

Leikilliset lähestymistavat yrittäjyyden yliopisto-opetuksessa

Riikka Franzén, Turun yliopiston kauppakorkeakoulu, Porin yksikkö, riikka.franzen@utu.fi

Katriina Heljakka, Turun yliopisto, Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen
koulutusohjelma, katriina.heljakka@utu.fi

Lenita Nieminen, Turun yliopiston kauppakorkeakoulu, Porin yksikkö,
lenita.nieminen@utu.fi

Tiivistelmä

Yrittäjyyttä ei enää ymmärretä pelkkänä yrityksen perustamisena vaan laajemmin yrittäjämäisenä ajattelu- ja toimintatapana, joka on hyödyllistä kaikilla elämänalueilla ja myös työntekijän roolissa. Yrittäjyystaidot nähdään olennaisina opiskelijoiden työllistymisen ja henkilökohtaisen kasvun kannalta, mutta myös keskeisinä työelämätaitoina, joita yhteiskunnassa tarvitaan. Näiden muutosten myötä myös yrittäjyysopetuksen kirjallisuudessa on entistä voimallisemmin nostettu esiin tarve uudentyyppisille tavoille opettaa ja oppia yrittäjyyttä: kokemuksellinen oppiminen nähdään yleisesti toimivana tapana opettaa yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa.

Kulttuurin leikillistymisen myötä myös työelämä leikillistyy ja pelillistyy, ja leikillisyyden nähdään olevan läsnä niin arvonluonnissa kuin organisaatioissakin. Tämän tutkimuksen tarkoitus on pohtia leikillisten lähestymistapojen mahdollisuuksia tukea yrittäjämäisen ajattelu- ja toimintatavan omaksumisessa. Tutkimuksemme vastaa kysymykseen **“Miten leikkitoiminnalliset lähestymistavat voivat tukea yrittäjämäisen ajattelu- ja toimintatavan opetusta yliopistossa?”**

Tarkastellaksemme leikkitoiminnallisen työskentelyn toimivuutta ja tuloksia järjestimme yliopisto-opettajille ja -tutkijoille työpajan, jossa toteutettiin pienryhmissä rakentelu-, mielikuvi- ja roolileikkejä hyödyntäen kartonkikuutioihin perustuvaa Comicubes-prototyyppiintyökalua. Halusimme tarjota opettajille mahdollisuuden itse kokea leikkitoiminnallisuutta käytännössä ja samalla antaa esimerkin siitä, miten leikillisyyttä voi tuoda omaan opetukseen yrittäjämäisyyden lisäämiseksi. Leikillisissä lähestymistavoissa meitä

kiinnosti myös fyysisten materiaalien ja tilan käyttämisen kehollisuus, mitä ei juurikaan ole tutkittu yliopistokontekstissa.

Leikillisissä lähestymistavoissa korostuvat yhdessä tekeminen, yhteiskehittäminen ja ongelmanratkaisu, jotka voidaan ymmärtää voimavaroina ja luovuutta tukevin toimintamalleina esimerkiksi yliopistopedagogiikassa. Ne tarjoavat mahdollisuuden koetella omia rajojaan, oletuksiaan ja roolejaan. Havaintojemme mukaan materiaalisen leikin koettiin olevan melko kaukana yliopisto-opetuksesta, mutta kuitenkin sen nähtiin tukevan improvisaatiota ja luovuutta, innoittavan keskusteluun, tukevan yhteistyötä ja auttavan kiinnittämään huomion prosessiin lopputuloksen sijaan.

Avainsanat: leikkitoiminta, leikillisuus, yhteiskehittäminen, yliopisto-opetus, yrittäjämäisyys

Johdanto ja tavoite

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella leikkitoiminnallista lähestymistapaa yliopisto-opetuksessa, kun tarkoituksena on kehittää opiskelijoiden yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa osana heidän työelämätaitojaan. Korkeakoulutuksessakin korostetaan entistä enemmän koulutuksen tehtävää vastata yhteiskunnan tarpeisiin niin, että valmistuvien opiskelijoiden osaaminen on sitä, mitä työelämässä tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa. Myös opiskelijat odottavat koulutukselta laaja-alaisempaa henkilökohtaista kehittymistä kuin pelkästään uutta tietoa ja uusia taitoja (Crayford et al 2012). 2000-luvun työntekijöiltä vaadittaviin taitoihin kuuluvat kriittinen ajattelu, luovuus, yhteistyö- ja kommunikaatiotaidot, informaatioon, mediaan ja teknologiaan liittyvät lukutaidot, tuottavuus sekä aloitteellisuus (Ananiadou & Claro 2009). Yrittäjämäinen ajattelu- ja toimintatapa sekä kyky innovointiin on nostettu keskeiseksi tulevaisuuden työntekijöiden kompetensseiksi (Rae 2010; Bacigalupo ym. 2016; Turner & Mulholland 2017), jotka ovat hyödyllisiä toimittaessa sekä työntekijäasemassa että yrittäjänä tai itsensä työllistämänä niin yksityisellä, julkisella kuin kolmannellakin sektorilla (Rae 2010; Neck & Greene 2011). Listaa voisi täydentää kyvyllä sietää epävarmuutta, kompleksisuutta ja muutoksia sekä halulla toimia, mieluummin proaktiivisesti. Perinteinen yliopisto-opetus ei kuitenkaan ole pystynyt tukemaan opiskelijoita näiden taitojen ja osaamisen kehittämisessä (Robinson ym. 2016). Yrittäjyysopetuksen kirjallisuudessa onkin entistä voimallisemmin nostettu esiin tarve uudenlaisille tavoille opettaa ja oppia yrittäjyyttä

(Turner & Mulholland 2017; Robinson ym. 2016). On myös esitetty, että sulauttamalla yrittäjyysopetus kaikkeen opetukseen (embedded entrepreneurship education) pystyttäisiin tavoittamaan myös sellaiset opiskelijat, jotka eivät suoranaisesti ole kiinnostuneita yrittäjyydestä sen perinteisessä merkityksessä (Pittaway & Cope 2007).

Yrittäjyysopetuskirjallisuudessa korostetaan kokemuksellista oppimista tehokkaana tapana opettaa yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa (Robinson ym. 2016; Rae 2010; Cope 2005). Omakohtaisia kokemuksia ja niiden reflektointia on tuotu yrittäjyysopetukseen esimerkiksi taideprojektien (Bureau & Komporozos-Athanasiou 2017), draaman (Hytti & Nieminen 2016; Gibb 2011; Tunstall ym. 2016) ja improvisaation (Balachandra 2018) muodossa. Edellä mainittujen rinnalle on mahdollista nostaa leikilliset lähestymistavat, joissa oppimista ja työelämäkompetenssien kehitystä tuetaan erilaisin leikkivälineiden (esimerkiksi lelut ja pelit), leikillisten ympäristöjen (tilat) ja leikillisyyteen kannustavien toimintakulttuurien avulla.

Kulttuurin leikillistymisen myötä myös työelämä leikillistyy ja pelillistyy, ja leikin on tunnustettu olevan mukana niin arvonluonnissa kuin johtamisessa ja organisoinnissa (Kavanagh 2011). Maailman johtavissa organisaatioissa, esimerkiksi Googlessa, tämä näkyy työympäristöihin tuoduissa leikillisissä elementeissä (leikilliset yhteistyö- ja oleskelutilat), leikillisissä esineissä ja artefakteissa (lelut, pelit ja muut välineet), ja myös pyrkimyksenä leikillisiin organisaatiokulttuureihin. Tällaisissa leikillisissä työympäristöissä työntekijöiden odotetaan toimivan avoimesti ja luovasti ja tuovan esiin leikillisyyttä eri tavoin. Näiden esimerkkien ja edelläkävijäyritysten panostuksen leikillisyyttä tukeviin työskentelyympäristöihin ja organisaatiokulttuureihin voisi olettaa innoittavan leikillisyyden vahvempaan huomioimiseen myös yliopisto-opetuksessa.

Yrittäjyyden opetuksessa tietokonepelit ja simulaatiot on havaittu tehokkaiksi yrittäjyyden oppimisympäristöiksi, vaikka haasteitakin on tunnistettu. Fox ym. (2018) raportoivat erityisinä haasteina epävarmuuden ja riskin kokemuksen rakentamisen peleihin ja simulaatioihin. Samaten sosiaalinen vuorovaikutus on keskeistä yrittäjämäisessä oppimisessä kuten kaikessa oppimisessä (McKeaver ym. 2015; Bureau & Komporozos-Athanasiou 2017), mutta sen saaminen mukaan peleihin on todettu hankalaksi (Fox ym. 2018).

Edellä esitettyihin havaintoihin perustuen, leikillisyyden ja taidelähtöisten menetelmien innoittamana, halusimme kokeilla leikillisten lähestymistapojen soveltamista yrittäjyyden

opetukseen yliopistossa. Halusimme tarjota opettajille mahdollisuuden itse kokea leikkitoiminnallisuutta käytännössä ja samalla antaa esimerkin siitä, miten leikillisyyttä voi tuoda omaan opetukseen yrittäjämäisyyden lisäämiseksi. Tarkastellaksemme leikkitoiminnallisen työskentelyn toimivuutta ja tuloksia järjestimme yliopisto-opettajille ja -tutkijoille työpajan, jossa hyödynnettiin kartonkikuutioihin perustuvaa Comicubes-prototyyppintyökalua ja sen avulla pienryhmissä toteutettavia rakentelu-, mielikuvitus- ja roolileikkejä. Kokeiluamme puolsi sekin seikka, että fyysisten materiaalien ja tilan käyttämisen kehollisuutta ei juurikaan ole tutkittu yliopistokontekstissa siitä huolimatta, että leikillisissä lähestymistavoissa hyödynnetään yhteiskehittämistä ja artefaktien, työkalujen ja tilan luovaa käyttöä, jossa kehollisuus ja tilallisuus ovat keskeisiä.

Tässä artikkelissa raportoimme havaintojamme kauppakorkeakoulun opettajille suunnatusta leikillisestä työpajasta, jossa osallistujat yhdessä loivat rakennelmia fyysisistä materiaaleista (kartonkikuutiot) vastaten fasilitaattorin heille esittämiin kysymyksiin/ongelmiin. Työpaja oli osa kaksipäiväisen tutkimusseminaarin ohjelmaa, ja se järjestettiin yliopistokampuksen ulkopuolella. Leikkien aiheet ja tehtävät liittyivät yliopistomaailmaan; opetus- ja tutkimustoimintaan, mutta niiden toteutuminen ryhmien yhteisleikkeinä perustui ryhmän omaan, spontaaniin luovuuteen ja heittäytymiskykyyn. Työpajan perusajatuksena oli osallistujien vuorovaikutus toistensa kanssa samassa tilassa, ja itse rakentamisen lisäksi keskeistä oli heidän rakennelmilleen antamat merkitykset ja oman toimintansa reflektointi.

Järjestämällä ja dokumentoimalla työpajan halusimme tuottaa tietoa leikillisyyden hyödyntämisestä aikuisten oppimisessa ja erityisesti yliopisto-opetuksessa. Tutkimuksemme vastaa kysymykseen **“Miten leikkitoiminnalliset lähestymistavat voivat tukea yrittäjämäisen ajattelu- ja toimintatavan opetusta yliopistossa?”**

Havaintojemme mukaan materiaallinen leikki koettiin olevan melko kaukana yliopisto-opetuksesta, mutta kuitenkin sen nähtiin tukevan improvisaatiota ja luovuutta, innoittavan keskusteluun, tukevan yhteistyötä ja auttavan kiinnittämään huomion prosessiin lopputuloksen sijaan.

Seuraavassa luvussa esittelemme tarkemmin yrittäjäyysopetusta ja leikillisyyttä käsittelevää kirjallisuutta ja tutkimuksemme teoriataustaa, jonka jälkeen kuvaamme käyttämämme tutkimusmenetelmät, aineiston ja sen analyysin sekä tutkimuksemme tulokset. Näiden

perusteella pohdimme tulostemme merkitystä, tutkimuksemme rajoituksia sekä uusia tutkimusmahdollisuuksia.

Keskeiset käsitteet ja teoreettinen viitekehys

Tutkimuksemme teoriatausta muodostuu yrittäjyysopetuksen ja leikillisyyden viimeaikaisista tutkimuksista. Paneudumme ensin yrittäjyysopetukseen, sen keskeisiin käsitteisiin sekä tämän tutkimuksen kannalta relevanttiin kirjallisuuteen. Tämän jälkeen esittelemme leikin ja leikillisyyden teoriaa ja määrittelemme keskeiset käsitteet.

Yrittäjyys, yrittäjyysopetus ja yrittäjämäinen ajattelu- ja toimintatapa

Yrittäjyys on nostettu jokaiselle kansalaiselle kuuluvaksi osaamiseksi ja kyky yrittäjämäiseen ajatteluun ja toimintaan nähdään tarpeellisena kaikilla elämänalueilla (European Commission/Eurydice report 2016; Bacigalupo ym. 2016), myös yliopistokoulutuksessa (European Commission 2015). Tämän yrittäjyyden laajan määritelmän mukaan yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa tarvitaan paitsi yrittäjän ammatissa toimittaessa myös työntekijän roolissa liike-elämässä, julkisen sektorin organisaatioissa ja kolmannella sektorilla (Neck and Greene 2011; Rae 2010). Perinteinen ja yrittäjyysopetuksessakin yhä laajasti vallalla oleva käsitys yhdistää yrittäjyyden yrityksen perustamiseen. Opiskelijoita valmennetaan tähän laatimalla oman tai fiktiivisen yrityksen liiketoimintasuunnitelma (Jones, Penaluna, Matlay, & Penaluna, 2013) ja harjoittelemalla esimerkiksi markkinoinnin tai taloushallinnon teknisiä toteutuksia.

Yrittäjyysopetuksen tutkimuksessa on viime vuosina esitetty voimakasta kritiikkiä tätä kapeaa, ”yrittäjyys on yhtä kuin liiketoimintaa” -näkemystä kohtaan (Verduijn & Berglund, 2020; Blenker ym. 2011; Neck & Greene, 2011). Samoin eurooppalaisen yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen uranuurtaja Gibb (2002) korostaa, että yrittäjyys tulisi käsittää laajemmin kuin ainoastaan liiketoiminnan kontekstissa, ja tuo esiin yrittäjyyden merkitystä nimenomaan yrittäjämäisenä ajattelu- ja toimintatapana ja vielä laajemmin yhteiskunnallisten muutosten mahdollistajana. Raen (2010) mukaan, yrittäjyys on tapa suhtautua ongelmiin, löytää ratkaisuja, jakaa ideoita, toteuttaa innovaatioita ja saada aikaan muutoksia. Uusimmassa yrittäjyystutkimuksessa on siirrytty puhumaan yrittäjyydestä mahdollisuuksien luomisen

(opportunity creation) (Thrane ym. 2016) lisäksi erityisesti arvon tuottamisena muille (value creation) (Lackéus 2015) oli se sitten taloudellista, kulttuurista tai sosiaalista arvoa, kun aiemmin yrittäjyys nähtiin lähes yksinomaan liiketoimintana (business creation) (Frederiksen 2017, 24).

Yrittäjyyden ymmärtäminen yrityksen perustamista laajemmin, tietynlaisena elämänasenteena (attitude to life) (Hedeboe-Frederiksen 2017, 26), näkyy ja tulisi yhä enemmän näkyä yrittäjämäisessä pedagogiikassa, jossa on siirrytty kehittämään opiskelijoiden yrittäjämäistä ajattelutapaa ja asenteita (Robinson ym. 2016; Gibb 2008; Rae 2010; Hytti ym. 2011). Robinsonin ym. (2016) tutkimus vahvistaa, että yrittäjyysopetuksessa koettujen radikaalien muutosten, voimakkaiden kokemusten ja turhautumisen kautta opiskelijat alkavat nähdä itsensä enemmän yrittäjinä kuin opiskelijoina. Äskettäin julkaistussa tutkimuksessaan Verduijn & Berlund (2020) esittävät, että yrittäjyysopetuksessa pitäisi innostaa ja tukea opiskelijoita kehittämään vaihtoehtoisia tapoja ajatella, mitä yrittäjyys tarkoittaa nimenomaan itselle: esittää uusia kysymyksiä, luottaa omaan luovuuteensa ja näin saada ”eväitä elämää varten”, eikä seurata ulkoapäin annettuja vakiintuneita tapoja hahmottaa maailmaa.

Yrittäjyyden ymmärtäminen laajemmin näkyy luonnollisesti myös yrittäjyysopetuksen tavoitteissa, opetustavoissa ja oppimisympäristöissä. Keskeisinä yrittäjämäisinä taitoina, ominaisuuksina ja käyttäytymisenä nähdään aloitteellisuus, luovuus ja kyky innovointiin sekä kyky sietää muutoksia ja nauttia niistä, ja huolimatta niihin liittyvästä epävarmuudesta (Gibb 2008). Useat yrittäjyyskasvatuksen tutkijat jakavat käsityksen siitä, että perinteisellä teorialähtöisellä luento-opetuksella tällaisia taitoja ja käyttäytymismalleja ei pystytä opettamaan, vaan opetuksen tulisi synnyttää omakohtaisia kokemuksia yrittäjämäisesti toimimisesta (mm. Rae 2010; Robinson ym. 2016; Turner & Mulholland 2017). Tämä vaatii oppimisympäristöjä, joissa opiskelijoiden on mahdollista oppia ”uusia tapoja tehdä, tuntea, nähdä ja kommunikoida” (Kyrö & Carrier 2005, 25) ja kannustaa opiskelijoita tekemällä oppimiseen, kokeiluihin, riskinottoon, luovaan ongelmanratkaisuun ja vuorovaikutukseen ulkopuolisten kanssa.

Tutkijoiden mukaan opetuksen tulisi jäljitellä yrittäjämäistä prosessia (Draycott & Rae 2011; Gibb 1993) ja yrittäjämäistä toimintaympäristöä (Pittaway & Cope, 2007), sillä yrittäjät oppivat tekemällä ja reflektoimalla kokemuksiaan (Cope, 2005; Rae & Carswell, 2001). Tutkijat ovat nostaneet esille yhteisöllisyyden lisäksi myös tunteiden roolin

yrittäjyyspedagogiikassa todeten tunteisiin liittyvää opetuksen tutkimusta olevan yllättävän vähän. Yrittäjyyttä pidetään ”sydämen matkana” (journey of the heart; Nabi ym. 2017), joten opiskelijoiden olisi hyvä saada kokemusta myös yrittäjyyteen liittyvistä tunteista (Pittaway & Cope 2007; Bureau & Komporozos-Athanasίου 2017).

Tuoreesta tutkimuksestamme (Stenholm, et al. 2019) ilmenee, että kauppakorkeakoulun opettajien käyttämät opetusmenetelmät tukevat erityisesti talouden lukutaitoa, kokemukseen perustuvaa oppimista ja epävarmuuden sietämistä sekä jossakin määrin riskin ottamista ja epäselvyyden ja kompleksisuuden sietämistä, mutta vähemmän luovuutta, mahdollisuuksien luomista ja luotaamista, ideoiden arviointia ja muiden saamista mukaan omaan ideaan. Ajatus siitä, että leikillisuus edistää yliopiston-opiskelijoiden ongelmanratkaisutaitoja, luovuutta, sekä kykyä ennakointiin ja sellaisten asioiden hahmottamiseen, joita eivät vielä ole olemassa (Kangas ym. 2017), sai meidät kiinnostumaan leikillisyyden mahdollisuuksista yliopisto-opetuksen pedagogisena lähestymistapana. Koska leikillisyydellä ja yrittäjyydellä tuntuu olevan useita yhtymäkohtia, halusimme kokeilla, miten leikillisuus soveltuu erityisesti yrittäjyyden yliopisto-opetukseen.

Leikillistyvät lähestymistavat leikillistyvässä maailmassa

Leikkiä pidetään haasteellisena ilmiönä määritellä. Tässä artikkelissa nojaamme leikinteoriassa ja tutkimustraditiossa tunnustettuihin määritelmiin leikistä samalla ymmärtäen leikin laaja-alaisuuden ja tutkimussuuntien moninaisuuden. Roger Caillois'n (2001) mukaan leikki on aina vapaata, mutta jossain määrin sääntöjen määrittelemää toimintaa. Leikillä on oma aikansa, ympäristönsä ja se on toiminnallisilta lähtökohdiltaan usein mielikuvituksen (ja mielihyvän) sävyttämää. Huumori ja ilo ovat keskeinen osa leikin kokemusmaailmaa, mutta leikissä on mahdollista käsitellä myös elämän vaikeita kysymyksiä.

Burghardt (2011) näkee leikkiin liittyvän spontaaniuden, vapaaehtoisuuden, tavoitteellisuuden ja viihtymisen. Van Oers (2013) liittyy leikin sääntöihin, joiden seuraaminen perustuu niin vapaaehtoisuuteen kuin osallistumiseenkin. Aikuisiällä ilmenevään leikkiin usein liitetty keskeiset käsitteet—leikkimielisyys ja leikillisuus—on mahdollista jäsentää suhteessa leikkiin. Siinä missä leikkimielisyys ja leikillisuus edustavat asennetta ja valmiuksia ymmärtää leikkiä, leikki on itsessään toiminnallista.

Leikkimielisyyteen kuuluu hauskuus, huumori, spontaanius ja tietynlainen keveys. Leikillisyyttä voidaan pitää leikin esiasteena ja leikkiin ryhtyminen edellyttää leikkimieltä ja leikillistä asennoitumista tilanteisiin, välineisiin, toimintaympäristöihin ja inhimilliseen vuorovaikutukseen.

Aikuisiällä toteutuva leikillisuus on kiinnostanut tutkijoita viime vuosina yhä enemmän. Tunnetun leikintutkija Brian Sutton-Smithin (1997) ennakoima leikillinen aikakausi (ludic age, vrt. ludenic age, Combs 2000) ja pelitutkija Joost Raessensin (2012) määrittelemä kulttuurin leikillistyminen (ludification) näyttävät käyneen toteen 2010-luvun aikana. Digitaalisten pelien kasvavan suosion, leikkien urheilullistumisen ja pelillistymisilmiön myötä on mahdollista todeta, miten leikkitoiminta on levittäytynyt entistä laajemmin aikuisen ihmisen vapaa-aikaan. Viihteellistymiskehityksen vauhdittamana leikillisuus on tullut osaksi myös aikuisten työelämää. Leikillisyyden merkityksen kasvaessa nykykulttuurissa (Sutton-Smith 1997, Combs 2000) leikillisiä lähestymistapoja on alettu tarkastella myös työelämän kontekstissa, muun muassa arvon luomisessa ja johtamisen ja organisaatioiden toiminnoissa (Starbuck & Webster 1991, Sörensen & Spoelstra 2011). Myös leikillisten elementtien, kuten erilaisten leluhahmojen, pelivälineiden ja leikillisten sisustusratkaisujen läsnäolo organisaatioiden tiloissa ja niistä kehittyvät toimintakulttuurit on huomioitu tutkimuksessa (Heljakka & Borg 2019).

Monien aikuisten on helppo tunnistaa itsessään jonkinasteinen leikillisuus, mutta moni kokee silti haasteellisenä ryhtyä leikkiin tai myöntää leikkivänsä edes vapaa-ajallaan. Leikkiä pyritään häivyttämään kutsumalla sitä kiertoilmaisuin—keskustelemalla omasta leikkitoiminnasta esimerkiksi leluihin ja muihin leikkivälineisiin liittyen (nukke- ja nukkekotikulttuurit, miniatyyrit, roolipelaaminen) keräilynä tai harrastamisena (ks. esim. Heljakka 2018). Aikuisen leikkiin liittyvän häveliäisyyden vuoksi kutsumme leikkitoimintaa edellyttäviä harjoitteita (kuten työpajoja ja toimintaa kulttuureissa ja tiloissa) *leikillisiksi lähestymistavoiksi*. Leikillisillä lähestymistavoilla ymmärrämme siis sellaisten työvälineiden ja työkalujen sekä teknologioiden, tilojen ja toimintaympäristöjen käytön, joka toteutuu leikillisen asenteen myötävaikutuksella, eli avoimuuden ja yrittäjämäisen ajattelun tukemana.

Leikillisissä lähestymistavoissa korostuvat yhteistoiminnallinen tekeminen ja luova vuorovaikutus esineiden ja ympäristöjen kanssa, jossa myös keholla ja tilallisuudella on oma merkityksensä (Franzén et al. 2020). Leikilliset lähestymistavat toimivat motivaattoreina

kutsuen aikuiset ilmaisemaan leikillisyyttään monin tavoin. Leikillisissä lähestymistavoissa, kuten tässä tutkimusartikkelissa kuvaillussa työpajassa, on mahdollista koetella omia rajojaan, olettamuksiaan ja roolejaan.

Metodologia, aineiston esittely, analyysi ja tulokset

Leikilliset lähestymistavat linkittyvät vahvasti yrittäjämäisiin kompetensseihin, kuten luovuuteen, visiointikykyyn ja epävarmuuden ja epätietoisuuden sietämiseen (Bacigalupo 2016; Gibb 2005). Tutkiaksemme leikillisten lähestymistapojen soveltuvuutta yrittäjyyden yliopisto-opetuksessa, toteutimme kauppakorkeakoulun opettajille ja tutkijoille ryhmätyöskentelyyn perustuvan leikillisen työpajan. Toisena tavoitteenamme oli tarjota emotionaalinen oppimiskokemus, jossa tekemällä oppiminen, yhteiskehittäminen ja leikkitoiminnallisuus yhdistyivät paineen alaisena työskentelyyn informaalissa ympäristössä (Gibb 1997). Lisäksi tarkoitus oli, että opettajat pääsevät itse käytännössä kokemaan, mitä leikkitoiminnallisuus voi olla sekä miten yrittäjyysopetusta voidaan sulauttaa ”through entrepreneurship”-ajatuksen mukaisesti (esim. Robinson ym. 2016) Kaikki kolme tutkijaa osallistuivat työpajan suunnitteluun ja käytännön toteutukseen. Työpaja järjestettiin osana kaksipäiväistä tutkimusseminaaria niin, että ensimmäisenä päivänä osallistujat saivat fasilitaattorilta tehtävänannon sekä ”maistiaiseksi” ja eräänlaiseksi ennakoivaksi leikkiin kutsuksi pieneen kartonkikuution liittyvän askartelutehtävän.

Seuraavana päivänä järjestettiin kolmetuntinen työpaja, jossa suurikokoisia Comicubes (ks. esimerkiksi Heljakka & Ihamäki 2016 ja Ihamäki & Heljakka 2020) -kartonkikuutiota (40x40x40cm) käyttäen ryhmät hahmottivat, suunnittelivat ja toteuttivat kolmiulotteisena mallinnettuja ratkaisuja annettuihin tehtäviin. Comicubes on fyysinen ja kolmiulotteinen työkalu, joka soveltuu moniaistillisena paperikuutiona tai niiden sarjana konseptointiin ja fyysisten mallien rakentamiseen. Kuutioita voidaan asettaa vierekkäin, rinnakkain, päällekkäin ja ne voidaan kääntää käytettäväksi molemmin puolin hyödyntäen niin kuution ulko- kuin sisäpinta-alaa. Tällaisessa avoimessa esineleikissä (open-ended object play) leikkijät voivat luoda omat sääntönsä, tavoitteensa ja merkityksensä (De Valk ym. 2013), mikä antaa mahdollisuuden luoda uusia toiminta- ja ajattelutapoja (Heljakka & Ihamäki 2016).

Ryhmien työskentely ja esittelyt dokumentoitiin videoimalla ja valokuvaamalla, samoin ryhmien välitön palaute heti työskentelyn jälkeen. Tutkijat katsoivat videotallioinnit, tekivät

muistiinpanoja ja keskustelivat yhdessä havainnoistaan. Analyysissä käytimme sekä videomateriaalia että muistiinpanoja.

Kaksi tämän tutkimuksen tekijöistä työskentelee työpajan osallistujien kanssa samassa organisaatiossa ja tuntevat useimmat työpajan osallistujista jo vuosien takaa, mikä vuoksi suhteet osallistujiin ovat luottamuksellisia. He ovat osa samaa työskentely-ympäristöä ja -kulttuuria, ja näin ollen tietyssä määrin sisäpuolisia (Brannick & Coghlan 2007), joilla on ulkopuolisiin verrattuna enemmän yhteinen kieli ja ymmärrystä opettamisesta kauppakorkeakoulussa (Gergen & Thatchenkerry 2006). Siinä mielessä tutkijat ovat kuitenkin ulkopuolisia, ettei kumpikaan heistä itse toimi tällä hetkellä opettajana, vaikkakin molemmat ovat jossain vaiheessa myös opettaneet. Kyseiset tutkijat olivat joitakin kuukausia aiemmin haastatelleet kaikki työpajaan osallistuneet opettajat selvittääkseen opettajien käsityksiä heidän käyttämistään opetusmenetelmistä ja näkemyksistä yrittäjyydestä. Haastatteluissa tutkijat toivat esiin yrittäjyyden laajan määritelmän ja pyrkivät yhdessä haastateltavien kanssa rakentamaan käsitystä yrittäjyydestä ja siitä, miten yrittäjyyttä voitaisiin sulauttaa kunkin haastateltavan opetukseen. Tässä tutkimuksessa emme käyttäneet haastatteluja aineistona, mutta niiden perusteella muodostunut ymmärrys on läsnä työpaja-aineiston analyysissä. Olemme pyrkineet refleksiivisyyteen ja tunnistamaan omat ennakko-oletuksemme analyysiä tehdessämme (Brannick & Coghlan 2007). Tässä on auttanut tutkijoiden kesken avoin keskustelu omista tulkinnoista ja niihin mahdollisesti vaikuttavista seikoista. Tässä mielessä tutkimus sijoittuu lähelle etnografiaa, mutta toisaalta sitä voitaisiin kuvailla myös toimintatutkimukseksi (Brannick & Coghlan 2007), koska sekä aiempien haastattelujen että nyt raportoitavan työpajan tavoitteena on vaikuttaa opettajien ja tutkijoiden käsitykseen yrittäjyydestä sekä innostaa ja antaa esimerkkejä siitä, miten yrittäjyys sen laajan määritelmän mukaisesti toteutettuna voisi vahvemmin olla läsnä kaikkien aineiden opetuksessa.

Aineistojen analyysissä käytimme tulkitsevaa lähestymistapaa (Leitch ym. 2010). Tarkoituksena oli ymmärtää osallistujien kokemuksia ja merkityksiä, joita he antoivat työskentelylleen. Aineiston keruu ja analyysi tapahtuivat limittäin ja samanaikaisesti, kun havainnointi, tulkintojen tekeminen ja tutkijoiden keskustelut vuorottelivat, mikä tarkoittaa, etteivät aineiston keruu, analyysi ja tulokset ole tutkimuksen erillisiä vaiheita, vaan ne kietoutuvat toisiinsa (Guba & Lincoln, 1994). Emme ennakolta valinneet analyysiin tiettyä viitekehystä, vaan halusimme keskittyä kuuntelemaan ja ymmärtämään osallistujien kokemuksia ja heidän niille antamia merkityksiä (Leitch ym. 2010).

Keräsimme osallistujien ajatuksia leikillisen lähestymistavan ympärille toteutetusta työpajasta heti toteutuksen jälkeen. Päädyimme ryhmittelemään usein esiintyneet osallistujien kommentit ja palautteet sekä tutkijoiden havainnot työpajatyöskentelystä neljään kategoriaan: rohkeus, keskustelu, yhteistyö ja luovuus (taulukko 1).

Taulukko 1: Osallistujien ajatuksia ja tutkijoiden havaintoja leikillisestä työpajasta

	Osallistujien kommentteja	Tutkijoiden havaintoja
Rohkeus (courage)	<ul style="list-style-type: none"> • “opetti heittäytymistä ja kokeilemista” • opettaa improvisointia • opettaa epäselvyyden ja epävarmuuden sietämistä 	<ul style="list-style-type: none"> • työpajan alussa epätietoisuutta, hämmennystä • jotkut pitäytyvät sivussa
Yhteistyö (collaboration)	<ul style="list-style-type: none"> • auttaa tiimiytymään • ”opittiin toisistamme ja piirteistämme, ja se edistää yhteistyötä ja suoriutumista jatkossa” • auttaa toimimaan yhdessä 	<ul style="list-style-type: none"> • paljon puhetta • yhdessä tekemistä • naurua, iloa
Keskustelu (conversation)	<ul style="list-style-type: none"> • ”vakavaa leikkiä, jolla päästiin hyvään keskusteluun” • opettaa kuuntelemaan toisia • opettaa rakentamaan toisten ajatusten päälle 	<ul style="list-style-type: none"> • paljon puhetta, yleistä hälinää • vaihtoehtoisten merkitysten tuottamista • liikkuminen suhteessa toisiin niin, että keskustelukumppani(t) vaihtuu
Luovuus (creativity)	<ul style="list-style-type: none"> • auttaa luopumaan ylikriittisyydestä • korostaa prosessia lopputuloksen sijaan • irrotti totutusta ja toi uusia aineksia 	<ul style="list-style-type: none"> • leikin laajeneminen käsitteillä leikkimiseen ja leikkitiedon aktivoitumiseen, henkilökohtaisiin leikkimuistoihin (esim. sanaleikit ”kivi, paperi, sakset”, kartonkisen ”kirpun” askartelu ja ottaminen mukaan työpajatehtävään)

Osallistujien kommentit siitä, miten työpaja pakotti heidät heittäytymään, kokeilemaan, ja improvisoimaan, vaikkeivat he sitä välttämättä kokeneet itselleen luontevaksi ja sellaiseksi,

mihin yliopistokoulutus heitä olisi valmentanut, kertovat siitä, miten leikillinen työpaja sai osallistujat astumaan oman mukavuusalueensa ulkopuolelle. Vaikkakin työpaja herätti paljon keskustelua, naurua ja iloa sekä kommentteja työpajan toimivuudesta, alun hämmennyksen ja epävarmuuden lisäksi kommentteissa tuli ilmi myös, että työpaja saatettiin kokea vaikeaksi ja epäillä sen onnistumista, mitä seuraava kommentti ilmentää:

”Oli aika vaikea, en tiedä onnistuttiinko mitenkään tässä tekemisessä.”

Totuttujen rajojen ylittäminen samoin kuin työpajan alun hämmennyksen ja epäselvyyden hyväksyminen vaativat rohkeutta ja epävarmuuden sietämistä. Toisaalta osallistujilla oli turvanaan ryhmä, jonka kykyyn tuottaa pyydetty tulos he saattoivat luottaa, vaikka heidän itsevarmuutensa ei aivan olisikaan riittänyt tehtävien tekemiseen itsekseen. Näin ollen osallistujat todennäköisesti tunsivat myös tarvitsevansa ryhmää, joka kannusti heitä yhteistyöhön.

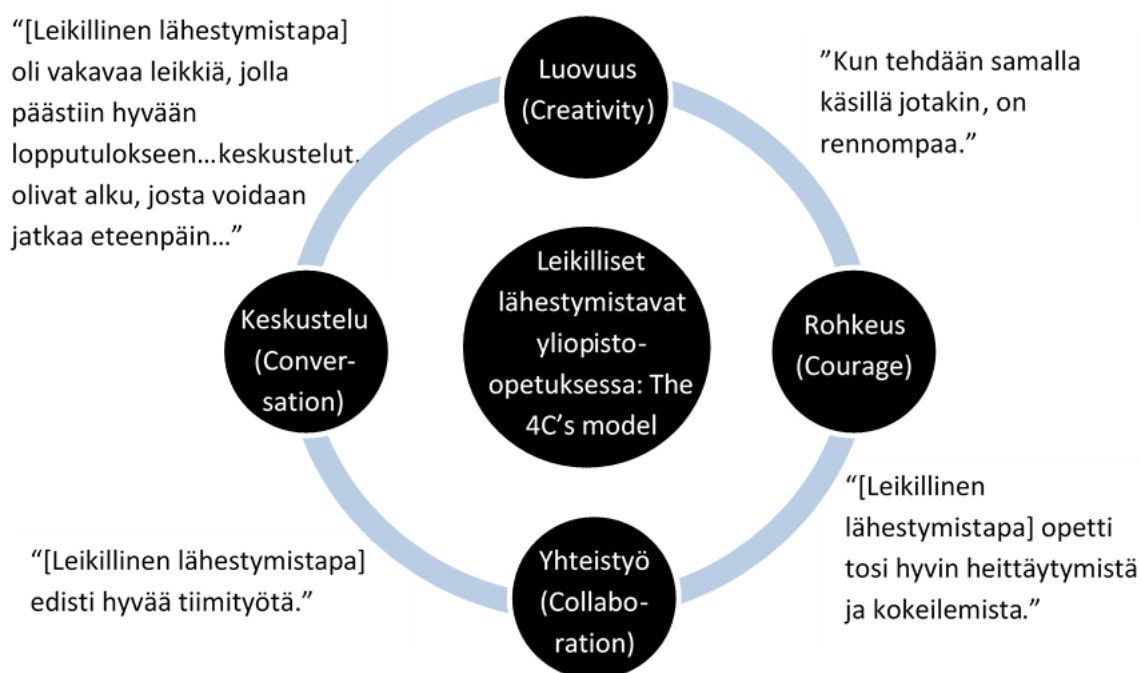
”Opetti tosi hyvin heittäytymistä ja kokeilemista. Kun on itse ihmisenä päämäärätietoinen ja tavoitteellinen ja tykkää suunnitella, ja tässä pakko heittäytyä, että nyt me ryhmässä tehdään jotain, niin pakko vaan improvisaationa lähtee siihen. Kun joku toinen heittää jotain, voi ajatella, että en itse ole samaa mieltä, tai en lähtisi tohon suuntaan, mut okei, tehdään näin, otetaan tämä, sen sijaan että sanoisi ”en mä nyt tiedä”, sanookin ”okei, ja”, eli lähdetään yhdessä jatkamaan siitä, mitä joku muu on aloittanut.”

Yllä oleva lainaus kertoo rohkeuden lisäksi myös yhteistyöstä ja keskustelusta. Leikilliset tehtävät auttoivat avaamaan keskustelua, kuuntelemaan toisia ryhmän jäseniä ja rakentamaan toisten ajatusten päälle. Tehtävien esittelyissä näkyi, miten osallistujat tuottivat vaihtoehtoisia merkityksiä, jatkoivat toisen ryhmäläisen jakamasta ajatuksesta tai kehittivät toisten ryhmien esittämiä ajatuksia eteenpäin. Näin ollen leikillinen työpaja ohjaa osallistujia yhteiskehittämiseen. Työpaja myös auttoi osallistujia tutustumaan paremmin muihin ryhmän jäseniin, minkä koettiin auttavan ryhmän toimintaa jatkossa. Yhteinen kokemus leikin taikapiirissä toimimisesta synnyttää luottamusta, joka voi kantaa muuhunkin yhteistyöhön.

”Kiteytyy koko luovuuden prosessi: alussa ei tiedetä, mihin lopussa päädytään. Tämä kannustaa luovuuteen, ja vaikkei lopputulosta tiedäkään, silti kannattaa tehdä töitä sen eteen, koska se lopputulos kumminkin palkitsee. Ja joskus matka on tärkeämpi kuin se, mihin päätyy.”

Leikillinen työpaja luonnollisesti pakotti osallistujat luovuuteen. Aikapaineen johdosta osallistujat joutuivat päästämään irti normaalista (yli)kriittisyydestä ja lähtemään mukaan. Tehtävänannoissa pyydettyjen rakennelmien tekeminen (”rakentakaa torni”, ”rakentakaa olento”), niiden ominaisuuksien keksiminen ja merkitysten antaminen vaativat luovuutta. Rakentaessaan unelmien oppimisympäristöä osallistujat pääsivät kuvittelemaan vaihtoehdoisen maailman, jossa mikä tahansa oli mahdollista. Työpajatyöskentelyssä korostuu leikin itseisarvo ja prosessin merkitys; miten matka on tärkeämpi kuin mihin se päättyy. Fyysisiin esineisiin perustuva ja siksi kehollinen ja tilallinen leikki antoi selkeästi luvan irtautua normaalista kriittisyydestä ja vakavuudesta, ja leikillisuus laajeni myös sanaleikeiksi ja käsitteillä leikittelyksi.

Edellä esitettyjen osallistujien kommenttien ja tutkijoiden havaintojen perusteella olemme rakentaneet Leikillisten lähestymistapojen 4C:n mallin (englanniksi Courage, Collaboration, Communication, Creativity), joka on esitetty alla kuviossa 1.



Kuvio 1: 4C-malli–Leikilliset lähestymistavat yrittäjyysopetuksessa (mukaiillen Franzén ym. 2020)

Leikillisissä lähestymistavoissa korostuvat yhdessä tekeminen, yhteiskehittäminen, luova ongelmanratkaisu ja oman mukavuusalueen ulkopuolelle meneminen. Nämä näkyvät 4C-mallin neljässä komponentissa – luovuus, rohkeus, keskustelu, yhteistyö – jotka tukevat yrittäjyyskompetenssien kehittymistä.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli pohtia leikillisten lähestymistapojen mahdollisuuksia tukea yrittäjämäisen ajattelu- ja toimintatavan omaksumisessa yliopisto-opetuksessa. Halusimme kokeilla leikkitoiminnallisen työskentelyn toimivuutta käytännössä ja kutsuimme kauppakorkeakoulun opettajat ja tutkijat leikkitoiminnalliseen työpajaan. Työpajan lähestymistapa perustui leikillisten artefaktien hyödyntämiseen ideoinnin, itseilmaisun sekä kehollisen ja tilallisen yhteiskehittämisen välineenä. Tarkoitus oli antaa opettajille kokemus emotionaalisesta oppimisympäristöstä: tekemällä oppimisesta, oppimisesta toisilta, leikillisestä työskentelystä paineen alaisena informaalissa ympäristössä (vrt. Gibb 1993). Tarkoitus oli myös antaa opettajille mahdollisuus nähdä ja tuntea, mitä opiskelijat vastaavassa oppimistilanteessa saattavat kokea, ja näin yhdistää opettajan ja opiskelijan elämysmaailmaa (Verduijn & Berglund, 2020). Käytännön antina työpaja tarjosi opettajille esimerkin siitä, miten omaan opetukseen voi sulauttaa yrittäjyyttä ”through entrepreneurship” -ajatuksen mukaisesti.

Tutkimuksemme perusteella työpajassa käytetty leikillinen lähestymistapa yrittäjyyden yliopisto-opetuksessa tukee yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa tarjoamalla yhteiskehittämiseen soveltuvan ja keskustelua herättävän leikillisen välineen. Leikilliset lähestymistavat linkittyvät vahvasti yrittäjämäisiin kompetensseihin, kuten luovuuteen, visiointikykyyn ja epävarmuuden ja epätietoisuuden sietämiseen (Gibb 2005). Havaintojemme mukaan leikillinen työpaja innoitti luovuuteen, jonka on todettu edistävän yrittäjyysintentioiden syntymistä (Nabi ym. 2017 viittaavat Hamidi ym. 2008), ja tarjosi osallistujille omakohtaisia kokemuksia yhteiskehittämisestä sekä epävarmassa ja monimutkaisessa tilanteessa toimimisesta. Isojen kartonkikuutioiden kanssa työskentely herätti osallistujissa tunteita ja ajatuksia, joita jaettiin ja reflektoitiiin ryhmässä—taitoja, joita pidetään

olennaisena osana yrittäjämäistä oppimista (Cope 2005). Työpajatyöskentelyssä ja osallistujien kommentteissa näkyi hämmennystä, epävarmuutta, epämurkavuutta, iloa, tyytyväisyyttä, turhautumista ja pettymyksen tunteita. Useat tutkijat ovat korostaneet tunteiden merkitystä oppimisessa ja erityisesti opiskelijoiden mahdollisuutta kokea yrittäjyysprosessiin liittyviä tunteita opiskeluaikana (Nabi et al 2017; Bureau & Komporozos-Athanasidou 2017). Toteuttamamme työpajan perusteella leikkitoiminnallinen lähestymistapa näyttäisi tarjoavan tähän areenan. Nyt työpajaan osallistui opettajia, mutta kiinnostavaa on kerätä havaintoja vastaavanlaisista työpajoista opiskelijoille. Tunteiden merkitys yrittäjyyden opetuksessa onkin yksi mielenkiintoinen suunta tutkimukselle tulevaisuudessa.

Työpajatyöskentelyssä fyysisten välineiden kanssa korostuu luonnollisesti kehollisuus ja tilallisuus. Työpajassa työskentely fyysisten välineiden kanssa korosti kehollisuuden merkitystä. Osallistujat liikkuvat tilassa, ja toiset ryhmät ottivat enemmän tilaa kuin toiset, tosin joillakin ryhmillä myös oli enemmän tilaa käytettävissä. Osallistujat liikkuvat rakennelmiensa ympärillä keskustellen, jolloin keskustelukumppani vaihtui jouhevammin kuin, jos olisi istuttu pöydän ympärillä. Kehollisuuteen liittyy myös käsillä tekemisen tuoma rentous, mikä helpottaa luovaa ajattelua. Kehon vahvempi ottaminen mukaan oppimistilanteeseen luo kokonaisvaltaisemman kokemuksen, jossa kaikki aistit ovat aktiivisia. Tästä huolimatta kehon rooli oppimisessa ei ole saanut sen ansaitsemaa huomiota, vaikkakin se on kiinnostava uusi tutkimusalue (Branscombe 2015).

Mielenkiintoista on, miten osallistujat määrittivät työpajan onnistumisen. Mitä olisi pitänyt syntyä, jotta osallistujille olisi jäänyt kuva onnistuneesta työskentelystä? Työpajan päätteeksi rakennelmat purettiin ja palattiin ”normaaliin” tutkimusseminaarityöskentelyyn. Lopputuloksena syntyi yhteisiä kokemuksia ja ratkaisuja työpajassa esitettyihin ongelmiin. Ratkaisujen jatkokehittäminen ja vieminen käytäntöön jätettiin ryhmien omalle vastuulle, eikä työpajassa käyty läpi, mitä kehitetyille ratkaisuille tullaan tekemään. Kertooko tämä siitä, että opetus- ja tutkimustyössä ollaan edelleen kiinnostuneempia lopputuloksesta kuin prosessista?

Tutkimuksemme yhdistää leikillisyyden yrittäjyysopetukseen uudella tavalla. Leikillisuus on näkynyt yrittäjyyden opetuksessa lähinnä pelien ja simulaatioiden hyödyntämisenä, mutta varsinainen leikki ja leikillisuus ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Tutkimuksemme tulosten mukaan leikillisuus tukee yrittäjyyttä kehittämällä luovuutta ja kykyä kuvitella vaihtoehtoisia maailmoja, antamalla rohkeutta mennä oman mukavuusalueen ulkopuolelle sekä

mahdollistamalla keskustelun ja yhteistyön ja edelleen yhteiskehittämisen. Myös kriittisen yrittäjyysopetuksen ajatus (Critical Entrepreneurship Education, Verduijn & Berglund 2019) elää leikkillisessä lähestymistavassa; se tarjoaa areenan keskustelujen, vuorovaikutuksen ja reflektion kautta rakentaa yhteisiä, vaihtoehtoisia ja uusia näkemyksiä ja tulkintoja yrittäjyydestä sekä näiden kautta antaa myös mahdollisuuden uudistaa omaa käsitystä itsestä yrittäjänä (Robinson et al 2016).

Lähdeluettelo

Ananiadou, K. and M. Claro (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publication Office of the European Union.

Balachandra, L. (2019). The improvisational entrepreneur: Improvisation training in entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 57, 60-77. doi:10.1111/jsbm.12486

Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H., & Thrane, C. (2011). The questions we care about: Paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry & Higher Education*, 25(6), 417-427. doi:10.5367/ihe.2011.0065

Brannick, T., & Coghlan, D. (2016). In defense of being “Native”: The case for insider academic research. *Organizational Research Methods*, 10(1), 59-74. doi:10.1177/1094428106289253

Branscombe, M. (2015). SHOWING, NOT TELLING: Tableau as an embodied text. *The Reading Teacher*, 69(3), 321-329. doi:10.1002/trtr.1375

Bureau, S. P., & Komporozos-Athanasiou, A. (2017). Learning subversion in the business school: An ‘improbable’ encounter. *Management Learning*, 48(1), 39-56. doi:10.1177/1350507616661262

Burghardt, G.M. (2011). Defining and recognizing play. Teoksessa Nathan, P., Pellegrini, A.D. (toim.) *The Oxford Handbook of the Development of Play*, 9–18. Oxford University Press, New York. Doi: 10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.000

Caillois, R., Barash, M. (2001). *Man, Play and Games*. Urbana (Ill.). University of Illinois Press, Chicago

Combs, J. E. (2000). *Play world: The emergence of the new ludenic age*. Greenwood Publishing Group

Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 373-397

Crayford, J., Fearon, C., McLaughlin, H., & van Vuuren, W. (2012). Affirming entrepreneurial education: Learning, employability and personal development. *Industrial and Commercial Training*, 44(4), 187-193. doi:10.1108/00197851211231450

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In E. G. Guba & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

De Valk, L., Bekker, T., Eggen, B. (2013). Leaving room for improvisation: towards a design approach for open-ended play. In: *12th international conference on interaction design and children*, 92 – 101. doi:/10.1145/2485760.2485771

European Commission (2015). *Entrepreneurship Education: A road to success*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission Eurydice Report (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fox, J., Pittaway, L., & Uzuegbunam, I. (2018). Simulations in entrepreneurship education: Serious games and learning through play. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 61-89. doi:10.1177/2515127417737285

Franzén R., Heljakka K., Nieminen L. (2020) Playful Approaches to Entrepreneurial Competencies in University Teaching: Introducing the 4Cs Model. In: Markopoulos E., Goonetilleke R., Ho A., Luximon Y. (eds) *Advances in Creativity, Innovation, Entrepreneurship and Communication of Design. AHFE 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1218. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51626-0_12

Gergen, K. J., & Thatchenkery, T. J. (2004). Organization science as social construction: Postmodern potentials. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(2), 228-249 doi:10.1177/0021886304263860

Gibb, A. (2011). Concepts into practice: Meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the international entrepreneurship educators' programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 17(2), 146-165. doi:10.1108/13552551111114914

Gibb, A.A. (2008). Entrepreneurship and enterprise education in schools and colleges: insights from UK practice. *International Journal of Entrepreneurship Education* 6, 48

Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of

knowledge. *International Journal of Management Reviews* : *IJMR*, 4(3), 233-269. doi:10.1111/1468-2370.00086

Gibb, A. A. (1997). Small firms' training and competitiveness. Building upon the small business as a learning organisation. *International Small Business Journal*, 15(3), 13-29. doi:10.1177/0266242697153001

Hedeboe-Frederiksen, S. (2017). Learning to Become Entrepreneur(ial). *New Perspectives on Enterprise Education in Practice*. PhD dissertation. Aarhus BSS Aarhus University Department of Management

Heljakka, K. I. (2018). More than collectors: Exploring theorists', hobbyists' and everyday players' rhetoric in adult play with character toys. *Games and Culture*, 13(3), 240-259. doi:10.1177/1555412016670493

Heljakka, K. & Borg, K. (2019). Leikillistyminen osana työkuulttuurin muutosta: Leikilliset artefaktit heimokulttuurien toteemina. Teoksessa Mia Tammelin & Katri Otonkorpi-Lehtoranta (toim.) *Työelämän tutkimuspäivät 2018. Kestävä tuottavuus ja inhimillinen työelämä*. Työelämän tutkimuskeskus, Tampereen yliopisto, 46–55

Heljakka, K., Ihamäki, P. (2016). Comicubes—A playful tool to stimulate (design) creativity, Celebration Contemplation. In: *10th International Conference on Design & Emotion*, 27 – 30

Ihamäki P., Heljakka K. (2020) Out of the Box, into the Cubes: Envisioning User Experiences Through a Tool for Gamification, Toyification and Playification. In: Brooks A., Brooks E. (eds) *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation*. ArtsIT 2019, DLI 2019. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering, vol 328. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53294-9_5

Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education & Training* (London), 52(1), 7-19. doi:10.1108/00400911011017654

Jones, C., Penaluna, A., Matlay, H., & Penaluna, K. (2013). The student business plan: Useful or not? *Industry and Higher Education*, 27(6), 491-498. doi:10.5367/ihe.2013.0182

Kavanagh, D. (2011). Work and play in management studies: A Kleinian analysis. *Ephemera: Critical dialogues on organization*, 11(4), 336–356.

Kyrö, P., & Carrier, C. (2005). *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.

Lackéus, M. (2016). *Value creation as educational practice - towards a new educational phi-losophy grounded in entrepreneurship?* Doctoral thesis, Chalmers University of Technology.

Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education. When, What, Why and How*: OECD, Entrepreneurship360, Background paper

Leitch, C. M., Hill, F. M., & Harrison, R. T. (2010). The philosophy and practice of interpretivist research in entrepreneurship: Quality, validation, and trust. *Organizational Research Methods*, 13(1), 67-84. doi:10.1177/1094428109339839

McKeever, E., Jack, S., & Anderson, A. (2015). Embedded entrepreneurship in the creative re- construction of place. *Journal of Business Venturing*, 30(1), 50-65. doi:10.1016/j.jbusvent.2014.07.002

Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277-299. doi:10.5465/amle.2015.0026

Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70. doi:10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x

Nieminen, L., & Hytti, U. (2016). Commitment to an entrepreneurship training programme for self-employed entrepreneurs, and learning from participation. *Education + Training*, 58(7), 715-732. doi:10.1108/ET-02-2016-0036

Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning*, 38(2), 211-233. doi:10.1177/1350507607075776

Rae, D. (2010). Universities and enterprise education: Responding to the challenges of the new era. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17(4), 591-606. doi:10.1108/14626001011088741

Raessens, J. F. F. (2012). *Homo ludens 2.0 the ludic turn in media theory*. Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen.

Robinson, S., Neergaard, H., Tanggaard, L., & Krueger, N. F. (2016). New horizons in entrepreneurship education: From teacher-led to student-centered learning. *Education & Training (London)*, 58(7), 661-683. doi:10.1108/et-03-2016-0048

Starbuck, W. H., & Webster, J. (1991). When is play productive? *Accounting, Management, and Information Technologies*, 1(1), 71-90. doi:10.1016/0959-8022(91)90013-5

- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press
- Sørensen, B. M., & Spoelstra, S. (2012). Play at work: Continuation, intervention and usurpation. *Organization*, 19(1), 81-97. doi:10.1177/1350508411407369
- Thrane, C., Blenker, P., Korsgaard, S., & Neergaard, H. (2016). The promise of entrepreneurship education: Reconceptualizing the individual–opportunity nexus as a conceptual framework for entrepreneurship education. *International Small Business Journal*, 34(7), 905-924. doi:10.1177/0266242616638422
- Tunstall, R., Nieminen, L., Jing, L. Hjorth, R. (2016). Out of the Blue: Teaching Creativity and Entrepreneurship through Flashmobs. In Papadopoulos, P. M., Burger, R., Faria, A. (eds.) *Innovation and Entrepreneurship in Education (Advances in Digital Education and Lifelong Learning 2)*, Emerald Group Publishing Limited, 31 – 56
- van Oers, B. (2013). Is it play? towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185-198. doi:10.1080/1350293x.2013.789199
- Verduyn, K., & Berglund, K. (2020). Pedagogical invention in entrepreneurship education.: Adopting a critical approach in the classroom. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 26(5), 973-988. doi:10.1108/IJEER-04-2018-0274