

**Onnistumisen kokemukset ja palaute minäpystyvyyttä
rakentavana tekijänä - Yrittäjien kokemuksia heidän
peruskouluajoiltaan**

Ville Hulkkonen & Ville Minkkinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hulkkonen, Ville & Minkkinen, Ville. 2024. Onnistumisen kokemukset ja palaute minäpystyvyyttä rakentavana tekijänä - Yrittäjien kokemuksia heidän peruskouluajoiltaan. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 76 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yrittäjien minäpystyvyyden rakentumista yrittäjämäisissä taidoissa heidän peruskouluaikaanaan. Tutkimme yrittäjien onnistumisen kokemuksia Mobergin (2012) listaamissa yrittäjämäisissä taidoissa, jotka olivat luovuus, suunnittelutaidot, epävarmuudensietokyky, projektintoteutustaidot, taloudelliset lukutaidot sekä sosiaalinen pääoma. Tutkimme myös palautteen merkitystä onnistumisen kokemusten hetkellä.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella. Aineisto hankittiin kolmessa vaiheessa. Ensin yrittäjät kirjoittivat yrittäjäystarinan apukysymyksien avulla. Tämän jälkeen haastattelimme yrittäjiä tarkoituksenamme tutkia heidän identiteettinsä muovautumista lapsuudessa. Näiden haastattelujen jälkeen tutkimusaiheemme tarkentui painottuen minäpystyvyyden kehittymiseen. Tätä varten tarvitsimme aineistoon täydennystä, joten pidimme toisen haastattelukierroksen samojen yrittäjien kanssa.

Yrittäjät nostivat esiin huomattavasti eniten luovuuteen liittyviä onnistumisen kokemuksia. Näitä oli syntynyt pääosin niissä oppiaineissa ja aktiviteeteissa, joista haastateltavat pitivät, ja joissa he alunperinkin kokivat minäpystyvyyttä. Aineiston perusteella onnistumisen kokemus on vaikuttava ja minäpystyvyyttä nostattava, jos jompikumpi seuraavista toteutuu: joko tehtävä koetaan haastavana, tai tehtävä koetaan helppona siten, että samalla näkee suoriutuvansa muita paremmin kyseisessä tehtävässä. Palaute toteutti yrittäjien kokemuksissa kahdenlaista roolia. Noin puolessa tapauksista se vahvisti haastateltavan aiempaa käsitystä, kun taas puolessa kokemuksista palaute toimi uuden tiedon lähteenä.

Avainsanat: Minäpystyvyys, onnistuminen, palaute, yrittäjäyyskasvatus, peruskoulu

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	YRITTÄJYYSKASVATUS	8
2.1	Yrittäjyyskasvatuksen tausta ja määritelmä.....	8
2.2	Yrittäjyysosaaminen ja yrittäjyysaikomukset	9
2.3	Yrittäjyyspedagogiikka	12
3	MINÄPYSTYVYYS	16
3.1.	Minäpystyvyyden määritelmä.....	16
3.2.	Minäpystyvyyden kehittäminen peruskoulussa.....	18
3.2.1	Onnistumisen kokemusten merkitys minäpystyvyyden kehittymiselle	19
3.2.2	Palautteen merkitys minäpystyvyyden kehitykselle.....	21
3.2.3	Sosiaalisen vertailun merkitys minäpystyvyyden kehitykselle.....	23
3.2.4	Yksilön fysiologisten ja emotionaalisten olotilojen merkitys minäpystyvyyden kehitykselle	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	25
4.2	Tutkimuskonteksti	25
4.3	Tutkimukseen osallistujat	27
4.4	Tutkimusaineiston keruu ja aineiston analyysi	28
4.5	Eettiset ratkaisut.....	33
5	ONNISTUMISEN KOKEMUKSET	36
5.1	Luovuus.....	37
5.2.	Suunnittelutaidot	39
5.3	Epävarmuudensietokyky.....	40
5.4	Projektintoteutustaidot.....	40
5.5	Taloudelliset lukutaidot	41
5.6	Sosiaalinen pääoma	42
6	PALAUTE	43
6.1	Palaute vahvistamassa omaa minäkuvaa.....	44
6.2	Palaute uuden tiedon välittäjänä	45
7	POHDINTA	48
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	48

7.2	Tutkimuksen arviointi.....	56
7.3	Jatkotutkimuskohteet	62
LÄHTEET	64
LIITTEET	74

1 JOHDANTO

Suomessa oli vuonna 2022 2,62 miljoonaa työssäkäyvää ihmistä, joista yksityisellä sektorilla työskenteli 1,94 miljoonaa ihmistä (Tilastokeskus, 2024a). Tämä tarkoittaa noin 75 prosenttia työssäkäyvistä väestöstä. Yksityisen sektorin työnantajista 440 000 oli yrityksiä (pl. Maa- metsä- ja kalatalous), jotka työllistivät yhteensä 1,45 miljoonaa ihmistä (Tilastokeskus, 2024b). Yritykset ovat keskeisiä toimijoita Suomen taloudessa. Ne tuottavat työtä ja vireyttä eri paikkakunnille tarjoamalla erilaisia tuotteita ja palveluita. Yrityssektorilla on merkittävä rooli verotulojen maksajana. Yritysten luoma taloudellinen arvo mahdollistaa omalta osaltaan hyvinvointivaltion toimintojen ylläpitämisen ja kehittämisen.

Koska yrittäjyyttä voidaan pitää yhtenä yhteiskuntamme perustoiminnoista, on syytä pohtia sitä, miten tulevaisuudessa huolehdimme yrittäjien riittävydestä. Yrittäjyyskasvatuksesta on tehty yrittäjien määrän ja laadun takaaja viimeisten vuosikymmenten aikana. Suomessa 1990-luvun puolivälissä yrittäjyyskasvatus sai koulutussuunnittelijoiden keskuudessa huomiota sen verran, että se sisällytettiin mukaan opetussuunnitelmiin (Ikonen, 2006, s. 11–13). Vuonna 2003 yrittäjyys nostettiin yhdeksi neljästä toimenpidekokonaisuudesta hallituksen ohjelman strategia-asiakirjassa. Hallitus lupasi selvittää, miten ihmisiä voitaisiin kannustaa yrittäjän polulle, ja kirjoitti pyrkivänsä tuomaan eri kouluasteille yrittäjyyttä edistäviä toimintamalleja. Koko koulutusjärjestelmä luvattiin uudistaa yrittäjyyden ja yrityspohjan osalta. Taustalla tässä koulutuspolitiikan muutoksessa oli yleinen eurooppalainen näkemys siitä, että valtioiden tuli luoda hyvät edellytykset yrittäjille, jotka haluavat toteuttaa innovatiivisia liiketoimia ja näin parantaa valtionsa ja Euroopan kilpailukykyä (Ikonen, 2006, s. 13–16). Nähtiin, että Suomen elintaso paranisi uusien palveluita ja muita hyödykkeitä tuottavien yrittäjien myötä.

Joensuu-Salon (2020) mukaan yrittäjyystutkimusta on toteutettu kolmella eri lähestymistavalla: yrittäjämäiset ominaisuudet (traits), yrittäjämäinen käyttäytyminen (behavior) ja yrittäjämäiset kognitiot (cognition). Kognitiot johtavat siihen, millaista yrittäjämäistä käyttäytymistä yksilö toteuttaa. Tämän vuoksi

kognitiot ovat olleet viime aikoina yrittäjyystutkimuksen keskiössä. Minäpystyvyyden on osoitettu olevan yksi tärkeimmistä yrittäjämäisten kognitioiden osa-alueista. Otachen ym. (2021) mukaan lasten yrittäjyyskasvatuksen tarkoituksena ei ole vielä valmentaa yrittäjäksi, vaan yrittäjyyskasvatus on alusta yrittäjämäisen minäpystyvyyden kehittymiselle. Tämä antaa oppilaalle valmiuksia yrittäjäksi ryhtymiseen myöhemmässä elämässä, mikäli hänellä herää myöhemmin kiinnostus yrittäjyyteen. Hassin (2016) mukaan alakoulussa tulisi yrittäjämäisten taitojen osa-alueista keskittyä minäpystyvyyden kehittämiseen. Hänen tutkimuksensa mukaan myöhäinen lapsuus (ikävuodet 11-12) ovat sopiva aika kehittää yrittäjämäistä minäpystyvyyttä. Liñan ym. (2011) näkevät yrittäjämäisen asenteen ohella minäpystyvyyden tärkeimmäksi yrittäjyysaikomusten elementiksi.

Tämän tutkimuksen aiheina ovat peruskouluaikeiset onnistumisen kokemukset ja minäpystyvyyden kehittyminen. Sen perustana toimivat yrittäjyyskasvatuksen ja minäpystyvyyden käsitteet. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia minäpystyvyyteen vaikuttaneita onnistumisen kokemuksia tutkimusaineistona toimivien yrittäjien peruskoulukokemusten kuvauksissa esiintyy. Tutkimus pyrkii ymmärtämään yrittäjien koetun minäpystyvyyden kehittymistä kouluaikoina ja löytämään uutta tietoa siitä, millaiset kouluaikeiset onnistumiset ja palautteet voivat olla merkityksellisiä yrittäjän elämässä ajatellen heidän yrittäjämäistä minäpystyvyyttään. Tutkimme myös, millaista palautetta yrittäjät olivat saaneet onnistumistensa yhteydessä, ja miten yrittäjät olivat kokeneet palautteen vaikuttaneen heidän minäpystyvyyteensä. Tutkimuksemme taustalle valitsimme Albert Banduran (1977) minäpystyvyysteorian, jonka mukaan onnistumisen kokemukset ovat tärkein yksittäinen minäpystyvyyteen vaikuttava tekijä. Teorian mukaan onnistumisen kokemuksen aikana saatu palaute tehostaa kokemuksen vaikuttavuutta. Myös sosiaalisella vertailulla ja tunnekokemuksilla on Banduran mukaan vaikutusta minäpystyvyyden kehittymiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) tukee yrittäjämäisten taitojen ja asenteiden kehittymistä. Vaikka haastateltavamme ovat käyneet peruskoulunsa aiempien opetussuunnitelmien aikana, viittaamme tutkimuksessamme nykyiseen opetussuunnitelmaan, sillä tarkoituksenamme on tuottaa ymmärrystä yrittäjämäisen

minäpystyvyyden kehittymisestä, jota voidaan soveltaa nykyaikaisen koulun tarpeisiin.

Yrittäjän osaamisalueiden jaottelusta ei ole yhtä yhteneväistä näkemystä (McStay, 2008; Moberg, 2012). Valitsimme tutkimuksemme analyysikehikoksi Mobergin (2012) luoman yrittäjämäisen minäpystyvyyden mittariston, joka piti sisällään kuusi osa-alueita: luovuus, suunnittelutaidot, epävarmuudensietokyky, projektin toteutustaidot, taloudelliset lukutaidot ja yrittäjän sosiaalinen pääoma. Moberg (2012) oli valinnut mittariston osa-alueet laajan tutkimuskatsauksen perusteella ja testasi sen luotettavuuden laadullisin menetelmin 445 yliopisto-opiskelijalla. Yksi Mobergin (2012) tutkimuksen lähtökohdista oli havainto, että usein omaa yrittäjyysosaamista voi olla vaikeaa arvioida, koska yrittäjän taitoihin liittyvät kategorisoinnit ja kysymykset pitävät sisällään vaikeasti ymmärrettävää kieltä. Mielestämme Mobergin mittariston osa-alueet olivat tarpeeksi selkeät ja liitettävissä peruskoulutyöskentelyyn. Myös hänen tutkimuksensa antoi vahvoja viitteitä yrittäjämäisen minäpystyvyyden positiivisesta vaikutuksesta yrittäjyysaikomuksiin ja yrittäjämäiseen käyttäytymiseen.

2 YRITTÄJYYSKASVATUS

2.1 Yrittäjyyskasvatuksen tausta ja määritelmä

1990-luvun lopun Euroopassa oltiin huolissaan tulevaisuuden talousnäköymistä (Harni, 2022; Ikonen, 2006). Maailman katsottiin muuttuvan nopeaan tahtiin, ja tähän muutokseen pyrittiin sopeutumaan yrittäjyyskasvatuksen avulla, sillä sen katsottiin parantavan Euroopan kilpailukykyä. Suomeen tämä eetos omaksuttiin melko samankaltaisena, kuin millaisena se maailmalla nähtiin. Esko Harni (2022, s. 45) esittää kritiikkiä koulutuspoliittisten toimijoiden tahtotilasta nähdä ainoana vaihtoehtona maailman muutokseen sopeutumisen. Harni nostaa esiin myös vaihtoehdon, jossa tulevaisuuden kulkuun lähdetään vaikuttamaan sen sijaan, että ilmeiset tapahtumat otetaan vastaan pyrkimällä ainoastaan sopeutumaan niihin.

Harnin (2022) mukaan yhtenä taloutemme ongelmista pidettiin yrittäjyyskasvatuksen heikkoja tuloksia. Tämän taas katsottiin johtuvan opettajien osaamattomuudesta toteuttaa yrittäjyyskasvatusta. Yksilöiden yrittäjämäisten asenteiden herättäminen nähtiin ilmeisenä ratkaisuna yrittäjyyden elvyttämiseen Suomessa. Näistä näkemyksistä muodostui tosiasiaväittämiä, jotka kansan ja eri toimijoiden oli helppo hyväksyä ja omaksua osaksi omaa filosofiaansa. Koska ajan eetos tuki näitä näkemyksiä, koulutukselle annettiin lähes ihmeitä tekevä rooli yrittäjyyden ja kansantalouden pelastamisessa.

Opetushallituksen (2023) yrittäjyyskasvatuksen määritelmä perustuu opetus- ja kulttuuriministeriön *Koulutuksen yrittäjyyslinjauksiin* (2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017) mukaan yrityskasvatuksen tavoitteena on lisätä yrittäjyyteen liittyviä myönteisiä asenteita, vahvistaa yrittäjämäistä toimintaa, kehittää yrittäjyyteen liittyviä tietoja, taitoja ja valmiuksia, tunnistaa omaa osaamista näihin osa-alueisiin liittyen sekä aikaansaada uutta yrittäjyyttä.

Breen (2004) kertoo tutkimuksessaan Kearneyn (1996) havainnoista, joiden mukaan yrittäjyyteen liitetään yhteiskunnassa myös negatiivisia piirteitä, jotka voivat vaikuttaa ihmisten suhtautumiseen yrittäjyyskasvatusta kohtaan. Yrittäjyyskasvatus voidaan nähdä ideologisena, mikä voi tehdä siitä opettajien, vanhempien tai

oppilaiden näkökulmasta epämiellyttävää tai ei-toivottua. Hänen mukaansa yrittäjyyskasvatuksessa tulisi keskittyä laajemmin yksilön ja yhteisön kehittymiseen sekä nuorten voimaantumiseen. Lepistö (2011) havaitsi, että etenkin opettajaopiskelijat suhtautuivat negatiivisesti yrittäjyyskasvatukseen mikäli se liitettiin kilpailuun yksilöiden välillä.

Breen (2004) korostaa, että sanana yrittäjyyttä on käytetty useimmiten liike-elämäkonteksteissa. On kuitenkin tärkeää huomioida, että yrittäjyuden ominaisuuksia on helppoa hyödyntää myös liike-elämän ulkopuolisissa tilanteissa. Harnin (2022) mukaan koulutuspoliittisessa yrittäjyyskasvatuspuheessa ja yrittäjyyskasvatustutkimuksessa yrittäjyys esitetään kaikille mahdollisena ja tavoiteltavana minuuden ja kyvykkyyden muotona. Yrittäjyyttä – kuten muitakin kykyjä koulussa – halutaan tarjota kaikille jättäen huomiota vaille siihen sisältyvät, kulttuurisesti rakentuneet erottelut. Korhosen (2012) mukaan kyse ei ole pyrkimyksestä mahdollisuuksien tasa-arvon luomiseen, vaan pikemminkin yksilön vastuun sysäämisestä yksilölle itselleen valtion sijaan. Paçon ja Palinhaksen (2011) mukaan yrittäjämäisen osaamisen alueet, kuten yrittäjämäiset asenteet osoittautuvat usein hyödyllisiksi ihmisten jokapäiväisessä elämässä ja kaikissa ammatillisissa toimissa, mikä puoltaa yrittäjyyskasvatuksen asemaa kaikille oppilaille tarjottavana opintokokonaisuutena.

2.2 Yrittäjyysosaaminen ja yrittäjyysaikomukset

McStayn (2008) mukaan yrittäjän osaamisalueiden jaottelusta ei ole yhtä yhteneväistä näkemystä. Lisäksi eri tutkimuksissa käytetään eri termejä kuvaamaan yrittäjyyteen liittyviä ominaisuuksia, kuten *yrittäjämäiset valmiudet* (mm. Opetushallitus, 2023), *yrittäjämäinen käyttäytyminen* (mm. Gruber ja MacMillan, 2017; Gibb, 2005) ja *yrittäjämäinen osaaminen* (mm. Moberg, 2012). Gruber ja MacMillan (2017) painottavat, että yrittäjyyden ymmärtämisen keskiössä on yrittäjämäinen käytös (Entrepreneurial Behavior). Heidän mukaansa tutkimukset eivät ole edistyneet kovin nopeasti, koska yrittäjyystutkimusten keskiössä ovat olleet yrittäjyyden traditionalisemmat tekijät, ekonominen rationaalisuus ja taloudellinen hyöty. He korostavat identiteetin

merkitystä yrittäjämäisessä käyttäytymisessä, koska yrittäjät mieltävät eri merkityksiä yrittäjyydelle ja sen aloittamiselle. Heidän mukaansa nykyaikana on yhä haastavampaa määritellä, mitä yrittäjämäinen käytös on.

Gruber ja MacMillan (2017) esittelevät McGrathin ja MacMillanin (2000) kuvauksen yrittäjämäisestä käyttäytymisestä, johon kuuluu epävarmuuden kohtaaminen, kyky yksinkertaistaa, laskelmoitujen riskien ottaminen sekä nopea päätöksenteko. Gibbin (2005) mukaan yrittäjämäisen käyttäytymisen taitoihin kuuluvat strategisen ajattelun taito, luova ongelmanratkaisutaito, kyky tehdä ehdotuksia, verkostoitumisen taito, suostuttelun ja taivuttelun taidot, neuvottelu- ja myyntitaito, kyky tehdä epävarmoissa tilanteissa päätöksiä intuition pohjalta sekä taito johtaa liiketoimintaa, projekteja ja tilanteita kokonaisvaltaisesti.

Gibbin (2005) mukaan yrittäjyyteen liitettävät ominaisuudet, yrittäjämäinen käyttäytyminen ja yrittäjyystaidot eivät ole synnynnäisiä vaan opittavia asioita. Yrittäjyyskasvatuksen avulla on mahdollista tukea tätä prosessia jo varhaislapsuudesta saakka. Seikkula-Leinon (2011) mukaan yrittäjyyskasvatus on erityisen soveltuvaa nuorille oppilaille. Lapsuuden ja nuoruuden nähdään olevan ideaali elämänvaihe opettaa ja kehittää positiivinen asenne yrittäjyyttä kohtaan (Heilbrunn, 2010). Tätä tukee myös Lindströmin (2013) tutkimus, jonka mukaan yrittäjämäistä toimintaa voi oppia jo esikoulussa. Paçon ja Palinhaksen (2011) mukaan on tärkeää tiedostaa ikäkauden kehitykselle soveltuvat tiedot, taidot ja asenteet. Heidän mukaansa peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa tulisi rohkaista oppilaita kehittämään henkilökohtaisia ominaisuuksiaan, jotka edistävät yrittäjämäisen asenteen kehittymistä. Ominaisuuksiksi he nimeävät luovuuden, riskinottokyvyn, epäonnistumisten käsittelyn, hermokontrollin, itsetunnon ja itsevarmuuden.

Yllä mainittu yrittäjämäisen asenteen kehittämisen eetos on Harnin (2022) mukaan syntynyt koulutuspoliittisten toimijoiden luodessa 2000-luvun kuluessa teoriaa, jonka mukaan yrittäjyyden ongelmat johtuvat pääasiassa yksilöiden asenteista yrittäjyyttä kohtaan. Elinkeinoelämän valtuuskunnan (2015) arvo- ja asennetutkimuksen mukaan yrittäjyyden arvostus on tutkimusta edeltävinä vuosina kasvanut, mutta yrittäjän aseman katsotaan olevan haastava (Sipola, 2015). Tutkimuksen mukaan 62 prosenttia suomalaisista näki, että "vain hullu" ryhtyy

palkkatyön sijaan yrittäjäksi, sillä yrittäjyyteen liittyvät riskit ovat korkeat. 18 prosenttia vastaajista ei pitänyt yrittäjäksi ryhtymistä uhkarohkeana päätöksenä. 83 prosenttia tutkimukseen vastanneista myös allekirjoitti väitteen, jonka mukaan yhteiskunta hyötyisi siitä, että ihmiset suhtautuisivat yrittäjyyteen aiempaa myönteisemmin. Ainoastaan viisi prosenttia vastaajista oli eri mieltä väitteen kanssa.

Opetushallitus (2023) on määritellyt yrittäjyysvalmiudet mukailleen yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmia, EU:n EntreComp-viitekehystä sekä opetus- ja kulttuuriministeriön *Yrittäjyyslinjauksia* vuodelta 2017. Määritelmän mukaan valmiuksiksi luetaan mahdollisuuksien havainnointi ja hahmottaminen sekä niihin tarttuminen, luovuus, aloitteellisuus, tavoitteellisuus, kyky muuttaa ideat toiminnaksi, omien vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen, sisukkuus, vastuunottaminen, rohkeus, kyky ymmärtää, tunnistaa ja hallita riskejä, kyky tehdä päätöksiä, epävarmuuden ja pettymysten sietokyky ja kyky ymmärtää taloutta ja sen toimintaa.

Otachen ym. (2021) mukaan yrittäjyysaikomuksilla tarkoitetaan, että yksilö uskoo ja suunnittelee käynnistävänsä uuden yritystoiminnan tulevaisuudessa. Heidän tutkimuksessaan ilmeni, että opiskelijoiden yrittäjyysaikomukset lisääntyivät merkittävästi kahden vuoden yrittäjyyskasvatuksen myötä. Yrittäjyyskasvatusjakso myös vaikutti heidän asenteisiinsa yrittäjyyttä kohtaan. He esittävät, että olemassa olevat empiiriset tutkimukset osoittavat, että perheen tuki, roolimallit, persoonallisuus, minäpystyvyys ja luovuus ovat merkittävästi yhteydessä oppilaan yrittäjyysaikomuksiin. Saptono ja Wibowo (2018) havaitsivat tutkimuksessaan, että minäpystyvyydellä on suora positiivinen yhteys yrittäjyysaikomuksiin. Tämä on linjassa esimerkiksi Wilsonin ym. (2007) ja Zhaon ym. (2005) löydösten kanssa. Hassin (2016) tutkimuksessa todettiin, että myöhäinen lapsuus (11–12-vuotiaana) näyttäisi olevan sopiva aika kehittää yrittäjämäistä minäpystyvyyttä. Tutkimuksen mukaan yrittäjyyskasvatuksen avulla oppilaiden minäpystyvyyden lisäksi yrittäjyystaidot kasvoivat, vaikka se ei ole alakoulun yrittäjyyskasvatuksen tavoite. Myös Cárcamo-Solís'n ym. (2017) tutkimus osoittaa, että yrittäjyystaitoja voidaan kehittää jo alakoulun aikana. Heidän tutkimuksessa havaittiin, että intervention seurauksena muun muassa oppilaiden taloudellinen osaaminen kehittyi.

Peruskoulussa toteutettavan yrittäjyyskasvatuksen tarkoitus ei ole yrittäjyysaikomusten edesauttaminen, mutta se tarjoaa hyvän tilaisuuden oppilaan minäpystyvyyden, itseluottamuksen ja luovuuden kehittymiselle. Otachen ym. (2021) suositus olikin, että yrittäjyyskasvatusta tulisi lisätä peruskoulussa ja toisella asteella. Oppilaiden lisääntyneet tiedot yrittäjyydestä, kompetensseista ja taidoista auttavat heitä kehittämään vahvaa yrittäjämäistä ajattelutapaa ja valmistavat heitä yrittäjän uralle, ennen kuin he pääsevät korkea-asteen instituutioihin. Kourilsky ja Walstad (1998) ovat osoittaneet, että aikainen altistuminen yrittäjämäisille asenteille, jopa esikoulussa, voi edistää yrittäjyyden uravalintaa.

2.3 Yrittäjyyspedagogiikka

Opetushallituksen (2023) mukaan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on tarjota oppimiskokemuksia, jotka kannustavat yrittäjämäiseen asenteeseen ja toimintaan. Yrittäjyyskasvatus on oppijälähtöistä, kokemuksellista, ilmiöpohjaista, ongelmaperustaista, tutkivaa ja toiminnallista. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa aitojen kysymysten äärellä. Lisäksi yrittäjämäiseen pedagogiikkaan kuuluu vahvasti tiimioppiminen sekä työelämälähtöisyys.

Perusopetussuunnitelman (2014) oppimiskäsitys tukee yrittäjämäisen osaamisen kehittymistä (Opetushallitus, 2014). Oppimiskäsityksessä korostetaan, että oppilas oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ajattelun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Se myös tukee oppilaiden kiinnostuksen kohteiden laajentumista. Opetussuunnitelmassa painotetaan myös sinnikkyyden merkitystä. Oppilaiden vahvaa minäkäsitystä ja itsetuntoa halutaan kehittää ja tukea. Perusopetussuunnitelmassa (2014) määritellään, että oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota. Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus

vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen, myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta. Yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta koulutuksen tavoitteena on innostaa oppilaita voimallisemmin oman elämänsä rakentamiseen (Opetushallitus, 2023). Yrittäjyys- ja työelämätaitojen harjoittamisen tavoitteena on synnyttää oppijassa motivaatio ja intohimo itsensä kehittämiseen ja oppimiseen. Oppijan uskoa omiin kykyihinsä pyritään vahvistamaan auttamalla löytämään ”oma juttu” ja tukemalla ja ohjaamalla tätä prosessia (Opetushallitus, 2023).

Cárcamo-Solís ym. (2017) kertovat, että yrittäjyyskasvatuksen oppimisvaiheiden aikana lapsi oppii kokemusten kautta ja opettaja ohjaa prosessia tukemalla häntä reflektoinnissa ja tarjoamalla mahdollisuuksia oppia ja harjoitella yrittäjyyttä. Lähestymistapa antaa oppilaalle mahdollisuuden eläytyä yrittäjän rooliin, harjoittaa yrittäjyystaitoja ja analysoida tilanteita luovasti. Johtopäätösten jakaminen siitä, mitä opittiin, on osa arviointiprosessia ja se mahdollistaa palautteenannon oppimisen tukemiseksi. Cárcamo-Solís'n ym. (2017) oppimisprosessissa oppilaat perustivat omat miniyrietykset, joissa he tuotteistivat omat ideansa. Yrietykset rakentuivat erilaisista lähtökohdista. Yrietyt saattoi olla yhteistoiminnallinen ja sen toimintaa määritteli demokraattisuus ja hyötyjen kollektiivinen jakaminen. Pienyrietyt saattoi perustua kapitalistiseen tyyliin, jonka ajatuksena oli voittojen maksimointi. Kolmannen yrietytyyppin tarkoitus oli olla yhteisöllinen. Sen päämääränä oli sosiaalisen pääoman kasvattaminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa esitettiin, että kouluyhteisö rohkaisee kokeilemiseen ja antaa tilaa eri ikäkausien ja oppijoiden tunnusomaiselle toiminnallisuudelle, luovalle työskentelylle, liikkumiselle, leikille ja elämyksille (Opetushallitus, 2014). Siten luodaan mahdollisuuksia projektimaiseen työskentelyyn ja kokonaisuuksien opiskeluun sekä yhteistyöhön myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään vuorovaikutuksen edistämiseksi sekä lisäämään työskentelyn moniaistisuutta ja monikanavaisuutta.

Opetuksen eheyttäminen on yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta tärkeä työtapana. Perusopetussuunnitelman (2014) mukaan eheytytyssä opetuksessa oppilas tarkastelee kokonaisuuksia ja työskentelyjaksot ovat tiedonaloja yhdisteleviä ja tutkivia. Tavoitteena on auttaa oppilaita soveltamaan tietojaan ja tuottaa kokemuksia tiedon yhteisölliseen rakentamiseen (Opetushallitus, 2014). Oppilaat voivat näin hahmottaa koulussa opiskeltavien asioiden merkitystä oman elämän ja yhteisön sekä yhteiskunnan ja ihmiskunnan kannalta. Samalla he saavat aineksia maailmankuvansa laajentamiseen ja jäsentämiseen. Jotta opetusta olisi mahdollista eheyttää, tulee opetuksen sisältöä että työtapoja koskevaa pedagogista lähestymistapaa tarkastella oppiainerajat ylittäen, todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja hyödyntäen.

Eheytytyssä opetuksessa eri oppiaineiden sisältöjä on mahdollista yhdistellä ja integroida keskenään hyödyntäen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita. Opetuksessa voidaan hyödyntää erilaisia toiminnallisia aktiviteetteja ja opintokäyntejä (Opetushallitus, 2014). Erityisesti erilaiset monialaiset oppimiskokonaisuudet muodostavat tilaisuuksia tuoda yrittäjyyskasvatusta koulutyöskentelyyn. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ohjeistetaan, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa hyödynnettäisiin paikallisia voimavaroja ja mahdollisuuksia, ja että ne tarjoaisivat tilaisuuksia koulun ja muun yhteiskunnan väliselle yhteistyölle. Opetushallituksen (2023) mukaan yrittäjämäiset oppimisympäristöt ovat avoimia, ja ne voivat olla usein oppilaitoksen ulkopuolella. Yritysten ja muun työelämän lisäksi muun muassa erilaiset digitaaliset ympäristöt, harjoitusyritykset, kerhotoiminta tarjoavat tilaisuuden yrittäjyysosaamisen harjoitteluun.

Käsiteltävien asioiden paikallisuus, ajankohtaisuus ja yhteiskunnallinen merkittävyys luovat lisämotivaatiota sekä opettajille että oppilaille (Opetushallitus, 2014, s. 32). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) määritellään monialaisten projektien tavoitteiksi, että ne antavat tilaa älylliselle uteliaisuudelle, elämyksille ja luovuudelle sekä haastavat monenlaisiin vuorovaikutus- ja kielenkäyttötilanteisiin. Ne vahvistavat tietojen ja taitojen soveltamista käytäntöön sekä harjaannuttavat kestävästä elämäntavan mukaista toimijuutta. Lisäksi oppimiskokonaisuuksien tulisi innostaa oppilaita toimimaan yhteisöä ja yhteiskuntaa rakentavalla tavalla.

Pepin ja St-Jean (2019) korostavat, että oppilaiden osallistuminen suunnitteluun on välttämätöntä. Oppimisen kannalta olisi merkittävää, että yrittäjyysprojektien teemat tulisivat oppilailta. Tämä tukee kokonaisvaltaisessa tehtävään sitoutumisessa. He kokevat tämän olevan käänteentekevää yrittäjyyteen liittyvien asenteiden kehittymisen kannalta. Opetushallitus (2023) toteaa, että yrittäjyyspedagogiikassa työskentely rakentuu usein oppijan itse muotoilemille ongelmille, niiden ratkaisuille ja vuorovaikutukselle. Ongelmat ja kysymykset voivat olla reaali maailman tilanteita tai niiden jäljittelyä.

Pepin ja St-Jean (2019) saivat tutkimuksessaan alustavia viitteitä siitä, että projektit eivät ole kaikista tehokkain tapa yrittäjyysasenteiden kehittämiseksi, mutta aiheesta kaivataan lisätutkimusta. Tutkimus ei ottanut huomioon miniyrityksiä, yritysvierailuja tai yrittäjän tapaamista. He olettivat, että näillä voisi olla suurempi vaikutus asenteiden kehitykseen. Roolimallit ovat merkittäviä yrittäjäasenteen kehittymisen kannalta ja yrittäjän tapaaminen voisi muodostaa välittävän ympäristön, joka vaikuttaa nuoren opiskelijan asenteisiin (Fellnhofer & Mueller, 2018).

Saptonon ja Wibowon (2018) lukioikäisille oppilaille toteutetussa tutkimuksessa selvisi, että yrittäjämäisen asenteen muutokset tapahtuvat prosessissa, joka sisältää oppimista, kokemuksia, vuorovaikutusta ympäristön kanssa sekä yrittäjyyskasvatusta. Heidän tutkimuksensa mukaan oppimisympäristöillä oli suora vaikutus oppilaiden yrittäjyysasenteisiin. Tämä vaatii opettajan merkittävää roolia oppimisprosessien suunnittelussa ja ohjaamisessa. Yrittäjyyskasvatusta toteutettaessa opettajan tulisi arvioida ja sen jälkeen pyrkiä poistamaan oppilaiden tieltä joitakin haasteita, jotka voivat vaikuttaa heidän itseluottamukseensa, itsetuntoonsa, aloitteellisuuteensa ja riskien ottoonsa (Rabbior, 1990).

3 MINÄPYSTYVYYS

3.1. Minäpystyvyyden määritelmä

Minäpystyvyydellä (self-efficacy) tarkoitetaan yksilön omia käsityksiä kyvyistään ja mahdollisuuksistaan suoriutua jostain tehtävästä tarkoituksenmukaisella tavalla, sekä selviytyä tilannekohtaisista haasteista (Bandura, 1977). Minäpystyvyys on hyvin kontekstisidonnainen ja se voi vaihdella tehtävästä ja taidosta riippuen (Unrau ym., 2018). Bandura (1994, s. 77) painottaa, että minäpystyvyys ei ole staattista, vaan se kehittyy läpi ihmisen elämän. Minäpystyvyys voidaan nähdä alati muuttuvana prosessina.

D'amicon ja Cardacin (2003) mukaan minäpystyvyydellä on kirjallisuudessa useita erilaisia lähikäsitteitä, kuten itsetunto (self-esteem) ja minäkäsitys (self-concept). On tärkeää, että minäpystyvyys pystytään erottamaan niistä. Keltinkangas-Järvinen (2010) on määritellyt itsetunnon kyvyksi luottaa omaan itseensä ja arvostaa omaa itseään sellaisena kuin on. Minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön käsityksiä itsestään ja tulkinnat perustuvat pikemminkin menneisyyteen, kun taas minäpystyvyydellä tarkoitetaan ihmisen käsityksiä omasta potentiaalistaan tulevaisuudessa (Bong & Skaavik, 2003). Zimmerman (2000) vertailee näitä kahta termiä siten, että minäkäsitys kertoo siitä, kuinka hyvä ihminen kokee olevansa esimerkiksi koulun oppiaineessa. Minäpystyvyyden hän ajattelee tarkoittavan sitä, kuinka ihminen uskoo suoriutuvansa oppiaineen spesifissä tehtävässä.

Bandura (1997) on jakanut minäpystyvyyden kolmeen kategoriaan. *Yleisellä minäpystyvyydellä* tarkoitetaan yksilön odotuksia suoriutumisestaan laajasti. Tämä tarkoittaa esimerkiksi lapsen odotuksia hänen menestymisestään koulussa. *Keskitason minäpystyvyydellä* tarkoitetaan odotuksia tiettyyn taitoon liittyvissä tehtävissä. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, miten oppilas odottaa suoriutuvansa matematiikan oppiaineessa. Kolmantena on *spesifi minäpystyvyys*, joka tarkoittaa odotuksia omasta suoriutumisesta jossakin tarkassa kontekstissa, kuten yksittäisessä matematiikan tehtävässä.

Bandura (1997) on määritellyt neljä rakennetekijää, joiden avulla minäpystyvyyttä voidaan kehittää. Näitä ovat *onnistumisen kokemukset* (mastery experiences), *muilta saatu palaute* (social/verbal persuasion), *sosiaalinen vertailu* (vicarious experience) sekä *yksilön fysiologiset ja emotionaaliset olotilat* (physiological and affective states). Banduran (1997) mukaan onnistumisen kokemukset ovat kaikkein merkittävin minäpystyvyyden lähde. Onnistumisen kokemukset tarjoavat yksilölle tietoa hänen osaamisestaan vaaditussa tehtävässä. Sosiaalisen vertailun avulla yksilöllä on mahdollista havainnoida ympärillä olevien ihmisten suoriutumista ja tämä voi vahvistaa yksilön käsitystä siitä, että hänkin voi onnistua tehtävässä. Palaute on erityisen tehokasta, jos yksilö epäilee omia kykyjään. Fysiologiset ja emotionaaliset tilat vaikuttavat yksilön uskomukseen siitä, pystyykö hän suoriutumaan tilanteen vaatimalla tavalla. Tähän vaikuttaa vireys ja esimerkiksi positiivinen mielentila tehtävää kohtaan. Myös muut tutkimukset tukevat etenkin onnistumisen kokemusten ja omasta oppimisesta saadun palautteen merkitystä minäpystyvyyden kehitykselle (ks. Usher & Pajares, 2008; Joët, Usher & Bressoux, 2011). Joillekin yksilöille useille lähteille altistuminen vaikuttaa merkittävämmmin minäpystyvyyden kehitykseen, kun taas joillekin yksi lähde voi saada aikaan merkittäviä muutoksia (Butz & Usher, 2015). Banduran (1977) tutkimus osoittaa, että minäpystyvyys on vahvempi, jos sitä on vahvistettu useista eri lähteistä.

Bandura (2006) kertoo, että toimijuus on oleellinen minäpystyvyyden konsepti. Minäpystyvyyssuskomukset voidaan nähdä uskomuksena toimijuuteen. Näin yksilön minäpystyvyys määrittää, kokeeko yksilö työskentelynsä tuloksen olevan seurausta hänen käyttäytymisestään ja kokeeko yksilö voivansa vaikuttaa ympäristöönsä käyttäytymisellään. Woodin ja Banduran (1989, s. 364) mukaan minäpystyvyyden merkitys korostuu tilanteissa, joissa ihmisillä on samanlaiset taidot. Heikko minäpystyvyys on yhteydessä yksilön motivaatioon ja ongelmanratkaisutaitoihin, jolloin heikon minäpystyvyyden omaava ihminen suoriutuu todennäköisesti heikommin samasta tehtävästä kuin ihminen, jolla on vahva minäpystyvyys tehtävää kohtaan. Minäpystyvyys voikin vaikuttaa merkittävästi yksilön elämän suuntaan ja tulevaisuuden työuraan.

3.2. Minäpystyvyyden kehittäminen peruskoulussa

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykseen on kirjattu, että oppilaan tulisi oppia asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia (Opetushallitus, 2014, s. 17). Tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa ja se vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua. Koulussa tulisi kehittää perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Oppilaan kiinnostuksen kohteiden, arvostusten, työskentelytapojen ja tunteiden lisäksi oppimisprosessia ja motivaatiota ohjaavat kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana. Oppilaan minäkuva, pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat tavoitteisiin, joita oppilas asettaa toiminnalleen. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.

Minäpystyvyydellä on yhteys oppilaan koulumenestykseen (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008). Mark ym. (2011) toteavat omassa tutkimuksessaan, että korkean minäpystyvyyden omaavat yksilöt näkevät vaikeat tehtävät toteutettavissa olevina, kun taas heikon minäpystyvyyden omaavat yksilöt pyrkivät todennäköisemmin välttelemään tehtävää ja keskittyvät negatiivisiin tulosodotuksiin ja henkilökohtaisiin epäonnistumisiin. Schunkin (2012) mukaan korkean minäpystyvyyden omaavat oppilaat työskentelevät ahkerammin, ovat sinnikkäämpiä, näyttävät suurempaa kiinnostusta oppimista kohtaan ja suoriutuvat paremmin. Heikon minäpystyvyyden omaavat oppilaat sen sijaan uskovat tehtävien olevan vaikeampia kuin ne oikeasti ovat. Tämä lisää stressiä ja ahdistusta, vaikeuttaen heidän ongelmanratkaisuaan. Minäpystyvyyden voidaan nähdä toimivan itsensä toteuttavana profetiana, jossa ihminen suoriutuu tehtävästä samansuuntaisesti kuin uskoo suoriutuvansa.

Jang ym. (2015) korostavat sitä, kuinka vahvasti minäpystyvyys vaikuttaa ihmisen motivaatioon ja on siten myös yhteydessä oppimiseen. Banduran (1997) mukaan korkeampi koettu minäpystyvyys on koulussa yhteydessä sinnikkyyteen ja korkeampaan työteliäisyyteen omaa oppimista kohtaan verrattuna heikommin oman minäpystyvyytensä arvioiviin oppilaisiin. Uudemmassa tutkimuksessa Bandura (2000) havaitsi, että korkeaksi minäpystyvyytensä arvioineet oppilaat olivat parempia sietämään vastoinkäymisiä opinnoissaan.

Bandura (1994) kertoo, kuinka merkityksellinen koulu on lasten kognitiivisten kykyjen kehittämisen kannalta. Lapset alkavat kehittämään älyllistä kyvykkyyttään, kun he hallitsevat kognitiiviset taidot. Koulussa arvioidaan sekä heidän tietämystään että heidän ajattelutaitojaan. Lisäksi koulussa oppilaita arvioidaan ja vertaillaan sosiaalisesti. Nämä ovat merkityksellisiä lapsen minäpystyvyyden kehittymisen kannalta. Opettajan tulkinnat oppilaan koulumenestyksestä tai menestymättömyydestä vaikuttavat lapsen minäpystyvyyksiksiin. Lisäksi oppilas vertailee itseään muihin ja heidän suorituksiinsa. Bandura (1994) korostaa, että lapsen uskomus kykyihinsä selviytyä vaatimuksista, joita koulu heille asettaa, vaikuttaa hänen tavoitteisiinsa opiskelunsa suhteen, kiinnostukseen koulua kohtaan ja lopulta koulumenestykseen.

Banduran ja Schunkin (1981) sekä Zimmermanin ja Kitsantasin (1997) tutkimukset osoittavat, että peruskoulussa voidaan tukea minäpystyvyyttä ja koulussa suoriutumista esimerkiksi asettamalla tavoitteita oppimiselle. Perusopetussuunnitelman perusteet (2014) tukevat näitä näkemyksiä (Opetushallitus, 2014). Lisäksi tutkijat havaitsivat oman oppimisen tarkkailun ja ääneen reflektoinnin vaikuttavan minäpystyvyyteen ja koulussa suoriutumiseen.

3.2.1 Onnistumisen kokemusten merkitys minäpystyvyyden kehittymiselle

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) painottaa onnistumisen kokemusten merkitystä oppimiseen ja oppilaan kehittymiseen (Opetushallitus, 2014). Opetussuunnitelmassa korostetaan, että jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Oppiessaan oppilas rakentaa muun muassa identiteettiään ja paikkaansa maailmassa. Erityisesti tulee kiinnittää huomiota siihen, kuinka tärkeää on luoda mahdollisuuksia itsetuntoa vahvistaviin osaamisen ja onnistumisen kokemuksiin sekä ohjata jokaista oppilasta tunnistamaan oma erityislaatuisuutensa ja omat vahvuutensa sekä näkemään realistisesti henkilökohtaiset kehittymistarpeet.

Oppiva yhteisö luo Perusopetussuunnitelman (2014) mukaan edellytyksiä onnistumisen kokemuksiin, rohkaisten jokaista oppilasta yrittämään ja oppimaan omista virheistään (Opetushallitus, 2014). Oppiva yhteisö antaa sopivia haasteita ja tukee vahvuuksien löytämistä ja hyödyntämistä. Koulussa oppilaat saavat tilaisuuden luoda myönteisen ja realistisen käsityksen itsestään. Koulutyössä tulisi arvostaa työhön syventymistä, oppimisessa tarvittavaa ponnistelua ja työn loppuunsaattamista. Onnistumisen kokemukset ja elämykset erilaisissa ympäristöissä ja oppimistilanteissa innostavat oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen. Työtavat tulisivat olla monipuolisia, minkä tarkoituksena on tuottaa oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia.

Onnistumisen kokemusten merkitystä korostetaan useiden Perusopetussuunnitelman (2014) oppiaineiden tavoitteissa (Opetushallitus, 2014). Esimerkiksi matematiikan, ympäristöopin ja liikunnan tavoitteissa kerrotaan, että oppimista tulisi eriyttää ja jokaiselle tulisi antaa mahdollisuus onnistumisen elämyksiin. Esimerkiksi Huang ja Gao (2013) ovat tutkineet onnistumisen kokemusten vaikutusta liikunnan opetuksessa. Aiemmillä kokemuksilla oli merkittävä vaikutus siihen, kuinka oppilaat suhtautuivat liikuntatuntien aktiviteetteihin ja käyttäytyivät aktiviteetin aikana. He havaitsivat, että onnistumiset lisäävät kiinnostusta, huomiota, sinnikkyyttä ja tehtävästä nauttimista. Bandura (1997, s. 80) esittää, että onnistumisen kokemukset voivat olla kaikista tehokkain keino, jonka avulla oppilaat kerryttävät autenttista tietoa omasta minäpystyvyydestään. Tätä tukee myös Usherin ja Pajaresin (2008) tutkimus, jossa he havaitsivat onnistumisen kokemuksilla olevan pysyviä vaikutuksia minäpystyvyyteen.

Bandura (1997) kertoo, että onnistumisten ja epäonnistumisen kokemusten myötä yksilö kerryttää tietoa omasta pystyvyydestään. Onnistumiset rakentavat yksilön uskoa omaan kykyihinsä. Jos yksilön minäpystyvyys ei ole vahvistunut tarpeeksi, epäonnistumisen kokemukset romuttavat minäpystyvyyttä. Banduran (1997, s. 80) mukaan helposti saavutetut tulokset eivät mene onnistumisen kokemuksista, koska ne vain korostavat nopeasti ja helposti saatuja tuloksia. Tämä johtaa helposti lannistumiseen sinnikkyyttä ja pinnistelyä vaativia tehtäviä

kohdatessa. Ahkera työskentely onnistumisen kokemuksen saavuttamiseksi vahvistaa enemmän yksilön käsityksiä omasta osaamisesta. Vahvan minäpystyvyyden omaava henkilö näkee, että parantamalla omaa toimintaa haasteelliset tehtävät ovat mahdollisuuksia oppia.

Zimmerman ja Cleary (2006) kertovat, että oppilaan tulee itse mielessään hyväksyttää onnistumisen kokemus. Zimmerman ja Cleary (2006) painottavat, että hyväksyntä tapahtuu suhteessa yksilön itsesääätelyprosesseihin, kuten itsearvioihin, käytettyihin strategioihin ja asetettuihin tavoitteisiin. Bandura (1986) toteaa, että minäpystyvyyttä hahmotetaan suhteessa siihen, miten oppilas arvioi onnistumista ympäröivät tekijät. Kaksi oppilasta voivat saada samasta tehtävästä saman arvosanan, mutta kokea sen eri tavoin suhteessa tehtävän ja materiaalien haastavuuteen, saatuun apuun ja työskentelyyn käytettyyn panokseen (Bandura, 1997).

3.2.2 Palautteen merkitys minäpystyvyyden kehitykselle

Perusopetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat, että koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä (Opetushallitus, 2014). Erittäin suuri merkitys on opettajien antamalla palautteella. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta. Palautteenannossa tulee huomioida oppilaiden ikäkausi ja edellytykset. Huomio tulisi kiinnittää oppilaiden onnistumisiin ja oppimisen edistymiseen suhteessa aiempaan osaamiseen (Opetushallitus, 2014, s. 48).

Monipuolinen arviointi ja siihen perustuvan ohjaavan palautteen antaminen ovat opettajien keskeisiä pedagogisia keinoja oppilaiden kehityksen ja oppimisen tukemiseen (Opetushallitus, 2014). Arviointikulttuurin tulisi olla rohkaisevaa ja kannustaa yrittämään. Toimintatapojen tulisi olla vuorovaikutteisia, jotta ne edistäisivät oppilaiden osallisuutta. Laadukas arviointikulttuuri tukee oppilasta ymmärtämään omaa oppimisprosessia sekä tekee oppilaan edistymisen näkyväksi koko oppimisprosessin ajan. Tämä tarkoittaa, että oppilas hahmottaa, mitä hänen on

tarkoitus oppia, mitä hän on oppinut ja miten hän voi edistää ja parantaa suoriutumistaan (Opetushallitus, 2014, s. 51).

Suullinen palaute ei vaikuta minäpystyvyyteen yhtä paljon kuin onnistumisen kokemukset, mutta se on yleisimpiä opettajien käyttämiä työkaluja oppilaiden minäpystyvyyden vahvistamiseen (Ritchie 2015, s. 28). Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että oppilaat kokevat opettajien palautteen lisäksi vanhempien ja kavereiden positiivisen palautteen sekä kannustuksen minäpystyvyyttä tukevaksi tekijäksi (Klassen & Lynch, 2007).

Cassé ym. (2015, s. 27) havaitsivat, että palautteen vaikutus minäpystyvyyteen oli vahvempi, jos sitä käytettiin suorituksen aikana ja pian sen jälkeen. He myös havaitsivat, että positiivinen palaute vahvisti tehtävän lopputuloksesta saatua viestiä omasta minäpystyvyydestä. Toisin sanoen positiivinen palaute ja epäonnistuminen tehtävässä heikensi minäpystyvyyttä ja onnistunut suoritus yhdessä positiivisen palautteen kanssa vahvisti sitä. Myös Banduran (1997) tutkimus tukee tätä.

Positiivinen palaute voi rohkaista ja kannustaa oppilasta ja se voi myös auttaa oppilasta ponnistelemaan tavoitteiden saavuttamiseksi (Bandura, 1997). On tärkeää huomioida, että muilta ihmisiltä tulevat negatiiviset arviot omasta pystyvyydestä voivat vaikuttaa lannistavasti yksilön uskomuksiin omista kyvyistään (Bandura 1997, s. 101). Kudon ja Morin (2015) tutkimuksen havainnot vahvistavat Banduran aiempaa näkemystä. Oppilaiden saama positiivinen ja negatiivinen palaute vaikutti heidän käsityksiinsä omasta minäpystyvyydestään, riippumatta heidän todellisesta osaamisestaan. Bandura (1977) painottaa, että palautteen antajan uskottavuus ja palautteen realistisuus vaikuttavat siihen, kuinka paljon ne vaikuttavat minäpystyvyyssuskomuksiin. Esimerkiksi opettajan tulee antaa palautteenantajan roolissa totuudenmukaista palautetta. Klassenin ja Lynchin (2007) tutkimuksessa opettajat olivat oppilaita kriittisempiä palautteen ja minäpystyvyyden välisestä suhteesta. Positiivinen palaute tulee antaa, kun oppilaalta tulee aidosti hyvä suoritus ja hänellä on ymmärrys oppimisprosessista.

Schunk ja Cox (1986) havaitsivat, että palautteen yhdistäminen ahkeraan harjoitteluun voi olla yhteydessä minäpystyvyyden vahvistumiseen. Ahkeran harjoittelun ansiosta oppilaiden taidot kehittyvät ja heidän minäpystyvyytensä

vahvistuu. Palaute ahkerasta työskentelystä auttaa oppilasta muodostamaan uskomuksen, että ahkeran harjoittelun ansiosta hänen on mahdollista kehittää omaa osaamistaan. Zimmerman ja Cleary (2006) toteavat, että oppilaat, jotka kohtaavat haasteita koulutyössä voivat hyötyä lyhyellä aikajänteellä positiivisesta ja rohkaisevasta palautteesta, mutta tulokset eivät ole pitkäkestoisia, jos oppilas ei toistuvasti onnistu suoriutumaan hänelle annetuista tehtävistä. Tästä syystä olisikin tärkeää yhdistää palaute erilaisten oppimisstrategioiden hyödyntämiseen, joka voisi vahvistaa minäpystyvyyttä pidemmällä aikavälillä.

3.2.3 Sosiaalisen vertailun merkitys minäpystyvyyden kehitykselle

Sosiaalisella vertailulla tarkoitetaan, että oppilas havainnoi muiden oppilaiden suhtautumista tehtävien haasteellisuuteen (Schunk & Meece, 2006, s. 82). Tämä antaa oppilaalle tietoa heidän kyvyistään suhteessa muihin ja tietoa siitä, onko jokin helpolta tuntuva tehtävä muille haastava. Bautista (2011) tukee omassa tutkimuksessaan sosiaalisen vertailun merkitystä minäpystyvyydelle. Banduran (1997) mukaan sosiaalinen vertailu vaikuttaa pystyvyyssuomuksiin erityisesti silloin, kun tarkkailija kokee tarkkailtavan olevan samankaltainen hänen kanssaan. Koulukontekstissa tällä tarkoitetaan luokkakaveria.

Bandura (1997, s. 86–87) kertoo, että sosiaalisen vertailun vaikutus minäpystyvyyteen on varsin heikko, jos yksilö kokee tarkkailtavan hyvin erilaiseksi itsensä kanssa. Usher ja Pajares (2008) havaitsivat, että vertailua tapahtuu erityisesti akateemisesti heikommilla oppilailla. Butz ja Usher (2015) havaitsivat tutkimuksessaan, että korkean minäpystyvyyden omaavat oppilaat kokevat sosiaalisen vertailun useammin minäpystyvyyttä tukevaksi lähteeksi. He myös hyötyvät toisten suoritusten vertailusta, jossa menestyvät muita paremmin. Toiset opiskelijat jopa hyötyvät vertaistensa epäonnistumisesta ja kokevat näissä tilanteissa minäpystyvyytensä vahvistuvan (Kudo & Mori, 2015).

3.2.4 Yksilön fysiologisten ja emotionaalisten olotilojen merkitys minäpystyvyyden kehitykselle

Vuoden 2014 Perusopetussuunnitelman perusteet korostavat, että eri aistien käyttö on ajattelun ja oppimisen kannalta olennaista (Opetushallitus, 2014, s. 17). Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.

Schunk ja Meece (2006, s. 73) kertovat, että minäpystyvyysteorian neljännellä rakenneosalla, fysiologisilla ja emotionaalilla tiloilla tarkoitetaan tietoa, jota oppija saa työskentelyn synnyttämistä tunteista, joita voivat olla esimerkiksi kohonnut sydämen syke tai ahdistuksen tunne. Banduran (1997) mukaan ihmiset kokevat stressin ja jännittyneisyyden usein merkkinä haavoittuvuudesta ja mahdollisuudeksi huonolle suoritukselle. Kavanaghin ja Bowerin (1985) mukaan positiiviset mielialat vahvistavat ihmisen minäpystyvyyttä ja päinvastoin negatiiviset mielialat ovat haitaksi minäpystyvyydelle. Bandura (1995, s. 5) kuitenkin korostaa, että tärkeintä eivät ole ihmisen kokemat tunteet tai fyysiset reaktiot, vaan se, miten ihminen niitä tulkitsee. Vahvan minäpystyvyyden omaava oppilas voi tulkita jännittyneisyyden energisoivaksi, mutta heikon itsetunnon omaava oppilas saattaa sortua itse-epäilyyn, joka voi heikentää suoritusta.

Vaikka tutkimukset korostavat, että tunteet vaikuttavat minäpystyvyyteen, on myös tutkimuksia, jotka korostavat vastavuoroisesti minäpystyvyyden merkitystä tunteiden muodostumiseen. Esimerkiksi Harterin (1992) mukaan oppilaat, joilla on korkeampi minäpystyvyys, kokevat todennäköisemmin koulussa positiivisia tunteita, kuten ylpeyttä tai iloa. Hänen mukaansa oppilaat, joilla on matalampi minäpystyvyys, kokevat useammin negatiivisia tunteita, kuten ahdistusta ja masennusta. Banduran (1997) näkemysten mukaan minäpystyvyyteen voidaan vaikuttaa pyrkimällä vähentämään stressiä ja taipumuksia negatiivisiin emootioihin. Olisi myös tärkeää pystyä tulkitsemaan tunteita positiivisella tavalla, joka edistäisi onnistumisen kokemusten saavuttamista koulutyössä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia yrittäjäksi päätyneiden henkilöiden koettua minäpystyvyyden kehittymistä peruskoulussa. Pyrimme selvittämään, millaisia onnistumisen kokemuksia haastattelemamme yrittäjät ovat kokeneet, ja miten nämä onnistumiset ovat heidän omien kokemustensa mukaan vaikuttaneet heidän minäpystyvyyteensä. Rajasimme onnistumisen kokemukset Mobergin (2012) listaamissa yrittäjämäisen osaamisen osa-alueissa tapahtuneisiin onnistumisiin. Pohdimme, miten onnistumiseen johtaneen tehtävän haastavuus on voinut vaikuttaa onnistumisen myötä kehittyneeseen minäpystyvyyteen. Lisäksi tutkimme kokemuksia palautteen osuudesta minäpystyvyyden kehittämisessä onnistumisen hetkellä.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia minäpystyvyyteen vaikuttaneita onnistumisia yrittäjät ovat kokeneet peruskouluaikoinaan yrittäjämäisissä taidoissa?
2. Millaiseksi yrittäjät ovat kokeneet opettajan antaman palautteen merkityksen heidän onnistumisen kokemuksissaan?

4.2 Tutkimuskonteksti

Tämän kasvatustieteen pro gradu -tutkielman tutkimusalueena on yrittäjyyskasvatus ja aiheena yrittäjien kokemukset heidän minäpystyvyyteensä vaikuttaneista onnistumisen kokemuksista. Onnistumisen kokemusten yhteydessä pohditaan, millainen rooli niiden vaikuttavuuteen on ollut opettajalta saadulla palautteella. Tutkimusta ohjaa Albert Banduran (1977) minäpystyvyysteoria, jonka mukaan onnistumisen kokemukset ovat tärkein yksittäinen minäpystyvyyttä kehittävä tekijä.

Teorian mukaan myös onnistumisen yhteydessä saatu palaute lisää kokemuksen vaikuttavuutta. Onnistumisen kokemuksessa olennaista on, että tehtävä, joka onnistumiseen johtaa, on riittävän haastava.

Toteutimme tutkimuksen kvalitatiivisella tutkimusotteella, sillä pyrimme kuvailemaan haluttua ilmiötä eli yrittäjien onnistumisen kokemuksia laadullisten tutkimusmenetelmien avulla. Tutkimme, miten haastateltavat näkevät onnistumisen kokemusten vaikuttaneen heidän minäpystyvyyteensä, sekä sitä, miten opettajalta tullut palaute on ollut osana kokemusta. Tutkimuksemme on osa hermeneuttista tutkimusperinnettä, johon suuri osa ihmistieteistä pohjautuu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 28–29). Siinä on pyrkimys ilmiöiden ymmärtämiseen, eikä niinkään tilastollisten yhteyksien etsimiseen. Tutkimus perustuu konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan. Konstruktivismissa ajatellaan, että tieto on riippuvaista tiedon tuottajasta ja sen tulkitsijasta (Puusa ym., 2020, s. 46). Kielellä ja subjektiivisilla näkemyksillä ja kokemuksilla on suuri merkitys konstruktivistisessä ajattelussa. Konstruktivistisen tietokäsityksen mukaan tieto rakentuu suhteessa aikaan, paikkaan ja kertojan asemaan (Heikkinen, 2018, s. 176–177). Konstruktivismi on vastakkainen ajatussuunta realismille, jossa tieto nähdään objektiivisina ja melko absoluuttisina faktoina (Puusa ym., 2020, s. 46). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yrittäjien omia muistoja heidän kokemuksistaan ja heidän niille antamia merkityksiä ja tulkintoja. Tutkijoina tulkitsemme näitä kokemuksia aiempaan tutkimustietoon suhteutettuna. Onnistumisen kokemusten tutkiminen soveltuu hyvin konstruktivismin mukaiseen ajatteluun, sillä ne ovat yksilön subjektiivisia kokemuksia, eikä niitä tutkiessa pyritä yleistettävissä oleviin havaintoihin.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tässä tutkimuksessa haastateltavia oli kolme ja heidät valittiin harkinnanvaraisesti. Käytämme tässä tutkimuksessa haastateltavista pseudonyymejä H1, H2 ja H3. Harkinnanvaraisuudella tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sitä, että tutkimukseen haetaan juuri tiettyyn tutkimukseen sopivia haastateltavia. Menetelmää voidaan hyödyntää, kun tutkimuksen kannalta on olennaista, että tutkittavilla on tietoa ja kokemusta käsiteltävästä ilmiöstä. Halusimme haastatella yrittäjiä, sillä koimme ymmärryksen heidän kouluaikaisista kokemuksistaan tärkeäksi yrittäjyyskasvatusta kehitettäessä. Koska pyrkimyksenämme ei ole tilastollisten yhteyksien etsiminen, tutkimusaineiston ei tarvitse välttämättä olla suuri (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Pyrimme hankkimaan tutkimukseen kolme erilaisen taustan omaavaa ja erilaisilla aloilla työskentelevää yrittäjää. Vaikka kolme haastateltavaa ei mahdollista yleistettävii johtopäätöksiä, halusimme haastatella eri aloilla toimivia yrittäjiä, jotta vastaukset eivät rajautuisi toimintaympäristöllisesti. Toteutimme eliittiotannan, eli pyysimme tutkimukseen henkilöitä, joiden oletimme tietävän ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli, että haastateltavan täytyy toimia yrittäjänä, ja että haastateltava oli käynyt joko suomalaisen peruskoulun tai kansa- ja oppikoulun. Koimme tärkeäksi, että yrittäjä muistaa ja osaa arvioida kouluaikoina kokemiaan ilmiöitä. Tämän vuoksi keskityimme etsimään yrittäjiä, jotka ovat käyneet koulunsa viime vuosikymmeninä. Saimme mukaan kaksi yrittäjää, jotka olivat aloittaneet peruskoulunsa 2000-luvulla. Kolmanneksi haastateltavaksi kysyimme yrittäjää, joka oli ammatiltaan opettaja, minkä vuoksi koimme hänet sopivaksi yrittäjäksi tutkimukseemme. Hän oli aloittanut kansakoulun 1960-luvulla ja oppikoulun 1970-luvulla. Tässä tutkimuksessa käytämme sen aikaisesta kansa- ja oppikoulusta nimitystä *peruskoulu* virkkeiden yksinkertaistamisen vuoksi. Oletimme, että kyseinen haastateltava pystyisi muistamaan tutkimuksemme kannalta olennaisia asioita kouluajoistaan, sillä hän on todennäköisesti pohtinut näitä asioita opiskellessaan ja tehdessään opettajan töitä. Osoittautui, että hän muisti hyvin kattavasti asioita omista kouluajoistaan. Kaksi muuta haastateltavaa olivat

työskennelleet pääasiassa yrittäjinä kesätöitä lukuunottamatta. Kaikki haastateltavat olivat työskennelleet yrittäjinä kolmesta kuuteen vuotta. Kaksi haastateltavista yrittäjistä oli naisia ja yksi oli mies. Kaikki tutkittavat olivat käyneet peruskoulunsa Suomessa.

Jokainen pyytämämme yrittäjä suostui haastattelupyyntöön. Tiesimme kaksi yrittäjää entuudestaan. Toisen yrityksen perustajaa kontaktoimme puhelimitse ja toista yrityksen Instagram-tilille viestiä laittamalla. Toinen näistä yrittäjistä työskenteli useasta työntekijästä koostuvassa yrityksessä, kun taas toinen yrityksistä koostui ainoastaan yhdestä henkilöstä. Kolmannen yrittäjän löysimme tutkimusprosessimme aikana eräässä yrittäjyyteen liittyneessä tapahtumassa etsiessämme potentiaalisia haastateltavia. Yrittäjät kokivat aihevalintamme tärkeäksi ja halusivat päästä kertomaan omia näkemyksiään ja kokemuksiaan. Samalla tutkimukseen osallistuminen auttoi heitä jäsentämään ja refleктоimaan omaa yrittäjyyden identiteettiä ja siihen vaikuttaneita tekijöitä.

4.4 Tutkimusaineiston keruu ja aineiston analyysi

Toteutimme aineistonkeruuta ja analyysiä molempia kolmessa osassa. Tulososiossa käytimme aineistona ainoastaan aineistonkeruun kolmannen vaiheen haastatteluja. Tässä alaluvussa kerromme myös aineistonkeruun kahdesta ensimmäisestä vaiheesta, sillä ne johtivat lopulta siihen, että tarkensimme tutkimusaiheemme koskemaan minäpystyvyyttä. Maaliskuussa 2023 toteutimme aineistonkeruun ensimmäisen vaiheen, kun yrittäjät kirjoittivat yrittäjyystarinan käyttämällä apunaan seuraavia apukysymyksiä:

1. Mikä on mielestäsi yrittäjyyden merkitys yhteiskunnalle?
2. Mitkä tapahtumat elämässäsi ovat saaneet sinut kiinnostumaan yrittäjyydestä?
3. Miksi ryhdyit yrittäjäksi? (tarkoitus kartoittaa arvoja yrittäjyyden takana)
 - a. Onko yrittäjyytesi merkitys muuttunut yrittäjäurasi aikana?
4. Mitkä asiat kotikasvatuksessasi edesauttoivat yrittäjäksi ryhtymistä?
5. Mitä ala- ja yläkoulu tarjosi yrittäjän urallesi?

6. Mitä koulu voisi tarjota enemmän?

Kertomusten avulla haastateltava pystyy kuvaamaan tapahtumiin liittyviä tunteita ja kokemuksia, ja näiden kuvausten avulla pystytään ymmärtämään ihmisiä ja heidän toimintaansa (Heikkinen, 2018). Lisäksi ne tarjoavat sekä mahdollisuuden peilata toisten ihmisten kokemuksia ja tarinoita että ymmärtää yhteiskunnallisia ilmiöitä (Hatch & Wisniewski, 1995, s. 113). Yrittäjäyystarinoiden tarkoituksena oli saada tietoa yrittäjien ajatuksista liittyen heidän yrittäjämäisen identiteetin ja yrittäjämäisten taitojen kehittymiseen. Halusimme myös tarinan kautta käynnistää yrittäjien ajatusprosessin ja auttaa heitä syventymään omaan ajatusmaailmaansa ja kouluaikeihinsa. Luimme yrittäjien kirjoittamia yrittäjäystarinoita pyrkien ymmärtämään heidän käsitystään siitä, miten heidän yrittäjämäiset asenteensa ja taitonsa ovat kehittyneet, ja mitä he ylipäätään pitävät merkittävänä osaamisena yrittäjyydessään. Keskityimme pääasiassa lapsuudessa opittuun osaamiseen, minkä kautta pystyimme luomaan kysymyksiä ensimmäisiä haastatteluja varten. Nostimme tarinoista esiin yrittäjiä yhdistäviä ominaisuuksia kuten epävarmuudensietokyky, rohkeus ja luottamus tulevaisuutta kohtaan.

Maaliskuussa 2023 toteutimme teemahaastattelut, joissa syvennyimme tarkemmin yrittäjäystarinoihin. Teemahaastattelu korostaa yksilön subjektiivisia käsityksiä itsestään ja maailmasta (Puusa ym., 2020). Sen avulla voidaan tutkia haastateltavien uskomuksia, kokemuksia ja ajatusmalleja. Teemahaastattelusta saatua aineistoa ja aiemmin tehtyä tutkimusta yhdistelemällä tutkija lisää ymmärrystään ilmiön kokonaisuudesta. Tarinoiden pohjalta määrittelimme jokaiselle haastateltavalle henkilökohtaiset haastattelukysymykset, joiden avulla halusimme rikastuttaa aineistoa. Haastattelukysymyksemme ohjasivat tutkittavia pohtimaan ja kuvaamaan elämäntapahtumiensa merkityksiä (Polkinghorne 2007, s. 479). Pyrimme pitämään haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisenä emmekä häivyttäneet haastattelijan roolia, vaan haastattelut etenivät tiettyjen teemojen ympärille rakentuvana dialogina (Vähäsantanen & Saarinen, 2013). Esitimme tutkittaville haastattelujen aikana jatkokysymyksiä, joiden avulla mahdollistettiin vastausten syventöminen (Patton, 2015). Yksilöhaastattelut toteutettiin maaliskuun 2023 aikana.

Haastattelut voidaan luokitella puolistrukturoiduiksi, koska haastatteluissa hyödynnettiin haastattelusuunnitelmaa (Hyvärinen, 2017). Toteutimme haastattelut etänä Zoomin välityksellä. Päädyimme tähän ratkaisuun, koska toinen tutkijoista asui pro gradu -tutkielman teon hetkellä ulkomailla ja haastateltavat asuivat eri puolilla Suomea. Haastattelujen kesto vaihteli 50 minuutista 85 minuuttiin ja äänitimme ne yliopistolta lainatulle tallentimelle litterointia varten. Haastatteluaineisto litteroitiin maaliskuun 2023 aikana. Litteroidun aineiston pituus oli 67 sivua, fonttikoolla 12, Times New Roman tyyliä käyttäen, rivivälillä 1,5. Litteroinnissa toteutettiin peruslitteroinnin tasoa, jolla tarkoitetaan puhekielen sanatarkkaa puhtaaksi kirjoittamista jättäen pois ylimääräiset toistot ja äänneet (Tietoarkisto, 2023).

Ensimmäisen haastattelun aineistoa analysoimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysiä toteutetaan aineistolähtöisesti, mutta teoreettinen käsitteistö tuodaan ulkopuolelta aiemmista teorioista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Haastattelut litteroitiin tekstitiedostoksi. Toteutimme aineistolle sisällönanalyysin. Pyrimme ymmärtämään sitä, miten haastateltavat ajattelevat oman yrittäjämäisen identiteettinsä muodostuneen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta nostimme esiin arvoja, taitoja ja ominaisuuksia, joita yrittäjät pitivät olennaisina omaan yrittäjäidentiteettiinsä vaikuttaneina tekijöinä. Näiden avulla lähdimme analysoimaan toista tutkimuskysymystä, jonka tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät haastateltavat katsoivat vaikuttaneen aiemmin mainitsemiensa yrittäjälle hyödyllisten arvojen, taitojen ja ominaisuuksien muodostumiseen. Pohdimme yksitellen yrittäjien mainitsemia arvoja, taitoja ja ominaisuuksia, ja teemoittelimme yrittäjien mielestä niihin vaikuttaneita tekijöitä. Keskustelimme analyysissä esiin tulleista tekijöistä ja vertasimme niitä lukemaamme aiempaan tutkimustietoon.

Ensimmäisistä haastatteluista keräämämme aineisto oli aihepiiriltään hyvin laaja. Tutkimus alkoi myös jonkin verran etäännyä koulumaailman kontekstista, kun aineistoon sisältyi paljon muistoja koulun ulkopuolelta, ja kouluun sijoittuvien muistojen määrä oli vähäinen. Tämän vuoksi aloimme suunnitella lisäaineiston keräämistä ja aihepiirin uudelleenrajaamista. Ensimmäisiä haastatteluja analysoidessamme mielestämme kiinnostavimpia olivat yrittäjien ajatukset siitä,

mitkä asiat ovat tehneet heistä epävarmuutta sietäviä ja omiin selviytymiskykyihinsä luottavia yrittäjiä. Tutkittavat kokivat hyvin eri tavalla sen, mitkä tekijät lapsuudessa olivat kehittäneet heidän minäpystyvyyttään ja epävarmuudensietokykyään. H1 korosti haasteita, joita selvittäessään hän oli kokenut suuria onnistumisen tunteita ja kasvattanut sillä tavoin minäpystyvyyttään. H2 toi esiin turvallisen lapsuuden merkitystä minäpystyvyyden ja epävarmuudensietokyvyn kehittymisessä. Hän ajatteli, että juuri turvallisuus oli saanut hänet luottamaan tulevaisuuteen. H3:n haastattelusta oli poimittavissa ajatuksia sekä haasteiden että turvallisen lapsuuden merkityksestä minäpystyvyyden ja epävarmuudensietokyvyn kehittymiseen. Tutkimuskirjallisuutta lukiessamme löysimme paljon tietoa siitä, miten esimerkiksi epävarmuudensietokyky ja minäpystyvyys ovat yhteydessä toisiinsa. Keskitimme analyysiämme näiden havaintojen ympärille. Koska koimme, että ensimmäisistä haastatteluista emme saaneet tarpeeksi aineistoa koskien minäpystyvyyttä, päätimme järjestää toisen haastattelun kolmelle tutkittavallemme.

Kesäkuussa 2023 pidimme toiset haastattelut. Kyseessä oli edelleen puolistrukturoitu haastattelu, mutta tällä kertaa loimme haastattelulle rungon, joka oli sama kaikille haastateltaville. Otimme analyysin pohjaksi teorian, jota lähdimme testaamaan aineistollamme. Valitsimme tutkimuksen viitekehikseksi Banduran (1977) minäpystyvyysteorian. Tuomi ja Sarajärvi (2018) pitävät teorialähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin erottelua haasteellisena. He nostavat erottelun avuksi induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn käsitteet, joista deduktiivinen kuvaa teorialähtöistä ja induktiivinen aineistolähtöistä analyysiä. Induktiivisessa päättelyssä pienestä havaintojoukosta tehdään yleistyksiä, kun taas deduktiivisessä päättelyssä suuresta joukosta tehdään päätelmiä koskien yksittäistapauksia. Tuomi ja Sarajärvi esittävät, että mitä aiemmin teoria valitaan ohjaamaan päättelyä, sitä deduktiivisempaa päättely on. Analyysimme kolmas vaihe noudatti teorialähtöisen analyysin piirteitä, sillä Banduran minäpystyvyysteoria oli kolmannen haastattelukierroksen pohjana. Koska tuo teoria on valittu toisesta haastattelukierroksesta tehtyjen analyysien perusteella, voidaan analyysiämme kutsua teoriaohjaavaksi. Alkuperäinen aineistomme sai meidät kiinnostumaan minäpystyvyysteoriasta, jota lopulta testasimme omalla aineistollamme.

Aluksi varmistimme, että haastateltava ymmärtää, mitä tarkoitamme minäpystyvyydellä. Haastateltavilla oli melko hyvä käsitys siitä, mitä käsite tarkoittaa, mutta painotimme heille sitä, että minäpystyvyys on uskomista omiin mahdollisuuksiin suoriutua tehtävästä, ja että se ennustaa tulevaa suoriutumista. Tähdensimme myös sitä, että minäpystyvyys voi ilmetä erilaisten taitojen kohdalla erilaisena. Haastattelun rakenne noudatti Mobergin (2012) alkuperäistä yrittäjämäisten taitojen listaa: luovuus, suunnittelutaidot, epävarmuudensietokyky, projektintoteutustaidot, taloudelliset lukutaidot sekä sosiaalinen pääoma. Ennen uuteen yrittäjämäiseen taitoon siirtymistä keskustelimme siitä, miten yrittäjä kyseisen taidon ymmärtää. Ensimmäisenä kysyimme, millaisia onnistumisen kokemuksia yrittäjä on kokenut peruskouluaikoinaan luovuuden osalta. Yrittäjät kertoivat laajasti omista onnistumisen kokemuksistaan, ja keskustelimme avoimesti siitä, millaiset tekijät kokemuksiin ovat vaikuttaneet, ja miten yrittäjä kokee niiden vaikuttaneen hänen minäpystyvyyteensä. Jokaisen onnistumisen kokemuksen kohdalla kysyimme, saiko yrittäjä kokemuksensa aikana palautetta, ja jos sai, millaista. Lisäksi kysyimme, oliko tehtävä yrittäjän mielestä hänelle itselleen helppo vai haastava. Toiset haastattelut kestivät 56–65 minuuttia. Niiden litteroidun aineiston pituus oli 62 sivua samoilla tekstiasetuksilla kuin ensimmäisen litteroinnin kohdalla.

Analysoimme haastattelut erittelemällä aineistosta koulussa tapahtuneet onnistumisen kokemukset. Jaoin onnistumisen kokemukset ensin sen mukaan, millaisen yrittäjämäisen osaamisen osa-alueella onnistuminen oli tapahtunut. Taulukossa 1 on havainnollistettu, kuinka paljon onnistumisen kokemuksia yrittäjät muistivat eri Mobergin (2012) yrittäjämäisten taitojen osa-alueiden osalta. Näistä taidoista luovuus korostui hyvin selkeästi aineistossa. Taloudellisten lukutaitojen osalta yrittäjät kertoivat onnistumisista, jotka olivat syntyneet heidän omien vanhempiensa ohjaamina. Emme valinneet niitä analyysiin mukaan, sillä tarkensimme huomiotamme koulumaailmaan.

TAULUKKO 1

Muistojen jakautuminen onnistumisen kokemuksissa Mobergin (2012) yrittäjämäisten taitojen osalta

Taito	Keillä oli muistoja?	Muistoja yhteensä
Luovuus	H1, H2, H3	11
Suunnittelutaidot	H2, H3	2
Epävarmuudensietokyky	H1, H2, H3	4
Projektintoteutustaidot	H1, H2, H3	3
Taloudelliset lukutaidot		0
Sosiaalinen pääoma	H1, H2, H3	4

Erittelimme myös, onko onnistuminen tapahtunut taito- tai taideaineen oppitunnilla, jonkin muun aineen oppitunnilla vai oppituntien ulkopuolella (Liite 1). Pyrimme löytämään yrittäjien kertomuksista yhdistäviä tai erottavia tekijöitä. Jaoimme onnistumisen kokemukset sen mukaan, kokiko yrittäjä tehtävän haastavaksi vai helpoksi. Näin pystyimme vertaamaan aineistoa Banduran (1997) teoriaan, joka näkee onnistumisen kokemukset ainoastaan sellaisina, jotka ovat seurausta haastavasta tehtävästä. Toiseen tutkimuskysymykseen vastasimme erottelemalla aineistosta ne onnistumisen kokemukset, joiden kohdalla haastateltava muisti saaneensa palautteen. Nämä palautteet jaoimme kahteen ryhmään sen mukaan, toimiko palaute uuden tiedon tuojana, vai vahvistiko se haastateltavan aiempaa kuvaa itsestään.

4.5 Eettiset ratkaisut

Haastattelujen avoimuus saattaa tuottaa haasteita tutkimuksen eettisyydelle (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ongelmien kartoittaminen ennen haastatteluja on haastavaa, jos tiedossa ei ole tarkasti se, miten haastattelu tulee etenemään. Myös tutkijan institutionaalinen asema tuo esiin tutkimuseettisiä kysymyksiä, sillä tuo positio on erilainen kuin arkielämän suhteissa.

Tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan hyvässä tieteellisessä käytännössä tutkija toimii aineistoa tallentaessaan ja käsitellessään rehellisesti ja huolellisesti. Ennen haastattelun

aloittamista varmistimme, että jokainen haastateltava oli ymmärtänyt tutkimuksen tarkoituksen ja osallistumiseen liittyvän vapaaehtoisuuden periaatteen. Teimme haastateltaville selväksi, että he saavat halutessaan keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa. Pyrimme tekemään keskustelun ilmapiiristä turvallisen, jotta tutkittavalla ei olisi epämukava olo kertoessaan omasta menneisyydestään. Tutkimuksessa noudatettiin tietosuojasäädöksiä, ja tutkittava sai tietosuojailmoituksen luettavakseen sekä tutkittaville annettavan tiedotteen allekirjoitettavakseen. Haastattelut litteroituamme pseudonymisoimme aineiston poistamalla siitä suorat tunnistetiedot. Emme mainitse kuntia tai kaupunkeja, joissa yrittäjät toimivat. Koska haastateltavamme olivat yrittäjinä käyneet usein läpi melko uniikin polun, emme raportoineet niitä seikkoja, jotka voisivat olla yhdistettävissä juuri kyseiseen yrittäjään. Kirjoitimme ainoastaan onnistumisen kokemuksiin liittyvistä asioista ilman nimien, paikkojen tai henkilöön yhdistettävissä olevien tapahtumien avaamista. Haastatteluista kerättyjä äänitteitä säilytettiin Jyväskylän yliopiston tietosuojakäytänteiden mukaisesti yliopiston U-asemalla salasanalla salattuna. Äänitteet tuhotaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen kahden kuukauden kuluessa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tutkimuksen suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin yksityiskohtaisuus ja tapa, joka katsotaan tieteelliset vaatimukset täyttäväksi. Olemme huolehtineet siitä, että raportoinnissa toiseen tutkijaan viitatessa mainitsemme teoksen asianmukaisilla lähdeviitteillä, ja että kerromme tutkimuksen toteutuksen kulusta riittävän yksityiskohtaisesti.

Hännisen (2018) mukaan tutkimuksen eettisyyttä parantaa tutkittavien vapaus ilmaista itseään. Vaikka pyrimme pitämään tutkimuksen sille määrittelemissämme rajoissa, annoimme haastateltaville mahdollisimman paljon vapautta kertoa itselleen merkityksellisistä ilmiöistä ja havainnoista. Haastateltavat kertoivat pääasiassa pitäneensä tutkimukseen osallistumista mukavana ja hyödyllisenä kokemuksena, sillä he saivat reflektoinnin kautta laajempaa näkemystä, millaiset kokemukset peruskoulussa ovat vaikuttaneet heidän minäpystyvyyteensä ja siten tukeneet heidän ryhtymistään yrittäjäksi. Pyrimme tulkitsemaan haastatteluja siten, etteivät

esimerkiksi tutkimuksen pohjana olevan teorian myötä muodostuneet taustaoletukset ohjaisi analyysia liikaa.

5 ONNISTUMISEN KOKEMUKSET

Esitämme tutkimuksen tulokset kahdessa pääluvussa. Ensimmäinen pääluku vastaa tutkimuskysymykseen 1. *Millaisia minäpystyvyyteen vaikuttaneita onnistumisia yrittäjät ovat kokeneet peruskouluaikoinaan yrittäjämäisissä taidoissa?* Toinen pääluku vastaa tutkimuskysymykseen 2. *Millaiseksi yrittäjät ovat kokeneet opettajan antaman palautteen merkityksen heidän onnistumisen kokemuksissaan?* Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa Mobergin (2012) erittelemiін yrittäjämäisen osaamisen osa-alueisiin liittyviä onnistumisen kokemuksia, joita yrittäjät muistavat peruskoulusta. Yrittäjät nostivat esiin yhteensä 24 eri onnistumisen kokemusta. He muistivat selvästi eniten luovuuteen liittyviä kokemuksia. Näiden osuus onnistumisen kokemuksista oli 11. Luovuus vaikutti olevan tutkittaville helposti ymmärrettävä taito, mikä saattoi helpottaa luovuuteen liittyvien onnistumisen kokemusten tunnistamista.

Toiseksi eniten onnistumisen kokemuksia liittyi epävarmuudensietokykyyn ja sosiaaliseen pääomaan. Näiden molempien osalta yrittäjät muistivat neljä onnistumisen kokemusta. Projektintoteutustaitoihin liittyviä onnistumisen kokemuksia aineistoon saatiin kolme, ja suunnittelutaitojen osalta onnistumisia muistettiin kaksi. Taloudellisissa lukutaidoissa onnistumisen kokemusten muistoja peruskoulusta ei esiintynyt yhtäkään. Sen sijaan yrittäjät kertoivat lapsena vapaa-ajallaan kokemistaan onnistumisista, jotka liittyivät esimerkiksi rahan arvon ymmärtämiseen. Jaoinme onnistumisen kokemukset kahteen osaan sen mukaan, koettiinko niihin johtaneet suoritukset helpoiksi vai haastaviksi (Liite 2). Esimerkkejä tästä jaottelusta on kuvattu taulukossa 2.

TAULUKKO 2

Onnistumisen kokemukseen johtaneen tehtävän helppous/ haastavuus

Onnistuminen	Yrittäjämäisen taidon osa-alue	Haastavuus, helppo/haastava	Haastateltava
Liikunta, uusien ehdotusten luominen	Luovuus	Helppo	H1
Liikunta, taitoluistelu	Luovuus	Helppo	H3
Oppi kysymään apua, ja myöntämään, ettei osaa	Epävarmuudensietokyky	Haastava	H1
Esitelmä omasta kotikunnasta	Projektintoteutustaidot	Haastava	H2

Melkein kaikki onnistumiset olivat melko selkeästi tulkittavissa joko helpoksi tai haastavaksi suoritukseksi. H3:n onnistuminen aforismien kirjoittamisessa ei ollut tulkittavissa selkeästi kumpaankaan ryhmään kuuluvaksi, sillä H3 vastasi, ettei tiennyt omaa taitotasoaan ennen opettajan palautetta. Hän kuitenkin kuvaili aforismien kirjoittamista miellyttäväksi toiminnaksi. Lopuista 23 onnistumisesta 10 kuvattiin tapahtuneen helpon, ja 13 haastavan suorituksen aikana. Etenkin luovuutta koskevat onnistumiset kuvailtiin jo alusta asti helpoiksi.

5.1 Luovuus

Kaikki yrittäjät muistivat onnistumisen kokemuksia etenkin luovuutta vaativissa suorituksissa. Luovuus saattoi ilmetä tehtävissä, joiden tavoitteena oli luova ilmaisu, tai ongelmanratkaisutilanteissa, joihin haastateltavat olivat oivaltaneet itse luovia ratkaisukeinoja. Esimerkiksi H1 koki, että tilanteet, joissa hän keksi laskutoimituksen laskemiseen itselleen sopivan tavan, joka ei tullut suoraan opettajalta, olivat onnistumisia, jotka nostivat minäpystyvyyttä.

Vaikka prosenttilaskut, niin kyllä mä niinku aina ajattelin sitä että jos piti joku kuus pinnaa ottaa jostain tietystä luvusta, niin ei mulla ikinä ollu päässä pelkästään ne luvut, vaan mulla oli aina joku konkreettinen esimerkki, käytännön esimerkki et kokee et nyt pitää ottaa 1500:sta 6 pinnaa, ja et laskee niinku päässä. Mä rupesin aina miettimään et mitä tuo 1500 vois olla, et voisko se olla vaikka euroja tai joku määrä, mä näin ne aina niinku päässä jotenki. (H1)

Kaikki haastateltavat pitivät liikuntatunteja tärkeinä onnistumisen kokemusten ilmenemisessä. Liikuntatunnit koettiin tilaisuuksina erottua muista luokkalaisista. Onnistumisia koettiin luovissa liikuntamuodoissa, kuten taitoluistelussa ja voimistelussa. H3 kuvaili seuraavasti: ”Semmosta ilmaisullista, että, taitoluistelu oli mun oma laji ja mä tavallaan harrastuksen kautta pääsin siellä ilmentämään sitä ilmasua. Se oli naisvoimisteluun erikoistunu se liikunnanopettaja, niin sitä kautta sitten, eli tavallaan luovuus ilmeni ilmaisuna.” Onnistumisia muistettiin myös pallopeleistä. Onnistumiset koskivat pallopeleihin liittyviä harjoituksia, joita haastateltava pääsi luomaan itselleen ja muille oppilaille. H2 muisteli seuraavasti: ”Mä muistan yläasteellaki meillä joskus oli näitä tunteja missä piti ite keksiä esimerkiksi joku uus palloilulaji tai tämmönen peli, tai sitte jotaki missä tavallaan saatiin opettajalta vapaat kädet toteuttaa jollaki tietyllä tavalla.”

Taito- ja taideaineet korostuivat yrittäjien vastauksissa. Luovuuden osalta onnistumisen kokemuksia ilmeni liikunnan lisäksi kuvataiteessa, käsitöissä ja musiikissa. Näissä kolmessa oppiaineessa onnistumisen kokemuksia esiintyi selvästi vähemmän, kuin liikunnassa. Kukaan yrittäjästä ei kertonut olleensa erityisen hyvä näissä oppiaineissa. Kuvataiteessa, käsitöissä ja musiikissa koetut onnistumiset kuvailtiin haastaviksi suorituksiksi. Muista oppiaineista H3 kertoi äidinkielen kirjoitelmien tuottaneen onnistumisen kokemuksia. Luovuudessa ilmenneiden onnistumisen kokemusten kohdalla korostettiin sitä, että suoritukset olivat olleet melko helppoja. Onnistumiset olivat yleensä tapahtuneet oppiaineissa, jotka yrittäjät kuvailevat omiksi vahvuusalueikseen. Kaikki haastateltavat näkivät itsensä melko luovina ihmisinä. H1 kertoi luovuuden yleisesti olevan hänen vahvuutensa, H2 kertoi olevansa hyvä luovassa ongelmanratkaisussa ja innovoinnissa, ja H3 korosti omaa ilmaisullista luovuuttaan.

Ja sitte ku me tehtiin vaikka jotku puoletki ja ruettiin pelaan, nii ehkä oma luovuus tuli siinä sitte että ties että oli vaikka vähä huonot pelikaverit siinä vierellä niin pysty oleen siinä sitte heittää sille tehtäviä siihen ja sanoo että hei et ku mennään tohon kentälle niin sun tehtävä on pelkästään tää, keskity vaan tähän. Ku saat sen pallon niin ota rauhassa haltuun ja mieti, kelle sen jaat... .. Ei vaan keskittyny itseensä. Ehkä siitä vähä niinku kasvo toiki, minäpystyvyys, minäkuva, sai semmosta hyvää itsevarmuutta ja tuntu että kehittyy. (H1)

H1:n vastauksissa luovuus näkyy uusien toimintamallien ja luovan ongelmanratkaisun muodossa. Hän on käyttänyt luovuuttaan erilaisten itsensä kehittämisen menetelmien kehittämiseen. Yleisesti luovuus ilmeni yrittäjien onnistumisen kokemuksissa jonkin tuotoksen, kuten näytelmän, kuvataidetyön, tai kirjoitelman tuottamisessa. Yrittäjät arvelivat, että koulussa koetut onnistumiset ovat voineet osaltaan vaikuttaa siihen, millaisena he oman luovuutensa kokevat tänä päivänä.

5.2. Suunnittelutaidot

Haastateltavat eivät kokeneet, että suunnittelutaitoja olisi korostettu heidän alakouluaikoinaan. Onnistumisen kokemukset näiden taitojen osalta olivat harvassa. H1 ei muistanut yhtäkään suunnittelutaitoihin liittyvää onnistumisen kokemusta. Hänen kommentistaan oli tulkittavissa, että hän pitää suunnitteluun liittyviä taitojaan heikkoina. Hän kertoi, että koulu oli pitkälti kirjojen lukemista ja niiden kautta oppimista. Käsitöissä oppilaille annettiin valmis kaava, jota seuraamalla työt valmistuivat. H2 puhui käsityöstä, jossa hänen oli täytynyt tehdä kello, jonka tausta olisi kissan muotoinen. ”Muistan että aloin sitä kissan päätä tekemään, sitä pyöreää reunaa, mutta sitte lähinki tekemään liian pientä... ..tein siitä loppujen lopuksi sitte kannun, ihan eri mallisen ku mitä oli ajatuksena... ..olin tosi tyytyväinen siitä.” H2:n muisto viittaa pitkälti improvisointiin ja suunnitelman muuttamiseen liittyvään taitoon. Hän kokee, että koulu ei tarjonnut eväitä työn suunnitteluun, vaan ohjeet tuotiin melko suljettuina. H2 pitää tälläkin hetkellä omana vahvuutenaan improvisointia.

H3 muistelee tilannetta, jossa he luokkatoverinsa kanssa suunnittelivat omaa matematiikan opiskeluaan. ”Mä en ollu matikassa kovin hyvä, siinä mulla ei ollu kyllä tätä minäpystyvyyden tunnetta. Se oli musta tosi vaikeeta. Mutta sitten me suunniteltiin, me luokkakaverin kans yhdessä ruvettiin, valmistauduttiin kokeeseen, me laskettiin yhdessä. Se oli semmosta helpottavaa sitte, ku sai toisen kans tehdä.” Matematiikka oli heille molemmille hyvin haastavaa, ja heiltä vaati sinnikkyyttä

valmistautua yhdessä kokeeseen. He kokivat onnistumisen tunnetta siitä, että pystyivät suunnittelemaan itselleen sopivat opiskelumetodit ja noudattamaan niitä sääntillisesti. H3 muisti, kuinka haastavasta tehtävästä selvitytyminen oli tuottanut positiivisen tunteen.

5.3 Epävarmuudensietokyky

Yrittäjät muistivat neljä epävarmuudensietokykyyn liittyvää onnistumisen kokemusta. Kaksi näistä muistoista liittyi esitelmän pitämiseen luokan edessä. H2 ja H3 pitivät merkittävänä muistoinaan esiintymisestä selviämisestä seurannutta helpottuneisuutta, jotka olivat heidän sanojensa mukaan nostaneet heidän minäpystyvyyttään.

Ku yksin on ollu, niin ne on ollu niitä epävarmuuden tilanteita, että se on ollu sitä ahistusta siitä esiintymisestä ja sitä jännitystä. Mutta sitte kuitenkin loppujen lopuksi se on mennä ihan hyvin. Ja toki taas sitte siitä sitte on tullu se hyvä mieli itselle että ku on ollu se epävarma ja jännittävä olo, niin sitte se lopputulema meni hyvin ja se boostaa sitä, että kyllä niistäki aina sitte selviää. (H2)

H1 kertoi, että hänellä oli vahva muisto hetkestä, jolloin hän oppi kysymään apua opettajalta. Ennen tätä hetkeä oman kykenemättömyyden myöntäminen oli ollut vaikeaa. H1 painotti, kuinka arvokasta on myöntää oma osaamattomuus. H2 kertoi kokeiden olleen vahvoja epävarmuudensietokykyä ja minäpystyvyyttä parantaneita kokemuksia. Jos epävarmuudesta oli selvitty ja koe oli tuntunut menevän hyvin, tunteet olivat olleet kokeen jälkeen positiivisia kahdesta syystä. Ensinnäkin kokeessa suoriutuminen oli nostanut mielialaa, ja toisekseen ikävästä tunteesta selviäminen oli kohottanut minäpystyvyyttä.

5.4 Projektintoteutustaidot

Kolme muistoa liittyi projektintoteutustaitoihin. Näistä kaikki kohdistuivat reaaliaineiden tunneilla toteutettuihin projekteihin, joista kaksi oli esitelmiä luokalle.

Kolmas projekti oli työ, jossa tuli hakea luonnosta sammakon nuijapäitä, kasvattaa niitä kotona ja seurata sammakon kehittymistä. H1:n toteuttamassa esitelmässä onnistumisen kokemus vaikutti liittyneen siihen, että hän oli saanut toteuttaa jotain erilaista ja osoittaa taitoa jossakin, mitä muut eivät osanneet. He olivat toteuttaneet esitelmän videon muodossa, ja H1:n omalaatuinen editointityyli oli ollut suuressa roolissa onnistuneessa projektissa. H1 kertoi löytäneensä itselleen helpon roolin, sillä videon editointi oli ollut hänelle ennestään tuttua.

H2:n muistossa hänen ryhmänsä tuli tehdä esitelmä omasta kotikunnastaan. H1:n kokemukseen verrattuna H2:n muisto oli erilainen, sillä hän kertoi kokeneensa onnistumisen tunteen selvittyään haastavasta työstä. Työn mielenkiintoisuus oli ollut kantava voima siinä, että H2 oli jaksanut keskittyä haastavaan työhön. H3:n onnistuminen omassa projektissaan (nuijapään kasvattaminen aikuiseksi sammakoksi) oli ollut samantyylinen: Työ oli ollut haastava, mutta työn mielenkiintoinen luonne oli auttanut menemään epämukavuusalueelle ja onnistumaan.

5.5 Taloudelliset lukutaidot

Taloudellisten lukutaitojen osalta haastateltavat eivät muistaneet yhtäkään onnistumisen kokemusta peruskoulusta. He eivät muistaneet, että koulussa olisi puhuttu rahasta tai taloudenhoidosta missään muodossa. H1 ja H3 muistivat, että he olivat oppineet talouteen liittyvää käsitteistöä ja rahan arvoon liittyvää käytäntöä kaupassa vanhempiensa kanssa. H3 kertoi olleensa hyvin säästäväinen rahankäytön suhteen. Hän oli tästä syystä kokenut minäpystyvyyttä, sillä oli pitänyt säästäväisyyttä kunnioitettavana piirteenä.

H2 ei muistanut, että raha-asioita olisi käsitelty hänen peruskouluaikoinaan. Hän pohti, oliko hän oppinut matematiikassa taloudelliseen lukutaitoon liittyviä asioita, mutta hän ei muistanut onnistumisen kokemuksia matematiikan tunneilta. Hän kuvailee matematiikan tunteja seuraavasti: "Tosi hankalia aina ne matematiikan tunnit, ja muistan, että tosi paljo tarvin opettajalta aina sitä tukea siihen, että pysty selvittämään niitä tehtäviä." H2 ei nähnyt matematiikkaa vahvuutenaan, ja koki

oppineensa yrittäjyyden kannalta oleelliset taloudenhoitotaidot vasta korkeakoulussa.

5.6 Sosiaalinen pääoma

Sosiaaliseen pääomaan liittyvistä muistoista yrittäjät nostivat esiin yhteensä neljä onnistumisen kokemusta. Nämä kaikki olivat oppituntien ulkopuolisia kokemuksia. H2 ja H3 pitivät ystävyysuhteiden luomisen hetkiä onnistumisina, jotka olivat nostaneet heidän minäpystyvyyttään vuorovaikuttajina. H3 koki ystävyysuhteiden luomisen helppona. H2 sen sijaan muisti kokeneensa haasteita ystäväpiirinsä muodostamisessa. Hän koki, että haitallisesta seurasta irti päästäminen ja uuden ryhmän kokoaminen olivat saaneet hänet tuntemaan ylpeyttä ja onnistumisen tunnetta.

H1 muisti tapauksen, jossa hän oli huomannut kehittyneensä vuorovaikuttajana. Hän kuvaili onnistumista seuraavasti: "Siinä on ollu semmonen onnistuminen, että jos on vahvasti ollu jotain mieltä että tehään tää asia tälleen neljän hengen ryhmätyössä, ja joku on vastustanu niin mä oon saanu käännytettyä sen mun puolelle." H1 mainitsi, että onnistumisen kokemus oli tullut haasteiden selvittämisestä. Lapsena hän ei ollut kokenut olevansa sosiaalinen, mutta onnistumisen kokemusten myötä hän oli saanut itsevarmuutta, oppinut luomaan kaverisuhteita ja oppinut perustelemaan omia argumenttejaan kavereilleen.

6 PALAUTE

24 onnistumisen kokemuksesta 13:n yhteydessä yrittäjät muistivat saaneensa palautteen. Välillä yrittäjät mainitsivat, etteivät voi sanoa varmaksi, ovatko he saaneet palautetta onnistumisensa yhteydessä, mikäli eivät muistaneet yhtäkään tiettyä palautetta. H2 pohti haastattelunsa aikana, oliko hän saanut yhtään suullista palautetta opettajiltaan, sillä tällaisia tilanteita hänellä ei ollut muistissa lainkaan. Hän kertoi, että peruskouluaikoina hänen kokeista saadut numerot ja todistusarvosanat määrittivät omaa minäpystyvyyttä enemmän, kuin omat tuntemukset siitä, miten hän oli tehtävistään suoriutunut. Toisaalta hän myös mainitsi, että usein kokeen tai esitelmän jälkeinen tuntemus oli ollut merkittävä tunne. Oma arvio kokeen tai muun suorituksen onnistumisesta oli ollut todennäköisesti vaikuttava tunne, mutta se oli ollut altis opettajan palautteelle. Arvosanalla tai sanallisella palautteella oli ollut valtaa joko kumota aiempi tunne tai vahvistaa sitä.

Jaoin palautteet kahteen ryhmään, joita olivat omaa kokemusta vahvistavat palautteet sekä uutta tietoa antaneet palautteet. Taulukossa 3 on esimerkki siitä, mitkä palautteet vahvistivat haastateltavien omaa käsitystä, ja mitkä toimivat uuden tiedon välittäjinä omasta osaamisesta. Kaikki palautteet löytyvät eriteltyinä liitteestä 3.

TAULUKKO 3

Esimerkkejä palautteista, jotka erittelimme joko uudeksi tiedoksi tai oman käsityksen vahvistukseksi

Onnistuminen	Yrittäjämäisen taidon osa-alue	Millainen palaute?	Uusi tieto / vahvistus?	Haastateltava
Aforismit	Luovuus	Opettajan palaute, unohtumaton	Uusi tieto	H3
Esitelmä, videoeditointi	Projektintoteutustaidot	Opettajan suullinen palaute, kohdistui omaperäisyyteen	Vahvistus	H1

Osa palautteista saattoi toteuttaa molempia rooleja, mutta pyrimme jakamaan palautteet näihin kahteen ryhmään sen mukaan, kumpi oli ollut selkeästi merkittävämmässä roolissa palautteenantohetkellä. Jos koimme, että haastateltava oli kokenut onnistuneensa jo ennen palautetta, kuuluu palaute vahvistavan palautteen ryhmään. Jos haastateltavalla ei ollut ollut käsitystä omasta suoriutumisesta ennen palautteen saamista, oli kyse uutta tietoa antaneesta palautteesta. Omaa kokemusta vahvistava palaute esiintyi aineistossa useammin kuin uutta tietoa antanut. Ensimmäisistä mainittuja palautteita nostimme aineistosta kahdeksan, kun taas jälkimmäisiä viisi.

6.1 Palaute vahvistamassa omaa minäkuvaa

Suurin osa haastateltavien muistamista palautteista olivat omaa kokemusta vahvistavia palautteita. H1:n haastattelusta teimme huomion, joka liittyi palautteen asetteluun. H1:lle on jäänyt kouluajoista mieleen palautteita, joissa opettaja on kehunut H1:n taitoa tehdä asioita sellaisilla tavoilla, joilla muut eivät niitä tekisi. Projektintoteutustaidoista H1:n onnistumisen kokemukseen liittyi olennaisesti hänen videoeditointitaitonsa. Editointiin liittyvän substanssin lisäksi videoiden hauskuus oli jäänyt H1:n mieleen. H1 oli kokenut opettajan palautteen tukeneen hänen haluaan olla hieman erilainen ja osata jotain, mitä muut eivät osanneet. Oppitunneilta hän muisti onnistumisen kokemuksen, jossa hän oli ehdottanut opettajalle uutta toimintatapaa liikuntatunnille. Opettajan palaute H1:n kyvystä ajatella eri tavalla ja opettajan halu muuttaa tuntia H1:n ehdotuksen suuntaan olivat jääneet hänen mieleensä.

H1 oli kokenut matematiikan tunneilla onnistumisen kokemuksia tavassaan ratkaista tehtäviä omalla tavallaan. Myös näissä tilanteissa H1 koki ylpeyttä siitä, että teki asiat hieman omalla tyylillä. Hän muistaa opettajalta saadun palautteen tehtävien viereen piirretyistä kuvista, jotka olivat auttaneet häntä hahmottamaan tehtävää paremmin. Palaute ei ollut ollut kehu, vaan pikemminkin kysymys siitä, miksi paperin reunaan oli piirretty. H1 kokee, että kysymys oli vahvistanut hänen minäpystyvyyttään, sillä hänellä oli ollut vahva kokemus siitä, että hänen innovatiivisuutensa oli positiivinen asia.

H3 kokee, että taitoluistelijana hän menestyi hyvin koulun luistelutunneilla. Hän oli saanut palautetta luistelutaidoistaan kolmella eri tavalla. Opettaja oli kysynyt häneltä säännöllisesti, miten tunti meni. Tämän H3 tulkitsi positiivisena palautteena, sillä koki, että opettaja oli ollut kiinnostunut hänestä ja halusi kyselemällä H3:n esittävän positiivisia kommentteja omista taidoistaan. Lisäksi opettaja oli antanut H3:lle tilaisuuksia opettaa muita, mikä oli signaali luottamuksesta hänen luistelutaitoihinsa. Jos H3 oli menestynyt luisteluun liittyvissä kilpailuissa, opettaja oli maininnut näistä koko luokan kuullen. Nämä opettajan tavat viestiä olivat jääneet H3:n mieleen erilaisina tapoina antaa palautetta. Jos H3 ei olisi pitänyt itseään hyvänä luistelijana, opettajan tapa nostaa H3:sta esiin ei olisi välttämättä tuntunut positiiviselta.

Sosiaalisen pääoman taidoista H3 nosti esiin onnistumisen kokemuksen siitä, kun hänet valittiin koulun oppilaskunnan hallitukseen. Tämä tapahtuma oli ollut palaute siitä, että H3:sta oli pidetty sosiaalisena oppilaana, jonka oli luotettu pärjäävän kyseisessä roolissa. Tämä palaute oli vahvistanut H3:n näkemystä omasta sosiaalisesta itsestään ja tukenut minäpystyvyyden kehittymistä sosiaalisessa pääomassa.

Epävarmuudensietokyvystä H3 mainitsi onnistumisen kokemuksen runonlausunnassa. Tehtävä oli vaatinut sinnikkyyttä ja epävarmuuden sietämistä, sillä harjoittelu oli ollut vaikeaa, eikä luottamusta omaan onnistumiseen ollut aluksi ollut. Kun hän oli selvinnyt runon lausumisesta omasta mielestään hyvin, hän oli alkanut luottaa enemmän omaan kykyynsä selviytyä epävarmoista tilanteista. H3 koki, että sinnikkyyteen liittynyt positiivinen palaute oli vahvistanut hänen minäpystyvyyttään ja tukenut hänen käsitystään itsestään sinnikkäänä oppilaana.

6.2 Palaute uuden tiedon välittäjänä

Tutkimuksessa esiin nostettuja H1:n ja H3:n saamia palautteita yhdistävä tekijä oli se, että palautteet olivat olleet opettajan suullisia palautteita, ja ne olivat tulleet heti suorituksen yhteydessä. Haastateltavat ajattelivat, että palautteella oli ollut suuri merkitys siihen, miten he olivat tulkinneet oman suorituksensa. Kertoessaan

onnistumisen kokemuksestaan aforismien kirjoittamisesta H3 mainitsi, ettei hänellä ollut ollut minkäänlaista kuvaa omista taidoistaan ennen sitä hetkeä, kun hän sai opettajalta unohtumattoman kehuun suorituksestaan.

Hän pyysi, että mä kirjottaisin niinkun niitä mun aforismeja ja laitoin niitä jonku aineeni loppuun. Niin sit ku hän anto siitä sen palautteen niin se oli kyllä niin vahvistavaa, kun se niinku sano että rytmitajusi on rikkoutumaton. Se palaute on jollain lailla niinku... kantaa mua jollain lailla tänä päivänä. Se kanto mua väitöskirjan kirjoittamisessa. (H3)

H3 korosti yllä mainittua opettajan palautetta "rytmitajusi on rikkoutumaton". Hän toisti useaan otteeseen saman palautteen samoilla sanoilla, ja nosti monta kertaa esiin kyseisen palautteen tärkeyden hänen nykyiselle kirjoittajan minäkuvalleen ja minäpystyvyydelleen. Onnistumisen kokemus oli H3:n varhaisilta kouluvuosilta, ja tuo palaute oli ollut ensimmäinen tilanne, jolloin hän oli tajunnut olevansa hyvä kirjoittaja etenkin aforismien kohdalla. Vaikuttaa siltä, että palautteen mielenkiintoinen sanojen asettelu oli jäänyt H3:lla erityisesti mieleen. H3 kertoi palautteella olleen joskus myös negatiivinen vaikutus hänen minäpystyvyyteensä. Hän mainitsi saaneensa joskus matematiikan kokeesta numeron 2.

No sieltähän, no se ei oo kyllä onnistumisen kokemus vaan se on ihan hirvee epäonnistumisen kokemus, joka ehkä sitte on vaikuttanu tähän mun minäpystyvyyksäskäsitukseeni tosta matematiikasta ihan näihin päiviin saakka, et tota niin. Ku mä sain päässälaskukokeesta toisella luokalla kakkosen, en ees nelosta vaan kakkosen. Ja opettaja kirjoitti kokeen loppuun, että no mutta [H3]... Se häpeän määrä oli ihan hirvee. (H3)

H1 koki onnistumisen tunnetta hetkessä, jonka aikana hän oli oppinut kysymään apua sellaisen tehtävän kohdalla, jota hän ei ollut osannut. Onnistumisen kokemus koski tunnetta, että kykenee myöntämään oman haavoittuvuutensa. Palautteella oli ollut roolina tarjota H1:lle tieto siitä, että avun pyytäminen on täysin hyväksyttävää. Palaute oli tullut opettajalta suullisesti, mutta myös havainnoinnin avulla. Kukaan muu oppilas tai opettaja ei ollut ihmetellyt tai väheksynyt H1:stä, vaikka tämä oli joutunut turvautumaan opettajaan liian vaikean tehtävän kohdalla. Tunnetta onnistumisesta oli vahvistanut myös se, että kun apua kysyi, opettaja oli pystynyt sitä tarjoamaan.

Kokeista ja testeistä saadut arvosanat olivat tämän tutkimuksen onnistumisen kokemuksia tarkastellessa palautteita, jotka olivat haastateltaville uusia tietoja omasta osaamisestaan. H3 muisti onnistumisen kokemuksena laulukokeen, josta oli saanut palautteeksi hyvän arvosanan. Tämä arvosana oli auttanut H3:sta arvioimaan omaa musiikillista luovuuttaan.

H1 mainitsi onnistumisen kokemukseen muiden puolelleen käännättämisen. Hän oli saanut tästä onnistumisesta palautetta eri tavoilla. Eräs hänen muistonsa liittyi tapahtumaan, jossa H1:n kaveri oli tehnyt jotain hölmöä H1:n rohkaisemana. "Se [opettaja] heitti mun kaverille, että jos H1 sanoo, että hyppää kaivoon, niin hyppääks sä kaivoon? Nii se sano et kyl mä, mä luotan siihen." Vaikka H1 ei vaikuttanut olevan ylpeä näistä tapahtumista ja kaveriensa tietynlaisesta manipuloinnista ja houkuttelemisesta tekemään kiellettyjä asioita, olivat nuo kokemukset olleet H1:n mielestä tärkeitä minäpystyvyyttä nostavia tekijöitä. H1 totesi, että luottamuksen saaminen kavereilta oli ollut tärkeä palaute hänelle itselleen omista sosiaalisista taidoistaan.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, miten yrittäjäksi päätyneet henkilöt ovat kokeneet heidän minäpystyvyytensä kehittyneen peruskoulussa. Tutkimuksessa keskityimme Banduran (1977) minäpystyvyysteorian kahteen minäpystyvyyden rakennetekijään, *onnistumisen kokemuksiin ja palautteeseen*. Lähtökohta perustuu Banduran (1997) tutkimuksen havaintoon, että onnistumisen kokemukset ovat kaikista vahvin minäpystyvyyttä vahvistava tekijä, mutta niiden yhteydessä saatu palaute vahvistaisi minäpystyvyyttä vielä enemmän. Ensimmäinen tutkimuskysymys oli seuraava: *Millaisia minäpystyvyyteen vaikuttaneita onnistumisia yrittäjät ovat kokeneet peruskouluaikoinaan yrittäjämäisissä taidoissa?* Onnistumiset olivat tulleet pääsääntöisesti luovuuteen liittyvissä tehtävissä, joista haastateltavat olivat pitäneet, ja joissa he jo ennestään tunsivat minäpystyvyyttä. Toisen tutkimuskysymyksenämme muotoilimme seuraavasti: *Millaiseksi yrittäjät ovat kokeneet opettajan antaman palautteen merkityksen heidän onnistumisen kokemuksissaan?* Noin puolet palautteista olivat tarjonneet haastateltaville uutta tietoa omasta osaamisesta, minkä he olivat kokeneet vahvistaneen heidän minäpystyvyyttään. Loput palautteista olivat vahvistaneet haastateltavien aiempia käsityksiä heidän omasta osaamisestaan, mikä myös koettiin vaikuttaneen heidän minäpystyvyyteensä positiivisesti.

Haastateltavat muistivat kaikista eniten luovuuteen liittyviä onnistumisen kokemuksia. Useimmiten haastateltavat olivat päässeet hyödyntämään omaa luovuuttaan koulun taito- ja taideaineissa. Kaksi haastateltavaa olivat peruskoulussa edellisen, vuonna 2004 käyttöön otetun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aikaan. Silloisessa opetussuunnitelmassa esimerkiksi käsityön tavoitteisiin oli kirjattu, että opetuksen tulisi kehittää luovuutta, oppilasta tulisi rohkaista luovaan suunnitteluun ja opetus toteutettaisiin oppilaan kehitysvaihetta vastaavin aihepiirein ja projektein kokeillen, tutkien ja keksien (Opetushallitus, 2004, s. 242). Jokainen haastateltava kuvaili itseään luovaksi ihmiseksi, mikä voi osittain selittää sitä, miksi osa-alue oli niin vahvasti edustettuna aineistossa. Tähän voi

vaikuttaa myös se, että on helpompi muistaa erilaisia konkreettisia tehtäviä, joissa omaa luovuutta on päässyt hyödyntämään verrattuna esimerkiksi onnistumisen kokemuksiin sosiaaliseen pääomaan liittyvissä taidoissa. Uudessa opetussuunnitelmassa luovuuden merkitystä on korostettu entisestään (Opetushallitus, 2014).

Havainnoissamme H1:n minäpystyvyyttä oli vahvistanut se, että hän oli hyödyntänyt omaa luovuuttaan ongelmanratkaisua vaativassa tehtävässä, eikä ollut tarvinnut opettajan apua. H2 korosti sitä, kuinka oli liikuntatunnilla keksinyt itse kehitysehdotuksia, joiden avulla oppitunnin voisi toteuttaa paremmin. Opettaja oli suostunut oppilaan ehdotukseen ja haastateltava koki tämän mieleenpainuvana onnistumisen kokemuksena. Muisto liittyy myös vahvasti toimijuuteen, jolla on Banduran (2006) mukaan positiivisia vaikutuksia yksilön minäpystyvyyteen. Haastattelussa mainittu muisto viittaa siihen, että haastateltava on kokenut voivansa vaikuttaa liikuntatunnin ympäristöön, ja hänen luovan idean ansiosta oppitunnin tehtävä ja työskentely on parantunut vahvistaen hänen minäpystyvyyttään ja toimijuuttaan. Tärkeänä hän koki myös opettajalta saadun välittömän palautteen hyvästä ja toteuttamiskelpoisesta ideasta. Cassén ym. (2015, s. 27) tutkimus puoltaa sitä, että välittämösti suorituksen jälkeen saatu palaute on tehokkaampaa, kuin myöhemmin vastaanotettu palaute. Positiivisena, minäpystyvyyttä vahvistavana palautteena voidaan myös pitää sitä, että oppilas huomasi opettajan kuuntelevan hänen ehdotuksiaan ja ottavan ne huomioon oppitunneilla. Haastateltava ei itse kokenut luoneensa uutta, mutta opettajalta saatu palaute oli auttanut ymmärtämään omaa luovuutta paremmin. Palaute ei niinkään vahvistanut hänen käsityksiään itsestään, vaan auttoi ymmärtämään täysin uusia puolia omasta osaamisesta ja kyvyistä. Jensenin, Bearmanin ja Boudin (2023) mukaan kasvatusalalla vallitsee kasvava konsensus siitä, että palautteen laatua määrittää sen vuorovaikutteisuus. Optimaalinen palaute ei ole opettajalta oppilaalle annettu suora viesti, vaan oppilaan oman aktiivisuuden kautta tuotettu ymmärrys omista kyvyistä. H2:n tapauksessa opettajan rooli oli ollut pieni, mutta vuorovaikutteisuutensa ansiosta merkittävä.

Liikunta korostui jokaisella aineiston haastateltavalla, kun he pohtivat luovuuteen liittyviä onnistumisen kokemuksia. Tähän vaikuttaa osaltaan se, että

kaikki haastateltavat kokivat olevansa liikunnallisia ihmisiä. He olivat nauttineet erityisesti liikunnallisista aktiviteeteista, joissa olivat saaneet olla itse tunnin organisoinnin keskiössä. Pepin ja St-Jean (2019) korostavat, että oppilaita tulisi osallistaa yrittäjyyskasvatuksen sisältöjen suunnitteluun. Oppimisen kannalta olisi merkittävää, että oppilaat pääsisivät vaikuttamaan yrittäjyysprojektin teemoihin. Tämä tukisi kokonaisvaltaisessa tehtävään sitoutumisessa. He kokevat tämän olevan käänteentekevää yrittäjyysasenteiden kehittymisen kannalta. Mielestämme olisi hyvä pohtia, otetaanko peruskouluissa oppilaiden vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet tarpeeksi huomioon ja hyödynnetäänkö eri oppiaineiden mahdollisuuksia tarpeeksi monipuolisesti, kun suunnitellaan yrittäjämäisiä taitoja kehittäviä tehtäviä ja oppimiskokonaisuuksia. Esimerkiksi liikunta-alalla toimii kirjava joukko yrittäjiä ja liikunta oppiaineena mahdollistaa esimerkiksi luovuuden, ongelmanratkaisutaitojen ja sosiaalisten taitojen harjoittelun. Yksi liikunnan sisältöalueista Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on psyykinen toimintakyky ja siihen sisältyy pitkäjänteinen ponnistelu yksin ja yhdessä tavoitteiden saavuttamiseksi (Opetushallitus, 2014, s. 275). Erilaisten iloa ja virkistystä tuottavien liikuntatehtävien avulla kehitetään oppilaiden pätevyyden kokemuksia ja myönteistä minäkäsitystä. Euroopan neuvosto julkaisi 2011 raportin lasten ja nuorten osallisuudesta Suomessa. Sen mukaan lasten ja nuorten osallisuus toteutuu Suomessa pääosin muodollisten, valmiiksi tarjottujen rakenteiden puitteissa (Harinen & Halme, 2012). Tämä korostaa oppilaiden osallistamisen merkityksellisyyttä koulutyön suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Haastateltavat kokivat vahvistaneensa minäpystyvyyttään koulutöissä, jotka vaativat epävarmuuden sietämistä. Yleisimmin muistot liittyivät luokan edessä pidettyihin esitelmiin, jotka koemme perinteisenä tehtävätyyppinä suomalaisessa peruskoulussa. Koimme merkittäväksi muiston, jossa H1 kertoi, että alakoulussa hänen oli ollut todella vaikea myöntää oma riittämättömyys ja pyytää apua opettajalta. Myöhemmin hän oli oppinut hyväksymään, ettei hän osaa kaikkea ja on hyväksyttävää pyytää apua. Haastateltava koki, että tämä oli seurausta vahvistuneesta minäpystyvyydestä. Mm. Ryan ja Pintrich (1997) kertovat, että oppilaat, joilla on heikko minäpystyvyys, etsivät epätodennäköisemmin apua. Heidän mukaansa tällaiset oppilaat voivat ajatella opettajan ja vertaisten pitävän heitä

kykenemättöminä tai tyhminä, jos he pyytävät apua. Vastaavasti vahvan minäpystyvyyden omaavat eivät koe avun pyytämistä uhkana. On kuitenkin hyvä huomioda, että joihinkin näistä korrelaatioista vaikuttaa yksilön omat tavoiteorientaatiot ja keskitytäänkö luokassa yleisellä tasolla oppimiseen vai toisten kanssa kilpailuun (Ryan & Pintrich, 1998).

Yrittäjämäisiin taitoihin liittyvistä onnistumisen kokemuksista haastateltavat muistivat joitakin suunnittelutaitoihin liittyviä onnistumisia. He kokivat, että koulutyöskentely oli ollut vahvasti opettajajohtoista ja heidän ei ollut tarvinnut juurikaan suunnitella ja toteuttaa omia suunnitelmiaan koulussa. Tynjälän (1999) mukaan omatoimisuus ja vapaus valita itselle mielekkäitä teemoja vahvistavat oppilaan sisäistä motivaatiota. Opettajajohtoinen ja kontrolloiva opetus sen sijaan saattaa tehdä opiskelusta pintapuolista ja arvosanoihin tähtäävää. Edellinen perusopetussuunnitelman perusteet (2004) pitää sisällään tavoitteita, jotka ohjaavat oppilaita suunnittelemaan omaa työskentelyään esimerkiksi käsityön oppiaineessa (Opetushallitus, 2004, s. 242). Uskomme kuitenkin, että omalta osaltaan haastateltavien vastaukset kuvastavat silloista opettajakeskeisempää koulukulttuuria, jota uusi 2014 voimaan tullut opetussuunnitelma pyrkii murtamaan. Uudessa opetussuunnitelmassa on korostettu kokonaisvaltaista oppimisprosessia, jossa suunnittelu on merkittävässä roolissa. Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan entistä itseohjautuvammin. Oppimisprosessin aikana oppilas oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita (Opetushallitus, 2014, s. 17). Vuonna 2004 ilmestyneessä opetussuunnitelman perusteissa, kerrotaan, että opittavana on uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä. Oppimisprosessi on aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi (Opetushallitus, 2004, s. 18). Opetussuunnitelmaan kirjatussa oppimiskäsityksessä ei kuitenkaan mainita ja korosteta suunnittelun merkitystä. Mielestämme oli kiinnostavaa, että Mobergin (2012) tutkimuksessa havaittiin, että suunnittelutaidoilla oli negatiivinen yhteys yrittäjämäiseen käyttäytymiseen. Tätä perusteltiin sillä, että vahva orientaatio asioiden suunnitteluun saattaa johtaa riskien ja epävarmuuden välttelyyn, jota

yrittäjyys pitää sisällään. Tutkittavamme muistivat enemmän epävarmuuden sietokykyyn, kuin suunnittelutaitoihin liittyviä muistoja. Otannan pienestä koosta johtuen kyse saattaa olla sattumasta, mutta on mahdollista, että haastateltavien yrittäjämäinen taipumus riskinottoon vähentää heidän kokemaansa tarvetta keskittyä suunnitteluun.

Projektintoteutustaitoihin liittyvät onnistumisen kokemukset olivat pitkälti seurausta erilaisista esitelmistä. Tuorein Perusopetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa, että itsensä työllistämisen taidot ja yrittäjyys sekä riskien arviointi ja niiden hallittu ottaminen tulevat tutuiksi myös erilaisten projektien kautta (Opetushallitus, 2004). Sen mukaan koulutyössä opitaan ryhmätoimintaa, projektityöskentelyä ja verkostoitumista. Yksi haastateltavista korosti, kuinka hyvältä hänestä tuntui se, että hän oli taitava käyttämään tietokonetta ja luomaan sellaisia esityksiä, joita kukaan muu luokasta ei osannut tehdä. Opettaja oli myös huomionnut tämän ja antanut haastateltavalle vahvistavaa palautetta. Haastateltavalla oli kokemus, että opettaja oli antanut tilaa ja huomionnut hänen yksilöllisyytensä. Näkemyksemme mukaan tämä liittyy myös vahvasti Banduran (1997) minäpystyvyysteorian sosiaalisen vertailun rakennetekijään omasta minäpystyvyydestä. Meidän mielestämme omien luovien ratkaisujen tekemistä tulisi korostaa opettajan palautteessa. Yrittäjyyteen ja yrittäjämäisen toimintaan kuuluu vahvasti se, että pyritään erottumaan joukosta. Kyse voi olla esimerkiksi täysin uudesta innovaatiosta tai oman asiakaskunnan tarpeiden tunnistamisesta ja huomioimisesta paremmalla tuotteella tai hinnalla. Koulussa tulisi tukea ja kannustaa oppilaita tekemään luovia ratkaisuja ja hyödyntää heidän yksilöllisiä ominaisuuksiaan projektien ja tehtävien toteutuksessa.

Haastatteluissa suurin osa muistetuista palautteista oli suullisia. H3 pohti omaa laulukoeaan ja erilaisia ainekirjoitustehtäviä. Pidimme merkittävänä havaintona sitä, että H2:n havainnot erosivat muiden haastateltavien vastauksista. Hän pohti, onko hän edes saanut suullista palautetta koulussa. Hänellä oli vaikeuksia muistaa suullisia palautteita, mutta summatiivinen, numeroin saatu palaute oli jäänyt hyvin mieleen. Hän muisteli, että joidenkin koulutöiden jälkeen hänellä oli ollut hyvä tunne suoritusten jälkeen, mutta työstä saatu numero oli toiminut määrittelijänä, onko hän "hyvä vai huono". Haastateltava koki, että erityisesti epäonnistuessaan kokeessa

tai tehtävästä saatu huono numero vaikutti siihen, millaiseksi hän itsensä kokee. H3 muisti sanatakkasti opettajan antaman palautteen, joka vahvisti hänen minäpystyvyyttään: ”Rytmitajusi on rikkoutumaton.” Palaute oli yksilöity ja mieleenpainuva. Haastateltava koki, että palautteen muotoilu oli niin omalaatuinen, että hän on muistanut palautteen läpi hänen elämänsä. Palautteen määrän lisäksi on tärkeää, miten, ja millaista palautetta annetaan.

Palautetta voidaan tarkastella kahdesta eri perspektiivistä, joita ovat kognitiivinen ja sosiokonstruktivistinen näkökulma (Ajjawi & Boud, 2015, s. 3). Kognitiivinen lähestymistapa tarkastelee palautetta yksisuuntaisena viestinä opettajalta oppilaalle, kun taas sosiokonstruktivistisesti tarkastellessa palauteprosessi nähdään vuorovaikutteisena tapahtumana. Sosiokonstruktivistinen näkökulma korostaa palautteen vastaanottamista. Jos analysoimme kognitiivisen perspektiivin kautta, emme voi tehdä tulkintoja siitä, kuinka paljon palautetta H2 on todellisuudessa saanut peruskouluaikoinaan. Sen sijaan voimme arvioida sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta, johtuvatko H2:n vaikeudet muistaa hänen mahdollisesti saamaansa palautetta siitä, että hänelle annettu palaute on ollut heikkolaatuista. H3:n esimerkki rikkoutumattomasta rytmitajusta osoittaa, että ideaalitapauksessa palaute voi jäädä vastaanottajansa mieleen vuosikymmenten ajaksi.

Hattie ja Timperley (2007) korostavat, että palautetta annettaessa tulisi keskittyä oppilaan työskentelyyn ja itsesäätelyyn, koska sillä voi olla vaikutusta hänen minäpystyvyyteensä. Vastaavasti tehtävään liittyvä palaute ei ole välttämättä kovin tehokasta, koska se ei ole oppimiseen ohjaavaa. Brummelman ym. (2016) kertovat tutkimuksessaan, että aikuiset saattavat helposti yrittää vahvistaa heikon itsetunnon omaavia lapsia antamalla paljon kehuja. Usein kehut kohdistuvat henkilöön tai ovat liioittelevia. Tämänkaltainen palaute osoittautuu usein kohtalokkaaksi laskien epäonnistumisen hetkillä motivaatiota ja itsearvoa. Pahimmillaan tästä syntyy negatiivinen kierre, jossa epäonnistumisiin vastataan kehumalla lisää. Kun lapsille sanotaan henkilöön kohdistuvia kehuja, kuten sanomalla tätä älykkääksi tai arvokkaaksi, lapsi saattaa kuvitella, että tämä on ominaisuus, joka heillä joko on tai ei ole. Lapsi saattaa alkaa keskittyä siihen, kuinka älykkäitä tai arvokkaita he ovat, etsien

tehtäviä, jotka vahvistavat tätä viestiä. Samalla he alkavat vältellä tehtäviä, jotka ovat vaikeita ja voisivat osoittaa heidän uskomuksensa itsestään vääriksi. Brummelman ym. (2016) esittelevät Muellerin ja Dweckin (1998) tutkimustuloksen, jossa havaittiin, että oppimisprosessiin liittyvää palautetta saaneet lapset työskentelivät sinnikkäämmin kuin lapset, jotka saivat henkilöön kohdistuvaa palautetta. Epäonnistuessaan oppimisprosessiin liittyvää palautetta saaneet lapset olivat itsepintaisempia, suorituivat paremmin ja ylläpitivät heidän uskomuksiaan omasta arvostaan. Opettajan tulisi Brummelmanin ym. (2016) mukaan keskittyä palautteeseen, joka ei ole suurentelevaa ja persoonaan keskittyvää, jotta oppilaalle syntyisi realistisempi kuva omasta osaamisesta ja hän etsisi enemmän haastavia tehtäviä ja oppimistilaisuuksia. Tosin Greenin (2023) mukaan osa lapsista saattaa menettää motivaationsa prosessiin keskittyvää palautetta saadessaan, sillä he kokevat opettajan ihmisenä, joka vie itse oppilaan vaikeuksien läpi antamatta oppilaalle vastuuta omasta selviytymisestään. Tällöin opettajan tulisi ohjata lapsia myös oppimaan prosessiin keskittyvän palautteen vastaanottamisen taito.

Oppitunneilla saatuja sosiaalsiin taitoihin liittyviä onnistumisen kokemuksia ja palautetta haastateltavat eivät muistaneet. Pidimme tätä yllättävänä. Haastatteluissa esiintyi kokemuksia oppituntien ulkopuolella tapahtuneista onnistumisen kokemuksista, jotka haastateltavat kokivat kasvattaneen heidän minäpystyvyyttään. Yksikään haastateltava ei pystynyt nimeämään myöskään muistoja taloudellisiin lukutaitoihin liittyen. Laineen ym. (2020) mukaan PISA 18-tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että oppilaat saavat kaikista eniten tietoa taloudesta ja rahasta omilta vanhemmiltaan. Myös meidän tutkimuksessamme kaikki taloudellisten lukutaitojen maininnat liittyivät omiin vanhempiin, mutta emme ottaneet niitä analyysiin mukaan. PISA 18-tutkimuksessa havaittiin, että 71% suomalaisista oppilaista kertoi oppineensa talousosaamista opettajilta, mikä oli tutkimukseen osallistuneista maista eniten. Vanhemmilta saatu talouskasvatus vaikutti suhteutetusti tuloksiin kaikista eniten, mutta myös opettajien avulla kerrytetty osaaminen vaikutti positiivisesti. Taloustietoa ei opeteta peruskoulussa omana oppiaineenaan, vaan sisältöjä läytyy ainakin matematiikan, kotitalouden ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmista (Laine ym., 2020, s. 109–110). PISA 18-

tutkimukseen osallistuneet opiskelijat opiskelivat saman, vuoden 2004 opetusuunnitelman aikana kuin kaksi tutkimuksemme haastateltavaa. PISA-tutkimus osoitti myös todella merkittävän eron 8. ja 9. luokkalaisten osaamisen välille, mikä kertoo omalta osaltaan siitä, kuinka vahva rooli yhteiskuntaopin opinnoilla on oppilaiden talousosaamiseen. Vaikka tutkittavamme eivät muistaneet oppineensa talouteen liittyvää osaamista peruskoulussa, voimme olettaa, että ainakin nuoremmille haastateltaville on opetettu joitain talouden sisältöjä peruskoulussa, koska Perusopetusuunnitelman perusteisiin (2004, s. 229) on kirjattu yhteiskuntaopin keskeisiin tavoitteisiin, että oppilas oppii talouden hallintaa ja kulutuskäyttäytymistä. Lisäksi oppilas harjoittelee taloudenpitoa, kansantaloutta ja yrittäjyyttä. Kansantalouden sisällöiksi opetusuunnitelmaan on kirjattu esimerkiksi ulkomaankauppa ja globaaliuden merkitys sekä verotus. Emme voi kuitenkaan sanoa varmaksi, kuinka paljon näitä aiheita on koulussa käsitelty.

Muistamattomuuteen vaikuttaa varmasti osaltaan se, että nuorimman haastateltavan peruskouluajoista oli jo noin kymmenen vuotta aikaa. Lisäksi vaikuttavia tekijöitä voivat olla ainakin koulu, opettajan valinnat ja käytössä olleet oppikirjat. On myös mahdollista, että oppilaat eivät ole kokeneet aiheita ajankohtaisina tai kiinnostavina kouluaikoinaan, mikä vaikuttaa siihen, ettei heille ole jäänyt vahvaa muistijälkeä taloudellisiin lukutaitoihin liittyen, vaikka niitä olisi harjoiteltu oppitunneilla. Mobergin (2012) tutkimuksessa havaittiin, että taloudelliset lukutaidot ja epävarmuuden sietäminen olivat kaikista vahvimmin yhteydessä yrittäjämäiseen käyttäytymiseen. Voidaankin olettaa, että Mobergin tutkimuksen ja PISA 18 -tutkimuksen perusteella yrittäjyyskasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseksi on merkityksellistä integroida taloudellisen lukutaidon osaamista kouluopetukseen.

Mielestämme tuloksemme tukivat Banduran (1997) minäpystyvyysteoriaa. Vastauksista oli pääteltävissä, että jos koulussa suoritettu tehtävä oli ollut haastava ja siitä oli selvinnyt, oli haastateltava kokenut todennäköisesti minäpystyvyytensä vahvistuneen. Haastateltavat olivat arvioineet jo peruskoulussa selviävänsä haastavista tehtävistä, ja työuralla jokainen koki olevansa sinnikäs ja selviytyvänsä yrittäjyyden haasteista. Nämä ominaisuudet ovat mahdollisesti edesauttaneet heitä

yrittäjyyden aloittamisessa. Keskityimme tutkimaan minäpystyvyyttä vahvistavina tekijöinä onnistumisen kokemuksia ja sen yhteydessä saatua palautetta. Haastattelut vahvistivat näkemystä, että palaute vahvistaa minäpystyvyyttä ja voi jopa auttaa oppilasta ymmärtämään omia vahvuuksiaan entistä paremmin. Joistakin vastauksista oli tulkittavissa, kuinka merkittävää sosiaalinen vertailu oli haastateltavien tarinoissa minäpystyvyyden vahvistumisen kannalta. Tämä näyttäytyi erityisesti tehtävissä, jotka olivat tuntuneet helpoilta. Perustimme tämän näkemyksen Banduran (1997) tutkimukseen, jossa hän kertoi, että helpon tehtävän tekeminen ei ehkä tuota minäpystyvyyttä vahvistavaa onnistumisen kokemusta. Jos oppilas ei joudu pinnistelemaan tehtävää suorittaessaan, tai kukaan ei anna hänelle palautetta suorituksesta, on mielestämme luonnollista, että muiden vertaisten suorituksia vertailemalla ihminen tekee päätelmiä omasta suoriutumisestaan.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Intressit toteuttamaamme tutkimukseen lähtivät kiinnostuksestamme kansantaloutta ja yritysikasvatusta kohtaan. Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 166) mukaan laadullista tutkimusta ohjaa erityinen tiedonintressi. Tästä syystä tutkimusaineiston lähestyminen ilman ennako-oletuksia ei ole realistista. Sekä tutkimusaineiston analyysin sekä tutkimuskirjallisuuden lukemisen aikana ajatteluamme ovat ohjanneet yrittäjyyskasvatukselle myönteiset näkemykset ja uskomukset. Lähdimme toteuttamaan tutkimusta niin, ettemme juuri kyseenalaistaneet yrittäjyyskasvatuksen roolia nykyaikaisessa peruskoulussa. Tämän johdosta tutkimuksemme on jäänyt suppeaksi sen pohdinnan osalta, olisiko opetussuunnitelman ja nykyisen yrittäjyyskasvatusta painottavan eetoksen tilalle olemassa muita vaihtoehtoja.

Ryhdyimme pitämään haastatteluja melko nopealla aikataululla. Tämän vuoksi ensimmäisten haastattelujen suunnittelemiseen käytetty aika jäi heikolle tasolle. Parempi perehtyminen yrittäjyyskasvatuksesta kertovaan kirjallisuuteen olisi auttanut kokonaiskuvan hahmottamisessa ja selkeämpien haastattelukysymysten laatimisessa. Osan kysymyksistä olimme muotoilleet niin, että niistä oli vaikeaa saada irti merkityksellistä tietoa. Lisäksi olisimme voineet miettiä tarkemmin, miten

määrittelemme minäpystyvyyden termin niin, että kaikki haastateltavat ymmärtävät sen samalla tavalla.

Minäpystyvyyttä tutkittaessa on hyvä ottaa huomioon, kuinka subjektiivisia arviot minäpystyvyydestä ovat. Minäpystyvyyssuskomukset ovat hyvin henkilökohtaisia ja niitä on vaikeaa mitata (Ritchie, 2015; Bandura, 1997, s. 42). Banduran (1997, s. 24–25) mukaan minäpystyvyyttä ei tulisi tutkia ryhmäkohtaisesti, vaan tulisi keskittyä yksilöihin ja pyrkiä tuottamaan ennustavaa informaatiota minäpystyvyyssuskomuksista, käyttäytymisestä ja seurauksista. Keskityimme tutkimuksessa yksittäisten yrittäjien kokemuksiin. Tutkittavien kokemusten avulla pystyimme tarkastelemaan, millaisia onnistumisen kokemuksia ja palautteita haastateltavat ovat saaneet erilaisissa yrittäjyysosaamisen osa-alueissa. Pystyimme myös ottamaan selvää siitä, miten tutkittavat kokivat niiden vaikuttaneen heidän minäpystyvyyteensä. Tutkimme yksilöllisiä kokemuksia, joten on todennäköistä, että tämän tutkimuksen toteuttaminen sellaisenaan jollekin toiselle tutkimusjoukolle olisi antanut erilaisia tutkimustuloksia (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 160). Alasuutarin (2011, s. 50) mukaan jossakin tapahtunut ilmiö voi tapahtua myös toisaalla, minkä vuoksi yksittäinenkin tapaus voi tarjota merkityksellistä tietoa. Tutkimuslähtökohta perustui Banduran (1977) minäpystyvyysteoriaan ja tarkoituksena oli testata teorian soveltuvuutta tutkimusasetelmaamme. Löysimme vahvoja viitteitä siitä, että minäpystyvyys olisi kaikista merkittävin peruskoulussa kehitettävä osa-alue yrittäjyysaikomusten kannalta (mm. Otache ym., 2021; Hassi, 2016). Eri ihmisillä saattaa olla samankaltaisia kokemuksia, mitä todentaa se, että tutkittavien kertomuksista löytyi keskenään samankaltaisia kokemuksia, ja että ne olivat myös pääosin linjassa Banduran (1977) teorian kanssa.

Laajalahden ym. (2018, s. 176–177) mukaan ihminen käsittelee elämäänsä ja alkaa ymmärtää sitä kerronnan kautta. Tämän vuoksi valitsimme toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi narratiivisen yrittäjyystarinan. Kertomukset perustuvat haastateltavan muistoihin, joten niitä on aina tulkittava kriittisesti (Laajalahti ym. 2018, s. 184). Tutkimme kokemuksia tapahtumista, jotka ovat tapahtuneet tutkittavien menneisyydessä, joten on mahdollista, että muistitieto on vääristynyttä, ja että

haastateltavat eivät muista tutkimuksen kannalta merkityksellisiä onnistumisen kokemuksia tai niitä seuranneita palautteita.

Muistia on tutkittu paljon. Emotionaalisesti tärkeät tapahtumat jäävät ihmisen mieleen helpommin kuin tavanomaiset tapahtumat, ja ihmiset muistavat kirveleviä ja liikuttavia tapahtumia paremmin kuin arkipäiväisiä ja vähemmän merkitystä sisältäviä muistoja (Todd ym., 2012; Anderson ym., 2006). Igloi ym. (2015) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että ihmiset muistavat paremmin ja tarkemmin hetkiä, jotka he ovat kokeneet palkitsevina. Nämä havainnot voivat omalta osaltaan selittää sitä, miksi haastattelemamme yrittäjät muistivat enemmän esimerkiksi projektien toteuttamiseen liittyviä muistoja kuin taloudellisiin lukutaitoihin liittyviä muistoja.

Koska tunteita sisältäneen kokemuksen on todettu jäävän paremmin ihmisen muistiin, kuin emotionaalisesti neutraalin kokemuksen, voidaan ajatella, että yrittäjien nostaessa esiin onnistumisen kokemuksia heidän menneisyydestään he muistavat todennäköisimmin emotionaalisesti voimakkaita tapahtumia. Banduran (1997) mukaan emootiot ovat yksi minäpystyvyyteen vaikuttava tekijä. Todennäköisimmin suuria tunteita sisältäneet tapahtumat ovat sekä jääneet haastateltavien mieleen että edistäneet minäpystyvyyden kehittymistä. Emme voi silti olettaa, että yrittäjät olisivat muistaneet tai tuoneet esiin kaikkia, tai edes suurinta osaa merkittävimmistä minäpystyvyyteensä vaikuttaneista tekijöistä.

Yrittäjä ei välttämättä tiedosta, mitkä tilanteet koulussa ovat kehittäneet mitäkin yrittäjämäisen osaamisen osa-alueita. Haastateltava ei välttämättä osaa eritellä, mitkä ovat olennaisimpia hänen minäpystyvyyteensä vaikuttaneita kokemuksia. Tämän vuoksi emme tehneet päätelmiä siitä, mitä haastateltavan menneisyydessä ei ole tapahtunut. Keräsimme tietoa ainoastaan niistä muistoista, jotka ovat haastateltavien kokemusten mukaan olleet osana vaikuttamassa heidän minäpystyvyyteensä. Päädyimme luomaan toisen haastattelukierroksen rakenteen siten, että yrittäjät kertovat onnistumisen kokemuksistaan Mobergin (2012) luoman mittariston osaamisalue kerrallaan. Olisimme voineet toteuttaa tutkimuksen myös niin, että olisimme itse teemoitelleet yrittäjien kokemukset osaamisalueisiin ilman, että olisimme avanneet niitä haastateltaville. Näin haastateltavat olisivat saaneet pohtia muistojaan ilman ohjailua. Päädyimme tähän ratkaisuun siksi, että uskoimme

jonkinlaisen osaamisalueisiin liittyvän rungon helpottavan onnistumisen kokemusten muistelua. Haastattelurunko saattaa kuitenkin olla yksi selittävä tekijä sille, miksi yrittäjät nostivat eniten onnistumisen kokemuksia luovuudesta. Haastattelu on ollut tämän aiheen käsittelyn kohdalla aluillaan, ja haastateltava on saattanut olla virkeimmillään silloin.

Narratiivien analyysissä tutkimuksen reliabiliteetin osalta tutkijan rooli voi olla merkittävä (Laajalahti ym., 2018, s. 184). Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, joka mahdollistaa tutkimuksen keskiössä olevien näkemysten ja muistojen kuulemisen (Hirsjärvi & Hurme 2001, s. 34). Haastatteluissa meidän tuli keskittyä tarkasti siihen, ettemme ohjailisi haastateltavaa kysymyksillämme haluamaamme suuntaan. Pyrimme pitämään kysymykset avoimina, jottei tätä ohjailua tapahtuisi. Avoimuuden miinuksena oli se, että haastattelujen pitäminen tutkimuskysymystemme ympärillä oli haastavampaa, kuin mitä se olisi ollut strukturoidussa haastattelussa. Pyrimme haastattelukysymyksiä laatiessa siihen, että saisimme kaikista haastatteluista vastaukset juuri tutkimuskysymyksiimme, eivätkä vastaukset irtautuisi toisistaan täysin eri suuntiin. Tämän toteutimme muistuttamalla haastateltavia juuri onnistumisen kokemuksiin ja palautteeseen keskittyvistä pohdinnoista sekä muodostamalla haastattelun Mobergin yrittäjämäisten taitojen ympärille. Määrittelimme jokaisen haastattelun aluksi minäpystyvyyden käsitteen varmistaaksemme, että haastateltavilla olisi samankaltainen käsitys siitä, mitä käsitteellä tarkoitetaan ja kuinka se eroaa esimerkiksi minäkäsityksestä ja itsetunnosta (D'Amico & Cardaci, 2003). Tästä huolimatta haastateltaville saattoi muodostua erilaiset käsitykset siitä, mitä minäpystyvyydellä tarkoitetaan.

Tutkijan rooli voi olla reliabiliteetin osalta merkittävä myös sen osalta, miten tarinoita tulkitsee (Laajalahti ym., 2018, s. 184). Omien ennakkokäsitystemme johdosta oma tulkintamme on erilainen, kuin jonkin toisen tutkijan. Analysoimme aineistoa teoreettiseen viitekehykseen nojaten ja pyrimme sitä kautta pitämään analyysimme irrallaan omista uskomuksistamme. Ennakkokäsityksemme ja uskomuksemme ovat vaikuttaneet teoreettiseen viitekehykseemme. Toisaalta Laajalahti ym. (2018, s. 184) kirjoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetin käsite ei välttämättä ole

samassa merkityksessä, kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinnat ovat osa tutkimusta, ja ne syntyvät tutkimuskohteen kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteille Laajalahti ym. esittävät käsitettä validointi. Validoinnissa otetaan huomioon viisi periaatetta, joista ensimmäinen on historiallisen jatkuvuuden periaate. Se tarkoittaa, että lukijaa informoidaan tutkimuksen ajallisista ja paikallisista yhteyksistä. Teoreettisessa viitekehyksessä kirjoitimme siitä, miten yrittäjyyskasvatus on muotoutunut osaksi suomalaista koulutuspolitiikkaa, ja miten näin ollen tutkimuksemme on yksittäinen osa yrittäjyyskasvatuksen muovaamista ja sopeutumista yrittäjyyskasvatukseen liittyviin tarpeisiin. Yhteiskuntamme tarvitsee yrittäjiä (Opetusministeriö, 2009; Hannon, 2006), mutta yrittäjänä toimiminen on nykyään harvalle välttämättömyys. Tutkimuksemme avulla pyrimme ymmärtämään yrittäjämäisen asenteen rakentumista, joka viimeisinä vuosikymmeninä on noussut merkittäväksi koulutuspoliittiseksi eetokseksi (Harni, 2022). Toinen periaate, refleksiivisyyden periaate, tarkoittaa sitä, että tutkijan tulisi pohtia, miten hänen omat tapansa ymmärtää ilmiötä vaikuttavat tutkimuksen kohteeseen. Omat ennakkokäsityksemme ja näkemyksemme tukivat nykyistä yrittäjyyskasvatukseen liittyvää politiikkaa, mikä on vaikuttanut tapaamme toteuttaa tutkimusta. Emme ole esimerkiksi haastatteluja toteuttaessamme kyseenalaistaneet nykyisen koulumaailman yrittäjyyskasvatuksen ihannetta, vaan pyrkineet ainoastaan ottamaan selvää, miten yrittäjyyskasvatusta voisi toteuttaa siten, että se tukisi parhaiten yrittäjämäisen osaamisen ja asenteen kehittymistä. Tämä on vaikuttanut siihen, millä tavalla olemme keskustelleet yrittäjyyskasvatuksesta haastateltavien kanssa, ja mitkä näkemykset ovat tahtomattamme ohjanneet analyysiprosessia.

Kolmantena Laajalahti ym. (2018, s. 184) mainitsevat dialektisuuden periaatteen. Tämä tarkoittaa sitä, että tulkinta tapahtuu vuorovaikutuksessa muuhun maailmaan ja tutkimuskohteeseen, jolloin tutkimuksessa tuotettu totuus rakennetaan muiden kanssa. Tutkimuksessamme totuutta rakennettiin haastateltavien kanssa, minkä jälkeen se sai tutkijoiden kesken tapahtuneessa kahdenkeskeisessä keskustelussa uusia tulkintoja. Teoreettinen viitekehys on rakennettu eri tutkijoiden ja filosofien tutkimustuloksia ja ajatuksia lainaamalla. Kun käsittelemme

yrittäjyyskasvatusta, sisältyy lainaamiimme teoksiin aina jokin poliittinen kanta. Tutkijoina olisimme voineet arvioida lainaamiimme lähteitä siitä näkökulmasta, millaisia poliittisia näkemyksiä tai intressejä ne edustavat. Neljäs periaate on toimivuuden periaate. Se tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tehtävänä on tuottaa jotain uutta, hyödyllistä tietoa. Tutkimuksemme tuotti uutta tietoa siitä, millaisissa tilanteissa oppilas voi kokea minäpystyvyyttä mahdollisesti edistäviä onnistumisia yrittäjämäisissä taidoissa, ja miten opettaja voi hyödyntää palautetta siten, että hän lisäisi onnistumisen tuoman minäpystyvyyden kehittymistä. Tuota tietoa olisimme voineet tuottaa enemmän suuremmalla määrällä haastateltavia. Viidennellä, havahduttavuuden periaatteella tarkoitetaan sitä, että tutkimus havahduttaa lukijansa tarkastelemaan ympäristöään uudella tavalla. Tutkimus tuotti ymmärrystä siitä, miten haastattelemamme yrittäjät kokivat minäpystyvyytensä kehittyneen onnistumisten seurauksena. Se havahduttaa lukijansa pohtimaan, mitä tekijöitä peruskoululaisen minäpystyvyyden kehittyminen voi vaatia.

Tässä tutkimuksessa haastateltiin kolmea yrittäjää. Tutkimuksen rajoituksena oli tutkittavien vähäinen määrä, vaikka olikin kyse narratiivisesta haastattelututkimuksesta. Kun päädyimme toteuttamaan toisen haastattelukierroksen, olisi mielestämme ollut tarpeen haastatella useampaa kuin kolmea henkilöä. Tämä ei kuitenkaan olisi ollut enää metodologisesti perusteltua, sillä aiemmin haastattelemamme yrittäjät olisivat olleet hyvin erilaisessa asemassa kuin uudet haastateltavat. Yksi vaihtoehto olisi ollut etsiä tutkimukseen mukaan kokonaan uudet haastateltavat. Haastateltavien runsaampi määrä olisi tuonut laajempaa näkökulmaa tutkimukseen, vaikka sen tarkoituksena ei ollut tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa siitä, kuinka peruskoulussa voidaan vahvistaa minäpystyvyyttä yrittäjämäistä osaamista kehittävien tehtävien avulla. Haastateltava on voinut olettaa meidän tietävän etukäteen jotakin hänen kokemuksiinsa liittyen. Yhdessä yrittäjyystarinassa tämä kävi selväksi ja pyrimme haastattelun avulla syventymään aiheeseen, jotta tutkimuksen kannalta mitään olennaista ei jäisi kertomatta. Pyrimme myös siihen, että haastateltavalla olisi turvallinen ilmapiiri kertoa havainnoistaan ja tulkinnoistaan rehellisesti. Sisällönanalyysin toteutti kaksi tutkijaa tutkimuksen tarkkuuden ja luotettavuuden takaamiseksi (Braun & Clarke, 2008).

7.3 Jatkotutkimuskohteet

Tutkimuksemme avulla saimme ymmärrystä siitä, kuinka peruskoulu on tukenut yrittäjien minäpystyvyyden kehittymistä erilaisissa yrittäjyysosaamisen osa-alueissa yrittäjien kokemusten mukaan. Otokokomme oli kuitenkin pieni, joten jatkossa peruskoulun vaikutusta yrittäjien minäpystyvyyteen voitaisiin tutkia määrällisten tutkimusmenetelmien avulla, joka mahdollistaisi isomman tutkittavien joukon ja yleistettävimpiä tutkimustuloksia.

Tutkimuksessamme haastateltavien oli haastavaa muistaa onnistumisen kokemuksia esimerkiksi taloudellisten lukutaitojen tai suunnittelutaitojen osalta. Jos haluttaisiin tutkia tarkemmin, millaiset kokemukset peruskoulussa ovat vaikuttaneet haastateltavien minäpystyvyyteen, tutkittavien tulisi olla peruskoululaisia tai ainakin hiljattain peruskoulusta valmistuneita, jotta muistot olisivat tarkemmin mielessä. Näin olisi mahdollista tutkia yrittäjyyskasvatuksen osa-alueita ja niiden vaikuttavuutta minäpystyvyyteen. Tämänkaltainen tutkimus ei kuitenkaan pysty osoittamaan, johtaako minäpystyvyyden kehittyminen yrittäjyysaikomuksiin ja yrittäjänä työskentelyyn. Vaihtoehtona olisi toteuttaa määrällinen pitkäaikaistutkimus, jonka avulla olisi mahdollista selvittää, millainen oppilaiden koettu minäpystyvyys on ollut, kuinka peruskoulu on onnistunut tukemaan sen kehittymistä, ja oliko korkeaksi koetulla minäpystyvyydellä ja yrittäjäksi ryhtymisellä yhteys. Oletamme, että on haastavaa todentaa selvää yhteyttä näiden välillä, mutta tutkimus antaisi suuntaa antavaa näyttöä yrittäjyyskasvatuksen vaikuttavuudesta yrittäjyysaikomuksiin ja yrittäjäksi ryhtymiseen.

Keskityimme tutkimuksessa Banduran (1977) minäpystyvyysteorian tietolähteisiin onnistumisen kokemuksista ja palautteesta. Teoria pitää sisällään myös yksilön sosiaalisen vertailun ja emotionaaliset tilat. Haastatteluissamme nousi esiin kokemuksia, joissa korostui sosiaalinen vertailu. Lisäksi emme tutkineet emotionaalisten tilojen vaikutusta minäpystyvyyteen. Emotionaalisilla tiloilla tarkoitetaan esimerkiksi tehtävän herättämiä tunteita ja fysiologisia reaktioita yksilössä ja kuinka ne vaikuttavat käsitykseen omasta minäpystyvyydestä annetussa tehtävässä (Bandura, 1997). Jatkotutkimuksessa olisi mahdollista syventyä näiden

tietolähteiden merkitykseen. Lisäksi nyt tutkittuihin tietolähteisiin, kuten palautteeseen, voisi syventyä tarkemmin. Voitaisiin myös tutkia, kohdistuuko palaute erityisesti tehtävään, itseohjautuvuuteen vai persoonaan.

Yksi tutkittavistamme koki, että tunne siitä, että oli luokan sisällä uniikki, vahvisti hänen minäpystyvyyttään. Hän halusi olla taitava asioissa, joita muut eivät osanneet. Jatkossa voitaisiin tutkia tämän taipumuksen yleisyyttä esimerkiksi määrällisen tutkimuksen keinoin. Olisi hyödyllistä luoda kouluihin kulttuuria, jossa ne oppilaat, jotka nauttivat saadessaan esitellä uniikkeja taitojaan, saisivat tuoda tuota taitoa esille ja kehittää sitä koulun tukemana

Koska yrittäjyyskasvatusta uudistetaan, olisi tulevaisuudessa tärkeää saada tietoa tämänhetkisten uudistusten toimivuudesta. Tutkimus siitä, miten tämänhetkisten peruskoululaisten yrittäjämäiset asenteet tai minäpystyvyys korreloivat sen kanssa, ryhtyvätkö he myöhemmin yrittäjiksi, voisi tarjota laadukasta tietoa alakoulun yrittäjyyskasvatuksen merkityksestä.

LÄHTEET

- Ajjawi, R. & Boud, D. (2015). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(2) 252-265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. painos). Vastapaino.
- Anderson, A. K., Yamaguchi, Y., Grabski, W., & Lacka, D. (2006). Emotional memories are not all created equal: Evidence for selective memory enhancement. *Learning & memory*, 13(6), 711-718.
<https://doi.org/10.1101/lm.388906>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. Teoksessa V. S. Ramachaudran (toim.), *Encyclopedia of Human Behavior*, (Vol 4, s. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Self-control*. W.H. Freedman.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586-598.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bautista, N. U. (2011). Investigating the Use of Vicarious and Mastery Experiences in Influencing Early Childhood Education Majors' Self-Efficacy Beliefs. *Journal of science teacher education*, 22(4), 333-349.

<https://doi.org/10.1007/s10972-011-9232-5>

- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breen, J. P. (2004). Enterprise, entrepreneurship and small business: Where are the boundaries? *International journal of entrepreneurship and small business*, 1(1-2), 21-34. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2004.00537>
- Brummelman, E., Crocker, J., & Bushman, B. J. (2016). The Praise Paradox: When and Why Praise Backfires in Children With Low Self-Esteem. *Child Development perspectives*, 10(2), 111-115. <https://doi.org/10.1111/cdep.12171>
- Butz, A. R., & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.001>
- Cassé, J. F. H., Oosterman, M., & Schuengel, C. (2015). Verbal persuasion and resilience of parenting self-efficacy: Preliminary findings of an experimental approach. *Family science*, 6(1), 23-30. <https://doi.org/10.1080/19424620.2015.1009933>
- Cárcamo-Solís, M. d. L., Arroyo-López, M. d. P., Alvarez-Castañón, L. d. C., & García-López, E. (2017). Developing entrepreneurship in primary schools. The Mexican experience of "My first enterprise: Entrepreneurship by playing". *Teaching and teacher education*, 64, 291-304. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.013>
- D'Amico, A., & Cardaci, M. (2003). Relations among Perceived Self-Efficacy, Self-Esteem, and School Achievement. *Psychological reports*, 92(3), 745-754. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.92.3.745>
- Fellnhofer, K., & Mueller, S. (2018). "I Want to Be Like You!": The Influence of Role Models on Entrepreneurial Intention. *Journal of enterprising culture*,

- 26(2), 113-153. <https://doi.org/10.1142/S021849581850005X>
- Gibb, A. (2005). Towards the entrepreneurial university: entrepreneurship education as a lever for change. *NCGE Policy paper series*, 15, 1-46.
- Green, J. (2023). Primary students' experiences of formative feedback in mathematics. *Education Inquiry*, 14(3), 285-305.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1995140>
- Gruber, M., & MacMillan, I. C. (2017). Entrepreneurial Behavior: A Reconceptualization and Extension Based on Identity Theory. *Strategic entrepreneurship journal*, 11(3), 271-286. <https://doi.org/10.1002/sej.1262>
- Hannon, P. D. (2006). Teaching pigeons to dance: Sense and meaning in entrepreneurship education. *Education & training (London)*, 48(5), 296-308. <https://doi.org/10.1108/00400910610677018>
- Harinen, P., & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen Unicef : Nuorisotutkimusverkosto : Nuorisotutkimusseura.
- Harni, E. 2022. *Yrittäjyyskasvatuksen eetos ja politiikka myöhäiskapitalismissa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within classroom: Processes and patterns of change. Teoksessa A. K. Boggiano & T. S. Pittman (toim.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (s. 77-114). Cambridge University Press.
- Hassi, A. (2016). Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from a field research in Morocco. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 83-103.
<https://doi.org/10.1177/2047173416650448>
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life History and Narrative* (s. 113-135). Falmer Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.)

- Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu painos, s. 170–187). PS-kustannus.
- Heilbrunn, S. (2010). Advancing Entrepreneurship in An Elementary School: A Case Study. *International education studies*, 3(2).
<https://doi.org/10.5539/ies.v3n2p174>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Huang, C., & Gao, Z. (2013). Associations between students' situational interest, mastery experiences, and physical activity levels in an interactive dance game. *Psychology, health & medicine*, 18(2), 233-241.
<https://doi.org/10.1080/13548506.2012.712703>
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 7.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45). Vastapaino.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 188-208). PS-kustannus.
- Igloi, K., Gaggioni, G., Sterpenich, V., & Schwartz, S. (2015). A nap to recap or how reward regulates hippocampal-prefrontal memory networks during daytime sleep in humans. *eLife*, 4. <https://doi.org/10.7554/eLife.07903>
- Ikonen, R. (2006). *Yrittäjyyskasvatus: Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. Jyväskylän yliopisto.
- Jang, B. G., Conradi, K., McKenna, M. C., & Jones, J. S. (2015). MOTIVATION: Approaching an Elusive Concept Through the Factors That Shape It. *The Reading teacher*, 69(2), 239-247. <https://doi.org/10.1002/trtr.1365>
- Jensen, L. X., Bearman, M. & Boud, D. (2023). Feedback encounters: towards a

- framework for analysing and understanding feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 121-134.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2059446>
- Joensuu-Salo, S. (2020). *Entrepreneurial intention, behavior and entrepreneurship education: A longitudinal approach*. [Väitöskirja, Vaasan yliopisto]
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of Self-Efficacy: An Investigation of Elementary School Students in France. *Journal of educational psychology*, 103(3), 649-663. <https://doi.org/10.1037/a0024048>
- Kavanagh, D. J., & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive therapy and research*, 9(5), 507-525. <https://doi.org/10.1007/BF01173005>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Hyvä itsetunto* (20. painos). WSOY.
- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-Efficacy From the Perspective of Adolescents With LD and Their Specialist Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507.
<https://doi.org/10.1177/00222194070400060201>
- Korhonen, M. (2012). *Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille?: Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa*. [Väitöskirja, University of Eastern Finland]
- Kourilsky, M. & Walstad, W. (1998). Entrepreneurship and female youth: Knowledge, attitudes, gender differences, and educational practices. *Journal of Business Venturing*, 13(1), 77-89.
[https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(97\)00032-3](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(97)00032-3)
- Kudo, H., & Mori, K. (2015). A Preliminary Study of Increasing Self-Efficacy in Junior High School Students: Induced Success and a Vicarious Experience. *Psychological Reports*, 117(2), 631-642.
<https://doi.org/10.2466/11.07.PR0.117c22z4>
- Laajalahti, A., Valli, R., Aaltola, J., & Herkama, S. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.

- Laine, K., Ahonen, A. K., Nissinen, K., tutkimuslaitos, K., & Research, F. I. f. E. (2020). *PISA 18 : talousosaaminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2020:18. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-827-4>
- Lepistö, J. (2011). Tarvitseeko opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta vai yrittäjyyskasvatus opettajankoulutusta? Luokanopettaja- ja käsityön aineenopettajien näkemyksiä yrittäjyyskasvatuksesta. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & M.R. Järvinen (toim.), *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen*. Kerhokeskus-koulutyön tuki ry: Vammalan kirjapaino Oy.
- Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J. C., & Rueda-Cantuche, J. M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: A role for education. *International entrepreneurship and management journal*, 7(2), 195-218. <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0154-z>
- Lindström, L. (2013). What Do Children Learn at Swedish Preschools? *International education studies*, 6(4), 236. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n4p236>
- Mark, M. M., Donaldson, S. I., & Campbell, B. (2011). *Social psychology and Evaluation*. The Guilford Press.
- McStay, D. (2008). *An investigation of undergraduate student self-employment intention and the impact of entrepreneurship education and previous entrepreneurial experience*. [Väitöskirja, Bond University]
- Moberg, K. (2012). *An Entrepreneurial Self-Efficacy Scale with a Neutral Wording*. Institut for Strategic Management and Globalization. SMG Working Paper No. 6/2012.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-Opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus (2023, 14. lokakuuta). Mitä on yrittäjyyskasvatus?
<https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mita-yrittajyyskasvatus>
- Opetusministeriö (2009). *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78869/opm07.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Yrittäjyyslinjaukset koulutukseen*.
<https://okm.fi/documents/1410845/4363643/yrittajyyslinjaukset-koulutukseen-okm-2017.pdf/dd81b6e7-888e-45e4-8c08-40d0d5a5277e/yrittajyyslinjaukset-koulutukseen-okm-2017.pdf?t=1490695669000>
- Otache, I., Umar, K., Audu, Y., & Onalo, U. (2021). The effects of entrepreneurship education on students' entrepreneurial intentions: A longitudinal approach. *Education & training* (London), 63(7/8), 967-991.
<https://doi.org/10.1108/ET-01-2019-0005>
- Paço, A. d., & Palinhas, M. J. (2011). Teaching entrepreneurship to children: A case study. *Journal of vocational education & training*, 63(4), 593-608.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2011.609317>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. painos). SAGE Publications, Inc.
- Pepin, M., & St-Jean, E. (2019). Assessing the impacts of school entrepreneurial initiatives: A quasi-experiment at the elementary school level. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(2), 273–288.
[doi:https://doi.org/10.1108/JSBED-07-2018-0224](https://doi.org/10.1108/JSBED-07-2018-0224)
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative inquiry*, 13(4), 471-486. <https://doi.org/10.1177/1077800406297670>
- Puusa, A., Juuti, P., Aaltio, I., Siltaoja, M., Puusa, A., & Sorsa, V. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rabbior, G. (1990). Elements of a successful entrepreneurship/ economic/ education program. Teoksessa C.A. Kent (toim.), *Entrepreneurship Education: Current developments, future directions* (s. 53-66). Quorum books.

- Ritchie, L. (2015). *Fostering self-efficacy in higher education students*. Palgrave Macmillan in the US is a division of St Martins Press LLC.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I Ask for Help?": The Role of Motivation and Attitudes in Adolescents' Help Seeking in Math Class. *Journal of educational psychology*, 89(2), 329-341.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.329>
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1998). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom. Teoksessa S. A. Karabenick (toim.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (s. 117-139). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, S. (2006). KvaliMOTV - *Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu].
Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto
- Saptono, A., & Wibowo, A. (2018). DO LEARNING ENVIRONMENT AND SELF-EFFICACY IMPACT ON STUDENT'S ENTREPRENEURIAL ATTITUDE? *International journal of entrepreneurship*, 22(4), 1-11.
- Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. Teoksessa K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (toim.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1: Theories, constructs, and critical issues* (s. 101-123). American Psychological Association.
- Schunk, D. H., & Cox, P. D. (1986). Strategy Training and Attributional Feedback With Learning Disabled Students. *Journal of educational psychology*, 78(3), 201-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.3.201>
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-Efficacy Development in Adolescence. Teoksessa F. Pajares, & T. Urdan (toim.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 71-96). Information Age Publishing.
- Seikkula-Leino, J. (2011). The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive schools. *Journal of curriculum studies*, 43(1), 69-85.
<https://doi.org/10.1080/00220270903544685>
- Sipola, J. (2015). *Vai tarviitaanko jo kovempia lääkkeitä? Työn lisääminen on kansan*

mielestä avain talouden uuteen nousuun. Teoksessa EVA:n arvo- ja asennetutkimus 2015, 39-60.

Tietoarkisto. (3.4.2023). *Kvalitatiivisen datan käsittely.*

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/>

Tilastokeskus (2024a). *Yritysten rakenne- ja tilinpäätöstilasto.* Tilastokeskus.

<https://www.stat.fi/tilasto/yrti>

Tilastokeskus (2024b). *Suomi lukuina. Työ, palkat ja toimeentulo. Väestö toiminnan mukaan.* Tilastokeskus.

Todd, R. M., Talmi, D., Schmitz, T. W., Susskind, J., & Anderson, A. K. (2012).

Psychophysical and Neural Evidence for Emotion-Enhanced Perceptual Vividness. *The Journal of neuroscience*, 32(33), 11201-11212.

<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0155-12.2012>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*

(Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. (1999). *Towards expert knowledge?: A comparison between a constructivist and*

a traditional learning environment in university. Institute for Educational Research.

Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A.

K. (2018). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of*

Educational Research, 88(2), 167-204.

<https://doi.org/10.3102/0034654317743199>

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A

validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3),

443-463. <https://doi.org/10.1177/0013164407308475>

Vähäsantanen, K., & Saarinen, J. (2013). The power dance in the research

interview: Manifesting power and powerlessness. *Qualitative research*,

13(5), 493-510. <https://doi.org/10.1177/1468794112451036>

Wilson, F., Kickul, J., & Marlino, D. (2007). Gender, entrepreneurial self-efficacy,

and entrepreneurial career intentions: Implications for entrepreneurship

education. *Entrepreneurship theory and practice*, 31(3), 387-406.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2007.00179.x>

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>

Zhao, H., Seibert, S. E., & Hills, G. E. (2005). The Mediating Role of Self-Efficacy in the Development of Entrepreneurial Intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265-1272.

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1265>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. Teoksessa F. Pajares & T.C. Urdan (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 45-69). IAP - Information Age Pub.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting From Process Goals to Outcome Goals. *Journal of educational psychology*, 89(1), 29-36.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29>

LIITTEET

LIITE 1. Onnistumisen kokemusten jakautuminen taito- ja taideaineissa, muiden oppiaineissa ja oppiaineiden ulkopuolella tapahtuneisiin onnistumisiin

Osaamisalue	Onnistuminen	Taito ja taideaineet = T Muu oppiaine = M Oppiaineiden ulkopuolella = U	Haastateltava
Luovuus	Matematiikan tehtävät	M	H1
Luovuus	Liikunta, salibandyharjoituksen luominen itselle	T	H1
Luovuus	Liikunta, uusien ehdotusten luominen	T	H1
Luovuus	Savityö	T	H2
Luovuus	Tunnit, joissa tuli keksiä uusi pallopelejä	T	H2
Luovuus	Aforismit	M	H3
Luovuus	Ainekirjoitukset	M	H3
Luovuus	Liikunta, taitoluistelu	T	H3
Luovuus	Liikunta, voimistelu	T	H3
Luovuus	Näytelmät	M/T	H3
Luovuus	Laulukokeet	T	H3
Suunnittelutaidot	Kellon tekeminen käsitöissä	T	H2
Suunnittelutaidot	Kokeisiin lukeminen luokkakaverin kanssa	M	H3
Epävarmuudensietokyky	Oppi kysymään apua, ja myöntämään, ettei osaa	M	H1
Epävarmuudensietokyky	Esitelmät	M	H2
Epävarmuudensietokyky	Kokeet	M	H2
Epävarmuudensietokyky	Runonlausunta	M/T	H3
Projektintoteutus- taidot	Esitelmä, videoeditointi	M	H1
Projektintoteutus- taidot	Esitelmä omasta kotikunnasta	M	H2
Projektintoteutus- taidot	Luontoprojekti	M	H3
Sosiaalinen pääoma	Muiden puolelleen käännäminen	U	H1
Sosiaalinen pääoma	Kaveriporukan luominen	U	H2
Sosiaalinen pääoma	Ystävyyssuhteet	U	H3
Sosiaalinen pääoma	Luokkaneuvoston sihteeriksi valitseminen	U	H3

LIITE 2. Onnistumisen kokemukseen johtaneen tehtävän helppous/haastavuus

Onnistuminen	Yrittäjämäisen taidon osa- alue	Haastavuus	Haastateltava
Matematiikan tehtävät	Luovuus	Helppo	H1
Liikunta, henk koht reeni	Luovuus	Helppo	H1
Liikunta, uusien ehdotusten luominen	Luovuus	Helppo	H1
Savityö	Luovuus	Haastava	H2
Tunnit, joissa tuli keksiä uusi palloveli	Luovuus	Helppo	H2
Aforismit	Luovuus	Vaikea sanoa	H3
Ainekirjoitukset	Luovuus	Helppo	H3
Liikunta, taitoluistelu	Luovuus	Helppo	H3
Liikunta, voimistelu	Luovuus	Haastava	H3
Näytelmät	Luovuus	Helppo	H3
Laulukokeet	Luovuus	Haastava	H3
Kellon tekeminen käsitöissä	Suunnittelutaidot	Haastava	H2
Kokeisiin lukeminen luokkakaverin kanssa	Suunnittelutaidot	Haastava	H3
Oppi kysymään apua, ja myöntämään, ettei osaa	Epävarmuudensietokyky	Haastava	H1
Esitelmät	Epävarmuudensietokyky	Haastava	H2
Kokeet	Epävarmuudensietokyky	Haastava	H2
Runonlausunta	Epävarmuudensietokyky	Haastava	H3
Esitelmä, videoeditointi	Projektintoteutustaidot	Helppo	H1
Esitelmä omasta kotikunnasta	Projektintoteutustaidot	Haastava	H2
Luontoprojekti	Projektintoteutustaidot	Haastava	H3
Muiden puolelleen käännyttäminen	Sosiaalinen pääoma	Haastava	H1
Kaveriporukan luominen	Sosiaalinen pääoma	Haastava	H2
Ystävyysuhteet	Sosiaalinen pääoma	Helppo	H3
Luokkaneuvoston sihteeriksi valitseminen	Sosiaalinen pääoma	Helppo	H3

LIITE 3. Palautteiden jakautuminen sen mukaan, oliko palaute uusi tieto vai vahvistus aiemmille käsityksille

Onnistuminen	Yrittäjämäisen taidon osa-alue	Millainen palaute?	Uusi tieto / vahvistus	Haastateltava
Matematiikan tehtävät	Luovuus	Kyseenalaistus: miksi teet eri tavalla?	Vahvistus	H1
Liikunta, uusien ehdotusten luominen	Luovuus	Suullinen palaute aktiivisuudesta ja uusista ideoista	Vahvistus	H1
Tunnit, joissa tuli luoda uusi pallopele	Luovuus	Suullinen palaute tunnilla, arvosana	Vahvistus	H2
Aforismit	Luovuus	Opettajan palaute unohtumaton	Uusi tieto	H3
Ainekirjoitukset	Luovuus	Kiitettävät arvosanat	Vahvistus	H3
Liikunta, taitoluistelu	Luovuus	Opettajat mainitsivat, jos menestyi, antoivat haastateltavan opettaa muita ja esittivät kysymyksiä siitä, miten tunti oli sujunut	Vahvistus	H3
Laulukokeet	Epävarmuuden-sietokyky	Hyvä numero	Uusi tieto	H3
Oppi kysymään apua, ja myöntämään, ettei osaa	Epävarmuuden-sietokyky	Opettajan suullinen palaute	Uusi tieto	H1
Kokeet	Epävarmuuden-sietokyky	Numero vaikutti enemmän kuin tunnetila kokeen jälkeen	Uusi tieto	H2
Runonlausunta	Luovuus	Sanallinen palaute opettajalta ja perheeltä	Vahvistus	H3
Esitelmä, videoeditointi	Projektintoteutus-taidot	Opettajan suullinen palaute, kohdistui omaperäisyyteen	Vahvistus	H1
Muiden puolelleen käännäyttäminen	Sosiaalinen pääoma	Kehuja sosiaalisesta aktiivisuudesta, kaverin kommentti	Uusi tieto	H1
Luokkaneuvoston sihteeriksi valitseminen	Sosiaalinen pääoma	Palaute itsessään	Vahvistus	H3