö sisäistämään yrityksen tavoitteet yrittäjyyttä ja sen myötä tuloksia parantavasti esimerkiksi laatupiirejä ja tulostavoitteista aloitetoimintaa hyödyntämällä. (Peltonen 1986, 21-22.)

Sisäinen yrittäjyys on yhdistetty alun perin pitkälti suuryritysten uudenaikaiseen toimintamalliin, jolloin toiminnassa korostuvat mm. dynaamisuus, innovatiivisuus ja halu ottaa riskejä. Sisäisen yrittäjyyden on nähty olevan jopa kohtalon kysymys suuryrityksille. Baileyn (1998) mukaan pienet organisaatiot useimmiten sopeutuvat ja innovoivat suuria organisaatioita nopeammin ja kustannustehokkaammin. Innovaatiot eivät useimmiten synny muodollisen suunnitteluprosessin tuloksena. Keskeinen este innovatiivisuudelle on henkilöstön kontrollointi ja tähän liittyvä vapauden puute. (Bailey 1998 <URL:http://www.gsm.mq.edu.au/pr/alumni/bulletin/november/intrap.html>.) Routamaa (1993, 17) toteaa sisäisen yrittäjyyden ajatuksena olevan tuoda yrittäjyyden ja pienyritysten edut suuriin yksiköihin. Yrittäjähenkilö pitäisi olla ikään kuin sisäänrakennettu isojenkin yritysten ja julkishallinnon organisaatioiden toimintaan. Kaikkien organisaation jäsenten, riippumatta siitä missä asemassa he toimivat, tulisi omaksua yrittäjämäinen henki, jossa yhdistyvät joustavuus, aloitekyky, luovuus, riskinotto, itsenäisyys, yhteistyökyky, tulos- ja kustannustietoisuus ja voimakas suoritusmotivaatio. (Routamaa 1993, 17.) Carrier (1996) hämmästelee sitä, että sisäisen yrittäjyyden tutkimus on tähän mennessä kohdistunut yksinomaan suuriin organisaatioihin, vaikka pienet yritykset kohtaavat saman tarpeen innovoida, mikäli ne aikovat pysyä kilpailukykyisinä. Pienillä yrityksillä on omat erityispiirteensä. Senpä vuoksi sisäisen yrittäjyyden tutkimus niissä ei voi perustua suurten yritysten kontekstissa laadittuihin sisäisen yrittäjyyden teorioille. (Carrier 1996.)

Sisäinen yrittäjyys voi liittyä mihin tahansa toimintoihin tai tehtäviin organisaatiossa. Atterhed (1985, 81-85) toteaa sisäisiä yrittäjiä olevan erilaisia sen mukaan, millaiset heidän toimintatapansa ovat. Sisäiset yrittäjät voivat olla uranuurtajia, erikoistujia, irtautujia, kulttuurinmuokkaajia ja projektin vetäjiä. Uranuurtaja vie organisaation toimintaa uutta suuntaa kohti ja löytää organisaatiolle uusia mahdollisuuksia. Erikoistuja puolestaan ottaa hoitaakseen tietyn tehtäväkokonaisuuden. Irtautuja tekee jostakin yrityksen osasta itsenäisen yrityksen jäsenen kuitteenkin edelleen vuorovaikutukseen yrityksen kanssa. Kulttuurin muokkaaja muuttaa organisaation arvoja yrittäjämäisemmiksi omalla esimerkillään. Projektin vetäjät ottavat puolestaan vastuun tietyn hankkeen vetämisestä ja onnistumisesta. (Atterhed 1985, 81-85.)

Aaltio-Marjosolan (1997, 13-15) mukaan yrittäjyyttä voidaan yksilön ohella pitää myös organisaation ominaispiirteenä. Yrittäjyyttä on organisaatiossa sitä enemmän, mitä enemmän kulttuuri sisältää sille suotuisia arvoja, ideaaleja ja perinteitä. Yrittäjyyden ilmeneminen organisaatiossa on pitkälti organisaatiokulttuuriin liittyvä kysymys. Yrittäjyyden arvoja sisältävä organisaatiokulttuuri ilmenee jokaisessa organisaatiossa laadultaan erilaisena. (Aaltio-Marjosola 1997, 13-15.) Ajatusta organisatorisesta yrittäjyydestä tukee myös Vesala (1997, 247), jonka mukaan erilaisia organisaatioihin liittyviä ilmiöitä voidaan tarkastella yrittäjyyteen verraten, ikään kuin yrittäjyytenä. Tällöin yrittäjyys asettuu malliksi, jonka suuntaan organisaatioita voidaan kehittää.

Koironenkin (1993, 71) korostaa yrittäjyydessä olevan organisaatioiden välillä suuria eroja. Erot johtuvat mm. organisaatiokulttuurista, johtamisjärjestelmistä, työyhteisön

tulevaisuudenkuvasta, ilmapiiritekijöistä ja ryhmähengestä. Yritteliäiden organisaatioiden tunnusmerkiksi Koironen (1993, 73) nimeää ensinnäkin sen, että organisaatiossa rohkaistaan innovointiin ja niihin on luotu innovointiin kannustava ilmapiiri. Toiseksi vältetään byrokratiaa, painotetaan tuloksia ja kannustetaan tiimityöskentelyyn. Kolmanneksi organisaatiossa opitaan virheistä, virheiden teko on sallittua, mutta saman virheen uusiutumista ei hyväksytä. Neljänneksi kaikki työyhteisön jäsenet toimivat ongelmien ratkaisijoina. Lopuksi ihmisten ajattelutapaa leimaa tulevaisuudenusko, ihmiset ovat myös tulostietoisia ja muutosherkkiä.

Stevenson ja Jarillo (1990, 17-27) tiivistävät organisaation sisäisen yrittäjyyden seuraavalla tavalla:

1. Yrittäjämäinen organisaatio tarttuu mahdollisuuteen riippumatta siitä, kuka kontrolloi voimavaroja. Mahdollisuuteen tarttuminen tarkoittaa toiminnan laajentumista nykytoiminnan ulkopuolelle.
2. Sisäisen yrittäjyyden voimakkuus riippuu pitkälti keskijohdon asenteista.
3. Yrityksen ponnistelut mahdollisuuksien tunnistamiseksi, tunnistamiseen kouluttaminen ja tunnistamisen palkitseminen edistävät organisaation yrittäjämäistä käyttäytymistä.
4. Yhteisöissä, joissa virheitä ei pidetä rangaistavina, esiintyy enemmän yrittäjämäistä käyttäytymistä.
5. Menestys ja yrittäjämäinen käyttäytyminen riippuvat työyhteisön jäsenten mahdollisuuksista tarttua tilaisuuteen.
6. Yrittäjämäistä käyttäytymistä esiintyy enemmän niissä organisaatioissa, jotka helpottavat epävirallisten verkostojen ja voimavarojen uudelleensuuntaamista ja -jakamista.

Routamaa (1993, 16) vertailee yrittäjyysorganisaation ja perinteisen hierarkkisen organisaation periaatteita taulukossa 2 esitettävällä tavalla.

**TAULUKKO 2** Yrittäjyysorganisaation ja perinteisen hierarkkisen organisaation periaatteet (Routamaa 1993, 16)

Yrittäjyys- l. entreprenööriorganisaatio	Perinteinen byrokraattinen organisaatio
- ottaa riskejä	- välttää riskejä
- voi olla innovatiivinen	- luontaista rutiinityö
- keskittyy tuloksiin	- keskittyy aktiviteetteihin
- perustuu ryhmätyöajatteluun	- perustuu rakenteeseen
- tekee tuotannollista työtä	- tekee hallinnollista työtä
- pysyy joustavana	- on tiukka kontrollisysteemi
- näkee muutoksen mahdollisuutena	- status quon säilyttäminen tärkeätä
- sietää virheitä ja oppii niistä	- välttää virheitä ja rankaisee niistä
- uskoo, että johtoa motivoi uuden luominen	- uskoo, että johtoa motivoi ylennykset

Koironen (1993, 12) sanoin ”yrittäjyys uudistuu ja uudistaa”. Aaltio-Marjosola (1997, 15) kuitenkin varoittaa yrittäjyyden vaaroista organisaatiossa. ”Narsistinen, yrittäjäkeskeinen organisaatiokulttuuri ihailee itseään ja voi upottaa itsensä suohon kykenemättä muuntumaan. Kulttuuri voi parhaimmillaan muodostaa energialähteen, joka tarjoaa ihmisten tunteille ja ajatuksille kotipaikan. Yrittäjyyden kohde on kuitenkin yrityksen

tuotteissa ja asiakkaissa” (Aaltio-Marjosola 1997, 15). Aaltio-Marjosola ei kuitenkaan huomioi sitä, että yrittäjyyteen nimenomaan sisältyy hyvin keskeisesti muuntumiskyky, muutosdynaamisuus ja kehitysmyönteisyys. Yrittäjä ei voi olla narsistisen tyytyväinen omaan erinomaisuuteensa vaan hänen on oltava nöyrä, muutoskykyinen ja muutoshaluinen, alati itseään ja toimintaansa kehittävä ja kehittyvä yksilö.

### 3.4 Yrittäjyyteen vaikuttavat tekijät

Peltosen (1986, 50) mukaan sisäiseen ja ulkoiseen yrittäjyyteen voidaan vaikuttaa hyvin samanlaisilla tekijöillä. Sen takia sekä ulkoiseen että sisäiseen yrittäjyyteen vaikuttavia tekijöitä tarkastellaan tässä samassa yhteydessä. Yrittäjyyteen vaikuttavien tekijöiden tarkastelu on kuitenkin melko problemaattista, sillä kirjallisuudessa yrittäjyyteen ilmiönä ja siihen vaikuttaviksi tekijöiksi nimetään osittain samoja tekijöitä. Esimerkiksi yrittäjyyttä pidetään yksilön ominaisuutena, persoonallisuuden piirteenä, mutta toisaalta tiettyjen persoonallisuuden piirteiden nähdään vaikuttavan yrittäjyyteen. Samoin yrittäjyyden käsitteeseen liitetään elämäkatsomus, arvot, asenteet ja motivaatio, vaikka ne ovat myös vaikuttamassa yrittäjyyteen. Yrittäjyyden vaikuttimia on siten tarkasteltu jo edellisessä luvussa. Tässä yrittäjyyteen vaikuttavia tekijöitä tarkastellaan hyvin yleisellä tasolla. Tarkoituksena on pelkästään luoda kokonaiskuva, lähtökohta konstruoitavalle yrittäjyyskasvattajan ideaalimallille.

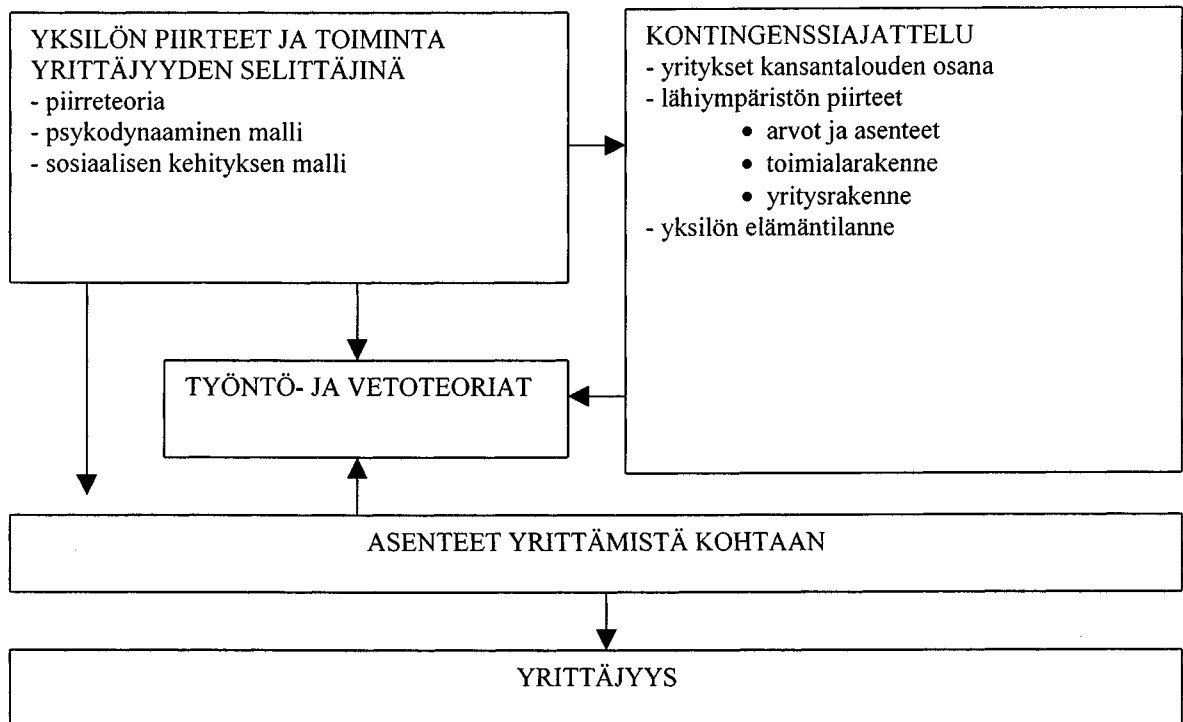
Peltonen (1986, 50-51) jaottelee sekä ulkoiseksi yrittäjäksi ryhtymiseen että sisäiseen yrittäjyyteen vaikuttavat tekijät neljään ryhmään; persoonallisuuteen, motivaatioon, ympäristöön ja tilanteeseen. Sekä ulkoisessa että sisäisessä yrittäjyydessä persoonallisuuden liittyvinä tekijöinä Peltonen nimeää yksilön koulutuksen, ammattitaidon, luovuuden ja rohkeuden. Tässä erittelyssä on epämääräisyyttä; koulutus ja ammattitaito eivät ole osa yksilön persoonallisuutta, ne voivat toki muokata sitä. Toisaalta luovuus ja rohkeus eivät vain vaikuta yrittäjyyteen vaan ovat selkeästi osa yrittäjyyttä. Motivaatioon liittyvistä tekijöistä Peltonen nimeää ulkoisen yrittäjyyden yhteydessä yksilön arvo maailman, asenteet, motiivit sekä odotukset ja sisäisen yrittäjyyden yhteydessä tarpeet, tavoitteet, motiivin ja palautteen. Ympäristöön liittyvistä tekijöistä ulkoiseen yrittäjyyteen vaikuttavat keskeisimmin säädökset ja muut julkisen vallan toimenpiteet, saatavilla olevat resurssit sekä paikkakunnan olosuhteet. Sisäiseen yrittäjyyteen vaikuttavia ympäristötekijöitä ovat puolestaan viiteryhvät, työyhteisön ilmapiiri ja johtamisjärjestelmä sekä yleinen ilmapiiri. Ulkoiseen yrittäjyyteen vaikuttavia tilannetekijöitä ovat suhdanteet, työllisyys, yleinen ilmapiiri sekä lähiympäristön suhtautuminen. Vastaavasti sisäiseen yrittäjyyteen vaikuttavia tilannetekijöitä ovat kuva tulevaisuudesta, arvio omasta onnistumisesta sekä yrityksen (organisaation) tilanne. (Peltonen 1986, 50-51.)

Peltonen (1986, 36) ryhmittelee yrittäjyysmotiivit instrumentaalisiin, ekspressiivisiin ja henkisen kasvun motiiveihin. Instrumentaalisisissa motiiveissa korostuu yrittäminen keinona ansaita elantonsa ja rahaa. Tärkeää on kuitenkin huomioda se, että yrittäjäksi ryhtymisen päämotiivit ovat muita kuin rahan tavoittelu. Ekspressiiviset eli tunneperäiset motiivit ovat sellaisia vaikuttimia kuin esimerkiksi riippumattomuus, työviihtyvyys, yksilöllisyys ja työviihtyvyys. Tällöin yrittäminen ikään kuin ruokkii tunteita, viihdyttää ja antaa arvostusta. Henkisen kasvun motiiveja puolestaan ovat muiden muassa itsensä toteuttaminen ja kehittäminen eri tavoin, haasteellisuus ja luovuuden käyttäminen. Tarkastellessaan yrittäjyysmotiiveja käsitteleviä tutkimustuloksia Peltonen (1986, 36-41)

toteaa yksilön motiivien (käyttäytymisen syiden tai vaikuttimien) liittyvän läheisesti yhteen yrittäjän persoonaan sisältyvien piirteiden kanssa. Samoin on huomioitava ympäristön vaikutus yrittäjien motiiveihin. Peltonen toteaa edelleen käsitykseensä ja kokemukseensa vedoten, että edellä mainitut motiivit muodostavat merkittävän vaikutinryhmän sekä sisäisessä että ulkoisessa yrittäjyydessä. (Peltonen 1986, 36-41). Motiiveja ja motivaatiota yleisesti sekä työmotivaatiota erityisesti tarkastellaan tarkemmin luvussa 4.5.

Yrittäjyys on kokonaisvaltainen asia ja siihen sisältyy useita tekijöitä. Sen taustalla ja siihen liittyen on havaittavissa yksilöllisten tekijöiden lisäksi laajempia ympäristöllisiä ja yhteisöllisiä tekijöitä. Koironen (1993, 33) toteaa useiden tutkimusten viittaavan siihen, että yrittäjäksi valikoidutaan ja yrittäjyydessä kasvetaan synnynnäisten ominaisuuksien, opittujen asioiden sekä tilannetekijöiden mukaan. Koironen (1993, 47-48) vielä tarkentaa asiaa nimeten yrittäjyyteen vaikuttaviksi tekijöiksi henkilötekijöiden ohella tausta- ja tilannetekijät, joihin liittyy yrittäjyyden sosiokulttuurinen ulottuvuus.

Niittykangas ym. (1994) tarkastelevat yrittäjyyttä ja yritysten syntyä paikallisessa toiminta-ympäristössä. He hahmottelevat yrittäjyyttä edistävät tekijät kuvion 8 mukaisesti.



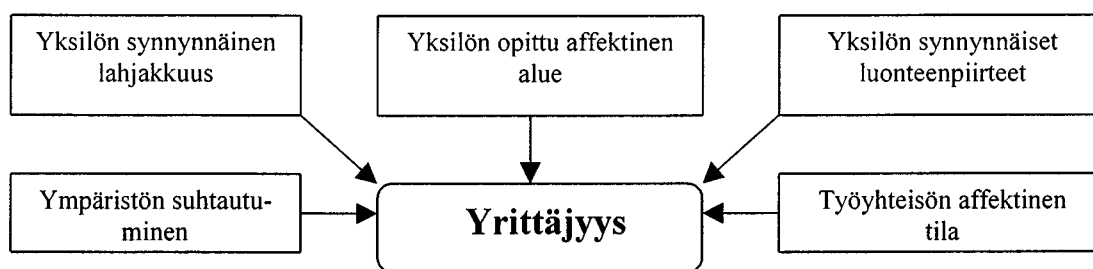
**KUVIO 8** Hahmotelma yrittäjyyttä edistävästä piirteistä (Niittykangas, Storhammar & Tervo 1994, 47)

Niittykankaan ym. (1994, 46) tarkastelu rajautuu omistajayrittäjyyteen. Yrittäjiin liitetään ensinnäkin lähes synnynnäisiksi tulkittavissa olevia persoonallisuuden piirteitä. Näitä on vaikea muuttaa ja kehittää. Tämän mukaan yrittäjäksi siis synnyttään. Kasvu-ympäristöön ja yksilön sosiaaliseen vuorovaikutukseen keskittyvän lähestymistavan ydin voidaan kiteyttää näkemykseen, jonka mukaan yrittäjäksi kasvetaan. Kontingens-

siajattelu puolestaan kiinnittää huomiota yrittäjyyttä edistäviin ulkoisiin tekijöihin. Sen mukaan yksilöiden motiivit ja osaaminen eivät yksin riitä selittämään yrittäjäksi ryhtymistä. Työntö- ja vetoteoriat (push & pull) painottavat yrittäjyyteen työntäviä (esim. työttömyys) ja vetäviä (esim. mahdollisuudet) tekijöitä. (Niittykangas ym. 1994, 46.) Edellä kuvatun mallin heikkous on se, että ympäristö ei selittäisi sen mukaan lainkaan asenteita yrittämistä kohtaan vaan vain piirteet yksilötasolla.

Huuskonen (1992) erittelee ulkoiseksi yrittäjäksi ryhtymistä koskevaa päätöstä prosessina. Hänen mukaan yrittäjäksi ryhtyminen ei ole determinististä seurausta tilanteista, henkilön ominaisuuksista, sosiaalisesta tilanteesta tai mistään muustakaan yksittäisestä seikasta. Eri tekijät vaikuttavat monimutkaisella tavalla toisiinsa. Jotkut tekijöiden yhdistelmät luovat yrittäjämönteisiä tulkintoja ja näkemyksiä, ja siten tekevät yrittäjäksi ryhtymisen todennäköiseksi. Yrittäjyys tähtää johonkin päämäärään, jota henkilö pitää havittelemisen arvoisena. Prosessissa yrittäjäksi ryhtymistä edeltää erilaisten tarjolla olevien toimintavaihtoehtojen ja strategioiden vertailu- ja punnintavaihe, joka perustuu subjektiiviseen maailmankuvaan. Preferenssi ryhtyä yrittäjäksi syntyy, jos koetut henkilötekijät (esim. yleinen persoonallisuus, riskisuuntautuneisuus, suoriutumistarve, arvot ja asenteet) ja tilannetekijät ovat sopuosinnussa toisiinsa. Mikäli henkilö alkaa punnintavaiheessa suosia yrittäjyyttä muiden sijasta, syntyy hänelle intentio eli aikomus ryhtyä yrittäjäksi. Tämä intentio realisoituu sitten varsinaiseksi yrittäjätöiminnäksi sitoutumisvaiheen kautta, jossa hankkeen toteuttamiseen sijoitetaan erilaisia panoksia. Huuskosen ajatus on myös se, että prosessi jatkuu punninnan jälkeen. Jos yrittäjä ei ala yrittäjäksi kyseisellä hetkellä, voi hän aloittaa mahdollisesti joskus myöhemmin. (Huuskonen 1992.)

Peltonen ja Ruohotie (1987, 96) kuvaavat yrittäjyyden yhteyttä eri tekijöihin kuvion 9 mukaisesti.



**KUVIO 9** Yrittäjyyden yhteys yksilökohtaisiin ja ympäristötekijöihin (Peltonen & Ruohotie 1987, 96)

Koiranen (1993, 33) on täysin samaa mieltä Peltosen ja Ruohotien (1987) kanssa todessaan, että yrittäjäksi valikoidutaan ja kasvetaan synnynnäisten ominaisuuksien, opittujen asioiden ja tilannetekijöiden mukaan. Edellisen kuvion asetelmaa pidetään osittain lähtökohtana tässä tutkimuksessa konstruoitavalle mallille.

Yksilön synnynnäinen lahjakkuus ja synnynnäiset luonteenpiirteet muodostavat henkilötekijät, joihin yrittäjyyskasvatuksen keinoin ei voida vaikuttaa. Peltosen ja Ruohotien (1987, 96-97) mukaan synnynnäinen lahjakkuus sisältää mm. älykkyyden ja motorisen lahjakkuuden. Luonteenpiirteissä, persoonallisuudessa on puolestaan kyse mm. omape-



räisyydestä, kunnianhimesta ja rohkeudesta (Peltonen & Ruohotie 1987, 96-97). Persoonallisuuden kehityksessä on kyse kolmen osatekijän vuorovaikutuksesta: perimän, ympäristön ja psyykeen. Perimä tuottaa aivojen synnynnäiset rakenteet, temperamentin ja muut synnynnäiset toimintavalmiudet. Ympäristössä on kyse kehitystä edistävästä olosuhteista tai niiden puuttumisesta. Perimä ja ympäristö pääsevät vaikuttamaan persoonallisuuteen vain sen vaikutuksen kautta, joka niillä on kehittyvän yksilön sisäisiin kokemuksiin. Siten psyykkiset elämykset saavat kehitystä määräävän aseman. (Vuorinen 1995, 46-47.)

Hietala (1987, 19) korostaa suhtautumisen yrittäjyyteen olevan kulttuuriin syvällisesti liittyvän asian, joka vaihtelee kulttuurien välillä, ja joka vaihtelee kulttuurien sisällä tilanteiden muuttuessa. Myös Koirasen (1993, 49) mukaan eri maiden välillä on eroja kulttuurisessa suhtautumisessa yrittäjyyteen. Havusela (1999) toteaa erilaisten kulttuurien ohjelmoivan niiden piiriin kuuluvat ihmiset joko yrittäjiksi tai palkansaajiksi. Kulttuuri, rakennetekijät ja yrittäjyys muodostavat toisiinsa limittyvän kudoksen. (Havusela 1999, 142-143.) Hietala (1987, 94) erittelee yrittäjyyteen liittyvät asenneilmastot kuuteen tasoon: yritys- tai organisaatioilmastoon, organisaatiokulttuuriin, yrittäjyysilmastoon, elinkeinoilmastoon, suoritusmotiiviin ja yrittäjähenkisyyteen kunnassa sekä maakunnalliseen kulttuuriin. Kaksi ensin mainittua asenneilmastoa ovat organisaation sisäisiä tekijöitä, loput neljä toimintaympäristöön liittyviä tekijöitä. Hietala ottaa tarkastelussaan huomioon yrittäjyyden laajasti ymmärrettynä. Yllättävää on se, että Hietala ei huomioi lainkaan asenteita yksilötasolla. Kyrön (1998, 20) mielestä kulttuuri ei siirrä kaikkia menneisyyden toimintamalleja seuraaville sukupolville. Se siirtää vain ne, jotka se on kokenut arvokkaiksi ja menestyksensä kannalta tärkeiksi. (Kyrö 1998, 20.) Keskeinen kysymys onkin: kuinka arvokkaana ja menestyksen kannalta tärkeänä yrittäjyys koetaan?

Myös Davidsson (1996) tarkastelee kulttuuria ja yritteliäisyyttä. Hänen mukaansa ei olla pystytty täysin kiistatta esittämään yrittäjän profiilia eli määrittämään yrittäjän persoonallisuuden piirteitä. Senpä vuoksi olisikin tärkeää saada syventävää tietoa siitä, mitä/miten ympäristö vaikuttaa yksilön haluun perustaa yritys. Useissa maissa tehtyjen tutkimusten mukaan on suhteellisen vahvoja ja samansuuntaisia tuloksia siitä, että uusyrityksyyden ja erilaisten rakenteellisten tekijöiden välillä on yhteyttä. Väestön rakenteella, kasvulla, tulotasolla ja koulutuksella samoin kuin alueellisella elinkeinoelämän yrityskoolla ja -rakenteella sekä työllisyystilanteella on vaikutusta yritysten syntyyn. Näiden rakenteellisten tekijöiden lisäksi kulttuuriset tekijät vaikuttavat yritysten perustamiseen. Kulttuurisissa tekijöissä on kyse väestön keskuudessa vallitsevista käsityksistä ja arvostuksista. (Davidsson 1996, 151.)

Hietalan (1987) esittämä elinkeinoilmasto viittaa kunnan ei-aineellisiin, henkisiin elinkeino-politiittisiin valmiuksiin sekä elinkeinopolitiikkaan osallistuvien eri ryhmien ja yksilöiden välisiin suhteisiin. Suoritusmotiivi ja yrittäjähenkisyys puolestaan viittaavat niinikään kunnan elinkeinopolitiittisiin valmiuksiin. Toimintaympäristöön liittyvänä tekijänä Hietala nimeää vielä erityisesti maakuntatasolla vaihtelevan kulttuurin. (Hietala 1987, 94.) Areniuksen ja Aution (1999) mukaan asenteet yrittäjyyttä kohtaan ovat myönteisempiä Länsi- ja Etelä-Suomessa ja suhteellisesti vähiten myönteisiä itäisissä osissa Suomea.

va, se ei voi olla vaikuttamatta ihmisten yrittäjyyteen, suuntaan tai toiseen. Samoin yleisen ilmapiirin ollessa kannustava ja optimistinen tällä on vaikutusta yrittäjyyteen. (Koironen 1993, 71.) Hietala (1987, 94) nimeää näistä toimintaympäristöön liittyvistä tekijöistä ensinnäkin yrittäjyysilmaston, jossa on kaksi eri tasoa; yrittäjyhteisöllinen taso, jossa keskeistä on yrittäjien (omistajajohtajien) väliset suhteet ja ”julkinen taso”, missä keskeistä on suuren yleisön mielikuva yrittäjyydestä. Johannisson (1984) toteaa yrittäjyysilmaston olevan se osa paikallista yrittäjäkulttuuria, joka kohdistuu yrittäjien uskomuksiin ja vuorovaikutukseen. Keskeistä on myös yrittäjyydelle myönteiset arvot, joihin voidaan lukea mukaan roolimallit ja neuvonantajat (Johannisson 1987, 12-14).

Niittykangas ym. (1994, 19) nimeävät toimintaympäristöön liittyvinä tekijöinä elinkeinoelämän infrastruktuurin sekä elämisen ja hyvinvoinnin infrastruktuurin. Ensiksi mainittuun tekijään liittyvät muiden muassa tuotantorakenne ja työvoimatekijät. Elämisen ja hyvinvoinnin infrastruktuurissa puolestaan on kyse siitä, millaiset välttämättömät elämisen edelytykset ja miten virikkeisen elinympäristön ympäristö tarjoaa yrittäjälle, hänen perheelleen ja yrityksen työntekijöille. (Niittykangas ym. 1994, 19.) Edellä nimetyt tutkijat rajaavat yrittäjyyden käsitteen omistajayrittäjyyteen.

Yrittäjyys selittyy pitkälti ryhmäkäyttäytymisen perusteella; ihminen yrittäjänäkin asettaa itselleen tavoitteita ja aikomuksia omien kokemustensa ja viiteryhmien mukaan. Siten yrittäjyydelle syntyy tilanneyhteys ja kulttuurinen konteksti. Ulkoisen yrittäjyyden taustatekijöitä ovat mm. perhetausta ja saadut roolimallit sekä työkokemukset. (Koironen 1993, 48.) Perhetaustasta ja roolimalleista Peltonen (1986, 45) toteaa yrittäjiksi aikovien henkilöiden ratkaisuissa usein sangen ratkaisevia olevan perheen perinteet; ”isältä pojalle, äidiltä tyttäreille”. Koskinen (1995) korostaa perhetaustan merkitystä yrittäjyydelle. Tätä tuki Koskisen (1995, 39-40) omakin tutkimus; yrittäjät ovat saaneet yrittäjäesimerkkiä vanhemmiltaan. Huuskonenkin (1992) lähtee esittämässään omistajayrittäjyyttä koskevassa mallissa siitä oletuksesta, että kasvaminen yrittäjäperheessä vaikuttaa henkilön arvoihin, asenteisiin ja uskomuksiin yrittämistä lisäävällä tavalla. Samaa havaintoa tukee Niittykankaan ym. (1994, 52) tutkimus. Edellä mainitut tutkijat toteavat, että kosketus yrittäjyyteen ja sitä kautta saatu yrittäjyyden malli voivat toimia yksilön toimintaa ja valintoja yrittäjyyden suuntaan ohjaavina. Tämä kosketus voi syntyä perheen tai suvun lisäksi myös ystävä- ja tuttavapiirin välityksellä. (Niittykangas ym. 1994, 52). Lähipiirissä koetut suotuisat esimerkkitapaukset kannustavat yrittäjyyteen ja kielteiset tapaukset vaimentavat yrittämistä lisäävää (Koironen 1993, 49).

Lähteenmäki (1997, 131-132) toteaa yrittäjyyden olevan uravalinta siinä kuin muutkin työhön ja ammattiin liittyvät valinnat. Yrittäjyys pyrkii tarjoamaan yksilölle yhden keinoon saavuttaa sen, mitä hän ammatissa toimimisen kautta haluaa elämässään saavuttaa. Yrittäjyyden motiivit ovat täten palautettavissa yksilön arvoihin ja ura-ankkureihin. Ne heijastavat sitä, mitä yksilö työnsä sisällöltä odottaa, millaisessa toimintaympäristössä viihtyy ja millaisesta tekemisestä innostuu. Työn sisällöllisen palkitsevuuden hän voi olosuhteiden suotuisuudesta ja aiemmasta kokemustaan riippuen löytää niin itsenäiseksi yrittäjäksi ryhtymisen kuin toisen palveluksessa yrittäjämäisesti toimimisenkin kautta. (Lähteenmäki 1997, 131-132.) Lähteenmäki (1997, 139-141) esittää myös näkökulman siitä, miten yrittäjyysvaihtoehto nousee esiin urakehityksen eri vaiheissa tai paremminkin uran kriisivaiheissa. Tällainen kriisi saattaa olla sysäyksenä yrittäjyydelle. Tätä on kuvattu taulukossa 3.

**TAULUKKO 3** Yrittäjyyden vaihtoehdot uran kriisivaiheissa (Lähteenmäki 1997, 141)

Uran kriisivaihe	Akuutti pohdinnan kohde	Sisäisen yrittäjyyden vaihtoehdot	Ulkoisen yrittäjyyden vaihtoehdot
30:n kriisi	Toimintatapojen ja prosessien vanhanaikaisuus. Ideota ei hyödynnetä. Ei voi näyttää kykyjään.  Osaamista ei arvosteta.	Yrityksen tekninen kehittäjä. Tuoteinnovaattori ja -kehittäjä.  Prosessien uudistaja.	Viimeisimpään ammatilliseen tietoon pohjautuvan innovatiivisen oman yrityksen perustaminen.
Keski-ikä kriisi	Ura on pysähtynyt, se ei palkitse riittävästi. Haasteiden puuttuminen. Kyllästyminen, turhautuminen. Pinnan alla kytevien haaveiden toteuttaminen. Työ ei ole mielekästä eikä vastaa nykyisiä arvoja.	Ammatillista osaamista monipuolisesti hyödyntävä uusi työrooli. Haasteellisten uusien projektien vetäminen. Kouluttaminen / kehittäminen uusiin tehtäviin. Sisäisenä kouluttajana, konsulttina ja mentorina toimiminen.	Yrittäjyys omaan lukuun samalla toimialalla.  Alan vaihto ja sen myötä siirtyminen yrittäjäuralle uudelleen- tai täydennyskouluttautumisen kautta.
Vetäytymisvaiheen kriisi	Itsellä on vielä paljon ja merkittävää annettavaa. Ei halua vielä jäädä syrjään. Haluaa nyt tehdä jotain.	Sisäisenä kouluttajana, konsulttina, mentorina, tukijana ja perehdyttäjänä toimiminen. Omaa osaamista hyödyntävän projektin vetovastuu ja läpivienti.	Yrittäjyys omaan lukuun samalla toimialalla. Konsultointia omalla alalla. Täysin uudenlainen yrittäjyys esim. rahoittajan ja verkosto-osajan roolissa toimintaan mukaan menemättä.

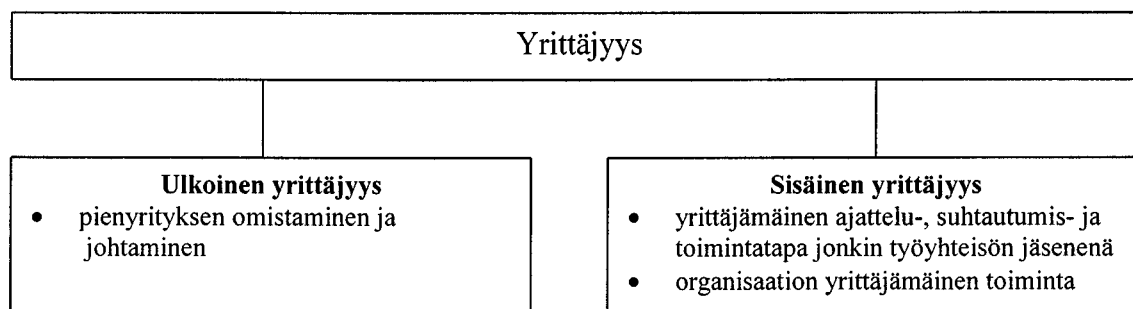
Yksilö siis voi aktiivisesti etsiä yrittäjyydestä ratkaisua ammatillisen kasvun tarpeisiinsa useissa eri kasvu- ja kriisivaiheissa. Eri vaiheissa syntyy pohjaa erityyppiselle yrittäjyydelle. Yksilön opittua affektista tilaa sekä opettajan ja koulun eli oppijan työyhteisön vaikutusta yrittäjyyteen tarkastellaan lähinnä yrittäjyyskasvatuksen yhteydessä luvussa 6.

### 3.5 Yhteenveto ja päätelmät yrittäjyydestä

Luvussa kolme on pyritty vastaamaan teoreettisella tasolla kysymykseen ”Mitä yrittäjyys on?” Tähän kysymykseen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä vastausta.

Yrittäjyyden ja yrittäjän käsitteitä on määritelty eri tavoin eikä käsitteiden sisällöstä olla päästy yksimielisyyteen. Osa tutkijoista rajaa yrittäjyyden käsitteen pelkästään ulkoiseen yrittäjyyteen; yrityksen perustamiseen ja johtamiseen, toimimiseen itsenäisenä omistajayrittäjänä. Yrittäjyyden käsite on kuitenkin yleisesti laajentunut ulkoisesta yrittäjyydestä sisäiseen. Täten kuka tahansa voi osoittaa yrittäjyyttä ja olla yrittäjä toimiipa hän sitten omistajayrittäjänä tai toisen palveluksessa. Tässä tutkimuksessa yrittäjyys jaotellaan kuvion 10 mukaisesti. Yrittäjyyttä voi ilmetä sekä yksilötasolla että organisaatioissa.

otellaan kuvion 10 mukaisesti. Yrittäjyyttä voi ilmetä sekä yksilötasolla että organisaatioissa.



**KUVIO 10** Yrittäjyyden ilmenemismuodot

Yleisesti ottaen yrittäjyyden selitykset voidaan jakaa kahteen koulukuntaan: ihmiskeskeiseen ja ympäristölliseen. Ihmiskeskeinen koulukunta korostaa yksilön sisäisiä tekijöitä, tiettyjä yrittäjäominaisuuksia ja ympäristöllinen koulukunta kulttuurisia ja rakenteellisia olosuhteita. Kumpikaan koulukunta ei yksinään pysty kuvaamaan ja selittämään yrittäjyyttä ilmiönä. Yrittäjyys onkin yksilö-, ympäristö- ja tilannetekijöiden monisäikeinen yhdistelmä. Näin ollen yrittäjyyttä ei voida liittää vain yksilön persoonallisuuden piirteisiin vaan siihen liittyvät ja vaikuttavat lukuisat ympäristö- ja tilannetekijät. Nämä tekijät ovat toisiinsa kiinteässä yhteydessä ikään kuin yhteen nivoutuneina. Yrittäjyyttä voi myöskin ilmetä hyvin eri tavoin eri kulttuureissa, eri alueilla, eri työyhteisöissä ja eri yksilöillä. Viime aikoina yrittäjyyttä on alettu tarkastella yhä enenevässä määrin prosessina.

Yrittäjyys liittyy yleisesti ottaen kaikkeen tavoitteelliseen toimintaan tehdäänpä työtä sitten millä organisaatiotasolla ja missä tehtävissä tahansa. Yrittäjyys ilmenee ihmisen uskomuksissa, teoissa ja tunneilmaisuuksissa. Yrittäjyyttä suhtautumis-, ajattelu- ja toimintatapana ilmentävät lukuisat seikat, jotka pääasiallisesti ovat sävyllään myönteisiä. Näistä keskeisiä ovat muiden muassa työhalu, myönteinen työasenne, ahkeruus, aloitteellisuus, vastuullisuus, itsenäisyys, aktiivisuus, rohkeus, tarmokkuus, innovatiivisuus ja tavoitteellisuus. Pelkistäen yrittäjyyden vastakohtana voidaan pitää passiivisuutta ja laiskuutta. Yrittäjyyteen voidaan liittää myös kielteisiksi tulkittavia käsitteitä, kuten ahneus, häikäilemättömyys ja itsekkyyys. Yrittäjyyden piirteet ovat pitkälti samat ulkoisessa ja sisäisessä yrittäjyydessä. Keskeisenä erottavana tekijänä on siten konteksti. Samoin ulkoiseen ja sisäiseen yrittäjyyteen voidaan vaikuttaa pitkälti samanlaisilla keinoilla.

Yrittäjyyden henkisen hierarkian, affektisen alueen muodostavat elämäkatsomus, arvot, asenteet ja motivaatio. Ulkoinen yrittäjyys kuuluu mainitun hierarkian kaikille tasoille, kun taas sisäinen yrittäjyys on lähinnä asenne- ja motivaatiotason asia. Koska yrittäjyydessä korostuu yksilön affektinen alue, yrittäjyyteen oppimisessa on kyse erityisesti henkisestä kasvusta.

Lopuksi on vielä koottu yhteen tämän pääluvun ydinkäsitteet ja niiden määrittely tässä tutkimuksessa.

**TAULUKKO 4** Yhteenveto yrittäjyyteen liittyvistä keskeisistä käsitteistä ja niiden määrittelystä tässä tutkimuksessa

**Yrittäjyys** on työn tekemiseen liittyvä ajattelu-, suhtautumis- ja toimintatapa. Yrittäjyys ilmenee mm. aloitteellisuutena, työhaluna, aktiivisuutena, muuntumiskykynä, innovatiivisuutena, luovuutena, joustavuutena ja riskinottona.

**Yrittäjä** on henkilö, jolla ilmenee yrittäjyyttä ajattelu-, suhtautumis- ja toimintatavassaan.

**Ulkoinen yrittäjyys on** omistajayrittäjänä toimimista, pienyrityksen omistamista ja johtamista.

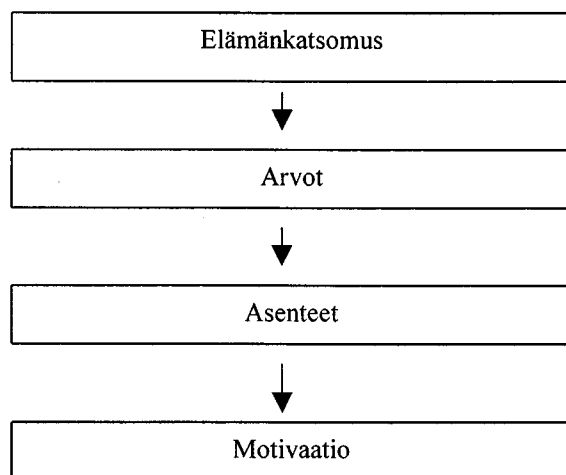
**Sisäinen yrittäjyys** on toisaalta yksilön yrittäjämäinen ajattelu-, suhtautumis- ja toimintatapa jonkin työyhteisön jäsenenä ja toisaalta organisaation yrittäjämäinen ajattelu-, suhtautumis- ja toimintatapa. Yksilön ja organisaation sisäinen yrittäjyys voivat olla toisistaan erillisiä tai läheisesti yhteen nivoutuneita ilmiöitä.

## 4 YRITTÄJYYDEN HENKINEN HIERARKIA

### 4.1 Ihmisen affektinen alue

Ihminen on kokonaisuus, jonka toiminnassa on erotettavissa kolme osa-alueetta: kognitiivinen eli tietopohjainen, psykomotorinen eli toimintapohjainen ja affektinen eli tunnepohjainen alue (Peltonen & Ruohotie 1987, 16). Nämä eri alueet ovat toisiinsa kiinteästi kietoutuneita. Tunnepohjaisen alueen merkitys on suuri. Tunnepohjainen voima näkyy näillä kaikilla alueilla. Affektisesta alueesta ovat sittemmin eriytyneet käsitteet halu ja tahto, jotka sisältyvät konatiiviselle alueelle. Tällöin kognitio on yleistermi prosesseille, jotka auttavat yksilöä tiedostamaan ja saamaan tietoa jostakin kohteesta. Affektilla taas tarkoitetaan tiettyyn kohteeseen tai ideaan kohdistuvia tunnereaktioita. Konaatio viittaa puolestaan niihin henkisiin prosesseihin, jotka auttavat yksilöä kehittymään. Kyse on eräänlaisesta sisäisestä epätasapainotilasta tai tietoisesta pyrkimyksestä toimia ja tavoitella jotakin. (Ruohotie 1998, 31.) Peltosen ja Ruohotien (1987, 96) mukaan yrittäjyys on tunnepohjaisen eli affektisen voiman käyttämistä työssä. Edelliseen on liitettävä myös konatiivinen alue. Yrittäjyys on täten työn tekemisessä ilmenevä yksilön ajattelu-, suhtautumis- ja toimintatapa.

Yrittäjyys sijoittuu kuviossa 11 (Peltonen 1984, 30) esitettyyn affektisen alueen ilmiöiden muodostamaan kokonaisuuteen. Näissä ilmiöissä on vaihtelua kohdealueessa, aikajänteessä ja pysyvyydessä (Peltonen & Ruohotie 1987, 19). Nimetyt ilmiöt ovat läheisesti yhteydessä yksilön persoonallisuuden piirteisiin, osittain jopa ollen osa persoonallisuutta. Näin voidaan todeta, sillä persoonallisuuden piirteet ovat tekijöitä, jotka kuvaavat yksilölle tyypillisiä käyttäytymismuotoja tai ominaisuuksia (Hirsjärvi 1982, 145).



**KUVIO 11** Yrittäjyyden henkinen hierarkia (Peltonen 1984, 30)

Ulkoinen yrittäjyys liittyy keskeisesti kyseisen hierarkian kaikille tasoille, sisäinen yrittäjyys taas pääasiallisesti asenne- ja motivaatiotasolle (Peltonen 1984, 30).

## 4.2 Elämäkatsomus

Elämäkatsomus on yksilön affektisen alueen ominaisuuksista kaikkein laaja-alaisin ja hitaimmin muuttuva. Käsitteenä se melko abstrakti ja vaikea määritellä. Peltosen (1986, 126) mukaan elämäkatsomusta voidaan pitää vakiintuneena suhtautumistapana elämän tärkeimpiin kysymyksiin. Elämäkatsomuksen tärkeimpiä kohdealueita ovat henkilö itse, muut ihmiset, fyysinen ympäristö, työ, yhteiskunta ja ”perimmäiset kysymykset”. (Peltonen 1986, 126.) Hirsjärvi (1982, 36) määrittelee elämäkatsomuksen kokonaiskäsitteeksi ihmiselämän tarkoituksesta ja arvosta. Ero elämäkatsomuksen ja arvojen välillä on häilyvä. Kun ihmisellä on suuri määrä arvostuksen kohteita, arvostettavia asioita, elämäkatsomus asettaa arvot tärkeysjärjestykseen. Elämäkatsomus voidaan nähdä kokonaisuutena, jonka osia ovat maailmankuva, ihmiskäsitys, suhtautuminen uskontoon ja yhteiskuntakäsitys. (Peltonen 1986, 126-127.)

Maailmankuvalla tarkoitetaan ihmisen itselleen muodostamaa käsitystä maailmasta kokonaisuutena. Maailmankuva muodostaa perustan yksilön ja yhteisön elämää ohjaaville arvoille ja tavoitteille. (Hirsjärvi 1982, 111.) Maailmankuva on osa maailmankatsomusta, jolla puolestaan tarkoitetaan ihmisen kokonaiskäsitteistä todellisuuden olemuksesta ja arvosta. Maailmankatsomus muodostuu käsityksistä eli tiedosta, uskomuksista, arvoista ja normeista. Maailmankatsomuksessamme arvot määrittävät asiantiloja, jotka ovat toivottavia. (Hirsjärvi 1985, 80-81.)

Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan uskomuksiin ja arvostuksiin perustuvaa, useimmiten oletusten tasolla olevaa käsitystä siitä, mikä ihminen on, mikä hänessä on olennaista ja mitkä ovat hänen mahdollisuutensa (Hirsjärvi 1982, 62). Krohnin (1981, 10) mukaan ihmiskäsitys sisältää ja kuvaa sekä ihanneihmistä että elämäkatsomusta yleensä. Yrittäjyyden kannalta mielenkiintoinen kysymys on se, että millaisia ominaisuuksia ja piirteitä yrittäjään liitetään ja miten nämä vastaavat käsitystä ihanneihmisestä. Ihmiskäsitys on osa yksilön maailmankuvaa, joka on osa yleisemmästä maailmankuvasta. Tätä kautta ihmiskäsitys liittyy myös yhteiskuntakäsitykseen, mihin liittyy käsitys yhteiskunnan rakenteesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Yhteiskuntakäsitys muuttuu poliittiseksi ideologiaksi alettaessa esittää käsityksiä siitä, mihin suuntaan yhteiskuntaa olisi kehitettävä. (Hirsjärvi 1985, 95.) Ihmiskäsityksiä on erilaisia. Lahti-Kotilaisen ja Mankkisen (1995, 15) mukaan työelämässä on vähitellen siirrytty monidimensionaaliseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihmiset ovat dynaamisia ja kykeneviä tuottamaan yhä uusia motiiveja vaihtuvien tarpeidensa ja olosuhteiden mukaan. Monidimensionaalinen ihmiskäsitys on sopusoinnussa yrittäjyyden kanssa. Samoin käsitys ihmisestä itseään toteuttavana yksilönä, jolla on kykyä ja halua määritellä omalle työlleen tavoitteet ja seurata niitä omatoimisesti.

Yksilötasolla yrittäjyyden kannalta keskeinen käsite on minäkäsitys. Ahon (1988, 3-5) mukaan minäkäsitys on yksilön asennoituminen itseensä eli hänen oma käsitys persoonallisuudestaan. Minäkäsitystä lähellä olevia käsitteitä ovat siten minäkuva, itsetunto ja itsetuntemus. Minäkäsityksen ollessa myönteinen yksilö luottaa omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa vaikkapa juuri yrittäjänä. Hän nauttii haastavista tehtävistä, sitoutuu

tuu työhön, ottaa vastuuta ja riskejä eikä lannistu vastoinkäymisistä. Kielteisen minäku-  
van omaava henkilö puolestaan ei luota kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa ja hänen suo-  
ritusmotivaationsa on heikko. Kasvatuksen alueella ihmiskäsitys kytkeytyy läheisesti  
käsityksiin kasvatuksen päämääristä sekä ihmisen kasvatettavuudesta ja koulutettavuuu-  
desta (Hirsjärvi 1982, 62).

Elämäkatsomuksen kolmannen elementin, suhtautumisen uskontoon, merkitys yrittä-  
jyyden kannalta on kiistanalaista. Kirkko ja kapitalismin kehitys ovat kuitenkin liitty-  
neet läheisesti yhteen. Max Weberin (1990) mukaan protestantit ryhtyivät muita useam-  
min yrittäjiksi. Weber on niinkään korostanut teollistumisen henkisen pohjan olleen  
protestanttisen ja protestanttisen työn etiikan vaikutuksen kapitalismin synnyn kannalta  
keskeisen. Yrittäjyyden ja perinteisten protestanttisten ihanteiden, kuten ahkeruuden,  
uutteruuden ja työteliäisyyden välillä onkin paljon yhtymäkohtia.

Heino (1990, 64) myöntää protestanttisuuden ja luterilaisen kirkon tärkeän osuuden tu-  
kemassa ahkeruutta ja yritteliäisyyttä maassamme. Kirkon virallisessa kristinopissa  
vuodelta 1948 todetaan seuraavasti: ”Työllä hankimme elatuksemme ja tarpeemme. Työ  
varjelee meitä joutilaisuuden vaaroilta. Työ kasvattaa meissä velvollisuuden ja yhteyden  
tuntoa. Tunnollinen työn tekeminen antaa meille työn iloa”. Heino (1990) kuitenkin  
kiistää sen, että korostettu työn arvostus sisältyisi Lutherin oppeihin. Luterilaisen käsi-  
tyksen mukaan ihmisen ei tarvitse ansaita arvoaan tekemällä työtä muita paremmin tai  
pätevämmin. Kukaan ei voi hyvillä teoillaan ansaita pelastusta eikä ahkerinkaan työ ta-  
kaa Jumalan suosiota. (Heino 1990, 64-66.) Hietaniemen (1999) mukaan Weberiä tul-  
kitaan kapea-alaisesti korostettaessa Weberin esittävän protestanttisen etiikan työteliäi-  
syyden ja kurinalaisen elämän olevan kapitalismin perustan. Varsinainen käänne uuteen  
sivilisaatioon Euroopassa tapahtui kuitenkin jo keskiajalla katolisuuden vaikutusalu-  
eella. Suomessa usein kuvitellaan, että Weber tarkoittaa protestanttisuudella luteri-  
laisuutta, vaikka hän puhuu puritanismista ja kalvinismista. Hietaniemi toteaa Weberin  
sanoneen useaan otteeseen: luterilaisuus jäi perinteisen työetiikan puitteisiin. Luterilai-  
nen työetiikka on traditionaalista vastakohtana puritaaniselle. (Hietaniemi 1999.) Us-  
konnollisten seikkojen vaikutusta yrittäjyyteen ei voida pitää selvänä (ks. esim. Kova-  
lainen 1989, 86-87.)

Yhteiskuntakäsitystä yrittäjyyden kannalta tarkastellaan luvussa 4.3 Arvot. Näin sen  
vuoksi, että erityisesti yhteiskuntakäsityksessä elämäkatsomusta ja arvoja on käsitteel-  
lisesti hyvin vaikea erottaa toisistaan.

Elämäkatsomuksen merkitys yrittäjyyteen määrittäyty ihmisen arvomaailmassa. Kyse on  
siitä, missä määrin yksilö kunnioittaa ja arvostaa markkinataloutta, elinkeinoelämää,  
yrittäjätoimintaa, yrityksiä, yrittäjiä, yrittäjyyttä ja työtä sekä kuinka korkealle yksilön  
arvohierarkiassa em. asiat sijoittuvat. Yrittäjyys on kuitenkin muutakin kuin elämäkat-  
somuksellinen suhtautumistapa, se on myös asenteita ja motivaatiota (Peltonen 1986,  
127). Elämäkatsomus kehittyy pitkälti kodin ja koulun yhteisvaikutuksesta nuorella  
iällä. Ihmisen vanhetessa ja kokemusten karttuessa se toki kypsyy, mutta muutokset  
ovat hitaita (Peltonen 1986, 127). Tämän takia yrittäjyyskasvatus tulisikin aloittaa mah-  
dollisimman varhain.



## 4.3 Arvot

### 4.3.1 Arvojen käsite ja luokittelu sekä yrittäjyyden arvostus

Junnola ja Juuti (1993, 21) esittävät arvoja koskevan teoreettisen problematiikan sisältävän lukuisia vaikeasti vastattavia kysymyksiä:

- mitä arvot ovat?
- mitkä ovat arvojen tunnusomaiset piirteet?
- miten arvoja voisi luokitella?
- mistä arvot ovat peräisin, miten ne syntyvät?
- voisiko arvot järjestää johonkin systemaattiseen kehykseen?
- mitkä ovat arvojen tärkeimmät teoreettiset yhteydet muihin konstrukteihin kuten identiteetti, minäihanne, tahto, asenne, rooli, organisaatio, kulttuuri, ideologia, maailmankatsomus?

Viime vuosina keskustelu arvoista on levinnyt eri tasoille yhteiskunnassa. Valtio ja kunnat ovat käyneet niin sanottua arvokeskustelua siitä, mihin niukkenevia taloudellisia resursseja kohdennetaan. Useat yritykset ja yhteisöt ovat arvojen kautta pyrkineet löytämään parannusta toimintaansa. Arvoja voidaan täten tarkastella ainakin kolmesta näkökulmasta: yksilön, organisaation ja koko yhteiskunnan näkökulmasta. Olipa näkökulma mikä tahansa näistä kolmesta, niillä kaikilla on oma merkityksensä yrittäjyyden kannalta. Yhteiskunnan arvot määrittävät muiden muassa maan historian, kulttuurin, kasvatuksen ja opetuksen sekä poliittisten päättäjien myötä. Yksilön arvot ovat pitkälti sidoksissa yhteiskunnan ja kasvatuksen kautta opittuihin arvoihin. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisin näkökulma on yksilön henkilökohtaiset arvot.

Arvostaminen merkitsee kannanottoa tietyn kohteen merkitykseen, arvon antamista jollekin kohteelle. Kannanotto voi koskea kohteen hyvyttä tai pahuutta, tavoiteltavuutta tai ei-tavoiteltavuutta, hyväksymistä tai hylkäämistä, oikeutta tai vääryyttä. (Peltonen & Ruohotie 1987, 19.) Kohteen arvo voi olla positiivinen tai negatiivinen. Kohde voidaan siis kokea myönteisesti tai kielteisesti.

Käsitteenä arvo on laaja-alainen ja moniselitteinen. Tämän johdosta siihen liittyy lukuisia tulkintaongelmia. Elämämme on mielikuvien ja arvojen kyllästävä. ”Yhtään ainoaa asiaa maailmassa emme mielessämme kannan, emme havaitse, emme tulkitse emmekä puhu siitä liittämättä siihen arvoja” (Kettunen 1997, 273). Hirsjärven (1985, 79) mukaan arvot ovat aina abstraktioita eli ilmiöitä, joita ei voida nähdä. Arvon käsitteellä viitataan joukkoon ilmiöitä tai tiloja, joita pidetään tavoittelemisen arvoisina käyttäytymistä motivoivina päämäärinä. Arvo on jotakin, jota ihminen yrittää saavuttaa tai säilyttää. (Asp & Peltonen 1991, 75.) Airaksisen (1994, 23) mukaan Suomessa on vakiintunut tavaksi puhua arvoista hyvin yleisessä merkityksessä tarkoittamaan yleensä hyviä ja haluttavia asioita. Arvot perustuvat elämän projekteille eli suunnitelmille. Arvot ovat näiden suunnitelmien sisältämiä päämääriä. (Airaksinen 1994, 29.) Peltosen ja Ruohotien (1987, 19) mukaan arvo on kohteen vakiintunut merkitys yksilölle. Junnola ja Juuti (1993, 23) viittaavat Rescheriin (1969), joka pitää arvoja viimekädessä mielen asioina ja siinä mielessä koskemattomina. Ne toimivat pakotteina tai yllykkeinä motiivoiden tekemään jotakin tai pidättäen tekemästä jotakin. Yksilö kannattaa tiettyä arvoa,

pitäen siitä, hyväksyen sen ja omistautuen sille. Juutin (1983, 7) mukaan arvot ovat ympäristöstä opittuja, suuren osan yhteisön jäsenistä omaksumia toivomusten luonteisia näkemyksiä siitä, mikä on hyvä tai hyväksyttävä elämäntapa.

Arvotutkimuksissa esitetty käsitteenmäärittely on moninaista ja ristiriitaistakin. Lahti-Kotilainen ja Mankkinen (1995, 5) nimeävät seuraavat seikat sellaisiksi, joista arvotutkimuksissa ollaan pitkälti yksimielisiä:

- arvot ovat kulttuurin ydin
- arvot ovat suhteellisen pysyviä ja niillä on keskeinen merkitys yksilön henkissä rakenteessa
- arvot ovat osa yksilön maailmankuvaa
- arvot ovat intensiivisiä, dynaamisia ja suorassa yhteydessä motivaatioon
- arvot ovat abstrakteja, konkreettisten tilanteiden yläpuolella
- arvot muodostavat klustereita ja järjestelmiä
- arvoja ei voi suoranaisesti havaita, arvioida tai mitata, vaan ainoastaan tulkita puheiden ja tekojen välityksellä.

Arvot ovat osa yhteisön kehittämää kulttuuria ja siten sosiaalistumisprosessissa omaksettuja keskeisiä tekijöitä suunnaten käyttäytymistä ja toimintaa (Asp & Peltonen 1991, 75). Kulttuurisidonnaisuutta korostaa myös Turunen (1992, 52), jonka mukaan arvot elävät kulttuuri-ilmiöinä. Arvoissa on jotain sellaista ehdottomuutta, vaatimusta ja kaipausta, että niiden on nähty kuuluvan ihmisen ydinolemuksen (Turunen 1992, 52). Arvot liittyvät pysyvään suhtautumiseen, ne voivat muuttua vain hyvin hitaasti. Omaksumiemme arvojen, myös yrittäjyyteen liittyvien, lähteinä ovat ympäristötekijät, perhe, koulu, erilaiset viiteryhvät ja omat tulkintamme asioista (Katz & Kahn 1978, 363; Robbins 1983, 50-51). Junnola ja Juuti (1993, 29) toteavat arvojen siirtyvän sosiaalisesta ympäristöstä yksilöön sisäistymis- ja/tai oppimisprosessien kautta. Arvot ohjaavat ihmisen käyttäytymistä ja ne ilmenevät henkilön valinnoissa, sanoissa ja teoissa. Sanojen ja tekojen välillä ei arvotutkimusten mukaan ole selvää yhteyttä. Siehl ja Martin jaottelevatkin arvot puheissa ilmaistuihin ja teoissa ilmeneviin arvoihin (Lahti-Kotilainen & Mankkinen 1995,8). Esimerkiksi opettaja voi siis puheissaan arvostaa suurestikin yrittäjyyttä, mutta hänen teoissaan ei ole viitteitä puheiden mukaisista arvoista. Toiminta ja käyttäytyminen ei ole arvoja ilmentävää.

Arvot voidaan luokitella monin eri tavoin. Junnola ja Juuti (1993, 25) esittävät Rescherin ajatuksen luokitella arvot kuudessa dimensiossa:

1. arvottajan mukaan (kuka kannattaa, kenen arvoja kyseiset arvot ovat)
2. arvostuksen kohteen mukaan (esineet, ympäristö, yksilöt, ryhmät, ihmissuhteet ja yhteiskunta)
3. edun tai hyödyn mukaan (aineellinen, taloudellinen, moraalinen, sosiaalinen, poliittinen, esteettinen, uskonnollinen, älyllinen, ammatillinen, sentimentaalinen)
4. päämäärän mukaan
5. orientaation mukaan (itse, muut)
6. arvojen keskinäisten suhteiden mukaan (välineelliset ja lopulliset arvot).

Arvot jaetaan usein itseisarvoihin ja välinearvoihin. Itseisarvoissa on kyse sellaisista päämääristä, jotka ovat sinänsä ja sellaisinaan hyviä. Emme tavoittele itseisarvojen avulla enää mitään muita asioita tai asiantiloja. (Hirsjärvi 1985, 79.) Tyypillisiä itseisarvoja ovat rakkaus, luonto ja luovuus. Välinearvot sen sijaan tulevat haluttaviksi vain siitä, että ne edistävät itseisarvoja (Airaksinen 1994, 30-31). Asioilla tai ilmiöillä on välinearvoa siis silloin, kun niillä tavoitellaan joitakin muita, arvokkaampina pidettyjä asiantiloja. Arvohierarkiassa itseisarvot menevät siten välinearvojen edelle. Juuti (1983, 7) jaottelee arvot sen mukaan ovatko ne johdettu menneisyydestä (perinnearvot) vai tulevaisuuden odotuksista (odotusarvot) vai ilmentävätkö ne nykyhetkeä (esim. toiminnalliset arvot).

Arvot voidaan jaotella myös ulkoisiin ja sisäisiin. ”Sisäinen arvo kuuluu asioille, joista ei voida puhua jonkin käytännön yhteydessä antamatta niille arvoa, toisin sanoen pitämättä niitä arvossa jonkin suunnitelman ja elämäntavan toteuttamisen vuoksi. Ulkoinen arvo taas kuuluu niille asioille, joilla ei ole sisäistä arvoa eli joista voidaan puhua antamatta niille arvoa”. (Airaksinen 1994, 31.) Ulkoisia arvoja ovat esimerkiksi raha ja menestys. Jokainen sisäinen arvo on myös itseisarvo, mutta jokainen itseisarvo ei ole sisäinen arvo. Samoin jokainen välinearvo on ulkoinen arvo, muttei päinvastoin. (Airaksinen 1992, 31.)

Turunen käyttää käsitettä arvokas siitä maailmasta ja todellisuuden tasosta, jossa arvo määritetään. Arvokkaan kokoava käsite sisältää neljä ryhmää arvokkaita asioita; varsinaiset arvot, ihanteet, arvostukset ja inhimillisesti arvokkaat kokemukset. (Turunen 1992, 18.)

Varsinaiset arvot, perinteiset niin sanotut platoniset arvot ovat totuus, kauneus ja hyvyys. Näille arvoille luonteenomaista on muun muassa se, että niitä voidaan vain tavoitella ja niihin voidaan suuntautua. Niitä ei kuitenkaan pystytä lopullisesti saavuttamaan. (Turunen 1992, 22.) Luonteeltaan varsinaiset arvot ovat melko abstrakteja. Ihanteet puolestaan ovat konkreettisempia kuin varsinaiset arvot. Ihanteet liittyvät usein ihmiseen ja hänen käyttäytymiseensä, mutta ne voivat liittyä myös organisaatioon. Esimerkkeinä ihanteista mainittakoon rehellisyys, luotettavuus, vastuullisuus, tunnollisuus, rohkeus ja itsenäisyys. Ihanteet ovat osa kulttuuria, ja ne kehittyvät kulttuurin myötä. Kestoltaan ihanteet ovat pitkäikäisiä. (Turunen 1992, 59-64.) Arvostuksille on ominaista, että niillä on yleensä selvä kohde. Arvostukset ovat ihmisille ja organisaatioille arvokkaita asioita. Näitä voivat olla esimerkiksi raha, asunto, auto, tiede, taide, asema, arvonimi ja virka. Arvostuksissa ei ole samaa pysyvyyttä eikä kulttuurista yhtenäisyyttä kuin ihanteissa vaan ne muuttuvat aikojen kuluessa. Niihin voi jopa muoti vaikuttaa. (Turunen 1992, 95-104.) Airaksinen (1994, 23-24) näkee arvojen ja arvostusten välisen eron niin teoreettisena, ettei sen esittäminen selvästi julki lausutussa muodossa tahdo onnistua. Arvostukset ovat yksilön omia käsityksiä asioiden merkityksestä hyvyyden ja huonouden kannalta katsottuna. Arvot puolestaan ovat ikään kuin rajoituksia sille, mitä ihminen voi arvostaa ja haluta. Toisin sanoen arvot ovat oikeita arvostuksia. (Airaksinen 1994, 24.) Inhimillisesti arvokkaasta ei ole Turunen (1992, 121) mielestä yhtä helppo antaa esimerkkejä kuin muista arvokkaan lajeista. Inhimillisesti arvokkaaseen liittyy tietynlainen elämyksellisyys. Elämysten kirjo on rajaton. Arvokkaita inhimillisiä kokemuksia ovat esimerkiksi musiikki ja muu taide, luonto, uskonnolliset rituaalit, seremoniat ja juhlat. Arvokkaat inhimilliset asiat muodostavat kokemuksia, jotka ihminen muistaa lopun elämäänsä. (Turunen 1992, 121-126.)

Asp ja Uhmavaara (1989, 186) ovat identifioineet teollisuusyrityksen henkilöstön keskeiset arvot. Tulosten mukaan keskeisimmät arvot tärkeysjärjestyksessä olivat perhe-elämä, taloudellinen turvallisuus, terveellisen elämäntavan noudattaminen, vapaa-aika, ihmisten tasa-arvo, työ ammattina, harrastukset, koulutus, ystävät ja seurustelu heidän kanssaan, kansojen ystävyys, kehitysmaiden auttaminen, uskonto ja poliittinen toiminta (Asp & Uhmavaara 1989, 186).

Elämäkatsomuksen yhtenä osana edellisessä luvussa nimettiin yhteiskuntakäsitys. Yrittäjyyttä ajatellen yhteiskuntakäsityksessä keskeisellä sijalla ovat yksilön poliittiset näkemykset ja suhtautuminen kapitalismiin ja markkinatalouteen. Käsitteitä kapitalismi ja markkinatalous pidetään usein synonyymeinä. Niin tässäkin tutkimuksessa. Tarkasti ottaen ne kuitenkin viittaavat talouden eri aspekteihin. Kapitalismi viittaa siihen, että tuotantovälineet ovat pääosin yksityisessä omistuksessa ja markkinatalous siihen, että sekä kulutus- että tuotantopäätökset tehdään hajautetusti markkinoiden ja niillä muodostuvien hintojen ohjaamina (Paakkanen 1979, 128-129).

EVA:n (Elinkeinoelämän valtuuskunta) suomalaisten asenteita selvittävän tutkimuksen (Raportti suomalaisten asenteista 1997, <URL:<http://www.eva.fi/julkaisut/raportit/asenne/html>>.) mukaan vuosina 1986-1990 tapahtui voimakasta poliittista vieraantumista. Tämän jälkeen vieraantumisen kasvu on pysähtynyt, mikä selittyy sillä, että politiikan vieroksunta on niin voimakasta, ettei se enää pysty siitä juuri kasvamaan. Tästä ei pidä kuitenkaan tehdä sitä johtopäätöstä, että poliittinen vieraantuminen sinällään loisi suotuista maaperää yrittäjyydelle. Kyse on esimerkiksi käyttäen paremminkin siitä, että 1970-luvun alun voimakkaan vasemmistolaisuusaallon aikana yrittäjyys ja yrittäminen maassamme kytkettiin porvarillisuuteen ja oikeistolaisuuteen. Tällöin yrittämisen ja yrittäjyyden arvostus laski maassamme. Vieraantumisen kasvaessa mainittu 1970-luvun ilmiö ei liene mahdollista laajassa mittakaavassa. Hietalan (1987, 19) mukaan suhtautuminen yrittäjyyteen ei ole ensisijassa poliittinen asia vaikka se on sitäkin. Sosialistinen ideologia on toisaalta kannustanut ahkeraan työntekoon, jonka perimmäisenä tarkoituksena on ollut yhteiskunnan tai paremminkin järjestelmän palveleminen. Hackerin (1982, 14) mukaan sosialistisessa yhteiskunnassa työpsykologian perustarkoitus on osallistua tieteiden väliseen tehtävään lisätä tehokkuutta ja työn tuottavuutta siten, että työtätekevän persoonallisuuden kehitystä samalla tuetaan. Sosialististen maiden harrastamat ”työn sankarit” ja muut vastaavat arvonimet ovat herättäneet meillä etupäässä hilpeyttä. Niiden arvostus aikanaan omissa maissaan oli kuitenkin hyvin korkealla. (Gruber 1990, 197.)

EVA:n tutkimuksenkin (Raportti suomalaisten asenteista 1997, <URL:<http://www.eva.fi/julkaisut/raportit/asenne/html>>) mukaan suhtautuminen yrittäjyyteen ei ole enää poliittisten ideologioiden piiriin kuuluva kannanotto. Tämä näkyy siinä, että väitteen ”työntekijöiden ja työnantajien edut ovat Suomessa nykyään pitkälti yhteneväiset” kanssa ollaan aikaisempaa enemmän samanmielisiä. Poliittinen vieraantuminen heijastuneen puolestaan siihen, että yksilöllisyys, yksilön ja omaehtoisuuden kunnioittaminen on arvoasteikossa yhteisöllisyyden, yhteisvastuun ja keskinäisen solidaarisuuden edellä. Poliittikkaahan on perinteisesti nähty yhteisten asioiden hoitona.

EVA:n tutkimuksessa (Raportti suomalaisten asenteista 1997, <URL:<http://www.eva.fi/julkaisut/raportit/asenne/html>>) selvitettiin laajasti myös suomalaisten suhtautumista markkinatalousjärjestelmää kohtaan. Tulosten mukaan vähän yli puolet suomalaisista

katsoo, että markkinatalousjärjestelmä Suomessa on ”pääpiirteissään hyvin tai ainakin melko hyvin toimiva”. Talousjärjestelmäämme kohtaan esitettiin kuitenkin myös voimakasta kritiikkiä. Neljä keskeisintä kriittistä luonnehdintaa olivat toimiminen liikaa suuryritysten ehdoilla, vahvemman oikeuden suosiminen, taloudellisten arvojen liiallinen korostaminen ja liian suurten tulo- ja hyvinvointierojen tuottaminen. Näillä kritiikin kohteilla ei voida katsoa olevan yhteyttä yrittäjyyteen. Ne liittyvät paremminkin ns. markkinavoimiin.

Markkinatalous ja yrittäjyys ovat kaksi eri asiaa. Yrittäjyyden kannatus on säilynyt EVA:n tutkimuksen (Raportti suomalaisten asenteista 1997, URL:<http://www.eva.fi/julkaisut/raportit/asenne/html>) mukaan sekä vakaana että korkealla tasolla. Väittämän ”mikäli maassamme suhtauduttaisiin myönteisemmin yrittämiseen, siitä hyötyisi koko yhteiskunta” kanssa samanmielisiä oli yli kahdeksankymmentä (80) prosenttia vastaajista. Eri väestöryhmien välillä ei ilmennyt eroja tässä. Edelleen kysyttäessä näkemyksiä Suomen menestyksen eväistä yrittäminen, yrittäjyyden ja omatoimisuuden lisääminen nousi viidenneksi tärkeimmäksi menestyksen evääksi korkeaan laatuun panostamisen, koulutuksen, työelämän (ml. työpaikkojen ilmapiiri) sekä tieteen ja teknologian kehittämisen jälkeen. Erittäin tai melko tärkeänä yrittämisen kannustamista piti peräti 95 % vastanneista. Kysyttäessä hallitsevia tekijöitä suomalaisessa mielipideilmastossa, yrittämismyönteisyys nousi seitsemännelle sijalle, 82 % vastanneista oli nimennyt sen. EVA:n tutkimuksen valossa yleinen yhteiskuntakäsitys yrittäjyyteen liittyen on täten erittäin suotuisa.

Henkilön arvomaailma vaikuttaa osaltaan henkilön muodostamiin yleisiin käsityksiin, asenteisiin yrittäjyydestä ja sitä myötä siihen tuleeko hänestä koskaan yrittäjä (Huuskonen 1989, 88). Arvot eivät kuitenkaan suoraan synnytä niitä vastaavaa vakiokäyttäytymismallia. Davis ja Rasool (1988, 13) toteavatkin, ettei yrittäjyys ole suoraa seurausta yrittäjäarvoista. Yrittäjyydelle suotuisat arvot ovat ehto yrittäjyydelle, mutta eivät sen kausaalinen syy.

#### **4.3.2. Työn arvostus, työarvot ja ammatinarvostus**

Suomessa on perinteisesti arvostettu työtä protestanttisen etiikan mukaisesti. Työ on ollut perheen ohella suomalaisten arvojen kärkipäässä useissa tutkimuksissa. Varsinkin sotien jälkeisen Suomen jälleenrakentanut sukupolvi arvostaa työntekoa ja yritteliäisyyttä yli kaiken. Ahkeruudesta, sisusta ja sitkeydestä on tullut suomalaisten perushyveitä. Työtä ei tehdä pelkästään pakosta eikä palkan vuoksi, vaan se koetaan sisäisenä velvoitteena. Omaa työtä pidetään tärkeänä ja se halutaan tehdä kunnolla. (Heino 1990, 63.) Wilenius (1989, 28) toteaa työn olevan yhteiskunnallisesti merkittävimmän inhimillisen toiminnan muodon. Työn merkitys ihmiselle on kuitenkin selvästi heikentynyt useiden tutkimusten mukaan (Suomi etsii itseään 1991; Allardt 1986; Juuti 1988).

Juutin (1983, 9) mukaan työtä arvostava yhteiskunnallinen ilmapiiri on historiallisesti tarkasteltuna pikemminkin poikkeus kuin sääntö. Näin todetessaan Juuti viittaa lähinnä antiikin kreikkalaisiin ja roomalaisiin. Uskonpuhdistuksen myötä tapahtui voimakas arvojen muutos työtä ja sen tekemistä kohtaan. Työstä tuli kutsumus ja velvollisuus ja rikkaudesta yleinen tavoite, jota mitattiin materian runsaudella. Työstä tuli samalla tie vaurauteen. (Juuti 1983, 10.)

Airaksisen (1994, 34) mukaan työssä on arvoa, mutta työ ei ole itseisarvo. Työ ei muodosta hyvän elämänsuunnitelman päämäärää. Heinsonkaan (1990, 66) mukaan työ ei ole itsetarkoitus, vaan ilmaus ihmisenä olemisesta. Lahti-Kotilainen ja Mankkinen (1995, 10) toteavat useisiin tutkimuksiin viitaten, että työn itseisarvo maassamme on heikentynyt ja työ saanut selvästi välineellisen arvon elämänlaadun ja elintason kohottajana. Aiemmin arvostettujen työn jatkuvuuden, turvallisuuden ja palkan sijasta ovat työssä korostuneet sen uudet piirteet: haastavuus, vaihtelevuus ja itseohjautuvuus. (Lahti-Kotilainen & Mankkinen 1995, 10.) Airaksisen (1994, 130) mielestä työ ei ole ihmisen perustarve eikä edes luonnollinen halu. Työ merkitsee panoksen antamista ja oman itsensä kuluttamista jonkin sellaisen hyvän tuottamiseksi, josta joku on valmis maksamaan korvauksen. Työ on siis itsensä kuluttamista, raadantaa. Airaksinen erottaa toisistaan puuhastelun ja työn. Puuhastelu on niin sanottua kannattamatonta työtä ja siten työtä sopivampi työelämän sisällöksi. Puuhastelu on siten työn näköistä olemista sitä varten laaditussa ympäristössä eli työelämässä. Työ, jonka on oltava kannattavaa, on ihmiselle aina raadantaa, nöyryyttävää ja kuluttavaa. Ihmisen on tehtävä asioita, joita hän ei haluaisi tehdä, ellei hänen olisi pakko. (Airaksinen 1994, 130-136.) Airaksisen ajatukset työstä ja puuhastelusta herättävät mielenkiintoisia ajatuksia. Missä määrin opettajan työ on tai pitäisi olla kannattavaa? Mitataanko tätä kannattavuutta lyhyen aikavälin oppilaitoksen tulostittareilla? Vai onko niin, että opettajan työ tähtää tai sen ainakin pitäisi tähdätä aina pitkälle tulevaisuuteen, koska kasvatuksessahan on kyse kasvatettavan koko elämästä?

Työllä on kuitenkin suuri merkitys sekä yhteiskunnalle ja yksilölle. Juutin (1983) mukaan työn saaman korkean arvostuksen myötä työnteko nähdään yhteiskunnassamme sosiaalisena velvollisuutena ja tekijänsä arvon mittana. Työ ja sen tuottavuus muodostavat toisaalta yhteiskunnan vaurauden ja sitä kautta tulonjaon ja kulutus- ja elämäntotumusten perustan. Toisaalta työ ja sen tuottavuus muodostavat perustan yhteiskunnan rakenteellis-toiminnallisille osajärjestelmille sekä yhteiskunnan kiinteydelle ja jatkuvuudelle. Työntekoa ja työtä arvostava yhteiskunnallinen ilmapiiri on alkanut ruokkia itseään. Toisaalta koko yhteiskunnan ja eri organisaatioiden toimivuus riippuu työntöön arvostuksesta ja työntekoa korostavasta ilmapiiristä, toisaalta hyvin toimivat rakenteellistoiminnalliset osajärjestelmät lisäävät arvostusta työntekoa kohtaan yhteiskunnassa. (Juuti 1983, 12.)

Heinemann (1978) on tarkastellut työtä yksilön kannalta. Työ merkitsee ensinnäkin ajan käyttämistä ja sen rytmittymistä työ- ja vapaa-aikaan. Toisaalta työ merkitsee toimeentulolähdettä. Ihminen tarvitsee elääkseen erilaisia aineellisia hyödykkeitä ja asioita, kuten esimerkiksi ravintoa, vaatetusta, asunnon, turvallisuutta ja lääkehoitoa. Kolmanneksi työhön liittyy sosiaalinen aspekti. Ihmisen sosiaalinen identiteetti kehittyy päivittäisessä kontaktissa muihin ihmisiin. Tällöin työllä on suuri merkitys persoonallisuuden kehittymisen ja sosiaalisaatioprosessin kannalta. Näiden myötä yksilö oppii yhteiskunnan arvot, normit ja symbolit. Neljänneksi yksilön sosiaalinen asema ja yhteiskunnallinen arvostus määräytyvät hänen ammattinsa ja työsuorituksen mukaan. Viidenneksi työpaikka voidaan nähdä sosiaalisena, kulttuurisena ja teknisenä realiteettina. Työpaikka on tärkeä oppimisympäristö ja ammatillisten roolien sekä tieteellis-teknisen kulttuurin välittäjä. Lopuksi yksilön itsearvostus ja identiteetti kehittyvät työssä. (Heinemann 1978, 16-25.) Ihmisen työssä on siten kolme ulottuvuutta tai tasoa, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Nämä ulottuvuudet ovat aineellinen, sosiaalinen ja henkinen ulottuvuus (Wilenius 1990, 79).

Maccobyn (1990) mukaan oman persoonallisuustyyppin määrittely auttaa ihmistä ymmärtämään ne arvot, jotka motivoivat häntä. Työelämässä esiintyy viisi erilaista luonnetyyppiä, joista kukin edustaa erilaisia arvoja. Nämä luonnetyypit ovat asiantuntija, auttaja, puolustaja, innovaattori ja itsensä kehittäjä. Asiantuntija pitää palkitsevana työtä, jossa korostetaan osaamista ja asioiden hallintaa. Auttajalle on tärkeää ihmisistä välittäminen ja yhteenkuuluvuus. Puolustaja korostaa suojelua ja arvokkuutta. Innovaattori arvostaa työssä uuden luomista ja kokeilemista. Itsensä kehittäjä puolestaan pyrkii työssään tasapainottamaan ammattitaidon, tietämyksen ja henkilökohtaisen kasvun. (Maccoby 1990.)

Teollisuusyrityksen henkilöstöön kohdistetussa tutkimuksessa, johon aiemmin viitattiin, työarvot olivat seuraavat (Asp & Uhmavaara 1989, 190): hyvä palkka, työn mielenkiintoisuus, miellyttävät työtoverit, hyvät työolosuhteet, työturvallisuus, pitkät lomarat ja vapaa-aika, työn haasteellisuus, esimiesten arvostus, työn vastuullisuus, arvostettu ammatti, etenemis-mahdollisuudet ja työpaikan sijainti. Lokakuussa 1998 Taloustutkimus teki Kauppalehden toimeksiannosta tutkimuksen (Liikemiehen muotokuva 1998), jonka kohdejoukkona olivat yritysten ja julkishallinnon johto- ja esimiestehtävissä toimivat henkilöt. Vastaaajia pyydettiin nimeämään kolme tärkeintä asiaa työssään. Tärkeimmäksi tekijäksi nousi selvästi työn mielenkiintoisuus. Toiseksi ja kolmanneksi tärkeimmät tekijät työssä olivat työn vastuullisuus ja haastavuus sekä hyvä palkka.

**TAULUKKO 5** Tärkeimmät asiat työssä johto- ja esimiestehtävissä toimivien keskuudessa (Kauppalehti 1998)

n= 622	%
Mielenkiintoinen työ	62
Työn vastuullisuus ja haastavuus	45
Hyvä palkka	45
Työn tuloksellisuus	29
Itsensä toteuttaminen ja kehittäminen	28
Työn jatkuvuus	15
Yrittämisen vapaus	12

Työn kannalta keskeinen käsite on myös ammatinarvostus. Tällä tarkoitetaan toisaalta ammattiin kohdistuvaa yleistä arvostusta ja toisaalta yksilön tietoisuutta oman ammatinsa arvosta (Asp & Peltonen 1991, 66). Tämän tutkimuksen kannalta on mielenkiintoisempi ensiksi mainittu näkökulma.

Yrittäjä, siis ulkoinenkaan, ei ole ammatti. Yrittäjyys on elämäntapa (Koiranen 1993, 51). Tästä huolimatta ihmiset voivat kuitenkin vertailla ikään kuin ammatinarvostuksen viitekehyksen kautta itsenäistä yrittäjää toisen palveluksessa toimiviin. Aspin ja Peltosen (1991, 66) mukaan ammatinarvostus ei ole itsenäinen ilmiö, vaan osa yleistä arvostusta.

Ammatinarvostus on ammatin hyvien ja huonojen puolien tarkastelua, vertailua sitä lähellä oleviin muihin ammatteihin. Perustana ammattiin kohdistuvalle arvostukselle ovat ammatin eri ominaisuudet ja osatekijät. Tällaisia tekijöitä ovat mm. työn erilaiset ominaisuudet, kuten vaativuus, vastuullisuus, itsenäisyys ja mielenkiintoisuus, ammatin

edellyttämä tieto, ammatin tuottama taloudellinen varmuus ja tulojen suuruus sekä ammatin tuottama valta ja maine. (Asp & Peltonen 1991, 66-74.)

## 4.4 Asenteet

### 4.4.1 Asenteen käsite ja asenteiden merkitys

Asenteella tarkoitetaan taipumusta arvioida jotakin objektia, symbolia tai aspektia myönteisyyden ja kielteisyyden ulottuvuudella (Hirsjärvi 1982, 17). Peltosen (1985, 111) mukaan asenne on tiettyyn kohteeseen suuntautuva suhteellisen pysyvä suhtautumistapa. Asenne säätelee keskeisesti ihmisen käyttäytymistä, koska asenne voidaan nähdä kokonaisvaltaisena psyykkisenä toiminnan organisoinnin ja säätelyn muotona (Räty 1982, 4-5). Asenne voi siis olla myönteinen tai kielteinen, hyväksyvä tai torjuva. Peltosen ja Ruohotien (1992, 39) mukaan asenne merkitsee yksilön taipumusta tuntea, ajatella ja toimia tietyllä tavalla. Asenne on yksilön tapa käsittää ja arvioida ympäristön asioita: joidenkin asioiden arvostamista ja toisten väheksymistä, jonkin asian mieluisaksi tai vähemmän mieluisaksi kokemista. (Peltonen & Ruohotie 1992, 39.) Asenteet sisältävät arvostavaa suhtautumista ja ovat siten lähellä arvoja. Arvoihin verrattuna ne ovat kuitenkin kapea-alaisempia ja rajatumpiin kohteisiin suuntautuvia. Yksilön asenteet ovat usein johdettavissa hänen arvoistaan (Hirsjärvi 1982, 18). Kestoltaan asenne on pidempi ja kohdealueeltaan laajempi motivaatioon verrattuna. Samoin se on abstraktimpi ja vaikeammin muutettava kuin motivaatio. Asenteet ovat kuitenkin kiinteässä yhteydessä motivaatioon. Myönteiset asenteet luovat hyvän perustan motivaatiolle, ja useat tiettyyn kohteeseen suuntautuvat motivaatiot voivat vähitellen muokata asenteita. Asenteet virittävät ja ohjaavat toimintaamme melko pysyväisesti ja aikaansaavat siten yrittäjäjyyttä, enemmän tai vähemmän, mikä sitten näkyy työn tuloksellisuudessa. (Peltonen 1986, 111-112.) Juutin (1983, 7) mukaan asenne on henkinen valmiustila, joka on syntynyt ja organisoitunut kokemusten kautta. Asenne on yleensä melko stabiili ominaisuus, mikä erottaa asenteen motivaatiosta. Asenne on sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius, motivaatio puolestaan voi olla melko lyhytaikaistakin ja liittyä vain tiettyyn tilanteeseen. Asenne vaikuttaa lähinnä toiminnan laatuun, motivaatio siihen, millä vireydellä toiminta suoritetaan. Asenteiden laatu ja voimakkuus ovat riippuvaisia asioiden sisäistämisasteesta sekä yksilön kokemuksista ja taipumuksista. Tämä johtuu siitä, että asenteiden ja kykyjen välillä vallitsee vuorovaikutusprosessi. Yksilön kokies- sa onnistumisen tunteen jollakin alalla, hän asennoituu siihen entistä myönteisemmin, lisää ponnistelujaan ja kehittää tarvittavia suoritusvalmiuksia. Tällöin prosessin syvyydessä ja sisäistyessä siihen liitetään arvoja ja arvostuksia. (Peltonen & Ruohotie 1992, 38-40.)

Robbinsin (1983) mukaan asenteet eivät vaikuta käyttäytymiseen suoraan, vaan intentioiden, käyttäytymisaikomusten kautta. Asenteet voivat siten synnyttää aikomuksia toimia tietyllä tavalla. Tietty yksittäinen asenne ei kuitenkaan tavallisesti ole välittömästi jonkin tietyn käyttäytymisen taustalla, vaan on osaltaan vaikuttamassa siihen. Asenteiden vaikutus käyttäytymiseen välittyy tilannetekijöiden kautta. (Robbins 1983, 117-118.)

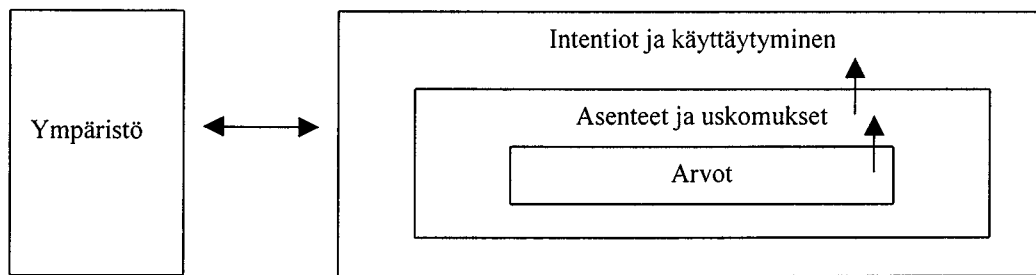
Peltonen ja Ruohotie (1992, 43) toteavat useiden tutkimusten osoittaneen mitattujen asenteiden ja todellisen ulkoisen käyttäytymisen välisen riippuvuuden olevan useimmissa



sa tapauksissa heikon. Yksilön käyttäytymistäipumukset ovat loppujen lopuksi tiettyjen uskomusten seurausta. Yksilön asenne käyttäytyä tietyllä tavalla on yhteydessä hänen uskomuksiinsa siitä, että käyttäytyminen johtaa tiettyihin seurauksiin. Yksilön käyttäytymistäipumus muotoutuu toisaalta hänen asenteestaan käyttäytymistä kohtaan, toisaalta hänen subjektiivisesta normistaan. (Peltonen & Ruohotie 1992, 44.)

Asenteiden yhteydessä Huuskonen (1989, 90) tarkastelee uskomuksia. Uskomukset ovat yksilöiden subjektiivisia tulkintoja ja arvioita. Niihin sisältyy sekä rationaalinen että epärationaalinen komponentti. Uskomukset ovat henkilön itsensä oikeaksi uskomia näkemyksiä, joten ne voivat olla vääriä tai oikeita. Luonteeltaan uskomukset eivät ole niin pysyviä kuin asenteet. Arvot, asenteet, uskomukset ja toteutuva käyttäytyminen ovat toisiinsa kietoutuneita. Ne tavallisesti tukevat toisiaan ja ovat keskenään yhdenmukaisia tukien omaa persoonallisuutta. (Huuskonen 1989, 90-91.)

Huuskonen (1989, 93) kuvaa ihmisen arvomaailman ja käyttäytymisen suhdetta kuvion 12 mukaisesti.



**KUVIO 12** Ihmisen arvomaailman ja käyttäytymisen suhde (Huuskonen 1989, 93)

Asenteet toimivat ikään kuin henkisinä suodattimina havainnoitaessa ja tulkittaessa tilanteita. Myönteiset yrittäjyyttä koskevat asenteet saavat ihmisen havaitsemaan ja tulkitsemaan ympäristöään yrittäjyyden kannalta suotuisalla tavalla, ja vastaavasti päinvastoin. Päämäärä-, tilanne- ja välinetietoon perustuva arvojen asenteiden ja uskomusten subjektiivinen maailmankuva määrittää, mihin tekoihin ja yrityksiin ihminen ryhtyy. (Huuskonen 1989, 92-93.)

Hirsjärven (1982) mukaan asenne ilmenee ihmisen kognitiivisen, affektiivisen ja toiminnallisen käyttäytymisen alueella. Kognitiivisella komponentilla tarkoitetaan niitä tietoja ja uskomuksia, joita henkilöllä on asenteen kohdetta arvioidessaan. Affektiivinen komponentti puolestaan käsittää kaikki ne tunne-elementit, jotka kytkeytyvät tarkasteltavaan objektiin, symboliin tai subjektiin. Affektiivinen komponentti muodostaa asenteen mukaisessa käyttäytymisessä tarkemmin perustelemattomien, irrationaalisten eli epärationaalisten syiden kokonaisuuden. Toimintakomponentilla tarkoitetaan sitä halukkuutta, toimintavalmiutta, joka mahdollistaa reagoimisen asennekohteeseen jollakin näkyvällä tavalla. Halukkuutta, toimintavalmiutta voivat osoittaa tekojen lisäksi verbaliset reaktiot, ilmeet ja jopa tahattomat eleet. Täydellisesti kehittyneen asenteen tulisi ilmetä kaikilla komponenteilla samansuuntaisesti. (Hirsjärvi 1982, 17.)

Argyle ja Colman (1994,2) toteavat, että yleisesti ottaen henkilön kognitiot, affektit ja käyttäytyminen ovat positiivisia siinä määrin kuin henkilöllä on positiivinen asenne.

Tällöin niillä on myönteiset seuraukset asenteen kohdetta kohtaan. Toisaalta ne ovat negatiivisia siinä määrin kuin henkilön asenne on negatiivinen, jonka seuraukset ovat negatiiviset kohteelle. (Argyle & Colman 1994, 2.)

Ihmiset pyrkivät sopusointuun ja johdonmukaisuuteen asenteiden eri komponenttien välillä. Tähän liittyen Festinger on esittänyt kognitiivisen dissonanssin teorian. Dissonanssi tarkoittaa epäsopusointua käyttäytymisen ja affektiivisen tai käyttäytymisen ja kognitiivisen komponentin välillä. Festingerin oletuksen mukaan dissonanssin seurauksena ovat epämiellyttävät tunteet, joita yksilö pyrkii välttämään. Yksilö pyrkii siten sisäiseen yhdenmukaisuuteen asennekomponenttien välillä. (Juuti 1992, 19.) Festingerin perushypoteesit ovat (Juuti 1992, 19):

- dissonanssia esiintyessä henkilö pyrkii pienentämään sitä ja saavuttaman konsonanssin eli tasapainon
- dissonanssia esiintyessä henkilö pyrkii välttämään tilanteita ja informaatiota, jotka todennäköisesti lisäävät dissonanssia.

Dissonanssia aiheuttavat yleensä uusi tieto, tapahtuma ja tilanne. Dissonanssia voi vähentää vaihtamalla käyttäytymistapoja tai hylkäämällä tieto tai asia, joka dissonanssia aiheuttaa. Henkilö voi myös pyrkiä muuttamaan käyttäytymistään. Tällöin on kuitenkin muistettava, että käyttäytymisen muutos voi aiheuttaa menetyksiä tilanteessa, joissa nykyinen käyttäytyminen muilta osin koetaan melko tyydyttäväksi. (Juuti 1992, 19.)

Dissonanssiteoriasta huolimatta asenteiden ja käyttäytymisen välisestä riippuvuudesta esiintyy erimielisyyksiä. Kognitiivisen teorian kannattajien mukaan asenteet vaikuttavat käyttäytymiseen, kun taas behavioristien mukaan käyttäytymisen muutos aiheuttaa muutoksia asenteissa (Juuti 1992, 19). Asenteiden muotoutuminen tapahtuu vähitellen. Keskeisin asenteiden lähde on omakohtaisiin kokemuksiin perustuva tieto asenteen kohteesta. Tämä vaikuttaa erityisesti kognitiiviseen komponenttiin. Asenteisiimme vaikuttaa myös lähiympäristömme, so. muut ihmiset. Asenteet ovat muutettavissa, mutta muutosprosessi on hidas. Tämä johtuu siitä, että henkilön omaksuessa tietyn asenteen, siitä tulee osa hänen persoonallisuuttaan. (Juuti 1992 19-20.)

#### 4.4.2 Työhön asennoituminen

Kahnin ja Wienerin (1967, 209) mukaan työhön asennoitumisessa on erotettavissa seuraavat perusasenteet:

1. Työ voidaan kokea keikkana, välttämättömänä pahana tulojen saamiseksi.
2. Työ voidaan kokea hommana. Siinä voi olla kiinnostaviakin elementtejä, mutta sitä tehdään lähinnä palkan vuoksi.
3. Työ voidaan kokea ammattina, jossa tietojen ja taitojen harjoittaminen tuottaa tyydytystä.
4. Työ voidaan kokea urana, jolla halutaan edetä.
5. Työ voidaan kokea kutsumuksena, jolloin keskeistä on itsensä toteuttaminen ja toisten ihmisten palveleminen.
6. Työ koetaan elämäntehtävänä, jolle omistaudutaan kokonaisvaltaisesti ja jolla uskotaan olevan laajempaa merkitystä.

Kahnin ja Wienerin (1967) esittämä työasenteiden perusmalli ei ole ongelmaton. Esitetyt työasenteet ovat tilannesidonnaisia; yksilöitä ei ole mielekäs vertailla työhön suhtautumisessa pelkästään tältä pohjalta. Työn kokemista keikkana tai hommana voitaneen pitää kielteisinä työn kannalta, koska niin asennoituneina työtä tehdään lähinnä vain palkan vuoksi. Työn arvostuksen ja tiettyyn työhön kohdistuvien asenteiden välillä voi olla voimakas ristiriita. Työn arvostus sinällään voi olla korkea, mutta työhön asennoituminen ja motivaatio tietyssä tilanteessa matala. Lutherille ja hänen myötäan luterilaisuudelle kaikki työ yhtä arvokasta ja ennen muuta ”kutsumus” (Heino 1990, 65). Aikojen myötä sana kutsumus on menettänyt osittain alkuperäisen merkityksensä. On puhuttu erityisistä kutsumusammateista, joita ovat olleet esimerkiksi papin, lähetysseuranaajan, lääkärin ja sairaanhoitajan ammatit. Tobler (1998, 9) käyttää käsitettä ammatillinen missio, jolla hän viittaa siihen, että jotkut ihmiset tuntevat toteuttavansa työssään jotain suurta tehtävää. Työn pitäisi antaa jotakin ainutlaatuisia, poikkeuksellista ja elintärkeää. Ammatillisen mission käsite vastaa lähinnä työtä elämäntehtävänä.

#### 4.4.3 Työtyytyväisyys

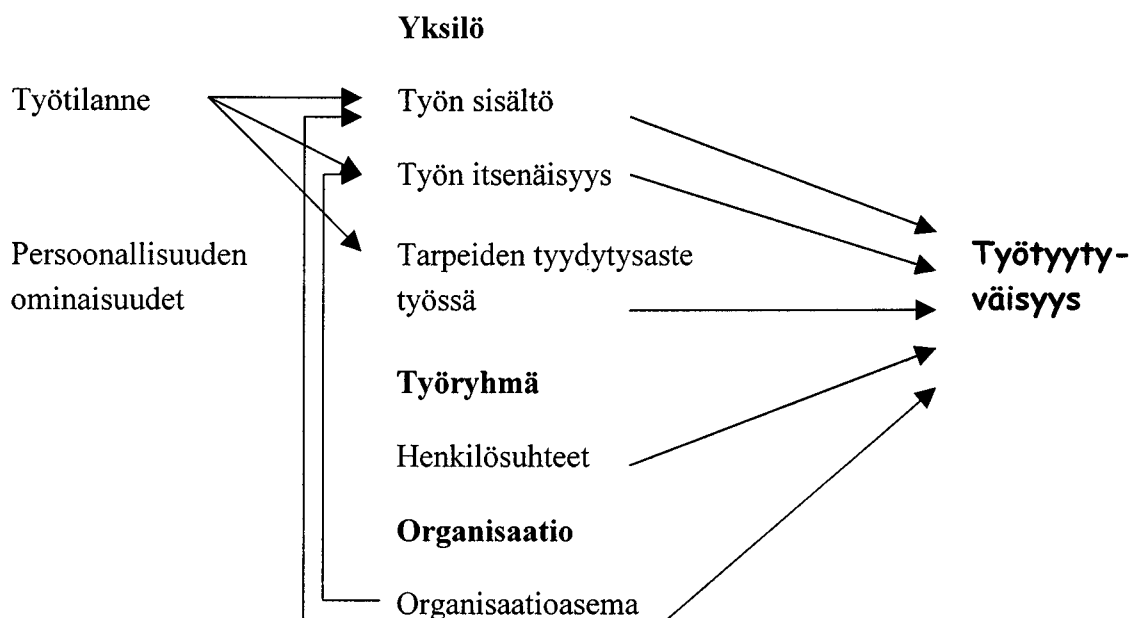
Juuti (1992, 21) määrittelee työtyytyväisyyden henkilön työhön asennoitumiseen vaikuttavien tekijöiden yhteistulokseksi. Se on toisin sanoen työn henkilössä herättämä emotionaalinen reaktio. Aspin ja Peltosen (1991, 57) mukaan työtyytyväisyyden käsite on vaikea määritellä sen epämääräisyyden vuoksi. Työtyytyväisyyden he kiteyttävät mielihyväsävyyseksi tunnetilaksi, joka on seurausta työhön liittyvien tarpeiden ja odotusten täytymisestä. (Asp ja Peltonen 1991, 57). Tämä määritelmä kuvaa hyvin työtyytyväisyyden kokonaisvaltaisuutta; työtyytyväisyys ei ole liity vain yksilön ja työn väliseen suhteeseen.

Työtyytyväisyys ja työmotivaatio ovat läheisiä käsitteitä. Tästä on osoituksena sekin, että työtyytyväisyys- ja työmotivaatioteorioita tarkastellaan usein yhdessä ja ao. teorialinkin ovat osittain yhteisiä. Ruohotien (1977, 8) mukaan käsitteet työmotivaatio ja työtyytyvyys korreloivat keskenään voimakkaasti. Luopajarvi (1995, 34) toteaa työtyytyväisyyden ja työmotivaation olevan lähikäsitteitä. Työtyytyväisyys ymmärretään kuitenkin enemmän emotionaalisenä, tunneperäisenä reaktiona työhön, kun taas työmotivaatio on rinnastettavissa lähinnä asenteeseen. Ruohotien (1990, 17) mukaan tyytyväisyys on seurausta työsuorituksen palkitsemisesta ja työmotivaatio puolestaan palkkioita koskevista odotuksista.

Useissa tutkimuksissa työtyytyväisyyden ja työsuorituksen väliset korrelaatiot ovat jääneet melko pieniksi, mutta työtyytyväisyys kuitenkin vaikuttaa kokonaisvaltaisesti työkäyttäytymiseen (Juuti 1992, 28-29). Peltosen ja Ruohotien (1987, 32) mukaan tyytymättömyyden ja työsuorituksen välinen yhteys on selvempi kuin tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden. Tyytyväinen ihminen kokee työn tarpeiden tyydyttämisen ja tavoitteiden saavuttamisen välineenä tai keinona. Tyytymättömyyden puolestaan voidaan katsoa olevan seuraus tarpeiden tyydyttämisen estymisestä. Tyytymättömyys työtä kohtaan aiheuttaa turhaamaa, mikä synnyttää ensinnäkin eristäytymistä, mikä ilmenee mm. poissaoloina ja vaihtuvuutena. Toiseksi turhaumasta voi seurata psyykkisiä reaktioita, mitkä ilmenevät mm. välinpitämättömyytenä, vieraantumisenä, haluttomuutena, vitkasteluna ja heikkona työmoraalina. Kolmanneksi turhauma saattaa synnyttää aggression, mikä puolestaan ilmenee mm. vastustamisena ja vahingontekona. (Peltonen ja Ruohotie 1987, 31.) Työtyytyväisyydellä on selvä yhteys yrittäjyyteen. Yrittäjyyteen,

tai yrittämiseen, sisältyy lisäksi monia sellaisia piirteitä, joita on pidetty työiihtyvyyden kannalta hyvinä (Marjosola 1979, 17).

Juuti (1983, 162) kiteyttää eri työtyytyväisyysteorioiden pohjalta työtyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät kuviossa 13 esitettävällä tavalla.



**KUVIO 13** Työtyytyväisyyttä selittävät muuttujat (Juuti 1983, 162)

## 4.5 Motivaatio

### 4.5.1 Motivaation käsite

Elämäkatsomus, arvot, asenteet ja motivaatio muodostavat yrittäjän käyttäytymisessä sekä ajattelu- ja toimintatavoissa affektisen alueen. Painotettaessa yrittäjyydessä affektista aluetta, tunnetta ja tahtoa, motivaatio on keskeinen. Yritteliäs ihminen, jonka yrittäjämotivaatio on korkea, työskentelee ahkerasti ja uutterasti saavuttaakseen päämääränsä ja tavoitteensa. Motivaatio määrittää pitkälti sen, kuinka halukkaasti yksilö käyttää aineellisia ja henkisiä voimavarojaan tavoitellessaan päämääriään. (Koiranen 1993, 69.)

Motivaatiolla viitataan yksilön päämäärään suuntautuneeseen käyttäytymiseen ja sellaisen käyttäytymisen selityksiin (Hirsjärvi 1982, 119). Peltosen (1981, 72-73) mukaan motivaatio on tiettyyn tilanteeseen liittyvä yksilön psyykkinen tila, joka määrää millä vireydellä ja mihin suuntautuneena hän tietyssä tilanteessa toimii. Ruohotie (1977, 6) kiteyttää erilaisten motivaation määritelmien pohjalta kolme keskeistä komponenttia, joiden avulla motivaatiota ilmiönä voidaan luonnehtia. Motivaatiossa on ensinnäkin kyse vireydestä, joka viittaa energiavoimaan yksilössä ja joka ikään kuin ”ajaa” yksilöä käyttäytymään tietyllä tavalla. Toiseksi motivaatiolla on suunta, joka viittaa toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen; yksilön käyttäytyminen on suuntautunut jotakin asiaa kohti. Kolmantena komponenttina motivaatiossa on systeemiorientoituminen, joka viit-

taa yksilössä ja ympäristössä oleviin voimiin, jotka takaisinsyöttöprosessin kautta joko vahvistavat hänen tarpeensa intensiteettiä ja energiansa suuntaa, tai saavat hänet luopumaan toimintansa suunnasta ja suuntaamaan ponnistuksensa toisaalle. (Ruohotie 1977, 6.) Motivaatio on siten kaksiulotteinen, vektoriluonteen tyyppinen ilmiö ts. motivaatiolla selitetään sekä käyttäytymisen viriämistä että sen suuntaa. Von Wrightin (1981) mukaan inhimillisen käyttäytymisen kuvauksessa yksilö tulee nähdä perusluonteeltaan aktiivisena, tavoitteeseen suuntautuvana, palautehakuksena, ulkoista maailmaa ja omaa minää koskevaa tietoa etsivänä. Luopajärven (1995, 26) mukaan motivaatio sisältää ihmisen persoonallisia ominaisuuksia, ympäristöön sekä tilanteeseen liittyviä puolia, joiden yhteisvaikutusta ihmisen käyttäytyminen on. Motivoituneelle käyttäytymiselle on tyypillistä käyttäytymisen vapaaehtoisuus ja yksilön tahdonalaisuus, kontrolloitu toiminta (Juuti 1992, 31).

Motivaation kantasana on motiivi. Motiivi on se voima, joka saa aikaan ja/tai ylläpitää päämäärään suuntautuvaa käyttäytymistä (Hirsjärvi 1982, 119). Asp ja Peltonen (1991, 48) toteavat motiivien olevan vaikuttimia, jotka ohjaavat yksilön kohti tiettyjä päämääriä ja sitovat tietyn osan ihmisen energiasta niiden saavuttamiseksi. Motivaatio riippuu siten yksilön motiivien voimakkuudesta. Motivaatio on motiivien aikaansaama yleistila. Motiivit voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia, ulkoisia tai sisäisiä. Motiivin lähikäsitteitä ovat tarve, halu, vietit, sisäiset yllykkeet, palkkiot ja rangaistukset. (Heinonen & Kari 1978, 63-65.) Asp ja Peltonen (1991, 49) toteavat motiivien toiminnan liikellepanijoina olevan kiinteässä yhteydessä tarpeisiin. Tarpeet muodostavat kaiken inhimillisen aktiivisuuden olemuksen ”mekanismin” ja motiivit ovat tämän olemuksen ilmenemismuotoja. Tarve muuttuu motiiviksi, kun aktiivisuus on suunnattu päämäärään. Tärkeää on muistaa, että ihmisen käyttäytyminen on harvoin vain yhden motiivin tulosta. Käyttäytymiseen vaikuttavat useat samanaikaisesti esiintyvät ja toisiinsa riippuvuussuhteessa olevat motiivit, jotka kokonaisuudessaan muodostavat motivaation. (Asp & Peltonen 1991, 49.) Tarkasteltaessa motiiveja ja motivaatiota etsitään syitä ihmisen käyttäytymiseen. Keskeistä on se, miksi ihminen käyttäytyy ja toimii tietyllä tavalla. Vastaus tähän kysymykseen riippuu tieteenalasta, koulukunnasta ja yhteiskunnassa vallitsevista arvoista. Vastaukset kysymykseen saattavat vaihdella hyvinkin paljon ja olla keskenään ristiriitaisia. (Kuusinen 1993, 175-176.)

Peltosen ja Ruohotien (1991, 10) mukaan motivaatiokirjallisuudessa voidaan erottaa toisistaan tilannemotivaatio ja yleismotivaatio. Tilannemotivaatio liittyy tiettyyn tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset motiivit virittävät tavoitteeseen suuntautuvaa käyttäytymistä. Käsite yleismotivaatio on lähellä asenteen käsitettä. Asenne on suhteellisen pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmis, kun taas motivaatio on melko lyhytaikainen ja liittyy useimmiten vain yhteen tilanteeseen kerrallaan. Asenne vaikuttaa lähinnä toiminnan laatuun, motivaatio puolestaan siihen, millä vireydellä toiminta suoritetaan. (Peltonen & Ruohotie 1991, 10.) Muutokset motivaatiossa eivät kuitenkaan välttämättä edellytä muutoksia asenteissa.

Motivaation kestoon ja/tai pysyvyyteen liittyy myös jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäiselle motivaatiolle on tunnusomaista se, että työ itsessään palkitsee tekijänsä ja että syyt käyttäytymiseen ovat yksilön sisäisiä. Tunnusomaista on myös se, että sisäinen motivaatio liittyy tarpeiden ylimpien asteiden, lähinnä itsensä toteuttamisen ja kehittämisen, tyydytykseen. Ulkoinen motivaatio puolestaan liittyy lähinnä työympäristöön. Tällöin motivaatioon liittyvät palkkiot välittää joku muu kuin yksittäinen

työntekijä. Ulkoiset palkkiot tyydyttävät lähinnä alemman tason tarpeita. (Peltonen & Ruohotie 1991, 10.)

Erilaisissa ympäristöissä tavataan erilaista motivaatiota. Ihmisen käyttäytyminen määrittyy toisaalta ympäristön mukaan, toisaalta hänen motiivien ja tarpeiden mukaan. Yksilö on omaksunut tai sisäistänyt yksityiset motiivinsa elämänsä kuluessa ja ne pysyvät melko muuttumattomina koko iän. Motivaatio puolestaan määräytyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena, joten motivoitu käyttäytyminen saattaa vaihdella hyvinkin paljon tilanteesta toiseen. (Asp & Peltonen 1991, 50.)

Motivaatio on kompleksinen, monimutkainen ja monisäikeinen asia. Tätä kuvaa seuraavat Peltosen ja Ruohotien (1991, 11-12) esittämät seikat:

1. Motivaatio on hypoteettinen ilmiö. Yksilön motivaatiota ei voida havaita suoraan eikä sitä voida suoraan mitata.
2. Motivaatioon liittyy useita prosesseja. Siten mikään teoria yksinään ei pysty antamaan täyttä kuvaa motivaatiosta. Yksilön sisäisen epätasapainon ja ulkoisen ärsykeympäristön lisäksi motivaatiota määrittävät tilanteiden havaitseminen sekä saatavilla olevan informaation valinta ja tulkinta.
3. Motiivit ovat luonteeltaan dynaamisia. Jokaisessa yksilössä ilmenee jatkuvasti joukko tarpeita, haluja ja odotuksia. Nämä motiivit eivät pelkästään muutu, vaan ne voivat olla keskenään ristiriitaisia.
4. Yksilöiden välillä on suuria eroja sen suhteen, miten tietyt motiivit asetetaan toisten edelle ja millaisella intensiteetillä motiiveja toteutetaan. On siis olemassa suuria eroja sen suhteen, mitä kukin yksilö haluaa ja miten kukin toteuttaa halujaan.
5. Tietyn päämäärän saavuttaminen vaikuttaa myöhempisiin motiiveihin ja tuonnempana tapahtuvaan käyttäytymiseen. Tarpeiden, halujen ja odotusten tyydyttäminen voi siten muuttaa yksilön mielenkiinnon kohti muita motiiveja tai lisätä motiivin voimakkuutta.
6. Motivaatioon liittyvät läheisesti arvot ja tavoitteet.

Ruohotien (1998, 35) mielestä on tärkeää erottaa toisistaan motivaation ja tahdon käsitteet. Päätöksentekoa edeltävä tila on motivaatio ja sen jälkeinen tila puolestaan tahto. Motivaatioon ja tahtoon liittyvät toiminnot ohjautuvat ilmeisesti eri periaatteiden mukaan. (Ruohotie 1998, 35.)

#### **4.5.2 Motivaatioteoriat ja työmotivaatio**

Luvussa 4.5.1 esitetyt motivaation ominaisuudet eli vireys, suunta ja systeemiorientoituminen, ovat oleellisia pyrittäessä ymmärtämään inhimillistä käyttäytymistä työssä. Aiemmin esitetyn määritelmän mukaisesti työmotivaatio on työntekijän tila, joka määrää, millä vireydellä ja miten suuntautuneena hän tietyn tilanteessa toimii.

Verrattaessa asennetta ja motivaatiota opettajan toimintaa ohjaavina tekijöinä on korostettava asenteen jatkuvuutta ja pysyvyyttä. Motivaatio on sen sijaan melko lyhytaikainen ja liittyy yleensä vain yhteen työtilanteeseen kerrallaan. Asenne vaikuttaa enemmän toiminnan laatuun, motivaatio puolestaan siihen, millä vireydellä toiminta suoritetaan. Muutokset motivaatiossa eivät välttämättä edellytä muutoksia asenteissa. (Ruohotie 1977, 8.) Peltosen ja Ruohotien (1991, 12) mukaan luotettavan työmotivaation kuvauk-

sen on katettava ainakin työntekijän persoonallisuuden, työn ominaisuudet ja työympäristön. Näillä tekijöillä on keskeinen vaikutus työtilanteessa.

Motivaatiota on pyritty kuvaamaan useilla erilaisilla teorioilla. Nämä voidaan ryhmitellä tarve-, yllyke- ja odotusarvoteorioihin. Tarveteoriat selittävät käyttäytymisen sisäisiä syitä, yllyketeoriat selvittävät käyttäytymistä määrääviä ulkoisia tekijöitä, ja odotusarvoteoriat puolestaan kuvaavat yksilöllisiä eroja reagoitaessa käyttäytymistä ohjaaviin sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. (Peltonen & Ruohotie 1987, 33.) Mainitut teoriat eivät ole keskenään kilpailevia vaan toisiaan täydentäviä. Seuraavassa tarkastellaan muutamia tunnetuimpia motivaatioteorioita.

Tarveteoriat perustuvat oletukselle, että tarve on ikään kuin puutos- tai epätasapainon tila, joka saa aikaan toimintaa vallitsevan puutos- tai epätasapainotilan poistamiseksi (Juuti 1983, 70). Tyydyttämätön tarve saa siis aikaan käyttäytymistä, joka loppuu, kun tarve on tyydytetty. Peltosen ja Ruohotien (1987, 34) mukaan tarpeissa esiintyvä vaihtelu ja tarpeiden suhteellinen voimakkuus tietyllä hetkellä ohjaavat yksilön yrityshalua ja suoriutumista työtehtävissä.

Tarveteorioista tunnetuin ja eniten siteerattu on Maslowin tarvehierarkiateoria. Sen mukaan ihminen tyydyttää tarpeensa hierarkkisessa järjestyksessä ja siirtyy seuraavalle tarvetasolle sen jälkeen, kun alemman tason tarve on tyydytetty. Maslow jaottelee tarpeet fysiologisiin, turvallisuuden, rakkauden (kiintymyksen, liittymisen, sosiaaliset), arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeisiin. (Juuti 1983, 70-71.) Peltonen (1986, 33) toteaa Maslowin teoriaan viitaten, että ihmisen tarpeet ovat yrittäjyyden pohjana. Tarpeet saavat yhä edelleen ihmisiä ryhtymään yrittäjiksi ja pyrkimään yhä parempiin suoriutuksiin. Tämä pätee erityisesti sisäiseen yrittäjyyteen. Peltonen kuitenkin muistuttaa, että tarvetason asioiden sisältö muuttuu ajasta ja kulttuurista toiseen. (Peltonen 1986, 34.)

Kuten aiemmin todettiin, yllyketeoriat selvittävät käyttäytymistä määrääviä ulkoisia tekijöitä, kannusteita. Kannuste voidaan määritellä organisaatiossa esiintyväksi ärsykekeeksi, joka voi vaikuttaa organisaation jäsenten käyttäytymiseen. Ihminen voi mieltäytyä työorganisaatioonsa, mikäli se tarjoaa hänelle välineitä tarpeiden tyydyttämiseksi. Organisaation olosuhteet tulisi luoda sellaisiksi, että ne edistävät ihmisten toimintaa organisaatiossa. Yksilön tarpeet ja tapa, jolla kannusteita tarjotaan vaikuttavat siihen, missä määrin kannusteet tehoavat ja vaikuttavat työsuoritukseen. (Peltonen & Ruohotie 1987, 35.)

Ruohotie (1990, 110-132) on eritellyt kannustavaa työtä kuvaavat ominaisuudet seuraavasti:

1. Kuinka monipuolisia taitoja työ vaatii? Tässä on kyse siitä, että missä määrin työ edellyttää omien kykyjen käyttöä lähes ääri rajoille asti.
2. Kuinka mielekäs työ on? Keskeistä on se kuinka työntekijä näkee ja kokee työnsä ja sen tulokset kokonaisuutena alusta loppuun.
3. Kuinka merkityksellistä työ on? Tässä on kyse siitä, että kuinka paljon työ vaikuttaa toisten ihmisten työhön ja elämään sekä organisaatiossa että sen ulkopuolella.

4. Millaiset mahdollisuudet työssä on itsenäiseen ja luovaan toimintaan? Tämän kannalta ratkaisevaa on se, että missä määrin työn tekijä itse voi suunnitella toteutusaikataulujaan, valita työmenetelmiään, osallistua työtä koskevaan tavoitteenasetteluun ja toteutusta koskevaan päätöksentekoon.
5. Miten ja millaista palautetta työn tuloksista saadaan? Tärkeää on sekä ulkoinen että sisäinen palaute.

Herzberg on päätenyt useiden työmotivaatioon liittyvien tutkimustensa pohjalta kaksifaktoriteoriaan, jota kutsutaan myös motivaatio-hygieniateoriaksi. Herzbergin tutkimusten mukaan ensinnäkin työtyytyväisyyttä luovat tekijät ovat eri tekijöitä kuin työtytymättömyyttä aiheuttavat tekijät. Toisaalta tyytyväisyys- ja tyytymättömyystekijät eivät ole toistensa vastakohtia eivätkä jatkeita. (Ruohotie 1977, 28.) Peltonen (1986, 34) toteaa, että poistamalla tyytymättömyyden syyt ihmistä ei saada tyytyväiseksi. Tyytyväisyyttä aiheuttavat tekijät kannustavat ihmistä hyvään työsuoritukseen, tyytymättömyyttä aiheuttavat tekijät puolestaan eivät motivoi. Tyypillisiä tyytymättömyystekijöitä ovat muiden muassa palkka, työolot, kykenemätön johto ja organisaation hallinto. Tyytyväisyystekijät puolestaan liittyvät itse työhön ja työsuorituksesta saatavaan palkkioon sekä itsensä toteuttamisen tarpeeseen. Tyytyväisyystekijöitä ovat muiden muassa työssä menestyminen, hyvin suoritetusta työstä saatu tunnustus, vastuu, sekä itse työ ja sen tarjoamat mahdollisuudet saada virikkeitä ja kehittää itseään (Ruohotie 1977, 28-29.) Peltonen (1986, 34) toteaa, että ihminen voi olla samaan aikaan sekä tyytyväinen että tyytymätön. Hän voi ”purnata” olosuhteista, mutta kuitenkin samalla tehdä työtä ahkerasti. Toisaalta henkilö voi olla hyvinkin tyytyväinen organisaationsa oloihin ja ilmapiiriin, mutta työskennellä haluttomasti ja vaatimattomia tuloksia saavuttaen. (Peltonen 1986, 34.)

Työmotivaatioon vaikuttavat tarpeiden ja kannusteiden lisäksi havainnot ja odotukset. Tunnetuin odotusarvoteoria on Vroomin esittämä. Juuti (1983, 76) toteaa odotusarvoteorian perustuvan oletukselle siitä, että yksilön motivaatiota määrittävät seuraavat kaksi muuttujaa:

- todennäköisyys, yksilön odotukset siitä, että toiminta, hänen ponnistuksensa johtavat palkkioon
- yksilön subjektiivinen näkemys palkkioiden arvosta.

Odotuksilla tarkoitetaan siten tietyn tarpeen tyydyttyvyyden tai palkkion saavutettavuuden astetta, jonka perustana ovat yksilön havainnot ja aikaisemmat kokemukset (Peltonen & Ruohotie 1987, 36). Peltonen (1986, 34) toteaa erityistä merkitystä olevan kolmenlaisilla odotuksilla. Keskeistä on ensinnäkin se, millaisena ihminen näkee tulevaisuuden yleensä: kielteinen näkemys tulevaisuudesta lannistaa, myönteinen innostaa. Toiseksi erityistä merkitystä on sillä, millaiseksi ihminen arvioi omat mahdollisuutensa tulevaisuudessa. Tärkeää on myös se, millaiseksi ihminen arvioi ne henkiset ja aineelliset palkkiot, joita hän onnistuessaan saa. (Peltonen 1986, 34-35.)

Samaakin työtä tekevien ihmisten työsuorituksissa voi olla erojen sen mukaan, miten he havaitsevat tilanteen eri piirteet. Odotusarvoteorian mukaan henkilö motivoituu työskentelemään, kun hän kokee kannusteet houkutteleviksi, työn teon välineeksi saavuttaa palkkioita ja tehtävässä onnistumisen haasteellisena. (Peltonen & Ruohotie 1987, 36.)



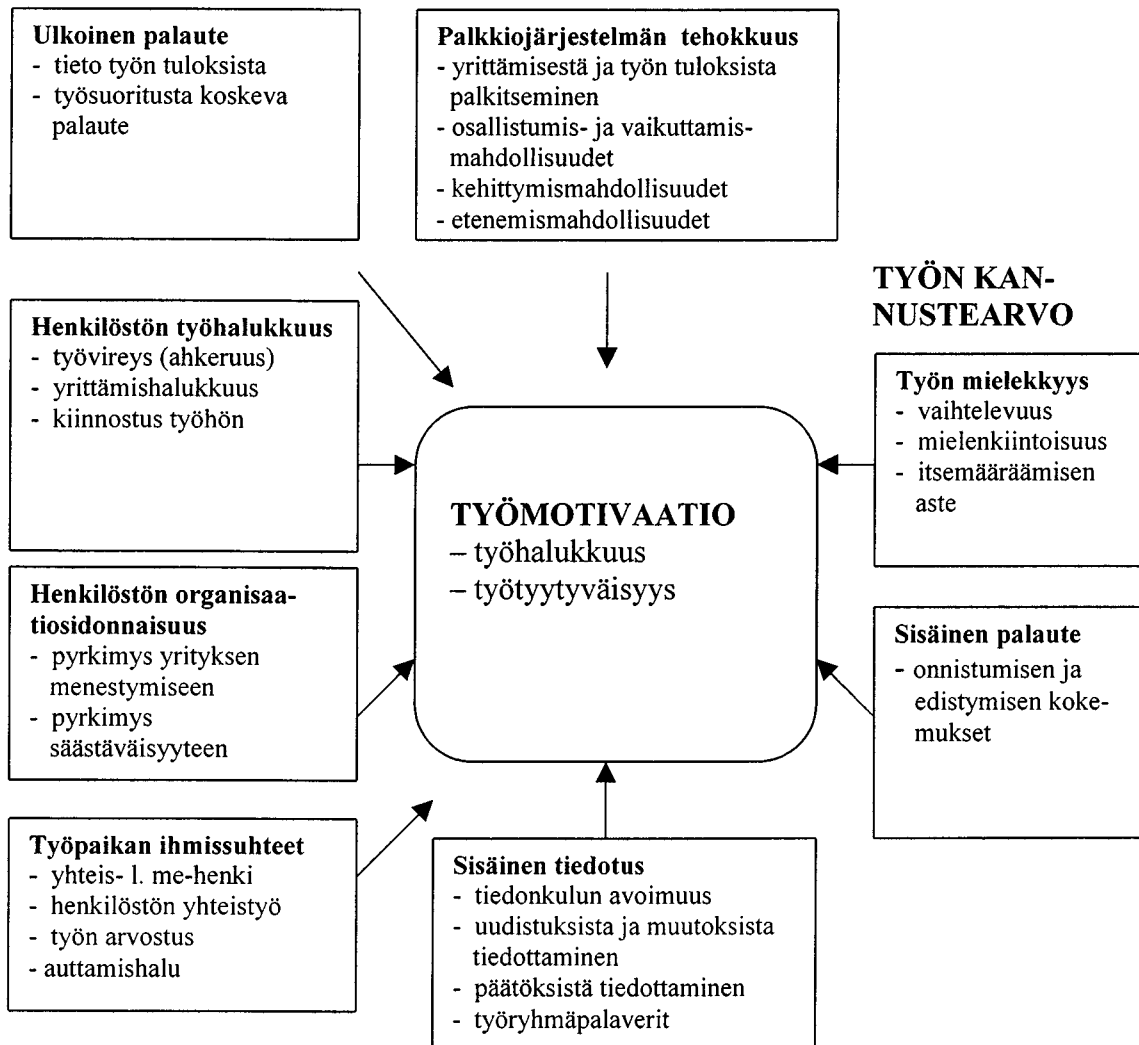
**TAULUKKO 6** Työmotivaatiota säätelevät tekijät (Peltonen & Ruohotie 1987, 33)

Tarpeet	Kannusteet	Odotukset
Kasvutarpeet - itsensä toteuttamisen tarve - suoritustarve - pätemisen tarve	Tehtäväkannusteet - kasvumahdollisuudet - työn vaativuus - työn sisältö	Odotusarvo - odotukset työn asettamista vaatimuksista
Liittymistarpeet - arvostuksen tarve - yhteenkuuluvuuden tarve - kilpailun tarve	Vuorovaikutuskannusteet - sosiaaliset palkkiot - ryhmätoiminta - johtamistyyli	Välinearvo - palkkion saavutettavuus - todennäköisyys saada palkkioita
Toimeentulotarpeet - turvallisuuden tarve - suojan tarve - fysiologiset tarpeet	Taloudelliset ja fyysiset ympäristön kannusteet - työturvallisuus - palkkaus - työolot	Yllykearvo - palkkion arvo - todennäköisyys saada tarpeita vastaavia kannusteita

Oman lisänsä motivaatiotutkimukseen on antanut McGregor, joka on tarkastellut motivaatiota ihmiskuvan näkökulmasta. Hän jakaa ihmiset kahteen ryhmään, joilla on vastakkaiset näkemykset ihmisluonteesta, erityisesti siitä, mikä saa ihmiset tekemään työtä. Toisen käsityksen mukaan ihminen on laiska ja välinpitämätön. Hänet saa tekemään työtä vain pakko tai suuri puute (X-teoria). Vastakkaisen käsityksen mukaan ihmiseen voi luottaa ja hänellä on luontainen halu tehdä työnsä hyvin (Y-teoria). Peltonen (1986) arvioi totuuden löytyvän mainittujen äärikäsitysten puolivälistä. Ihmiseen voi luottaa ja hänellä on ainakin alun perin halu tehdä työtä ja yrittää, mutta ihminen vaatii kehittyäkseen valvontaa ja sen antamaa arvostusta. (Peltonen 1986, 35.)

Ruohotien (Peltonen 1986, 159) mukaan työmotivaatiota selittävät kuviossa 14 esitetyt tekijät. Työmotivaation elementteinä, osatekijöinä Ruohotie nimeää työhalukkuuden ja viihtyvyyden. Työmotivaatiota puolestaan selittävät suoritusorientoitunut ja ihmiskeskeinen ilmapiiri sekä työn kannustearvo.

## SUORITUSORIENTOITUNUT ILMAPIIRI



## IHMISKESKEINEN ILMAPIIRI

**KUVIO 14** Työmotivaatiota selittävät tekijät Ruohotien mukaan (Peltonen 1986, 159)

### 4.5.3 Opettajien motivaatio

Peltosen ja Ruohotien (1992, 95) mielestä oppimisen kannalta on tärkeää se, miten hyvin opettajan opetustyyli ja ohjaustapa tukevat vallitsevia motivaatioedellytyksiä ja missä määrin molemminpuoliset odotukset vastaavat toisiaan. Opettajan omalla motivaatiolla yhdessä opetusteknisten toimenpiteiden kanssa on selvä yhteys oppilaiden motivaatioon ja persoonallisuuteen ja näiden kautta oppimistuloksiin. Ruohotien (1988, 81) mukaan opettajien motivaatio ja asennoituminen heijastuu oppilaisiin ja vaikuttaa ratkaisevasti koulun työskentelyyn ja sen tuloksiin.

Vaherva ja Ekola (1986) toteavat opettajan antavan mallin oppilailleen monessa suhteessa. Opettajien osoittaessa etukäteen valmistautuneensa opetukseen suunnittelun ja materiaalin

huolellisen valinnan tai valmistamisen avulla ja vieden opetustilanteen läpi asiallisesti, parhaansa yrittäen, antavat he samalla opiskelijoille mallin oikeaan opiskeluasenteeseen. Työtä tehdessään opettaja antanee mallia myös työasenteelle yleisemmin. Opetusprosessin luova ja persoonallinen luonne edellyttää lisäksi opettajalta positiivisia tunnekokemuksia ja positiivista samaistumista työhön. (Peltonen & Ruohotie 1992, 95.) Peltonen (1981) korostaa vastavuoroisuutta opettajan ja oppilaan motivaatioiden välillä. Gröhn (1984) antaa opettajille käytännön ohjeena muun muassa sen, että syväsuuntaus edellyttää henkilökohtaista mielenkiintoa opittaviin asioihin. Opettajan oma innostunut asenne ja opiskelijan tarpeita kohtaan osoittama mielenkiinto sekä opiskelijan valinnanvapaus ovat omiaan lisäämään sisäistä mielenkiintoa opiskelijoissa. (Ruohotie 1988, 79.) Opettajan ammatissa toimivan ja siihen hakeutuvan on lisäksi hyvä alun perin tiedostaa, että hän on keskeisessä asemassa uusia arvoja ja arvostuksia muodostettaessa (Kari 1994, 67).

Ruohotie (1977) esittää teoreettisen viitekehyksen opettajien työmotivaation tutkimiseksi. Hän on pyrkinyt kiinnittämään erityistä huomiota siihen, mitkä ovat keskeisimmät työmotivaatioon liittyvät prosessit nimenomaan opettajan työssä. Ruohotie (1977, 91) tarkoittaa opettajan työmotivaatioon liittyvillä tekijöillä kaikkia niitä prosesseja, jotka virittävät, suuntaavat ja ylläpitävät opettajan käyttäytymistä. Hän erittelee opettajien työmotivaatioilmiön kuvauksen koostuvan taulukossa 7 esitetyistä muuttujista esitutkimuksen tulosten mukaan ryhmiteltynä.

Opettajaan liittyviä tausta- ja kehysmuuttujia ovat erilaiset biografiset seikat: sukupuoli, ikä, opettajankoulutus ja työkokemus. Opettajan prosessimuuttujat puolestaan ovat erilaisia opetusasennefaktoreita. Opetustyöhön liittyvistä tekijöistä työmotivaatioon vaikuttavat opettajan nykyinen työtehtävä sekä erilaiset opetustyön rasitusfaktorit ja tyytyväisyysfaktorit. Työympäristöön liittyviä tekijöitä ovat aktuaalinen työympäristö ja työympäristön rasitusfaktorit. (Ruohotie 1977.)

**TAULUKKO 7** Opettajien työmotivaation tausta-, kehys- ja prosessimuuttajat (Ruohotie 1977, 108)

	Opettajamuuttajat	Opetustyöhön liittyvät tekijät	Työympäristöön liittyvät tekijät
Tausta- ja kehysmuuttajat	<b>Biografiset tiedot</b> - sukupuoli - ikä - opettajankoulutus - työkokemus	<b>Nykyinen opettajan tehtävä</b> - opetettava luokka-aste - opetusvelvollisuus - opetettavat aineet - työsuhteen laatu	<b>Aktuaalinen työympäristö</b> - koulun oppilasmäärä - opettajakunnan suuruus ja kokoonpano - koulun sijainti - koulun varustetaso
Prosessimuuttajat	<b>Opetusasennefaktorit</b> ”opettajakeskeisyys-oppilaskeskeisyys” ”kutsumustietoisuus-palkkatietoisuus” ”koulukuri”	<b>Opetustyön rasitusfaktorit</b> ”ammattillinen minäkäsitys” ”työskentelytilat ja -välineet” ”oppilaiden käyttäytyminen oppitunneilla” ”kotityön määrä”  <b>Työtyytyvyysfaktorit</b> ”itsensä toteuttaminen ja kehittäminen” ”fyysiset olosuhteet” ”sosiaaliset suhteet”	<b>Työympäristön rasitusfaktorit</b> ”kunnallinen kouluhallinto ja opettajakunta” ”työrauha” ”valtakunnallinen kouluhallinto” ”koulun johtaja ja muut opettajat”

Peltonen ja Ruohotie (1992, 95) viittaavat eri tutkimuksiin todetessaan suurimman osan opettajista olevan tyytyväisiä työhönsä. Tämä johtuu erityisesti työn tuottamista sisäisistä palkkioista, mutta myös sellaisista seikoista kuin työajat ja lomajärjestelyt. Opettajan työn suurimmat kannustimet ovat työssä itsessään. Työ on vaihtelevaa ja monipuolista, ja se antaa mahdollisuudet oma-aloitteisuuteen ja luovuuteen. Opettajat ovat myös halukkaita kantamaan henkilökohtaista vastuuta ja pitävät työstään sen vaativuuden takia. Opettajan työtä kuitenkin vaikeuttavat eräät ympäristöön liittyvät epäkohdat. Tällaisia ovat luokan hallintaan liittyvät tekijät (kurinpidolliset ongelmat ja työrauhan ylläpitäminen), varsinaiseen opetukseen liittyvät tekijät (suuret opetusryhmät, oppilasmaailman heterogeenisuus, eriyttämis- ja motivointiongelmat, tavoitteiden epämääräisyys ja ylimeritys) ja koulun ulkopuoliset tekijät (mm. palkan alhaisuus, ulkopuolisen tuen vähäisyys, kouluun kohdistettu epäasiallinen arvostelu, opettajan ammatin heikko yleinen arvostus). Näiden ongelmien merkitystä korostaa se, että niiden on todettu heikentävän opettajien työmotivaatiota (Peltonen & Ruohotie 1992, 95.)

Ruohotie (1988, 81) korostaa kasvumotivaatiota. Kasvumotivaatiossa on kyse siitä, miten innostunut opettaja on ja millainen hänen halunsa on kehittyä ammatissaan. Kasvumotivoituneet opettajat luovat paremmat oppimisedellytykset kuin opettajat, joilla on heikko kasvumotivaatio. Tämä johtuu siitä, että kasvumotivoituneet opettajat koetaan ensinnäkin kannustavampina ja enemmän kasvuvirikkeitä tarjoavina. Heidän opetustaan pidetään myös selkeämpänä ja yksilöllisempänä verrattuna heikomman kasvumotivaation opettajiin. Innostunut ja työhönsä paneutunut opettaja näkee ikään kuin enemmän

vaivaa löytääkseen erilaisia oppimisvirikkeitä ja eriyttämiskäytännöksiä sekä kehittääkseen työtapoja ja opiskeluilmapiiriä kuin heikosti motivoitunut opettaja. (Ruohotie 1988, 81.)

Luopajarvi (1995) on tutkinut ammattioppilaitosten opettajien ja opiskelijoiden motivaatioperustaa. Opettajan motivaatioperustalla hän tarkoittaa opettajan omien kokemusten mukaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia sekä työn ja työympäristön tekijöitä, jotka saavat aikaan ja pitävät yllä hänen kiinnostustaan opettajan työhön. Luopajarvi (1995) erittelee opettajan motivaatioperustan koostuvan kolmesta osa-alueesta:

1. opettajan kasvumotivaatiosta, joka kuvaa opettajan arviota siitä, missä määrin hän haluaa työltään vastuuta, haasteita ja kehittymisen mahdollisuuksia
2. opettajan työmotivaatiosta, joka kuvaa, kuinka hyvin hän kokee viihtyvänsä opettajan tehtävissä ja kuinka kiinnostavana hän ammattiaan pitää
3. opettajan arvostusmotivaatiosta, joka kuvaa opettajan arviota siitä, kuinka hyvin hän kokee onnistuvansa opettajan tehtävissä (sisäinen arvostus) ja kuinka hän arvioi opiskelijoidensa (ulkoinen arvostus) suhtautuvan häneen.

Luopajarven (1995, 121) mukaan opettajan motivaatioperustan vaihtelua selittävät voimakkaimmin työn ominaisuuksista työn kannustearvon kokeminen sekä henkilökohtaisista tekijöistä innovatiivisuus, sosiaalisuus ja perusteellisuus. Oppilaitoksen ilmapiiriarvioista koettu yhteishenki sekä henkilökohtaisista opettajavalmiuksista omat kehittymisvalmiudet selittävät työn kannustearvon ja sen kautta motivaatioperustan vaihtelua. (Luopajarvi 1995, 121.) Yrittäjyyskasvatuksen kannalta on merkittävää se, että kasvuhakuinen ihmiskuva selittää Luopajarven tutkimuksen mukaan parhaiten opettajan arvostusmotivaatiota. Mikäli opettaja pitää ihmistä aktiivisena ja vastuullisena toimijana, hän arvostaa myös kasvatustyötään ja sen mahdollisuuksia niin, että lähtökohdat opettajan työlle ovat motivoivammat. Luopajarvi korostaa myös innovatiivisuutta opettajan ominaisuutena. (Luopajarvi 1995, 125.) Innovatiivisuus on yrittäjyydenkin keskeinen elementti kuten aiempi tarkastelu osoittaa.

#### 4.6 Yhteenveto ja päätelmät yrittäjyyden henkisestä hierarkiasta

Luvussa neljä on pyritty vastaamaan teoreettisella tasolla kysymykseen ”*Mitä affektinen alue on ja mikä on sen yhteys yrittäjyyteen?*” Affektinen alue, tässä tutkimuksessa käyttäen ilmaisua *yrittäjyyden henkinen hierarkia*, muodostuu tässä tutkimuksessa elämäntarkastelusta, arvoista, asenteista ja motivaatiosta.

Affektisen alueen merkitys on suuri yrittäjyyden kannalta, sillä yrittäjyyden katsotaan usein kuuluvan affektiselle alueelle. Lisäksi kasvussa yrittäjyyteen on pitkälti kyse henkisestä kasvusta, jossa arvoilla, asenteilla, tahdolla ja motivaatiolla on keskeinen merkitys. Edellä mainituissa tekijöissä on paljon yhteistä, vaihtelua esiintyy kohdealueessa, aikajänteessä ja pysyvyydessä. Ulkoinen yrittäjyys liittyy keskeisesti kyseisen hierarkian kaikille tasoille, sisäinen yrittäjyys puolestaan on pääasiallisesti asenne- ja motivaatiotasoon liittyvä.

**Elämäntarkastelu** on kaikkein laaja-alaisin ja hitaimmin muuttuva ilmiö, käsitteenä se on myös melko vaikea määritellä. Se kuvaa ihmisen vakiintunutta suhtautumistapaa elämän tärkeimpiin kysymyksiin. Elämäntarkastelun ja arvojen välinen raja on häilyvä. Kun ihmisellä on suuri määrä arvostuksen kohteita, arvostettavia asioita, elämäntarkastelu

vä. Kun ihmisellä on suuri määrä arvostuksen kohteita, arvostettavia asioita, elämäkatsomus asettaa arvot tärkeysjärjestykseen. Elämäkatsomuksen merkitys yrittäjyyden kannalta määrittyy siten ihmisen arvomaailmassa. Keskeistä on se, missä määrin yksilö kunnioittaa ja arvostaa markkinataloutta, elinkeinoelämää, yritystoimintaa, yrityksiä, yrittäjiä, yrittäjyyttä ja työtä ja kuinka korkealle hänen arvohierarkiassaan edellä mainitut asiat sijoittuvat. Yrittäjyyden kannalta keskeinen on ihmisen minäkäsitys eli yksilön asennoituminen itseensä. Myönteisen minäkäsityksen omaava henkilö luottaa omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa sekä nauttii haastavista tehtävistä, ottaa vastuuta ja riskejä, sitoutuu työhönsä eikä lannistu vastoinkäymisistä. Elämäkatsomus kehittyä pitkälti kodin ja koulun yhteisvaikutuksesta nuorella iällä. Tämän takia yrittäjyyskasvatus tulisi aloittaa mahdollisimman varhain.

Arvostaminen merkitsee kannanottoa tietyn kohteen merkitykseen, arvon antamista sille. Kannanotto voi koskea kohteen hyväksymistä tai hylkäämistä, tavoiteltavuutta tai ei-tavoiteltavuutta, oikeutta tai vääryyttä. **Arvot** vaikuttavat asenteisiin ja ohjaavat niiden kautta ihmisen sanoja, valintoja, tekoja, käyttäytymistä, toimintaa. Sanojen ja tekojen välillä ei kuitenkaan ole selvää yhteyttä. Yksilön arvoja ei voi suoranaisesti havaita, arvioida eikä mitata vaan niitä voidaan ainoastaan tulkita puheiden ja tekojen välityksellä.

Arvot eivät suoraan synnytä niitä vastaavaa vakiokäyttäytymismallia. Yrittäjyys ei siten ole suoraa seurausta yrittäjäarvoista. Yrittäjyydelle suotuisat arvot ovat ehto yrittäjyydelle, mutta eivät sen kausaalinen syy. Usein arvot jaetaan itseisarvoihin ja välinearvoihin. Yrittäjyyteen ja työhön liittyvät arvot lienevät useimmille ihmisille välinearvoja; niillä tavoitellaan joitakin muita, vielä arvokkaampia pidettyjä asiantiloja. Yrittäjyyteen liittyvien arvojen lähteitä ovat ympäristötekijät, perhe, koulu, erilaiset viiteryhvät ja yksilön oma tulkinta asioista. Tässä tutkimuksessa keskeisellä sijalla ovat yksittäisen opettajan arvot.

**Asenne** on tiettyyn kohteeseen suuntautuva suhteellisen pysyvä suhtautumistapa. Asenne voi siten olla myönteinen tai kielteinen, hyväksyvä tai torjuva. Asenteen käsite on lähellä arvojen käsitettä. Arvoihin verrattuna ne ovat kuitenkin kapea-alaisempia ja rajatumpiin kohteisiin suuntautuvia. Myönteiset asenteet työtä kohtaan luovat hyvän perustan tilannesidonnaiselle työmotivaatiolle. Asenteet virittävät ja ohjaavat toimintaamme melko pysyvästi ja aikaansaavat siten yrittäjyyttä, enemmän tai vähemmän. Asenne ilmenee ihmisen kognitiivisen, affektiivisen ja toiminnallisen käyttäytymisen alueella. Täydellisesti kehittyneen asenteen tulisi ilmetä kaikilla em. alueilla samansuuntaisesti.

Asenteisiin verrattuna **motivaatio** on kestoaltaan lyhempi ja kohdealueeltaan suppeampi. Motivaatiolla tarkoitetaan tiettyyn tilanteeseen liittyvää yksilön psyykkistä tilaa, joka määrää millä vireydellä ja mihin suuntautuneena hän tässä tilanteessa toimii. Painotettaessa yrittäjyydessä affektista aluetta motivaatio on keskeinen. *Yritteliäs ihminen, jonka yrittäjä- tai työmotivaatio on korkea, työskentelee ahkerasti ja uutterasti saavuttaakseen päämääränsä ja tavoitteensa.*

Opettajien suhtautumisesta työhön on keskeistä huomioida se, että opettajan motivaatiolla yhdessä opetusteknisten toimenpiteiden kanssa on selvä yhteys oppilaiden motivaatioon ja persoonallisuuteen ja näiden kautta oppimistuloksiin. Opettajien motivaatio ja asennoituminen heijastuu oppilaisiin ja vaikuttaa ratkaisevasti koulun työskentelyyn

lä. Lopuksi on vielä koottu yhteen tämän pääluvun ydinkäsitteet ja niiden määrittely tässä tutkimuksessa.

**TAULUKKO 8** Yhteenveto yksilön affektiseen alueeseen liittyvistä keskeisistä käsitteistä ja niiden määrittelystä tässä tutkimuksessa

**Elämäkatsomus** on yksilön vakiintunut suhtautumistapa elämän tärkeimpiin kysymyksiin.

**Arvot** ovat yksilön käsityksiä siitä, että joku asia tai kohde on enemmän toivottava kuin joku toinen. Arvostaminen merkitsee kannanottoa tietyn kohteen merkitykseen, arvon antamista sille.

**Asenne** on yksilön taipumus tuntea ja ajatella jollakin tavalla jostakin asiasta. Asenne voi olla myönteinen tai kielteinen, hyväksyvä tai torjuva.

**Motivaatio** on tiettyyn tilanteeseen liittyvä yksilön psyykinen tila, joka määrää millä vireydellä ja mihin suuntautuneena hän siinä tilanteessa toimii.

## 5 KASVATUS JA OPPIMINEN

### 5.1 Kehitys ja kasvu

Turusen (1988, 15) mukaan kasvu on perustasoltaan aineellis-elintoiminnollista kehkeytymistä, mikä ilmenee konkreettisesti fyysisen kehon muotoutumisessa. Tähän liittyy läheisesti sielullis-henkisten sekä sisäisten ulottuvuuksien avautuminen ja muotoutuminen. Kehityksen Turunen (1988, 15) puolestaan näkee omaehtoisten kasvupyrkimysten ja ympäristön virikkeiden yhteisvaikutuksena ja yhteistuloksena. Hirsjärven (1982, 78) mukaan kehitys on jatkuvaa, samaan suuntaan etenevää muuttumista prosessimaisesti. Kehitys on siten ympäristön tahattoman tai tietoisin vaikuttamisen aikaansaama tulos. Kehitys on yksilön muutosta. Kehityksellä on suunta, mutta eri yksilöillä kehitys voi suuntautua eri tavoin, eri asteisesti ja erilaisella vauhdilla. Kasvun käsitteeseen liittyy näkemys kehityksen kokonaisvaltaisuudesta ja tietynlaisesta kehityksen omaehtoisesta etenemisestä. Kasvun käsitettä käytetään, kun halutaan tarkastella kehitystä korostaen erityisesti inhimillisiä piirteitä. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 42.) Hirsjärvi (1982, 76) kiteyttää kasvulle tyypillisinä piirteinä intentionaalisuuden, hitaan etenemisen, monitasoisuuden, ympäristöstä ja kasvuvirikkeistä riippuvaisuuden sekä tietoisin itsesäätelyn. Kasvu siis tähtää johonkin lopputulokseen ja kasvu edellyttää, että sitä autetaan.

Kasvun problematiikan tekee vielä mielenkiintoiseksi se, että samalla kun kasvattaja auttaa ja tukee kasvatettavan kasvua, kasvattajan itsensä tulisi jatkuvasti kasvaa ammatillisesti. Ruohotien (1996, 63) mukaan ihannetapauksessa yksilön kehittyminen, kasvu-prosessi, jatkuu koko työiän ajan. Yksilö kokee, että hänellä on jatkuvasti kehittymismahdollisuuksia työssään. Tietojen ja taitojen nopea vanheneminen on suuri uhka erityisesti korkean koulutuksen hankkineille. (Ruohotie 1996, 57-63.) Ammatillista kasvua määrääviä tekijöitä ovat erilaiset ulkoiset muutospaineet, kuten esimerkiksi tiedon voimakas lisääntyminen ja kompleksisuus, teknologian muutokset ja innovaatiot, muutokset sosiaalisessa ympäristössä sekä kasvua laukaisevat tekijät, jotka voivat liittyä organisaatioon, sen muutokseen ja johtamistapaan, työroolin muutokseen sekä yksilökohtaisiin muutoksiin (Ruohotie 1996, 67). Edellä mainitut muutospaineet sopivat erityisen hyvin ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöön, niin ulkoiseen kuin sisäiseenkin. Opettajana kasvamiseen Kohonen (1993, 81) sisällyttää opettajan työn kokonaisuuden ymmärtämisen, johon liittyy vastuu myös työyhteisön kehittämisestä; oman työn syvämmän ymmärtämisen, jolloin työssä on tutkiva, pohtiva itsekriittinen ammattia opiskeleva ote; osallistumisen oman koulun ja kunnan pedagogiseen kehittämistyöhön; toimimisen uusien opettajien ohjaajana ja koulun kehittäjänä; osallistumisen tutkimus- ja kehittämishankkeisiin ja tieteellisten jatko-opintojen harjoittamiseen.

Ruohotie (1998, 127) korostaa toimintatapojen reflektointia, joka voi johtaa muutokseen opettamisen kontekstissa. Tällöin opetustapahtumista tulee vuorovaikutuksellisempia,

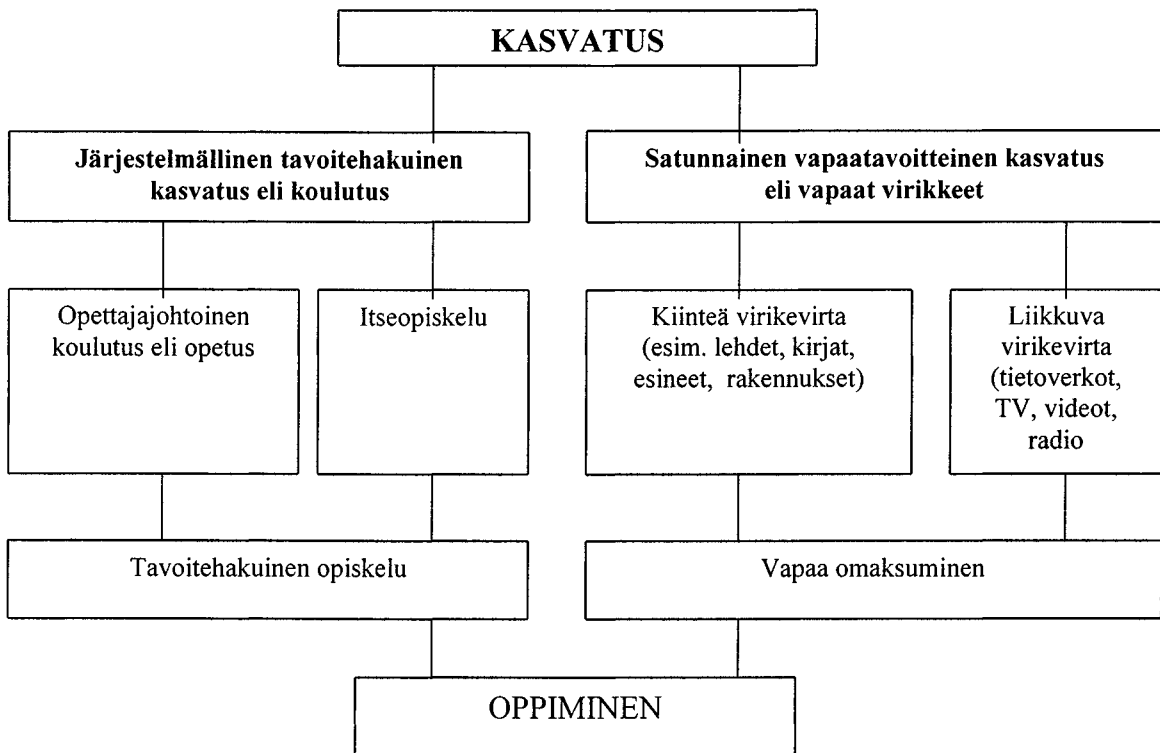


selevämmäksi. Kriittisen reflektion ja transformatiivisen, uudistavan oppimisen myötä saattavat koko organisaatio tai laajempi yhteisö muuttua. Erilaisten kokeilujen kautta myös kouluttajien työtavat voivat muuttua ja uudet työtavat voivat levitä laajemminkin organisaatioon. (Ruohotie 1998, 127.)

Opettajalle asetettaviin haasteisiin ja opettajan muuttuvaan rooliin paneudutaan tarkemmin luvussa 5.5 *Kasvattaja ja opettaja*.

## 5.2 Kasvatus, koulutus ja opetus

Käsitteet kasvatus, koulutus ja opetus liittyvät keskeisesti toisiinsa. Näissä kaikissa on kyse vaikuttamisesta yksilöön, oppimisen aikaansaamisesta. Kasvatusta voidaan pitää kaikkein laajimpana käsitteenä. Koiranen ja Peltonen (1995, 13) kiteyttävät kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen sekä oppimisen väliset yhteydet seuraavalla tavalla.



**KUVIO 15** Kasvatuksen, koulutuksen, opetuksen ja oppimisen väliset yhteydet (Koiranen & Peltonen 1995, 13)

Kasvatus koostuu edellisen mukaan järjestelmällisestä tavoitehakuisesta kasvatuksesta eli koulutuksesta ja satunnaisesta vapaatavoitteisesta kasvatuksesta eli vapaista virikkeistä. Oppimista puolestaan tapahtuu tavoitehakuisen opiskelun ja vapaan omaksumisen myötä. Tavoitehakuinen opiskelu voi tapahtua opettajajohtoisena koulutuksena eli opetuksena tai itseopiskeluna. Silvennoisen ja Tulkin (1998, 15) mielestä moni voi harrastustarkoituksessa opiskella vuosikymmeniä jotakin asiaa kehittyen itsekseen kiinnostuksen kohteensa kiistattomaksi asiantuntijaksi ilman minkäänlaisia muodollisia todisteita taidoistaan ja tiedoistaan. Pikemmin kuin tehokkaiisiin oppimistuloksiin, muodolliseen koulutusjärjestelmään kuuluvien laitosten ylivertaisuus perustuukin niiden

monopolistiseen oikeuteen myöntää yleisesti arvostettuja todistuksia. Ammatillisen koulutuksen laajennuttua on alettu kysellä koulutuksen tehokkuuden ja oppisisältöjen perään. Mitä koululaitoksessa todella opitaan, mitä siellä voi oppia ja mitä kannattaa opettaa? Muodollinen järjestelmäkoulutus ei enää riitä, vaan koko elämä on nähtävä pitkänä oppimisprosessina. Täten myös oppimisen infrastruktuuri ymmärretään entistä laajemmaksi. (Silvennoinen & Tulkki 1998, 15.) Silvennoisen (1998, 61) mielestä on vaikea arvioida koulutuksen asemaa oppimisessa eri aikoina, mutta yhtäältä työ on ollut tärkein ammattiopettaja kautta aikain ja toisaalta nuorten ihmisten elämässä koulun anti on menettänyt merkitystään suhteessa niin kutsuttuna vapaa-aikana tapahtuvaan oppimiseen. Mielenkiintoinen seikka on se, että suomalaiset yrittäjät ovat perinteisesti olleet suhteellisen alhaisesti koulutettuja. He ovat hankkineet tarvitsemansa tiedot ja taidot kouluympäristön ulkopuolella menestyen sitten paremmin tai huonommin yrittäjinä. Missä määrin sitten koulua ylipäätään tarvitaan edistettäessä yrittäjyyttä, kun koulun anti yleisesti ottaen on menettänyt merkitystään?

Kasvatus käsitteenä on yleisesti tunnettu. Sen määrittely ja jäsentäminen on kuitenkin ongelmallista. Minkä näkökulman valitsemmekaan, saamme kasvatuksesta erilaisia luonnehdintoja. Kasvatuksen luonnehdinnassa voidaan kiteyttää kaksi keskeistä lähtökohtaa (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 32):

1. Kasvatusta voidaan tarkastella laajasta tai suppeasta näkökulmasta. Näkökulman laajuus riippuu tieteenalasta, josta käsin kasvatusta tarkastellaan.
2. Kasvatus nähdään eri tavoin silloin, kun siitä puhutaan prosessina tai kun sitä tarkastellaan tuotoksena, johon toiminnalla pyritään.

Kasvatus on inhimillistä toimintaa, jonka tarkoituksena on luoda edellytykset ihmisen kehitykselle ja kasvulle (Hirsjärvi 1982, 72). Kasvatusta pidetään usein kasvattajan ja kasvatettavan välisenä vuorovaikutuksena. Tätä ajatusta on edustanut muun muassa Viljanen (1982, 12), joka määrittelee kasvatuksen ulkoisena, tietoisena ja tavoitteellisena vaikuttamisena kasvatettavaan. Kasvatus nähdään siten päämääräorientoituneena toimintana. Samoilla linjoilla on jatkanut Heinonen (1989, 70), jonka mukaan kasvatus toteutuu kasvatustapahtumassa kasvattajan yrittäessä saada aikaan muutoksen kasvatettavan persoonallisuudessa opetuksen avulla. Hirsjärven ja Huttusen (1995, 32) mukaan kasvatuksessa on kyse ihmisen sosiaalistamisesta yhteisöön ja erilaisiin ryhmiin, ihmisen kehittämisestä sekä persoonallisuuden kehittämisestä kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksessa. Kasvatusta ei rajata koskemaan vain kasvatusinstituutioiden (esim. koulu) välityksellä tapahtuvaksi muodolliseksi oppimisprosessiksi eikä kasvatus rajoitu vain tiettyihin ikävuosiin (Hirsjärvi 1985, 42).

Viljanen (1982, 11) korostaa kasvatuksen olevan voimakkaasti sidoksissa yhteiskunnassa ilmeneviin arvoihin, jotka määräävät, minkälaisiin kasvatustavoitteisiin pyritään. Hirsjärven (1982, 73) mukaan kasvatuksella on kaksi perustavanlaatuaista tehtävää. Toisaalta kasvatus on yhteiskuntaa koossapitävä ja säilyttävä instituutio, toisaalta se on yhteiskuntaa uudistava instituutio. Yhteiskunnassa, sen eri alaryhmissä ja yksittäisissä kasvattajissa ilmenevistä arvostuksista riippuu mm. se, mihin päämääriin kasvatuksissa kulloinkin pyritään. Kohonen ja Leppilampi (1994) toteavat, että kasvatuksen kehittämiseksi on jatkuvasti tarpeen pohtia, missä määrin kasvatus on luonteeltaan säilyttävää tiedon ja kulttuurin välittämistä ja missä määrin sen tulisi olla uutta luovaa, uudistavaa älyllistä etsimistä. Samoin on pohdittava, miten oppijoiden itsenäisen vastuun kehitty-

mistä ja kyselevää asennoitumista voidaan ohjata tietoisin ratkaisuin. (Kohonen & Lepilampi 1994, 53.) Suomalaisen koulujärjestelmän muutokset heijastavat länsimaisten yhteiskuntien mullistuksia, joiden seurauksena koko koulutusjärjestelmän tavoitteita on tarkistettava. Oleellista on opiskelijoiden varustaminen sellaisilla tiedoilla, taidoilla, asenteilla ja valmiuksilla, että he selviytyvät tulevaisuuden arkielämässä ja työmarkkinoilla. (Lehtinen 1992, 163.)

Kasvatuksen tulevaisuusnäkökulma ottaa huomioon ympärillämme muuttuvan maailman. Kouluopetuksen olennainen tehtävä on huolehtia siitä, että kasvava sukupolvi kasvaa kykeneväksi ratkaisemaan huomispäivän ongelmia ja, että sillä on sellaiset tiedot ja taidot, joita tarvitaan toisenlaisessa maailmassa, missä nyt elämme. Kasvatuksen perusta luodaan varhain, mutta vaikutukset ulottuvat pitkälle tulevaisuuteen. (Aho 1997, 29.)

Hirsjärvi ja Huttunen (1995, 34) luonnehtivat kasvatusta seuraavasti:

- Kasvatus on käytännöllistä toimintaa. Se sisältää monia elementtejä: havaintoja, ajatteluja ja tekoja. Kasvatustoiminta on toisaalta laaja-alaista ja -aikaista, toisaalta erillisiä, yksittäisiä ja rajoitettuja tapahtumia.
- Kasvatus on vuorovaikutusta. Keskeistä on ensinnäkin se, että kasvattaja ja kasvatettavat molemmat ovat subjekteja; tavoitteita ja toimintaa suuntaavia yksilöitä. Toisaalta vuorovaikutus perustuu pitkälti kommunikaatioon. Kielen on nähty usein olevan kasvatuksen tehokkaimman välineen.
- Kasvatus toimintana pyrkii johonkin päämäärään. Kasvatus on siis tavoitteellista, intentionaalista toimintaa.

Turunen (1988, 87-94) esittää, että kasvatuksen tarkoituksia voidaan arvioida neljästä näkökulmasta:

1. yhteiskunnallisen tarkoituksellisuuden
2. kehityksellisen tarkoituksellisuuden
3. yksilöllisen tarkoituksellisuuden
4. inhimillinen tarkoituksellisuuden.

Ensimmäisessä näkökulmassa on kyse kasvatuksen ja koulutuksen hyödyllisyydestä yhteiskunnan kehityksen ja tulevaisuuden kannalta. Tällöin korostuvat lähinnä taloudelliset näkymät ja menestyminen kansainvälisillä markkinoilla. Yksinkertaisimmillaan yhteiskunnallinen tarkoituksellisuus ilmenee siinä, mitä oppiaineita on syytä ottaa opetusohjelmaan. Kielitaitoja perustellaan kansainvälistymisen takia. Tietojenkäsittelytaidot ovat tänä päivänä osa kansalaisen perustaitoja. Yrittäjyys koetaan tärkeänä mm. työllistymisen ja yritysten kilpailukyvyn kannalta. Eri oppiaineille on löydettävissä tarkoitukselliset perustelut. Yhteiskunnallisessa näkökulmassa kasvatus nähdään pitkälti yhteiskuntapoliittisena välineenä, jolloin kasvatuksessa korostuvat opetus ja hyödynnäkökohdat. Hyödyllisyys arvioidaan yhteiskunnassa ilmenevien ja ihmisten mielissä olevien arvojen, arvostusten ja intressien pohjalta. Kasvatuksen ja koulutuksen asianmukaisuus ei kuitenkaan ole vain yhteiskunnallinen kysymys, vaan myös keskeisesti yksilöä koskettava asia. Sopivalla koulutuksella voi selvitä työelämässä paremmin kuin ilman koulutusta tai koulutuksella, jolla ei ole kysyntää. Jatkovasti muuttuvassa ja monipuolistuvassa maailmassa tarvitsemme mitä erilaisimpia tietoja ja taitoja, jotka tulisi ottaa huomioon kasvatuksessa ja koulutuksessa. (Turunen 1988, 87-89.)

Kehityksellisen tarkoitushakuisuuden näkökulmasta kehityksessä on Turusen (1988) mukaan ikään kuin jotain sisäistä pyrkimystä, lainalaisuutta tai tarkoitusta. Usein opetuksessa ns. taideaineita perustellaan ihmisen sisäisen kehityksen ja sen myötä syntyvien persoonallisten valmiuksien kannalta. Monipuolinen virikkeiden anto ihmiselle vaikuttaa hänen kyvykkyyteensä yleisesti. Ongelmallista on se, että mitä ihmisessä tulee tai olisi tultava esiin.

Kysymys ihmisen kehityksen tarkoitushakuisuudesta liittyy ihmiskäsitykseen, maailmankatsomukseen ja käsitykseen elämän tarkoituksesta ylipäätään. Ihmisyyteen voisi ajatella kuuluvaksi kaiken sen, johon ihmisellä on sielullis-henkiset edellytykset. Näitä edellytyksiä voidaan pitää itsetarkoituksena, erillään yhteiskunnan yksilöön kohdistamista vaatimuksista. Ihmisellä täytyy olla edellytykset siihen, että ympäristö voi herättää hänessä kykyjä. Ongelmaksi nousee se, mikä on inhimillisesti arvokasta. Kehityksen tarkoitushakuisuuden näkökulmasta ihmistä voidaan pitää kehitystehtävänä. Tehtävä kohdistuu vaatimuksena toisaalta sosiaaliseen ympäristöön, se on, kasvattajiin ja kasvatukseen, toisaalta yksilöön itseensä, tietoisena tai tiedostamattomana itsekasvatuksena. (Turunen 1988, 89-92.)

Ihminen kohtaa kehittyessään vaikeuksia, esteitä ja epäselvyyksiä. Toisaalta hänellä on näistä erillään tai näiden yhteydessä mahdollisuutensa, lahjakkuutensa. Yksilöllä on myös omat kehitystarpeensa, mikä ilmenee usein niin, että jokin asia vetää häntä puoleensa. Herkistyminen jollekin asialle on aina yksilöllistä. Ihminen kokee omassa elämässään tarkoituksen itsessään. Hän haluaa tulla kohdeksi päämääränä, tarkoituksena sinänsä. Omat tarkoitukset ovat tärkeitä kehityksen ja koko elämän kannalta. Kasvatuksessa ja koulutuksessa tulisi tiedollisen ja taidollisen puolen lisäksi huomioida persoonallisen ja omaehtoisen kehityksen mahdollisuus. (Turunen 1988, 92-94.)

Turunen (1988) toteaa ympäristön antamien virikkeiden ja paineiden sekä sisäisen kehityksen tarpeiden muodostavan jännitteen, josta kumpuaa inhimillinen luovuus. Elämässä on hetkiä, jotka koemme elämisen arvoisina. Noina hetkinä tunnemme kokevamme jotain inhimillisesti arvokasta. Kasvatusinstituutioissa inhimillinen tarkoituksellisuus elää opettajien persoonallisuuksissa, jotka ovat virittyneet mm. koulujen seremonioihin ja niihin liittyviin esityksiin ja puheisiin, yhteisön jäsenten käyttäytymistapoihin ja asenteisiin, organisaation luonteeseen ja ilmeeseen sekä ilmapiiriin yleensä. Toimintaan ja asioiden tarkasteluun voidaan aina liittää inhimillinen ulottuvuus. Asioilla täytyy aina olla jokin inhimillinen merkitys. Inhimillisesti arvokkaan tunnustaminen ja tiedostaminen monipuolisesti on suuri haaste. (Turunen 1988, 94-95.)

Turunen (1988, 16-17) korostaa myös ihmisen sisäisen todellisuuden kehittymisen riippuvuutta ympäristöstä. Täten mitkä tahansa virikkeet, jotka saadaan ympäristöstä, ovat kasvatusta. Kasvatus on siis laajasti ymmärrettynä joko tietoista tai tahatonta, käytännössä molempia. Tietoinen kasvatus on aina päämäärähakuista, tahaton kasvatus ei koskaan. Vaikka tahaton kasvu ei olekaan päämäärähakuista, sillä voidaan kuitenkin saavuttaa päämääriä. Olennaista Turusen (1988, 16) mukaan on, että ihmisen sisäisyys vastaa (reagoi) sisäisellä aktiivisuudellaan ympäristön ärsykkeisiin. Ympäristön vaikutukset herättävät ja virittävät yksilössä sisäisiä tiloja.

Aiemmin todetun mukaisesti kasvatuksessa on olennaista vuorovaikutus. Kasvattaja ja kasvatettava toimivat vuorovaikutuksessa kasvattajan pyrkiessä tietoisesti ja tavoitteel-

lisesti vaikuttamaan kasvatettavaan. Kasvatettavan kasvuun vaikuttaa kuitenkin lukuisia yksilön henkilökohtaisia ja ympäristötekijöitä. Henkilökohtaisista tekijöistä keskeisiä ovat motivaatioperusta, persoonallisuus ja kognitiiviset kyvyt. Kasvuympäristöllä tarkoitetaan tässä kasvatettavan koko ”elämänpiiriä”. Se sisältää tällöin ensinnäkin kasvatettavan kanssa vuorovaikutuksessa olevat ihmiset: vanhemmat, sisarukset, isovanhemmat, sukulaiset, naapurit, opettajat ja kaverit. Ihmisten lisäksi kasvuympäristöön sisältyvät mm. koulut, kerhot, seurakunta, harrastustoiminta, tiedotusvälineet ja laajasti koko elämänmuoto sekä yhteiskunta aineellisine ja henkisine elementteineen.

Osa kasvatuksesta on siis tietoisista, osa tahatonta. On syytä kuitenkin painottaa, että ympäristö sinänsä ei pysty saamaan ihmisessä mitään aikaan. Olennaista on se, että ihmisen sisäisyys vastaa siihen, mitä vaikutuksia ympäristössä elää. (Turunen 1988, 17.) Vaikka yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen ”infrastruktuuri” olisi kuinka hyvä tahansa, yrittäjyyttä ei kehity elleivät yksilöt herkisty yrittäjyydelle.

Aiemmin todetun mukaisesti kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen käsitteet liittyvät keskeisesti toisiinsa. Näissä kaikissa on kyse vaikuttamisesta yksilöön. Kasvatusta voidaan pitää kaikkein laajimpana käsitteenä. Opetusta puolestaan tarvitaan sekä kasvatuksen että koulutuksen toteuttamisessa. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 40.) Ihmisen kehitykseen vaikuttaessa kasvatusta on siten ns. yläkäsite ja koulutus ja opetus kasvatuksen olennaisia osia. Taulukossa 9 esitetään pelkistettynä kasvatuksen ja koulutuksen erot.

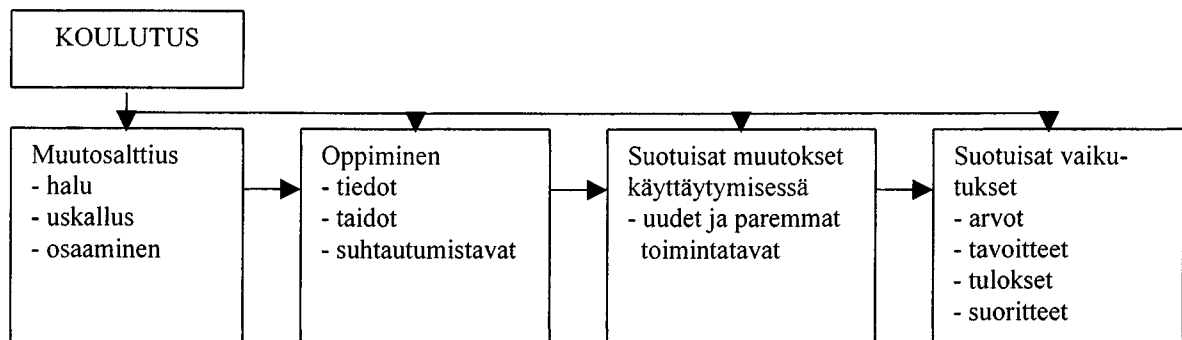
**TAULUKKO 9** Kasvatuksen ja koulutuksen erot (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 40-41)

Kasvatus	Koulutus
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pitkäaikaista</li> <li>• Jatkuvaa vaikuttamista</li> <li>• Kokonaisvaltaista</li> <li>• Tavoitteena persoonallisuuden syntyminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Periodimaista; koulutuksella alku ja loppu</li> <li>• Organisoitua, järjestelmällistä</li> <li>• Tavoitteisiin tähtäävää</li> <li>• Instituutioissa tapahtuvaa</li> <li>• Ammattipedagogit koulutusta antamassa</li> </ul>

Koulutus on siis organisoitua ja institutionalisoitua kasvatusta. Keskeistä koulutuksessa on opettaa tietoja ja kehittää taitoja. Koulutus loppuu ennemmin tai myöhemmin, kasvatusta on jatkuvaa, elinikäistä. Eroista kasvatuksen ja koulutuksen välillä voidaan vielä todeta Lehtisaloa ja Raivolaa (1986, 32) siteeraten: ”Kasvatuksen tuotoksilla on omistajalleen käyttöarvoa, mutta ei välttämättä vaihtoarvoa (esim. kuolleitten kielten harrastaminen); koulutuksen tuotoksilla, todistuksilla ja arvosanoilla, on vaihtoarvoa, mutta ei välttämättä käyttöarvoa.” Hyyppä (1998) kirjoittaa varastoivasta koulutuksesta tarkoittaen sitä, että koulutus on sijoituspaikka ihmiselle. Varasto on koulumaisessa oppimisessa aina läsnä: olennaisinta on oppilaiden istuminen pulpetissa määrätyn ajan. Oppisisältöjen mahdollisella hyödyllisyydellä ei ole varastoinnin kannalta merkitystä. Kiistatta koulutuksessa oppii aina jotakin odottelun ohessa. Yhtä kiistatonta myös on, että monet asiat voi oppia paremmin ja nopeammin ilman puuduttavaa koulun penkillä istumista. (Hyyppä 1998.) Erilaisten harjoittelujaksojen ja työssä oppimisen lisääntyessä tärkeää olisikin tarkkaan miettiä, mitä on mielekästä oppia työpaikoilla ja mitä kouluissa.

Seppänen (1992, 187) tarkastelee koulutuksen tehokkuutta. Hän toteaa, että koulutukselta odotetaan suotuisia vaikutuksia. Koulutuksen myötä odotetaan, että arvot edisty-

vät, tavoitteet saavutetaan ja tuloksia syntyy. Hyväkään koulutus ei voi tällaisia vaikutuksia kuitenkaan aiheuttaa ellei koulutuksella ole vaikutusta inhimilliseen toimintaan. Ihmisen täytyy omaksua uusia, suotuisampia käyttäytymismuotoja ja -tapoja. Hänen täytyy siis muuttua. Käyttäytymisen suotuisa muuttuminen puolestaan näkyy sittemmin myönteisinä vaikutuksina. Muuttuminen on ihmiseen omaan havaintoon ja päätöksentekoon perustuva asia. Koulutus ei voi muuttaa toista ihmistä. Koulutuksen tehtävänä on lisätä havaintoa muutostarpeesta ja mahdollisuutta muutokseen. Oppiminen puolestaan on inhimillisen muutoksen lähtökohta. Ellei mitään opita, mikään ei myöskään muutu. (Seppänen 1992, 187.) Kuviossa 17 havainnollistetaan mekanismia, jonka läpikäytyään koulutus voi olla tehokasta.



**KUVIO 16** Tehokkaan koulutuksen mekanismi (Seppänen 1992, 186)

Karin (1986) mukaan on mahdotonta erottaa kasvatusta ja opetusta toisistaan. Hirsjärvi ja Huttunen (1995, 41) määrittelevät opettamisen oppimisen ohjaamiseksi. Täten opetuksella pyritään tekemään oppiminen suunnitelmalliseksi ja parantamaan oppimisen laatua. Koiranen ja Peltonen (1995, 12) tiivistävät opetuksen ytimiksi oppimismahdollisuuksien luomisen, oppimaan innostamisen, oppimisen esteiden poistamisen, ohjaamisen etsimään, epäilemään ja kyselemään sekä ympäristön ja sen muutosten vaikutuksen oppimisen edistämiseksi. Opetuksella kuten ei kasvatuksellakaan ole arvoa sinänsä vaan sillä pyritään aina joidenkin päämäärien tai tavoitteiden saavuttamisessa. Kasvatuksen kanssa yhteistä opetuksella on myös vuorovaikutus. Koron (1994, 104) mukaan on perusteltua erottaa käsitteellisesti opetus ja opettaminen toisistaan. Tällöin opetus muodostuu varsinaisesta opettamisesta ja koulun muusta toiminnasta. Näiden käsitteiden erottelu lienee lähinnä teoreettinen kysymys, jolla ei ole tämän tutkimuksen kannalta merkitystä.

Opetus ja oppiminen kuuluvat kiinteästi yhteen. Opetuksella pyritään aina oppimisen aikaansaamiseen, mutta opetus toimintana ei kuitenkaan välttämättä edellytä, että oppimista tapahtuisi (Hirsjärvi 1985, 42). Oppimista tapahtuu jatkuvasti monin eri tavoin ja useissa paikoissa. Oppiminen ei siten edellytä opetusta.

## 5.3 Oppimisenäkemykset ja oppiminen

### 5.3.1 Yleistä

Oppiminen on nähty perinteisesti uusien tietojen ja taitojen omaksumisena. Tämä näkemys oppimisesta on kuitenkin puutteellinen, koska tällöin voidaan saada muodostetuksi vain operatiivista toimintaa, mikä ei riitä muutoksen mukana pysymiseen. Tarvi- taan uudistavaa, transformatiivista oppimista, mikä merkitsee niin organisaation kuin yksilönkin kannalta kykyä muuttaa omaa toimintaansa muuttamalla sisäisiä asenteitaan ja uskomuksiaan. Oppimisen edellytyksenä on omien ennakkokäsitysten ja luulojen ky- seenalaistaminen. (Manka 1999, 93.) Asenteiden omaksumisen korostaminen on tärkeää yrittäjäyyskasvatuksenkin kannalta. Uudistava oppiminen perustuu kriittiselle reflektiolle, jonka tuloksena on kokonaisvaltainen, eriytynyt ja sisäistetty ymmärrys omasta ko- kemuksesta uudenlaisessa toimintaympäristössä (Ruohotie 1998, 14).

Kasvatus- ja koulutusjärjestelmän näkökulmasta oppiminen voidaan jakaa karkeasti ot- taen kahteen osaan. Ihmiset oppivat asioita ensinnäkin spontaanisti ilman eksplisiitti- sesti asetettuja tavoitteita. Toisaalta oppimista yritetään edistää tietoisesti, tavoitteelli- sesti ja järjestelmällisesti sijoittamalla se erityisiin oppimiselle varattuihin tiloihin ja ti- lanteisiin. Jälkimmäiseen oppimiseen liitetään usein opettaminen, jolla pyritään siis auttamaan oppimista. Opettajien olemassa olon oikeutus perustuukin oppimisen asian- tuntijuuteen. (Silvennoinen 1998, 65.) Silvennoisen jaottelu vastaa aiemmin kuviossa 16 esitettyä Koirasen ja Peltosen jaottelua.

Oppiminen voidaan ryhmitellä myös formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin oppimi- seen. Tällöin formaalilla oppimisella tai kasvatuksella tarkoitetaan hierarkkisesti raken- tuvaa järjestelmää ulottuen esi- ja peruskoulusta aina yliopistoon saakka. Formaali op- piminen etenee ajallisesti ”alhaalta ylöspäin” asteittain. Formaali kasvatus on ”koulu- maista” tähdäten tutkintoon tai päättötodistukseen. Nonformaali kasvatus määrittynyt puolestaan formaalin kasvatuksen kautta sijoittuen muodollisen koulutusjärjestelmän ja sen tutkintohierarkian ulkopuolelle muodostaen oman itsenäisen kokonaisuutensa. Op- pimismuotoina tulevat tällöin kyseeseen erilaiset organisoidut opinnot ja oppimisen muodot koulun ulkopuolella kuten järjestöt, harrastusryhmät, kurssit, harrastusopinnot ja henkilöstökoulutus. Informaaliin oppimiseen kuuluvat kaikki eliniän kestävät proses- sit, joiden kautta yksilö omaksuu tietoja, taitoja, mielipiteitä, arvoja ja asenteita. Infor- maalia oppimista tapahtuu esimerkiksi jäljitellen muita, kokemuksesta erilaisissa arki- päivän tilanteissa sekä itseopiskellen satunnaisesti. (Silvennoinen 1998, 65-68.)

Viime vuosina on useassa yhteydessä korostettu elinikäistä oppimista. Silvennoisen (1998, 63) mukaan siinä on kysymys siitä, että ihmiseen ikään kuin imeytyy ja kasautuu jatkuvasti monentyypisiä tietoja, taitoja ja valmiuksia, joiden perusteella hän ajattelee, tulkitsee, asettaa tavoitteensa, suuntautuu, toimii ja sopeutuu. Elinikäisen oppimisen nä- kökulmassa nousee esiin kaksi toisiinsa kietoutuvaa, mutta analyttisesti erillistä ilmiö- tä: arkipäivän huomaamaton metaoppiminen ja merkittävät oppimiskokemukset. Meta- oppiminen juontaa juurensa piilo-opetus suunnitelmattomaksi viitaten huomaamat- tomaan, ei-tarkoitettuun oppimiseen. Merkittävänä oppimiskokemuksina puolestaan voidaan pitää sellaisia, jotka ohjaavat ihmisen elämänkulkua ja muovaavat, muuttavat tai vahvistavat, hänen identiteettiään. Elinikäisen oppimisen diskurssissa on kyse ta-

voitteesta, jota kohti kaikkien ihmisten tulisi omassa elämässään kulkea. Tosiasiassahan elinikäinen oppiminen ei kuitenkaan ole tavoite vaan ihmisten jokapäiväistä elämää. Ihmiset eivät aina pidä kokemusten ja kantapään kautta saamaansa oppia sisällöltään erityisen tavoiteltavana. (Silvennoinen 1998, 63-65.)

Koironen ja Peltonen (1995, 10) näkevät sekä yrittäjyyden että oppimisen supertuotannon tekijänä. Oppimisella ja yrittäjyydellä on paljon yhteistä ja yhteyttä. Oppiminen vaatii ainakin tietyn määrän yritteliäisyyttä. Tällöin yritteliäisyys on jokseenkin samaa kuin hyvä oppimismotivaatio. Tuotannon tekijöiden yhdistely vaatii osaamista; osaaminen perustuu oppimiseen, jonka perustana on puolestaan yritteliäisyys. (Koironen & Peltonen 1995, 10.)

Kulloinkin vallitsevat oppimisenäkemykset ovat seurausta vallitsevasta tiedonkäsityksestä ja ihmiskäsityksestä. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1997) mukaan oppimisenäkemyksellä tarkoitetaan oppimisprosessin luonteesta tehtäviä perusolettamuksia. Oppimisenäkemyksiä tai -käsityksiä luokitellaan yleensä niiden perustana olevien paradigmaattisten ihmiseen ja hänen toimintaansa liittyvien oletusten pohjalta. Erilaisten oppimiskäsitysten edustamilla näkemyksillä on opetuksen kautta vaikutusta opiskelijaan (Lahtinen 1983, 4). Oppimiskäsitykset ovat opetustyössä yhteydessä siihen, millaisia tottumuksia, asenteita tai arvoja pidetään oikeina. Opettajan oppimiskäsityksellä voi olla vaikutusta siihen, mitä opiskelija oppii. (Laakkonen 1996, 22.)

Aarnion, Helakorven ja Luopajärven (1991, 132) mukaan aiemmin sovelletut oppimisenäkemykset ovat tehneet suomalaisista ulko-ohjautuvia, lähinnä mekaaniseen tiedon tallentamiseen ja toistamiseen pystyviä. Oman ajattelukyvyn kehittyminen on jäänyt taka-alalle. Mikäli edellinen väite pitää paikkansa, oppimisenäkemyksien toteuttaminen käytännön opetustyössä on tehnyt paljon hallaa yrittäjyydelle. Ulko-ohjautuvuus on pitkälti vastakkainen piirre yrittäjyyden kanssa. Aiemmin ajateltiin yleisesti ja vielä tänäkin päivänä arkikokemukseni perusteella ainakin jossain määrin, että oppimista tapahtuu parhaiten opettajan ollessa aktiivinen ja hallitseva osapuoli. Viime vuosina, ainakin tieteellisessä keskustelussa, ovat yrittäjyyskasvatuksenkin kannalta suotuisat oppimisenäkemykset nousseet esiin. Käytännön opetustyössä perinteet voivat kuitenkin olla syvällä, niin opettajien kuin oppijoidenkin keskuudessa.

Viime vuosien aikana on yhä enemmän korostettu sitä, että oppimisprosessi on aina tilannesidonnainen: jotakin opitaan aina jossakin, mitään ei opita yleensä. Oppiminen on täten sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Oppimisen tilannesidonnaisuudella on merkittäviä seurauksia opetuksen suunnittelun kannalta. Yhdessä kontekstissa opittu tieto ei automaattisesti siirry eli transferoidu toisiin konteksteihin. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 33.)

Rauste-von Wright ja von Wright (1997) ryhmittelevät oppimiskäsitykset ensinnäkin empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktivistisiin. Niiden ohella he nimeävät kokemuksellisen oppimisen merkitystä korostavan humanistisen oppimiskäsityksen ja activity-teoriaan kytkeytyvän ”uusmarxilaisen” oppimiskäsityksen. Nämä kaksi viimeksi mainittua teoriaa ovat pitkälti sopusoinnussa yleisen konstruktivistisen käsityksen kanssa. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 147.) Opetuksesta käyty kasvatustieteellinen ja -psykologinen keskustelu on ollut viime aikoina niin runsasta, että monet käsitteet ovat sekoittuneet keskenään. Käytännön työtään tekevän opettajan on ollut



vaikea saada selvää monitahoisesta käsitteiden kaaoksesta. (Patrikainen 1997, 86.) Patrikainen ja Myller (1997, 194) hahmottavat tiedon-, ihmis- ja oppimiskäsitykseen liittyviä dimensionaalisia ulottuvuuksia kuvion 10 mukaisesti.

**TAULUKKO 10** Ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen dimensiot Patrikaisen mukaan (Patrikainen & Myller 1997, 194)

<b>Ihmiskäsitys</b>	Teknokraattinen - etäisyys, epäempaattisuus	Humanistinen - läheisyys, empaattisuus
<b>Tiedonkäsitys</b>	Objektivistinen - absoluuttisuus	Konstruktivistinen - suhteellisuus
<b>Opetus- ja oppimiskäsitys</b>	Behavioristinen - tiedon siirto ja kontrolli	Kognitiivistinen - tietämyksen konstruoinnin ohjaaminen

Objektivismiin mukaan epistemologinen tieto maailmasta voidaan opettaa ja oppia absoluuttisena. Konstruktivistinen tiedonkäsitys puolestaan lähtee siitä, että jokainen tekee maailmasta omat tulkintansa konstruoiden siten omat tietämysrakenteensa. Objektivistiseen tiedonkäsitykseen kytkeytyvän behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan tieto on sellaisenaan tai pieniin osiin paloitteltuna siirrettävissä oppijan tajuntaan. Kognitiivismin mukaan opetuksessa sen sijaan on tärkeintä auttaa opiskelijaa itse rakentamaan omat ajattelumallinsa ja strategiansa oppia uutta tietoa. (Patrikainen 1997, 86.)

Patrikaisen (1997) mukaan teknokraattis-objektivistis-behavioristiseen opettajuuteen liittyy näkemys, jonka mukaan oppilaalle voidaan määritellä merkityksellinen tieto ja opetuksessa on olemassa keinot siirtää objektiivinen tieto oppilaille. Humanistis-kognitiivis-konstruktivistisessä opettajuudessa puolestaan korostuu käsitys, jonka mukaan opiskelija konstruoi tietämystään itselleen merkityksellisen tiedon avulla. (Patrikainen 1997.)

### 5.3.2 Behavioristinen oppimisenäkemys

Kyrö (1998) nimeää nykyaikaisen behaviorismin merkittävinä vaikuttajina muiden muassa Skinnerin. Skinnerin oppimisteoriaa kutsutaan välineellisen ehdollistamisen teoriaksi. Oppimista säätelevät käyttäytymisen seuraukset ja oppimista tarkastellaan määrällisinä tekijöinä. Mitä enemmän syntyy reaktioita, sitä enemmän on opittu. Kyrön mukaan Bandura ei yhdy ajatukseen siitä, että oppimista tapahtuu ainoastaan yrityksen ja erehdyksen kautta. Ihmisen erilaiset kognitiiviset prosessit, kuten tarkkaavaisuus, muisti ja mielikuvat, ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristön määrittämien tilanteiden kanssa. Henkilö tulkitsee eri tilanteita, prosessoi niitä ja toimii näiden pohjalta. Ihminen voi oppia myös tarkkailemalla muita, ns. mallioppimisen kautta. (Kyrö 1998, 83-84.)

Behavioristinen oppimiskäsitys edustaa perinteistä käsitystä oppimisesta. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksilön käyttäytymisessä ilmenevä muutos, joka on tiettyjen ärsykkeiden, kuten esimerkiksi opetuksen seurausta. Tällöin oppiva yksilö nähdään passiivisesti ulkoisiin ärsykkeisiin reagoivana ja niistä ohjautuvana. (Vaherva 1983, 44-45.) Huomiota kiinnitetään ihmiseen havaittavaan käyttäytymiseen. Ihminen on lähinnä kohde, jonka käyttäytymistä voidaan ohjalla säätelemällä ym-

päristöä. Toivottavaa käyttäytymistä vahvistetaan palkkioilla ja ei-toivottavaa ehkäistään usein jättämällä se huomiotta. (Lahdes & Kari 1994, 22.) Behavioristinen käsitys painottaa siten oppimisessa ulkoajohtuvuutta. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen sisältyy ajatus oppimisesta tuotoksena.

Räisäsen (1991, 8) mukaan behaviorismin seurauksena oppiminen ymmärretään usein irrallisten faktatietojen muistiinpainamiseksi. Näillä faktatiedoilla ei irrallisina ole selvää kosketusta ympäröivään maailmaan. Asioiden välisiä suhteita ei ymmärretä eikä niitä osata yhdistää kokonaisuuteen. Behavioristinen oppimiskäsitys johtaa opetuksessa opetusteknologiseen lähestymistapaan. Opetusteknologisessa lähestymistavassa on keskeistä pyrkimys systemaattiseen, huolelliseen opetuksen ennakkosuunnitteluun ja opetustavoitteiden tarkkaan, pääteikäyttämistä korostavaan määrittelyyn. (Vaherva & Ekola 1986, 50.) Opetuksessa korostuvat opettajakeskeiset työmenetelmät, oppija joutuu passiiviseen rooliin. Kokeilla ja tenteillä on suuri merkitys oppijalle palautteena. Opettajan kannalta behavioristinen oppimiskäsitys on johdonmukainen ja turvallinen sekä hänen valtaansa tukeva. Perinteisesti sitä on pidetty hyvin toimivana ainakin perustaitoja opettaessa, mutta sen heikkoudet tulevat esiin tarkasteltaessa ymmärtämistä painottavaa oppimista. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 113.)

### 5.3.3 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Kognitiivisen oppimiskäsityksen keskeisiä uranuurtajia ovat muiden muassa Ausubel, Bruner ja Piaget. (Kyrö 1998.) Vaherva ja Ekola (1986, 32) toteavat kognitiivisen paradigman korostavan ajattelun ja ymmärtämisen keskeistä merkitystä oppimistapahtumassa. Keskeinen lähtökohta oppimiselle muodostuu oppijan havaitessa aikaisemmat tietonsa riittämättömiksi tai ristiriitaisiksi uuden tiedon kanssa tai uudessa tilanteessa. Opetus pitäisi organisoida siten, että opiskelijoilla olisi mahdollisuus joko yksin tai pienissä ryhmissä koetella ajatuksiaan ja ideoitaan. Opettaja toimii ikään kuin konsulttina, joka avustaa opiskelijoita testaamaan erilaisia oletuksia ja toimii ratkaisujen vahvistajana. Toisaalta opettajalla on johtava asema oppimistapahtumassa. Kognitiivisessa opetusmallissa opetus yksilöllistetään niin pitkälle kuin mahdollista. Opiskelija oppii paljon kokemuksellisesti ja osa kokemuksellisesta oppimisesta perustuu havainnointiin. (Vaherva & Ekola 1986, 32-35.) Kuusinen ja Korhonen (1993, 48) toteavat kognitiivisen oppimiskäsityksen ytimen olevan siinä, että oppimisen ilmiöiden ymmärtämisessä kaikkein keskeisimpänä pidetään oppijan omaa aktiivista toimintaa hänen oppiessaan uutta. Kognitiivinen oppimiskäsitys asettaa oppilaan oppimistapahtumassa tärkeimpään rooliin (Kuusinen & Korhonen 1993, 59). Ihminen nähdään täten aktiivisena tiedon käsittelijänä. Oppijan tiedot, käsitykset ja odotukset sekä muut informaation prosessointiin liittyvät tekijät, ovat ydinkohtia oppimisessa.

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä opettamista ei nähdä behavioristisen ajattelun mukaisesti yksisuuntaisena tapahtumana, jossa opettaja antaa ärsykeitä, joihin oppilas reagoi. Tieto ei synny vain opettajan kautta, joka asiantuntijana ja auktoriteettina kontrolloi, mitä pitää oppia, mikä on oppimisen lopputulos ja miten siihen päästään. Tieto ei siten ole valmis tuote, joka esitetään valmiiksi analysoituna ja jota ei voi asettaa kyseenalaiseksi. Opetuksessa ja oppimisessa korostuu tiedon vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen luonne. Tieto konstruoidaan vuorovaikutussuhteiden välityksellä. Kognitiivisen oppimiskäsityksen myötä yksilön motivaatio ja muiden affektiivisten tekijöiden merkitys oppimisessa korostuu. (Kuusinen & Korhonen 1993, 59-60.)

Engeström (1988) näkee oppimisen kokonaisvaltaisena ja aktiivisena sisäisten mallien muodostamisena. Opiskelija rakentaa kuvaa maailmastaan suhteuttaen ja sulauttaen uuden aineksen aikaisempaan tietorakenteeseen. Täydellinen oppimisprosessi sisältää motivoitumisen, orientoitumisen, sisäistämisen, ulkoistamisen, arvioinnin ja kontrollin. Tärkeimmät tekijät opetuksessa ovat opetustavoite, opetussisältö ja opetusmenetelmä. Opetuksen sisäiset tekijät on asetettava ulkoisten tekijöiden edelle. (Engeström 1988.)

### 5.3.4 Konstruktivistinen oppimisnäkemys

Konstruktivismiin perustana ovat konstruktivistinen tietenteoria ja kognitiivinen psykologia. Konstruktivismiin perusajatuksia edustivat Kant, Piaget ja Baldwin. Konstruktivistien koulukunta on omaksunut myös humanistisen ihmiskäsityksen periaatteita, kuten opiskelijan näkemisen uteliaana, aktiivisena ja päämäärätietoisena yksilönä, informaation vastaanottajana, käsitteittäjänä ja tuottajana. Tällöin korostetaan nimenomaan tiedon prosessointia, ei niinkään tietoa, joka syntyy prosessoinnin tuotoksena. Oppimisen taustalla on siten käsitys ihmisestä sosiaalisena ja inhimillisenä olentona. (Kohonen & Lepilampi 1994.) Helakorven (1999) mukaan konstruktivismissa yhdistyvät tämän vuosisadan kasvatusideat: Deweyn toiminnallisuus (learning by doing l. tekemällä oppiminen), Piaget'n oppijalähtöinen ja yksilöllinen oppiminen, Vygotskyn oppimistilanteen sosiaalisuus sekä Kercherssteinerin työkouluidea.

Konstruktivismiin keskeisenä ideana on, että tieto ei siirry, vaan oppija ”konstruoi” sen itse. Tämä tarkoittaa sitä, että hän valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aieman tietonsa pohjalta ja siihen nivoutuvana, ”rakentaa” kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa elää, ja itsestään tämän maailman osana. Oppimisprosessi on aina sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Se myös ankkuroituu aina sosiaalisiin vuorovaikutusprosesseihin ja niiden välityksellä syntyneisiin merkitysrakenteisiin. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 15.) Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Opiskelijan oman tekemisen ja ymmärtämisen tähdentäminen muodostuvat keskeisiksi tekijöiksi.

Vosniadou (1994) korostaa syvällisen oppimisen tekijöinä konstruktivismiin perustuvassa ajattelussa olevan oppijan omien konstruktivististen ajatusprosessien aktiivisuutta, tiedon ja oppimisen liittämistä käytännön elämän tilanteisiin sekä oppijan metakognitiivisten prosessien merkitystä oppimisessa. Metakognitiivisista taidoista Ruohotie (1998, 11) korostaa erityisesti itsearvioivia taitoja tavoitteellisen oppimisen työvälineinä.

Ruohotie (1998, 10) muistuttaa eräänä oppimisen peruspiirteenä olevan sen, että sama asia voidaan käsittää tai tulkita usealla eri tavalla. Oppimisprosessin luonne vaikuttaa olennaisesti oppimistuloksiin. Oppimisen tuloksia arvioitaessa onkin usein olennaisempaa selvittää, millaisia tulkintoja on omaksuttu eli miten asia on ymmärretty kuin kuinka paljon on opittu. Ruohotie myös toteaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen korostavan tietojen ja taitojen siirtymisen merkitystä. Kun jo oppimisvaiheessa kiinnitetään monipuolisesti huomiota siihen, miten oppija käyttää tietoa tulevassa elämässään ja toiminnassaan, helpottuu tiedon myöhempi käyttö. (Ruohotie 1998, 10.)

Sosiaalinen vuorovaikutus nähdään oppimisen kannalta erittäin merkityksellisenä. Ruohotie (1998, 9) käyttääkin oppimisnäkemyksestä ilmaisua sosiokonstruktivistinen. Sosiokognitiivisen näkemyksen (Edelson, Pea & Gomez 1996) mukaan sosiaalisen vuoro-

vaikutuksen avulla voidaan edistää yksilöllisiä ajatusprosesseja, joiden seurauksena on sitten uuden oppiminen, aikaisemman tiedon täydentyminen tai tietoisuus oman tietämyksen riittämättömydestä. Sosiokulttuurallisen näkemyksen (esim. Brown, Collins & Duguid 1989; Rogoff 1990) edustajat puolestaan korostavat yhteisöllisyyden ja kulttuurin jatkamisen merkitystä oppimisprosessin päämääränä sekä oppimistehtävien liittämistä käytäntöön ”aitojen” ongelmien avulla. Vuorovaikutukseen osallistumista pidetään oppimisen keskeisimpänä mekanismina.

Konstruktivismi johtaa perinteistä paljon vaativampaan käsitykseen hyvästä opettajuudesta. Opettajalta ei vaadita ainoastaan, että hän ymmärtää opettamansa asian ja omaa sen edellyttämät taidot. Hänen olisi myös pystyttävä ymmärtämään ja tukemaan eri oppilaiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja eri tavalla eteneviä oppimisprosesseja. Oppiaineen hallinnan lisäksi hänen olisi hallittava myös opetus-oppimisprosessin teoria siten, että hän pystyy tekemään ja jatkuvasti tarkentamaan opetussuunnitelmaa ja reflektoimaan omaa toimintaansa suuntaamalla omaa ja oppilaidensa tarkkaavaisuutta tavoitteiden suuntaan. Opetuksen vuorovaikutusprosessi edellyttää sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtämistä ja taitojen osaamista. Tämän orientoitumisen mukaan opettaja on koulutuksen onnistumisen avainhenkilö. (Rauste-von Wright & von Wright 1997.) Opettaja on siis yksilön oppimisprosessien ohjaaja. Hänen tehtävänä on tukea oppijaa tämän omista pyrkimyksistä, edesauttaa metakognitiivisten taitojen kehittymistä sekä suunnitella oppimisympäristö oppijan aktiivisuutta tukevaksi.

Helakorpi (1999, 22) tiivistää konstruktivismiin pohjautuvan oppimisenäkemyksen seuraavasti:

- oppija on aktiivinen toimija
- oppiminen on omakohtaista maailmankuvan rakentamista
- oppiminen on kehittyvä, dynaaminen prosessi
- oppimista tapahtuu eri tilanteissa ja eri tavoin
- oppiminen on ongelmakeskeistä ja kokonaisvaltaista
- oppiminen on sosiaalinen tapahtuma
- oppimistuloksia arvioidaan monipuolisesti
- oppimisessa kehitetään oppijan eri puolia yksilöllisesti
- oppimisen ohjaus on kannustavaa ja motivoivaa
- oppimisessa hyödynnetään uutta teknologiaa
- oppimisessa korostuu kokemuksellisuus.

### 5.3.5 Humanistinen oppimisenäkemyks

Kyrön (1998, 124) mukaan humanistinen oppimisenäkemyks ei ole varsinainen paradigma vaan se on lähinnä humanisuuden korostamista oppimisessa. Suuntauksen keskeisiä teoreetikkoja ovat Maslow, Rogers, Lewin, Knowles Bühler ja Mezirow (Rauste-von Wright & von Wright 1997).

Maslow on tunnettu motivaatioteoriastaan, jonka perusajatuksena on tarpeiden hierarkisuus, jossa korkeinta astetta edustaa itsensä toteuttaminen. Rogers puolestaan tuntee nk. ”minä-teorian” kehittäjänä. Rogers pitää ihmistä aktiivisena, jonka toimintaa motivoi pyrkimys toteuttaa omia tavoitteitaan sekä pyrkimys mielekkääseen, jäsentyneeseen toimintaan. Rogers korostaa myös yksilön muuttumismahdollisuutta. Knowles

erottaa toisistaan aikuisen ja lapsen oppimisen. Aikuisen luonnollinen tapa oppia on spontaani kiinnostus ja ajankohtaisten ongelmien ratkaisu oppimisen avulla. (Kyrö 1998, 125.) Knowles korostaa opiskelijan aloitteellisuutta opiskeluprosessissa, itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuudessa on keskeistä se, että opiskelija ottaa vastuun omasta oppimisestaan, jolloin hän myös sitoutuu siihen. Lewin kehitti ns. OD (organizational development) -koulutuksen. Lewinin esittämä on myös kuuluisa teesi: ”mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 137-138.) Mezirow (1995, 17-19) määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen. Tällä tavoin syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhemmin havaitsemista, ymmärtämistä ja toimintaa. Mezirowille itseohjautuvuus on yhteisöllisempää luonteeltaan. Yksilön tulee suhteellistaa myös omat ennakkokäsityksensä ja arvonsa.

Humanistinen oppimisenäkemyks korostaa oppijan tarkoitushakuisuutta, päämäärätietoisuutta ja uteliaisuutta. Ihmisellä on humanistisen näkemyksen mukaan voimakas luonnollinen oppimispotentialiaali. Hänelle täytyy antaa mahdollisuus käyttää potentiaaliaan. (Vaherva & Ekola 1986, 29-30.) Humanistisen näkemyksen mukaan opiskelijat itse tietävät, mitä heidän tarvitsee oppia. He ponnistelevat itseään kiinnostavien ja arvostamiensa asioiden parissa. (Engeström 1983, 35-36.)

Humanistisessa oppimisenäkemyksessä perinteinen käsitys opettamisesta hylätään. Opettajan tehtävänä ei ole opettaa, vaan olla saatavilla resurssina ja opastajana auttaen oppijaa eri tavoin sekä antaa oppijoille virikkeitä. Opettajan tehtävänä on luoda motivoivat, oppimista ja kasvua edistävät oppimistilanteet. Opettaja näkee sekä itsensä että oppijan ainutlaatuisina yksilöinä monimutkaisessa vuorovaikutusprosessissa. Opettajan suhde oppijaan ei ole autoritaarinen vaan empaattinen. Humanistinen käsitys korostaa kokeilevaa, keksivää ja itseohjautuvaa oppimista sekä vuorovaikutusta oppimisryhmissä. (Vaherva & Ekola 1986, 29-30.) Opettamisen mallissa kehitetään oppilaan tervettä itsetuntoa ja hänelle annetaan mahdollisuudet itseilmaisuun (Nöjd 1994, 186).

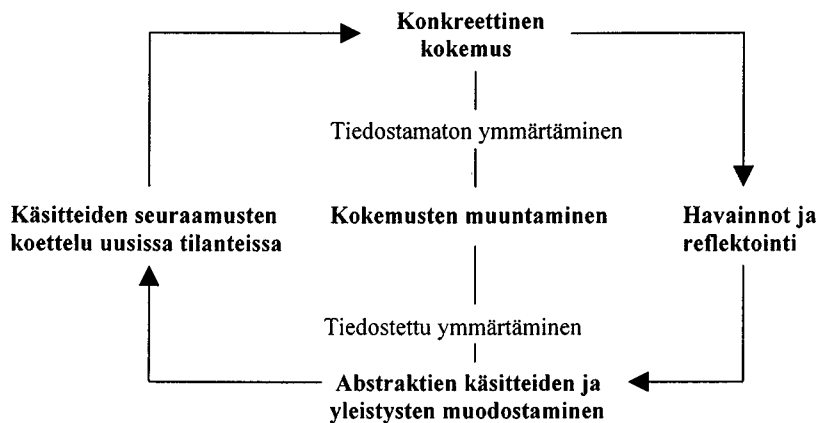
Lähinnä aikuiskasvatuksessa sovellettava kokemuksellinen oppiminen ankkuroituu humanistisen psykologian aatemaailmaan ja painottaa itsereflektion roolia. Toiminnan tavoitteena on yleensä koulutukseen osallistuvien työ- ja/tai toimintatapojen uusiminen, itsetuntemuksen kasvattaminen, erilaisten toimintastrategioiden aktiivinen kokeilu ja uusien asenteiden sisäistäminen. Oppijan kokemuksilla, elämyksillä on prosessissa keskeinen rooli. Näissä ilmenee yksilön minä (self) ja niitä refleктоimalla yksilö kehittää itseään. Tavoitteiden asettelussa korostetaan henkistä kasvua ja omien mahdollisuuksien toteuttamista. Oppimistehtävänä on keskustelu tai tehtäväryhmä, jossa opettaja toimii lähinnä asiantuntijana ja ohjaajana. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 140-141.)

Johannissonin ja Madsenin (1997, 73) mukaan kokemuksellisen oppimisen päätavoitteet ovat oppiminen tietystä ilmiöstä ja oppiminen omasta oppimisesta eli metaoppiminen. Keskeistä on oppimisen mielekkyys oppijalle. Mielekkyys löytyy usein suurista kokonaisuuksista. (Johannisson & Madsen 1997, 99-101.) Ojasen (1994, 108) mukaan kokemuksellinen oppiminen on prosessi, joka yhdistää toisiinsa työn ja persoonallisen kehityksen, jossa rohkaistaan tarkastelemaan omaa oppimista.

Kuta selvemmin toiminnan päämäärät eli oppimistavoitteet ja niiden hallinnan kriteerit rajataan, sitä enemmän joudutaan tinkimään oppimisprosessin vapaasta itseohjautuvuu-

desta ja ohjaamaan sitä tavoitteiden suuntaan. Bühler pohti kysymystä ”kuinka voidaan kehittää yksilön minää ja kuitenkin opettaa niitä tietoja ja taitoja, joita nykyelämän hallinta edellyttää”. Deweyn teemana puolestaan oli se, ettei toiminnalla ole pedagogista itsetarkoitusta. Olennaista on mitä tehdään, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja miten toiminta valjastetaan osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia. Jarviksen mielestä kaikki kokemukset eivät ole mielekkään oppimisen kannalta tasavertaisia, sillä joistakin opitaan epätarkoituksenmukaisesti. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 141-142.)

Tällä hetkellä ehkä tunnetuin kokemuksellisen oppimisen teoretikko on D.A. Kolb. Kolbin kokemuksellista oppimista kuvaava malli on esitetty pelkistettynä kuviossa 18.



**KUVIO 17** Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984, 21)

Kolbin (1984) mukaan oppiminen nähdään kehämäisinä sykleinä, joiden pituudet vaihtelevat. Oppimistapahtuma on täten jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi, jossa oppijan omat tiedot ja taidot ovat ratkaisevassa asemassa. Omakohtainen kokemus nähdään oleellisena osana oppimista, se luo perustan oppimiselle. Se ei vielä kuitenkaan takaa oppimista. Tärkeää on myös ilmiön havainnointi ja pohtiminen, käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltava toiminta. (Kolb 1984.)

Miettinen (1998) tarkastelee Kolbin mallia suhteutettuna Deweyn ajatuksiin. Miettinen väittää Kolbin antavan teoksessaan *Experiential Learning* virheellisen käsityksen Deweyn oppimiskäsityksestä. Edelleen Miettisen mukaan Kolbin teos ei kestä tieteen normien mukaista kriittistä tarkastelua. Eklektisen metodinsa ja esitystapansa takia se soveltuu huonosti pedagogisen ja kriittisen ajattelun kehittämisen välineeksi. Kolb puhuu kokemuksellisesta (experiential) oppimisesta, Dewey kokeellisesta (experimental) toiminnasta ja ajattelusta. Termit ovat teoreettisesti etäällä toisistaan. (Miettinen 1998, 94.)

Kokemuksellisen oppimisen menetelmiä on kritisoitu siitä, että niitä käytettäessä oppijan itseluottamus helposti lisääntyy hänen tietojansa nopeammin. Marchin mukaan tilanne voi johtaa tulevia tapahtumia koskevien odotusten kaventumiseen sekä itseluottamushuonokkuuteen. Näin tulemme eksperteiksi, asiantuntijoiksi tutulla saralla, mutta lakkaamme ennakoimasta muutoksia ja etsimästä uusia vaihtoehtoja. Täten kokemuksellinen oppiminen on liian tehokasta. Se houkuttelee meitä luottamaan siihen, että maailma jatkuu kokemustemme kaltaisena. Näin ollen kokemukset korvaavat teorian. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 142.)

### 5.3.6 Oppimisen kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset rakenteet

Oppimiserojen ymmärtämiseksi on Ruohotien (1998, 31) mukaan syytä erottaa toisistaan oppimisprosessiin vaikuttavat kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset rakenteet. Kognitio on yleistermi prosesseille, jotka auttavat yksilöä tiedostamaan ja saamaan tietoa jostakin kohteesta. Kognitiivisia rakenteita luonnehtivia käsitteitä ovat havaitseminen, ymmärtäminen, ajattelu, järjestyminen ja päättely. Affektilla tarkoitetaan tiettyyn kohteeseen tai ideaan kohdistuvia tunnereaktioita. Affektiivisia rakenteita luonnehtivia käsitteitä ovat tunne, mieliala ja temperamentti. Konaatio viittaa puolestaan niihin henkisiin prosesseihin, jotka auttavat yksilöä kehittymään. Kyse on eräänlaisesta sisäisestä epätasapainotilasta tai tietoisesta pyrkimyksestä toimia ja tavoitella jotakin. Konatiivisia rakenteita luonnehtivia käsitteitä ovat impulssi, halu, tahto ja määrätietoinen pyrkimys. (Ruohotie 1998, 31.)

Snow, Corno ja Jackson (1996) kuvaavat ihmisen oppimista sääteleviä tekijöitä esittämällä jaottelun, joka jäsentää affektiivisen, kognitiivisen ja konatiivisen alueen rakenteita kuvion 19 mukaisesti. Tämä hierarkiajäsenitys poikkeaa huomattavasti aiemmin luvussa 4.1 esitetystä Peltosen ja Ruohotien jäsennyksestä. Jäsentely nostaa voimakkaammin esille konatiivisen alueen, joka on keskeinen yrittäjyyden kannalta.

Affektiivinen alue		Konatiivinen alue		Kognitiivinen alue	
Temperamentti	Tunne	Motivaatio	Tahto	Proseduraalinen tieto	Deklaratiivinen tieto
Luonteenpiirteet	Mielenlaatu	Saavutusorientaatio	Toiminnan kontrollit (itsesääntely)	Yleiset ja erityiset älykkyyteen liittyvät tekijät	
Yleiset ja erityiset persoonallisuustekijät		Orientaatiot itseen ja muihin		Taidot	Asiatieto
Arvot		Uraorientaatiot	Persoonalliset tyylit	Strategiat, taktiikat	
	Asenteet	Mielenkiinnon kohteet		Uskomukset	

**KUVIO 18** Affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen alueen käsiteluokittelu (Snow, Corno & Jackson 1996, 247)

Edellä esitetyn luokittelun ylimmällä tasolla ovat persoonallisuus ja älykkyys. Persoonallisuudella tarkoitetaan yleisen käsityksen mukaan kaikkia niitä tekijöitä, jotka tekevät ihmisestä yksilöllisen ja inhimillisen. Älykkyys puolestaan tarkoittaa ensinnäkin kykyä ryhtyä aktiviteetteihin, jotka ovat vaikeita, monimutkaisia, abstrakteja, tavoitteenmukaisia, omaperäisiä ja sosiaalisesti arvostettuja. Toisaalta älykkyydessä on kyse ylläpitämisestä edellä mainittuja aktiviteetteja tilanteissa, joissa vaaditaan keskittymiskykyä ja tunteiden hallintaa. Luokittelun toisella tasolla käyttäytymistä säätelevät tekijät on jaoteltu affektiiviseen, konatiiviseen ja kognitiiviseen alueeseen. Affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen alueen yhteydet ovat monimutkaisia. Myöskään eri rakenteita ku-

vaavien käsitteiden sijoittaminen eri alueille ei ole ongelmatonta. Kukin näistä alueista jakaantuu edelleen kahteen osa-alueeseen; affektiivinen temperamenttiin ja tunteeseen, konatiivinen motivaatioon ja tahtoon, kognitiivinen proseduraaliseen ja deklaraatiiviseen tietoon. (Ruohotie 1998, 31-36.)

Affektiivisella alueella temperamentti viittaa biologisiin luonteenpiirteisiin, joiden riippuvuus tilannetekijöistä on vähäinen, kun taas tunne voi olla hyvinkin voimakkaasti sidoksissa kulloiseenkin tilanteeseen. Arvot ja asenteet ovat yhteydessä sekä temperamentti- että tunnekategorioihin. Konatiivisen alueen motivaatioon liittyviä rakenteita ovat muiden muassa sisäinen ja ulkoinen tavoiteorientaatio sekä erilaiset odotukset, uskomukset ja tulkinnat. Tiedon omaksumista konatiivisella alueella voivat jarruttaa niin epäonnistumisen pelko kuin liian korkeat tulosodotuksetkin. Motivaation kehittymisen kannalta keskeisiä ovat itsearvostus, usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin sekä kannusteen yllykearvo. Tahdonalaisia rakenteita ovat esimerkiksi sitkeys, ponnistelu ja tahto oppia. Tahdonalaisia rakenteita ovat myös tiedon prosessointityylit. Kontrollistrategioiden avulla hallitsemme tunteitamme ja pidämme tarkkaavaisuuttamme yllä. Kognitiivisen alueen konseptuaalista tietoa voidaan luonnehtia eräänlaisena tietoverkkona, jossa käsitteet ja asiatiedot linkittyvät yhteen. Uutta tietoa kehittyä konstruoitaessa tietoa, toisin sanoen jäsentämällä tiedon palasten keskinäisiä riippuvaisuuksia. Proseduraalinen tieto esiintyy sääntöinä tai resepteinä, mikä tekee mieleen palauttamisen ja soveltamisen helpommaksi. Proseduraalisessa tiedossa yhdistyvät tiedollinen ja taidollinen aspekti. Tieto ilman taitoa ei ole sovellettavissa, ja vaatimatonkin taito edellyttää aina jonkinlaista tietoa. Affektiivisen, kognitiivisen ja konatiivisen alueen yhteyksien oivaltaminen on johtanut siihen, että esimerkiksi uteliaisuutta, mielikuvitusta, haasteellisia tehtäviä ja muita motivointikeinoja on alettu soveltaa opetuksessa. (Ruohotie 1998, 31-36.) Edellä mainituilla seikoilla on selkeä yhteys yrittäjyyteen ja yrittäjyyskasvatukseen. Tähän palataan luvussa 6.1.

## 5.4 Opetuksen toteutus ja oppimismenetelmät

Opetuskäsitykset liittyvät kiinteästi tieto- ja oppimiskäsityksiin. Opetuskäsitykset vaihtelevat eri aikoina ja samaan aikaankin voi olla vallalla varsin erilaisia didaktisia suuntauksia. Eteläpelto & Rasku-Puttonen (1999, 181) toteavat, että koulutusympäristössä järjestettyä opetusta on usein kritisoitu siitä, että se poikkeaa luonnollisissa ympäristöissä tapahtuvasta oppimisesta. Ihanteellisena tällöin pidetäänkin autenttisissa tilanteissa ilmenevää vuorovaikutteista toimintaa, johon osallistuvalla oppijalla on välitön ja mielekäs motiivi osallistua tarkoituksenmukaisesti. Oppimisen ajatellaan tapahtuvan toiminnan sivutuotteena oppimisen tulosten ollessa hyvin mielekkäitä. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 181.) Traditionaalinen opetuskäsitys korostaa suoran tiedonvälityksen mallia, jossa työtävät ovat opettajakeskeisiä. Opettaja on tiedon jakaja ja opiskelijat passiivisia tiedon vastaanottajia. Moderneissa opetuskäsityksissä opettaja on aktiivisten oppimistilanteiden järjestäjä, ohjaaja ja oppimisprosessien arvioija. Aktiivisessa opetuksessa työtävät ovat opiskelijakeskeisiä. Opiskelijat työskentelevät erilaisten oppimistehtävien parissa, jotka on organisoitu projekteiksi, ryhmätöiksi ja vastaaviksi. Opiskelijan aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden tulisi tällöin korostua. Painopiste siirtyy täten opetuksen sijasta oppimiseen. (Laakkonen 1999, 61.) Opetus ja opettaminen muuttuvat oppimisen tukemiseksi.



Opetuksen toteuttamisessa käytetään erilaisia opetusmenetelmiä. Opiskelijakeskeisyyttä korostettaessa olisi kuitenkin parempi puhua oppimismenetelmistä. Aho (1997, 22) esittää mielenkiintoisena huomiona viime vuosina olleen sen, että opettajan toimia kuvaavaa opetuskäsitettä on suorastaan kartettu ja pyritty korvaamaan se oppilaan toimia kuvaavalla oppimisen käsitteellä. Puhutaan uusista oppimiskäsityksistä, mutta ei puhuta uudistetuista opetuskäsityksistä. (Aho 1997, 22.)

Vaherva ja Ekola (1986, 80-81) toteavat opetusmenetelmällä tarkoitettavan kaikkia niitä erilaisia muodollisia ratkaisuja, joiden avulla opittavaa sisältöaineistoa välitetään ja käsitellään. Opetusmenetelmä ei tarkoita vain opettajan toimenpiteitä opetustapahtumassa vaan se kattaa kaikki ne erilaiset toiminnot, jotka ovat tarpeen oppimisen aikaansaamiseksi. Mikään opetusmenetelmä ei sinällään ole parempi tai huonompi kuin jokin toinen.

Oppiminen on viime kädessä oppivan yksilön suoritus. Tärkeää on huomioida se, että millaisin opetuksellisin toimenpitein parhaiten motivoidaan ja aktivoidaan oppijoita toimimaan tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisesti ja millä toimenpiteillä tuetaan heidän oppimisprosessiaan. Erilaisilla opetuksellisilla järjestelyillä voidaan edistää yksilön kehittymistä erilaisilla tavoitealueilla. Luento on usein hyvä menetelmä pyrittäessä jakamaan tietoa, mutta sillä on vaikeampi saada aikaan asenteiden muutoksia. Ryhmätyön avulla puolestaan voidaan edistää sosiaalista ja yhteistyökyvyn kehitystä ja yksilöllisillä harjoituksilla ja itseopiskelutehtävillä ohjataan itsenäiseen vastuunottoon. (Vaherva & Ekola 1986, 80-81.)

Aho (1997, 25-26) esittää, että koululuokan opiskelutilanne voi muodostua yksilökeskeiseksi, kilpailulliseksi tai yhteistoiminnalliseksi. Yksilökeskeisessä opiskelussa yksittäisen oppilaan oma etu ja eteneminen korostuvat. Perinteinen luokkahuone erillisine pulpettijonoineen kuvastaa hyvin oppilaan fyysistä työskentely-ympäristöä. Vastaavassa ympäristössä voi yksilöiden välillä vallita myös kilpailutilanne positiivisine ja negatiivisine seuraamuksineen. Positiivista on se, että oppilas saattaa asettaa itselleen korkeammat tavoitteet kuin yhteistoiminnallisessa ryhmässä, mistä on seurauksena opiskelun tehostuminen. Toisaalta kilpailutilanteen seurauksena voivat muita heikommin menestyvät oppilaat lannistua ja menettää opiskeluhalukkuuttaan. Yhteistoiminnallisessa opiskelussa puolestaan painotetaan erityisesti sosiaalis-kognitiivista oppimista ja sen viittä keskeistä periaatetta: keskinäistä riippuvuutta, vuorovaikutteista viestintää, yksilön vastuuta, sosiaalisia taitoja ja yhteistä toiminnan arviointia. (Aho 1997, 25-26.)

Tiedon välitystä on totuttu pitämään koulutuksen ja opetuksen keskeisenä muotona. Tietoa otetaan vastaan ainakin kahdella, ihmisen muutoksen kannalta ongelmallisella tavalla. Tietoa saatetaan ensinnäkin omaksua ikään kuin pakettina, jolloin se muodostaa oman kokonaisuutensa. Se ei välttämättä integroidu muuhun tietovarastoomme. Toisaalta tietoa voidaan ottaa vastaan suodatetusti, valikoiden. Perusteena valikoinnille on tavallisesti tiedon relevanssi omaksumiemme konseptien kannalta. Otamme tietoa vastaan joko tukeaksemme tai täydentääksemme aiemmin omaksumiamme konsepteja. Tällöin tiedon rooli on paremminkin muutosta jarruttava kuin sitä edistävä. (Seppänen 1992, 188.)

Affektiivinen aines, kuten tunteet, asenteet ja arvot, puolestaan sisältää henkilökohtaista merkitystä vastaanottajalleen. Affektiivinen aines sisältää selvän muutosviestin. Sen

vastaanottaminen voi järkyttää ”ympäristömme” vakautta. Konseptiemme vastainen affektiivinen aines tulee helposti torjutuksi ja vastaavasti omaksumiamme asenteita tukeva affektiivinen aines vastaanotetaan mielellään. Ihminen antaa itse itselleen ”luvan” muuttumiseensa. (Seppänen 1992, 188.) Seppänen (1992, 188) esittää seuraavat ehdot legitimaation muodostumiselle:

1. Muutosviestien on oltava käsitettäviä. Niiden täytyy olla tulkittavissa sellaisin käsittein, joita henkilöllä on käytettävissään. Informaation pitää olla si-  
joitettavissa johonkin ja näin tulla merkitykselliseksi.
2. Muutosviestin tulee olla johdonmukaisia, vailla sattumanvaraisuutta, katkel-  
mallisuutta ja sisäisiä ristiriitoja.
3. Muutosviestin tulee olla uskottavia. Joskus riittää, että viestit ovat riittävän  
arvovaltaisia. Suotuisampaa kuitenkin on, mikäli edistettävän muutoksen  
vaikutukset ovat osoitettavissa. Legitimaatio on helppo saavuttaa, jos voim-  
me osoittaa oppimisen konkreettisen hyödyn.

Laakkonen (1996, 38) ryhmittelee opetuksen mallit deduktiivisiin, induktiivisiin, sykli-  
siin ja reflektiivisiin. Deduktiivinen opetuksen malli lähtee opetuksen kokonaisuudesta,  
kun taas induktiivisen mallin lähtökohtana on yksittäinen asia tai esimerkiksi opiskeli-  
jan kokemus, tarpeet tai valmiudet. Syklisyys opetuksessa liittyy vuorotteluun. Vuorot-  
telussa voi olla kyse esimerkiksi induktiivis-deduktiivisestä vuorottelusta, käytäntö-  
teoria vuorottelusta ja opettajakeskeisyys-opiskelijakeskeisyys vuorottelusta. Reflekti-  
ivisessä mallissa korostuu vuorovaikutuksellisuus ja kriittinen ajattelu. (Laakkonen  
1996, 38.)

Deduktiivisessä mallissa opetus on kokonaisuus, joka voidaan jakaa pienempiin osiin;  
tavoitteisiin, sisältöön, opetusmenetelmiin jne. Opetuksen tehtävänä on virittää, suun-  
nata, johtaa ja ohjata opiskelua. Opettajan tehtävänä on antaa opiskelijalle sellaisia teh-  
täviä ja ohjeita, jotka pakottavat heidät työskentelemään. Opettaja jäsentää ja vaiheistaa  
opetuksensa siten, että hän luo edellytykset syvälliseen oppimiseen. Opetuksessa ede-  
tään yleisestä erityiseen. (Engeström 1981, 13-20.)

Engeström (1988, 126-127) ryhmittelee opetusmuodot kolmeen ryhmään: esittävään  
opetukseen, itsenäistä työskentelyä korostavaan opetukseen ja yhteistoiminnalliseen  
opetukseen. Esittävän opetuksen muotoja ovat luento, oppijan esitys, havaintoesitys eli  
demonstraatio ja audiovisuaalinen esitys. Itsenäistä työskentelyä korostavaan opetuk-  
seen sisältyvät tentti tai koe, itsenäinen harjoitus- tai sovellustehtävä, lukutehtävä, moti-  
voiva ongelmatehtävä, ohjelmoitu opetus tai muu itseohjaava oppimateriaali. Yhteis-  
toiminnallisen opetuksen muotoja ovat opetuskysely ja -keskustelu, yhteinen harjoitus  
ja sovellustehtävä. (Engeström 1988, 126-127.)

Laakkonen (1999, 62) toteaa moniin aikaisempiin tutkimuksiin viitaten, että suurin osa  
ammattillisten oppilaitosten opetuksesta toteutetaan edelleen deduktiivisesti. Tällöin  
opetus nähdään kokonaisuutena ja edetään johdonmukaisesti yleisestä yksityiseen ra-  
kentaen tieto valmiiksi järjestelmiksi abstrakteja käsitteitä suosien. Tällainen järjestel-  
mä voi passivoida opiskelijaa ja rajoittaa hänen mielikuvitustaan. Deduktiivinen opetus  
ei siten tue opiskelijan itseohjautuvuutta, luovuutta ja refleктоivan ammattikäytännön  
kehittymistä. (Laakkonen 1999, 62.)

Laakkonen (1996, 42) toteaa induktiiviseen opetukseen liittyvän kokemuksellisen oppimisen, tutkivan oppimisen, ongelmanratkaisuun pohjautuvan oppimisen yms., joissa yksittäisestä kokemuksesta lähtien edetään yleisiin periaatteisiin. Laakkonen liittää Deweyn tekemällä oppimisen, ”learning by doing” -menetelmän induktiivisen opetuksen malliin. Dewey oli valmis korvaamaan oppiainejaon ”projektioppimisella” ja koulun toiminnan hän olisi kytkenyt lähemmin kodin ja lähiympäristön toimintaan. (Laakkonen 1996, 42.) ”Learning by doing” -menetelmässä ilmenevät oppilaskeskeisyys, teorian ja käytännön integrointi, yhteydet työelämään sekä demokraattinen ja psykologiseen tietoon pohjautuva kasvatus (Broady 1986, 63).

Pyrittäessä syvällisempää ymmärtämistä edistävään, prosessikeskeisempään ja laajempaa siirtovaikutusta tuottavaan opetukseen, keskeisinä yleisinä edellytyksinä on pidetty työtapojen demokratisointia, kommunikaation kaksisuuntaistamista ja keskustelempaa luonnetta sekä oppilaitoksen ja muun elämän välisen raja-aidan madaltamista. (Olkinuora 1994.) Edelliset seikat viittaavat reflektiivisen opetuksen malliin.

Leino ja Leino (1993, 93) kuvaavat reflektiota seuraavasti: 1) Reflektio voi olla prosessi, joka johtaa pohdittuun toimintaan esimerkiksi jonkin tutkimustuloksen koetteluun kautta. Reflektio auttaa opettajaa soveltamaan opetuksessaan tutkimuksen kautta tehokkaaksi todettua toimintaa. 2) Reflektioon liittyy harkinta erilaisten opetusvaihtoehtojen vertailusta jossakin kontekstissa. Pyrkimyksenä on valita se vaihtoehto, joka on opetuksen kannalta paras. Tällöin huomioidaan tapahtumat kontekstissa ja se edellyttää opettajalta tutkivaa otetta. 3) Reflektiossa omat kokemukset strukturoidaan uudelleen. Se merkitsee uudenlaista toimintatilanteiden ymmärtämistä, itsensä näkemistä toisenlaisena toimijana sekä hyvää opetusta koskevien itsestään selvinä pidettyjen oletusten uudistamista.

Koro (1993, 54) huomauttaa, että vaikka periaatteessa opiskelijoiden reflektiivisten taitojen kehittäminen nähtäisiin koulutuksessa tärkeäksi, niin käytännön ongelmia, oppisisältöjä ja muita koulutuksen arkirutiineja ratkottaessa reflektiivisyyttä vaativat ajatukset jäävät taka-alalle. Samassa yhteydessä Koro (1993) siteeraa Rauste-von Wrightin ja von Wrightin ajatuksia, joissa he varoittavat luottamusta liikaa reflektiivisyyden kaikkivoipaisuuteen. Oppimisen valmiuksia säätelevät heidän mukaansa myös persoonallisuuden piiriin kuuluvat tekijät: 1) Oppijan maailmankuva on riittävän eheä ja johdonmukainen, jotta uusi tieto on siihen assimiloitavissa ja sen pohjalta tulkittavissa, ja jotta sen tietokehikkoja – ei vain sen erillisiä sisältöjä – voidaan mielekkäästi kyseenalaistaa ja muuntaa. 2) Oppijan itsereflektio ei ulotu vain oppimisprosessiin vaan hänen toimintaansa yleisemminkin eli hän pystyy ymmärtämään oman toimintansa perustelut ja näin suunnittelemaan toimintaansa. 3) Oppijan itsearvostus on riittävä, jotta hänen on mahdollista uskaltautua kokeilemaan uutta ja kokemaan haasteet myönteisiksi; tämä on usein edellytys sille, että hän pystyy omaksumaan omaa toimintaansa ohjaavan subjektin aseman. (Koro 1993, 54-55.)

Korostettaessa opiskelijakeskeisyyttä ja opiskelijoiden aktiivista roolia opetuksessa ja oppimisessa, keskeisiksi menetelmällisiksi ratkaisuisi nousevat monimuoto-opetus ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Näissä molemmissa puolestaan korostuu opiskelijan itseohjautuvuus. Itseohjautuvuus, jonka vastakohtana usein nähdään ulkoohjautuvuus, on noussut viime vuosina yhdeksi koulutuksen keskeiseksi ilmiöksi. Koro (1992, 47) korostaa, ettei itseohjautuvuus ole joko-tai-ominaisuus. Hänen mukaansa sitä ei pitäisi

nähdä ulkoahjautuvuuden vastakohtana, vaan toisena ääripäänä jatkumolle, jonka toisessa päässä on oppijan valmius ja halu ohjata itse oppimistaan ja toisessa päässä voimakas tarve tulla opetetuksi. Osalla ammattikorkeakouluun tulevista oppijoista on varsin vähäinen valmius itseohjautuvuuteen. Tämä asettaa opettajalle suuria haasteita. (Koro 1992, 46.)

Patrikaisen ja Myllerin (1997, 182) mukaan yhteiskunnan nopea kehitys, muutokset talouselämässä ja tulevaisuudentutkimuksen nostamat näkymät edellyttävät uutta käsitystä ihmisestä, oman elämänsä ja globaalien muutosten aktiivisesta ja vastuullisesta subjektista. Tämä edellyttää oppilaiden ohjaamista oppimisprosessissaan aktiiviseksi, vastuulliseksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Oppilaiden itseohjautuvuus ja oman elämän hallinnan taidot ovat kasvatuksen toivottuja tuloksia. (Patrikainen & Myller 1997, 182.)

Itseohjautuvuus kytkeytyy humanistiseen oppimiskäsitykseen. Koron (1994, 131) mielestä itseohjautuvuus oppimisessa on laajasti ymmärrettynä prosessi, jossa opiskelijat, joko muiden avulla tai itsenäisesti, ryhtyvät oma-aloitteisesti määrittämään oppimistarpeitaan, muotoilemaan opiskelunsa päämääriä, etsimään avukseen ihmisiä ja materiaaleja, valitsemaan ja soveltamaan oppimisstrategioita sekä arvioimaan oppimistuloksiaan. Toisaalta itseohjautuvuus mielletään oppijan ominaisuudeksi tai valmiudeksi ohjata omaa oppimistaan tilanteen suomissa puitteissa. Keskeinen itseohjautuvan oppijan ominaisuus on vastuullisuus. Prosessi- ja valmiusnäkökulmat ovat keskenään kiinteässä yhteydessä, sillä vasta valmius itseohjautuvuuteen mahdollistaa itse ohjatun oppimisprosessin. Valmius ei ole pysyvä, vaan jatkuvasti kehittyvä tila. Valmius itseohjautuvuuteen on yksilön ominaisuus, joka samoin kuin minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön kanssa. Yksilöstä kehittyy itseohjautuva, mikäli hänellä on jatkuvia yhteyksiä itseohjautuvasti käyttäytyviin malleihin ja jos hänen pyrkimyksilleen toimia itseohjautuvasti annetaan mahdollisuuksia ja häntä rohkaistaan niihin. Yksilön oppiessa itseohjautuvuutta oppiminen sisältää sekä itse ohjatun käyttäytymisen että siihen liittyvien motiivien, pyrkimysten ja asenteiden omaksumista. Suurin este itseohjautuvuudelle oppimisessa on oppija itse. Itseohjautuvuus edellyttää aktiivisuutta, jotta oppiminen etenisi ilman ulkoista ohjaamista eli opettamista. (Koro 1994, 131-133.) Rogers (1983, 283-290) liittyy itseohjautuvuuden, vastuullisuuden, oma-aloitteisuuden, kykenevyyden valinnantekoon, sopeutuvuuden ja yhteistyökykyisyyden keskeisiksi demokraattisen, kokonaisuutena toimivan ihmisen ominaisuuksiksi. Nämä ominaisuudet ovat pitkälti myös yrittäjyyden ominaispiirteitä.

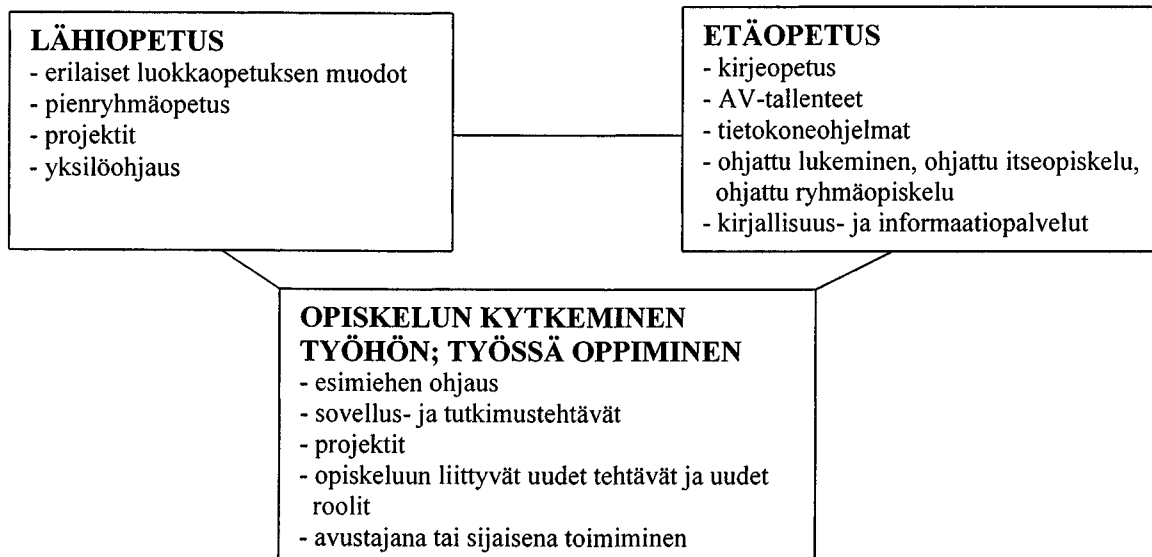
Patrikainen ja Myller (1997, 182) korostavat avaimen oppilaan itseohjautuvuuteen olevan sen, että oppilas oivaltaa itsensä päätekijäksi oppimisprosessissaan. Tämä oivallus tapahtuu omien kognitiivisten prosessien tarkastelun ja itsearvioinnin kautta. Oppilaan ohjaaminen itseohjautuvuuteen edellyttää opettajalta itseohjautuvuutta, kykyä arvioida ja tarkkailla omaa työtään sekä tarvittaessa muuntaa pedagogiikkaansa. (Patrikainen & Myller 1997, 182-184.)

Skagerin (1984, 24-25) mukaan itseohjautuvan oppijan ominaisuudet ovat seuraavat:

1. Itsensä hyväksyminen eli myönteinen suhtautuminen itseensä oppijana.
2. Suunnitelmallisuus, jolla tarkoitetaan kykyä määrittää omat oppimistarpeensa ja kehittää tarkoituksenmukaisia oppimisstrategioita niiden saavuttamiseksi.

3. Sisäinen motivaatio, joka ilmenee halukkuutena oppia ilman ulkoista kontrollia, palkkiota tai rangaistuksen uhkaa.
4. Sisäistynyt arviointi, joka tarkoittaa kykyä arvioida omaa oppimista sekä muiden suorittaman puolueettoman arvioinnin hyväksymistä.
5. Avoimuus kokemuksille, joka sisältää uteliaisuutta, ongelmien ja epävarmuuden sietoa sekä leikkimielisyyttä.
6. Joustavuus eli valmius muuttaa tarvittaessa opiskelun tavoitteita ja kokeilla erilaisia oppimistapoja.
7. Itsenäisyys eli rohkeus valita opiskelussa tavoitteet ja menetelmät sovinaisten näkemysten vastaisestikin.

Monimuoto-opetuksella tarkoitetaan Takatalon (1992, 113-114) mukaan opetusmenetelmää, jossa on lähiopetusta, etäopetusta tai etäohjausta sekä itseopiskelua. Monimuoto-opetuksen sijaan on mielekkäämpää puhua monimuoto-opiskelusta, kun halutaan korostaa menetelmän oppijakeskeisyyttä. Monimuoto-opetuksen mallissa vastuu oppimisesta on ensisijaisesti itseohjautuvalla oppijalla, ja häntä tukevat opetuksen organisoiva oppilaitos sekä työpaikan vastuuhenkilöt. Monimuotoisen opetuksen, ohjauksen ja opiskelun toteuttaminen koostuu tavallisesti lähi- ja etäopetuksesta (-ohjauksesta) sekä itseopiskelusta. Keskeinen erottava piirre on opettajan/ohjaajan ja oppijan keskinäinen yhteys. Opettajan/ohjaajan ja oppijan keskinäinen yhteys voi olla välitön, kuten lähiopeutuksessa, välineellinen, kuten etäopetuksessa tai se voi puuttua kokonaan, kuten usein itseopiskelussa. (Koro 1994, 136.) Vaherva ja Ekola (1986, 87) jäsentävät monimuoto-opetuksen kuvion 19. mukaisesti.



**KUVIO 19** Monimuoto-opetuksen koostuminen (Vaherva & Ekola 1986, 87)

Vahervan ja Ekolan (1986) malliin on lisättävä erityisesti viestintäteknologian hyödyntäminen monimuoto-opetuksessa. Tällöin tulevat kyseeseen mm. Internet, verkossa oleva järjestelmällinen opintotarjonta, CD-rom:illa olevat opetusohjelmat sekä sähköpostin hyödyntäminen. Avoimia, teknologiapohjaisia oppimisympäristöjä hyödyntävässä laadukkaassa oppimisessä pyritään siirtämään vastuu oppimisesta oppijalle itselleen ja

muuntamaan opettajan roolia tiedonvälittäjästä oppimisen ohjaajaksi ja konsultiksi (Mäki-Komsi 1999, 31).

Lähiopetusta tarvitaan käynnistettäessä opiskelu ja orientoiduttaessa siihen. Opiskelijat tarvitsevat perusteellista ohjausta monimuoto-opiskelusta, sen periaatteista ja noudatettavista pelisäännöistä. Lähiopetus on tärkeää myös ryhmäsuhteiden luomiseksi. Kaikki se, mitä on tehtävä oppimisprosessien käynnistämiseksi, on syytä järjestää lähiopetuksena. Etäopetus tapahtuu pitkälti opiskelijan itsenäisenä opiskeluna tavallisesti etätehtäviä suorittamalla opiskelijan itse valitsemassa mielekkäässä ympäristössä. Tässä on kyse itse asiassa tekemällä oppimisesta. Erilaiset projektit, tutkielmat, ongelmanratkaisutehtävät ja vastaavat ohjaavat itsenäiseen opiskeluun ja itse ohjattuun oppimiseen. (Takatalo 1992, 113-115.)

Toteutettaessa perinteistä luokkahuoneopetuksen mallia opettaja on usein opetustilanteen aktiivisin osapuoli. Hän puhuu yksin jopa 60-80 % ajasta oppilaiden ottaessa passiivisesti vastaan opettajan välittämää tietoa. Korkeammantasoisiin oppimistuloksiin pääseminen edellyttää oppilaiden omaa aktiivista osallistumista oppimistilanteeseen. Samoin taito soveltaa hankittua tietoa kehittyä parhaiten aktiivisen osallistumisen myötä. (Koro 1994, 124-125.)

Kulttuurisidonnaista ja kontekstuaalista osaamista rakentavina ihanteellisina oppimisympäristöinä on Eteläpellon ja Rasku-Puttosen (1999, 181-182) mukaan yleisesti pidetty kompleksisia, mielekkäiden kohteiden ja tavoitteiden varaan rakentuvia sekä oppijan motivaation kannalta tarkoituksenmukaisia yhteistoiminnallisia ympäristöjä. Yhteistoiminnallisina ympäristöinä on viime vuosina otettu käyttöön erilaisia ongelmalähtöisen oppimisen, projektioppimisen tai yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen muotoja.

Yhteistoiminnallinen oppiminen poistaa oikein toteutettuna useita opettajakeskeisen opetuksen heikkouksia. Yhteistoiminnallinen oppiminen korostaa opiskelijoiden yhteisvastuuta, joka puolestaan syntyy yksilöllisesti kannettavan vastuun kautta. Yhteistoiminnallisen oppimisen ajattelun mukaan oppijat oppivat tehokkaasti pienryhmissä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppija saa osittain opettajan roolin, jolloin hän suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta ja oppimista. Ryhmät ja oppimistilanteet on järjestetty siten, että oppijat ottavat vastuun toinen toistensa oppimisesta. Keskeistä on jokaisen osallistujan aktiivinen rooli. (Koro 1994, 124-127.) Löfman (1992, 121) nimeää yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisiksi elementeiksi seuraavat:

1. ryhmän jäsenten keskinäinen positiivinen riippuvuus
2. yksilön vastuu työskentelystä
3. ryhmän jäsenten vuorovaikutus
4. ryhmätaitojen systemaattinen harjoittelu
5. arviointi.

Työmuotona yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää oppilaiden sosiaalisia, tiedollisia sekä vuorovaikutustaitoja ja vahvistaa heidän itsetuntoaan. Oppiminen pyritään varmistamaan yksilöllisen vastuun korostamisella. Yhteistoiminnallisen oppimisen toteuttaminen asettaa vaatimuksia myös opettajalle. Hänen on luovuttava perinteisestä opettajan roolistaan ja osattava vetäytyä taka-alalle tarkkailemaan oppilaitaan sekä tuettava

heitä kehittämisessä itseohjautuvuutta kohti. (Koro 1994, 124-127.) Työskennellessään pienissä yhteistoiminnallisissa ryhmissä oppijat pystyvät omaksumaan opittavan asian paremmin kuin yksin työskennellessään. Ryhmän menestyminen koituu koko ryhmän ja sen jäsenten yhteiseksi eduksi, jonka saavuttamiseksi kaikki auttavat toisiaan.

Projektityöskentelyä oppimismenetelmänä on korostettu viime vuosina useissa oppilaitoksissa. Projekti etenee tavoitteellisen hankkeen ideointina, toteutuksen suunnitteluna, työn arviointina sekä opettajan ja opiskelijoiden jakaman palautteen avulla. Projektin toteuttamisesta vastaa yleensä pieni ryhmä. Projektioiskelu korostaa opiskelijoiden itsenäistä tiedonhankintaa sekä tiedon toiminnallisuutta, yhdessä opiskelua ja tulosvastuullisuutta. (Leino 1989, 49-51.) Eteläpelto ja Rasku-Puttonen (1999, 201-202) määrittelevät projektioppimisen suhteellisen pitkäkestoiseksi, mielekkäiden ongelmien ympärille rakentuvaksi prosessiksi, joka integroi eri tieteen- tai tiedonalojen käsityksiä ja käsitteitä. Projektiperusteisessa oppimisessä pyritään siihen, että oppijat ratkaisevat autenttisia ja mahdollisimman todellisen tuntuksia ongelmia täsmentämällä ongelmanasetteluun, kokoamalla tietoa, keskustelemalla ideoista, keräämällä ja analysoimalla tietoa, tulkitsemalla tuloksia, tekemällä johtopäätöksiä ja kommunikoimalla ideoitaan ja löydöksiään muille. Oppimisen kannalta projektioppimisen hyvinä puolina on nähty riippumattomuus ja itsenäisyys sekä valinnan vapaus oppimisessa, syvällisempi tietämys ja ymmärtämiseen orientoitunut oppiminen ja oppijan persoonallinen kasvu. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 201-202.)

Broady (1986, 86-92) kritisoi koulussa tapahtuvaa projektityöskentelyä. Hänen mukaansa sitä on mahdotonta toteuttaa kouluun liittyvien puittekkijöiden (esimerkiksi tuntijako, puutteelliset tilat, yksilöllinen arviointi) takia. Myös Eteläpelto ja Rasku-Puttonen (1999, 201) nimeävät koulun aika- ja resurssirakenteen yhtenä keskeisenä ongelmana. Opettajat ovat esittäneet huolenaan myös sen, ettei tärkeitä peruskäsitteitä tule opittua. Samoin projektitöiden arviointi on problemaattinen. Vaarana on aina myös se, ettei osa ryhmän jäsenistä osallistu työskentelyyn tai, että työnjako on muuten epätasainen. Myöskin työskentelystrategia saattaa olla pinnallinen, jolloin ei päästä syvälliseen ymmärrykseen eikä synny kokonaiskuvaa asiasta. Jotta projektityöskentely onnistuisi sen pitää olla hyvin organisoitua, tehtävän on oltava mielekäs ja opettajan oikeaan aikaan läsnä. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 192-205.)

Ongelmalähtöiselle opetukselle ja oppimiselle on tyypillistä, että siinä ovat lähtökohtana todellisen elämän ongelmat ja tilanteet. Pyrkimyksenä on se, että opiskelijoille syntyy käsitys siitä kontekstista, johon tietoa on tarkoitus myöhemmin soveltaa. Ongelmalähtöinen oppiminen perustuu ryhmissä tapahtuvaan työskentelyyn oppimisen ollessa hyvin itseohjautuvaa. (Eteläpelto ja Rasku-Puttonen 1999, 189-190.)

Laakkonen (1999, 72) kiteyttää traditionaalisen ja modernin opetuksen olennaiset piirteet eri tutkijoiden ja teoreetikkojen pohjalta taulukon 11 mukaisesti.

**TAULUKKO 11** Traditionaalisen ja modernin opetuksen olennaiset piirteet (Laakkonen 1999, 72)

<b>Opetukseen liittyvät tekijät</b>	<b>Traditionaalinen opetus</b>	<b>Moderni opetus</b>
<b>Painopiste</b>	Opetuskeskeisyys	Oppimiskeskeisyys
<b>Fokus</b>	Refleksio = heijastaminen	Reflektio = harkinta
<b>Tiedon luonne</b>	Faktakeskeisyys	Kontekstisidonnaisuus
<b>Opetussuunnitelma</b>	Ainepainotteisuus	Opintokokonaisuuskeskeisyys
<b>Oppimissuunnitelma</b>	Sama kuin opetussuunnitelma	Valinnaisuutta korostava ja yksilöllinen
<b>Opetuksen suunnittelu</b>	Omien opetuspakettien suunnittelu	Kollegiaalinen yhteissuunnittelu
<b>Oppimistoiminta</b>	Tiedon passiivinen vastaanottaminen Olemassa olevan tietäminen Irralliset ja absoluuttiset totuudet	Tiedon aktiivinen valikointi Merkitysten rakentaminen Oppimiskokemusten reflektointi Tiedon konstruointi ja prosessointi
<b>Oppimisstrategia</b>	Ulkoajohtuvuus Toistamissuuntautuneisuus Pintaprosessointi	Itseajohtuvuus Merkityssuuntautuneisuus Syväprosessointi
<b>Opettajan rooli</b>	Tiedon jakaja Opettajajohtoinen luokkaopetus	Tiedonhankintaan ohjaaja Aktivoivien oppimistilanteiden järjestäjä
<b>Vuorovaikutus</b>	Yksisuuntainen Yksilöllisyys	Kaksisuuntainen Yhteistoiminnallisuus
<b>Oppimistehtävät</b>	Tentit, kokeet	Projektit, ryhmätyöt, työtehtävät Teorian ja käytännön integrointi
<b>Oppimisen arviointi</b>	Lopputulosten arviointi	Oppimisprosessin arviointi Kehittävä arviointi
<b>Oppimisympäristö</b>	Luokkahuone	Opetustilasta riippumaton Virtuaaliset oppimisympäristöt



## 5.5 Kasvattaja ja opettaja

Kasvatuksessa on aina kyse kahden osapuolen, kasvattajan ja kasvatettavan, välisestä suhteesta ja vuorovaikutuksesta. On kuitenkin havaittavissa erilaisia näkemyksiä siitä, keneksi ja millaiseksi kasvattaja koetaan. Hirsjärven ja Huttusen (1995) mukaan useimmiten kasvattaja ymmärretään ihmiseksi (esim. opettaja), jossa kasvattajuus henkilöityy. Joskus taas kasvattaja nähdään ”tahoksi” (esim. koulu, koti, ympäristö), jolloin ei ajatella ketään yksittäistä henkilöä tai henkilöryhmää. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 45.) Turunen (1988, 185) muistuttaa, että olemme taipuvaisia ajattelemaan kasvatuksen tulevan kasvavien oman yhteisön ulkopuolelta. Ihmisen kehitykseen voi tilapäisillä kokemuksilla tai virikkeillä olla kuitenkin suuri merkitys. Pysyviä tuloksia syntyy sen sijaan vain pitkäjänteisellä työllä. Kasvatuksessakin useimmiten vain toistuvat kokemukset jättävät persoonallisuuteen pysyvät jäljet. (Turunen 1988, 186.)

Viljanen (1982, 54) toteaa kasvattajan olevan aktori. Kasvattaja toimii kasvatuksen suunnittelijana, alkuunpanijana ja ohjaajana. Kasvattaja on myös sosiaalinen ja fyysinen ärsyketekijä; kasvattajan suhteet toisiin yksilöihin vaikuttavat kasvatettavaan, samoin kasvattajan fyysinen olemus on osa kasvatettavan ympäristöä (Viljanen 1982, 55). Heironen (1989, 67) määrittelee kasvattajan olevan sellainen ihminen, joka tarkoituksellisesti pyrkii edistämään toisen ihmisen kehitystä. Kasvattaja on täten tavoitteellinen ja aktiivinen; hänellä on siis merkittävä asema kasvutapahtumassa.

Kasvattajan käsite on problemaattinen. Miten se eroaa esim. ohjaajan, opettajan, tutorin, valmentajan ja mentorin käsitteistä? Keskeinen erottava piirre on Hirsjärven ja Huttusen (1995, 46) mukaan se, että kasvattajalla on vanhemman kaltainen suhde kasvatettavaan. Ammatillista koulutusta ajatellen kasvattajan käsite lähenee mentorin (aikuisen kasvun ja kehityksen ohjaaja, neuvonantaja) käsitettä (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 48). Toimiminen kasvattajana on kokonaisvaltaisempaa, laaja-alaisempaa ja monisäikeisempää verrattuna opettajana toimimiseen.

Ihmistä voidaan kutsua kasvattajaksi jo sillä perusteella, että hän kuuluu tiettyyn ryhmään (esim. opettajat) huolimatta siitä, toimiiko hän kasvattajan tavoin (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 46). Kasvattaja ja opettaja joutuvat kuitenkin työssään ja henkilönä monelta suunnalta tulevien odotusten ja arviointien kohteeksi (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 220). Tässä voidaan puhua rooliodotuksista, joilla tarkoitetaan muiden ihmisten roolin haltijaan suuntaamia odotuksia ja vaatimuksia (Hirsjärvi 1982, 164). Odotuksia ja arviointeja kasvattajiin ja opettajiin suuntautuu muiden muassa opiskelijoilta, opiskelijoiden vanhemmilta, työnantajalta, esimiehiltä, kollegoilta ja työelämältä. Erilaiset käsitykset kasvattajan ja kasvatettavan suhteesta luovat erilaisia odotuksia. Jos kasvatettavaa pidetään vain kasvatuksen objektina, kasvattajalta ei odoteta samanlaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia kuin silloin, jos kasvatettavaa pidetään subjektina, jonka tavoitteellista oppimista opettaja arvostaa ja jota hän haluaa tukea ja edistää. Opettajaan ja kasvattajaan kohdistuvat odotukset eri tahoilta saattavat poiketa suurestikin toisistaan. Tämä saattaa synnyttää paineita ja saada aikaan rooliristiriidan (Hirsjärvi 1982, 164). Seppänen (1992, 189-191) tarkastelee eri osapuolten odotuksia, käsityksiä ja tulkintaa opetuksen ja oppilaitoksen tehtävistä. Kukin taho tarkastelee opetuksen tehtävää eri näkökulmasta ja näkee tehtävän jossain määrin erilaisena:

1. Normatiivisesti määritetty tehtävä on se tehtävä, joka oppilaitoksella on erilaisten lakien, asetusten, johto- ja ohjesääntöjen sekä muiden sääntöjen ja määräysten puitteissa.
2. Oppilaitoksen tulkinta tehtävästään on oppilaitoksen oma ”virallinen” tulkinta asiasta. Tähän ovat vaikuttaneet oppilaitosta koskevat tosiasiat, kulttuuri, perinteet ja jopa siihen liittyvät myyttiset ainekset.
3. Sidosryhmien tulkinta oppilaitoksen tehtävästä muotoutuu niiden odotusten tiestä. Sidosryhmällä tarkoitetaan tällöin tahoja, joka tavalla tai toisella on antanut panoksia oppilaitoksen käyttöön ja sitä kautta on oikeutettu asettamaan oppilaitokselle myös odotuksia. Sidosryhmiä ovat muiden muassa omistajat, viranomaiset, tiede tai tiedonala, elinkeinoelämä ja markkinat.
4. Opettajan käsitys tehtävästään on kunkin yksittäisen oppilaitoksessa työskentelevän ihmisen kuva omaa työtä ohjaavista arvoista, arvoista, joita hän toiminnallaan kokee edistävänsä.
5. Oppijan odotukset ovat asioita, joita hän kuvittelee saavuttavansa sekä heti että pitemmällä aikavälillä välineellisesti hyödyntämällä oppilaitoksen palveluita.

Edellisen jaottelun pohjalta suurimmat paineet opettajia kohtaan syntynevät nykyään eri sidosryhmätahoilta. Oppilaitoksilta odotetaan parempia oppimistuloksia tehokkaammin toteutettuna. Ammattikorkeakouluille on asetettu suuria odotuksia alueellisen kehitystyön suhteen.

Heikkinen (1999, 284-285) tarkastelee opettajuutta persoonallisena ja kollektiivisena identiteettinä. Persoonallinen identiteetti vastaa kysymykseen *Kuka olen?*, kun kollektiivinen identiteetti vastaa kysymykseen *Keitä me olemme?* Puhuttaessa erityisesti opettajan ammatillisesta identiteetistä, käsite on hahmoteltava erityisellä tavalla verrattuna mihin tahansa muuhun ammatilliseen identiteettiin. Opetuksen ja oppimisen kautta välittyvät kulttuurin keskeisimmät pääomat. Opettaja välittää oppilailleen niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita pidetään arvokkaina ja oppimisen arvoisina. Opettaja ei kuitenkaan uusinna perinnettä sellaisenaan, vaan arvottaa asioita uudelleen valiten itse tärkeinä pitämiään asioita ja jättäen toisia pois. (Heikkinen 1999, 284-285.) Ammatillinen identiteetti kulminoituu kysymykseen *Kuka olen opettajana?* Tällöin joudumme vastaamaan kysymyksiin:

- Mitä arvoja ja kulttuurisia pääomia pidän tärkeinä?
- Miten haluan oppilaitteideni identifioituvan?
- Mitä haluan saada aikaan opettajana: mitä tietoja, taitoja, valmiuksia ja asenteita haluan välittää oppilailleeni?

Opettajan työ ei ole vain perinteen siirtämistä, vallitsevan kollektiivisen identiteetin uusintamista sellaisenaan. Sen sijaan kasvatukseen ja opetukseen tulee yhä enemmän yhteiskuntaa uudistava ulottuvuus. Opettajan tulisi tukea oppijoita rakentamaan mielekkäitä yksilöllisiä identiteettejään pluralisoituvassa maailmassa ja löytämään suhteensa toiseuteen, jota he kohtaavat. ”Hyvä opettaja” löytää itsensä yhteiskunnan uudistajan ja säilyttäjän välimaastosta. Yksilön ammatti-identiteetin uudistumisen ja kouluyhteisöjen kehittymisen kannalta olisi hyväksi, että henkilökunta vaihtuu riittävästi. Uusi opettaja kyseenalaistaa helpommin koulun itsestäänselvyyksiä. Etsikkoajan mentyä ohi opettaja

sosiaalistuu yhteisöön kadottaen kyvyn nähdä ja ihmetellä. Mukavuudenhalu estää ryhtymisen uudistuksiin. (Heikkinen 1999, 288.)

Hirsjärvi ja Huttunen (1995, 47) painottavat, että hyväksi kasvattajaksi ei tulla pelkäämään hyvien ominaisuuksien ja tahdonvoiman ansiosta, vaan kasvattajan on ansaittava asemansa jokaisen kasvatettavan kanssa erikseen. Täten kasvattajan auktoriteetti ei voi perustua muodolliseen auktoriteettiin, asemaan vaan auktoriteetin lähteinä on oltava henkilökohtaiset ominaisuudet, tieto ja asiantuntemus. keskeistä on, että kasvattaja pysyy auttamaan kasvatettavaa siinä, että tämä sisäistää joitakin arvokkaita kasvatustavoitteita oman arvomaailmansa osaksi. Tällöin vuorovaikutukseen perustuva kasvatusta alkaakin muuttua yksilön itseohjautuvaksi kasvuksi. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 48.) Aho (1997, 25) korostaa, ettei ole yksiselitteistä vastausta siihen, kuka on hyvä opettaja. Koulussa voi olla hyvinkin erilaisia, mutta silti korkeatasoisia, ammatillisesti kehittyneitä opettajia. Opetuksessa ja kasvatuksessa ei siten ole eikä voi olla yhtä ainoaa oikeaa toimintamallia, yhtä ainoaa oikeaa tapaa tehdä asioita. Ruohotien (1988, 81) mukaan hyvä opettaja on ihminen, joka suostuu kasvamaan ja joka kykenee vastavuoroisuuteen opetustilanteessa.

Opettajat ovat hyvin erilaisia ja toimivat opettajina eri tavoin. Ammattioppilaitosten opettajat voidaan jakaa ryhmiin esimerkiksi seuraavasti (Ekola 1991; Ekola & Rantanen 1988):

1. koulumaiset opettajat
2. mestariopettajat
3. oppimiskeskeiset opettajat.

Koulumaisten opettajien oppilaskuva on passiivinen ja behavioristinen. Opetus on pitkälti tiedonvälitystä ja siinä korostuvat irralliset tiedot ja taidot. Heidän työtapansa ovat rutiinimaisia ja opettajakeskeisiä. Mestariopettajien oppilaskuva on myös behavioristinen, mutta kuitenkin positiivinen. Mestariopettajan näkemyksen mukaan opettajan tehtävänä on johtaa opetusta, mutta oppilaalle annetaan mahdollisuus myös aktiiviseen toimintaan. Taitava opettaja on mestariopettajan mielestä opetusteknologi; hyvä opettaja pystyy kehittämään oppilasta. Oppimiskeskeisten opettajien oppilaskuva on positiivinen ja kognitiivinen. Oppiminen johtuu oppilaan sisäisistä tekijöistä kuten motivaatiosta. Oikeilla oppimisoloilla ja työskentelytavoilla voidaan edistää opetusta. (Ekola 1991; Ekola & Rantanen 1988). Eklundin (1992, 46) mukaan opettajilla on vaikeuksia ajatella didaktisesti. Opettajat osaavat varmasti asian sisällön, mutta se ei riitä koska sen osaavat monet muutkin. Opettajien tulee erota muista asian sisällön hallitsevista juuri didaktisella osaamisellaan. (Eklund 1992, 46.)

OECD:n vuoden 1998 koulutuspoliittisen analyysin (Molto 1998, 19) mukaan opettajan ammatissa vaaditaan jatkossa erityisesti seuraavia taitoja:

- asiantuntijuutta eli tietoa ja ymmärrystä sekä niiden jatkuvaa kehittämistä
- pedagogista tietotaitoa lisätä myös oppimismotivaatiota, luovuutta ja yhteistyötä
- tekniikan ymmärtämistä ja pedagogista käyttämistä
- kykyä toimia osana oppivaa organisaatiota eli kykyä ja halua tehdä yhteistyötä ja oppia muilta opettajilta

- joustavuutta eli valmiutta hyväksyä se, että ammatilliset vaatimukset uudistuvat useaan kertaan uran aikana
- liikkuvuutta eli kykyä ja halua tehdä välillä jotain muuta tai hankkia uusia kokemuksia, jotka rikastuttavat opettajana toimimista
- avoimuutta eli kykyä toimia rakentavasti yhdessä vanhempien ja muiden aikuisten kanssa.

Esitetty luettelo vaatimuksista on haastava. Osassa vaatimuksista on kyse myös sisäisestä yrittäjyydestä. Sisäistä yrittäjyyttä myös tarvitaan, jotta opettaja pystyy nämä vaatimukset täyttämään.

Aiemmin esitettyjen itseohjautuvan oppijan ominaisuuksien pohjalta voitaisiin hahmottaa itseohjautuvan opettajan ominaisuuksia seuraavasti:

1. Itsensä hyväksyminen eli myönteinen suhtautuminen itseensä opettajana.
2. Suunnitelmallisuus, jolla tarkoitetaan kykyä määrittää tavoitteet yhdessä oppijoiden kanssa ja kehittää tarkoituksenmukaisia didaktisia ratkaisuja niiden saavuttamiseksi.
3. Sisäinen motivaatio, joka ilmenee halukkuutena tehdä työtään ilman ulkoista kontrollia, palkkiota tai rangaistuksen uhkaa.
4. Sisäistynyt arviointi, joka tarkoittaa kykyä arvioida omaa työtään ja siinä onnistumista sekä muiden suorittaman puolueettoman arvioinnin hyväksymistä.
5. Avoimuus kokemuksille, joka sisältää uteliaisuutta, ongelmien ja epävarmuuden sietoa sekä leikkimielisyyttä.
6. Joustavuus eli valmius muuttaa tarvittaessa opetuksen tavoitteita ja kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä.
7. Itsenäisyys eli rohkeus valita opetuksessa tavoitteet ja erityisesti menetelmät sovinnaisen näkemysten vastaisestikin.

Uusi oppimiskäsitys on muuttanut käsitystä opettamisesta. Tämä heijastuu välittömästi opettajan rooliin ja tehtäviin. Eri tutkijoiden näkemykset asiasta ovat pitkälti yhdenmukaiset. Ruohotien (1998, 121) mukaan kouluttajakaan ei ole enää vain tiedon jakaja vaan ennen kaikkea kasvun mahdollistaja, aktivoija, valmentaja ja kasvattaja. Aho (1997, 22) toteaa, että opettaja halutaan nähdä ensi sijassa oppimisen tukijana ja auttajana tiedonvälittäjän sijasta.

Viime vuosina on lisäksi yhä enemmän korostettu koulun ja opettajien työelämäyhteyksiä. Koro (1994, 103) toteaa koulun toiminnan olevan muuttumassa opettamisesta oppimisen tukemiseksi, ja sen toiminnalle ollaan etsimässä muotoja, jotka rakentuvat aikaisempaa useammin epämuodollisen ja yhteisvastuullisen opettaja-oppilas-suhteen varaan. Tällöin opettajan rooli muuttuu kohti ohjaajan ja valmentajan roolia. Painopisteen siirtyessä opettamisesta oppimiseen ja sen ohjaamiseen ydinkysymyksesi opettajan työssä nousee se, että mitä opettaja tekee, jotta oppija oppii.

Fullanin (1994) mukaan yhteiskunnan nykyisessä kehityksessä koulun uudistaminen on loppumaton prosessi, jossa jatkuvasti kohdataan dynaamisia muutosvoimia. Ihmiset eivät pysty muuttumaan pelkän määräyksen perusteella. Muutos on aina täynnä epävarmuutta ja konflikteja. Muutoksessa ovat tärkeitä riskinotto- ja ilmapiirin myönte-

syys. (Fullan 1994.) Fullan (1994, 96-99) viittaa Niasin, Southworthin ja Cambellin (1992) tutkimuksiin, joiden mukaan opettajan oma oppimisprosessi on ratkaiseva opetussuunnitelman kehittämisessä ja tärkein menetelmä koulutuksen laadun parantamiseksi. Opettajan oma opiskelu lisää opiskelijoiden oppimista. (Fullan 1994, 96-99.) Koulu pystyy uudistumaan ehkä ainoastaan vaikuttamalla opettajiin. Opettajien on nähtävä muutoksen merkitys. He eivät voi olla muutosagentteja, elleivät he itse pysty kasvamaan. Opettajan aiempi säilyttävä funktio muuttuu. (Raivola 1994, 18-19.) Opettajien asema muutoksessa on keskeinen. Tämä johtuu siitä, että muutokset kohdistuvat aina opettajiin ja heidän tulee kouluttaa oppijoita kohtaamaan muutoksia. Opettajien pyrkinessä jatkuvaan, omakohtaiseen oppimiseen, he toimivat niin kuin puhuvat opiskelijoiden silmissä. (Fullan 1994, 194-208.)

Opettajan roolin uudenlainen jäsentäminen on haastava asia. Lehtinen (1992, 164) korostaa, ettei se tapahdu hallinnollisin määräyksin, vaan opetushenkilöstön muuttuvien asenteiden, tekojen ja käyttäytymisen tietä. Opettajilta vaaditaan halua, valmiuksia, rohkeutta ja luovuutta. Me opettajat kuitenkin kannamme opettamisen ja opettajuuden perinteen taakkaa. Vuosikymmenten perinteet sekä oma henkilö-, oppimis- ja ammattihistoriamme ovat juurruttaneet meihin opettajan ammattikuvan: opettaja opettaa jakamalla tietoa. Opettaja tietää ja on aina oikeassa. Opettaja on oman opetusalan reviiirin koskemattoman itsenäisesti hallitseva ja hoitava mestari, jonka oppiaine on koulun tärkein aine ja jonka valvovien silmien alla ja kontrollissa oppiminen tapahtuu parhaiten. (Lehtinen 1992, 164-165.)

Perinteinen opettajan rooli on yleisesti vielä hallitseva. Opettajan on vaikea irtaantua perinteisestä luokkahuoneopetuksesta. Ongelmallista on se, ettei hänellä ole yleensä ollut muuta mallia. On huomattava ero siinä, mitä koululta odotetaan ja mitä siellä itse asiassa tapahtuu. Usein opettaja syyllistetään. Tällöin kuitenkin peitetään todelliset ongelmat. Koulu kehitettiin aikanaan kurin ja oikean ajattelutavan opettamiseksi. Opettajan täytyy muodostaa selviytymisstrategia ja kehittää erilaisia rutiineja ja työskäntöjä. Kuilu ihanteen ja todellisuuden välillä löytyy symbolisesta, materiaalisesta ja poliittisesta dimensiosta. (Johannisson & Madsen 1997, 133-139.)

Gibbin (1993) mukaan opetuksessa tarvitaan yrittäjämäistä tyyliä. Tällöin luokassa korostetaan mm. opiskelijoiden vapautta, joustavuutta, epävirallisuutta ja virheiden sallimista. Opettajien yrittäjämäisyyden lisääminen ei ole kovin helppoa. Tämä johtuu raskeasti ohjelmoiduista opetussuunnitelmista, standardoiduista aikatauluista luokkahuonekontrollista ja kapeista toimenkuvista. Yrittäjämäinen lähestyminen sopii kuitenkin kaikkiin oppiaineisiin. (Gibb 1993, 30.)

## **5.6 Yhteenveto sekä päätelmät kasvatuksesta ja oppimisesta**

Luku 5 toimii ikään kuin sillanrakentajana yrittäjyyskasvatuksen problematiikkaan oppimisen ja oppimismenetelmien tasolla. Yrittäjyyskasvatusta ei voi tarkastella irrallaan yrittäjyydestä. Samoin yrittäjyyskasvatusta ei voi tarkastella irrallaan kasvatuksesta. Kasvatuksen ja oppimisen osalta keskeisinä seikkoina tässä ovat oppiminen, erilaiset oppimisenäkemykset ja oppimismenetelmät sekä opettajan uusi rooli.

Yksilön kasvulle on tyypillistä hitaus. Kasvu myös edellyttää, että sitä autetaan. Oppiminen on tiedon ja kokemuksen karttumista siten, että ihmisen tietoisuudessa ja toiminnassa tapahtuu muutos. Erilaisten oppimiskäsitysten edustamalla näkemyksillä on opetuksen kautta vaikutusta oppijaan. Oppimiskäsitykset ovat opetustyössä yhteydessä siihen, millaisia tottumuksia, asenteita tai arvoja pidetään oikeina. Opettajan oppimiskäsityksellä voi olla vaikutusta siihen, mitä opiskelija oppii. Perinteisen behavioristisen oppimiskäsityksen sijaan viime vuosina on alettu korostaa kognitiivis-konstruktivistista ja humanistista oppimiskäsitystä. Molempiin viimeksi mainittuihin oppimiskäsityksiin sisältyy perinteisen opettajajohtoisen opettamisen hylkääminen. Opetuksessa ja oppimisessa korostuu vuorovaikutuksellisuus, sosiaalisuus ja itseohjautuvuus. Ideaalisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelija on tavoitteellisesti toimiva ja aktiivinen. Oppimista voi tapahtua tavoitehakuisen opiskelun tai vapaan omaksumisen seurauksena.

Käsitteet kasvatus, koulutus ja opetus liittyvät keskeisesti toisiinsa. Näissä kaikissa on kyse vaikuttamisesta yksilöön. Kasvatusta voidaan pitää kaikkein laajimpana käsitteenä. Kasvatuksen käsite voidaan määritellä joko tarkastelemalla tuotoksia, joihin toiminnalla pyritään, tai kuvailemalla prosessia, jota kasvatuksiksi nimitetään, tai yhdistämällä molemmat näkökulmat. Prosessitarkastelussa kasvatusta voidaan luonnehtia erilaisiksi vaikuttamis- tai muutospyrkimyksiksi, joiden perustana ovat jotkut päämäärät tai tarkoitukset. Jos arvokkaana pidettävä tarkoitus tai päämäärä puuttuu, ei kysymyksessä silloin ole kasvatus vaan jokin muu toiminta. Täten rajataan pois tahaton kasvatus. Kasvatuksessa on keskeistä vuorovaikutus kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Kasvatus on kasvamaan saattamista ja kasvattajan tehtävänä on lähinnä kasvamisen ja kasvun auttaminen ja tukeminen. Kasvatuksen tarkoituksena on saada aikaan muutos kasvatettavassa.

Kasvatuksen tarkoitusta voidaan arvioida yhteiskunnallisen tarkoituksellisuuden, kehityksellisen ja yksilöllisen tarkoitushakuisuuden sekä inhimillisen tarkoituksellisuuden näkökulmista. Kasvatus voi olla järjestelmällistä tavoitehakuista, koulutukseen perustuvaa tai satunnaisen vapaatavoitteista, vapaisiin virikkeisiin perustuvaa. Kestoltaan kasvatus on elinikäistä.

Opettaminen on oppimisen ohjaamista ja oppimisen aikaansaamista. Oppiminen ei kuitenkaan edellytä opetusta eikä opetus takaa oppimista. Moderneissa opetuskäsityksissä opettaja on aktivoivien oppimistilanteiden järjestäjä, ohjaaja ja oppimisprosessien arvioija. Opettajan rooli muuttuu kohti ohjaajan ja valmentajan roolia. Aktivoivassa opetuksessa työtavat ovat opiskelijakeskeisiä; opiskelijat työskentelevät erilaisten oppimistehtävien parissa, jotka on organisoitu työtehtäviksi, ryhmätöiksi, projekteiksi ja vastaaviksi. Opettamisessa perinteisen tiedon opettamisen osuuden tulisi vähentyä, tärkeää on opettaa itsensä johtamista.

Yhteistoiminnallisen oppimisen myötä voidaan poistaa useita opettajakeskeisen opetuksen heikkouksia. Keskeistä yhteistoiminnallisessa oppimisessä on jokaisen osallistujan aktiivinen rooli sekä yksilö- ja yhteisvastuu. Opiskelijakeskeisessä opetuksessa ja oppimisessä tarvitaan ja voidaan kehittää itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuus on toisaalta prosessi, toisaalta yksilön ominaisuus tai valmius. Prosessi- ja valmiusnäkökulmat ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa, sillä valmius itseohjautuvuuteen mahdollistaa itseohjautun oppimisprosessin. Yksilöstä kehittyy itseohjautuva, mikäli hänellä on jatkuvia yhteyksiä itseohjautuvasti käyttäytyviin malleihin ja jos hänen pyrkimyksilleen toimia itse-

ohjautuvasti annetaan mahdollisuuksia ja häntä rohkaistaan niihin. Yksilön oppiessa itseohjautuvuutta oppiminen sisältää sekä itse ohjatun käyttäytymisen että siihen liittyvien motiivien, pyrkimysten ja asenteiden omaksumista. Suurin este itseohjautuvuudelle oppimisessa on oppija itse. Itseohjautuvuus edellyttää aktiivisuutta, jotta oppiminen etenisi ilman ulkoista ohjaamista eli opettamista. Itseohjautuvuus on pitkälti yhtenäinen yrittäjyyden kanssa.

Kasvattaja on ihminen, joka tarkoituksellisesti pyrkii edistämään toisen ihmisen kehitystä. Kasvattaja on tavoitteellinen ja aktiivinen ja hänellä on merkittävä asema kasvutapahtumassa. Opettajat ovat suuri kasvatusammattilaisten ryhmä. Toimiminen kasvattajana on kuitenkin kokonaisvaltaisempaa kuin pelkästään opettajana toimiminen. Keskeistä on, että kasvattaja pystyy auttamaan kasvatettavaa siinä, että tämä sisäistää joi-takin arvokkaita kasvatustavoitteita oman arvomaailmansa osaksi. Kasvatuksessa on tärkeää esimerkillisyys. Kasvattajan ja opettajan työhön sisältyy haastavia kvalifikaatiovaatimuksia. Useissa näistä on kyse sisäisestä yrittäjyydestä tai sisäistä yrittäjyyttä ainakin tarvitaan, jotta näihin haasteisiin pystytään vastaamaan.

Oppimisessa on alettu pohtia sen postmodernia paradigmaa. Se elää pitkälti vielä artikkeleissa muotoaan hakien. Postmodernissa erilaiset maailmat kohtaavat, siksi oppimisenkin tulee ottaa itseensä postmodernin moninaisuus, limittäisyys ja rinnakkaisuus. Koska yksilö on kokonainen, tunteva ja sosiaalinen ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa oleva olento, tulee sen ilmetä myös oppimisessa. Ihminen on toimija. Siitä seuraa se, että modernin käsitykset koulutuksesta ja opettamisesta on hylättävä. Keskeiselle sijalle nousee oppiminen. Oppimisessa on kyse kokonaisvaltaisesta prosessista, jossa yksilö omista lähtökohdistaan oppii koko ajan ja eri tavoin sen hetkisten tarpeidensa pohjalta. Ongelmanratkaisun ja itseohjautuvuuden merkitys korostuu. Oppimisympäristöstä muodostuu avoin, oppimista tapahtuu kaikkialla, kaikilla mahdollisilla tavoilla. Oppimisen muotoihin sisältyy erilaisia aineksia. Taustalla ovat empirismi, assosiaatiopsykologia, funktionalismi, hahmoteoria, kognitiivinen mallitus, ekspansiivinen oppiminen ja humanismi. Oppimiseen liittyy yhtä hyvin tilanteesta ja tarpeista riippuen oivaltamalla oppimista, ärsykkeiden ja palkintojen avulla oppimista, tekemällä oppimista, kokonaisvaltaista oppimista jne. Oppijalla itsellään on kuitenkin vastuu oppimisesta ja siihen liittyvistä valinnoista. Ihminen on kehittyvä yksilö, mutta on muistettava, että oppimiseen mahtuu niin taantumia ja takapakkeja kuin huimia edistymisen ja avautumisen ihmeitäkin. (Kyrö 1998, 125-126.)

Lopuksi on vielä koottu yhteen tämän pääluvun ydinkäsitteet ja niiden määrittely tässä tutkimuksessa.

**TAULUKKO 12** Yhteenveto kasvatukseen ja oppimiseen liittyvistä keskeisistä käsitteistä ja niiden määrittelystä tässä tutkimuksessa

**Kasvatus** on elinikäistä, inhimillistä, vuorovaikutteista ja tavoitteellista toimintaa, jonka tarkoituksena on edistää yksilön kasvua ja kehittymistä.

**Koulutus** on järjestelmällistä ja organisoitua koulutusinstituutioissa tapahtuvaa kasvatusta.

**Opetus** on opettajajohtoista koulutusta, jolla pyritään ohjaamaan oppimista.

**Oppiminen** on uusien tietojen, taitojen, arvojen, uskomusten ja asenteiden omaksumista ja toiminnassa tapahtuvaa muutosta. Oppiminen voi perustua tavoitteelliseen kasvatukseen (=koulutus) tai vapaisiin virikkeisiin.

**Oppimisenäkemys** (oppimiskäsitys) tarkoittaa perusolettamuksia, jotka tehdään oppimisprosessin luonteesta.

**Oppimismenetelmät** ovat opetuksen toteuttamisessa käytettäviä opetuksellisia toimenpiteitä ja opetuksellisia ratkaisuja.

**Kasvattaja** on koulutusinstituutiossa toimiva ammattipedagogi (so. opettaja), joka tarkoituksellisesti pyrkii edistämään toisen ihmisen oppimista. Tämä käsittemäärittely on tehty tämän tutkimuksen tarpeisiin. Luonnollisesti kotikasvatus (vanhemmat kasvattajina) on erittäin tärkeä asia.



## 6 YRITTÄJYYSKASVATUS

### 6.1 Yleistä yrittäjyyskasvatuksesta

Opetusministeriön kansliapäällikkö Hirvi (1995) toteaa, että ”kaikkien maiden talous-, elinkeino- ja kulttuurielämän vitaliteetti riippuu osaltaan koulutusjärjestelmän mahdollisuuksista luoda myönteisiä asenteita sekä antaa valmiuksia yrittäjyyteen... Koulutusjärjestelmän on tuotettava yrittäjyyttä jatkumona esikoulusta aina kolmannen asteen opintoihin saakka... Yrittäjyyteen pitää kasvaa ja kouluttautua monen vuoden aikana – kertaluonteisella aktiviteetilla ei siihen päästä”. Hirven (1993, 8) mukaan yrittäjyyden voimistuminen on yksi tärkeimmistä keinoista saada vauhtia tuotantoelämään ja koko yhteiskuntaan. Yrittäjyys hyödyntää monipuolisesti ihmisessä olevia voimavaroja, synnyttää omalta osaltaan sellaista verkostotaloutta, joka aktivoi elinkeinotoimintaa ja luo uusia työpaikkoja. Yrittäjyys niinikään luo optimismia ja innostuneisuutta ympäristössä. Kokonaisuutena yrittäjyyden vaikutukset ovat moniulotteisia ja laaja-alaisia. (Hirvi 1993, 8.)

Yrittäjyyden tiellä on erilaisia esteitä, yleisiä ja henkilökohtaisia (Peltonen 1984, 38). Yleiset esteet eivät ole yrittäjän poistettavissa, sillä ne liittyvät lähinnä valtiiovallan päättäntävaltaan tai toimintaympäristöön. Tällaisia yleisiä esteitä ovat muiden muassa byrokrattisuus ja verotus. Keskeisiä henkilökohtaisia esteitä ovat mm. ammattitaidon ja rohkeuden puute, kiinnostuksen puute yritystoimintaa ja yrittäjyyttä kohtaan, kunnianhimon, myyntitaidon ja tuotekehittelytaidon puute. Esteistä kärkipäähän nousee esteitä, jotka liittyvät ammattitaitoon laajasti käsitettynä ja ovat siis poistettavissa koulutuksella. (Peltonen 1984, 40-41.) Yrittäjyyden yleisten esteiden voidaan katsoa madaltuneen siten 1980-luvun. Henkilökohtaiset esteet sen sijaan ovat edelleen korkealla, mikä voidaan havaita aiemmin siteerattujen tutkimustulosten perusteella. Areniuksen ja Aution (1999,7) mukaan henkilökohtaisista tekijöistä asenteet yrittäjyyttä kohtaan ovat positiivisia. Yrittäjyyden pullonkaulat Suomessa ovatkin muualla kuin yleisissä asenteissa. Todennäköinen selitys maamme alhaiselle yrittäjyysaktiivisuudelle, uusien yritysten perustamiselle, löytyy perinteisen suuryritysorientoituneen kulttuurin lisäksi vähäisistä residuaalikannustimista. Suomessa yrityksen perustaminen ei ole riskit huomioonottaen taloudellisesti kilpailukykyinen vaihtoehto muihin uravaihtoehtoihin ja työelämän ulkopuolelle jäämiseen verrattuna. (Arenius & Autio 1999, 7-8.)

Arenius ja Autio (1999, 10) esittävät lukuisia suosituksia yrittäjyysaktiivisuuden lisäämiseksi maassamme. Tämän tutkimuksen kannalta suosituksissa keskeistä on ensinnäkin se, että pysyvän yrittäjyysaktiivisuuden nostamiseksi tarvitaan merkittäviä investointeja yrittäjyyskoulutuksen laajentamiseen korkeakoulutason opetuksessa. Toiseksi yrityksen perustamiseen tarvittavien taitojen kehittämisen tulisi olla keskeinen osa kasvatus- ja koulutustoimintaa kaikilla koulutusaloilla. Kolmanneksi yksilöiden kykyä ja halukkuutta tunnistaa ja hyödyntää uusia liiketoimintamahdollisuuksia tulisi kehittää

kaikilla kasvatus- ja koulutustoiminnan alueilla. Neljänneksi vahvalle yrittäjyyskulttuurille on ominaista myös yrittäjänä onnistumisen sietäminen ja onnistumisen mukanaan tuoman taloudellisen hyvinvoinnin suvaitseminen. Viidenneksi julkisen vallan edustajilla ja mielipidejohtajilla (ml. opettajat) on tärkeä asema yrittäjyysmyönteisen ja yrittäjyyttä edistävän kulttuurin luomisessa. (Arenius & Autio 1999, 11.)

Yrittäjyyskasvatuksen käsite on tietyllä tavalla problemaattinen. Suomessa yrittäjyyskasvatuksen nähdään yleisesti kattavan sekä ulkoisen että sisäisen yrittäjyyden. Käsite ”entrepreneurship education” puolestaan kytkeytyy enemmän pienyritykseen, sen omistamiseen ja liiketoiminnan harjoittamiseen siinä. Heikkinen (1988) korostaa käsitteiden ja ajattelutapojen merkitystä yrittäjyyskasvatuksen kannalta. Eri tahot puhuessaan yrittäjyydestä ja yritteliäisyydestä saattavat puhua täysin eri asioista. Yhteisen kielen ja sen myötä yhteisen ajattelutavan puuttuminen saattaa tukahduttaa keskustelun yritteliäisyyteen kasvattamisesta. Heikkisen (1988) kuvaama yhteisen kielen ja yhteisen ajattelutavan puuttuminen käy hyvin ilmi Ristimäen (1998) tutkimuksesta. Sen tulosten mukaan osa opettajista yhdistää yrittäjyyskasvatuksen pelkästään yritystoiminnan opettamiseen, jolloin korostuu ulkoinen yrittäjyys. (Ristimäki 1998, 56.) Mansio (1998) kävi läpi tutkimuksessaan eri ammattikorkeakoulujen opinto-oppaita (1996) talouden ja hallinnon koulutusohjelman osalta ja päätyi niin ikään siihen, että yrittäjyys nähtiin yleisesti ulkoisena yrittäjyytenä. Lupaukset valmiuksista toimia yrittäjänä realisoituivat opintojaksojen kuvauksissa hyvin tehtäväkeskeisinä ja jopa passiiviseen rooliin kasvatavina taloudellisten käsitteiden ymmärtäjinä. Pohdinta yrittäjyyden edellytyksistä yksilön ominaisuuksien näkökannalta puuttui muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kokonaan. Ammattikorkeakouluissa pitäisikin miettiä, onko tarvetta yrittäjyyden henkiin valmennukseen. (Mansio 1998, 96.) Heikkisen (1988, 21-22) mielestä yhteinen kieli, jolla kaikki osapuolet voisivat mielekkäällä tavalla keskustella yritteliäisyyteen kasvattamisesta, voidaan rakentaa kolmen käsitteen varaan: ihminen toimijana ja elämäntapansa muodostajana, kulttuuri ihmisen elämismaailmana ja kasvatus elämäntapatedon, vaihtoehtojen ja mahdollisuuksien antamisena. (Heikkinen 1988, 21-22.)

Ristimäen (1998, 65) mukaan yrittäjyyteen kasvattamiseen ei oikein ymmärrettynä liity liiketoiminnallinen omistuksellisuus, ulkoinen yrittäjyys, vaan se jätetään jokaisen oman harkinnan ja ratkaisun varaan myöhemmässä elämässä. Täten yrittäjyyskasvatusta ei voi eikä saa verrata yrittäjyyskursseihin tai yrittäjäkoulutukseen. Koironen ja Peltosen (1995, 41) myös painottavat sitä, että yrittäjyyskasvatus ei tarkoita samaa kuin yrityksen perustamiskoulutus. Vaativuudessaan ja laajuudessaan perustamiskoulutus on vain pieni osa paljon laajempaa yrittäjyyskasvatusta. Huuskosenkaan (1993, 22) mielestä yrittäjyyttä ei pidä koulutuksellisenä tavoitteena ymmärtää liian suppeasti. Yrittäjyyskasvatuksessa on hänen mukaansa pitkälti kyse aktiivisen toimintatavan ja selviytymistapojen harjaannuttamisesta. Keskeistä on johtajuus oman itsensä suhteen. Laajasti ymmärrettynä yrittäjyyteen kuuluu koulutuksellisesti kaksi osatekijää; taitotieto ja asenteet.

Selviytymistapoihin viittaa myös Luukkainen (1998, 15), jonka mielestä yrittäjyyskasvatus lähestyy hyvää elämäntapaa. Työtavat voivat tukea opiskelijan itsenäisyyttä. Yrittäjyyskasvatuksella ”tähdätään siihen, että kasvavalla on työikäiseksi vartuttuaan kyky ottaa elämänsä haltuun ja elämäntapojensa kautta uskaltaa etsiä ja löytää keinoja vastata omasta ja läheistensä hyvinvoinnista”. (Luukkainen 1998, 15.) Koironen ja Peltosen (1995, 10) mielestä yrittäjyyskasvatuksen päämääränä on tehdä koulutuksen ja

muiden oppimisen keinoin yrittäjyydestä osa oppilaiden elämää. Yksilöt voivat olla yrittäjämäisiä kaikilla elämänalueilla ja tätä voidaan edistää koulutuksella (Gibb 1993, 16-19). Koirasen (1999a, 61) mukaan yrittäjyyskasvatuksen tehtävänä on kehittää oppijassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, jotka ovat hyödyksi työelämässä ja elinkeinotoiminnassa, työskentelempä yksilö omistajayrittäjänä tai toisen palveluksessa. Yrittäjyyskasvatuksessa on lisäksi syytä painottaa yksilöllisyyttä, jolloin korostuvat omaaloitteisuus, vastuunotto omista tekemisistä, sisäinen hallinta, omatoimisuus, usko omiin mahdollisuuksiin, henkilökohtainen uskallus ja sitkeys. Yrittäjyyden edistäminen on valmiuksien ja motivaation kehittämistä. (Koiranen 1993, 39.) Muuttuvassa maailmassa itseluottamus, kyky sietää epävarmuutta joustavasti sopeutuen sekä kyky arvioida ja hallita riskejä on merkittävä ominaisuus (Leskinen 1999).

Kyrö (1999a) tarkastelee yrittäjyyden ja kasvatuksen välistä yhteyttä. Häneen mukaansa pitäisi kysyä, mitä annettavaa yrittäjyydellä on kasvatukselle ja mitä voimme oppia yrittäjyydestä. Kyrö (1999a) nostaa esiin yrittäjyyden oppimisessa kolme keskeistä elementtiä, jotka ovat luovuus/innovatiivisuus, riskinotto sekä yksilö vapaana ja vastuullisena toimijana. Näistä kolmesta riskinottoon on oppimisteorioissa kiinnitetty luultavasti vähiten huomiota. Miten oppia epäonnistumaan? Epäonnistuminen ja innovaatio ovat yhteydessä toisiinsa. Jos halutaan luoda jotakin uutta, riski on aina läsnä. Kaikkein vaikein kysymys yrittäjyyden oppimisessa liittyy yksilöön vapaana toimijana. Vapaan toimijan perusajatuksena on se, että yksilöllä on vapaus valita miten toimia ja miten oppia, miten ajatella, miten ansaita elantonsa. Ongelmana on kuitenkin se, että mieluummin kerrotaan ja käsketään mitä tehdä, annetaan ohjeita ja luodaan valmiita järjestelmiä sen sijaan, että luotetaan yksilön kykyyn toimia. (Kyrö 1999a.) Käytännön opetustyössä ajatus oppijasta vapaana toimijana on problemaattinen. Vapauteen kytkeytyy vastuu. Miten saada yhdistetyksi nämä, jos oppilasaines ei ole riittävän valikoitunutta? Lisäksi riski on saattanut nousta liian korostettuun asemaan yrittäjyyden sisältönä. Olisiko parempi puhuakin enemmän mahdollisuuksista ja niiden hyödyntämisestä?

Heikkinen (1988, 27) kiteyttää yritteliäisyyden olevan elämäkatsomus, yksilön persoonallinen tapa toteuttaa itseään ja koetella rajojaan. Tämä tapahtuu aina ympäröivässä kulttuurissa; yksilön toimintaa voi tarkastella ja ymmärtää vain kulttuurin muodostamaa taustaa vasten. Täten yritteliäisyyteen kasvattamisen voidaan ymmärtää elämäntavan muodostamisen auttamiseksi, erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia koskevan tiedon antamiseksi.

Hietalan (1987, 180-187) mielestä koulutusjärjestelmän tulisi edesauttaa yrittäjyyskulttuurin elpymistä. Johannissonin ja Lindmarkin (1996, 191) mukaan yksilön kasvun aikana koululla on keskeinen rooli, kun on kyse nuorten perustavaa laatua olevien asenteiden ja käsitysten (näkemysten) muodostamisesta, vahvistamisesta ja legitimoinnista". Leskinen (1999) ei ole menettänyt uskoaan siihen, että yrittäjyyttä voisi oppia ja opettaa, vaikka hänen tutkimuksensa kohteena olevat projektit eivät saavuttaneetkaan tavoitteita. Davidsson (1996) korostaa koulun merkitystä, sillä hänen mielestään avain yritteliäämpään Ruotsiin on pitkälti koulun varassa. Kodin merkitystä ei kuitenkaan pidä vähätellä. Koiranen ja Peltonen (1995, 10) painottavatkin sekä kodin että koulun merkitystä. Niiden tehtävänä on välittää arvoja, joita yksilön ja yhteiskunnan kilpailukyky edellyttävät. Kähkönen ja Lehtinen (1997, 25-27) epäilevät jossain määrin koulun mahdollisuuksia yrittäjyyskasvatuksessa. Asenne- ja arvokasvatus ovat tärkeitä yrittä-

jiyskasvatuksen osa-alueita. Arvot ja asenteet tulevat kuitenkin kotoa ja koululla on rajalliset mahdollisuudet muuttaa niitä. (Kähkönen & Lehtinen 1997, 25-27.)

Koirasen (1999a, 63) mielestä suomalaisessa yrittäjyyskasvatuksessa tilanne on peruskoulujen ala-asteilla parempi kuin yläasteilla ja lukioissa. Tilanne paranee jälleen siirryttäessä opistoihin ja korkeakouluihin. Ongelmallisin maassamme on juuri yläaste- ja lukiovaihe. Tällöin yrittäjyyteen oppiminen liian usein katkeaa kriittisellä hetkellä kolmesta kuuteen vuoteen. (Koiranen 1999a, 63.) Lukioiden kannalta perusongelma lienee se, että niissä toiminnallisesti valmistaudutaan pitkälti ylioppilaskirjoituksiin. Areniuksen ja Aution (1999) mukaan erityisesti ala-asteen ja koko peruskouluopetuksen kehittäminen on kriittinen yrittäjyysaktiivisuuden kannalta. Mikäli oman yrityksen perustamiseen ja johtamiseen valmentavien taitojen opetus keskitetään vain ammatilliseen ja korkeakouluopetukseen, todellisten kulttuurimuutosten aikaansaaminen on liian myöhäistä. (Arenius & Autio 1999, 34.)

Nurmi (1999, 32) korostaa koulun lisäksi päivähoitoa. Hänen mukaansa ei pidä ihmetellä, että pienyrittäjiä on maassamme nykyään kovin vähän. Tätä Nurmi perustelee sillä, että ihminen kasvaa lapsuutensa ja nuoruutensa aikana hoitoympäristössä, jossa ensi sijassa kartetaan ainakin taloudellisesti yritteliästä tiimi- ja verkostotoimintaa. Instituutioiden toimintaa ohjaavat opettajat ovat paljon useammin erilaisia kunnallisia virkamiestyyppejä kuin markkinahenkisiä yrittäjiä. Esimerkin voima on keskeinen myös tulevaa opettajuutta ajatellen. (Nurmi 1999, 32.) Nurmi edustaa tyypillistä opettajia syylistävää ajattelua ollen samalla ristiriitainen todetessaan, että yrittäjyys on aina sosiaalista perintöä joko omasta lapsuudenkodista, vertaisryhmästä tai muusta voimakkaasta lähiyhteisön vaikutteesta. Onko päivähoiton merkitys todella näin keskeinen yrittäjyyteen kasvun kannalta? Eikö kuitenkin lapsuudenkodin merkitys ja lapsuudenkodin esimerkki ja malli ole suurempi? Leskisen (1999) mielestä yrittäjyyskasvatus tulisi aloittaa jo lapsuudessa ja sen tulisi virrata läpi koulutusjärjestelmän. Hän kuitenkin muistuttaa, että yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet toteutuvat lopullisesti usein vasta kouluympäristön ulkopuolella, yksilön toimintakyvyn kautta.

Leskisen (1999) mielestä yrittäjyyskasvatuksen istuttaminen kouluympäristöön ei ole kuitenkaan ongelmatonta. Yrittäjyyskasvatus toiminnallisena ja kokemuksellisenä prosessina, joka tarvitsee pitkäjänteistä useiden oppiaineiden integrointia ja opettajien välistä yhteistyötä, haastaa perinteisen kouluympäristön pirstaleisen maailman lukujärjestyksen ja luokkahuoneiden keskellä. Yrittäjyyskasvatus tarvitsee mielekkyyden kokemuksen niin oppijoiden kuin opettajienkin kohdalla. (Leskinen 1999.) Leskisen (1999, 109) mukaan aikataulutettu ja valmiiksi suunniteltu opetus voi tuoda mukanaan ongelmia yrittäjyyskasvatukseen. Aikataulutettu ja suunniteltu prosessi on ristiriidassa yrittäjyyden luovuuden kanssa. Pahimmillaan yrittäjyyskasvatuksesta voi tulla ”koulu yrittäjyyttä”, joka on kaukana ”aidosta” yrittäjyydestä. Tällöin yrittäjyyskasvatuksesta muodostuu yksi oppiaine muiden joukossa. Keskeinen kysymys kuitenkin on: muuttuvatko oppijoiden käsitykset ja ajatukset yrittäjyydestä, tapahtuuko oppimista? (Leskinen 1999.)

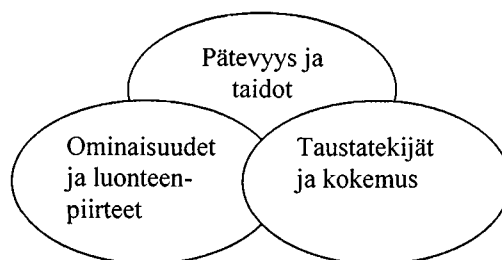
Koiranen (1999a, 64) nostaa yrittäjyyden peräti osaksi yleissivistystä. Hän perustelee tätä ensinnäkin sillä, että yrittäjyyteen kasvetaan (valikoidutaan ja opitaan) enemmän sivistyksen kuin valistuksen ihanteilla. Yrittäjyyskasvatus myös auttaa ihmistä auttamaan itse itseään, ottamaan vastuuta omista tekemisistään. Yrittäjyyskasvatus ei ole

vain kognitiivisen osa-alueen (tiedon) kasvattamista vaan myös psykomotorisen (taidon) ja affektisen osa-alueen (tunteen ja tahdon) kasvattamista. Erilaisten yleistietojen ja -taitojen hallinta on tärkeää niille, jotka suuntautuvat omistajayrittäjyyteen. Tärkeää on erittelevä ja kokoava ajattelu, kyky ratkaista ongelmia ja tehdä päätöksiä. (Koiranen 1999a, 64.) Suojasen (1997, 12) mukaan yrittävyys on kansalaistaito. Yritteliäs ihminen haluaa suoriutua itsenäisesti, hänellä on vahva itsetunto ja luottamus omaan selviytymiseen sekä vastuuntuntoinen asenne elämään. Sekä Koirasen ajatus yrittäjyyskasvatuksen yleissivistävyydestä että Suojasen ajatus yrittävyydestä kansalaistaitoa ovat perusteltuja yksilön elämän hallinnan näkökulmasta.

Huuskonen (1993, 24) kiteyttää yrittäjyyskasvatuksella saavutettavan useita hyviä tavoitteita. Yksi tärkeä tavoite on kannustaa omistajayrittäjyyteen, mutta yrittäjän valmiuksilla on mahdollista suuntautua menestyksellisesti myös monille muille eri aloille. Valtaosa ihmisistä sijoittuu erilaisten yritysten palvelukseen, joten on hyvä, että he ymmärtävät työympäristönsä toimintaperiaatteita ja lainalaisuuksia. (Huuskonen 1993, 24.) Lisäksi on huomioitava sisäisen yrittäjyyden merkitys mm. tuottavuuden, uusien innovaatioiden, työyhteisön kehittymisen, menestyksellisyyden ja tuloksellisuuden kannalta.

Luukkainen (1998, 16) toteaa yrittäjyyskasvatuksen keskeisenä tavoitteena olevan yrittävien persoonallisuuksien kasvun ja kehittymisen tukeminen. Tällöin keskeisiksi seikoiksi nousevat muiden muassa halu tehdä työnsä aina parhaalla mahdollisella tavalla, oman työn kehittäminen, uusien ratkaisujen etsiminen, tiimityö, verkottuminen ja vuorovaikutustaidot. Kaikki edellä mainitut liittyvät vastuullisuuden lisääntymiseen. Asenteet ovat ulkoisessa yrittäjyydessäkin tärkeitä. Vaikka henkilöllä olisi kuinka hyvä liikeidea tahansa ja vaikka hän olisi hankkinut kuinka paljon tahansa liiketaloudellista koulutusta, hänellä ei välttämättä ole menestymisen edellytyksiä. Ratkaisevia ovat asenteelliset valmiudet. (Luukkainen 1998, 16.) Asenteissa keskeisellä sijalla on sisäinen hallinta. Valtaosin se rakentuu kokemuksen ja havainnoinnin kautta. Myönteiset kokemukset ja onnistumisen tunteet kehittävät sisäistä hallintaa. (Huuskonen 1993, 22.)

Ray (1993, 345) esittelee yrittäjyyden ja yrittäjän ymmärtämiseen liittyviä kansainvälisiä tutkimuksia päätyen seuraaviin yrittäjää kuvaaviin termeihin: ominaisuudet, taidot ja kokemus.



**KUVIO 20** Yrittäjän edellytykset (Ray 1993, 345)

Yrittäjyyskasvatuksella voidaan kehittää suuresti oppijan pätevyyttä ja taitoja sekä ainakin jossain määrin myös henkilökohtaisia ominaisuuksia. Yrittäjyyskasvatus voi myös tarjota kokemuksen mahdollisuuksia. Sen sijaan taustatekijöihin on vaikeampi vaikuttaa.

Jahnukainen (Huuskonen 1993, 23-24) kiteyttää pienyrittäjän menestyksen kulmakiviksi asiakas-, tuote- ja liiketoimintaosaamisen. Asiakasosaamisessa keskeisimpänä koulutuksellisena päämääränä on asiakaslähtöinen ajattelutapa, mikä toiminnallisesti ilmenee lähinnä asiakkaiden tarpeiden tunnistamisena, aitona palveluhaluna ja hyvänä palveluna. Tuote- ja palveluosaamisessa korostuu puolestaan asiakkaiden ongelmien ratkaisu tuotteen tai palvelun avulla, jolloin keskeistä on hallita tuote- tai palvelukokonaisuus. Liiketoimintaosaaminen puolestaan liittyy yrityksen hoitamisen vaatimaan erityisosaamiseen, johon sisältyvät muiden muassa talouden hoitaminen, erilaisen lainsäädännön hallinta ja ylipäätään kaikkien juoksevien asioiden hoitamisessa tarvittava osaaminen. Kunkin näistä tekijöistä, asiakas-, tuote- ja palvelu- sekä liiketoimintaosaamisen, on oltava kunnossa, jotta yritystoiminta on mahdollisesti menestyksellistä.

Tärkeää on huomioida se, että yrittäjäyyskasvatuksen sisällölliset painopisteet vaihtelevat sen mukaan, minkä asteisesta koulutuksesta on kyse. Ala-asteella yrittäjäyyskasvatuksessa painottuvat asenteet (Johannisson & Madsen 1997, 20-21; Ristimäki 1998, 66; Ristimäki & Vesalainen 1997, 20). Yläasteella asennekasvatuksen ohella yrittäjäyyskasvatuksessa painottuvat tiedot ja toisen asteen koulutuksessa tiedot, taidot ja asenteet (Ristimäki 1998, 66). Asenteita yrittäjäyyskasvatuksen osana ei pitäisi unohtaa korkeampienasteiden, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen, yrittäjäyyskasvatuksessa, sillä yrittäjäydessä on lähinnä kyse affektisen voiman käyttämisestä työssä kuten aiemmin on todettu. Pitkäkestoinen kasvatus edellyttää yhteistyötä eri koulutusjärjestelmien välillä (Ristimäki & Vesalainen 1997).

Samoin Koirasen (1999b, 7) mielestä akateemiseen yrittäjäyyskasvatukseen tulee sisällyttää kognitiivisia (tiedot ja taidot), affektiivisia (tunne) ja konatiivisia (tahto) elementtejä. Juuri nämä kolme osa-alueita ovat ratkaisevia, kun oppija pohtii, innostuuko ja uskaltaako (tunne), haluaako (tahto) ja kykeneekö (tiedot ja taidot) hän toimimaan yrittäjänä vai ei. (Koiranen 1999b, 7.)

Johannissonin ja Lindmarkin (1996, 191) mielestä yrittäjäyteen liittyvän pätevyyden eri osa-alueita on kehitettävä jo varhaisessa vaiheessa yksilön elämässä ja ammattiuralla, jotta asiassa saataisiin aikaiseksi hyviä tuloksia. Hyvät edellytykset yrittäjäyhdelle luovat ne kokemukset, joita henkilö saa työskennellessään pienyrityksessä. Näin hankittuja tietoja ja taitoja hän voi käyttää aikanaan mahdollisessa omassa yrityksessään. (Johannisson & Lindmark 1996, 191.) Koulumaailmasta käsin katsottuna tämä vahvistaa erilaisien harjoittelujaksojen ja työssä oppimisen merkitystä yrittäjäyyskasvatuksenkin kannalta.

Yrittäjäyyskasvatuksen keskeiset elementit voidaan kiteyttää aiemmin esillä ollutta Snowin, Cornon ja Jacksonin (1996) esitystä mukaillen kuviossa 25 esitetyllä tavalla.

Persoonallisuus		Älykkyys			
Affektiivinen alue		Konatiivinen alue		Kognitiivinen alue	
Temperamentti	Tunne	Motivaatio	Tahto	Proseduraalinen tieto	Deklaratiivinen tieto
Luonteen- piirteet	Mielenlaatu	Saavutus- orientaatio	Toiminnan kontrollit (itsesääteily)	Yrittäjyyden yhteiskunnallisen merkityksen tietäminen ja ymmärtäminen	
Yleiset ja erityiset persoonallisuustekijät		Orientaatiot itsen ja muihin		Yrittäjyyden kannalta tärkeät taidot ja tiedot	
Omistajayrittäjyyden arvostaminen Työnteon arvostaminen Yrittäjyyden kannalta keskeisten asenteiden kehittäminen myönteisiksi		Kiinnostus omistajayrittäjyyttä kohtaan			

**KUVIO 21** Yrittäjyyskasvatuksen taksonomia affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen alueen käsiteluoittelun pohjalta

Aiemman tarkastelun mukaisesti yrittäjyys on ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapa työn tekemistä kohtaan. Erityisesti konatiivinen alue on ratkaisevan tärkeä, mutta yrittäjyyskasvatuksessa ja muutenkin koulutuksessa usein unohtettu ulottuvuus. Älykkyys sisältää useita sekä konatiivisen että kognitiivisen alueen piirteitä, joista on etuja niin ulkoiselle yrittäjälle kuin toisen palveluksessa toimivallekin. Affektisella alueella korostuvat arvot ja asenteet. Nämä luovat perustan yrittäjyydelle.

Leskinen (1999, 311-316) esittää lukuisia ehdotuksia yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseksi. Lähtökohtana on se, että yrittäjyyskasvatuksen käsitteestä tulisi luopua muussa kuin kaupallisessa koulutuksessa. Parempia käsitteitä olisivat esimerkiksi omatoimisuuskasvatus tai monitoimisuuskasvatus. Oma- ja monitoiminen opiskelija ei jää elämässään ”sivutoimiseksi”. Kyse on siis oman elämän hallinnasta ja paikkansa löytämisestä yhteiskunnassa. Omatoimisuus- ja monitoimisuuskasvatus käsitteinä viittaisivat lähinnä sisäiseen yrittäjyyteen. Eri koulutusasteilla voitaisiin sitten järjestää ulkoiseen yrittäjyyteen liittyviä opintoja, jotka perehdyttäisivät yrittäjän ammattiin ja kehittäisivät opiskelijoiden identiteetin löytämistä. (Leskinen 1999, 312.) Sanoilla yrittäjä ja yrittäjyys saattaa olla perinteisen yrittäjyyden ”painolastia” ja useissa opiskelijoissa kielteisiä ajatuksia herättäviä vivahteita. Christensenin (1994) mielestä yrittäjyys-sanalla on markkinointiongelmia; sanan sisällön puutteellinen tunnistaminen. Hän asettaakin kysymyksen kuitenkin vastaamatta siihen, olisi jokin sana jota voitaisiin käyttää yrittäjän sijasta. Tähän yhteyteen samaa ilmiötä kuvaamaan sopii hyvin Johannissonin ja Lindmarkin (1996, 192) vertailu ruotsalaisen peruskoulun ja lukion tavoitteiden sekä yrittäjän erityispiirteiden välillä. Yhtäläisyys on merkittävä; peruskoulun ja lukion tavoitteet ovat lähellä ideaalia yrittäjyyttä.

**TAULUKKO 13** Kasvatus yrittäjyyteen (Johannisson & Lindmark 1997, 192)

Koulun tavoitteet 1994	Yrittäjän erityispiirteet
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kehittää uteliaisuutta, halua oppia</li> <li>- Puolustaa omia mielipiteitä ja oppimismetodeja</li> <li>- Kehittää itsenäisyyttä ja yhteistyötä</li> <li>- ”Koetella” teoriaa ja ratkaista ongelmia</li> <li>- Omien kokemusten reflektointi</li> <li>- Oman oppimisen ulkoinen arviointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pirteys, reippaus (alerthet), muutosvalmius</li> <li>- Henkilökohtainen ”teoria” hallitsee tekoja ja toimintaa</li> <li>- Itseluottamus työskennellessä henkilökohtaisessa verkostossa</li> <li>- Ei ottaa mitään valmiiksi annettuna</li> <li>- Erilaisista tapahtumista oppiminen</li> <li>- Itsekritiikki toisten kanssa tapahtuvan dialogin</li> </ul>

Yrittäjyyskasvatuksen käsite saattaa siis herättää ristiriitaisia ajatuksia niin opiskelijoiden kuin opettajienkin keskuudessa. Toisaalta Leskisen esittämät omatoimisuus- tai monitoimisuuskasvatuksen käsitteet vaikuttavat hieman väkisin keksityiltä. Eikö moderni oppimisenäkemykseen sisälly jo itsessään ajatus opiskelijasta aktiivisena, omatoimisena toimijana? Tarvitaanko itse asiassa mitään erillistä käsitettä kuvaamaan tätä kenttää? Tässä esitetäänkin, että yrittäjyyskasvatuksen tulisi sisältää sekä ulkoisen että sisäisen yrittäjyyden elementit.

Leskisen (1999, 312) mielestä yrittäjyyskasvatusta ei voi toteuttaa väkisin opettajien ja opiskelijoiden tahdosta riippumatta. ”Pakkoyrittäjyys” ei lisänne myönteisyyttä yrittäjyyttä kohtaan. Leskisen (1999) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden tyytymättömyys erilaisia projekteja kohtaan lisääntyi nimenomaan niiden pakollisuuden myötä. Pahimmillaan yrittäjyyskasvatuksesta tulee ”kouluyrittäjyyttä”, oppiaineiden muodossa toteutettavaa, suoritus suoritusten joukossa koulun ehdoilla tapahtuvaa. Yrittäjyyskasvatus tarvitsee substanssin ohella vahvaa pedagogista pohjaa yhdistettynä yrittäjämäiseen opetustyyliin. Yrittäjyyskasvatus tarvitsee sisällöllisen suunnittelun lisäksi vahvaa pedagogista suunnittelua. Uudet oppimisenäkemykset ja oppimisen kokemuksellisuus sekä opiskelijan aktivointi liittyvät vahvasti yrittäjyyskasvatukseen. Yrittäjyyskasvatus tarvitsee paljon tilaa ja aikaa, koska yrittäjyyden kuten muutakaan oppimista ei voida pakkottaa tiettyyn tilaan ja aikaan. Yrittäjyyskasvatus vaatii integroitua oppimista yli aine-rajojen ja lukujärjestyksen. (Leskinen 1999.)

Yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen vaatii lukuisia muutoksia, jotka Leskisen (1999, 313-315) mielestä ovat seuraavanlaisia:

1. *Yrittäjyyskasvatus tulee viedä läpi koulujärjestelmän.* Opiskelijoilla tulee olla valmiudet itseohjautuvaan opiskeluun heidän tullessa keski- ja korkeasteen koulutukseen. Työelämän vaatimia asenteita, tietoja ja taitoja ei voida kehittää pelkästään edellä mainituissa koulutusmuodoissa.
2. *Opettajat tarvitsevat lisäkoulutusta sekä pedagogisissa taidoissa että ainekohtaisissa opinnoissa.* On kohtuutonta vaatia, että opettajan pitäisi opettaa jotakin, mihin hän ei ole perehtynyt tai mistä hänellä ei ole kokemusta. Voidaankin kysyä, voivatko opettajat opettaa yrittäjyyttä ilman yrittäjyyskokemusta tai edes yrittäjämäisiä asenteita ja ominaisuuksia?
3. *Oppimisenäkemyksessä tulisi päästä irti perinteisestä luokkahuoneoppimisesta,* joka pohjautuu pitkälti oppikirjan tekstiin muistamiseen määritellen rat-



3. *Oppimisenäkemyksessä tulisi päästä irti perinteisestä luokkahuoneoppimisesta, joka pohjautuu pitkälti oppikirjan tekstiin muistamiseen määritellen ratkaisevasti opinnoissa selviytymisen. Oppiminen on aina muutos opiskelijassa; kyky nähdä asioita uudella tavalla ja kyky soveltaa oppimaansa. Mielekäs oppiminen ei myöskään ole pelkästään hauskaa vaan siihen sisältyy kriisejä ja konflikteja. Keskeistä on suuntautua oppimisessa toiminnallisuuteen.*
4. *Ainekohtaisesta lukujärjestykseen sidotusta opetuksesta tulisi vähitellen luopua. Opinnot pitäisi enenevässä määrin rakentaa aihekokonaisuuksien ja moduulien ympärille, jotka on sidottu elävän elämän kontekstiin. Opiskelijoilla on oltava mahdollisuus työstää pitkiä prosesseja, joissa kokonaisuuden hahmottaminen, ongelmien näkeminen ja ratkaiseminen on oleellista. Tämä vaatii suuresti opettajien välistä yhteistyötä, mikä ei välttämättä ole helppoa yksin tekemään tottuneille opettajille.*
5. *Koska luovuus ja yrittäjäyys kietoutuvat toisiinsa, tulee luovuuden olla selkeästi esillä koulutusjärjestelmän kaikilla asteilla. Luovuus voidaan järjestää sekä läpäisyaineena että erillisenä kurssina. Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus omaehtoiseen, luovaan toimintaan koko koulutusjärjestelmässä ja heitä tulee rohkaista ja kannustaa kokeilemaan uutta ja tarttumaan mahdollisuuksiin virheitä pelkäämättä.*
6. *Yhteydet ja verkostot lähiympäristöön ovat elintärkeitä. Kouluilla on oltava vastuuhenkilöt näiden yhteyksien hoitamiseksi. Suositeltavaa olisi, että jokaisella luokalla olisi pitempiaikainen yhteistyökumppani yrityselämässä. Yhä suurempi osa ammattikorkeakoulun etätehtävistä ja opinnäytteistä tulisi olla elinkeinoelämään kytkettyjä. Yhteistyö elinkeinoelämän kanssa vaatii myös yrityselämän edustajien kouluttamista tähän toimintaan.*
7. *Yrittäjäyyskasvatuksen toteutuminen vaatii muutosta koulun rakenteisiin ja kulttuuriin. Byrokraattinen organisaatio on vanhentunut myös koulujärjestelmässä. Luokkahuonekeskeisestä tilanteesta tulisi pyrkiä kohti tiimityökeskeistä työskentelyä. Tämä vaatii muun muassa uusia tilajärjestelyjä, jotta opiskelijat voivat prosessoida erilaisia projekteja opettajan ohjauksessa.*
8. *Yrittäjäyyskasvatus kussakin koulussa tarvitsee oman vision, mission ja strategian sekä systemaattista prosessisuunnittelua onnistuakseen muuttuvassa toimintaympäristössä. Pelisääntöjen luominen ja hyväksyminen koulun sisällä on tärkeää, samoin kuin johdon, opettajien ja opiskelijoiden sitoutuminen. Järkevää olisi myös rakentaa eri asiantuntijoista muodostuvia tiimejä kouluja varten. On kohtuutonta vaatia, että opettajat olisivat tuhattaitureita yrittäjäyyskasvatuksessaan.*

Leskisen ehdotukset kattavat koko koulujärjestelmän ja hänen kanssaan on helppo olla yhtä mieltä Ensinnäkin perinteistä luokkahuoneopetusta ei tule yrittäjäyyskasvatukseen yhteydessä täysin sivuuttaa. Luento-opetus on usein tehokkain menetelmä erilaisen tiedollisten valmiuksien lisäämiseksi. Tämä koskettaa nimenomaan ulkoista yrittäjäyhtä. Kaikkeaa ei tarvitse oppia toiminnan kautta ja omiin kokemuksiin pohjautuen. Lienee kuitenkin niin, että opetus on nykyäänkin liikaa luokkahuoneeseen sidottua. Toiseksi luovuutta ei liene järkevää järjestää erilliseksi kurssiksi. Yrittäjäyyskasvatus ei tai-  
vu pakkostrategian alle saati sitten luovuuden kehittäminen. Luovuuden kehittäminen ei voi täten olla tiettyyn kurssiin sidottua. Toisaalta toimittaessa läpäisyperiaatteella on aina se vaara, että asia ”unohtuu”, kukaan opettaja ei ota sitä asiakseen. Jonkinlainen ”luovuuskurssi” saattaisi puolustaa paikkaansa, jotta erilaiset luovan työskentelyn me-

netelmät tulisivat tutuiksi. Yhteydet ja verkostot lähiympäristöön ovat tärkeitä. Leskinen esittää, että näille yhteyksille tulisi olla vastuuhenkilöt. Usein työelämässä on niin, että mikäli vastuuhenkilöitä ei ole nimetty, asia jää hoitamatta. Kyse on kuitenkin enemmän siitä, että opettajien tulisi omaksua uusi rooli työelämäyhteyksien kehittäjänä ilman erillisiä vastuualueiden nimeämisiä. Työnjaosta on luonnollisesti syytä sopia päällekkäisyyksien välttämiseksi ja toiminnan tehostamiseksi.

Ristimäki (1998, 66) painottaa yrittäjyyskasvatuksen olevan enemmän metodologinen kuin sisällöllinen kysymys. Pitäytymällä pelkästään yritystoiminnan sisällöllisellä alueella ei välttämättä edistetä yrittäjyysvalmiuksia. Yrittäjyyteen ja sen edistämiseen liittyvällä yksityiskohtaisella yritystoiminnan opetuksella on oma paikkansa silloin, kun opiskelijat itse omasta tahdostaan ja kiinnostuksestaan ovat valmiita vastaanottamaan siihen liittyvän tietoaiksen. Olennaista on edelleen, että yrittäjyyskasvatus ei ole kertaluonteinen kurssi, vaan koko eliniän ja koulujärjestelmän läpi etenevä jatkuva prosessi. (Ristimäki 1998, 66.) Koko eliniän jatkuva prosessi viittaa läheisesti elinikäisen oppimisen näkökulmaan. Yrittäjyysvalmiudet kehittyvät tämän mukaisesti läpi ihmisen elämän. Christensenin (1994) mukaan hänen tutkimuksessaan oli rohkaisevaa, ettei opettajien mielestä yrittäjyys ole niinkään oppiaine vaan paremminkin kokemus tai prosessi.

## 6.2 Opetukseen ja oppimiseen suhtautuminen yrittäjyyskasvatuksen kannalta

Yrittäjyys on aiemmin esitetyn määrittelyn mukaisesti työhön liittyvä ajattelu-, suhtautumis- ja toimintatapa. Koironen ja Peltonen (1995, 61) toteavat yrittäjyyden koulutyössä näkyvän suhtautumisena opetukseen ja oppimiseen. Yrittäjyyden omaksuminen eli oppiminen riippuu toisaalta opettajiin, toisaalta oppilaisiin liittyvistä tekijöistä unohtamatta myöskään erilaisten ympäristötekijöiden vaikutusta. Yrittäjyyden opettaminen ja oppiminen muodostavat kokonaisuuden, jolle koko suhtautumisen kenttä on merkittävä. (Koironen & Peltonen 1995, 61.) Työhön suhtautumista kouluyhteisössä on jäsennetty kuviossa 26, jossa mukaillaan aiemmin esitettyä yrittäjyyden henkistä hierarkiaa.

OPPILAAT		OPETTAJAT	
Yksilönäkökulma	Yhteisönäkökulma	Yksilönäkökulma	Yhteisönäkökulma
Motivaatio	Pienryhmän ryhmävire ("fiilis")	Motivaatio	Pienryhmän ryhmävire ("fiilis")
Asenteet	Luokan ryhmähenki	Asenteet	Opettajien ryhmähenki
Arvot	Oppilaskunnan ilmapiiri	Arvot	Opettajakunnan ilmapiiri
Elämäkatsomus	Kouluyhteisön kulttuuri	Elämäkatsomus	Kouluyhteisön kulttuuri

**KUVIO 22** Työhön suhtautuminen kouluyhteisössä (vrt. Peltonen & Ruohotie 1992, 10)

Koironen ja Peltonen (1995, 62) toteavat oppilaan ja opettajan motivaatiossa olevan kyse heidän muuttuvasta henkisestä tilastaan, joka määrää mihin suuntautuneena ja millä vireydellä he toimivat. Oppilas- ja opettajayhteisön viireessä on kyse erityisesti aktiivi-

rovaikutushalusta. Opettajien asenteiden osalta keskeisiä seikkoja ovat oppilaskeskeisyys, uudistusmyönteisyys, kutsumustietoisuus ja ammattisuuntautuneisuus. Sekä luokan että opettajien ryhmähengessä on kyse kiinteydestä, yhteistyöhengestä, innostavuudesta ja myönteisyydestä. Oppilaan arvoissa keskeisiä ovat opiskelun, osaamisen, koulun ja opettajien arvostus, opettajien arvoissa puolestaan oman työn, koulun, oppilaiden ja tulosten arvostus. Oppilaskunnan ilmapiiriä ilmentävät muiden muassa opiskelumuönteisyys, palkitsevuus sekä yritteliäisyys ja opettajakunnan ilmapiiriä ihmissuhteet työssä viihtyminen, kannustavuus itsensä kehittämiseen sekä kyky luoda hyvä ilmapiiri. Oppilaan elämänkatsomus kokoaa yhteen maailmankuvan, minäkuvan ja tulevaisuuden odotukset. Edellisten seikkojen lisäksi opettajan elämänkatsomuksessa korostuu kuva koulun toiminnasta. Oppilas- ja opettajayhteisölle koulun kulttuuri ilmenee muiden muassa perinteissä, vakiintuneissa periaatteissa sekä koulun sisäisessä ja ulkoisessa kuvassa. (Koiranen & Peltonen 1995, 62.)

Yrittäjyyskasvatus voi siis suuntautua koko koulun yrittäjämäisen hengen ja kulttuurin kehittämiseen. Näin kehittyvässä yrittäjyyskoulussa didaktinen kulttuuri ja oppimisympäristö on perinteistä koulua vapaampi ja joustavampi. Opiskelijoita kannustetaan oma-kohtaiseen tekemiseen ja laaja-alaiseen ideoiden hyödyntämiseen, virheiden tekemisen pelon jäädessä taka-alalle. (Leskinen 1999, 115.) Koulu voi olla Koirasen ja Peltosen (1995, 56-59) mukaan yritysmäinen oppimiskeskus, joka palvelisi useita ”piilopetussuunnitelmallisia” tavoitteita kuten itsetuntemusta, luovuutta ja aloitteellisuutta. Johannisson ja Madsen (1997, 80) korostavat, että yrittäjämäisen koulun on painotettava koulutuksen menetelmiä sisältöä enemmän. Myös Leskinen (1999) näkee oppilaitoksen kulttuurin keskeisenä tekijänä yrittäjyyskasvatuksen kannalta.

Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiinto kohdistuu yksittäisen opettajan käsitykseen sekä itsestään että työyhteisöstään. Eteläpelto (1993, 109-115) korostaa, että yrittäjyyttä edistämään pyrkivän toimintakulttuurin tulisi itse toimia innovatiivisesti esimerkiksi osoittamalla rohkeutta esimerkiksi eri opetusmuotojen kokeilussa. Sahlbergin (1997, 47) mielestä erityisesti monet keskiasteen oppilaitokset ovat modernin kaltaisia suuria, oppiaineryhmittäin jaoteltuja ja täsmällisten minuuttilukujärjestyksen ohjaamia yksiköitä. Tämä synnyttää persoonattomuutta ja joustamattomuutta sekä heikkoa reaktiokykyä muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin. Organisaatiot vaikuttavat yksilöiden persoonallisuuden ja identiteetin kehitykseen ja arvostavat mukailevia persoonallisuuksia. (Sahlberg 1997, 47.) Toisaalta yrittäjyydessäkin pitäisi oppia täsmällisyyteen. Käytännön työelämä ja asiakaslähtöisyys edellyttävät sitä. Tämän tutkimuksen kannalta on muistettava ammattikorkeakoulujen syntyneen keskiasteen oppilaitosten pohjalta. Keskeinen kysymys onkin, missä määrin oppilaitokset ovat pystyneet muuntumaan uuteen toimintakulttuuriin tai miten yrittäjyyskasvatus sopii Sahlbergin kaltaiseen oppilaitoskuvaukseen. Taulukko 14 jäsentää opettajan ja opettajayhteisön roolia osana kouluyhteisön henkistä tilaa.

**TAULUKKO 14** Opettaja ja opettajayhteisö osana koulu yhteisön henkistä tilaa (vrt. Koiranen & Peltonen 1995, 63)

Opettaja	Opettajayhteisö
<b>Motivaatio</b> - Vireys - toiminnan kohde tai suunnat	<b>Opettajaryhmän vire</b> - aktiivisuuden suosiminen
<b>Asenteet</b> - oppilaskeskeisyys - uudistusmyönteisyys - kutsumustietoisuus - ammattisuuntautuneisuus	<b>Osaston, linjan tai oppiaineen opettajien henki</b> - kiinteys - yhteistyöhenki - innostavuus - myönteisyys
<b>Arvot</b> - oman työn arvostus - koulun arvostus - oppilaiden arvostus - tulosten arvostus	<b>Opettajakunnan ilmapiiri</b> - hyvät ihmissuhteet - itsensä kehittämiseen kannustaminen - hyvä työssä viihtyminen - kyky luoda oppilasjoukkoon hyvä ilmapiiri
<b>Elämäkatsomus</b> - ihmiskuva - maailmankuva - tulevaisuuden odotukset - kuva koulun toiminnasta	<b>Koulun kulttuuri</b> - perinteet - koulun sisäinen kuva - vakiintuneet periaatteet - imago

Mäkisen (1993, 96) mukaan koulussa voidaan edistää yritteliäisyyttä tarjoamalla opiskelijoille ennen kaikkea kokemuksia, tietoja ja ajattelutapoja, joiden avulla he voivat tehdä omaa elämäntapaansa koskevia ratkaisuja ja arvioida niiden seuraamuksia. Opetustoiminta koulussa pohjautuu ihmiskäsitykseen, jossa uskotaan ihmisen synnynnäiseen hyvyyteen ja hänessä piilevään kehityspotentiaaliin. Opiskelijoiden omaa kehittämistä arvostamalla ja luomalla heille yksilöllinen ja kannustava oppimisympäristö sekä oppimistilanteet autetaan oppimiselle myönteisten olojen syntymistä. Kehittymiseen tarvitaan aikaa ja johdonmukaisuutta. (Mäkinen 1993, 96.)

Römer-Paakkasen (1999, 144) mukaan opettajan tehtävä yrittäjyyden edistäjänä on toimia ohjaajana, joka selvittää yrittäjäksi ryhtymisen prosessia ja kertoo sekä teoreettisia taustoja että realistista tietoa yrittäjän ammatista ja yrittäjyydestä. Opiskelijoille annetaan työkalut, joiden avulla he voivat edetä kohti sisäistä tai ulkoista yrittäjyyttä. Opiskelijaa tuetaan prosessin aikana arvioimaan itseään ja ympäristöään sekä selvittämään, minkälaisin edellytyksin hänellä on toimia yrittäjänä. Opiskelija rakentaa aiempien kokemustensa päälle tiedon ja taidon avulla mallin omasta yrittäjyydestään. (Römer-Paakkanen 1999, 144.)

Koiranen ja Peltosen (1995, 10) mielestä yrittäjyyden sisäistänyt kasvattaja ja koulu siirtää enenevästi oppimisen vastuuta oppilaalle. Tällöin korostuu aktiivinen toiminta passiivisen vastaanottamisen sijasta. Koiranen ja Peltonen (1995, 62) toteavat, että yrittäjyys koulutyössä voidaan sijoittaa useaan suhtautumisen alueeseen seuraavalla tavalla:

- suopea yrittäjyysasenne
- yritteliäs ryhmähenki

- yrittäjyydelle suopeat arvot, yrittäjyyden arvostaminen
- yrittäjyyttä suosiva ilmapiiri
- yrittäjämäinen elämäkatsomus
- yrittäjyyttä edistävä yhteiskulttuuri.

Koiranen ja Peltonen (1995, 58) kuvaavat yrittäjyyttä aktivoivaa ja passivoivaa koulu- ympäristöä taulukon 15 mukaisesti.

**TAULUKKO 15** Yrittäjyyttä aktivoiva ja passivoiva kouluympäristö (Koiranen ja Peltonen 1995, 58)

YRITTÄJYYTTÄ PASSIVOIVA	YRITTÄJYYTTÄ AKTIVOIVA
” Opettajalta oppiminen”	Vuorovaikutteinen oppiminen
Oppilas = vastaanottaja, kuuntelija ja pänttäjä	Oppilas = ajattelija ja toimija
Valmiit kirjalliset oppimateriaalit	Tietotekniikka, keskustelut, vuorovaikutus
Palaute opettajalta	Palaute monesta eri lähteestä
Ajallisesti säädelty, organisoitu opetus	Joustava, vapaamuotoinen opetus
Ei paineita välittömistä tavoitteista	Painetta välittömien tavoitteiden saavuttamisesta
Toisilta lainaaminen kiellettyä	Toisilta lainaaminen sallittua
Virheitä opitaan pelkäämään	Virheitä opitaan rakastamaan, mutta niiden uusiutumista vihaamaan

Ristimäen (1998) mukaan yrittäjyyskasvatuksen metodologisia lähtökohtia ovat opiskelijoiden vastuuttaminen, arvostaminen sekä luottamuksen antaminen heille. Keskeinen edellytys yrittäjyyskasvatuksen toteutumiselle puolestaan on opettaja, hänen asenteensa ja voimavaransa. Yksittäinen opettaja voi tukea yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita ensinnäkin verkostoitumisen ja sen luomien mahdollisuuksien hyväksikäyttämisen kautta. Keskeistä on myös opettajan toiminta opetustilanteessa. Tähän kuuluvat osatekijöinä opettajan oppilailleen antama esimerkki, opettajan taustallaolo, yhdessä suunnittelu, vastuun antaminen, luottaminen, tekemisen vaatiminen sekä oppilaiden ottaminen mukaan arviointiin. Tärkeää on myös kodin ja koulun yhteistyö; koulun opetus ei voi olla ristiriidassa kodin kanssa. (Ristimäki 1998.) Koirasen ja Peltosen (1995, 108) mielestä yrittäjyyskasvatuksen tulokset ovatkin yhdistelmä koulun sisäisen ja koulun ulkopuolisen kontekstin vaikutusta. Lähipiirissä koetut suotuisat esimerkkitapaukset kannustavat yrittäjyyteen, kun taas kielteiset tapaukset vaimentavat yrittämishalua. (Koiranen & Peltonen 1995, 108.)

Opettajat eivät useinkaan saa yrittäjyysopetuksen kannalta riittäviä perustietoja ennen työelämään siirtymistään (Arenius & Autio 1999, 34). Opettajilta vaaditaan sitoutumista työhönsä yrittäjyyskasvattajina. Kasvatuksen haasteena Koiranen ja Peltonen (1995, 76) toteavat olevan sekä opettajien että oppilaiden sitoutumisen kasvatustavoitteiden kan-

nalta tärkeisiin tavoitteisiin. Heidän mukaansa on tärkeää, että koulutyössä yrittäjyyskasvatukseen sitoutuminen tapahtuisi myös affektisella alueella eikä perustuisi pelkkään virkamiesmäiseen lojaalisuuteen. Johannisson ja Madsen (1997, 27) uskovat esimerkin voimaan yrittäjyudessa. Opettajalla on siis keskeinen rooli yrittäjyyskasvatuksen toteutuksen ja tavoitteiden saavuttamisessa. Voidaankin siis kysyä, voiko ei-yrittäjä toimia yrittäjyyskasvattajana? Mietittäessä vastausta tähän kysymykseen, on syytä palauttaa mieleen näkemys yrittäjästä ja yrittäjyydestä. Yrittäjä voi olla ja yrittäjyyttä voi ilmetä työskennellessä myös vieraan palveluksessa. Yrittäjyyskasvattajan tulisi olla ainakin sisäinen yrittäjä.

### 6.3 Yrittäjyyskasvatuksen menetelmät

Katzin (1991) mielestä osaa yrittäjyyteen liittyvistä taidosta voidaan opettaa, osaa ei. Opetettavien taitojen opettamiseksi on todennäköisesti parempia ja huonompia keinoja. Keskeistä on se, miten opetustekniikat ja opiskelijat sopivat yhteen. Tärkeää onkin tietää, miten parhaiten opettaa erilaisia opiskelijoita. (Katz 1991.)

Koirasen ja Peltosen (1995, 46) mukaan siirtovaikutus (transfer) on yrittäjyyskasvatuksessa erityisen problemaattinen, yrittäjyys on ajattelu-, suhtautumis- ja toimintatapa. Haastavin ongelma on siinä, että yrittäjä elää muutosten keskellä niitä itse aktiivisesti aiheuttaen ja hyödyntäen. Yrittäjyyskasvatuksessa tulisi valmentaa ihmisestä aktiivinen halutun todellisuuden luoja, joka ei passiivisesti odota, milloin hänen oppimalleen on käyttöä, vaan joka tekee mahdollisuudet yrittämiselleen sopiviksi. Koironen ja Peltonen (1995) tuovat myös esille yrittäjyyden opettamisen kaksijakoisuuden. Toisaalta yrittäjyys on ”helposti” opetettavaa, koska siihen liittyy konkreettista toimintaa. Toisaalta yrittäjyyden opettaminen on ”vaikeaa” ja ”hidasta”, koska siihen kuuluu affektisen alueen piirteitä. (Koironen & Peltonen 1995, 45-46.) Carrier (1999) korostaa luovuuden, innovatiivisuuden ja yrittäjyyden opettamisen olevan aina vaikeaa, koska päämääränä on kehittää tiettyjä asenteita ja käyttäytymismalleja opiskelijassa. Leskisen (1999) mielestä on tärkeää kartoittaa opiskelijoiden käsitykset yrittäjyydestä ennen yrittäjyyskasvatusta, jotta oppimisprosessia voidaan ohjata niistä käsin.

Koironen ja Peltonen (1995, 109-110) tarkastelevat analogisesti pinta- ja syväsuuntauneisuutta oppimisessa ja yrittäjyudessa. Pintatason yrittäjyudessa ihmisellä on yrittäjyyttä koskevaa irrallista sirpaletietoa, muttei riittävästi kykyä soveltaa sitä eikä kykyä hahmottaa yritystoiminnan kokonaisuutta. Yrittäjyys ei myöskään ole sisäistynyt ajattelu-, toiminta- eikä suhtautumistavaksi. Syvätason yrittäjyudessa yrittäjyys sen sijaan on kehittynyt ja sisäistynyt ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistavaksi. Tällöin ihmisellä on kyky hahmottaa yrittäjyyttä kokonaisvaltaisesti, hän hallitsee yrittäjyyden todellisuutta ja yrittäjyys motivoi häntä myös sisäisesti. Lyhyillä ohjelmilla, kuten yrittäjäkursseilla, saavutetaan pintatason yrittäjyyttä. Syvätason yrittäjyys puolestaan on tulosta oppimisesta, jota tapahtuu pitemmällä aikavälillä. (Koironen ja Peltonen 1995, 109-110.)

Ojalan (1994b, 75) mukaan yrittäjyyskasvatuksessa on vaikea erottaa, mitkä opetusmenetelmät tukevat sisäistä ja mitkä puolestaan ulkoista yrittäjyyttä. Tämä johtuu siitä, että yrittäjyyskasvatuksen opettaminen ja oppiminen on prosessi, joka muuttuu ympäröivän yhteiskunnan muuttuessa. Tärkeintä on kuitenkin se, että oppija muuttuu alkaen suhtau-

yrittäjyyskasvatuksen opettaminen ja oppiminen on prosessi, joka muuttuu ympäröivän yhteiskunnan muuttuessa. Tärkeintä on kuitenkin se, että oppija muuttuu alkaen suhtautua yrittäjyyteen myönteisesti. Muutoksen vaikutukset näkyvät sitten aikanaan koko yhteiskunnassa. (Ojala 1994b, 75.)

Koiranen ja Peltonen (1995, 45) korostavat oppimisen ja sen tuloksien olevan menetelmiä tärkeämpiä. Monet kokeilut kuitenkin osoittavat toiminnan, työn ja kokemuksen luovan hyvää pohjaa yrittäjyyden oppimiselle. Leskisen (1999) mielestä mikään opetusmenetelmä ei sinänsä saa aikaan oppimista, jos ihminen ei löydä muutoksen kipinää itsestään. Leskinenkin kuitenkin korostaa toiminnallisen oppimisen olevan avainasemassa yrittäjyyskasvatuksessa. Täten aktivoivien opetusmenetelmien tähdentäminen on tärkeää. Yrittäjyyskasvatus on luonteeltaan toimintaa, ja oppiminen voidaan nähdä muutoksena opiskelijassa, kyvyssä nähdä asioita uudella, luovalla tavalla ja kyvyssä soveltaa oppimaansa myös kouluympäristön ulkopuolelle. (Leskinen 1999.) Myös Johannissonin (1991, 69-70) mukaan ne koulutusohjelmat, joilla pyritään lisäämään yrittäjyyttä, täytyy fokusoida toimintaan. Yrittäjyyskasvatus tulee suunnitella erilaiseksi kuin management-koulutus, koska tyypillinen yrittäjä on innovatiivinen. Lisäksi eri yrittäjäidentiteetit luultavasti tarvitsevat erilaista koulutusta. (Johannisson 1991, 69-70.) Samoin Tetzschner (1996) suosittelee toiminnallisuutta oppimisessa (action learning). Hänen mukaansa ”learning by doing” -menetelmä ei riitä, koska se voi sisältää rutiininomaisia tapoja. Toimintaoppimisen avulla on parempi mahdollisuus oppia kokemuksista ja nopeuttaa oppimisprosessia.

Johannissonin, Lanströmin ja Rosenbergin (1998) mukaan on tärkeää stimuloida yksilön toimintarationaalisuutta, joka on suuressa ristiriidassa kaupallisen alan koulutuksessa ja teknillisissä korkeakouluissa viljellyn päätöksentekorationaalisuuden kanssa. Kuehn (1995) tuo esille sen, että opiskelijat ovat kyllästyneitä ja kykenemättömiä oppimaan perinteisellä luento-orientoituneella ja teksteihin, kirjallisuuteen perustuvalla tavalla. He oppivat parhaiten käytäntöön perustuvilla, omakohtaisilla tavoilla. Lähestymistapa kasvatuksessa on toimintaan suuntautuminen, missä opiskelija soveltaa ja testaa opetettuja käsitteitä ja ”työkaluja” välittömästi. (Kuehn 1995.) Robinsonin (1996) mukaan traditionaalisessa liiketalouden koulutuksessa oppiminen on kuitenkin painottunut pääasiallisesti luokkahuonekokemuksiin perustuvaksi. Tällöin opettaja on pitänyt luennon tai luokassa on keskusteltu casen pohjalta. Tällaiset prosessit huomioivat lähinnä vain liiketoiminnan kognitiiviset aspektit. Liiketoiminnan kognitiiviset ja analyyttiset aspektit ovat sinällään tärkeitä yrityksen menestymisen kannalta, mutta luennoista ja casetapauksista jää puuttumaan jotakin yrittäjyydessä keskeistä olevaa: emotionaalinen halu, innostus ja ehdoton toiminta. Traditionaaliset menetelmät eivät suuntaa suoraan liiketoiminnan affektiivisiin ja konatiivisiin elementteihin, tällöin edellä mainitut menetelmät rajoittavat opiskelijan ymmärrystä yrittäjyydestä. (Robinson 1996.)

Johannissonin ja Madsenin (1997, 84-88) mielestä yrittäjyyskasvatuksessa organisointi sisältää pitkiä prosesseja, ongelmakeskeistä oppimista yli oppiainerajojen, sisäistä intentionaalisuutta ja vastuuta omasta oppimisesta. Oppiminen tapahtuu yhteistoiminnallisesti konkreettisissa tilanteissa. Edelleen Johannissonin ja Madsenin (1997, 113-114) mukaan yrittäjyyttä edistävät oppimisprosessit ovat kokemusperäisiä koskettaen opiskelijan omaa elinympäristöä, opettavat ottamaan vastuuta omasta oppimisesta, sisältävät tutkivaa otetta, ovat ongelmakeskeisiä ja omaa oppimista refleктоivia. (Johannisson & Madsen 1997, 113-114.)

Plaschkan ja Welschin (1990) mielestä yrittäjyyskasvatuksen ohjelmien ja järjestelmien on tähdättävä kohti luovuutta, prosessisuuntaisia lähestymistapoja ja teoriaan perustuvia käytännön sovelluksia. Prosessien tulisi sisältää kompleksisuutta, monitoiminnallisia rooleja, moniulotteista ongelmien ratkaisua, yllätyksellisyyttä, epävarmuutta ja moniselitteisyyttä. (Plaschka & Welsch 1990.) Opettajien, jotka haluavat kehittää opiskelijoita luovuudessa, innovatiivisuudessa ja yrittäjyydessä, pitäisi päästä eroon ”oikeiden vastausten” paradigmasta ja omaksua paradigma, joka keskittyy uusien kysymysten etsimiseen (Carrier 1999). Erilliset yrittäjyyskasvatuksen menetelmät saattavat jäädä irrallisiksi ja sirpalemaisiksi. Solomon, Tarabishy, Winslow ja D’Onofrio (1999) viittaa Porteriin ja McKibbiniin (1988), joiden mukaan yrittäjyyskasvatuksessa ollaan menossa kohti integroituja, laajoja ja holistisia ohjelmia.

Tanskan opetusministeriön asettama komitea (Danish White Paper 1995) esittää tiivistetyksi yrittäjyyskasvatuksen kannalta keskeisinä periaatteina seuraavat viisi pedagogista lähtökohtaa:

1. Oppimisprosessi tulisi olla määritetty niin pitkälti kuin mahdollista oppijoista itsestään käsin; oppijat ovat siten vastuullisia omasta oppimisestaan.
2. Ongelmalähtöisyys, mikä tarkoittaa oppijoiden työskentelyä todellisten ja realististen ongelmien parissa, jotka motivoivat tiedonjanoon.
3. Kokemusperäisyys, mikä merkitsee sitä, että oppijan omat kokemukset on niin pitkälti kuin mahdollista kytkettävä opetukseen ja käsiteltävä yksityiskohtaisesti oppimisprosessissa.
4. Erilaistettu opetus- ja oppimistyyli, mikä merkitsee sitä, että kullekin oppijalle annetaan mahdollisuus oppia omalla tavallaan yhteistyössä muiden kanssa.
5. Projektisuuntaisuus ja itseohjautuvuus, mikä merkitsee sitä, että oppija joutuu kohtaamaan itse määrittämiään tehtäviä yli ainerajojen.

Lavonen (1997, 29) ryhmittelee yrittäjyyskasvatuksen työtavat ja tehtävät neljään ryhmään:

1. persoonallisuuden kehittäminen (esim. luova ongelmanratkaisu, itsenäiset projektit)
2. sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittäminen (esim. yritystoiminnan simulointi, roolileikki, väittely, yhteistoiminnallinen oppiminen)
3. koulu-yritysyhteistyön kehittäminen (esim. yrityskäynnit, työelämään tutustuminen, toiminnallinen opintokäynti)
4. tiedonhankinnan kehittäminen (esim. yrityksen edustaja koulussa, tietotekniikka).

Ulrich ja Cole (1987, 36) esittävät oppimistyylien ja pedagogisten menetelmien valintaa nojautuen Kolbin kokemusoppimisen malliin. Tätä on kuvattu kuviossa 27. Yrittäjyyteen oppimiseen soveltuvat parhaiten lohkon III aktiivinen-soveltaja ja lohkon IV aktiivinen-teoreettinen oppimistyyliillä ja pedagogisilla menetelmillä. Valitettavasti tyypillinen opetustilanne on lohkon I mukainen. Se edustaa perinteistä lähestymistapaa opetuksessa. (Ulrich & Cole 1987, 37.) Koirasen ja Peltosen (1995, 87) mukaan edellä esitetty yrittäjäkoulutuksen malli on yhdistelmä empirismia ja konstruktivismia. Yrittä-



yyyskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan useita erilaisia oppimismenetelmiä.

### KONKREETTI KOKEMUS

<p>III AKTIIVINEN – SOVELTAVA</p> <p>TAITOJEN JA ASENTAIDEN MUUTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- roolipelit</li> <li>- simulaatiot</li> <li>- strukturoidut luennot</li> <li>- prosessikeskustelut</li> <li>- päiväkirjat</li> <li>- kenttäprojektit</li> </ul> <p>SEURAAMUSTEN</p>	<p>II POHTIVA - SOVELTAVA</p> <p>NÄKEMYKSEN MUUTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elokuva, videot</li> <li>- soveltavat luennot</li> <li>- dialogit</li> <li>- rajatut keskustelut</li> <li>- tapausharjoitukset (caset)</li> <li>- taitopainotteinen ohjelmoitu opetus</li> </ul> <p>HAVAINNOT JA</p>
<p>TESTAUS</p> <p>IV AKTIIVINEN – TEOREETTINEN</p> <p>YMMÄRRYKSEN MUUTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kohdentuvat oppimisryhmät</li> <li>- argumentoivat keskustelut</li> <li>- kokeilut ja tutkimukset</li> <li>- kirjallisuussuosituksia</li> <li>- tekstianalyysit</li> </ul>	<p>POHDINNAT</p> <p>I POHTIVA - TEOREETTINEN</p> <p>TIEDOLLINEN MUUTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- teorialuennot</li> <li>- kirjallisuusvaatimukset</li> <li>- luentomonisteet ja rungot</li> <li>- käsitteiden muodostusta palveleva ohjelmoitu opetus</li> <li>- työpaperit ja esseeet</li> <li>- tietosisältöä koskevat tentit</li> </ul>

### ABSTRAKTIEN KÄSITTEIDEN JA YLEISTYSTEN MUODOSTAMINEN

**KUVIO 23** Oppimistyyli- ja pedagogiset menetelmät (Ulrich & Cole 1987, 36)

Koirasen (1999a, 61) mukaan yrittäjyyskasvatuksen pyrkimyksiä voidaan toteuttaa kolmen yleisimmän kasvatusnäkökulman mukaisesti. Toisin sanoen yrittäjyyskasvatus voidaan ymmärtää toiminnaksi humanistisen, teknologisen ja emansipatorisen oppimiskäsitteiden mukaan. Humanistinen näkökulman mukaan keskeistä on kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutus, joka tukee kasvatettavan persoonallista kehitystä. Kasvu yrittäjyyteen on henkistä kasvua, jossa on olennaista ihmisen valikoituminen ja oppiminen yrittäjämäiseksi ihmiseksi. Teknologinen näkökulma korostaa kasvatuksen toimintana, jonka tarkoituksena on edistää yhteiskunnan toimivuutta ja hyvinvointia. Emansipatorisen näkökulman mukaan kasvatus on puolestaan professionaalista toimintaa, jonka tarkoituksena on kyseenalaistaa olemassa olevia käytäntöjä ja niihin johtaneita syitä, vapautua vanhentuneista ja huonoista tottumuksista sekä korvata ne uusilla. (Koiranen 1999a, 61.)

Luvussa 5.4 esitetty projekti oppimismuotona on saavuttanut suurta suosiota koulutuksessa yleisesti ja yrittäjyyskasvatuksessa erityisesti. Mäen (1999b) mukaan yrittäjyyden dynamiikkaa tulisi opettaa sellaisten projektien välityksellä, jotka tarjoavat mahdollisuuksia ja rohkaisevat vastuunottoon. Ammattikorkeakoulussa erilaiset työelämälle tehtävät ”oikeat” projektit luovat hyvää pohjaa yrittäjyydelle. Broadyn (1986) aiemmin esitetty kritiikki projektityöskentelyn toteutuksesta koulussa puitetekijöiden (tuntijako, puutteelliset tilat yms.) takia pitää varmasti paikkaansa. Tämä käy hyvin ilmi myös Leskisen (1999) tutkimuksesta, joka käsittelee opiskelijoiden yrittäjyyskäsitteitä ja niiden muutosta kahden eri projektin (Nuori yrittäjyys -projekti toisella asteella ja osuuskuntamuotoisten kimpPAYritysten perustaminen ammattikorkeakoulussa) valossa. (Leskinen 1999.) Projektityöskentelyssä onkin huomioitava nämä puitetekijät, silloin on onnistumisen mahdollisuuksia. Tästä ovat hyviä esimerkkejä vaikkapa Jyväskylän ammattikorkeakoulun Tiimiakatemia ja Kajaanin ammattikorkeakoulun Kajability Oy. Ammattikorkeakouluopinnoissa erityisesti vapaasti valittavat opinnot luovat mahdollisuuksia projekteissa oppimiselle, samoin työelämälle tehtävät opinnäytetyöt projektimaisesti toteutettuna. Edellä mainituissa toteutuksissa ei olla niin voimakkaasti sidoksissa mainittuihin puitetekijöihin. Leskinen (1999) painottaa sitä, ettei yrittäjyyskasvatuksen tarvitse olla pelkästään oikeiden tai simuloitujen yritysten perustamista, vaan sitä voidaan toteuttaa sisäisen yrittäjyyden hengessä kaikissa projekteissa. Erilaisten projektien ohella tai niihin liittyvänä työskentelytapana luvussa 5.4 käsitelty yhteistoiminnallinen oppiminen on myös mielekäs oppimismenetelmä yrittäjyyden kehittymisen kannalta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä korostuu henkilökohtainen vastuu. Leskisen (1999, 111) mielestä yhteistoiminnallisessa oppimisessä yrittäjyyskasvatuksen kohdalla voidaan yhdistää sekä ulkoinen että sisäinen yrittäjyys monipuolisesti.

Lindmarkin ja Johannissonin (1996, 192) mukaan koulu voi tehdä enemmän yritteliäisyyden eteen kuin vain välittää suuria lupauksia ilmaisevia tavoitteita ja positiivisia asenteita yritystoimintaa ja yritteliäisyyttä kohtaan. Koulu voi myös tarjota oppilaille mahdollisuuden harjoittaa ja harjoitella yritystoimintaa. Tätä tapahtuu muiden muassa erilaisissa projekteissa ja vaikkapa ”yrittäjyyslukioissa”. Aloitekykyä, toiminnallisuutta ja kriittistä reflektointia voidaan tietysti kehittää ja simuloida muutenkin kuin rakentamalla yhteys todellisiin markkinoihin. (Lindmark & Johannisson 1996, 192.)

Ojalan (1994a, 12) mukaan yrittäjyyskasvatuksen didaktiikkaa on tarkasteltava osana kansantaloutta, kunkin kunnan elinkeinorakenteen viitekehäyksessä. Tämä johtuu siitä, että koulun ja eri sidosryhmien välinen vuorovaikutus on tärkeää. Ojala (1994a, 12) yksinkertaistaa yrittäjyyskasvatuksen ohjenuoraksi ”irti pulpetista ja ulos luokkahuoneesta oppimaan ja kokemaan”. Yrittäjyyskasvatuksen tärkeä tehtävä on antaa oppijoille relevantteja simulointimalleja yrittämisestä ja samalla tukea oppijan sisäistä yrittäjyyttä, aktiivisuutta, luovuutta ja oma-aloitteisuutta. Yrittäjyyskasvatuksen didaktiikassa esiintyy perinteisen taloustieteellisen käsityksen lisäksi lisäarvon käsite.

Lisäarvolla tarkoitetaan yrittäjyyskasvatuksessa sitä henkistä tai aineellista arvon lisää, jonka yrittäjyyskasvatus tuottaa. Henkistä lisäarvoa voi olla esimerkiksi se, että oppija osaa toimia yritteliäästi työssään. Aineellista lisäarvoa voi puolestaan kuvata esimerkiksi se, että elinkeinoelämän ja koulun vuorovaikutuksessa on syntynyt idea ajan tasalla olevan oppimateriaalin tuottamisesta. (Ojala 1994a, 12.) Koulun ja yritysten välistä yhteistyötä korostavat myös muiden muassa Koironen ja Peltonen (1995), Ristimäki (1998) sekä Toivola (1998).

Koulun ja yritysten väliseen yhteistyöhön liittyen Koironen ja Peltonen (1995, 47-48) ovat esittäneet vuorottelevan oppimisen mallin, jonka perusideana on työn (toiminnan) ja koulun vuorottelu. Tällöin työpaikka ja koulu toimisivat vuoron perään oppimisympäristönä. Opiskelija tutustuu työhön osallistumalla siihen työpaikalla, ratkoo perustehtäviä koulussa, tutustuu työpaikalla yrittäjyyden arkeen, luo koulussa kokonaiskuvan yrittämisestä ja harjoittelee yrityksessä. Taitoja opitaan omakohtaisen harjoittelun kautta. Koulun ja yritysten yhteistyö on oppimisprosessin tukena esimerkiksi yritysvierailujen, toiminnallisten opintokäyntien, yrittäjien koulussa vierailujen, simuloinnin, yhteisprojektien, kummiluokkatoiminnan ja työharjoittelun kautta. Tärkeintä, parasta ja omakohtaisinta yrittäjyyskasvatusta on työharjoittelu yrityksissä ja oppilaiden omilla liiketoimissa. Työn konkreettisuus ei monessa tapauksessa tule riittävästi esiin muutoin kuin itse tekemällä. (Koironen & Peltonen 1995, 46-56.) Mäki (1999b) korostaa harjoittelun laadullisia seikkoja. Hänen mukaansa mikä tahansa yrittäjyyskäytäntöön liittyvä asia ei automaattisesti lisää yritteliästä käyttäytymistä. Ei ole mitään mieltä siinä, että opiskelija harjoittelussaan tekee pelkkiä rutiinitehtäviä. (Mäki 1999b.)

Aiemmin mainittu tanskalainen komitea (Danish White Paper 1995) esittää tärkeitä, mutta käytännössä useimmiten huomiotta jätettyjä yksityiskohtia vierailevien luennoitsijoiden käytöstä ja yritysvierailujen kohteista. Ensinnäkin yritysvierailujen kohteiden tulisi olla pieniä tai keskisuuria yrityksiä. Toiseksi vierailevina luennoitsijoina pitäisi käyttää iältään nuorempia yrittäjiä. Kolmanneksi yrittäjäesimerkkien tulisi edustaa myös naisyrittäjiä. Kaksi jälkimmäistä kriteeriä ovat tärkeitä samastumisen kannalta. (Danish White Paper 1995.) Gartner ja Vesper (1994) esittävät, että kehityssuunta on pois ulkopuolisten luennoitsijoiden käytöstä siinä mielessä, että he jakavat opiskelijoille sisällöllistä tietoa. Ulkopuolisten luennoitsijoiden rooli muuttuu enemmänkin opiskelijoiden neuvonantajaksi prosesseissa.

Durham University Business Schoolissa käytetään laajalle levinnyttä work-shop- eli työpajatyypistä koulutusta. Koulutuksessa korostetaan itsenäisyyttä ja omaaloitteisuutta, joka johtaa aktiiviseen tavoitehakuisuuteen ja joustavuuteen vastata haasteisiin. Keskeisiä kehittämiskohteita ovat opiskelijoiden epävarmuuden sietokyky, luova ongelmanratkaisu, tilaisuuksien etsiminen ja sitoutuminen. Taidoissa painotetaan ongelmanratkaisua, vaikuttamista, suunnittelua, päätöksentekoa ja kommunikointia. (Koironen & Peltonen 1995, 39.) Dolabela (1999) esittelee Brasilian yliopistoissa käytettyä ”entrepreneur work-shop”-menetelmää. Keskeisenä ideana siinä on luoda luokkahuoneeseen yritteliäs ilmapiiri. Ollakseen tehokasta yrittäjyyden alueella, opetuksen on oltava aina kontekstuaalista. Opiskelija on asetettava sellaisiin tilanteisiin, jotka ovat yhteneväisiä hänen käytännössä kohtaamiinsa tilanteisiin. Opiskelijat joutuvat mahdollisimman usein ylittämään koulun ja yritysten välisen ”muurin” ymmärtääkseen paremmin miten markkinat toimivat. Menetelminä käytetään mm. caseharjoituksia, pelejä ja elämäkertojen opiskelua. Seminaareja suositaan luentojen sijaan. (Dolabela 1999.)

Solomon, Tarabishy, Winslow ja D’Onofrio (1999) tarkastelevat Yhdysvalloissa toteutettavaa yrittäjyyskasvatusta (ulkoisen yrittäjyys). He viittaavat ensinnäkin Ronstadin (1985) tutkimukseen, jonka mukaan business plan muodosti koulutuksen ytimen. Opetusohjelmaan kuului lisäksi vierailevien luennoitsijoiden käyttöä, kirjallisuuteen perustuvia selostuksia, yrittäjien haastatteluja, työskentelyä aloittavan yrittäjän kanssa tai luokan käynnistämässä pienimuotoisessa yrityksessä. Ariahin (1989) tutkimuksen mukaan eniten käytetyt pedagogiset keinot olivat yhdistelmiä luennoista ja casetapauksista.

Toiseksi eniten käytettyjä keinoja olivat erityisprojektit, jotka sisälsivät eläviä caseja tai casen muodostamista. Muina menetelminä nimettiin suulliset ja kirjalliset esitykset, yrittäjien vieraluluennot, business planin laatimiset sekä videot ja filmit. Annettu kirjallisuus oli vähiten suosittu menetelmä. (Solomon, Tarabishy, Winslow & D'Onofrio 1998.) Christensenin (1994) tutkimuksen mukaan suosituimmat opetusmenetelmät yrittäjäyyskasvatuksessa olivat vierailevien luennoitsijoiden käyttö ja caset. Luentojen merkitys nähtiin ristiriitaisesti; yhtä monet opettajat olivat niiden puolesta kuin niitä vastaan. Kaiken kaikkiaan muiden eri menetelmien käyttö oli satunnaista. Seminaarien ja work-shopin kaltaista työskentelyä käytettiin jossain määrin. Yrittäjäyyskasvatuksessa hyödyllisinä menetelminä nimettiin myös harjoitukset, projektit, roolipelit, simulaatiot, työkokemus, kenttätutkimukset, ryhmätyöskentely sekä vertaisoppiminen ja -arvointi. (Christensen 1994.) Myös Gartnerin ja Vesperin (1994) tutkimuksessa nousivat voimakkaimmin esille caset, vierailevat luennoitsijat, luennot ja tekstit. Leskisen (1999, 127) mielestä oppikirjaan perustuvaa suoritusta ei voida pitää yrittäjäyyskasvatuksessa mielekkäänä. Jos opiskelijan tehtävänä on pelkästään tuottaa oppikirjatekstiä tehtävissä, ei liene ihmeellistä, että oma tyyli, luovuus ja ajattelukyky tukahtuvat. (Leskinen 1999, 127.)

Ristimäen (1998) tutkimuksessa yrittäjäyyskasvatuksen käytännön keinoina nousivat esille erilaiset projektit, yritysvierailut, yhteistyö, oppilaiden mukaan ottaminen suunnitteluun ja elämänläheisyyden lisääminen opetuksessa. Ojala (1994b, 74) korostaa yrittäjäyyskasvatuksen yhdistämistä eri oppiaineisiin, projekteja, teemaviikkoja ja -päiviä. Nämä lisäävät opettajien ja oppiaineiden yhteistyötä, jolloin oppijalle hahmottuu kokonaiskäsitys yksilön merkityksestä yritystoiminnassa. Muita keinoja ovat muiden muassa yrittäjien vierailut kouluihin, simulointi sekä nimikkoluokka- ja kummiyritystoiminta. (Ojala 1994b, 74)

Yrittäjäyyskasvatuksen yhteydessä on korostettu erilaisia toiminnallisia, ”käytäntöön” suuntautuvia menetelmiä. Koironen (1999b, 7) onkin käyttänyt puheenvuoron teorian ja käytännön välisestä suhteesta. Hänen mukaansa käytännön ja teorian välinen vastakkainasettelu ei ole perusteltua. Teorian merkitystä yrittäjäyyskasvatuksessa vähätellään usein ei-akateemisissa piireissä. Tällöin unohdetaan se, että teoriat mallintavat todellisuutta ja käytäntö on todellisuutta. Väitteet siitä, että yrittäjäyyskäyttöä voi oppia vain käytännössä, eivät pidä Koironen mukaan paikkaansa. Ajattelutapa ”tiedot eli teoria” sekä ”taidot eli käytäntö” on väärä. Jako tiedot/taidot kuuluu toisenlaiseen jäsentelyyn: tiedot/taidot/asenteet. Ne kaikki edustavat ihmisten toiminnan eri luonnetta. Niistä kaikista on teoriaa ja ne kaikki näkyvät myös ihmisten käytännön toimissa. Monet käytännön tietomme ja taitomme vanhenevat nopeasti, mistä aiheutuu suuri ammatillinen sekä muu pois- ja uudelleenoppimisen tarve. Paljon hitaammin vanhenevat yleisvalmiutemme soveltaa teorioita. Ihmisellä on hyvä valmius työelämässä, mikäli hän hallitsee toimiensa teorian ja osaa soveltaa teoriaa käytännön tilanteisiin. Kaikesta tietomäärästämme teoria on kestävin osa; näin jo tällä hetkellä, mutta vielä enemmän tulevaisuudessa. Laadukas ja hyvin opittu teoria kestää parhaimmillaan koko ihmisiän. Suuri osa jokapäiväisessä työssä tarvittavasta teoriasta opitaan kokemusten kautta ja vapaista virikkeistä. (Koironen 1999b, 7.) Samat periaatteet soveltunevat yrittäjäyyskasvatukseen myös ammattikorkeakoulussa.

Mansio (1998) käytti tietolähteenään myös opinto-oppaita (1996) tutkiessaan yrittäjyyden opetusta ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alalla. Hän päätyi siihen, että

(ulkoisen) yrittäjyyden opetuksessa erilaisten yrittäjyyteen sopivien, itsenäiseen työskentelyyn ja pää-töksentekoon kasvattavien työskentelymenetelmien määrä on vähäinen. Taulukossa 16 on esitetty eri opetusmenetelmien käyttö.

**TAULUKKO 16** Opetusmenetelmät yrittäjyyden opetuksessa (Mansio 1998, 106)

Kuvauskategoria	Osuus opintoviikoista	Maininnat
Luento-opetus	50 – 60 %	8 yksikköä
	30 – 49 %	3 yksikköä
	20 – 29 %	1 yksikkö
Asiantuntijaluennot	20 %	1 yksikkö
Pienryhmäopetus	25 %	4 yksikköä
Harjoituksia	-	10 yksikköä
Projektityö	50 – 100 %	4 yksikköä
Case-harjoitus	100 %	3 yksikköä
Ei mainintaa		2 yksikköä
Itsenäisen työn osuus	40 – 70 %	10 yksikköä

Opinto-oppaisiin tutustumalla ei voida kuitenkaan saada millään tavoin luotettavaa kuvaa käytettävistä opetus- tai oppimismenetelmistä. Tämä johtuu ensinnäkin siitä, ettei opintojaksojen kuvauksissa käytetä mitään yhteistä sovittua standardia. Eri opettajat voivat laatia opintojaksokuvauksensa hyvin erilaisista lähtökohdista. Toisaalta opintooppaiden opintojaksokuvaukset ovat etukäteen laadittuja suunnitelmia toteutuksesta, ne eivät siis kuvaa sitä, miten on toimittu. Ehkä kaikkein tärkein ongelma on se, että opintooppaiden opintojaksokuvaukset elävät tietyllä tavalla ”omaa elämäänsä”. Opintojaksokuvaukset ovat usein fraasinomaisia kuvauksia. Se miten toimitaan konkreettisessa opetustilanteessa voi poiketa huomattavasti kuvatusta suunnitellusta toiminnasta. Lisäksi ne opettajat, jotka ovat aikanaan laatineet opintojaksokuvaukset, eivät välttämättä sitten myöhemmin olekaan itse edes toteuttaneet kyseisiä opintojaksoja eri syiden takia. Lopuksi voidaan kyseenalaistaa se, missä määrin tarkoin etukäteen suunniteltu menetelmävalinta ylipäättään sopii yrittäjyyskasvatukseen.

## 6.5 Yhteenvedo ja päätelmät yrittäjyyskasvatuksesta

Opettajan työn kannalta tarkasteltuna yrittäjyyskasvatuksessa on keskeistä, fokuoituu ko se kysymykseen ”mitä opettaa” vai ”miten opettaa”? Jos yrittäjyyskasvatus fokuoituu ensimmäiseen kysymykseen, yrittäjyys nähdään lähinnä oppiaineena. Vastaavasti, mikäli fokus on ”miten opettaa?”, yrittäjyys tunnistetaan ja ymmärretään enemmänkin kokemukseksi tai prosessiksi.

Yrittäjyyteen valikoidutaan ja kasvetaan, mutta yrittäjähallukkuutta ja kasvun nopeutta voidaan edistää. Yrittäjyyteen kasvussa on useita vaikuttavia tekijöitä; yleinen yrittäjyysilmapiiri ja -kulttuuri, kodin ja muun lähiympäristön vaikutus, opettajat ja koulu kokonaisuudessaan sekä lukuisa joukko muita tekijöitä, jotka liittyvät pitkälti vapaisiin virikkeisiin; oppimista ja kasvua yrittäjyyteen tapahtuu kaikkialla usein eri tavoin oppijan omista lähtökohdista käsin.

Yrittäjyyttä ei pidä koulutuksellisenä tavoitteena ymmärtää liian suppeasti, vain ulkoiseen yrittäjyyteen liittyvänä. Yrittäjyyskasvatuksen tehtävänä on paremminkin kehittää oppijassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, kokonaisuudessaan siis valmiuksia, jotka

ovat hyödyksi työelämässä ja elinkeinotoiminnassa, työskentelempä hän sitten tulevaisuudessa omistajayrittäjänä tai toisen palveluksessa. Yrittäjyyskasvatuksen tulisi siten sisältää kognitiivisia (tiedot ja taidot), affektiivisia (tunne) ja konatiivisia (tahto) elementtejä. Yrittäjyyskasvatus tavoittelee oman elämän hallintaa. Keskeistä on kehittää myönteistä suhtautumistapaa työn tekemistä kohtaan, kehittää oppijan aktiivista toimintatapaa, innovatiivisuutta, riskinottoa ja itseohjautuvuutta. Yrittäjyyteen kasvussa on pitkälti kyse henkisestä kasvusta. Tämä tekeekin yrittäjyyskasvatuksesta haastavan ja problemaattisen.

Yrittäjyyden oppiminen riippuu erilaisista opettajiin ja opettajayhteisöön, oppijoihin itseensä liittyvistä sekä ympäristötekijöistä. Yrittäjyyden opettaminen ja oppiminen muodostavat kokonaisuuden, jolle koko suhtautumisen kenttä on merkittävä. Tarkasteltaessa opettajaa, keskeisellä sijalla hänen elämäkatsomuksessaan ovat ihmis- ja maailmankuva, tulevaisuuden odotukset sekä kuva koulun toiminnasta. Elämäkatsomuksen tulisi olla yrittäjämäinen. Arvoissa puolestaan korostuvat oman työn, koulun, oppilaiden ja tulosten arvostus. Yrittäjyyskasvatuksen kannalta myönteisiä asenteita ovat oppilaskeskeisyys, uudistusmyönteisyys, kutsumustietoisuus ja ammattisuuntautuneisuus. Motivaatio puolestaan viittaa siihen, että millä vireydellä ja mihin suuntautuneena opettaja toimii. Opettajilta vaaditaan myös sitoutumista työhönsä yrittäjyyskasvattajina ja tahtoa.

Yrittäjyyskasvatus vaikuttaa enemmän metodologiselta kuin sisällölliseltä kysymykseltä. Yrittäjyyskasvatus ei näytä olevan kertaluonteinen kurssi, vaan koko eliniän ja koulujärjestelmän läpi etenevä jatkuva prosessi. Puhtaasti behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva opettajajohtoinen opetus ei suosi yrittäjyyden kannalta keskeisiä ominaisuuksia kuten itsenäisyyttä, aloitekykyä, vastuun ottoa ja luovuutta. Perinteinen luokkaopetus kohdentuu lähinnä kognitiiviselle alueelle, affektiivisen ja konatiivisen alueen kehittymisen jäädessä vähälle.

Yrittäjyyskasvatuksessa opetusmenetelmien tulisi olla yritteliäisyyteen ohjaavia, oppijoita aktivoivia, sosiaalista vuorovaikutusta painottavia ja opiskelijakeskeisiä. Esiin nousevat integroidut, laajat ja holistiset ohjelmat, joilla pyritään muuttamaan oppijoiden ymmärrystä, asenteita ja taitoja. Oppimistilanteiden tulisi olla kaiken kaikkiaan joustavia ja muuttuvia. Yrittäjyyskasvatuksessa on tärkeää toiminnallisuus, ongelmakeskeinen oppiminen, kokemuksellisuus ja erilainen yhteistyö elinkeinoelämän kanssa. Harjoittelu yrityksissä ja opiskelijoiden omat liiketoimet voivat olla mitä parasta yrittäjyyskasvatusta.

Yrittäjyyskasvatus on pitkälti yhteneväinen modernien oppimis- ja opetusikäisten kanssa. Opiskelijakeskeinen, aktivoiva opetus, jossa korostuvat toiminta, työ ja kokemuksellisuus luovat hyvän pohjan yrittäjyydelle. Yrittäjyyskasvatuksen kannalta keskeisiä seikkoja opetuksessa ovat täten itse tekeminen sekä vastuun ottaminen ja kantaminen. Oppimisessa tulisi korostaa välittömien tavoitteiden saavuttamista.

Yrittäjyyskasvatuksen istuttaminen kouluympäristöön ei ole kuitenkaan ongelmatonta. Aikataulutettu ja suunniteltu oppimisprosessi on ristiriidassa yrittäjyyden kanssa; pahimmillaan yrittäjyyskasvatuksesta muodostuu ”koulu-yrittäjyys”, jolloin yrittäjyyskasvatus on yksi oppiaine muiden joukossa.

Lopuksi on vielä koottu yhteen tämän pääluvun ydinkäsitteet ja niiden määrittely tässä tutkimuksessa.

**TAULUKKO 17** Yhteenveto yrittäjyyskasvatukseen liittyvistä keskeisistä käsitteistä ja niiden määrittelystä tässä tutkimuksessa

**Yrittäjyyskasvatus** on kasvatusta, jolla pyritään kehittämään oppijassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, jotka ovat hyödyksi työelämässä ja elinkeinotoiminnassa, työskenteleepä hän sitten tulevaisuudessa omistajayrittäjänä tai toisen palveluksessa.

**Yrittäjyyskasvattaja** on koulutusinstituutiossa toimiva ammattipedagogi (so. opettaja), joka tarkoituksellisesti pyrkii edistämään oppijassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, jotka ovat hyödyksi työelämässä ja elinkeinotoiminnassa, työskenteleepä hän sitten tulevaisuudessa omistajayrittäjänä tai toisen palveluksessa. Koulutusinstituution ulkopuolisia yrittäjyyskasvattajia ovat esimerkiksi vierailevat luennoitsijat (yrittäjät), ohjaajat harjoittelupaikoissa jne.

## 7 KÄSITEANALYYSIN TULOKSET

Tutkimustulosten esittämisen yhteydessä palautetaan mieleen tutkimusongelmat. Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena konstruoida tutkimusasetelma ja viitekehys empiiriselle tutkimukselle, jonka pääongelma täsmennettiin seuraavaksi kysymykseksi:

**Millainen on hallinnon ja kaupan alan ammattikorkeakouluopettajan näkemys itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana?**

Tarkoituksena oli hahmotella kokonaiskuva yrittäjyyskasvatuksesta; eräänlainen yrittäjyyskasvattajan ideaalimalli. Tärkeää on kuitenkin huomioida, ettei yrittäjyyskasvatuksessa sinällään ole tiettyä pysyvästi oikeaa ja parasta toimintatapaa, sillä se olisi ristiriidassa yrittäjyyden olemuksen kanssa. Tässä ideaalimallissa on kyse paremminkin siitä, että sen pohjalta tullaan aikanaan tulkitsemaan empiirisiä tuloksia.

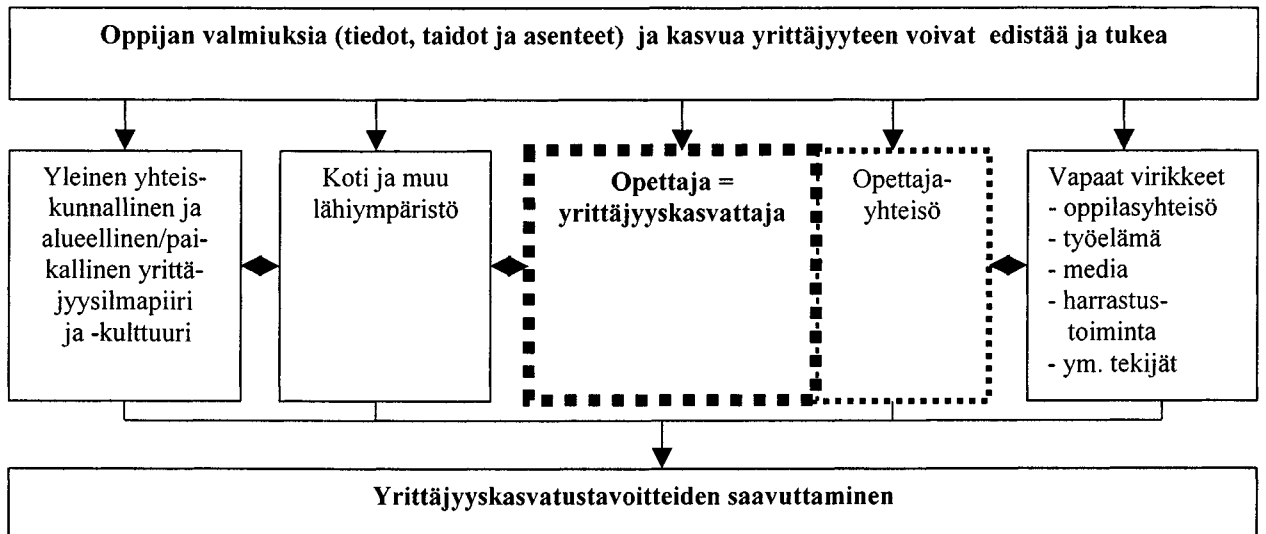
Tutkijan tavoitteena oli ensinnäkin pyrkiä ymmärtämään yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta ilmiöinä. Toisena tavoitteena oli pyrkiä ymmärtämään ihmisen affektisen alueen osatekijöitä ja niiden välistä vuorovaikutusta sekä yhteyttä yrittäjyyteen. Kolmantena tavoitteena oli pyrkiä tunnistamaan ja ymmärtämään yrittäjyyskasvatuksen kannalta soivia oppimismenetelmiä.

Yrittäjyyskasvattajan ideaalimallia ajatellen tämän käsiteanalyttisen tutkimuksen ongelmat asetettiin seuraavasti:

1. **Mitä yrittäjyys on?**
2. **Mitä affektinen alue on ja mikä on sen yhteys yrittäjyyteen?**
3. **Mitä yrittäjyyskasvatus on?**
4. **Miten yrittäjyyttä voi oppia ja opettaa?**

Yrittäjyyskasvattajan ideaalimallin lähtökohtana on se, että oppijan kasvuun yrittäjyyteen vaikuttaa lukuisia eri tekijöitä, osa tavoitteellisia, osa ei-tavoitteellisia. Keskeisinä tekijäryhminä, jotka vaikuttavat yrittäjyyteen kasvussa, mallissa esitetään yhteiskunnallinen ja alueellinen/paikallinen yrittäjyysilmapiiri ja -kulttuuri, koti ja muu lähiympäristö, yksittäinen opettaja ja opettajayhteisö sekä erilaiset vapaat virikkeet, joihin sisältyvät mm. oppilasyhteisö, työelämä, media ja oppijan harrastukset. Kuvio 28 kuvaa mallin lähtökohtaa.





**KUVIO 24** Yrittäjyyskasvattajan ideaalimallin lähtökohta

Mallissa esitettävät yrittäjyyttä edistävät ja tukevat tekijät ovat kiinteässä yhteydessä ja vuorovaikutuksessa toisiinsa. Parhaimmassa tapauksessa tekijät ovat toisiaan tukevia, samaan päämäärään suuntautuvia, pahimmillaan ristiriitaisia, eri suuntaan vaikuttavia. Opettaja, hänen asenteensa ja voimavaransa, on keskeinen elementti yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa. Vaikka tässä tutkimuksessa päähuomio on kiinnittynyt yksittäiseen opettajaan, yrittäjyyskasvattajaan, tärkeää on kuitenkin huomioida, että hän toimii aina jonkin opettajayhteisön, organisaation osana. Opettajan ja opettajayhteisön välinen yhteys on täten erityisen voimakas.

Yrittäjyyskasvattajan mallin sisältöä ja keskeisiä elementtejä on käsitelty tämän tutkimuksen aiemmissa luvuissa. Tutkimustulosten yhteydessä on tarkoitettu pelkästään konstruoida malli ja esittää tiivistäen mallin kunkin elementin keskeinen sisältö. Seuraavissa alaluvuissa vastataan lyhyesti tutkimuskysymyksiin ja konstruoidaan malli elementteittäin.

## 7.1 Vastaukset tutkimusongelmiin ja yrittäjyyskasvattajan ideaalimallin kehittäminen

### 7.1.1 Yrittäjyyden käsite

Ensimmäinen alaongelma esitettiin muodossa: *Mitä yrittäjyys on?*

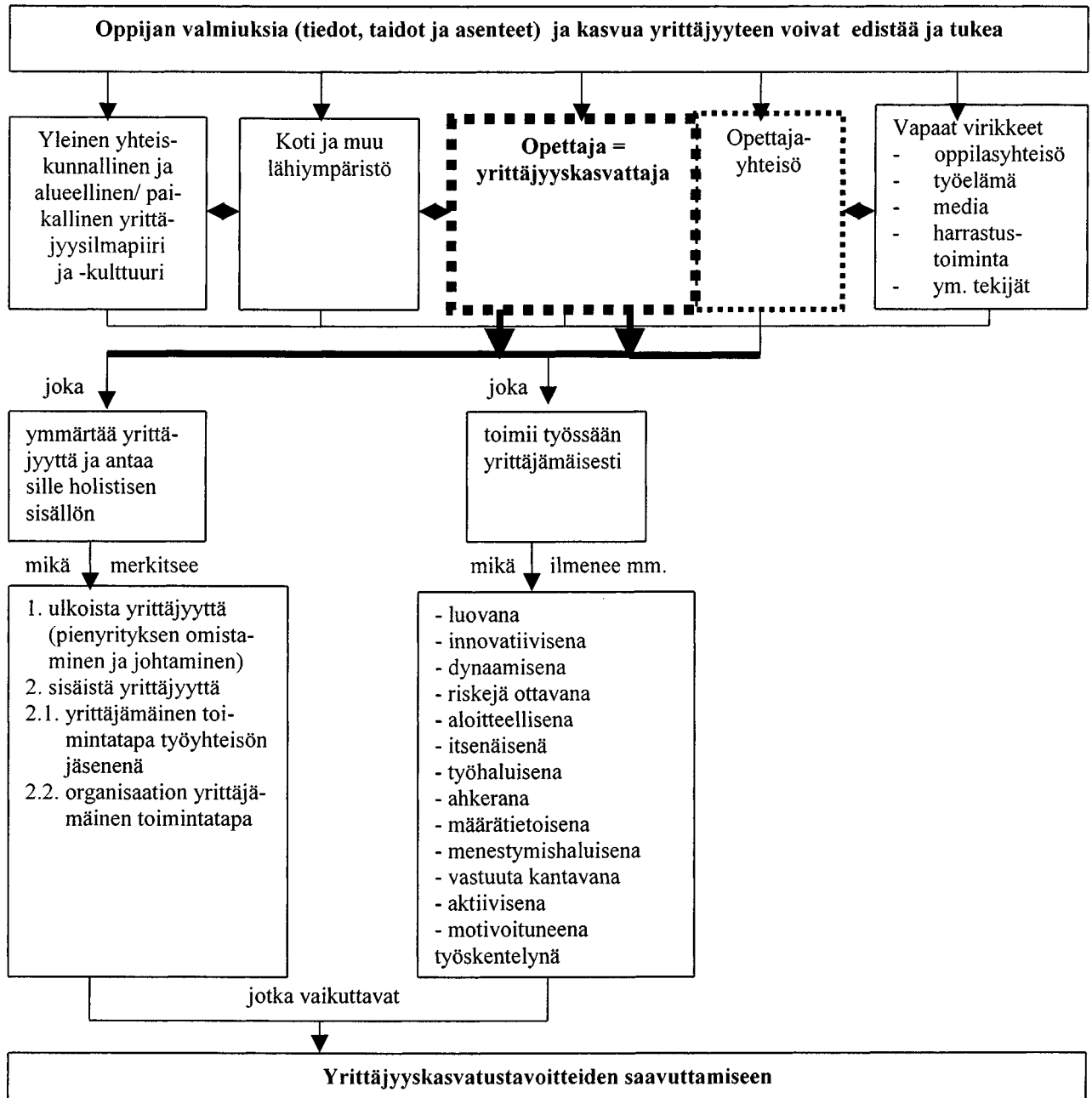
Ideaalinen yrittäjyyskasvattaja ensinnäkin ymmärtää yrittäjyyden olemuksen ja antaa yrittäjyydelle holistisen sisällön. Yrittäjyys merkitsee ideaalille yrittäjyyskasvattajalle ajattelu-, suhtautumis- ja toimintatapaa, yrittäjämäistä käyttäytymistä. Yrittäjyys ei täten merkitse vain omistajayrittäjyyttä, itsenäisenä yrittäjänä toimimista. Yrittäjyyttä voivat osoittaa kaikki ihmiset mm. luovalla, aktiivisella, aloitteellisella, rohkealla, riskejä ottavalla, ahkeralla ja määrätietoisella työnteolla toimivat he sitten omassa yrityksessä tai toisen palveluksessa. Yrittäjyyttä ilmenee sekä ulkoisena että sisäisenä yrittäjyytenä.

Yrittäjyyden käsitteen ymmärtämisellä on suora yhteys yrittäjyyskasvatuksen käsitteen ymmärtämiselle. Opettajan antama sisältö yrittäjyydelle on keskeinen kysymys yrittäjyyskasvatuksen kannalta. Mikäli yrittäjyys nähdään vain ulkoisena, omistajayrittäjyyteen painottuvana, yrittäjyyskasvatus jää pitkälti oppiainekohtaiseksi lähinnä yritystoiminnan tietoihin ja taitoihin painottuvaksi.

Viimeaikoina on puhuttu ja kirjoitettu paljon opettajan uudesta roolista. Opettaja ei ole enää tai hän ei saisi olla vain tiedonjakaja, vaan enemmänkin oppimisen ohjaaja, eräänlainen konsultti tai valmentaja. Tässä uudessa roolissa oppijoiden kannustaminen ja esimerkillisyys oppijoiden suuntaan on tärkeää. Opetuksessa tarvitaan siten yrittäjämäistä tyyliä. Opettajan toiminnan tulee olla yrittäjämäistä, ei ”virkamiesmäistä”, byrokrattista.

Keskeinen elementti on myös koko oppilaitosorganisaation kulttuuri, ilmapiiri ja toimintatapa. Opettaja on aina osa jotakin laajempaa oppilaitosorganisaatiota. Yksilö ja organisaatio kietoutuvat läheisesti yhteen. Vanha sanonta ”organisaatio on niin vahva kuin sen heikoin lenkki” kuvaa hyvin tätä. Yksittäinen opettaja voi ei-yrittäjämäisellä toiminnalla pilata yrittäjämäisten opettajien aikaansaannokset. Näkemys oman itsensä ja koko organisaation välillä saattaa olla suuri. Tähän tuo lisävalaisua aikanaan tehtävä empiirinen tutkimus. Koulun ja opettajayhteisön ilmapiirin ja hengen tulisi siis olla yrittäjämäinen. Samoin toiminnan kokonaisuudessaan tulisi olla yrittäjämäistä. Edelliset seikat johtuvat siitä, että organisaatiotkin vaikuttavat yksilöiden persoonallisuuden ja identiteetin kehitykseen.

Yrittäjyyskasvatuksen ideaalimalli alkaa saada muotoaan.



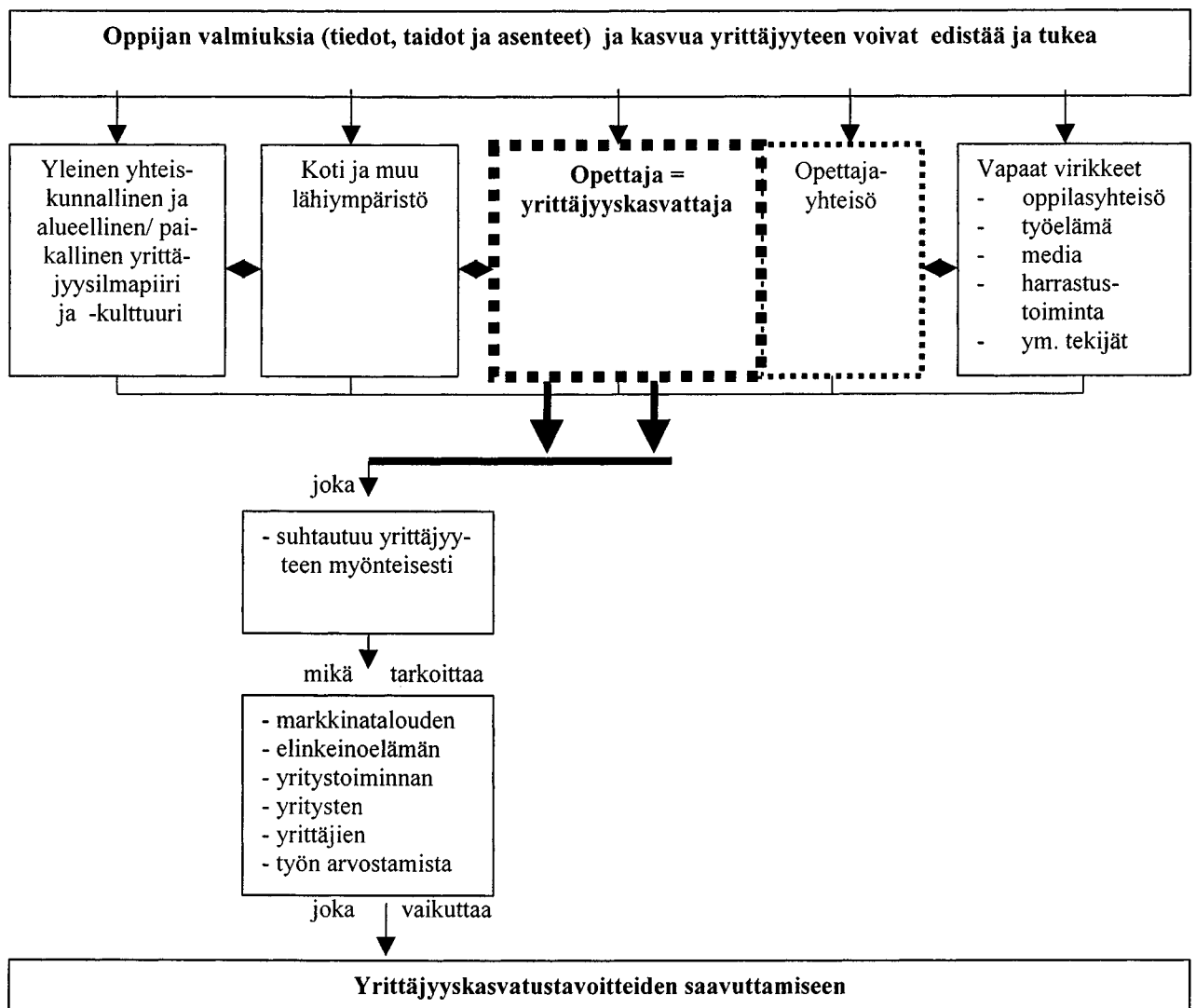
**KUVIO 25** Hahmotelma yrittäjyyskasvattajan ideaalimalliksi; osa 1

### 7.1.2 Affektinen alue ja sen yhteys yrittäjyyteen

Toinen alaongelma esitettiin muodossa: *Mitä affektinen alue on ja mikä on sen yhteys yrittäjyyteen?* Arvot ovat keskeisiä käyttäytymisemme kannalta. Arvot toimivat pakotteina tai yllykkeinä motivoiden tekemään jotakin tai pidättäen tekemästä jotakin. Yksilö kannattaa tiettyä arvoa, pitäen siitä, hyväksyen sen ja omistautuen sille. Yrittäjyyskasvattajan (opettajan) toiminta ei voi olla arvovapaata siten, että hänen elämänsä arvonsa, arvonsa, asenteensa ja motivaationsa olisivat heijastumatta opiskelijoihin ja täten vaikuttamatta heihin. Mäki (1999a, 143) toteaaakin, että palkkatyötä tekevä opettaja koulussa heijastaa usein palkkatyökulttuurinsa kasvatettaviin. Opettaja välittää oppijoille niitä tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja, joita hän pitää arvokkaina ja oppimisen arvoisi-

na. Koulutyössä yrittäjyyskasvatukseen sitoutumisen tulisi tapahtua myös affektisella alueella. Yrittäjyydelle suotuisat arvot ovat ehto yrittäjyydelle (Huuskonen 1992, 79). Tätä ajatusta voidaan soveltaa yrittäjyyskasvatukseen: yrittäjyydelle suotuisat arvot ovat ehto yrittäjyyskasvatukselle ja -kasvattajalle. Arvostamalla yrittäjyyttä ja tuoden sen esille opettajat luovat suotuista maaperää yrittäjyyteen kasvulle.

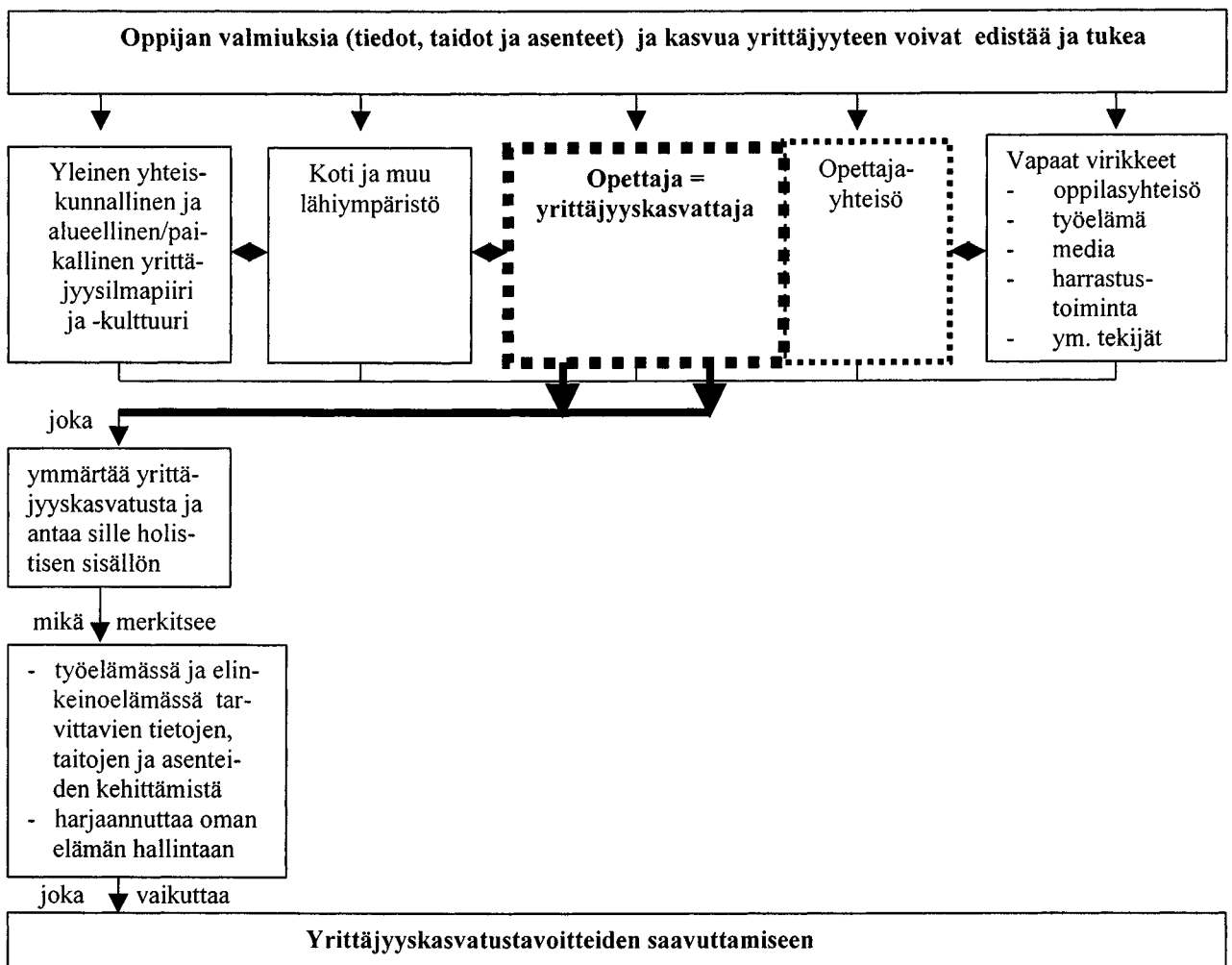
Yrittäjyyskasvattajan ideaalimalli jatkaa muotoutumistaan. Yrittäjyyskasvattajan affektinen alue kokonaisuudessaan, ”yrittäjyyden henkinen hierarkia”, on keskeisellä sijalla yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Keskeisenä kysymyksenä tässä nähdään se, *missä määrin yrittäjyyskasvattaja arvostaa markkinataloutta, elinkeinoelämää, yritystoimintaa, yrityksiä, yrittäjiä, yrittäjyyttä ja työtä ja kuinka korkealle hänen arvohierarkiassaan edellä mainitut asiat sijoittuvat*. Markkinatalouden arvostaminen nähdään lähinnä siten, että missä määrin yrittäjyydellä on hyväksyttyä rikastua, missä määrin tuloerot ovat hyväksytyjä ja mikä on julkisen sektorin asema kansantaloudessa.



KUVIO 26 Hahmotelma yrittäjyyskasvattajan ideaalimalliksi; osa 2

### 7.1.3 Yrittäjyyskasvatuksen käsite

Kolmas osaongelma kuului: *Mitä yrittäjyyskasvatus on?* Yrittäjyyskasvatusta ei voi tarkastella irrallaan yrittäjyydestä ja sen määritelmästä. Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen käsitteet kietoutuvat toisiinsa. Yrittäjyyskasvatuksen perustehtävänä tai tavoitteena nähdään yleisesti olevan hyvän elämänhallinnan. Keskeistä yrittäjyyskasvatuksessa on sellaisten tietojen, taitojen ja asenteiden kehittäminen, jotka ovat hyödyksi työelämässä ja elinkeinotoiminnassa, työskentelempä yksilö omistajayrittäjänä tai toisen palveluksessa. Edellä todetun perusteella jokainen ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajan tulisi olla yrittäjyyskasvattaja riippumatta hänen opettamastaan aineesta. Yrittäjyyskasvattajan ideaalimalli saa lisäaineiksia yrittäjyyskasvatuksen osalta.



**KUVIO 27** Hahmotelma yrittäjyyskasvattajan ideaalimalliksi; osa 3

### 7.1.4 Yrittäjyyden oppiminen ja opettaminen

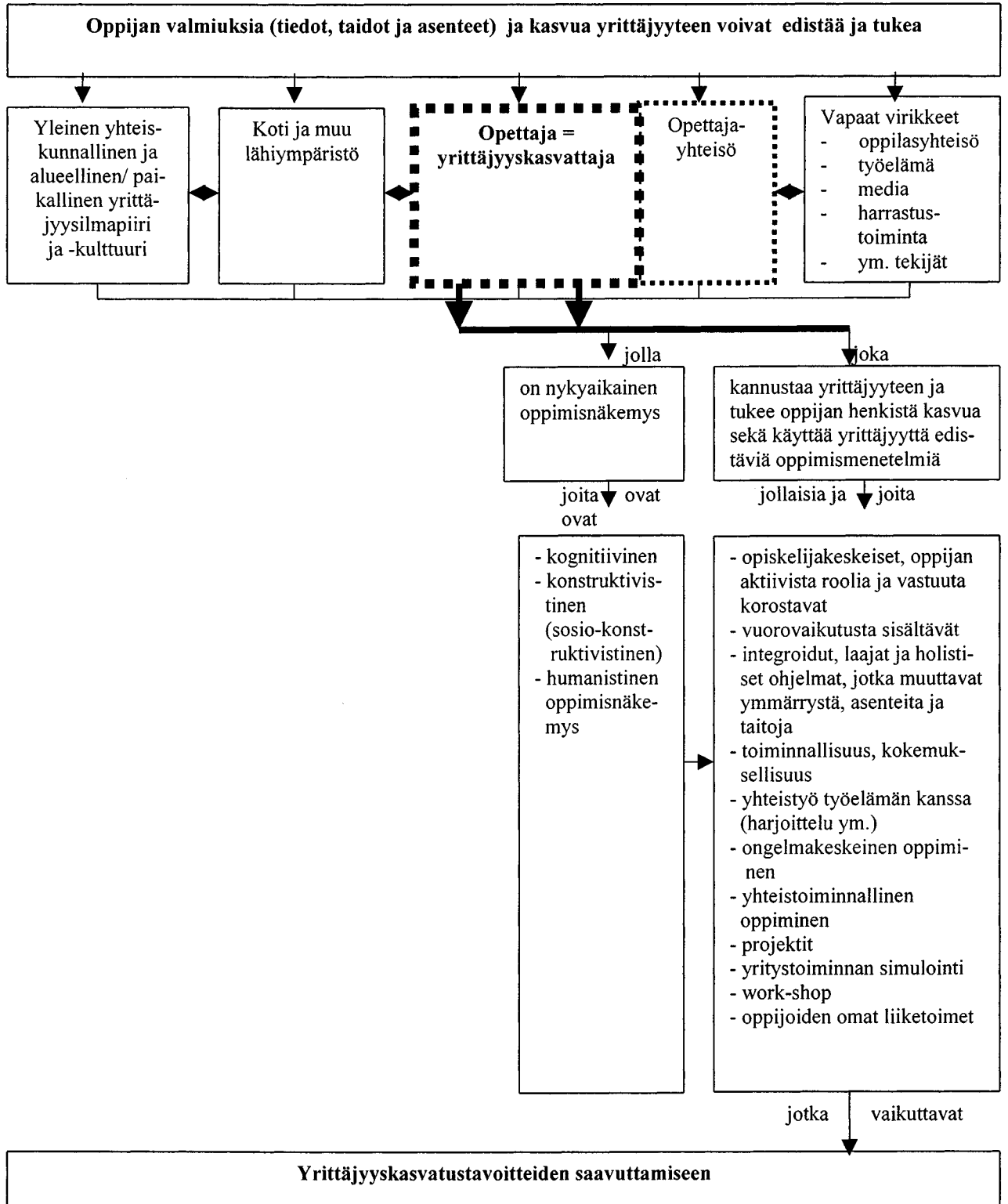
Neljäs osaongelma kiteytyi kysymykseen: *Miten yrittäjyyttä voi oppia ja opettaa?* Tätä kysymystä tulee lähestyä kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin yrittäjyyteen kasvussa on kyse lähinnä henkisestä kasvusta. Toiseksi yrittäjyyskasvatuksessa keskeisenä seikkana korostetaan oppijan oman elämän hallintaa. Täten oppimismenetelmien tulisi olla sellai-

sia, jotka harjaannuttavat oppijoita aktiiviseen toimintatapaan ja selviytymistapoihin omassa elämässään.

Opettajan käyttämien oppimismenetelmien taustalla on opettajan oppimisenäkemyks. Yrittäjyyden opettamisen kannalta suotuisia ovat kognitiivinen, konstruktivistinen (socio-konstruktivistinen) ja humanistinen oppimisenäkemyks.

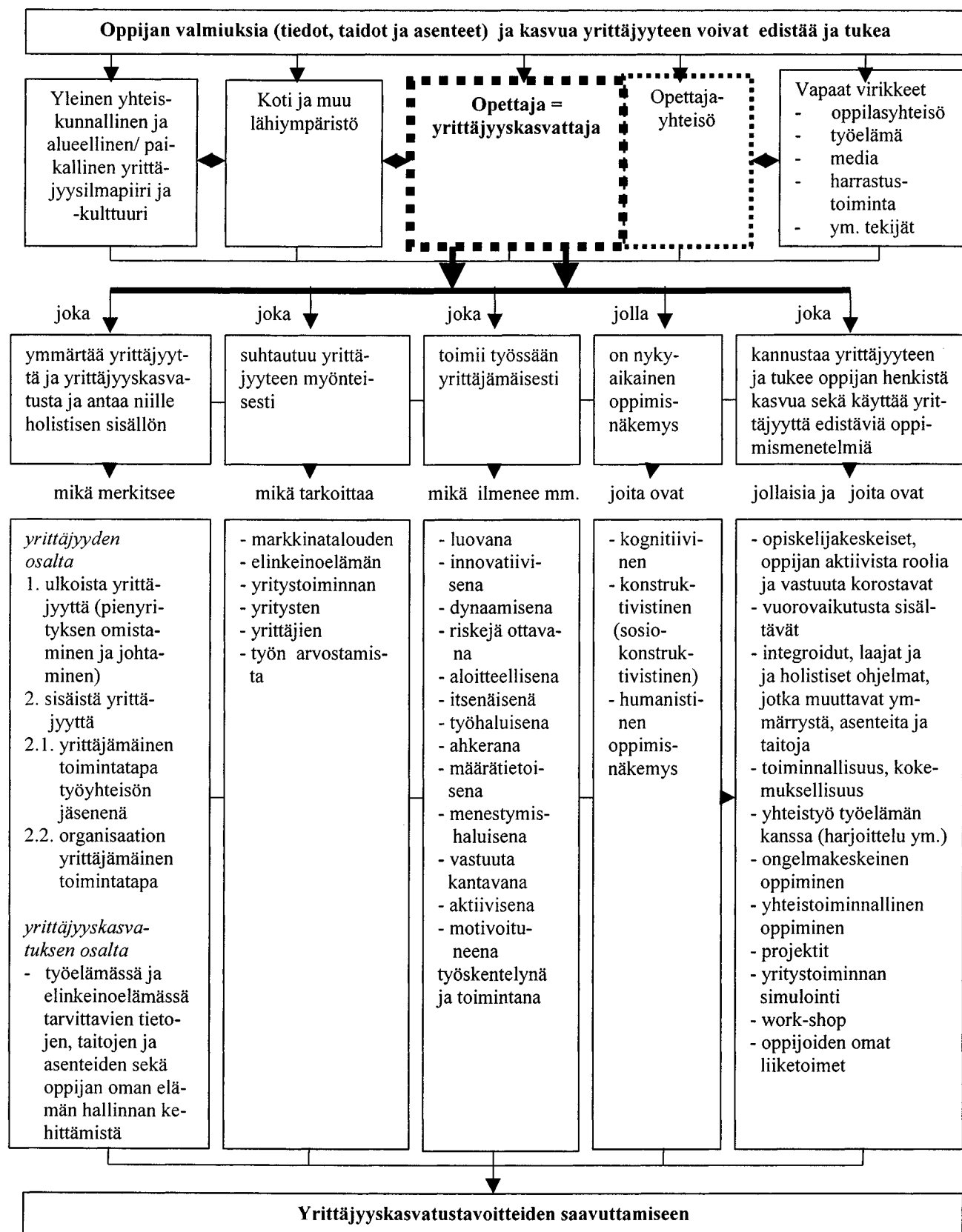
Oppiminen ja oppimisen tulokset ovat menetelmiä tärkeämpiä. Mikään oppimismenetelmä sinällään ei saa aikaan oppimista. Tietojen, taitojen ja asenteiden oppimisessa painottuvat oppimismenetelmät eri tavoin. Samoin eri oppijat oppivat eri tavoin. Edellisistä toteamuksista huolimatta voidaan kuitenkin tietynlaisten menetelmien olevan suotuisia yrittäjyyteen kasvun kannalta.

Oppimistilanteiden tulisi ensinnäkin olla joustavia, vaihtelevia ja oppijan keskeistä roolia korostavia. Yrittäjyyskasvatuksen kannalta suotuisia menetelmiä ovat menetelmät, jotka ohjaavat yritteliäisyyteen, aktivoivat oppijoita ja painottavat sosiaalista vuorovaikutusta. Yrittäjyyskasvatuksen tulisi pitkälti muodostaa pitkiä prosesseja, jotka ylittävät perinteiset ainekohtaiset oppiainerajat. Keskeisiä seikkoja opetuksessa ja oppimisessa ovat oppijoiden itse tekeminen, itseohjautuvuus, toiminnallisuus ja kokemuksellisuus, ongelmakeskeisyys, luovuus, riskinotto sekä vastuun ottaminen ja kantaminen. Erilainen yhteistyö koulun ja yritysten tai paremminkin koko työelämän kanssa on myös suotuisaa. Tällöin tulevat kyseeseen mm. erilaiset projektit ja harjoittelu. Tärkeää on lisäksi huomioida, ettei oppimisen tulisi olla vain hauskaa. Oppimiseen tulisi sisältyä myös konflikteja, kompleksisuutta ja kriisejä. Kaiken ydin on oppija itse. Hän on vastuussa omasta oppimisestaan. Tämä onkin luontevaa yrittäjyyden olemuksen kannalta.



**KUVIO 28** Hahmotelma yrittäjyyskasvattajan ideaalimalliksi; osa 4

## 7.2 Konstruoitu yrittäjyyskasvattajan ideaalimalli ja jatkotutkimusasetelma



KUVIO 29 Hahmotelma yrittäjyyskasvattajan ideaalimalliksi



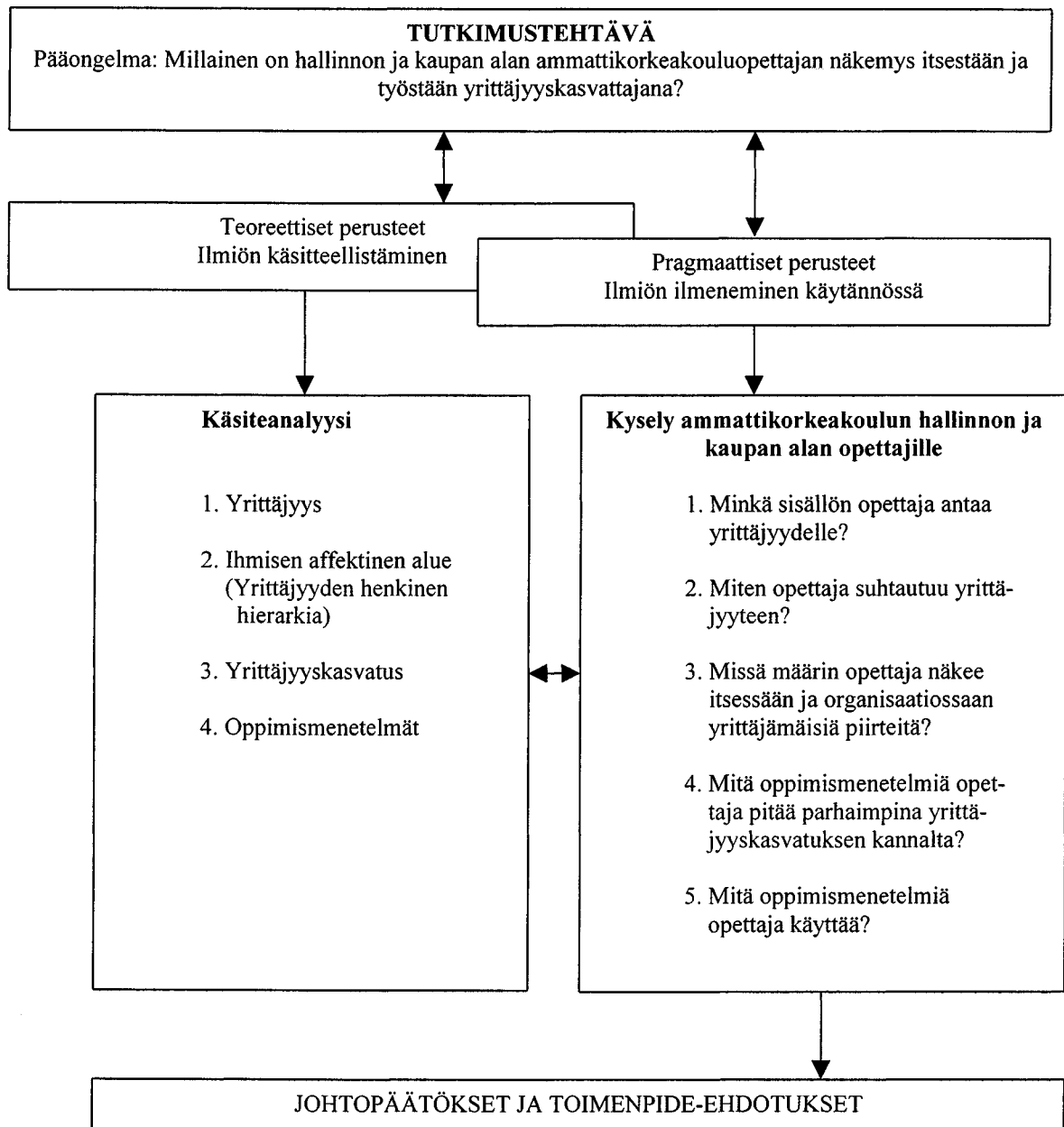
Konstruoidun *Yrittäjyyskasvattajan ideaalimallin* lähtökohtana on siis se, että oppija voi kasvaa yrittäjyyteen; yrittäjyyttä ei siten nähdä synnynäisenä, annettuna tekijänä. Yrittäjyyteen kasvuun vaikuttaa lukuisia eri tekijöitä. Tämä tutkimus rajautuu lähinnä yksittäisen opettajan näkökulmaan, oppilaitosyhteisön näkökulmaa kuitenkin unohtamatta.

Ideaalinen yrittäjyyskasvattaja ymmärtää yrittäjyyden olemuksen ja antaa yrittäjyydelle holistisen sisällön. Yrittäjyys ei tällöin merkitse vain omistajayrittäjyyttä, itsenäisenä yrittäjänä toimimista. Yrittäjyys merkitsee ideaalille yrittäjyyskasvattajalle enemmänkin toimintatapaa tai prosessia. Yrittäjyyden käsitteen ymmärtämisellä on suora yhteys yrittäjyyskasvatuksen käsitteen ymmärtämiselle. Mikäli yrittäjyys nähdään vain ulkoisena, omistajayrittäjyyteen painottuvana, yrittäjyyskasvatus jää pitkälti oppiainekohtaiseksi lähinnä yritystoiminnan tietoihin ja taitoihin painottuvaksi. Opetuksessa tarvitaan lisäksi yrittäjämäistä tyyliä. Opettajan toiminnan tulee olla yrittäjämäistä. Yrittäjämäinen toiminta ilmenee mm. luovana, dynaamisena, riskejä ottavana, aloitteellisena, työhaluisena, ahkerana, menestymishaluisena ja aktiivisena työskentelynä. Myös koko oppilaitosorganisaation ja opettajayhteisön tulee olla hengeltään yrittäjämäinen ja toimia sen mukaisesti.

Yrittäjyyskasvattaja (opettaja) välittää oppijoille asenteita ja arvoja, joita hän pitää arvokkaina ja oppimisen arvoisina. Yrittäjyydelle suotuisat arvot ovat ehto yrittäjyyskasvatukselle ja -kasvattajalle. Yrittäjyyden arvostuksessa on kyse siitä, missä määrin yrittäjyyskasvattaja arvostaa markkinataloutta, elinkeinoelämää, yritystoimintaa, yrityksiä, yrittäjiä, yrittäjyyttä ja työtä ja kuinka korkealle hänen arvohierarkiassaan edellä mainitut asiat sijoittuvat.

Yrittäjyyskasvatuksen perustehtävänä tai -tavoitteena on oppijan oman elämän hallinta. Keskeistä yrittäjyyskasvatuksessa on sellaisten tietojen, taitojen ja asenteiden kehittäminen, jotka ovat hyödyksi työelämässä ja elinkeinotoiminnassa, työskentelempä yksilö omistajayrittäjänä tai toisen palveluksessa. Yrittäjyyskasvatuksen oppimismenetelmien tulisi olla sellaisia, jotka harjaannuttavat oppijoita em. tavoitteiden suuntaan. Yrittäjyyskasvatuksessa oppimistilanteiden tulisi ensinnäkin olla joustavia, vaihtelevia, sosiaalista vuorovaikutusta sisältäviä sekä oppijan keskeistä roolia korostavia. Yrittäjyyskasvatuksen tulisi pitkälti muodostaa pitkiä prosesseja, jotka ylittävät perinteiset ainekohtaiset oppiainerajat. Erilainen yhteistyö koulun ja työelämän kanssa on suotuisaa. Tällöin tulevat kyseeseen mm. erilaiset projektit ja harjoittelu. Keskeisiä seikkoja oppimisessa ovat itseohjautuvuus, toiminnallisuus, kokemuksellisuus, ongelmakeskeisyys, luovuus, riskinotto sekä vastuun ottaminen ja kantaminen.

Tulevan jatkotutkimuksen suunniteltu toteuttaminen on vielä esitetty kuviossa 30.



**KUVIO 30** Konstruoitu jatkotutkimuksen asetelma

## 8 DISKUSSIO

### 8.1 Tutkimuksen arviointia

Huuskosen (1989, 29) mielestä käsiteanalyttisen työskentelyn tuloksena syntyneen käsitejärjestelmän ”hyvyys” on tutkimustuloksena vaikeammin arvioitavissa verrattuna perinteiseen tilastolliseen tutkimukseen. Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sovi oikein hyvin käsiteanalyttisen tutkimuksen yhteyteen. *Validiteetti* käsiteanalyttisen tutkimuksen kohdalla voidaan liittää seuraaviin kysymyksiin (Huuskonen 1989, 29-30):

1. Miten hyvin tarkasteltavat käsite-elementit on valittu tutkittavan kokonaisuuden kannalta? Kyse on tässä siitä, ovatko kaikki teorianmuodostuksen kannalta olennaiset todellisuutta vastaavat elementit mukana tarkastelussa.
2. Ovatko tarkasteltavien elementtien kaikki olennaiset vuorovaikutussuhteet mukana tarkastelussa?

Huuskosen (1989, 30) mukaan *reliabiliteetti* käsiteanalyttisessä tutkimuksessa voidaan liittää seuraaviin kysymyksiin:

1. Onko käsitteet tunnistettu ja nimetty oikein?
2. Onko käsitteiden sisältö ymmärretty oikein?
3. Onko käsitteiden vuorovaikutussuhteet ymmärretty oikein?

Huuskosen esittämiin kysymyksiin voidaan vielä lisätä ainakin se, onko tutkija johdonmukainen käyttäessään käsitteitä.

Edellisiin kysymyksiin on tutkijan itsensä melko mahdoton vastata. Tutkija pyrkii luonnollisesti yrittämään parhaansa käsitteiden ja vuorovaikutussuhteiden valinnoissa, käsitteiden nimeämisessä, tunnistamisessa ja ymmärtämisessä sekä vuorovaikutussuhteiden ymmärtämisessä. Tältä osin arvio jää siis hyvin pitkälti ulkopuolisten arvioitsijoiden varaan. Toisaalta tiedeyhteisön piirissäkin eri tutkijoilla voi olla hyvin erilaisia käsityksiä ilmiöistä. Täten käsiteanalyttisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on monisäikeistä.

Käsitteiden tunnistaminen ja nimeäminen on edennyt täysin tutkimusongelmien pohjalta. Keskeiset käsitteet on pyritty selkiyttämään huolellisesti; onhan kyse käsiteanalyttisesta tutkimuksesta. Erityisesti yrittäjyyden käsite on problemaattinen; tässä tarkastelu jäi ehkä hivenen hajanaiseksi. Tarkasteltavien käsitteiden vuorovaikutussuhteiden kuvaamisessa lienee myös kehittämisen varaa.

Virhelähteet käsiteanalyttisessä tutkimuksessa voidaan Huuskosen (1989, 30) mukaan yleisesti ottaen luokitella kolmen tason virheisiin: havainnointiin ja tietojen keruuseen, ajatteluun sekä ilmaisuun. Havainnoinnin ja tiedon hankinnan tasolla käsiteanalyttisen tutkimuksen kohdentaminen ja kattavuus liittyvät läheisesti lähdeaineiston oikeaan valintaan. Tietojen kerääminen tapahtuu erilaisia tietovälineitä, kuten esimerkiksi kirjallisuutta, artikkeleita, tilastoja ja www-sivuja käyttäen. Lähdeaineisto voi olla liian suppea tai painottunut väärään kohtaan tietovarastoa. Aineistossa voi myös olla virheellisiä tietoja, tuloksia ja johtopäätöksiä. (Huuskonen 1989, 30-31.)

Tutkimuksessa käytetty lähdeaineisto on kokonaisuudessaan hyvinkin laaja ja kattava. Lähdeaineistossa on ”turhaa” päällekkäisyyttä siinä mielessä, että tietty kirjoittaja hyvin usein toistaa itseään useissa julkaisuissa, näitä useita julkaisuja on sitten kuitenkin käytetty tässä lähdeaineistona. Yrittäjyyskasvatuksen osalta ongelmana koettiin käsitteiden selkiytymättömyys. Mikä on käsitteiden *entrepreneurship education* ja *entrepreneurial education* sisältö ja tulkinta?

Kokonaisuudessaan valtaosa lähteistä on 1990-luvulta. Yrittäjyyden osalta joku saattaa pitää esimerkiksi Matti Peltosen ajatuksia ja kirjoituksia vanhentuneina. Ne on tässä kuitenkin nähty edelleen antoisina arkipäivän yrittäjyyskasvattajan työtä ajatellen. Tutkija on käyttänyt lähdeaineistona myös käytännönläheisiä, vähemmän tieteellisiä julkaisuja. Ne ovat kuitenkin antaneet lisäsisältöä erityisesti kasvatuksen ja yrittäjyyskasvatuksen kenttään. Melko paljon on käytetty myös toissijaisia lähteitä. Mikään ei kuitenkaan tältä osin synnyttäne luotettavuusongelmia. Tutkimuksessa on useassa yhteydessä käytetty rinnakkaisia lähteitä vähentämään lähdeaineiston mahdollisia puutteita. Kokonaisuudessaan eritasoisten lähteiden käyttöä olisi kaiketi pitänyt harkita enemmän ja huolellisemmin.

Käsiteanalyttisen tutkimuksen varsinainen tutkimusmenetelmä on ajattelu. Ajattelun tasolla tutkija voikin tehdä ratkaisevia virheitä. Tutkija voi tehdä ainakin loogisia virheitä eli tehdä vääriä johtopäätöksiä ja tulkintoja ilmiöistä. Lisäksi virheitä voi syntyä tiedon väärinymmärtämisen myötä. (Huuskonen 1989, 33.) Ajattelun tason virheiden tarkastelu on vaikeaa. Tutkija yleensä ymmärtää itse omat ajatuksensa (toivottavasti), ulkopuoliset eivät välttämättä (kovinkaan usein). Tässä on selvä ristiriita.

Ilmaisuuden tason virheiksi voidaan lukea ne tilanteet, joissa käytetään sellaisia sanoja, ilmauksia tai kuvia, joilla on epäselvä tai vakiintumaton merkitys. Tältä osin käsitteiden määrittelyssä on pyritty yhtenäisyyteen ja johdonmukaisuuteen. Samoin teksti on pyritty tuottamaan selkeäksi ja johdonmukaisesti eteneväksi.

Kokonaisuudessaan tässä tutkimuksessa esitetty viitekehys on jatkotutkimusta ajatellen liian laaja ja liian monia elementtejä sisältävä. Erityisesti kasvatuksen ja oppimisen alue kaipaavat rajausta, samoin ihmisen affektinen alue. Tutkijan mielenkiinto opettajauran aikana on keskittynyt lähinnä omaan substanssiin; yritystoimintaan ja markkinointiin. Kasvatukselliset kysymykset ovat vääjäämättä jääneet taka-alalle. Juuri sen takia tämä ”matka kannatti kuitenkin tehdä”.

## 8.2 Jatkotutkimusehdotuksia

Yrittäjyyskasvatus ilmiönä tarjoaa lukuisia jatkotutkimusaiheita niin ilmiöiden kuin menetelmienkin suhteen. Tätä tutkimusta on tarkoitus jatkaa välittömästi empiirisellä ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajiin suuntautuvalla tutkimuksella. Tarkoituksena on se, että tutkimus suunnataan kaikkia opettajia koskevaksi riippumatta heidän opettamastaan aineesta. Tämä ajatus perustuu siihen, ettei yrittäjyys eikä yrittäjyyskasvatus ole oppiaine vaan paremminkin prosessi. Yrittäjyyskasvatuksen ideaalimallia on tarkoitus verrata opettajien näkemyksiin mallissa esitetyistä ilmiöistä.

Mielenkiintoisia tutkimusaiheita olisivat luonnollisesti myös opiskelijoiden käsitykset oppimisesta yrittäjyyteen. Samoin mielenkiintoista olisi tietää, millaisia käsityksiä kyseisistä ilmiöistä on yrittäjillä, eri asteisissa oppilaitoksilla toimivilla opettajilla tai laajemmilla väestöryhmillä. Tämä tutkimus ja suunniteltu jatkotutkimus ovat laajoja ongelma-asettelultaan.

Ongelmana tässä on luonnollisesti mahdollinen syvällisyyden puute. Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen elementeistä voidaan nostaa esiin lukuisia erillisiä kysymyksiä, kuten esimerkiksi henkinen kasvu yrittäjyyteen sekä ulkoinen yrittäjyys ja sisäinen yrittäjyys erillisinä elementteinä. Sisäinen yrittäjyys voidaan edelleen rajata yksilö- tai organisaatiotasoon. Aikanaan tehtävä empiirinen tutkimus poikinee lukuisia tutkimusideoita. Taustalla piilevänä ydinkysymyksenä kaikessa yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksessa voisi olla: miten yrittäjyyttä voi oppia?

## LÄHTEET

- Aaltio-Marjosola, I. 1997. Yrittäjyys osana organisaatiokulttuuria. Teoksessa Aaltio-Marjosola, I. (toim.) *Organisaatio ja yrittäjyys*. Juva:WSOY, 11-27.
- Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. *Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia*. Juva:WSOY.
- Aho L. 1997. Koulutus, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Juva:WSOY, 14-34.
- Aho, S. 1988. Opettajaksi opiskelevien minäkäsitys, minän kehitystaso, persoonallisuuden piirteet, kausaaliattribuutit ja opiskelusuoritusten motiivit. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:117, Turku.
- Airaksinen, T. 1993. Yrittäjyyden etiikasta. Teoksessa *Yrittäväksi koulussa – kasvatus yrittäjyyteen*. Opetushallitus. Helsinki:Kirjayhtymä Oy, 102-103.
- Airaksinen, T. 1994. Arvojen yhteiskunta. Erään taistelun kuvaus. Juva:WSOY.
- Allardt, E. 1986. Uusi tekniikka yhteiskunnassa ja työelämässä. Työterveyslaitoksen tutkimuksia 3. Forssa.
- Ammattikorkeakoulut 1999. Opetushallituksen julkaisuja. Rauma:West Point Oy.
- Arene. Saatavilla [www-muodossa:<URL:http://www.arene.fi/amksuomessa.html>](http://www.muodossa:<URL:http://www.arene.fi/amksuomessa.html>). (7.6.1999)
- Arenius, P. & Autio, E. 1999. GEM – Global Entrepreneurship Monitor. Kansakuntien yrittäjyyspotentiaali. Kymmenen maan välinen vertaileva tutkimus. Suomen osaraportti. Kauppa- ja teollisuusministeriö. Culminatun.
- Argyle, M. & Colman, A.M. 1994. *Social Psychology*. New York:Longman Publishing.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista. 1995, N:o 256.
- Asp, E. & Peltonen, M. 1991. *Työelämän sosiologia*. Aavaranta-sarja n:o 23. Keuruu:Otava Oy.
- Asp, E. & Uhmavaara, H. 1989. Työajan kehittäminen ja henkilöstön asenteet. Turun korkeakoulujen yhteiskunnallistaloudellinen tutkimusyhdistys. 1/1989. Turku.
- Atterhed, S. 1985. *Intrapreneurship: the Way Forward*. Teoksessa Clutterbuck, D. (toim.) *New Patterns of Work*. Aldershot.
- Bailey, J. 1998. *Intrapreneurship: Dreamers Who Do*. Saatavilla [www muodossa:<URL:http://www.gsm.mq.edu.au/pr/alumni/bulletin/november/intrap.html>](http://www.muodossa:<URL:http://www.gsm.mq.edu.au/pr/alumni/bulletin/november/intrap.html>). (24.11.1998)
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä:Gummerus Oy.
- Brockhaus, R.H. 1980. Risk Taking Propensity of Entrepreneurship. *Academy of Management Journal*. 3, 509-520.
- Brockhaus, R.H. & Horwitz, P.S. 1986. *The Psychology of the Entrepreneur*. Teoksessa Sexton, D.L. & Smilor, R. W. (toim.) *The Art and Science of Entrepreneurship*. Cambridge, 25-48.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18(1), 32-42.
- Caird, S. 1988. *A Review of Methods of Measuring Enterprising Attributes*. Durham University Business School. Durham.
- Carrier, C. 1996. *Intrapreneurship in Small Businesses: An Exploratory Study*. *Entrepreneurship: Theory & Practice*. Vol 21 Issue 1.
- Carrier, C. 1999. Teaching Creativity, Innovation and Entrepreneurship: On the Necessity for New Pedagogical Paradigms. Contribution paper. 44<sup>th</sup> ICSB World Conference. Naples, Italy, ICSB161.
- Christensen, M.A. 1994. Messages from the front line: A Survey of entrepreneurship educators in Canada. Saatavilla [www-muodossa:<URL:http://www.babson.edu/entrep/fer/papers94/sum94\\_ac.htm>](http://www.muodossa:<URL:http://www.babson.edu/entrep/fer/papers94/sum94_ac.htm>). (23.4.1999)
- Churchill, N. C. 1992. Research issues in entrepreneurship. Teoksessa Sexton, D.L. & Kasarda, J. D. (toim.) *The State of the Art of Entrepreneurship*. Boston:PWS-Kent Publishing Company, 579-598.

- Danish White Paper 1995. A Coherent Educational Strategy on Entrepreneurship. Saatavilla [www-muodossa:<URL:http://www.uvm.dk/eng/publications/4entrepre/entrepre.htm>](http://www.uvm.dk/eng/publications/4entrepre/entrepre.htm). (3.6.1999)
- Davidsson, P. 1994. Allmänhetens bild av företagaren. Teoksessa de Geer, H. (toim.) Skapare, skojare och skurkar. Stockholm: Timbro, 37-57.
- Davidsson, P. 1996. Kultur och företagande. Teoksessa Johannisson, B. & Lindmark, L. (toim.) Företag. Företagare. Företagsamhet. Studentlitteratur. Lund, 151-173.
- Davis, H.J. & Rasool, A.S. 1988. Values Research and Managerial Behavior: Implications for Devising Culturally Consistent Managerial Styles. *Management International Review* 1988:3, 11-20.
- Dolabela, F. 1999. "Entrepreneur Workshop" Methodology. A New Way of Teaching. Contribution paper. 44<sup>th</sup> ICSB World Conference. Naples, Italy. ICSB018.
- Drucker, P. 1986. Yrittäjyys ja innovaatio: Käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Oy Rastor Ab, Rastor-julkaisut.
- Edelson, D.C., Pea, R.D. & Gomez, L. 1996. Constructivism in the collaboratory. Teoksessa Wilson, B.G. (toim.) Constructivist Learning Environments: case studies in instructional design. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 151-164.
- Eklund, K. 1992. Asiantuntija – yksilönä ja organisaation jäsenenä. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 12. Jyväskylä.
- Ekola, J. 1991. Opettamisen strategia ja taktiikka pedagogisen koulunuudistuksen perustana. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. no. 56. Jyväskylä 1991.
- Ekola, J. 1992. Johdanto. Teoksessa Ekola, J. (toim.). Johdatusta Ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaan. Juva:WSOY, 11-16.
- Ekola, J. & Rantanen, H. 1988. Opettajan didaktinen ajattelu. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. no. 24. Jyväskylä 1988.
- Eliasson, G. 1992. Affärsmisstag och konkurser. *Ekonomiska Samfundets Tidskrift* 45:4, 201-215.
- Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppiminen ja opetus. Helsinki: Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B:17.
- Engeström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Helsinki:Tutkijaliitto.
- Engeström, Y. 1988. Perustietoa opetuksesta. Valtiovarainministeriö. Helsinki:Valtion painatuskeskus.
- Eteläpelto, A. 1993. Oppijälhtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammatitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 109-136.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva:WSOY, 181-205.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Helsinki:Painatuskeskus Oy.
- Gartner, W.B. & Vesper, K.H. 1994. Experiments in entrepreneurship education: successes and failures. *Journal of Business Venturing* 9, 179-187.
- Gibb, A.A. 1990. Entrepreneurship and Intrapreneurship – Exploring the Differences. Teoksessa Donckels, R. & Miettinen, A. (toim.) New Findings and Perspectives in Entrepreneurship. Worcester:Avebury. Billing & Sons Ltd., 33-68.
- Gibb, A.A. 1993. The enterprise culture and education. *International Small Business Journal* 11:3, 2-38.
- Gruber, A-M. 1990. Palkat ja palkitsemismuodot. Teoksessa Gruber, A-M. (toim.) Työn ilo, tekemisen vapaus. Ilmarinen. Jyväskylä: Gummerus, 195-199.
- Haahti, A.J. 1987. A Word on Theories of Entrepreneurship and Theories of Small Business Interface, Few Comments. Helsingin kauppakorkeakoulu. Työpapereita – Working papers F170. Helsinki.
- Hacker, W. 1982. Yleinen työpsykologia. Espoo:Weilin+Göös.
- Haskins, G. & Williams, R. 1987. Intrapreneurship in Action: Succesful European Company Practices. London.

- Havusela, R. 1999. Kulttuuri – yrittäjyyden kehto. Vaasan yliopisto. No 66. Liiketaloustiede 25. Johtaminen ja organisaatiot. Vaasa.
- Heikkinen, V. 1988. Yritteliäisyyteen kasvattamisesta. Käsitteitä ja ajattelutapoja. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) Suomalainen ammattikasvatus. Professori Matti Peltosen juhlakirja. Keuruu:Otava, 19-27.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva:WSOY, 275-290.
- Heinemann, K. 1978. Arbeitslose Jugendliche. Darmstadt. Neuwied.
- Heino, H. 1990. Luterilainen työmoraali. Teoksessa Työn ilo, tekemisen vapaus. Ilmarinen. Jyväskylä: Gummerus, 63-67.
- Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1978. Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. Keuruu: Otava.
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119. Hämeenlinna.
- Hietala, K. 1987 Yrittäjyyden edistäminen. Myyttejä. Mielikuvia. Asenneilmastoja. Helsinki:Yliopistopaino.
- Hietaniemi, T. 1999. Max Weber ja Euroopan erityistie – vertailevia sivilisaatiohistoriallisia tutkimuksia. Helsingin yliopisto 1999.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu:Otava.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Rauma:Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 4.-5. painos. Juva: WSOY.
- Hirvi, V. 1993. Teoksessa Yrittäväksi koulussa – kasvatus yrittäjyyteen. Opetushallitus. Helsinki:Kirjayhtymä, 7-9.
- Hirvi, V. 1995. Mitä koulu ja koulujärjestelmä, erityisesti opettajankoulutus, voi tehdä yrittäjyyden edistämiseksi? Opettajankouluttaja 1/95, 4-5.
- Honko, J. 1980. Miten lisätä yrittävyyttä erilaisissa organisaatioissa. Ekonomiuutiset 1980, 11-15.
- Huuskonen, V. 1989. Yrittäjäksi ryhtyminen motivoitumis- ja päätöksentekoprosessina. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja D-1. Turku.
- Huuskonen, V. 1992. Yrittäjäksi ryhtyminen. Teoreettinen viitekehys ja sen koettelu. Turun kauppakorkeakoulu. Sarja A-2, Turku.
- Huuskonen, V. 1993. Asenteet ja taitotieto – yrittäjyyden perusainekset. Teoksessa Yrittäväksi koulussa – kasvatus yrittäjyyteen. Opetushallitus. Helsinki:Kirjayhtymä, 22-24.
- Huuskonen, V. 1997. Sisäisen yrittäjyyden organisatoriset edellytykset. Työpaperi SME-Forum 12-13.2. 1997. Turun kauppakorkeakoulu, Turku.
- Hyyppä, H. 1998. Elinikäinen oppiminen työvoimapolitiikkana. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere:Tammer-Paino, 103-130.
- Hänninen, R. 1994. Itseään selvä itsearviointi. Itsearvioinnin kehittyminen ammattiin valmistumisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 19. Jyväskylä.
- Jaakkola, J. 1984. Yrittäjän muotokuva. Teoksessa Jaakkola, J. (toim.) Yrityksestä ja sen tutkimuksesta. Kuopio, 13-18.
- Johannisson, B. 1984. A Cultural Perspective on Small Business – Local Business Climate. International Small Business Journal 1984, 2:4, 32-43.
- Johannisson, B. 1987. Entrepreneurship and Creativity – on Dynamic Environments for Small Business. Rapporter från Högskolan i Växjö, ser. 1. Ekonomi och Politik 7.
- Johannisson, B. 1991. University training for entrepreneurship: Swedish approaches. Entrepreneurship & Regional Development 3, 67-82.
- Johannisson, B., Landstrom, H. & Rosenberg, J. 1998. University training for entrepreneurship – an action frame of reference. European Journal of Engineering Education. Dec98, Vol.23 Issue 4.



- Johannisson, B. & Lindmark, L. 1996. Företagande – återblick och utblick. Teoksessa Johannisson, B. & Lindmark, L. (toim.) Företag. Företagare. Företagsamhet. Studentlitteratur. Lund, 174-197.
- Johannisson, B. & Madsen, T. 1997. I entreprenerskapets tecken. En studie av skolning i förnyelse. Scandinavian Institute for Research in Entrepreneurship. Ds 3, 1997.
- Jukka, P. 1995. Yrittäjyys Suomessa. Keskeisiä tilastoja ja aikasarjoja yrittäjyydestä. Työministeriö. Nro 114. Helsinki.
- Junnola, R. & Juuti, P. 1993. Arvot ja johtaminen. JTO-tutkimuksia sarja 7. Tampere: Tammer-Paino.
- Juuti, P. 1983. Työkäyttötymisen teoreettinen tausta. LTK:n Erityispalvelut Oy. Helsinki.
- Juuti, P. 1988. Työilmapiiri ja työolot. Johtamistaidonopiston tutkimuksia, sarja 2. Kokenmäki.
- Juuti, P. 1992. Organisaatiokäyttötyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Aavaranta-sarja N:o 18. Keuruu:Otava.
- Kahn, H. & Wiener, A. J. 1967. The Year 2000. New York: The Macmillan Company.
- Kari, J. 1986. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki:Otava.
- Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva:WSOY, 65-100.
- Katz, J.A. 1991. The Institution and infrastructure of entrepreneurship. Entrepreneurship: Theory & Practice. Spring91, Vol.15, Issue 3.
- Katz, D. & Kahn, R. L. 1978. The Social Psychology of Organizations. New York.
- Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun Strategia 2004.
- Kets de Vries, M. 1991. Yritysmailman sankarit ja häviäjät. Miksi yksi johtaja onnistuu ja toinen ei? Hämeenlinna: Karisto.
- Kettunen, P. 1997. Iso pyörä kääntyy. Atena Kustannus Oy. Juva:WSOY.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista – opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Helsinki:Hakapaino Oy, 66-89.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva:WSOY.
- Koironen, M. 1993. Ole yrittäjä. Sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys. Tampere:TT-Kustannustieto.
- Koironen, M. 1998. Luento Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutissa. Yrittäjyyden tutkimusseminaari 1998.
- Koironen, M. 1999a. Teoksessa Matti Peltonen. Näkijä ja tekijä. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimuskeskuksen julkaisuja. Saarijärvi, 58-67.
- Koironen, M. 1999b. Teorioiden tunteminen ja soveltamiskyky kunniaan. Ekonomilehti 1999: 6,7.
- Koironen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta. Tampere:Konetuumat.
- Koironen, M. & Pohjansaari, T. 1994. Sisäinen yrittäjyys. Innovatiivisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta. Tampere:Konetuumat.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.
- Kollanus, T. & Kankaanpää, A. 1996. Työelämän murrokset ja muuttuvat kvalifikaatiot. Käsikirjoitus 29.3. 1996. Koulutussosiologian tutkimuslaitos. Saatavilla WWW-muodossa: <URL:http://www.minedu.fi/sus/laatu.html>. (14.12.1998)
- Korhonen, K. 1992. Mitä eroa yliopistolla, opistolla ja ammattikorkeakoululla? Teoksessa Lasonen, J. & Mäkinen, R. & Korhonen, K. (toim.) Opistosta ammattikorkeakouluksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B:73, 9-20.
- Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva:WSOY, 43-56.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Koro, J. 1994. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva:WSOY, 101-148.

- Koskinen, A. 1993. Yrittäjyystietoa ja yrittäjyyden mieltä nuorille. *Avainsektori* 1993:1.
- Koskinen, A. 1995. Yrittäjyyden prosessin synty. Yrittäjän orientaatio ja uranvalinta. Helsingin kauppakorkeakoulun pienyrityskeskukseen julkaisuja M-73. Helsinki.
- Kovalainen, A. 1989. The Concept of Entrepreneur in Business Economics. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 1989:2, 82-93.
- Krohn, S. 1981. Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä:Gummerus
- Kuehn, K. W. 1995. Entrepreneurship: The Centerpiece in Business Education. *The Entrepreneurial Executive*, Volume 1, Number 1, Fall 1995, 46-52.
- Kurtakko, K. 1995. Ammattikorkeakoulu instituutiona. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere:Gaudeamus. Otatiето Oy, 104-113.
- Kuusinen, K-L. 1993. Motivaatio. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva:WSOY, 173-201.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1993. Oppiminen. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva:WSOY, 21-64.
- Kyrö, P. 1998. Yrittäjyyden tarinaa kertomassa. Juva:WSOY.
- Kyrö, P. 1999a. Entrepreneurship and education search for each other in the postmodern transition. The article for Nordic Yearbook of Research on Adult education.
- Kyrö, P. 1999b. Yrittäjyys, yhteiskunta ja markkinat. Teoksessa Kyrö, P. & Nurmi, K.E. & Tikkanen, T. (toim.) Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa. Helsinki: Yliopistopaino, 9-27.
- Kyrö, P. & Nissinen, J. H. 1995. Yrittäjyys markkinarakenteessa. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja. D-220. Helsinki.
- Kähkönen, T. & Lehtinen, T. 1997. Mitä yritysjohtajat pitävät tärkeänä yrittäjyyskasvatuksessa? Teoksessa Yrittäjyyskasvatus peruskoulussa – sytykkeitä uudistuvaan kouluun. Taloudellinen tiedotustoimisto. Helsinki:Vientipaino Oy, 26-27.
- Laakkonen, R. 1996. Keskiasteen opettajasta korkea-asteen opettajaksi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun julkaisuja: tutkimusraportteja A.
- Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993-1997, Vaasan yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. No 67. Hallintotiede 4.
- Lahdes, E. & Kari J. 1994. Didaktiikka kasvatustieteen osa-alueena ja sen keskeiset käsitteet ja teoriamallit. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki:WSOY, 9-64.
- Lahti-Kotilainen, L. & Mankkinen, T. 1995. Työpaikan arvot ja ihmiskäsitykset tuloksen tekijöinä. Työministeriön julkaisuja nro 116. Helsinki:Hakapaino.
- Lahtinen, P. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus yksilölle evaluaation näkökulmasta. Tampere:Ammattikasvatushallinnon koulutuskeskus.
- Lampinen, O. 1995. Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere:Gaudeamus. Otatiето Oy, 11-25.
- Lampinen, O. & Savola, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) 1995. Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere:Gaudeamus. Otatiето Oy, 26-80.
- Lavonen, J. 1997. Luova ongelmanratkaisu: uutta sisältöä ja innostavia työtapoja yrittäjyyskasvatukseen. Teoksessa Yrittäjyyskasvatus peruskoulussa – sytykkeitä uudistuvaan kouluun. Taloudellinen tiedotustoimisto. Helsinki:Vientipaino Oy, 28-39.
- Lehtinen, E. 1992. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva:WSOY, 163-182.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutussuunnittelu. Juva:WSOY.
- Leino, J. 1989. Koulun tiedonkäsitys ja sen relevanssi. Teoksessa Koulu ja tieto. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 42-53.

- Leino, A-L. & Leino, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki:Hakapaino, 90-98.
- Leskinen, P-L. 1999. Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä. Opiskelijoiden yrittäjyyskäsitykset ja niiden muutokset yrittäjyysprojektin aikana. Vaasan yliopisto. No. 71. Liiketaloustiede 27. Johtaminen ja organisaatiot.
- Liikemiehen muotokuva 1998. Tutkimus yritysten ja julkishallinnon johto- ja esimiestehtävissä toimivista. Kauppalehti 24.11.1998, 5.
- Lukka, K. 1986. Taloustieteen metodologiset suuntaukset: liiketaloustieteen ja kansantaloustieteen vertailu. Liiketaloustieteen Aikakauskirja 1986:2, 133-148.
- Luopajarvi, T. 1995. Ammattioppilaitosten opettajien ja opiskelijoiden motivaatioopetusta. Opetusta ja oppimista kannustavat tekijät ammattioppilaitosten metalli- ja sähköosastolla. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka. Saarijärvi.
- Luukkainen, O. 1998. Yrittäjyyskasvatuksen taustaa ja koulutusohjelman tavoitteet. Teoksessa Luukkainen, O. & Toivola, T. (toim.) Yrittäjyyskasvatus – mitä se voi olla? Esimerkkejä yrittäjyyskasvatuksen toteutuksesta eri kouluasteilla. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola, 2-29.
- Löfman, T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva:WSOY, 121-131.
- Lähteenmäki, S. 1997. Yrittäjyys ihmisen elämän eri vaiheissa. Teoksessa Aaltio-Marjosola, I. (toim.) Organisaatio ja yrittäjyys. Juva:WSOY, 130-151.
- Maccoby, M. 1990. Miksi tehdä työtä? Keuruu:Otava.
- Malinen, P. 2000. Yrittäjyys on monitahoinen ilmiö. Lisensiaattityön tarkastustilaisuus. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta. 19.10. 2000.
- Manka, M-L. 1999. Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Toimintatutkimus broilertehtaan transformaatioprosessista – tiikerinloikalla ja kukonaskelin. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Mansio, H. 1998. Opetuksen vaikuttavuus yrittäjäksi ryhtymiseen ammattikorkeakouluissa. Mercuria Business School. Sarja A:1 Tutkimukset. Vantaa.
- Marjosola, I. 1979. Yrittäjyys tahtona ja mahdollisuutena. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteen laitos. Julkaisuja n:o 49/1979.
- Melto, M. 1998. OECD-maat matkalla elinikäiseen oppimiseen. Opettaja 1998: 49, 18-19.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Helsinki.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus 2/1998, 84-97.
- Mäki, J. 1999a. Yrittäjäksi vai palkkatyöhön? Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics 50.
- Mäki, K. 1999b. Motivation for Entrepreneurship among Academics. Contribution paper. 44<sup>th</sup> ICSB World Conference. Naples, Italy. ICSB078.
- Mäki-Komsi, S. 1999. Opettaminen ja oppimisen muodot muuttuvat, muuttuuko oppimis- ja opettamiskulttuuri? Heijastuksia opetuksen kehittämisprojekti OpinNetista. Työelämän tutkimus 6/1999. Opetushallitus.
- Mäkinen, V. 1993. Yritteliäs oppilas. Teoksessa Opetushallitus Yrittäväksi koulussa – kasvatus yrittäjyyteen. Helsinki:Kirjayhtymä, 96.
- Männikkö, A-L. 1995. Ammatillisen asiantuntijakoulutuksen lähtökohdat. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva:WSOY, 155-173.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Keuruu:Otava.
- Niittykangas, H. & Storhammar, E. & Tervo, H. 1994. Yrittäjyys ja yritysten synty paikallisissa toimintaympäristöissä. Jyväskylän yliopisto. Keski-Suomen taloudellinen tutkimuskeskus, julkaisuja 132. Jyväskylä.

- Nuorisosiain neuvottekunta – NUORA 1997. Nuorisobarometri. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.minedu.fi/nuora/nba11\\_97.html>](http://www.minedu.fi/nuora/nba11_97.html). (14.12.1998)
- Nurmi, K.E. 1999. Yrittäjäksi kasvamisen oppimisprosesseja postmodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa Kyrö, P. & Nurmi K.E. & Tikkanen, T. (toim.) Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa. Helsinki: Yliopistopaino, 28-45.
- Nykysuomen sanakirja 1985. Yhdeksäs painos. Porvoo: WSOY.
- Näsi, J. 1980. Ajatuksia käsiteanalyysistä ja sen käytöstä yrityksen taloustieteessä. Tampereen yliopisto. Yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja. Sarja A2: Tutkielmia ja raportteja 11. Tampere.
- Näsi, J. 1983. Tieteelliset tutkimusotteet ja suomalainen liiketaloustiede, Hallinto. Viitekehityksen konstruointi ja historiallis-paradigmaattinen analyysi. Tampereen yliopisto. Yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja. Sarja A2: Tutkielmia 24. Tampere.
- Nöjd, O. 1994. Oppimismallit, oppimateriaalit ja oppimisvälineet. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY, 173-202.
- Ojala, A. 1994a. Opetushallituksen yrittäjyyskasvatusprojektin taustaa. Teoksessa Ojala, A. & Pihkala J. (toim.) 1994. Alkutaival yrittäjyyteen koulussa. Opetushallituksen julkaisuja, 7-18.
- Ojala, A. 1994b. Projektin tuotokset. Teoksessa Ojala, A. & Pihkala J. (toim.) 1994. Alkutaival yrittäjyyteen koulussa. Opetushallituksen julkaisuja, 71-76.
- Ojanen, S. 1994. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 96-111.
- Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset toimintaa koulussa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 54-73.
- Opetushallitus 1997. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.edu.fi/info/system/korkea/korkea2.html>](http://www.edu.fi/info/system/korkea/korkea2.html). (7.6.1999)
- Opetusministeriö 1992. Opettajien jatko- ja täydennyskoulutus ammattikorkeakoulukokeiluissa. Keskustelu muistio 2 ammattikorkeakoulujen ja nuorisooasteen koulutuksen kehittämisestä. Helsinki: Koulutus- ja tiedepolitiikan linja.
- Paakkanen, J. 1979. Kapitalismin juuret ja nykyisyys. Porvoo: WSOY.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisiä julkaisuja, no. 36. Joensuu.
- Patrikainen, R. & Myller, L. 1997 Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. WSOY, 188-201.
- Peltonen, M. 1981. Aikuisdidaktiikan perusaineiksia. Juva: WSOY.
- Peltonen, M. 1984. Koulutus ja yrittäjyys. Teollisuuden koulutusvaliokunnan julkaisuja. Helsinki.
- Peltonen, M. 1986. Yrittäjyys. Keuruu: Otava.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1987. Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi. Aavaranta-sarja n:o 4. Helsinki: Otava.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja n:o 29. Keuruu: Otava.
- Pinchot III, G. 1986. Intrapreneuring. Why You Don't Have to Leave the Company to Become an Entrepreneur. New York.
- PK-Yritysraportti 1999. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.te-keskus.fi/julkaisu/krap99.html>](http://www.te-keskus.fi/julkaisu/krap99.html). (24.2.2000)
- Plaschka, G.R. & Welsch, H.P. 1990. Entrepreneurship: Theory & Practice. Spring90, Vol.14, Issue 3.
- Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa Häggblom, V. & Luukkainen, O. & Nurmela-Antikainen M. & Päivänsalo, P. & Sinisalo, M. (toim.) Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 9-30.

- Raportti suomalaisten asenteista 1997. EVA (Elinkeinoelämän valtuuskunta). Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.eva.fi/julkaisut/raportit/asenne.html>](http://www.eva.fi/julkaisut/raportit/asenne.html).  
13.12.1998
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. Juva:WSOY.
- Ray, D. M. 1993, Understanding the entrepreneur: entrepreneurial attributes, experience and skills. *Entrepreneurship & Regional Development*: 5, 345-357.
- Ristimäki, K. 1998. Yrittäjyyskasvatus Kokkolan kouluissa. Tutkimus opettajien yrittäjyysasenteista ja -arvoista. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti, Kokkola. Saarijärvi: Gummerus.
- Ristimäki, K. & Vesalainen, J. 1997. Arvioiva kartoitus suomalaisesta yrittäjyyskasvatustamateriaalista. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 31.
- Robbins, S. P. 1983. *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications*. New York: Englewood Cliffs.
- Robinson, P.B. 1996. The Minefield exercise: "The Challenge" in entrepreneurship education. *Simulation & Gaming*. Sep96, Vol. 27, Issue 3.
- Rogers, C. 1983. Freedom to learn for the 80's. Columbus: A Bell Howell.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking*. Oxford University Press. New York.
- Routamaa, V. 1993. Yrittäjyys, luovuus ja innovaatiot. Teoksessa *Yrittäjyyden ulottuvuudet*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 4/93, 11-17.
- Ruohotie, P. 1977. Opettajien työmotivaatio. Teoreettinen viitekehys opettajien työmotivaation tutkimiseksi. Tampereen yliopiston Kasvatustieteen laitos. *Julkaisusarja A: tutkimusraportti n:o 13*. Tampere.
- Ruohotie, P. 1988. Motivaatio ja oppiminen. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) *Suomalainen ammattikasvatus*. Professori Matti Peltosen juhlaKirja. Keuruu:Otava, 67-84.
- Ruohotie, P. 1990. Kannustava johtaminen. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja 2*.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki:Edita.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki:Edita.
- Räisänen, A. 1991. Yhteenvertaaminen arvioinnin kehittämiskokeiluun liittyneistä pro gradu-tutkielmista. Opetushallitus. Helsinki:Valtion painatuskeskus.
- Räty, H. 1982. Asennemittauksen unohdettu historia. Teoreettis-metodologinen tarkastelu asenteesta sosiaalipsykologian tiedon kategoriana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen osaston selosteita ja tiedotteita n:o 34.
- Räty, O. 1987. *Työ ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Römer-Paakkanen, T. 1999. Yrittäjyyttä ja yrittävyyttä korkeakouluihin. Teoksessa Kyrö, P., Nurmi, K. E. & Tikkanen T. (toim.) *Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa*. Helsinki: Yliopistopaino, 132-147.
- Saapunki, J. 1993. Yrittäjäominaisuudet. Teoksessa *Yrittäjyyden ulottuvuudet*. Sanomalehti-yliopisto. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 4/93, 51-60.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhokangas, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja 7*. Lahti:Salpausselän kirjapaino.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva:WSOY.
- Santonen, P. 1989. Merkuriuksen matkassa. 150 vuotta kauppaopetusta Suomessa 1839-1989. *Ammattikasvatustieteellinen tutkimus*. Helsinki.
- Schein, E. H. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo.
- Seppänen, R. 1992. Tulohajautuksella laadukkuutta. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdattua Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva:WSOY, 183-195.
- Silvennoinen, H. 1998. Oppiminen työelämässä. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Tampere:Tammer-Paino, 61-102.
- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998. Elinikäisen oppimisen olennaisista etsimään. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Tampere:Tammer-Paino, 9-24.
- Skager, R. 1984. *Organizing Schools to encourage self-direction in learners*. Unesco Institute for Education. Hamburg:Pergamon Press.

- Smith, N.R. 1967. The Entrepreneur and His Firm: The Relationship Between the Type Man and the Type of Company. Graduate School of Business Administration. Michigan State University, East Lansing.
- Snow, R., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual Differences in Affective and Cognitive Functions. Teoksessa Berliner, D.C. & Calfee R.C. (toim.) Handbook of Educational Psychology. Simon & Schuster Macmillan, 243-310.
- Solomon, G.T., Tarabishy, A., Winslow, E.K. & D'Onofrio, S. 1999. A Comparison of the Empirical Investigation into Entrepreneurship Education in the United States and Internationally. Contribution paper. 44<sup>th</sup> ICSB World Conference. Naples, Italy. ICSB118.
- Stevenson, H.H. & Jarillo C.J. 1990. A paradigm of entrepreneurship: entrepreneurial management. Strategic Management Journal 11, 17-27.
- Suojanen, U. 1997. Yrittäjyys, yrittävyys ja kasvatuksen uudet haasteet. Teoksessa Yrittäjyyskasvatus peruskoulussa – sytykkeitä uudistuvaan kouluun. Taloudellinen tiedotuskeskus. Helsinki: Vientipaino Oy, 3-4.
- Suomi etsii itseään 1991. EVA:n (Elinkeinoelämän valtuuskunta) raportti.
- Takatalo, E. 1992. Monimuoto-opetuksen mahdollisuuksia. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY.
- Tetzschner, H. 1996. Entrepreneurship: action learning and team building. Some methodological reflections on training. Proceedings at the 9<sup>th</sup> Nordic Conference on Small Business Research. Lillehammer, Norway. May 29<sup>th</sup>-31<sup>st</sup>, 1996. Volume 2, 94-13.
- Tobler, A. 1998. Mielekkään työn mahdollisuudet. Harvard Management Update. Fakta 1998: 2, 72-73.
- Toivola, T. 1998. Koulun ja yritysten yhteistyömahdollisuudet. Teoksessa Luukkainen, O. & Toivola, T. (toim.) Yrittäjyyskasvatus – mitä se voi olla? Esimerkkejä yrittäjyyskasvatuksen toteutuksesta eri kouluasteilla. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola, 30-50.
- Tulkki, P. 1995. Ammattikorkeakoulut ja työelämä. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere: Gaudeamus. Otatieto Oy, 193-211.
- Turunen, K.E. 1988. Ihmisen kasvatus. Atena kustannus. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, K.E. 1992. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. K. E. Turunen, Atena Kustannus Oy ja Sairaanhoidajien koulutussäätiö. Jyväskylä: Gummerus.
- Ulrich, T.A. & Cole, G.S. 1987. Toward more effective training of future entrepreneurs. Journal of Small Business Management. Vol. 25, No. 4, October 1987, 32-39.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A1.
- Vaherva, T. & Ekola, J. 1986. Aikuisten opettamisen taito. Radion aikuiskasvatussarjan kolmannen osan oppikirja. Yleisradio/opetusohjelmat.
- Vesala, K.M. 1997. Yrittäjyysmalli muistutuksena luottamuksen tärkeydestä organisaatiossa. Teoksessa Aaltio-Marjosola I. (toim.) Organisaatio ja yrittäjyys. Juva: WSOY, 246-264.
- Vesalainen, J. 1993a. Yrittäjyyden edistäminen. Teoksessa Yrittäjyyden ulottuvuudet. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 4/93, 29-38. Vaasa.
- Vesalainen, J. 1993b. Yrittäjyys ja yhteistyö. Teoksessa Yrittäjyyden ulottuvuudet. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 4/93, 39-50. Vaasa.
- Viljanen, E. 1982. Kasvatustiede. 4.-5. uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Von Wright, J. 1981. Kognitiiviset prosessit ja kasvatustieteellinen tutkimus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 1, 26-35.

- Vosniadou, S. 1996. From cognitive theory to educational technology. Teoksessa Vosniadou, S., DeCorte, E. & Mandl, H. (toim.) Technology-based learning environments. Psychological and educational foundations. New York:Springer NATO ASI series. Series F. Computer and system sciences:137, 11-17.
- Vuorinen, R. 1995. Persoonallisuus ja minuus. Juva:WSOY.
- Weber, M. 1990. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Juva:WSOY.
- Wilenius, R. 1989. Ihminen filosofisena ongelmana. Teoksessa Wilenius, R., Oksala, P., Mehtonen, L. & Juntunen, M. (toim.) Johdatus filosofiseen ajatteluun. 6. supistettu painos. Atena Kustannus Oy. Jyväskylä:Gummerus, 9-40.
- Wilenius, R. 1990. Ihminen ja työ yhteiskunnallisessa muutoksessa. Teoksessa Työn ilo, tekemisen vapaus. Ilmarinen. Jyväskylä: Gummerus, 63-67.
- Yrittäjyystietokeskus 1997. Yrittäjyysvuosikymmen 1995-2005. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.yrittajyysvuosikymmen.fi/>](http://www.yrittajyysvuosikymmen.fi/). (14.10.1999)

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON TALOUSTIETEELLISEN OSASTON JULKAISUJA**  
**ISSN 1455-156X, numerosta 117 alkaen ISSN 1457-036X**

- N:o 102/96 Tuomo Nenonen & Jaakko Pehkonen (toim.). Antti Tanskanen 50 vuotta - kirjoituksia kansantaloudesta.  
ISBN 951-34-0753-2 110,00 mk
- N:o 103/96 Ville Hännikäinen & Juuso Rantala: Verotus, bensiinin kysyntä ja hinnankorotusten kohdentuminen.  
ISBN 951-34-0801-6
- N:o 104/96 Matti Estola: Kansantaloustieteen perusteet.  
ISBN 951-34-0839-6 Opiskelijat 145,00 mk  
muut 180,00 mk
- N:o 105/97 Anna-Maija Lämsä: Yrittäjyyteen oppiminen: Erään työelämän monimuotokoulutushankkeen tarkastelua oppijoiden kokemana.  
ISSN 1455-156X  
ISBN 951-34-0974-0 80,00 mk
- N:o 106/97 Rauno Tamminen: Tarinoita laskentatoimesta.  
ISBN 951-39-0103-3 100,00 mk
- N:o 107/97 Kari Heimonen: Some Evidence on Dynamics of Exchange Rate within the Regime of Target Zone.  
ISBN 951-39-0143-2 110,00 mk
- N:o 108/97 Kari Heimonen: Studies on Exchange Rate Determination and Currency Substitution.  
ISBN 951-39-0144-0 100,00 mk
- N:o 109/97 Olavi Uusitalo & Kristian Möller: Critical Evaluation of the Dominant Design Theory - Proposition for new Operationalization.  
ISBN 951-39-0145-9 60,00 mk
- N:o 110/97 Esa Mangeloja: EMU, Suomi ja suhdanteet. (liseniaattityö)  
ISBN 951-39-0154-8 130,00 mk
- N:o 111/98 Moisio Antti: Kuntien menot ja valtionavut: Paneeliaineiston analyysi (liseniaattityö)  
ISBN 951-39-0238-2 120,00 mk
- N:o 112/98 Kaija Häkkinen: Matematiikan propedeutinen kurssi. opiskelijat 65,00 mk  
ISBN 951-39-0300-1 muut 100,00 mk
- N:o 113/98 Anna-Maria Uimonen: Nätti-Jussin uudet seikkailut. Suomalainen metsäteollisuus ympäristöpaineissa 1990-luvun Saksassa. (liseniaattityö)  
ISBN 951-39-0330-3 120,00 mk
- N:o 114/98 Juha Näsi & Pasi Ranta & Pasi Sajasalo: Metsäteollisuuden megamuutos. Pelinäköku-  
lmainen analyysi suomalaisen metsäteollisuuden kehkeytymisprosesseista vuosina 1985-  
1996.  
ISBN 951-39-0342-7 140,00 mk



N:o 115/98	Anna-Maija Lämsä: Hyötyä, velvollisuuksia ja tunteita - johtajien kokemuksia henkilöstön irtisanomisesta. (liseniaattityö) ISBN 951-39-0365-6		140,00 mk
N:o 116/98	Kaija Häkkinen: Matematiikan peruskurssi. ISBN 951-39-0391-5	opiskelijat muut	70,00 mk 120,00 mk
N:o 117/99	Kinnunen Kari J.T.: Pankkisuhteen merkitys pienyrityksen rahoituksessa. (liseniaatintutkimus) ISBN 951-39-0601-9		120,00 mk
N:o 118/99	Paljakka Mika: Sisäinen yrittäjyys ja oppiva organisaatio: Tapaustutkimus yhdessä yrityksessä; Käsitteellinen ja empiirinen analyysi. (liseniaatintutkimus) ISBN 951-39-0623-X		140,00 mk
N:o 119/99	Kyrö Paula: Yrittäjyys, talous ja kestävä kehitys. ISBN 951-39-0635-3		100,00 mk
N:o 120/00	Näsi Salme & Latvanen Jaana (toim.), Arkiajatuksia yliopistojen tulohajauksesta ja ulkopuolisesta rahoituksesta. ISBN 951-39-0737-6		100,00 mk
N:o 121/00	Järvi Pentti: Sisäinen markkinointi ja henkilöstön sitoutuminen päivittäistavarakaupan asiakkuusjohtamisessa. ISBN 951-39-0760-0		50,00 mk
N:o 122/00	Kohvakka Johanna: Valtion liikekirjanpito uudistus - Tilivirastojen laskentatoimen informaation tuottajien ja käyttäjien näkemykset. ISBN 951-39-0865-8		
N:o 123/00	Paajanen Pekka: Yrittäjyyskasvattaja. Viitekehyksen ja tutkimusasetelman konstruointi yrittäjyyskasvatuksen tutkimiseksi ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alalla. ISBN 951-39-0875-5		