

Artikkeli on julkaistu Kyrö P. ja Ripatti A. (toim.) 2006: Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu: Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja, Tampereen yliopisto

Avauksia riskin oppimiseen ja opetukseen ¹

Paula Kyrö

Tampereen yliopisto

Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

Avauksia riskin oppimiseen ja opetukseen	1
1. MITÄ TIEDÄMME RISKIN OPPIMISESTA?	1
1.1 Riskin oppiminen pohjimmiltaan toimintaa yksin ja yhdessä	1
1.2 Epätietoisuus riskin oppimisen tutkimusta johtamassa	2
1.3 Epätietoisuudesta laajempaan epävarmuuden käsitteeseen	3
1.4 Voiko riskivalmiuksia sitten oppia ja opettaa?	5
2. RISKIN OPPIMISEN PROSESSIMALLI	6
2.1 Oppimiskokeilut kehittämisen lähtökohtana	6
2.3 Hämäännyksestä toiminnan kautta tuloksiin	9
2.4 Yksilölliset ja yhteisölliset oppimispolut	10
2.5 Johtopäätöksiä riskin oppimisen prosessimallista	16
3. MITEN VOIN TOTEUTTAA RISKIN OPPIMISPROSESSIA?	16
3.1 Lähtökohtia toteutukseen	16
3.2 Riskin prosessimallin suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin periaatteita	17
4. ROHKAISUA INNOVATIIVISIIN KOKEILUIHIN	19

Riski ja siihen liittyvä epävarmuus ovat yrittäjyyskasvatuksen oppimisessa ja opettamisessa avainkysymyksiä. Epävarmuus on osa jokaista uutta luovaa oppimisprosessia. Kapea-alainen tulkinta riskistä taloudellisena epätietoisuutena on rajoittanut alueen tutkimusta ja riskin oppimisen mahdollisuuksia. Meillä onkin vielä paljon tutkimatonta sarkaa epävarmuuden oppimisen dynamiikassa niin yrittäjyyden kuin kasvatustieteenkin näkökulmasta. Kappaleessa avataan ensin riskin käsitteellisiä ongelmia ja erotetaan kaksi luonteeltaan erilaista riskin käsitettä – epätietoisuus (uncertainty) ja epävarmuus (insecurity). Sen jälkeen esitetään riskipedagogiikan uusin oppimisen prosessimalli ja viimein pohditaan riskipedagogiikan soveltamista käytännön opetustyöhön. Tavoitteena on toisaalta rohkaista lukijaa omiin oppimiskokeiluihin ja niiden tutkimiseen toisaalta antaa siihen konkreettisia eväitä riskin oppimisprosessin tutkimuksesta.

1. MITÄ TIEDÄMME RISKIN OPPIMISESTA?

1.1 Riskin oppiminen pohjimmiltaan toimintaa yksin ja yhdessä

¹ Tämän artikkelin taustalla on Dyletra (=The Dynamics of Learning in Transitions, www.uta.fi/eduta/Dyletra) tutkimusverkostoon kuuluvan Entre-tutkimusryhmän riskipedagogiikkatutkimukset, joista monelta osin viitataan Annukka Tapanin kanssa tekemääni tutkimustyöhön (Kyrö & Tapani 2005). Lisäksi haluan tuoda esiin kiitokseni Dyletran Wel-Dyn tutkimusryhmän johtajalle Seija Mahlamäki-Kultaselle hänen arvokkaasta asiantuntemuksestaan ja avustaan riskin prosessimallin NVivo koodausprosessin käynnistämisessä.

Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen oppimisen yksi keskeisimpiä piirteitä on riskin ottaminen (esim. Lumpkin and Dess 1996). Riski on liitetty olennaisena piirteenä yrittäjämäiseen käyttäytymiseen ja toimintaan jo yrittäjyyden tutkimuksen syntyajoista lähtien (esim. Goel 1998). Esimerkiksi Richard Cantillonille riski merkitse epävarmuutta osto- ja myyntihinnan välisestä erotuksesta. Kun taas Nicolas Baudeau´lla oli laajempi näkökulma riskiin. Hän jakoi taloudelliset toiminnot sellaisiin, joita ihminen voi kontrolloida ja sellaisiin, joita hän ei voi. Kontrolloitavien tekijöiden osalta ihmisen menestys on kiinni hänen tiedoistaan ja kyvyistään. Riski taas liittyy kontrolloimattomiin tekijöihin (Barreto 1989, Herbert and Link 1988). Jo näillä yrittäjyyden tutkimuksen varhaisilla klassikoilla oli varsin erilainen näkemys siitä, mitä riski on. Toinen ymmärsi sen hinnoitteluun liittyvänä tiedon puutteena, toinen henkilökohtaisena valmiutena, joka erotteli itsensä työllistäjät työntekijöistä (esim. Kyrö 1997, Lumpkin and Dess 1996).

Yrittäjyyden varhaisesta metodologisesta keskustelusta ja erityisesti Ludwig von Misesin (1966) epistemologisista kirjoituksista voidaan löytää vielä syvemmälle menevä idea riskin luonteesta ja merkityksestä yrittäjyydessä (Buchanan 1982). Mises esitti, että taloustieteessä ei ole mahdollista sen paremmin todistaa kuin kumotakaan havainnoimalla olemassa olevaa tietoa, vaan kaikkien käsitteiden määritelmät tulisi johtaa siitä perusolettamuksesta, että ihmiset toimivat (=act). Jos näin ei voida tehdä, käsite tulisi hylätä tai korvata jollain muulla käsitteellä. Tämä metodologinen apriorismi oletti, että yrittäjyyden lähtökohta on inhimillisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa eli siinä, miten toimijat ennakoivat, reagoivat ja sovittautuvat toinen toistensa tarpeisiin, kykyihin, tietoon ja suunnitelmiin. (Gunning 1996) Talousteoriassa epävarmuus tarkoittaa yksilöiden välistä epävarmuutta (*intersubjective uncertainty*), joka liittyy yksilöiden suhteeseen toinen toisiinsa. Subjektivis-tina Mises esittää, että olemme vain toissijaisesti kiinnostuneita epävarmuudesta, joka liittyy fyysiseen maailmaan tai riskiin. Riskistä tulee tärkeä vasta kun etenemme sen teoreettisen olemuksen soveltamiseen käytännössä.

Tämän soveltaminen oppimiseen ja opettamiseen johtaa kahteen oletukseen:

1. *Riskin oppiminen on toimintaan sidottu ilmiö ja*
2. *Riskin oppiminen kytkeytyy toisten oppijoiden tai osallistujien kykyihin, tarpeisiin, tietoon ja suunnitelmiin. Oppiminen on siis samaan aikaan yksilöllistä ja sosiaalista.*

1.2 Epätietoisuus riskin oppimisen tutkimusta johtamassa

Ongelmallista on, että riskiin liittyvä tutkimus on kohdentunut sekä tietojohdamisen että yrittäjyyden kentällä Cantillonin viitoittamaan **epätietoisuuden** (uncertainty) tutkimukseen, mikä on jättänyt laajemman **epävarmuuden käsitteen** varjoonsa. Tietojohdamisessa epätietoisuutta on määritelty informaation puutteena, eri vaihtoehtojen välisinä valintoina (Anderson & al. 1981), yksilön kognitiivisiin rakenteisiin liittyvänä luottamuksen puutteena (Nyström 1974) tai kuten Brunsson on kuvannut, luottamuksen puutteena olemassa olevaan informaatioon. Yates (1992) on tutkinut epätietoisuuden vaikutusta riskiin. Hänen mukaansa sellaisissa tapauksissa, joissa toiminnan tuloksista ei ole varmuutta, epätietoisuus saattaa tarkoittaa samaa kuin riski.

Myös pääosa riskitutkimuksista, joita esiteltiin vuoden 2005 Academy of Management – konferenssissa liitti riskin epätietoisuuden käsitteeseen. Keskiössä oli kysymys, kuinka käyttäytyä epätietoisuuden vallitessa tai alentaa epätietoisuutta erilaisissa konteksteissa ja taloudellisissa tai poliittisissa olosuhteissa (Alvarez 2005, Guler and Guillen 2005, Tang 2005, Wadhwa, Basu and Kotha 2005, Wu and Knott 2005.)

Tämä tutkimusten joukko, joka lähestyy riskin ymmärtämistä epätietoisuuteen liittyvänä käsitteenä, nojaa oletukseen siitä, että tietämällä enemmän tai paremmin voidaan vähentää riskiä. Oppimiseen sovellettuna oletetaan myös, että opiskelijat ovat pystyneet tai pystyvät määrittämään tavoitteensa ja odotuksensa samoin kuin että he pystyvät löytämään vaihtoehtoiset keinot näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Molemmat oletukset viittaavat joko kognitiiviseen oppimisen paradigmaan tai oppimisen kognitiivisiin näkökulmiin.

Kuitenkin jo Misesin aikana viitoittama näkemys oletti epävarmuuden olevan monimutkaisempi ilmiö, jonka lähtökohtana on inhimillinen toiminta ja vuorovaikutus, josta epävarmuus juontaa juurensa. Tämä näkemys liittyy riskin epätietoisuuden rinnalla laajempaan epävarmuuden käsitteeseen (insecurity). Siihen liittyvät tuntemattomat, monimutkaiset tilanteet ja toimijat sekä oppijan kyky kohdata näitä tilanteita ja toimijoita. Misesin ajatuksia mukailen tapa, jolla opitaan ottamaan riskiä ja käsittelemään sitä, on toiminta. Näiden kahden käsitteen erilaisuutta tukee myös Samuelssonin tutkimus (2005), joka erottaa riskiä ja epätietoisuutta sisältävät prosessit toisistaan.

Näin ajatellen riski ja riskin ottaminen liittyvät sosiaalisiin prosesseihin, joihin liittyy epätietoisuutta ja epävarmuutta (insecurity and uncertainty) ja lähestymistapa näiden, näissä ja näistä oppimiseen on toiminta.

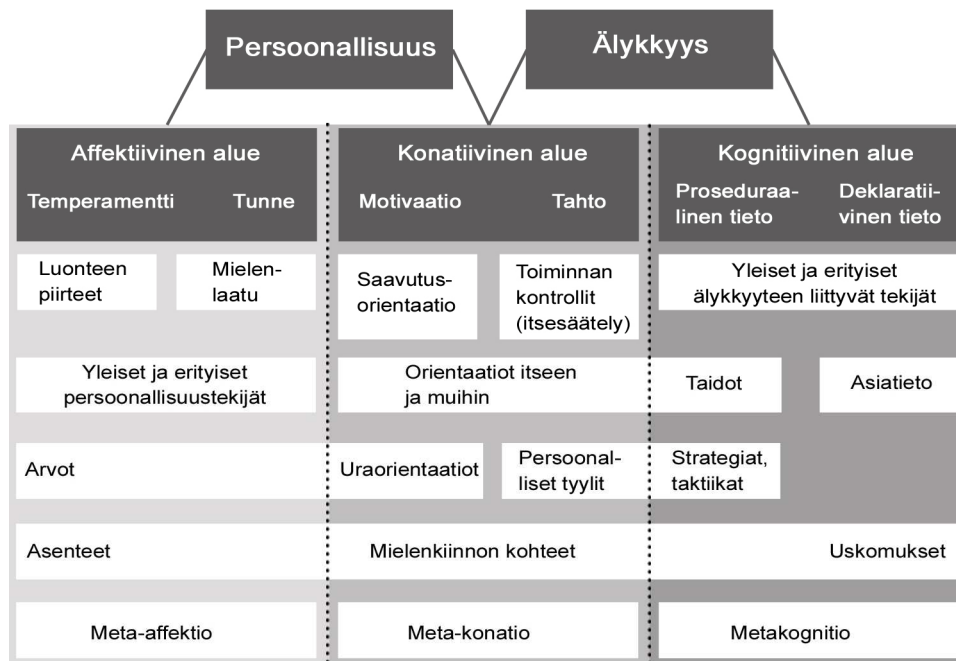
Nämä oletukset eivät kuitenkaan vielä määritä epävarmuuden ja epätietoisuuden suhdetta toisiinsa. Joitakin ajatuksia niiden jäsentämiseen voidaan hakea yksilöpsykologisesta tutkimuksesta, jossa kognitiiviset prosessit ovat vain yhtenä osana yksilön oppimista.

1.3 Epätietoisuudesta laajempaan epävarmuuden käsitteeseen

Tämän teoksen johdantoartikkelissa (Kyrö ja Ripatti 2005: 10-31) on kuvattu Ruohotien ja Koirasen (2000) yrittäjyyskasvatuksen keskusteluun tuomaa Snown, Cornon ja Jacksonin yksilöllistä ihmisen persoonallisuuden ja älyllisen lahjakkuuden taksonomiaa, joka havainnollistaa kokonaisuutta, joka jokaisessa oppimisprosessissa on läsnä. Sen avulla voidaan myös havainnollistaa suppeampaa riskin oppimista määrittävää epätietoisuuden käsitettä ja verrata sitä laajempaan epävarmuuden käsitteeseen.

Taksonomia jakaa persoonallisuuden ja älykkyyden kolmeen osa-alueeseen kognitiiviseen, konatiiviseen ja affektiiviseen. Ruohotien mukaan kognitio on yleinen termi prosesseille, joiden avulla tunnistetaan ja saadaan informaatiota jostain tietystä kohteesta. Kognitiiviset rakenteet sisältävät havainnointia, tunnistamista, kuvittelemista, arviointia ja päätteilyä. (Ruohotie 2000, 1). Kognitiivinen alue käsittää asia- eli deklaraatiivisen (knowing what) ja proseduraalisen eli menettelytapoja (knowing how) koskevan tiedon. Näiden lisäksi tai ohella voidaan vielä nähdä metakognitiivinen tieto, johon Seitamaa-Hakkarainen viittaa yhdistelmänä erilaista tietoista itsesäätelytaitoa. Se on tietoa siitä, mitä tietää ja kykyä tarkkailla omaa ymmärrystään ja yhdistää näin metatasolla näitä molempia tiedon lajeja. (Seitamaa-Hakkarainen 1997, 2000)

Affektiivinen, temperamentin ja tunteiden alue kiinnittyy arvoihin ja asenteisiin ja ilmenee tunneperäisenä, usein välittömänä ja tiedostamattomana reagoitina tiettyyn kohteeseen tai ajatukseen. Konatiivisessa rakenteessa on kyse motivaatiosta ja tahdosta, jotka kiinteästi liittyvät yksilön kehittymiseen. Rakenne liittyy siihen, mihin suuntautuneena ja millä vireydellä ihminen toimii (Koiranen ja Ruohotie 2001, 104). Kyse on tietoisesta taipumuksesta toimia tai pyrkiä johonkin.



Lähde: Yhdistetty (Snow, Corno & Jackson 1996, 247; Koironen ja Ruohotie, 2001, 104) ja täydennetty meta-tason konstruktiolla.

Ruohotien (2000) mukaan yrittäjyyskasvatuksen avainprosessit liittyvät konatiiviseen konstruktiin eli motivaatio- ja tahtoprosesseihin, olivatpa ne formaalia oppimista tai osa jokapäiväistä elämää. Koironen ja Ruohotie (2001, 104) myös liittävät toiminnan kontrollipremissit eli ihmisen käsityksen omasta kontrollimahdollisuudestaan ja suhteesta itsen ja muihin konatiiviseen alueeseen.

Kun tätä yksilöllisen älykkyyden ja lahjakkuuden taksonomiaa verrataan kahteen erilaiseen riskikäsitteeseen, on helppo havaita, että epätietoisuuden käsite tavoittaa vain osan laajasta kentästä. Se liittyy pääasiassa deklaratiiiviseen tietoon. Näin ollen se on vain yksi osa oppimista ja erityisesti riskin oppimisessa laajemman epävarmuuden käsitteen mukaisesti saattavatkin muihin rakenteisiin liittyvät prosessit korostua asiatietoa enemmän.

Jos seurailemme Miesesin prakseologian ajatuksia, jotka asemoivat riskit ja riskin ottamisen sosiaaliin epätietoisuuden ja epävarmuuden prosesseihin, joita lähestytään toiminnan perusoletuksesta, jäsenyy epävvarmuuden oppimisen ydin kuvion 1 mukaisesti konatiivisen ja kognitiivisen alueen liitokseen. Näillä edelleen ovat yhteydet affektiiviseen alueeseen ja deklaratiiiviseen tietoon. Metakognitio, tietoisien itsesääätelytaidon käsite saa näin seurakseen metakonatiivisen ja meta-affektiivisen käsitteen.

Näin riskin oppimisen käsitteellinen dynamiikka jäsenyy epätietoisuuden saadessa oman kapean alueensa ja epävarmuuden käsitteen kattaessa laajasti eri persoonallisuuden alueisiin liittyvät prosessit. Joitain ituja tämänsuuntaiseen käsitteellistämiseen löytyy esimerkiksi Gasselta (1982) hänen lähestyessään riskiä yksiköllisenä, sosiaalisena ja psykologisena ilmiönä.

Taloudellisen riskin käsitettä, joka on hallinnut melkoista osaa yrittäjyyden riskikeskustelusta, on käsitteellistetty deklaratiiivisen tiedon avulla. Niinpä opetettaessa riskin ottoa opiskelijoita viedään tilanteisiin tai ympäristöihin, joihin kuuluu todellinen tai oletettu taloudellinen riski. Prosessia tuetaan antamalla enemmän tietoa erilaisista taloudellisista pro-

sesseista ja näin vaikuttamalla kognitiivisen rakenteen yhteen osa-alueeseen, oletetaan riskinottovalmiuksien ja osaamisen kehittyvän.

Onkin helppo havaita, kuinka alkumetreillä ja kapea-alaisissa asetelmissa olemme riskivalmiuksien kehittämisen alueella. Huolimatta siitä, että käsitteellisesti on mahdollista jonkin verran hahmottaa epävarmuuden oppimisen kenttää, edessä on suururakka syvemmän ymmärryksen saamisessa riskin oppimisen dynamiikasta.

1.4 Voiko riskivalmiuksia sitten oppia ja opettaa?

Varhaisista riskiin liittyvistä ajatuksista tutkimus suuntautui McClellandin ja hänen kollegoidensa suoritusmotivaatioteorian kautta yrittäjyyden piirretutkimuksiin (esim. Atkinson and Feather 1966). Suoritusmotivaatioteoria olettaa, että yksilön suoritusmotivaatio ja motiivi välttää epäonnistumista sekä hänen menestykseen liittyvät odotuksensa vaikuttavat hänen halukkuuteensa ottaa riskiä ja ponnistella päämäärien saavuttamiseksi (Atkinson and Feather 1966, Preface). Epäonnistumisen pelon tutkimuksen käynnistyminen voidaan jäljittää vuoden 1953 jälkeiseen aikaan, josta sen tutkimus on laajentunut omaksi tutkimusalueekseen (Birney, Burdick and Teevan 1969). Yrittäjyystutkimuksissa taas riskin ja motivaation välinen tutkimus kaventui piirreteoreettiseen tutkimukseen, jonka keskiössä pitkään oli sellaisten synnynäisten piirteiden löytäminen, jotka erottaisivat yrittäjät ei-yrittäjistä.

Tämä on harmillista sikäli, että McClellandin ja hänen kollegoidensa varhaiset tutkimukset 1960- ja 1970-luvuilla kohdentuivat oppimisen dynamiikkaan ja vaikuttavuuteen. He tekivät sarjan oppimiskokeiluja yhdeksässä pienyrittäjyysohjelmassa viidessä maassa vuosien 1963-1974 välisenä aikana. Tavoitteena oli tutkia, voisiko koulutus auttaa kehittämään suoritusmotivaatiota. Tulokset osoittivatkin, että koulutuksella oli vaikutusta liiketoiminnan onnistumiseen (McClelland 1984, 367-392).

Myös Elliotin ja Thrashin tutkimukset osoittavat melko vakuuttavasti, että epäonnistumisen pelko toisaalta siirtyy sukupolvelta toiselle ja toisaalta on vahingollista sekä oppimistilanteiden että -tulosten kannalta (Elliot and Thrash 2004). Tämän nojalla riskin oppimisessa olisi merkityksellistä pyrkiä vähentämään epäonnistumisen pelkoa. On kuitenkin vaikeaa löytää todisteita sille, että epäonnistumisen pelon vähentäminen lisää riskin ottamisen kykyä. Näin ollen, vaikka *epäonnistumisen pelolla ja riskin ottamisen kyvyllä on yhteisiä ulottuvuuksia, ne eivät kuitenkaan välttämättä ole saman kolikon kaksi eri puolta.*

Melkoisen kauan olemme saaneet odottaa 1960-1970-luvun kokeilujen jälkeen riskin oppimisprosessin tutkimuksen uudelleen viriämistä. Tässä kentässä Pia-Lena Leskinen (1999) väitöskirja on tervetullut esimerkki uudenlaisesta avauksesta riskin oppimisen tutkimukseen. Myös hänellä alkuperäinen ajatus yrittäjyyskurssien toteutuksesta ammatillisissa opinnoissa organisoitui taloudellisen riskin ympärille. Tulokset kuitenkin osoittivat, että psykologinen riski lisääntyi kurssien aikana ja johti negatiiviseen asenteeseen yrittäjyyttä kohtaan. Leskinen päätyikin siihen, että riski on yrittäjyyden oppimisen ytimessä ja riskin hallinnan oppiminen on olennainen osa yrittäjyyteen oppimista. Hän kehittää käsitettä riski-kenttä, jossa on kaksi kontekstisidonnaista perusjännitettä, vision ja toiminnan sekä autonomian ja interaktion välinen jännite. Näiden keskiössä on muutoksen ja oppimisen riski-kenttä. Hänen mukaansa ”Riskikenttä on tapahtumien kenttä, jossa toteutuu toiminnan kautta onnistuminen tai epäonnistuminen” (Leskinen 1999, 291). Tämän pohjalta Leskinen jäsentää ja itse asiassa määrittelee yrittäjyyskasvatuksen.

Autonomian ja vuorovaikutuksen välinen jännite oppimisessa on mielenkiintoinen avaus usein yksilöllisesti orientoituneessa yrittäjyyden tutkimuksessa. Ehkäpä siinä on samuutta Misesin käyttämän intersubjektiivisuuden käsitteen kanssa. Ajatus, että riskiin oppimista

voidaan lähestyä jakamalla epävarmuuden kokemuksia ja tukemalla oppijoiden välistä yhteistyötä, olisi silloin keino tukea riskin oppimista.

Jonkin verran tutkimustuloksia on siitä, että ryhmät ovat taipuvaisia hyväksymään suurempia riskejä kuin yksilöt (Yates 1992). Vaikka myöhemmät tutkimukset osoittavat vastakkaisia tuloksia, ryhmällä näyttäisi olevan vaikutusta riskin ottamiseen.

Nämä hajanaiset löydökset riskin ottamisesta ja opettamisesta voidaan tiivistää muutama perusolettamukseen:

1. Riski ja riskin ottamisen oppiminen ovat toimintaorientoituneita sosiaalisia prosesseja, jotka kattavat sekä epätietoisuuden että epävarmuuden käsitteet.

2. Epäonnistumisen pelko liittyy riskin ottamisen prosessiin mutta pikemmin alentamalla mahdollista tulosta kuin todellisuudessa lisäämällä riskin ottamisen valmiutta

3. Riskin ottamisen oppiminen on psykologinen ja sosiaalinen ilmiö enemmän kuin taloudellinen

4. Riskin oppiminen ja opettaminen ovat kontekstista riippuvaisia prosesseja, jotka edellyttävät oppimisen olosuhteiden huomioimista oleellisena tekijänä oppimisprosessissa.

Nämä erilaisista teoreettisista pohdinnoista ja tutkimustuloksista johdetut perusoletukset rohkaisevat näkemään riskin valmiutena, jota voidaan sekä opettaa että oppia. Yrittäjyyden oppimisen näkökulmasta riskin käsitettä ja sen oppimisen dynamiikkaa voidaan pitää yhtenä keskeisenä tutkimusalueena. On itse asiassa hämmästyttävää, kuinka vähän siitä tiedämme niin opettamisen kuin oppimisenkin näkökulmasta. Niinpä sen tutkimisessa on lähdeittä melko perustavaa laatua olevista autenttisista, kokeellisista tutkimuksista, joita seuraava riskipedagogiikan prosessimalli edustaa.

2. RISKIN OPPIMISEN PROSESSIMALLI

2.1 Oppimiskokeilut kehittämisen lähtökohtana

Hankkeet, joissa riskin oppimista tutkitaan autenttisissa oppimiskokeiluissa, ovat vielä harvinaisia yrittäjyyskasvatuksen kentällä. Meillä on joko yksittäisiä kuvailevia ja poleemisia artikkeleita (Alvarez 2005, Guler and Guillen 2005, Tang 2005, Wadhwa, Basu and Kotha 2005, Wu and Knott 2005), tutkimuksia, jotka kuvaavat hypoteettisia tilanteita (esim. Brockhaus 1980) tai ennalta määräävät riskikäyttäytymisen ulottuvuudet, kuten esimerkiksi suoritusmotivaatio–tutkimukset tekevät. Tämän tyyppisten tutkimusasetelmien ongelmana on, että ne eivät pääse sisälle dynaamisiin ja monimutkaisiin prosesseihin. Poikkeuksena tässä kentässä on Pia-Lena Leskinen väitöskirja, jossa tutkimusmenetelmänä oli fenomenografia, joka keskittyy erilaisiin tapoihin kokea ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä.

Riskin oppimisen prosessimallin kehittäminen poikkeaa Leskisen tutkimuksesta sikäli, että siinä tietoisesti lähdettiin tutkimaan riskin oppimista, ei yrittäjyyskasvatusta yleisemmin. Toisaalta fenomenografiasta poiketen haluttiin erilaisten tapojen sijaan, keskittyä olennaisen ytimen löytämiseen ja ymmärtämiseen. Tämä johti straussilaisen grounded menetelmän soveltamiseen ja kahteen luonteeltaan erilaiseen oppimiskokeiluun.

Oletus siitä, että riskin ottamista voidaan opettaa ja oppia, edellyttää, että yksilöitä ja ryhmiä tuetaan tietoisesti oppimisprosessissa. Koska riskin määrittelyn kenttä sisältää kaksi suppean epätietoisuuden ja laajan epävarmuuden käsitteen, päädyttiin kokeiluihin, joista

toisessa oppimista tuettiin epätietoisuuden ja yksilöllisen oppimisen, toisessa epävarmuuden ja yhteistoiminnallisesti orientoituneen oppimisen lähtökohdista.

Kokeilut toteutettiin erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa, koska voisi olettaa, että kulttuuriset erilaisuudet saattaisivat vaikuttaa opiskelijoiden tapaan kokea oppiminen. Esimerkiksi Mitsisin ja Foleyn –tutkimus (2005) siitä, miten liiketalouden opiskelijoiden kulttuuriset arvot ennakoivat opiskelijoiden oppimistyyliä, osoitti, että kulttuuriin pohjaavilla uskomuksilla oli vaikutusta opiskelijan suosimaan oppimisympäristöön. Kiteyttäen heidän johtopäätöksensä, opiskelijat, jotka tulivat kulttuureista, jotka pohjaavat kollektiivisiin perusuksuksiin suosivat opettaja-johteista ja yksilöllisiin uskomuksiin nojaavat kulttuurit opiskelija-orientoitunutta oppimisympäristöä.

Oppimisjärjestelyissä pyrittiin myös ottamaan huomioon opiskelijoiden yksilölliset oppimisorientaatiot. Esimerkiksi Moustafa, Todorovic ja Murzin (2005) tutkimus yksilöllisistä eroista epätietoisuuden ja varmuuden kokemisessa osoitti, että opiskelijoiden yksilölliset erot ovat johtamiskoulutuksen tehokkuuden avaintekijä.

Nämä tekijät otettiin huomioon toteuttamalla oppimiskokeilut kahdessa erilaisessa kulttuurisessa kontekstissa, erilaisissa opiskelijakokoonpanoissa ja sisällöltään erilaisilla kursseilla. Molemmissa opintokokonaisuuksissa opiskelijat joutuivat kokemaan riskiä ja tuntemattoman, aiemmin kokemattomien tilanteiden hallintaa tuettiin valitun orientaation mukaisesti. Molempien kurssien suoritukset olivat kuitenkin samantyyppiset. Ne sisälsivät käsitekarttatentin, aidot, todellisen elämän tapausanalyysit ja ryhmätyöt. Kaikki tehtävät edellyttivät sitä, että opiskelijat määrittävät omat tavoitteensa ja päättävät, kuinka toimivat saavuttaakseen ne. Opiskelijat saivat myös itse päättää millaista tietoa tarvitsevat ja hankkia sitä valitsemansa ongelmanasettelun johdattamina.

Ensimmäinen oppimiskokeilu koski pienyrityksen johtamisen kurssin (7 ECTS) 31 opiskelijaa Jönköpingin kansainvälisessä kauppakorkeakoulussa vuonna 2001. Toinen kokeilu tapahtui vuosina 2003-2004 Tampereen yliopiston yrittäjyyskasvatuksen opintokokonaisuudessa (25 ECTS). Aineistona olivat kurssin 21 suomalaisen opiskelijan kokemukset. Kansainväliset opiskelijat suorittivat liiketaloustieteen tutkintoa, kun taas suomalaisia opiskelijoita, joilla oli monitieteinen tausta eri yliopistoista Suomessa, yhdistivät ammattikasvatuksen opinnot. Kahden kurssin opiskelijoilla oli myös erilainen elämäntilanne. Monet suomalaisista olivat jo työelämässä, yleensä koulutussektorilla, kun taas kansainväliset opiskelijat olivat kokopäiväisiä opiskelijoita.

Pienyrityksen johtamisen kurssi kesti yhden akateemisen vuoden neljästä periodista ja keskittyi tiettyyn teemaan käyttäen kouluttajina useita asiantuntijaluennonsijoita. Kurssin oppimista tuettiin monimutkaisten ilmiöiden jäsentämiseen orientoituneella käsitekarttatekniikalla, jossa painopiste on epätietoisuuden hallinnassa. Opiskelijat joutuivat lopputentissänsä käsitekartan avulla käsitteellistämään ja perustelemaan näkemystään pienyrityksen johtamisesta nojaten osin yhteiseen, osin heidän itsensä valitsemaan tieteelliseen kirjallisuuteen. Näin tukiprosessissa painottui yksilöllinen orientaatio. Tehtävä annettiin opiskelijoille ensimmäisellä luennolla, jotta he pystyivät työstämään karttaa koko kurssin ajan.

Toinen kokeilu, yrittäjyyskasvatuksen opintokokonaisuus, koostui kolmesta moduulista ja kesti koko akateemisen vuoden 2003-2004. Se keskittyi erilaisiin yrittäjyyden muotoihin, omaehtoiseen yrittäjyyteen, pienyrityksen omistamiseen ja johtamiseen sekä organisaatiokulttuuria painottavaan sisäiseen yrittäjyyteen. Opintokokonaisuus oli prosessi-orientoitunut ja virtuaalisesti tuettu. Kussakin moduulissa oli kolme lähipäivää. Oppimista tuettiin epävarmuuteen orientoituneella yhteistoiminnallisella vertaisoppimisella.

Molemmissa kokeiluissa oppimisen vastuu ja vapaus jätettiin opiskelijoille. Heitä kannustettiin proaktiivisesti luomaan omat käsitteensä ja ajatuksensa ilmiöstä sekä käynnistämään työskentelynsä yksin sekä ryhmissä mahdollisimman pian. Kursseilla oli myös muita samanlaisia järjestelyjä, jotka aktiivisesti tukivat opiskelijoiden oman tiedon luomista, toimintaa ja vuorovaikutusta ympäröivien organisaatioiden ja yritysten kanssa. Käsitekartan ja reflektointien lisäksi pienyrityksen johtamisen kurssiin kuului "aito yrityselämän case", sen esitys ja vertaisarviointi sekä kirjallisuus casetapauksia. Yrittäjyyskasvatuksen jokaiseen moduuliin kuului aito työelämän case, sen esittäminen ja vertaisarviointi sekä joko analyysi tai käsitekarttatehtävä.

Samoin molemmissa kokeiluissa opiskelijat joutuivat kokemaan sekä epätietoisuutta että epävarmuutta. He joutuivat kokemuksellisesti oppimaan riskin ottoa psykologisena ja sosiaalisena, mutta ei taloudellisena ilmiönä. Sekä epäonnistumisen että onnistumisen kokemukset olivat läsnä prosessissa kuten toinen olettamus edellyttää. Aidot työelämän ja yrityscaset, sekä yksilölliset aineisto- ja ryhmävalinnat oli suunniteltu ottamaan huomioon yksilölliset ja yhteisölliset erot ja toisaalta valinnan vapauden seurauksena kantamaan niistä aiheutuvat riskit. Viimein molemmilla kursseilla opiskelijat joutuivat samoilla ohjeilla tuottamaan reflektoinnin oppimisestaan. Sen painoarvo loppuarvosanassa määriteltiin yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Kummassakin kokeilussa aineistona käytettiin samalla lailla ohjeistettuja reflektointeja. Ne perustuvat toimintatutkimukseen ja kriittiseen teoriaan, jota on mukailtu Ulla Suojasen (1998) tutkimusten pohjalta. Reflektointiohjeet ja tausta-aineisto annettiin opiskelijoille ensimmäisellä luennolla

Taulukko 1. Reflektointimatriisi

Reflektoinnin kohde Reflektoinnin taso	Yksilön oma oppiminen	Ryhmän oppiminen	Kurssin osanotajien oppiminen	Organi- saatio	Yhteis- kunta
1. TEKNINEN					
2. PRAKTINEN					
3. KRIITTINEN					

Taulukko 2. Kriittisestä teoriasta johdetut oppimisen tasot

Orientaatio	Tavoite	Oppijan/opettajan rooli	Opettajan ja muiden osallistujien välinen suhde
Tekninen oppiminen MITÄ	<ul style="list-style-type: none"> lisätä substanssia ja teknisiä taitoja 	ulkopuolinen havainnoija tai objekti	<ul style="list-style-type: none"> itsenäisyys/ objektiivisointi "ne"
Praktinen oppiminen/reflektio MITEN	Lisäksi <ul style="list-style-type: none"> oppijan ja opettajan itseyymmärrys uusi tietoisuus 	<ul style="list-style-type: none"> oppijan osallistumisen ja omaan reflektointiin tukeutuva 	<ul style="list-style-type: none"> yhteistyö "te"
Kriittinen oppiminen MIKSI JA MITÄ VARTEN emansipatorinen voimaantuminen	Lisäksi <ul style="list-style-type: none"> vapautuminen vanhoista ajattelumalleista kriittinen asenne byrokraattisiin toimintaa 	<ul style="list-style-type: none"> muutosagentti yhteistyön koordinoija vastuun jakaja 	<ul style="list-style-type: none"> jaettu vastuu "me"

	malleihin ja omiin oppimistapoihin		
Lähde: Mukailtu: Suojanen 1998, Zuber-Skerrit 1992			

Järjestelyjen tavoitteena oli luoda kaksi autenttista prosessia, joissa tutkimalla opiskelijoiden kokemuksia, voidaan avata uudella tavalla riskin oppimisen dynamiikan tutkimusta. Metodologisesti tarvittiin lähestymistapa, joka sallii opiskelijoiden omien kokemusten johtavan tutkimusprosessia. Luonteva valinta oli straussilainen Grounded Theory, koska se glaserilaisesta suuntauksesta poiketen sallii teoreettisten tulosten hyödyntämisen analyysi-prosessissa.

Grounded Theoryn mukaan teoria on prosessi, mikä tarkoittaa, että teoria on jatkuvasti kehittyvä kokonaisuus (Glaser & Strauss, 1967, 32). Teoreettisen viitekehyksen sijaan johtava rooli on empiirisellä aineistolla. Glaserin ja Straussin mukaan tutkijan täytyy ymmärtää käyttäytymistä sellaisena kuin osallistujat ymmärtävät sen, oppia toimijoiden maailmasta, siitä miten he tulkitsevat itseään vuorovaikutuksessa ja jakaa heidän määritelmänsä.

Näin tuotettua teoriaa arvioidaan sen käyttökelpoisuuden pohjalta, mikä antaa mahdollisuuden käytännön soveltamiseen. Seuraavaksi esitän ensin tutkimuksen keskeiset löydökset ja paneudun sitten tulosten pohjalta riskin opettamisen käytännön prosessiin.

2.3 Hämäännyksestä toiminnan kautta tuloksiin

Straussilaisessa Grounded Theoryssa analyysi koostuu kolmesta osasta: avoimesta, aksiaaliseen ja selektiivisestä koodauksesta. **Avoimessa koodauksessa tunnistetaan** peruskäsitteet ja luokat, jotka edustavat koko ilmiötä (Strauss & Corbin 1990, 63). Tämä tehtiin tutkimuksessa tarkastelemalla aineistoa yhtenä kokonaisuutena. **Aksiaalisessa koodauksessa** etsitään ominaisuuksia ja yhteyksiä luokkien välille. Luokkia eritteleviä piirteitä voidaan nimittää myös alaluokiksi. Tässä tarkasteltiin aineistoa yksilöiden oppimispolkuina avoimen koodauksen tunnistamien luokkien ohjaamana. **Selektiivinen koodaus** liittää luokat yhteen ja tiivistää ”tarinan juonen” yhtenäiseksi kuvaukseksi (Strauss & Corbin 1990, 117).

Molemmissa oppimiskokeiluissa tunnistettiin kolme oppimisen vaihetta: hämäännyys, toiminta ja lisääntynyt kyky epävarmuuden hallintaan, jota kutsutaan riskin oton oppimiseksi. Huolimatta erilaisista kulttuureista ja taustoista kaikkien opiskelijoiden reflektoinnista oli kohtuullisen helposti tunnistettavissa nämä vaiheet. Huomionarvoista on, *että ryhmien väliset ja sisäiset kulttuuriset erot eivät nousseet merkitykselliseen asemaan. Ydinkategorioiden muodostumisen osalta tutkimus ei tukenut Mitsis ja Foleyn (2005) löydöksiä kulttuurisista eroista oppimistyylyissä.*

Taulukkoon 3 on kerätty esimerkkilainauksia molemmista ryhmistä.

Taulukko 3. Lainauksia avoimesta koodauksesta - Oppimisprosessin kolme ydinluokkaa

1. Avoin koodaus – Ydinkategorioiden tunnistaminen		
Hämäännyys ja turhautuminen vastuun ottamisesta omasta oppimisesta; omien tavoitteiden määrittelystä ja keinoista niihin pääsemiseksi	TOIMINTA - Tekemällä oppiminen	Lisääntynyt valmius määritellä omat tavoitteet ja oppimisen tarpeet
Kansainvälinen ryhmä	Kansainvälinen ryhmä	Kansainvälinen ryhmä
•On totta, että kurssin alussa	•Jaomme ryhmän ja työskentelimme pa-	•Käsikartta, alan vähitellen ymmärtää. Näyttää, että se

<p>olin hyvin hämääntynyt käsitekartatekniikasta.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Henkilökohtaisesti minulle oli vaikeuksia miettiessäni miten saada aikaan hyvä käsitekartta tentissä. •Tiedän, että minä, ryhmäni ja koko kurssi ei tuntenut oloaan luottavaksi käyttäessään käsitekartatekniikkaa. •Johdannon jälkeen olin silti hyvin hämääntynyt •aikamoinen shokki opiskelijoille, jotka eivät ole tottuneet tällaiseen oppimismenetelmään; •Joskus on hyvin turhauttavaa, kun on erilaisia näkemyksiä luomassa epäsovellettuutta •En ymmärrä miten minun pitäisi soveltaa tätä tietoa 	<p>reissa ja sitten taas liityimme pareittain kokonaisuuteen.</p> <ul style="list-style-type: none"> •kaikkien täytyi ottaa kontakteja ja tutustua sellaisiin osallistujiin, joiden kanssa ei ollut jutellut aiemmin.. •aloittaa työskentely, ajattelu ja analysointi; •Ottaa aikansa tutustua uusiin ryhmän jäseniin ja kaikki työskentelevät erilailla (erilaiset metodit jne.) •Casen analysoinnin jälkeen, puhuttuani kurssilaisten kanssa ja jakamalla ajatuksiamme, •Monien keskustelujen jälkeen, homma aina toimi lopulta •...luentojen kautta saatua tietoa, lukeminen ja case; ei ollut helppo yhdistää mielessä sillä niin monta käsitettä liittyi toisiinsa ...meillä oli avoimia keskusteluja ja paljon vapaata ajattelua 	<p>olisi hyvä juttu.. saada kokonaisvaltainen kuva siitä kuinka kaikki liittyy kaikkeen.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Opitut tieteelliset välineet kuten käsitekartta ja reflektio tarjosivat minulle uusia menetelmiä ymmärtää kompleksista aihetta, kuten pienyrittäjä. •käsitekartta oli hyvä väline avoimesti katsoa kuinka pienyrittäjä toimii ja löytää henkilökohtainen asema tällaiseen liiketoimintaan. •käsitekartta voi varmasti olla hyvä tapa kuvata tietoisuutta ja se takuulla pakottaa meidät ajattelemaan pienyrittäjän johtamisen eri osia ja sitä ympäröivää todellisuutta •Aloin ymmärtää kuinka hyödyllinen ja käytännöllisesti sovellettava tämä menetelmä on, erityisesti yksilölliseen opiskeluun ja oppimiseen. •opin tekemään yhteistyötä, koordinoimaan, etsimään ja valitsemaan kirjallisuutta paremmalla tavalla ja ottamaan vastuuta vaikka kukaan muu ei ottaisikaan •Valitsemalla ryhmän ja aiheet itse, sinun täytyy tehdä enemmän yhteistyötä ja oppia päättämään omista ongelmistasi, ilman että on jotain annettuja lähtöpisteitä •Aluksi olin kriittinen, mutta loppua kohti opin...
<p>Suomalainen ryhmä</p>	<p>Suomalainen ryhmä</p>	<p>Suomalainen ryhmä</p>
<ul style="list-style-type: none"> •Työskentelytapa hämmensi ensin. Se oli erilaista kuin olin odottanut yliopistollisen opetuksen olevan. •Täytykö kaikesta ottaa itse selvää? •Olin ulkona kuin lintulauta • Työskentely hämmensi ensin. Keitä ovat nuo muut? •Koska yrittäjyyden opinnot eivät alkanet niin kuin oletin, kysyin jatkuvasti itseltäni, mitä minun pitäisi tehdä seuraavaksi saadakseni opinnot tehtyä. •Alkutunnelma oli sotkuinen. Mitä, koska, miksi? •Kun saavuini ensimmäiseen tapaamiseen tuntui kuin olisin astunut tuntemattomaan. 	<ul style="list-style-type: none"> •Työskennellessämme ryhmänä huomasimme... •Tutkin Ålbergia, etsin Internetistä tietoa käsitekartasta, kyselin kollegoilta ja luin kirjoja. •paperi toisen jälkeen ruttaantui roskikseen kun koetin piirtää käsitekarttaa •neljä työssäkäyvää ihmistä koettamassa rakentaa yhteistä ymmärrystä ... •aika kuluu etsiessä.... •...tekstit kiersivät ihmiseltä toiselle vauhdilla... •ajatukset kieppuivat villisti päässäni..löysin itseni keittiön pöydän äärestä kolmelta aamulla hahmottelemassa työlemme runkoa... 	<ul style="list-style-type: none"> •Jos vertaan nykyistä tilannetta ensitapaamiseen on ero kuin yöllä ja päivällä. •Minulle työskentely ryhmässä oli tehokas tapa toimia. •Jälkeenpäin voin sanoa, että käytetty menetelmä oli hyvä ja perusteltu. En kritisoi enää, edes ajatuksissani •loppujen lopuksi on itsestä kiinni, mitä ovia avaan ja mitä suljen itseltäni •menetelmä pakotti meidät testaamaan ajatuksiamme ja mielipiteistämme •on mielenkiintoista että on mahdollisuus toimia yrittäjämäisesti ilman henkilökohtaista riskiä •Olen ollut seikkailija, joka on etsinyt yrittäjyyttä, saamatta vielä kukaan tarpeekseen... •on selvää, että kukaan ei voi päättää puolestani, mitä tietoa tarvitsen •näin lopussa en voisi edes kuvitella mielekkäämpää tapaa oppia •olen oppimassa uutta ... •uusia ideoita sovellettavaksi ... •luulen ymmärtäneeni ...

2.4 Yksilölliset ja yhteisölliset oppimispolut

Aksiaalisessa koodauksessa **hämäännysvaiheesta** tunnistettiin suppeampi epä tietoisuuden ja laajempi epävarmuuden luokka. Epätietoisuuden luokka koostui kolmesta erilaisesta hierarkkisesti järjestyneestä alaluokasta: kurssijärjestelyt, sisältö ja arvosanat.

Epätietoisuuden luokat

1. Kurssijärjestelyt

Tällä perustasolla opiskelijan hämäännöksen kokemukset liittyivät kurssijärjestelyihin. Hän koki hämäännystä, koska tunsikin, ettei hänellä ole tarpeeksi tietoa kurssin järjestelyistä. Taustalla oli ajatus, että jos järjestelyt olisivat sellaisia kuin hän odotti, hän olisi hallinnut tilanteen.

2. Sisältö

Toisella tasolla opiskelija näkee hämäännöksen aiheutuvan kurssin sisällöstä: sisältö ei vastaa hänen odotuksiaan. Tällä tasolla opiskelija on silti ulkoisten voimien ohjailma; hän ei havaitse mahdollisuuksia vaan odottaa, että joku muu opettaa ja osoittaa, miten ja kuinka oppia. Keskeinen ajatus on, että jos hän vain saisi odottamansa tiedon, hämäännys voitaisiin välttää.

3. Arvosanat

Tämä välineellinen hämäännöksen luokka liittyy opiskelijan kunnianhimoon saada korkeita arvosanoja. Hän on hämääntynyt, jos ei tiedä, mitä vaaditaan tentin suorittamisessa. Keskeinen ajatus on, että jos hän saisi lisää tietoa arvostelukriteereistä, hämäännys voitaisiin välttää.

Epävarmuuden luokka = Pedagogiikka

Tämä hämäännöksen taso liittyy oppimismenetelmiin suhteessa opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin. Luokassa saattoi myös ilmetä, ja usein ilmenikin, myös epä-tietoisuuden kokemuksia.

Taulukko 4. Esimerkkejä hämäännysvaiheen luokista

Hämäännysvaihe
Kurssijärjestelyt Kansainvälinen ryhmä <ul style="list-style-type: none">▪En tiennyt todellakaan kuka oli vastuussa kurssista, jos minulla olisi kysyttävää.▪Uskon, että olisimme voineet saada enemmän tietoa luennoitsijoiden odotuksista Suomalainen ryhmä <ul style="list-style-type: none">▪ei mitään Sisältö Kansainvälinen ryhmä <ul style="list-style-type: none">▪En pitänyt luennoista aluksi koska ajattelin, että ne keskittyivät epäolennaisiin ...▪en tiedä, miten soveltaisın tätä tietoa, Suomalainen ryhmä <ul style="list-style-type: none">▪Huomasin heti alussa, että tietoni... oli pinnallista...▪muut osallistujat näyttivät jakavan saman ajatuksen siitä, että mistä tässä yrittäjyyskasvatuksessa oikein on kyse▪odotin saavani tietoa omaan... mitä en kokenut saavani Arvosanat Kansainvälinen ryhmä <ul style="list-style-type: none">▪kirjallinen koe on puolet kurssista, mutta minun mielestäni emme ole saaneet siitä tarpeeksi tietoa▪en tiennyt mikä oli näiden sisältöjen tärkeys arvosanaan nähden, tämä on kaikkien opiskelijoiden yhteinen huoli. Suomalainen ryhmä <ul style="list-style-type: none">▪Arviointi askarruttaa: mikä on se tiedon määrä, jolla saa arvosanan 3? Tenttiin liittyvä ohjeistus on sekavaa: mitkä ovat arvioinnin kriteerit ettei taas "murhata sielujä"? Pedagogiikka Kansainvälinen ryhmä <ul style="list-style-type: none">▪Oppimisen tapa oli aika uusi minulle,▪aikamoinen shokki opiskelijoille, jotka eivät ole tottuneet tällaiseen toimintatapaan▪Hämäännys, erityisesti kansainvälisille opiskelijoille, jotka eivät ole tottuneet tällaiseen vapauteen Suomalainen ryhmä <ul style="list-style-type: none">▪Työskentely hämmensi ensin. Se oli erilaista kuin millaista oletin yliopistollisen opetuksen olevan.▪Tämä oli erilainen tapa oppia .. se myös aiheutti jonkin sortin ahdistusta...▪joskus oli epäselvää mitä meidän oletettiin oppivan. Tämä vaivasi minua niin kauan kunnes tajusin että omat tavoitteeni ovat tärkeimmät▪ensimmäinen päivä jätti minut epävarmuuden tilaan.. En oikein ymmärtänyt tarkoitusta.. ehkä järjestävät yrittivät saada meidät ymmärtämään millaista yrittäjän elämä on epävarmuuden ja paineen alla on

Toimintavaiheessa tunnistettiin kaksi alaluokkaa sen mukaan, kuinka opiskelija kuvasi työskentely- ja oppimisorientaatiotaan:

1. yksilöllisesti suuntautunut orientaatio
2. yhteistoiminnallisesti suuntautunut orientaatio

Taulukko 5. Esimerkkejä toimintavaiheesta luokista

Toimintavaihe
Yksilöllinen orientaatio Kansainvälinen ryhmä <ul style="list-style-type: none">▪Kurssin aikana olen harjoitellut...▪En huomannut että olin oppinut niin paljon ennen kuin aloin valmistautua tenttiin Suomalainen ryhmä

- tämän kurssin aikana elämässäni on tapahtunut merkittäviä asioita:
- tietoni lisääntyi lukemalla..
- Mielestäni olen oppinut ...Minun täytyy vielä ...Ajatukset kieppuvat päässäni

Yhteistoiminnallinen orientaatio

Kansainvälinen ryhmä

- Analysoituumme caseja, keskustelemalla kurssilaisten kanssa ja jakamalla ajatuksia...
- antoi minulle mahdollisuuden vaihtaa ajatuksia toisten ryhmien kanssa...
- ryhmän jäsenenä toimiminen, yhteistyössä oikean pienyrityksen kanssa...

Suomalainen ryhmä

- alkuvaikeuksien jälkeen ryhmä alkoi toimia tehokkaasti ja teimme lopulta hyvää ryhmätyötä. Miten me yhdessä määrittelimme, mitä nostamme esiin teemastamme?

Riskin oton oppimisen vaiheessa keskityttiin siihen, kuinka opiskelijat oppivat käsittelemään epätietoisuutta ja epävarmuutta. Tässä tunnistettiin aluksi viisi erilaista oppimisprosessin tuloksena syntynyttä orientaatiota, jotka tiivistettiin kolmeen luokkaan: oppiminen yrittäjyydestä (about entrepreneurship), yrittäjyyttä varten (for entrepreneurship) ja yrittäjämäisen toiminnan kautta (through entrepreneurship).

Oppiminen yrittäjyydestä tarkoittaa tietämistä yrittäjyydestä eli viittaa epätietoisuuden käsitteeseen.

Luokka yrittäjyyttä varten viittaa joko tavoitteisiin aloittaa oma yritys, harjoittaa omaa liiketoimintaa tai aikomusta käyttäytyä yrittäjämäisesti toisen palveluksessa. Erilaisuus tämän luokan ja yrittäjämäisen oppimisen välillä liittyi kysymyksiin miksi ja miten oppia. Tässä luokassa niitä ei ollut tietoisella tasolla avattu, vaan olivat reflektoinneista tulkittavissa aikeina.

Luokittelu yrittäjämäisesti oppimisen kategoriaan edellytti opiskelijan intentionaalista reflektointia siitä, kuinka ja miksi hän tai ryhmä on oppinut. Kyseessä ei ole vain tiedon siirtäminen ja soveltaminen käytäntöön, vaan myös tavoite oppia voidakseen luoda uusia käytäntöjä.

Luokat ovat hierarkkisia siten, että yrittäjämäisen oppimisen luokka, joka merkitsee oppimaan oppimista, voi myös sisältää kahden muun luokan aineksia ja yrittäjyyttä varten luokka yrittäjyydestä oppimisen aineksia.

1: oppimaan oppimisen orientaatio – oppiminen yrittäjämäisesti (through)

2: työelämäorientaatio, pienyrityksen omistaminen ja johtaminen=POJ tai työskenteleminen toisen palveluksessa – oppiminen jostain varten (for)

3: tiedon siirtämiseen tai tietoon perustuva orientaatio – oppiminen jostakin (about)

Taulukko 6. Esimerkkejä riskin oppimisen orientaatioista

Oppimisorientaatio riskin oton oppimisvaiheessa

1.Riskin oppimaan oppiminen

Kansainvälinen ryhmä

- Kurssilla meillä oli vapaat kädet toimia.., mutta vaikka koen tämän hankalaksi mielestäni on silti hyödyllistä kokeilla erilaisia oppimismenetelmiä. Joskus oppimisen pitää olla rankkaa..
- ... opin kuinka erilaiset ihmiset lähestyvät caseja, tämä auttoi minua ymmärtämään paremmin pienyrityksen johtamista.
- Aluksi olin kriittinen, mutta loppua kohti opin hyväksymään...
- ...hyvä tapa oppia yhteistoimintaa, kompromissien tekemistä ja myös vastuun ottamista.
- Käsittekartta, olen juuri alkamassa ymmärtää. Näyttää, että se on hyvä keino yhdistää asian eri osat ja saada kokonaisvaltainen kuva siitä, kuinka kaikki liittyy kaikkeen.
- Pidin siitä, miten voimaantumista sovellettiin kurssilla..
- ...meitä, opiskelijoina, on voimaannutettu kurssin aikana, Olen samaa mieltä siitä, että meitä on rohkaistu jollain tavalla ottamaan aktiivinen rooli ja tekemään päätökset omista valinnoistamme.
- Joskus tunsin olevani hieman hukassa mutta luulen, että se oli hyvä, koska tavallaan se pakotti minut ajattelemaan syvemmin ja muodostamaan omaa käsitystäni sen sijaan, että automaattisesti hyväksyisin sen, jonka opettaja meille antaa.
- Kurssi antoi paljon erilaisia näköaloja.. ymmärtää, että ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta ja että pienyrityksen johtamista voidaan tar-

kastella monesta eri näkökulmasta

Suomalainen ryhmä

- Loppujen lopuksi, on vain itsestäni kiinni, mitä ovia avaan ja mitä suljen itseltäni. Omalla yrittäjämäisellä käyttäytymisellä voin saada oi-keita ovia aukeamaan itselleni.
- Kokemukseni saivat käsitteellisen muodon. Huomasin, että yhteiskunta ohjaa ja vaikuttaa yksilöihin, vaikka nämä eivät aina edes huo-maa sitä.
- on selvää, että kukaan muu ei voi päättää, mitä tietoa tarvitsen
- verrattuna tilannetta nyt ja ensimmäisenä päivänä, ero on kuin yöllä ja päivällä ja nyt pystyn...
- kokonaisuudessaan kurssi oli palkitseva, mutta vaati yrittäjämäistä käyttäytymistä opiskelijoilta.. meille annettiin vain mahdollisuuksia
- Oppijana olen parhaimmillani... luova, vapaa ja luottavainen ilmapiiri

Työelämäorientaatio (pienyrittäjien johtaminen)

Kansainvälinen ryhmä

- Ehkä kun menen kotiin, aloitan oman yrityksen ystäväni kanssa. Meillä on ollut puhetta tästä aiemminkin, mutta en ollut varma; halusin työskennellä suuressa ja turvallisessa ympäristössä.
- Tulevina yrittäjinä tai yritysten omistajina monimuotoisuuden ymmärtäminen toivottavasti johtaa vähempiin epäonnistumisiin.

Suomalainen ryhmä

- Varmuus ja käsitys yrittäjyydestä ja siihen henkilökohtaisesta panostamisesta myös jatkossa.

Työelämäorientaatio

Kansainvälinen ryhmä

- ... antoi kokonaisvaltaisen kuvan yrityksestä ja kuinka teorioita voidaan käyttää
- ... opin paljon siitä, millaista olisi olla vastuussa yrityksessä tehtävistä päätöksistä. Tämä sai huomaamaan itsessäni uusia piirteitä ja mi-ten mahdollisesti johtaisin yritystä.

Suomalainen ryhmä

- ei mitään

Tiedon siirto orientaatio

Kansainvälinen ryhmä

- ...konkreettinen tapa siirtää teoriaa käytäntöön
- ...tietoa jota annetaan kirjoissa...käsittelee asiaa siitä näkökulmasta, että pienyrityksen johtamiseen voitaisiin antaa tietty resepti.. totuus oli kuitenkin aika erilainen
- käsittekartatekniikka... on hyödyllinen mihin tahansa liiketoiminnan prosessiin
- kirjallisuus ei aina ole oikeassa eikä aina tarvitse noudattaa ennalta määrättyjä askelmia.. teoria tuli sovellettavaksi pienyrityksimaailmaan.

Suomalainen ryhmä

- Aihe (yrittäjyyskasvatus) on mielenkiintoinen ja antaa minulle paljon ajattelemisen aihetta omassa työyhteisössäni ja yrityshautomotoi-minnassa, jonka parissa työskentelen.
- Tunnen saaneeni paljon tietoa graduani varten ja myös ammatillista osaamista

Tieto-orientaatio

Kansainvälinen ryhmä

- ... tämä kurssi mahdollisti paljon oppimista pienyrityksen johtamisen – käsitteestä, koska en tiennyt etukäteen mitään tästä aiheesta
- ...se, mitä opin luentojen aikana sai minut tietoiseksi ... antanut meille kuvan siitä, mitä Small Business Management on meidän yhteis-kunnassamme.

Suomalainen ryhmä

- voin sanoa oppineeni paljon sisäisestä yrittäjyydestä ja huomannut kuinka moninaista se voi olla
- käsittekartta auttoi minua ymmärtämään miten sisäinen yrittäjyys suhteutuu muihin oppimiimme asioihin.

Molemmissa ryhmissä hämäännöksen kohteet jakautuivat kohtuullisen tasaisesti epävarmuuden ja epätietoisuuden kesken. Tämä on osoitus siitä, että *riski ja riskin ottamisen oppiminen liittyvät sekä epätietoisuuteen että epävarmuuteen.*

Tarkasteltaessa kokonaisuutena opiskelijoiden toimintaorientaatioita voidaan havaita, että yhteistoiminnallinen orientaatio painottui enemmän suomalaisessa kuin kansainvälisessä ryhmässä. Tämä noudattaa oppimisen suunnittelua ja oppimisprosessin tukemisen tavoitteita. Eli opettamisella, siis sillä, miten oppimisprosessia on tuettu, on merkitystä toimintavaiheen oppimisorientaatiolle ja se näyttäytyy reflektoinneissa.

Taulukko 7. Yhteenveto toimintaorientaatiosta

Toimintaorientaatio	Kansainvälinen		Suomalainen		Yhteensä	
	%	Kpl	%	Kpl	%	Kpl
Yhteistoiminnallinen	45	14	67	16	55	30
Yksilöllinen	55	17	33	8	45	25
Yhteensä	100	31	100	24	100	55

Jos katsomme tarkemmin yksilöllisiä oppimispolkuja, johtopäätös ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen.

Taulukko 8. Yhdistetyt yksilölliset riskin oppimisen polut

Opiskelijoiden määrä						Hämäännysvaihe	Toimintavaihe	Riskin oppimis- vaihe - Oppimis- orientaatio
Kansainvälinen ryhmä		Suomalainen ryhmä		Kaikki				
Kpl	%	Kpl	%	Kpl	%			
5	29	8	63	13	43	Epätietoisuus	Yhteistoiminta	Oppimaan oppiminen
4		7		11		Epävarmuus	Yhteistoiminta	Oppimaan oppiminen
3	16	2	8	5	13	Epätietoisuus	Yksilöllinen	Oppimaan oppiminen
2		0		2		Epävarmuus	Yksilöllinen	Oppimaan oppiminen
Yhteensä	45	17	71	31	56			
1	9,5		0	1	6	Epätietoisuus	Yhteistoiminta	Työelämä
2				2		Epävarmuus	Yhteistoiminta	Työelämä
(POJ)2	9,5		4	2	7	Epätietoisuus	Yksilöllinen	Työelämä
1		(POJ)1		2		Epävarmuus	Yksilöllinen	Työelämä
Yhteensä	19	1	4	7	13			
1	10		4	1	7	Epätietoisuus	Yhteistoiminta	Tiedon siirto
2		1		3		Epävarmuus	Yhteistoiminta	Tieto
2	26	3	21	5	24	Epätietoisuus	Yksilöllinen	Tiedon siirto
6		2		8		Epävarmuus	Yksilöllinen	Tiedon siirto
Yhteensä	36	6	25	17	31			
Yhteensä	100	24	100	55	100			

*) POJ =pienyrittäjien omistaja-johtajuus

Ottaen huomioon näiden kahden kokeilun erilaiset tavoitteet ja luonteen, voisi olettaa, että kansainvälinen ryhmä, jossa riskin oppimista tuettiin yksilöllisemmällä ja tietoperustaisemmalla orientaatiolla, tuottaisi tulokseksi enemmän yksilöllisesti suuntautunutta toimintaa ja epätietoisuuden hallinnan kompetensseja. Vastaavasti, enemmän yhteistoiminnallisesti tuetun laajemman epävarmuuden käsitteen orientoimana toteutettu suomalaisen ryhmän prosessi tuottaisi selvästi oppimaan oppimisen valmiuksia suhteessa riskiin. Josain mielessähän tulokset tukevat tätä, mutta eivät yksiselitteisesti. Yhteistoiminnallinen oppiminen suomalaisessa ryhmässä johti melko tehokkaasti oppimaan oppimisen valmiuksien kehittymiseen molemmista sekä epätietoisuuden että epävarmuuden hämäännöksen lähtötilanteista. Suomalaisista opiskelijoista 63 prosenttia saavutti yhteistoiminnallisella orientaatiolla oppimaan oppimisen riskivalmiuksia, mutta myös 8 prosenttia yksilöllisellä toimintaorientaatiolla. Myös kansainvälisessä ryhmässä 29 prosenttia saavutti oppimaan oppimisen valmiuksia yhteistoiminnallisella toimintaorientaatiolla ja 16 prosenttia yksilöllisellä. Tämä merkitsee sitä, että opiskelijoiden yksilölliset erot toimintaorientaatiossa vaikuttavat prosessiin. Joten ei voida sanoa, että kaikkien kohdalla tilanne olisi samanlainen.

Aineisto antaa kuitenkin viitteitä siitä, että riskin oppimaan oppimisen kykyjä voisi tehokkaammin oppia yhteistoiminnallisella toimintaorientaatiolla. Mielenkiintoinen yksityiskohta

on, että niillä kolmella opiskelijalla, joilla oli aikomus oman liiketoiminnan johtamiseen ja/tai aloittamiseen, on kuitenkin yksilöllisen toiminnan orientaatio.

Kaiken kaikkiaan tulokset indikoivat yhteistoiminnallisen tuen menestyksellisyydestä, mutta eivät ole yksiselitteisiä. Näin ollen tulokset tukevat kolmatta ja neljättä oletusta. Riskin ottamisen oppiminen on psykologinen ja sosiaalinen ilmiö ja oppiminen ja opettaminen ovat kontekstista riippuvaisia prosesseja, jotka edellyttävät oppimisen olosuhteiden huomioimista oleellisena tekijänä oppimisprosessissa.

Selektiivinen koodaus

Riskin oppimisen prosessissa oli helppoa kiinnittyä kolmeen ydinkategoriaan, hämäännykseen, toimintaan ja oppimisen tuloksena lisääntyneeseen riskin oppimisen valmiuteen. Taulukkoon 9 on koottu analyysin vaiheet ja keskeiset tulokset.

Taulukko 9. Tulosten ja koodausvaiheiden yhteenveto

1. Avoin koodaus – peruskäsitteiden ja luokkien tunnistaminen ja nimeäminen (Strauss & Corbin 1990, 57)		
	Riskin oppimisprosessin kolme ydinkategoriaa	
2. Aksiaalinen koodaus - Yhteyksien ja ominaisuuksien etsiminen kategorioiden välillä ja sisällä (Strauss & Corbin 1990, 57)		
Epävarmuuden ja epätietoisuuden erojen identifiointi (hämäännyysvaiheessa)	Yksilöllisten ja yhteistoiminnallisen oppimisen orientaation identifiointi (toimintavaihe)	Oppimistulosten kolmen luokan identifiointi: Riskin oppimaan oppiminen (epävarmuuden käsite) työelämän soveltamisen orientaatio ja yksilöllinen tieto-orientaatio (epätietoisuus käsite)
Yksilöllisten riskinoppimispolkujen rakentaminen ja niiden suhde epävarmuuteen ja epätietoisuuteen		
3. Selektiivinen koodaus – luokkien yhteen liittäminen ja tiivistäminen ”tarinan juonen” paljastaminen abstraktimmalla analyysitasolla. (Strauss & Corbin 1990, 116-142)		
Epätietoisuus ja epävarmuus ovat molemmat riskin oppimisen käsitteitä	Yhteistoiminnallinen tuki ja orientaatio vaikuttavat tuottavan tehokkaamman oppimistuloksen	Riskinoppimispolut ovat yksilöllisiä, ja alkuhämäännyksen lähde eikä toiminta-orientaatio määritä lopputulosta eli riskinoppimisen valmiuksia voi oppia ja opettaa.

2.5 Johtopäätöksiä riskin oppimisen prosessimallista

Pohdittaessa, mitä prosessimalli meille opettaa riskin oppimisesta on syytä palata alkuoletuksiin ja tarkastella niitä nyt uudessa valossa tutkimuksen pohjalta.

Ensimmäinen oletus siitä, että riskin käsite ja riskin ottamisen oppiminen on toimintaorientoitunut sosiaalinen prosessi, joka liittyy sekä epätietoisuuteen että laajempaan epävarmuuden käsitteeseen vahvistui. Toiminta lähtökohtana riskin ottamisen oppimiseen ja laajemmin yrittäjyyteen oppimisen ytimenä on kantava oletus.

Toinen oletus epäonnistumisen pelon merkityksestä riskin ottamisen oppimisessa sai hyvin vähän painoarvoa. Oikeastaan aineistosta oli vaikea löytää tähän viittaavia seikkoja. Ehkä arvosanoista ja niiden saavuttamisesta johtuvan hämäännöksen voisi tulkita epäonnistumisen peloksi. Nämä tapaukset olivat harvinaisia ja katosivat prosessin edetessä. Tämä viittaa siihen, että epäonnistumisen pelko ei ole keskeinen tekijä riskin ottamiseen oppimisessa.

Kolmas oletus, että riskin ottaminen on enemmänkin psykologinen ja sosiaalinen kuin taloudellinen ilmiö, vahvistui tässä tutkimuksessa.

Lopuksi neljäs oletus siitä, että riskin oppiminen ja opettaminen ovat kontekstisidonnaisia prosesseja ja edellyttävät oppimisprosessin hallintaa oli ilmeistä. Konteksti, jossa oppiminen tapahtui, osoittautui jopa tärkeämmäksi kuin esimerkiksi yksilölliset kulttuuriset erot. Toisaalta yhteisöllinen toiminta on aina kontekstisidonnaista. Ehkä sen huomioiminen vaikutti siihen, että yhteistoiminnallisuuden tukeminen näyttää tuottavan tuloksia tehokkaammin kuin yksilölliset prosessit. Tulokset molemmista kokeiluista osoittivat, että oppimisolosuhteet ovat prosessin oleellinen osa.

Huolimatta riskin käsitteestä ja toimintaorientaatiosta oli ilmeistä, että kaikissa tapauksissa opiskelijat oppivat riskin ottamisen valmiuksia. Tämä osoittaa sen, että riskin ottamista todellakin voidaan oppia ja myös opettaa. Jotta saamme eväitä siihen, miten se tapahtuu, on syytä palata straussilaisen grounded teorian arviointiprosessiin.

Teorian käytettävyyden arvioinnissa Glaser ja Strauss (1967, 237–250) painottavat neljää tekijää; sopivuutta eli käsitteiden palautettavuutta empirisiin havaintoihin, ymmärrettävyyttä eli lukijan mahdollisuutta seurata analysointiprosessiin etenemistä, yleistettävyyttä eli teorian käyttökelpoisuutta käytännön tilanteissa ja käyttäjän mahdollisuutta tunnistaa ja hallita arkipäivän tilanteita teorian pohjalta. (Strauss & Corbin 1990, 251–258) Näistä kahden ensimmäisen - sopivuuden ja ymmärrettävyyden - arvioimiseksi lukijalle on tarjottu melko yksityiskohtainen kuvaus prosessimallin kehittymisestä. Vaikka se on ehkä ollut hiukan uuvuttava tottumattomammalle lukijalle, niin kuvauksesta voi kuitenkin seurata sekä analysointiprosessin etenemistä, että palauttaa johtopäätökset ja luokat empirisiin havaintoihin. Sen sijaan kaksi viimeistä kriteeriä haastavat pohtimaan laajemmin prosessimallin käytäntöön soveltamisen ehtoja ja tapoja. Tähän pohdintaan keskitytään seuraavassa kappaleessa.

3. MITEN VOIN TOTEUTTAA RISKIN OPPIMISPROSESSIA?

3.1 Lähtökohtia toteutukseen

Riskin oppimisen prosessimallin sovellettavuutta voi arvioida kahdesta suunnasta. Toisaalta sen on oltava riittävän abstrakti tavoittaakseen ilmiön käsitteellisen tason, toisaalta riittävän joustava sovellettavaksi käytännön prosesseissa. Straussin ja Crobin (1990, 251-258) mukaan joustavuuteen liittyy se, että käyttäjän on mahdollista tunnistaa ja hallita arkipäivän tilanteita mallin pohjalta.

Kolmivaiheista prosessia voidaan pitää abstraktina mallina Staussin ja Corbin edellyttämässä merkityksessä. Se antaa myös mahdollisuuden soveltajalleen sekä suunnitella, toteuttaa, että arvioida oppimisprosessia, samoin kuin vaikuttaa tapahtumien kulkuun tilanteiden muuttuessa. Tämä edellyttää kuitenkin sekä huolellista ja reflektiivistä suunnittelua ja valmentautumista prosessin olosuhteisiin ja omaan rooliin siinä, että ennen kaikkea herkkyyttä kontekstin ja toimijoiden välisen vuoropuhelun havainnoinnissa ja prosessiin reagoinnissa. Hallinnan sijaan opettajan rooli riskipedagogiikan prosessissa perustuu prosessin tukemiseen kaikkien kolmen affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen alueen lähtökohdista. Lopputuloshan näyttäytyy metakonation, meta-affektion ja metakognition yhteispelinä. Lisäksi opettajalta vaaditaan kestävyyttä ja omaa riskinottoa, uskallusta ja luottamusta siihen, että hämäännysvaiheen yli päästään, toimintaprosessin jatkuvaa tukemista ja viimein ennen kaikkea luottamusta oppijoiden kykyyn yksilöinä ja yhdessä toimimalla ottaa oma oppimisensa haltuun.

Näihin tekijöihin paneudun seuraavaksi jäsentämällä prosessin opettajan näkökulmasta kolmeen vaiheeseen, suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä soveltamalla persoonallisuuden ja älykkyyden kolmen rakenteen taksonomiaa.

3.2 Riskin prosessimallin suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin periaatteita

Opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia tulisi tarkastella yhtenä johdonmukaisena prosessina. Samoja periaatteita tulisi noudattaa kaikissa vaiheissa. Riskin oppimisessa tämä merkitsee sitä, että oppijan oikeutta kokea epävarmuus ja oikeutta määrittää omat tavoitteensa ja keinonsa niiden saavuttamiseksi tulee johdonmukaisesti kunnioittaa ja tukea. Opettajan kannalta se merkitsee myös epävarmuuteen oppimista ja sen kokemista. Kun oppijat ovat yksilöllisiä, opettaja ei voi ennustaa heidän valitsemiaan polkuja ja kohtaamiaan ongelmia, jolloin hänen täytyy varautua elämään oppijoiden prosessin ehdoilla. Prosessia ohjaa oppijoiden oikeus oppia.

Tämä periaate edellyttää, että prosessi on **suunniteltu joustavasti**. Tavoitteet ja keinot tulee asettaa oppijalähtöisesti. Tavoitteiden, oppimateriaalin, tehtävien ja suoritusten tulee sallia ja edellyttää oppijoilta omien tavoitteiden asettamista, oikeutta hankkia niihin sopivia aineistoja ja valita kenen kanssa ja miten tavoitteisiin pyritään. Prosessin tulee myös mahdollistaa valintojen seurausten pohjalta uusien päätösten ja toimintasuunnitelmien teko.

Koska yhteistoiminnallinen oppiminen vaikuttaa tuottavan tehokkaampia tuloksia, on järkevää lähteä suunnittelemaan *prosessin tukemista yhteistoiminnallisena oppimisena*. Haastavaksi tämän tekee yksilöllisten erojen huomioiminen samaan aikaan sekä ryhmä- että yksilöprosesseissa.

Näiden periaatteiden noudattaminen ei aina ole helppoa, etenkin formaalissa opetuksessa, jossa opintokokonaisuuksien tavoitteet, suoritustavat, arviointi ja kirjallisuus hyväksytään etukäteen. Tähän tarvitaan sekä luovuutta että reflektiivisyyttä, jotta prosessi ei muurene jo suunnitteluvaiheessa.

Toteutusvaiheessa on taas muistettava *prosessia ohjaava periaate* siitä, että oppijalla on oikeus ja vapaus päättää, kokea ja toimia. Allan Gibb käyttää käsitettä "life world", kokemuksen merkityksestä oppimiselle. Punaisena lankana on hyvä pitää mielessä se, että oppijat määrittävät omaa oppimistaan ja opettaja ei vie sitä oikeutta heiltä eli tukee prosessia, mutta ei ala määrittää eikä oppia heidän puolestaan.

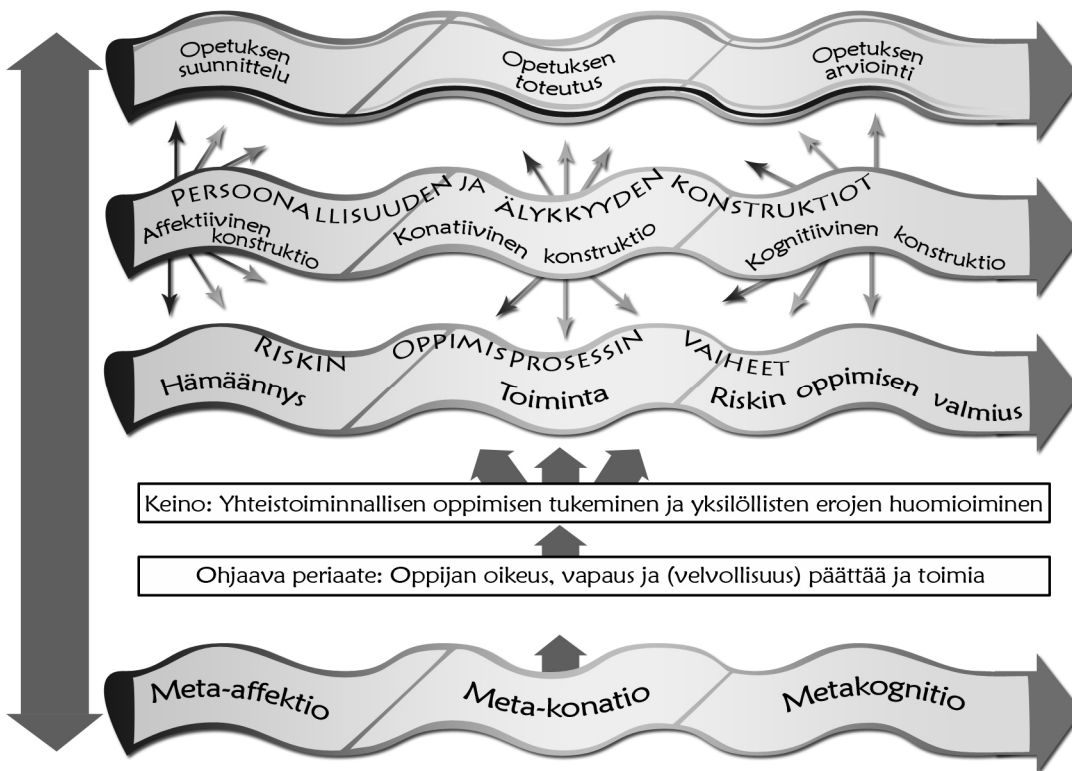
Toinen keskeinen Gibbin käsite on "interconnectedness", joka viittaa kokonaisvaltaiseen ilmiöiden hallintaan, jossa asiat ja ihmiset ovat riippuvaisia toinen toisistaan. Tähän liittyy kaksi asiaa. Ensinnäkin toimintaan ryhtyminen on olennaista eli kokemuksen ja elämisen maailman kytkeminen prosessiin heti alku metreillä. Tämä merkitsee haastavien ja moniulotteisten ilmiöiden ja luonnollisten toimijaverkostojen kytkemistä prosessiin.

Opettajan kannalta se vaatii joustavuutta ja todellisen elämän tilanteiden ohjaavaa merkitystä oppimistehtävissä. Kun prosessissa tulee lähtökohdaksi ottaa ryhmien ja yksilöiden mielenkiinnon kohteet samanaikaisesti, on opettajan panostettava jatkuvaan reflektointiin, tilanneherkkyyteen ja tasapainoilemiseen prosessin tukemisessa. Opettajan on siis myös hyväksyttävä omat epävarmuuden ja epäonnistumisen tunteensa prosessissa ja kehitettävä sekä meta-affektiivisia, että metakognitiivisia valmiuksiaan. Toteutuksen lähtökohtana on jatkuva muutos, eli epäonnistumiset on nähtävä ongelmina, joihin haetaan ratkaisuja. Esimerkiksi ryhmien muodostumisen ja niiden ongelmanasettelujen on elettävä prosessin ehdoilla ja tarvittaessa opettajalla on oltava valmius tukea niiden muuttamista. Kun opiskelijat yksin ja ryhmässä itse tekevät näihin liittyvät päätökset, he vastaavat myös päätösten seurauksista ja oppivat prosessissa muuttamaan omaa toimintaansa. Näin vapaus ja vastuu ovat läsnä koko toteutuksen ajan.

Toimintaan tulee saada kaikki kolme persoonallisuuden ja älykkyyden aluetta täysipainoisesti mukaan. Ennen kaikkea siinä tulee valjastaa konatiivinen näkökulma, jossa oppimistehtäviä tulee ohjata oppijan ja ryhmien oma mielenkiinto samanaikaisesti.

Arvioinnissa samoin on luotettava oppijan kykyyn arvioida omaa oppimistaan. Näin ollen metakognitiivisen tiedon ja laajentaen tunteiden ja tahdon prosesseihin liittyy omakohtainen reflektointi. Opettajan kannalta oppimistehtävien analysointi on vaativaa, koska arvioinnin kohteena on prosessi ja koska kaikki suoritukset ovat erilaisia. Hänen arvioinnissaan tulisi myös näkyä molemmat sekä yksilölliset että ryhmäprosessin tulokset. Olennaista on, että aiemmin ehkä virheiksi tai epäonnistumisiksi luokitellut asiat tulkitaan ja arvioidaan niiden ratkaisuprosessien pohjalta. Tämä merkitsee tulosten ja onnistumisien uudenlaista arviointia. Aikaisempi epäonnistuminen saattaa arvioinnissa merkitä onnistumista.

Prosessin konstruktiota voi kuvata seuraavasti:



Kuvio 1. Riskipedagogiikan oppimisen konstruktio

On helppo havaita, että jaottelu suunnittelu-, toteutus ja arviointivaiheisiin on itse asiassa osin keinotekoinen jaottelu riskipedagogiikan soveltamisessa, koska prosessissa tapahtuu jatkuvaa sekä oppijoiden että opettajan suunnittelua ja arviointia, joiden pohjalta molempien osapuolten toiminta muuttuu. Opettajasta tulee prosessissa kanssaoppija, joka elää ja kokee oppimista yhdessä opiskelijoiden kanssa. He jakavat Allan Gibbin tarkoittamassa merkityksessä saman elämämaailman. Näin he saavat myös jakaa yhteiset onnistumisen tunteet. Olennaista on, että opettaja arvioinnissa keskittyy siihen, mikä koetaan merkityksellisenä ja arvokkaana, onhan kritiikin eli arvioinnin kantasana "critein" eli arvo. Tämän arviointi on yhteisöllisessä oppimisessä yhteisöllinen asia, jolloin uutena haasteena arviointiin nousee kysymys, miten jakaa arviointi yhdessä oppijoiden kanssa. Se merkitsee, että riskipedagogiikassa joudumme uudistamaan myös arviointikriteereitä ja arvioinnin suhdetta oppimiseen.

4. ROHKAISUA INNOVATIIVISIIN KOKEILUIHIN

Riskin tutkimukseen ja opetukseen paneutuminen on nostanut esiin sen tosiasian, että riskin oppiminen yrittäjämäisen toiminnan ytimenä edellyttää, että todellakin opimme enemmän sen dynamiikasta. Oppiminen sulkee sisäänsä koko oppimisprosessin suunnittelusta, toteutuksesta ja arviointiin. Olennaista on, että tässä prosessissa opettajista tulee vertaisoppijoita, jotka yhdessä opiskelijoiden kanssa luovat uusia oppimisen ja opettamisen käytäntöjä, joissa epäonnistumisen käsite muuttuu ratkaisuoituneeksi onnistumiseksi.

Matka riskipedagogiikan avaukseen on kirkastanut sen, että oppimisen pohtiminen tiedon näkökulmasta ei enää luo uutta tietoa, vaan riskipedagogiikassa on kyse pikemminkin affektiivisten ja konatiivisten prosessien kytkemisestä oppimiseen. Näiden vauhdittamana lisääntyvät valmiudet tiedon hankintaan ja soveltamiseen. Tämä merkitsee sitä, että niin perinteinen suunnittelu, toteutus ja arviointiprosessi kuin opettajan roolikin oppimisprosessissa integroituu, monipuolistuu ja muuttuu. Tähän uudelleenlaiseen opettajuuteen tarvitaan niin oppilaiden kuin opettajankin riskinottamisen valmiuksia.

Uudet avaukset merkitsevät uskallusta uusiin kokeiluihin. Yrittäjyyden luonteeseen tämä sopii mainiosti. Esimerkiksi Lumpkin ja Dess'n (1996) määrittelevät yrittäjämäisen toiminnan proaktiivisuutena ja nimeävät sen yrittäjyyden neljänneksi ominaisuudeksi. Heille se on eteenpäin katsova näkökulma, jossa on mukana innovatiivista, uutta luovaa toimintaa (Lumpkin and Dess 1996, 146).

Tähän haluan rohkaista kaikkia opettajia, opiskelijoita ja tutkijoita. Opettajia näkemään itsensä opiskelijoina ja tutkijoina, opiskelijoiden tutkijoina ja opettajina ja tutkijoiden opiskelijoina ja opettajina. Tarvitsemme rohkeita, uutta luovia kokeiluja ja tutkimusta autenttisissa tavoitesuuntautuneissa tilanteissa sekä kokemusten ja havaintojen vaihtamista näistä eri toimijaosapuolten kesken. Voimme ottaa vauhtia tähän prosessiin grounded theoryn ideasta jatkuvasti kehittyvien teorioiden muovaajina, joiden menestyksellisyys näyttäytyy käyttäjien toiminnassa. Käyttäjiä olemme me kaikki, joten meillä kaikilla on siihen oikeus ja vapaus, mutta myös vastuu muuttaa käytäntöjä seurausten pohjalta. Kun saamme nämä olennaiseksi osaksi oppimista, voimme unohtaa epäonnistumisen käsitteen ja keskittyä uuden luomiseen ja ehkä sen myötä lisätä myös oppimisen hauskuutta ja siihen liittyvää mielihyvää. Toivon, että jokainen lukija haastaa tähän myös kumppaninsa ja kanssaoppijansa.

Lähteet:

- Alvarez, Sharon 2005. How Do Entrepreneurs Organize Firms under Conditions of Uncertainty. Entrepreneurship Paper Abstract. Paper presented in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.-10.8.2005.
- Anderson, B.F; Deane, D.H., Hammond, K.R & McClelland, G.H. 1981. Concepts in judgement and decision research. New theories of uncertainty in intelligence analysis. New York: Praeger.
- Atkinson, J.W. & Feather, N.T. (Eds.) 1966. A theory of achievement motivation. NY: Wiley.
- Barreto, H. 1989. The Entrepreneur in Microeconomic Theory. Disappearance and Explanation. London-New York: Routledge.
- Birney, R., Burdick, H. & Teevan, R. 1969. Fear of failure. NY: Van Norstrand Co.
- Brockhaus, R. (1980), Risk Taking Propensity of Entrepreneurs. Academy of Management Journal 23(3) 509-520
- Buchanan J. M. 1982: 'The domain of subjective economics: Between predictive science and moral philosophy', In Kirzner I. E. (ed.) Method, process and Austrian economics. Essays in Honour of Ludwig von Mises, Lexington books. Toronto. Pp 7-20.
- Elliot, Andrew J. and Thrash, Todd M. 2004. The intergenerational Transmission of Fear of Failure. Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 30, No. 8, 957-971

- Fiet, James U.; Patel, Pankaj C. 2005. The Nature of Good Deals for Entrepreneurs. Entrepreneurship Paper Abstract. Paper presented in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.-10.8.2005.
- Gasse, Y. 1982. Elaborations on the psychology of the entrepreneur. In C.A. Kent, D.L. Sexton & K.H.Vesper (Eds.) Encyclopedia of entrepreneurship. 209-223. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- Glaser B. & Strauss A. 1967: The discovery of grounded theory. Aldine. Chicago.
- Guler, Isin; Guillen Mauro F. 2005. The internationalization of us venture capital firms: an empirical examination. Entrepreneurship Full-Paper. Paper selected to one of the best conference papers in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.-10. 8.2005.
- Gunning, J. Patrick 1996. The Theory of Entrepreneurship in Austrian Economics. New York: Routledge.
- Herbert, R.F and Link, A.N. 1988. The Entrepreneur. Mainstream Views & Radical Critiques. Second edition. New York: Praeger.
- Koiranen, M. ja Ruohotie, P. (2001), 'Yrittäjyyskasvatus: analysejä, synteesejä ja sovelluksia', julkaisussa: Aikuiskasvatus 2/01, p. 102-111.
- Kyrö, P. (1997), Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksessa. (The forms and roles of entrepreneurship in the transitions) Dissertation. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics. (269 pp.)
- Kyrö, P. ja Ripatti, A. (2005), 'Johdanto', teoksessa: Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.), Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia, Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2005, Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus,
- Leskinen, Pia-Leena 1999: Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä – opiskelijoiden yrittäjyyskäsitteet ja niiden muutokset yritysprojektin aikana. Liiketaloustiede 27. Johtaminen ja organisaatiot. (Väitöskirja)
- Lumpkin, G.T. and Dess, Gregory G. 1996. Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking it to Performance. Academy of Management Review, vol. 21, No. 1, 135-172.
- McClelland, David C. 1984. Motives, Personality and Society: Selected Papers. New York: Praeger. MPS
- Von Mises, Ludwig 1966. *Human Action: A Treatise on Economics*, Chicago: Henry Regnery Company.
- Mitsis Ann; Foley Patric Wayne 2005. Business students` cultural values as antecedents to student and teacher-driven learning styles. Management Education & Development Paper Abstract. Paper presented in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.-10.8.2005.
- Moustafa Karen South, Todorovic Zelimir William, Murzin Egor 2005. Student orientation: effects on individual differences on management education. Management Education & Development Paper Abstract. Paper presented in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.-10.8.2005.
- Nyström, H. 1974. Uncertainty, information and organizational decision-making. A cognitive approach. Swedish Journal of Economics, 131-139.

- Ruohotie P. (2000), 'Conative constructs in learning', in P. R. Pincrich and P. Ruohotie, *Conative constructs and Self-regulated learning*. University of Tampere: Research Centre for Vocational Education.
- Ruohotie, P. and M. Koiranen (2000), 'In the pursuit of conative constructs into entrepreneurship education', *Journal of Entrepreneurship Education*, 3, pp. 9-22.
- Samuelsson, M. 2005. The co-existence of "Schumpeterian" and "Kirznerian" venture opportunities. *Entrepreneurship Paper Abstract*. Paper presented in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.-10.8.2005.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 1997. *Composition and construction in experts' and novices' weaving design*. Vaasa: NordFo.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2000. *The weaving-design process as a dual-space search*. Research Reports of the Department of Home Economics and Craft Science 6. University of Helsinki.
- Snow, R. E., Corno, L. and Jackson, D. (1994), 'Individual differences in affective and conative functions', in: Berliner, D. C. and Calfee R. C. (eds), *Handbook of educational psychology*, New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 243-310.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage publications. London.
- Suojanen, U. 1998. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. Teoksessa E. Haapanen ja E. Löfström (toim.) *Missä tieto ja taito kohtaavat – PD- ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 15, 53-74.
- Tang, Z. 2005. An empirical study of environmental uncertainty, internal variety, and firm performances in smes. *Entrepreneurship Paper Abstract*. Paper presented in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.-10.8.2005.
- Wadhwa, A., Basu, S., Kotha, S.P. 2005. Learning under uncertainty: structural heterogeneity in corporate venture capital relationships. *Entrepreneurship Paper Abstract*. Paper presented in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.-10.8.2005.
- Wu, B., Knott, A.M. 2005. Entrepreneurial risk and market entry. *Entrepreneurship Paper Abstract*. Paper presented in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.-10.8.2005.
- Yates, J.F. (Ed.) 1992. *Risk-taking behavior*. New York: Wiley.