



Turun yliopisto  
University of Turku

TURUN NORMAALIKOULUN JULKAISUJA 1/2014

Jaana Seikkula-Leino, Anne Tiikkala ja Laura Yöntilä (toim.)

---

# **Yrittäjyyskasvatusta suomalaisen opettajankoulutukseen ja opetukseen!**

*YVI-hankkeen hedelmiä vuosilta 2010–2014*



YVISTÄ ENERGIAA

Jaana Seikkula-Leino, Anne Tiikkala ja Laura Yöntilä (toim.)

# **Yrittäjyyskasvatusta suomalaiseseen opettajankoulutukseen ja opetukseen!**

YVI-hankkeen hedelmiä vuosilta 2010–2014

Yrittäjyyskasvatusta suomalaiseen opettajankoulutukseen  
ja opetukseen! – YVI-hankkeen hedelmiä vuosilta 2010–2014

Turun normaalikoulun julkaisuja 1/2014

Jaana Seikkula-Leino, Anne Tiikkala ja Laura Yöntilä (toim.)

Kannen suunnittelu ja taitto: Hanna Oksanen

Paino: Newprint Oy, Raisio

ISBN (paino) 978-951-29-5932-7

ISBN (verkko) 978-951-29-5933-4

ISSN 1456-3940

## SISÄLLYS

Esipuhe ..... 6

Johdanto.....7

*Jaana Seikkula-Leino, Anne Tiikkala ja Laura Yöntilä*

### OSA 1: YRITTÄJYYSKASVATUS OPETTAJANKOULUTUKSESSA – KÄYTÄNTÖJÄ, KOKEMUKSIA JA TYÖKALUJA

#### Tieteelliset artikkelit

Yrittäjyyskasvatus opettajankouluttajien toiminnassa ..... 13

*Elena Ruskovaara, Jaana Seikkula-Leino, Minna Hämäläinen ja  
Heikki Hannula*

Yrittäjyyskasvatuksen integrointi ammatillisen opettajankoulutuksen ..... 28  
opetussuunnitelmaan Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa  
opettajankoulutuksessa

*Heikki Hannula*

Opettajaopiskelijoiden käsitykset yrittäjyyskasvatuksesta ..... 42

*Jaana Lepistö ja Marja-Leena Rönkkö*

#### Käytännölliset artikkelit

Luovan prosessin odotuksena odottamaton – luovien ongelman- ..... 55  
ratkaisutaitojen pilottikurssi opettajaopinnoissa

*Riikka Kuusisto-Kajander, Tiina Karhuvirta ja Merike Kesler*

Yrittäjyyskasvatus vaihtoehtoisena pedagogisena ratkaisuna: ..... 71

Luokanopettajakoulutuksen kehittämiskokeilu ja yleissivistävän  
koulutuksen mallinnus

*Lenita Hietanen*

Yrittäjyyskasvatus pedagogisena näkökulmana luokanopettaja- ..... 89  
koulutuksen opetusharjoittelutunnin eri vaiheissa

*Lenita Hietanen ja Anita Haataja*

Yrittäjyyskasvatus opettajankoulutuksessa – Turun yliopiston ..... 96  
opettajankoulutuslaitoksen Turun yksikön YVI-hanke 2011–2013

*Jaana Mäki-Tuominen, Päivi Aalto ja Teija Holst*

Yrittäjyyskasvatusta opettajankoulutuksessa ja käytännössä . . . . .	112
opettajan näkökulmasta <i>Anne Tiikkala</i>	
Kohti kumppanuutta – ammatillisen opettajakorkeakoulun ja . . . . .	127
amatillisen oppilaitoksen yhteistyön kehittyminen luovana prosessina <i>Heli Potinkara ja Sini Nykänen</i>	
Yrittäjyys osaamisen, ohjaamisen ja opettajuuden kysymyksenä . . . . .	140
<i>Lea Soininen ja Aino Lepänjuuri</i>	
Opettajankouluttajana riskipedagogiikkaa toteuttamassa . . . . .	153
– sanoista tekoihin <i>Annukka Tapani</i>	
Osaamisperustaista ammatillista opettajankoulutusta . . . . .	166
<i>Markku Kuivalahti ja Leena Nikander</i>	
Changing perspectives and agendas: entrepreneurship education . . . . .	179
in vocational learning and teaching <i>Martti Pietilä and Säde-Pirkko Nissilä</i>	
YVI-measurement tool – practical help for teacher educators to . . . . .	196
self-evaluate their entrepreneurship education <i>Jaana Seikkula-Leino and Elena Ruskovaara</i>	

## **OSA 2: YRITTÄJYYSKASVATUKSEN ERILAISET YMPÄRISTÖT JA TOTEUTUKSEN TAVAT**

### **Tieteelliset artikkelit**

Yrittäjyyskasvatusta ja yrittäjämäinen toiminta liikuntakasvatuksessa . . . . .	211
<i>Sonja Virtanen, Juha Kokkonen ja Matti Rautiainen</i>	
Tulevaisuuden yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöt ja . . . . .	223
oppimispelien mahdollisuudet <i>Jaana Seikkula-Leino, Anne Tiikkala, Pekka Hytinkoski ja Sari Söderlund</i>	
Teachers in basic and upper secondary education as users and . . . . .	240
creators of learning environments that promote entrepreneurship <i>Minna Riikka Järvinen, Merike Kesler and Elena Ruskovaara</i>	

Companies' collaboration with the young generation from corporate .....256  
social responsibility perspective  
*Marja-Leena Ruostesaari and Jaana Seikkula-Leino*

### **Käytännölliset artikkelit**

Yritteliäisyyteen kasvattaminen .....272  
*Anne Tiikkala*

Yrittäjämäinen toiminta kasvu- ja oppimisprosessin jatkumona .....284  
perusopetuksen alaluokilta ammatillisen toisen asteen kautta  
aikuiskasvatukseen  
*Lenita Hietanen, Taina Järvi, Anita Haataja ja Helena Tompuri*

Vastuunoton harjoittelua alkuopetusluokassa .....294  
*Anita Haataja ja Helinä Rahman*

Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen pedagoginen kehittäminen .....301  
ammattikorkeakoulussa – Case HAMK  
*Seija Pajari-Stylman ja Riitta-Liisa Hakkarainen*

BisnesStartti – yrittäjyyttä ja tekemisen meininkiä .....314  
*Anne-Marie Jünger ja Tiina Suni*

4H:n toimintamalli koulun kansalaiskasvatusta elävöittämään .....324  
*Virpi Skippari*

Työelämä osaksi oppimista .....337  
*Artikkelin kirjoittajat edustavat Elinkeinoelämän nuoriso-ohjelmaa,  
jota koordinoi Taloudellinen tiedotustoimisto TAT*

**LIITE: YVI-hanke ja Yvistä energiaa yrittäjyyskasvatukseen! -hanke .....349**

*Opettaminen on liekin sytyttämistä, ei astian täyttämistä.*

*- Sokrates*

*Muutos on kaiken todellisen oppimisen lopputulos.*

*- Leo Buscaglia*

Lämpimät kiitokset artikkelien kirjoittajille hienosta panoksesta. Samalla suuret kiitokset kaikille YVI-hankkeen tukijoille ja hankkeen toimintaan osallistuneille yrittäjyyskasvatuksen edistämisestä suomalaisessa opetuksessa ja opettajankoulutuksessa.

Toivotamme lukijoille hyviä lukuhetkiä sekä rutkasti rohkeutta ja ennakkoluulotonta mieltä uusien ja erilaisten asioiden kokeilemiseen.

Turussa 10.11.2014

Jaana Seikkula-Leino, Anne Tiikkala ja Laura Yöntilä

# Johdanto

Yrittäjyyskasvatus on keskeisessä asemassa koulutuksen kehittämisessä, ja teemaa voidaan pitää merkittävänä koko yhteiskuntamme kehityksen kannalta. Yrittäjyystaitojen edistäminen on nostettu keskeiselle sijalle mm. Suomen hallitusohjelmassa (2011) sekä Euroopan komission useissa raporteissa ja tiedonannoissa 2000-luvulla. Aloitekyky ja yrittäjyys on määritelty yhdeksi elinikäisen oppimisen avaintaidoista koko Euroopan tasolla. (ETF 2010; Euroopan komissio 2010; 2012a; 2012b; 2012c; 2013.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö on määritellyt yrittäjyyskasvatuksen tahtotilaksi mm. eri toimijoiden välisen verkostoyhteistyön vahvistumisen, alueellisen ja paikallisen kehittämistyön edistämisen sekä yrittäjyyskasvatuksen aiempaa vahvemman näkyvyyden opetussuunnitelmissa, strategioissa ja kehittämissuunnitelmissa (Opetusministeriö 2009). Yrittäjyyskasvatuksen vahvistamista painotetaan eritoten myös opettajan-koulutuksessa, jossa se on näyttäytynyt vain hyvin vähäisissä määrin. Tämänhetkisiin, vuonna 2004 voimaan astuneisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin yrittäjyyskasvatus sisältyy aihekokonaisuutena osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys (Opetushallitus 2004). Yrittäjyys on mukana läpäisevänä teemana – elinikäisen oppimisen avaintaitona – myös ammatillisissa perustutkinnoissa. Yrittäjyysosaamiseen ja yrittäjävalmiuksiin liittyvät opinnot voivat muodostaa oman kokonaisuutensa, tai niihin liittyvät ammattitaitovaatimukset voidaan sisällyttää tutkinnon osien tavoitteisiin. (Opetushallitus 2012, 18.)

## **YVI – yrittäjyyskasvatuksen vahvistamista laajalla hanketyöllä**

Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että teeman merkityksen tunnustamisesta huolimatta on yrittäjyyskasvatuksen toteutus jäänyt vaillinaiseksi niin opetuksessa kuin opettajankoulutuksessa (ks. Hannula, H., Seikkula-Leino, J. & Lepistö, J. 2011; Seikkula-Leino, J., Hannula, H., Saarivirta, T. & Ruskovaara, E. 2011). Pääosin Euroopan sosiaalirahaston rahoittamat, Turun yliopiston Turun normaalikoulun koordinoimat hankkeet käynnistettiin yrittäjyyskasvatuksen tukemiseksi ja aseman vahvistamiseksi opetuksen ja koulutuksen eri tasoilla.



- Vuonna 2009 käynnistyneessä, kolmivuotisessa alueellisessa Yvistä energiaa yrittäjyyskasvatukseen! -hankkeessa rakennettiin opettajille ja opettajankouluttajille suunnattu Yrittäjyyskasvatuksen virtuaalinen oppimisympäristö (YVI, [www.yvi.fi](http://www.yvi.fi)). YVI-oppimisympäristöön on kerätty materiaalia ja tietoa yrittäjyyskasvatuksen suunnittelun ja toteutuksen tueksi.
- YVI-oppimisympäristön kehittämistä jatkettiin valtakunnallisessa YVI-hankkeessa (2010-14), jonka pääasialliseksi toimintakentäksi muotoutui opettajankoulutus. Hankkeen tavoitteet laajenivat oppimisympäristön kehittämisen lisäksi koskemaan myös opettajankoulutuksen pedagogiikkaa, verkostoyhteistyötä sekä vaikuttamista yrittäjyyskasvatuksen strategioihin ja opetussuunnitelmiin. Lisäksi perustettiin avoin yrittäjyyskasvatuksen tutkimusryhmä.
- YVI-hankkeen erityispiirteiksi voidaan lukea mm. laajuuden (yli 30 kumppaniorganisaatiota ympäri Suomen) antamat mahdollisuudet verkostoitumiselle sekä kehittämisen kohdistuminen niin ammatilliseen kuin yleisivistävään opettajankoulutukseen.

Sekä YVI- että Yvistä energiaa yrittäjyyskasvatukseen! -hankkeiden rahoituksellinen pohja sekä konkreettiset tulokset ja aikaansaannokset on esitelty erikseen tämän julkaisun liitteessä.

## Mitä yrittäjyyskasvatuksella tarkoitetaan?

Yrittäjyyskasvatus liittyy nimensä mukaisesti sekä yrittäjyyteen että kasvatukseen (ks. Fiet 2001; Hills 1988; McMullan & Vesper 2002; Sexton & Bowman 1984). Yrittäjyys voidaan määritellä yksilön kyvyksi muuttaa ideat toiminnaksi; yrittäjyyskasvatus taas on vaikuttamista yrittäjämäiseen käytökseen, taitoihin ja uskomuksiin (Opetusministeriö 2009; Seikkula-Leino 2007). Yritteliäisyyden kehittyminen liittyy henkilökohtaiseen elämään sekä ammatillisten ja taloudellisten tavoitteiden saavuttamiseen, ja yrittävät ihmiset voivat toimia sekä liiketaloudellisella että taloudellista voittoa tuottamattomilla sektoreilla.

Yrittäjyyden eri muodot, omaehtoinen, sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys, luovat perustaa myös yrittäjyyskasvatukselle. Omaehtoinen yrittäjyys viittaa yksilön kokonaisvaltaiseen yrittäjämäiseen asennoitumiseen, toimintatapaan ja vastuun ottamiseen elämän eri osa-alueilla. Sisäisellä yrittäjyydellä voidaan viitata niin yksilön kuin organisaation yrittäjämäiseen toimintatapaan, kun taas ulkoinen yrittäjyys liittyy lähinnä yritystoiminnan harjoittamiseen (Kyrö, 1997; Remes 2001; Ristimäki 2001, 6).

Yrittäjyyskasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa niin yksilöiden kuin yhteisöjen toiminnan suunnitelmallisuuteen ja tavoitteellisuuteen sekä yksilöiden valmiuksiin kohdata työelämän moninaiset haasteet. Ulkoisen yrittäjyyden tukeminen liittyy esimerkiksi liike-ideoiden kehittämiseen sekä yrittäjyydestä ja työelämästä oppimiseen. Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys taas voivat ilmetä opetuksessa esimerkiksi siten, että vahvistetaan oppilaan itsetuntoon ja motivaatioon liittyviä tekijöitä kuten luovuutta ja ris-

kinottokykyä sekä tuetaan vaihtoehtoisten ratkaisujen etsimistä, yhdessä toimimista sekä tavoitteiden asettamista ja niihin pääsemistä (Seikkula-Leino 2007; ks. Menzies & Paradi 2003; Tiikkala 2013).

## **Julkaisu: uusia ajatuksia, tutkittua tietoa ja käytännön kuvauksia yrittäjyyskasvatuksen tueksi**

YVI-hankkeessa on tuotettu runsaasti yrittäjyyskasvatukseen liittyvää tutkimusta, jossa käsitellään laajasti yrittäjyyskasvatuksen eri osa-alueita. Tämä julkaisu syntyi halustamme koota yhteen YVI:n puitteissa tehdyn tutkimuksen ja käytännön kehittämistyön tuloksia kaikkien opettajien, opettajankouluttajien sekä muiden yrittäjyyskasvattajien käytännön tarpeisiin.

Sekaannusten välttämiseksi haluamme kuitenkin mainita, että kaikki tässä julkaisussa esille tulevat yrittäjyyskasvatuksen mallit tai käytännöt eivät välttämättä ole juuri YVI-hankkeessa tuotettuja, vaan saattavat kuulua esimerkiksi kirjoittajien organisaatioiden jo vakiintuneen toiminnan tai muun kehitystyön piiriin. Toisaalta nelivuotisen hankkeen aikana on tehty myös sellaista YVIin liittyvää tutkimusta ja työtä, mikä ei tämän julkaisun artikkeleissa pääse esiin. Niinpä kannustamme lukijoita vierailemaan osoitteessa [www.yvi.fi](http://www.yvi.fi) ja tutustumaan aihepiiriin lisää.

Julkaisun ensimmäisessä osassa keskitytään yrittäjyyskasvatukseen erityisesti opettajankoulutuksessa. Tieteellisissä artikkeleissa tutkitaan yrittäjyyskasvatusta opettajankouluttajien toiminnassa, opettajaopiskelijoiden käsityksiä yrittäjyyskasvatuksesta sekä yrittäjyyskasvatuksen kehitystä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Käytännölliset artikkelit peilaavat yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa ja työvälineitä, käytäntöjä ja kehittämistyön tuloksia opettajankoulutuksen eri yksiköissä, kumppanuutta eri oppilaitosten välillä sekä opettajuutta ja opettajankouluttajien omaa kehittymistä yrittäjyyskasvatuksen saralla.

Artikkeleiden pääpaino on opettajankoulutuksen tarkastelussa; mukana on kuitenkin jonkin verran myös toteutuksen esittelyä eri koulutusaloilla ja oppilaitoksissa. Artikkeleissa esiintyviä teemoja ovat mm. luovuus, reflektointi ja yhteisöllisyys, osaaminen, oppiminen ja opetussuunnitelmat, yrittäjämäinen toiminta, sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys.

Julkaisun toisen osassa näkökulma laajenee opettajankoulutuksesta kaikkeen opetukseen ja koulutukseen. Tieteellisissä artikkeleissa tutkitaan yrittäjyyskasvatusta liikunta-kasvatuksessa, yrittäjyyskasvatuksen tulevaisuuden oppimisympäristöjä ja oppimispeilien mahdollisuuksia, opettajia yrittäjyyttä edistävien oppimisympäristöjen käyttäjinä ja kehittäjinä sekä yrittäjyyskasvatusta yritysvaluun näkökulmasta. Käytännöllisissä artikkeleissa kuvataan kasvua ja kasvattamista yrittäjämäiseen toimintaan, vastuunoton harjoittelua alkuopetuksessa, yrittäjyyskasvatuksen toteutustapoja ammattikorkeakouluissa sekä järjestöissä kehitettyjä toimintamalleja yrittäjyys- ja työelämätaitojen edistämiseksi. Artikkeleissa esiintyviä teemoja ovat mm. yritteliäisyys ja arvot, erilaiset oppimisympäristöt, työvälineet ja oppimispelit, yritysvaluun ja työelämäyhteistyö.

Jokaisen artikkelin lopussa on ns. huoneentaulu, jonka tarkoituksena on tuoda esiin artikkelin tärkeimmät sisällöt ja oivallukset, nopeasti luettavaksi ohjeistukseksi yrittäjyyskasvatukseen toteutukseen perehtyvälle opettajalle tai opettajankouluttajalle.

## **Lopuksi**

Paljon on saatu aikaan yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen saralla – mutta loistava tulevaisuus hämmöttää! Tämä julkaisu toteuttaa YVI-hankkeen kantavaa ajatusta ja osin jo saavutettuakin päämäärää: verkostoitumisen ja tutkimuksen sekä pedagogiikan, opetussuunnitelmien ja strategioiden kehittämisen myötä yrittäjyyskasvatus juurtuu osaksi suomalaista opettajankoulutusta, osaksi tulevaisuuden opettajien osaamista.

## Lähteet

ETF (European Training Foundation). 2010. A Pilot Action on Entrepreneurship Education: High Level Reflection Panel. Fifth Cluster Meeting in Zagreb 18.–19.3.2010, working paper.  
[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/F14FA189FEB04301C-12577520031F749/\\$File/NOTE86WCP3.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/F14FA189FEB04301C-12577520031F749/$File/NOTE86WCP3.pdf)

Euroopan komissio. 2013. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Entrepreneurship 2020 action plan. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe. Viitattu 21.1.2014: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:en:PDF>

Euroopan komissio. 2012a. Entrepreneurship education at school in Europe: National strategies, curricula and learning outcomes. Viitattu 21.1.2014: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/135EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf)

Euroopan komissio. 2012b. Building entrepreneurial mindsets and skills in the EU Guidebook Series, How to support SME policy from structural funds. Viitattu 21.1.2014: [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/regional-sme-policies/documents/no.1\\_entrepreneurial\\_mindsets\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/regional-sme-policies/documents/no.1_entrepreneurial_mindsets_en.pdf)

Euroopan komissio. 2012c. Komission tiedonanto euroopan parlamentille, neuvostolle, euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Koulutuksen uudelleenajattelu: sosioekonomisten vaikutusten parantaminen investoimalla taitoihin. Strasbourg 20.11.2012. COM(2012) 669.

European komissio, Enterprise and Industry. 2010. Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education. Report and Evaluation of the Pilot Action High Level Reflection Panels on Entrepreneurship Education initiated by DG Enterprise and Industry and DG Education and Culture. Viitattu 10.1.2014  
[http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/reflection-panels/files/entr\\_education\\_panel\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/reflection-panels/files/entr_education_panel_en.pdf)

Fiet, J. O. 2001. The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*. Vol. 16 (1), 1–24.

Hannula, H., Seikkula-Leino, J. & Lepistö, J. 2011. Yrittäjyyskasvatusta ohjaavat strategiat suomalaisessa opettajankoulutuksessa. *YKTT* 6.–7.10.2011, Lappeenranta.

Hills, G. E 1988. Variations in university entrepreneurship education: an empirical study of an evolving field. *Journal of Business Venturing* 3, 109–122.

Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksessa. *Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics* 38. Jyväskylän yliopisto.

McMullan, W. E & Vesper, K. H. 2002. Becoming an entrepreneur: a participant's perspective. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*. Vol. 1 (1), 33–43.

Menzies, T. V. & Paradi, J. C. 2003. Entrepreneurship education and engineering students. Career path and business performance. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 4 (2), 121–132.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.  
[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)

Opetushallitus 2012. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano  
[http://www.oph.fi/download/142550\\_Ammatillisten\\_perustutkintojen\\_perusteiden\\_toimeenpano.pdf](http://www.oph.fi/download/142550_Ammatillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano.pdf)

Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Yliopistopaino. Viitattu 20.1.2014: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm07.pdf>

Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 2011. Valtioneuvoston kanslia 22.6.2011. Viitattu 20.1.2014:  
<http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>

Remes, L. 2001. Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä. *Kasvatus*. Vol. 32 (4), 368–381.

Ristimäki, K. 2001. Yleissivistävän koulun yrittäjyyskasvatus. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 84. Vaasa. Vaasan yliopisto.

Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmaudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 28. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki. Yliopistopaino.

Seikkula-Leino, J., Hannula, H., Saarivirta, T. & Ruskovaara, E. 2011. Miten yrittäjyyskasvatus näkyy suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa? YKTT 6.–7.2011, Lappeenranta.

Sexton, D. L & Bowman, N. B. 1984. Entrepreneurship education suggestions for increasing effectiveness, *Journal of Small Business Management* 22 (2), 18–25.

Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Turun yliopiston julkaisuja C: 368. *Annales Universitatis Turkuensis*. Turun yliopisto.

*Elena Ruskovaara, Lappeenrannan teknillinen yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus  
Jaana Seikkula-Leino, Turun yliopisto, Turun normaalikoulu  
Minna Hämäläinen, Lappeenrannan teknillinen yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus  
Heikki Hannula, Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

# Yrittäjyyskasvatus opettajankouluttajien toiminnassa

## Abstrakti

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvailla suomalaisten opettajankouluttajien työssään hyödyntämiä yrittäjyyskasvatuksen menetelmiä, sisältöjä ja toimenpiteitä. Esittelemme artikkelissa opettajankoulutuksessa tapahtuvaan yrittäjyyskasvatukseen soveltuvimmat työtavat ja menetelmät, sekä toimenpiteet, joilla yritteliäisyyttä ja sisäistä yrittäjyyttä kehitetään. Jäsennäimme yrittäjämäisen työyhteisön kehittämisen tapoja ja pohdimme, kuinka opettajankouluttajat hyödyntävät erilaisia oppilaitoksen ulkopuolisia toimijoita opetuksessaan.

Kvantitatiivinen tutkimusaineisto on kerätty YVI-mittariston avulla ja aineisto sisältää 174 suomalaisen opettajankouluttajan vastauksia siitä, minkälaisia eri yrittäjyyskasvatuksen elementtejä he työssään hyödyntävät. Lopuksi annamme ajatuksia siihen, miten esimerkiksi opettajankouluttaja tai muu yrittäjyyskasvatuksen kehittäjä voisi toteuttaa yrittäjyyskasvatusta opetuksessaan.

**Avainsanat:** opettajankouluttaja, opetussuunnitelmat, oppimisympäristöt, toimintakulttuuri, työtavat, strategiat, verkostoyhteistyö, yrittäjyyskasvatus, yritteliäisyys, yrittäjyys

## Taustaa

Yksi Euroopan Unionin tärkeimmistä tavoitteista viime aikoina on ollut kehittää yrittäjyyskasvatusta opettajankoulutuksessa. Yrittäjyyskasvatus näyttää kuitenkin vielä olevan melko tuntematon asia useimpien EU-maiden opettajankoulutuksessa. (GHK 2011.) Koko EU:n tasolla opettajankoulutusta ja yrittäjyyskasvatusta on hyvin vähän integroitu kansallisiin strategioihin, eikä sitä nähdä osana opettajien jatkuvaa ammatil-

lista kehitystä (ks. ETF 2011). Suomessa asia on otettu huomioon. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisema Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat (Opetusministeriö 2009) ilmaisee kuinka yrittäjyyskasvatuksen asemaa tulisi opettajankoulutuksessa vahvistaa.

Tässä tutkimuksessa pureudumme erityisesti siihen, miten yrittäjyyskasvatus ilmiönä toteutuu opettajankoulutuksessa tällä hetkellä. Opettajankouluttajat kouluttavat tulevaisuuden opettajia. Sen vuoksi on olennaista tietää, millaisia valmiuksia opettajankouluttajat antavat tuleville opettajille yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen. Tärkeää on myös tietää, miten yrittäjyyskasvatus näkyy opettajankouluttajien omassa työssä, esimerkiksi opettajaopiskelijoille suunnatussa opetuksessa ja ohjauksessa. Näin pystymme arvioimaan tulevaisuuden opettajien yrittäjyyskasvatusosaaminen vahvistamistarpeita ja kansainvälisten ja kansallisten strategioiden ja tavoitteiden toteutumista.

Artikkelimme rakentuu siten, että käymme aluksi läpi hyvin lyhyesti käsitteitä, joita ovat yritteliäisyys ja sisäinen yrittäjyys, oppimisympäristöt, toimintakulttuuri, työtavat, menetelmät, opetussuunnitelma ja strategia. Kirjallisuuskatsauksen jälkeen esittelemme lyhyesti aineiston keruun ja sen metodologisen perustan. Tutkimustulosten esittelyn jälkeen tuomme esille, miten opettajankouluttaja voisi kehittää työssään tämän aineiston perusteella yrittäjyyskasvatustaan. Lopuksi esittelemme myös joitakin jatkokatkimusehdotuksia.

## Kirjallisuuskatsaus

Yrittäjyyskasvatuksessa olemme tarkastelleet erityisesti **sisäistä yrittäjyyttä**, joka pitää sisällään myös **omaehtoisen yrittäjyyden**. Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys liittyvät muun muassa itsetuntoon, motivaatioon, luovuuteen, ryhmässä toimimiseen sekä vuorovaikutustaitoihin. (Ks. Cooper et al. 2004; Heinonen 2001; Kyrö 2001; Menzies & Paradi 2003; Remes 2004, 84.)

**Oppimisympäristössä** on nähtävissä fyysinen, sosiaalinen, teknologinen, paikallinen ja didaktinen ulottuvuus (Manninen et al. 2007). Oppimisympäristöissä korostuu nykyään oppilaiden aktiivisuus, oppimisen ongelmakeskeisyys ja vuorovaikutteisuus, projektien hyödyntäminen, toimintakeskeinen opettaminen, oppimisen ohjaus, kokonaisvaltaisuus, refleksiivisyys, emotionaalisuus sekä autenttiset ympäristöt. Yrittäjyyskasvatuksessa suora vuorovaikutus yrittäjien ja yrittäjyyden kanssa perinteisen luokka- ja luentokeskeisen opetuksen ja passiivisen oppimisen sijaan nousee keskeiseksi toimintamalliksi. (Opetusministeriö 2009; Seikkula-Leino 2007.) Oppimisympäristöjä ja opetusalaä pitäisi ohjata entistä vahvemmin kumppanuusmallin kehittämiseen. Silloin koulutuksen kehittämisessä ovat mukana opettajien ja opettajienkouluttajien lisäksi rehtorit, johtajat, oppilaitoksen muut työntekijät, oppijat, järjestöt ja yhteiskunnan muut sektorit. Tätä korostavat myös uusimmat opetussuunnitelmatutkimukset. (Ks. Seikkula-Leino 2013; Tiikkala 2013.) Oppimisympäristöjen kehittämiskokeilut ovat nostaneet erityisesti esille yrittäjyyskasvatuksen ympäristöön vahvasti liittyvän yhteisöllisen toiminnan näkökulman (Hytinkoski et al. 2012). Siinä mielessä yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristössä korostuvat sosiaalisuus sekä didaktiset ja pedagogiset aspektit.

**Toimintakulttuuri** liittyy kollektiiviseen ajatteluun ja käytäntöjen kokonaisuuteen. Lisäksi siinä korostuu yhteisön elämäntapa maailman hahmottaminen tietynä ajan-kohtana. (Alasuutari 1999.) Toimintakulttuuri ohjaa esimerkiksi kasvatustoimintaa, oppilaita ja opettajia koulukontekstissa (Ojala 2000). Tärkeä osa yrittäjyyskasvatus- ja yrittäjämäistä toimintakulttuuria on tulevaisuusorientaatio. Silloin määritellään yhteisenä prosessina oma yhteiskunnallinen tehtävä (missio), asetetaan tavoitekuva tulevaisuuteen (visio) ja määritellään arvot, joiden mukaisesti työskennellään kohti päämäärää eli visiota. Yrittäjämäisen toimintakulttuurin tehtävänä on kasvattaa oppija vastuuseen, rohkaista ottamaan uusia askeleita ja päätöksiä, vaikka niissä voisi epäonnistua, sekä kehittää valmiuksia ja tapoja vaikuttaa ja osallistua myös yhteiskunnalliseen toimintaan. (Opetusministeriö 2009.)

Hynes (1996, 13) jakaa yrittäjyyskasvatuksen **menetelmät ja työtavat** didaktisiin menetelmiin (didactic methods), taitoja rakentaviin menetelmiin (skills building methods) ja keksimisessä tarvittaviin menetelmiin (discovery methods). Didaktisilla menetelmillä pyritään vahvistamaan esimerkiksi tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja. Taitoja rakentavia menetelmiä hyödynnetään vahvistamaan oppijoiden tehokasta toimintaa. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi projektit, simuloinnit, ryhmäkeskustelut tai esitelmät. Keksimisessä tarvittavilla menetelmillä rohkaistaan puolestaan kokemukselliseen oppimiseen, tekemällä oppimiseen ja ongelmaperustaiseen oppimiseen. Esimerkkeinä toimivat verkostot koulun ulkopuolisiin organisaatioihin ja opiskelijoiden käytännön kokemukset yrityksistä.

Gibbin (2005; 2006) mukaan yrittäjyyskasvatuksessa käytetyn pedagogiikan tulee rakentua oppijoiden aktiiviseen rooliin oppimisprosessissa ja sitä kautta ei-traditionaalisten opetusmenetelmien käytölle. Tietoa luodaan yhdessä ja epäonnistuminen hyväksytään osana oppimisprosessia. Opetusmenetelmien tulisi näin aktivoida oppijoiden yhteistä oppimisprosessia sekä reflektointia. Seikkula-Leinon (2007) mukaan yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa tulee näkyä etenkin yhteisöllisyys, ongelmanratkaisu, virheistä oppiminen, luovuus ja reflektointi. Tätä tavoitetta tukevia menetelmiä tai työtapoja ovat muun muassa yhteistoiminnallinen oppiminen, tiimioppiminen, projektityöskentely, tekemällä oppiminen, oppimispäiväkirjat, pedagoginen draama, harjoitusyrittäjyys, työelämään tutustuminen ja yritysvierailut.

**Opetussuunnitelmien** määritelmät perustuvat kahteen oletukseen: 1) Opetussuunnitelmaan liittyy laaja kokemuksellisuus, jossa osoitetaan, sekä epäsuorasti että suorasti, mitä kykyjä ja taitoja yksilön tulisi saavuttaa. 2) Opetussuunnitelmassa ilmenee, millaisia koulutusohjelmia tulisi toteuttaa. (Bobbitt 2004, 11.) Edellä esitetyt oletukset tulevat esille kaikissa opetussuunnitelmissa, myös kansainvälisesti ajatellen. Yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelmien kehittäminen on ollut fokuksena myös yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Viime aikoina, esimerkiksi YVI-hankkeen tukemana, on korkeakoulujen ja yliopistojen opetussuunnitelmia kehitetty yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Keskeinen tekijä opetussuunnitelmien kehittämisessä on se, miten esimerkiksi kehittäjät ymmärtävät itse yrittäjyyskasvatuksen ja miten he pystyvät siirtämään sen pedagogisiin käytäntöihin. Mielekkään opetussuunnitelman kehittämiseksi tulee vision suunnata kehittämistä ja toiminnan tulee olla motivoitunutta. (Ks. Seikkula-Leino 2007; Tiikkala 2013.)



**Strategian** käsite on tullut julkisen hallinnon organisaatioiden hallintoon liike-elämän kautta, jonne sen puolestaan toivat sotilaat (Tervonen 2003). Perinteisesti se tarkoittaa lähinnä keinovalikoimaa, jonka avulla sota on määrä voittaa (Laamanen et al. 2005). Strategian suunnittelun työkaluna käytetään usein niin sanottua SWOT-analyysiä, jossa pyritään tunnistamaan yhtäältä organisaation sisäiset vahvuudet ja heikkoudet ja toisaalta lähinnä ulkoiset mahdollisuudet ja uhkat (Tervonen 2003). Nytemmin on alettu puhua myös strategisesta ketteryydestä jäykän toiminnan sijaan ja organisaation mahdollisuuksista luoda oma tulevaisuutensa (Kim & Mauborgne 2007). Strategian käsite ohjaa nykyisin vahvasti myös koulutusorganisaatioiden toimintaa (Mannermaa 2004).

Opetusministeriön *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat* (Opetusministeriö 2009) korostaa strategioiden merkitystä yrittäjyyskasvatuksen edistämässä. Yrittäjyyskasvatus tulisi saada osaksi kuntien koulu- ja elinkeinotoimen strategioita ja kehittämissuunnitelmia. Lisäksi korkeakoulujen tulisi sisällyttää yrittäjyys strategioihinsa. Korkeakoulun tulisi strategian mukaisesti ohjata opiskelijoita kannustamaan toimintatapaan ja tarjota valmiuksia yrittäjän uralle, synnyttää innovaatioita ja luoda edellytyksiä yritysten kasvulle. Siten myös opettajankoulutuksen strategioihin tulisi sisällyttää yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyyskasvatuksen puolestaan tulisi siirtyä opettajankouluttajien opetukseen, ohjaukseen ja muuhun toimintaan. Seuraavaksi esittelemme tutkimuksenne metodologiset lähtökohdat, aineiston keruun ja tulokset.

## **Metodologiset lähtökohdat – Opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatus-toiminta heidän itsensä arvioimana**

Opettajankouluttajat arvioivat yrittäjyyskasvatus toimintaansa opettajankouluttajille kehitetyn itsearviointityökalun, YVI-mittariston avulla (ks. myös tarkemmin toisaalla tässä julkaisussa Seikkula-Leino & Ruskovaara, YVI-measurement tool – practical help for teacher educators to self-evaluate their entrepreneurship education). Itsearviointityökalu on kehitetty opettajankouluttajien kanssa yhteistyössä operationalisoimaan yrittäjyyskasvatuksen strategiat ja ohjelmat konkreettisiksi toimiksi ja sen pyrkimys on tehdä yrittäjyyskasvatukseen liittyvät toiminnot näkyviksi, mitattaviksi ja kehitettäviksi. Tärkeää on se, mitä opettajankouluttaja tekee tai jättää tekemättä ja miten opettajankouluttaja mittariston kautta näkee oman toimintansa ja yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden yhdistyvän.

YVI-mittaristo on sähköisessä muodossa oleva Internet-pohjainen lomake, jonka laajasta muuttujavalkoimasta tässä tutkimuksessa esitellään vain osa. Tässä käsiteltävien kysymysten teoreettinen tausta on esitetty edellä (ks. lisäksi Ruskovaara et al. 2014). On kuitenkin oleellista huomata, että samalla kun YVI-mittaristo toimii tutkijoille aineistopankkina, sen tarkoitus on auttaa opettajankouluttajaa pohtimaan omaa toimintaansa yrittäjyyskasvattajana. Tästä näkökulmasta katsottuna YVI-mittaristo pohjautuu Shulman ja Shulmanin (2004) kehittämään opettajien kehittymis- ja reflektioprosessin mallille ja se korostaa opettajien reflektoinnin merkitystä kehittämistyössä (Schwartz 2006; Westbury et al. 2005; van der Akker 2003).

Nyt käsillä olevissa kysymyksissä itsearviointi tapahtui pääsääntöisesti asteikolla 0–4, jossa 0 = ei koskaan, 1 = harvoin, 2 = silloin tällöin, 3 = melko usein ja 4 = jatkuvasti. Jäljempänä ilmoitetuissa keskiarvoa kuvaavissa luvuissa korkein mahdollinen arvo olisi 4,00. Selvyyden vuoksi arvot ilmoitetaan kahden desimaalin tarkkuudella. Osassa väittämiä vaihtoehdot olivat kyllä = 1 ja ei = 0. Tässä artikkelissa on tällöin ilmoitettu prosenttiluku, joka ilmaisee kyllä-vastauksien prosentuaalista osuutta kaikista vastauksista. Tarkoituksena on tarkastella kaikkia vastauksia ilman ristiintaulukointeja. Emme siis etsi selityksiä sukupuolesta, maantieteestä, koulutusasteesta tai muustakaan mahdollisesta eroja annetuissa vastauksissa aiheuttavasta tekijästä. Niitä on etsitty muun muassa Satuvuoren (2012) ja Hannulan, Ruskovaaran, Seikkula-Leinon ja Tiikkalan (2012) kirjoituksissa.

## **Tutkimusaineiston esittely**

Verkkopohjainen opettajankouluttajien itsearviointityökalu kehitettiin YVI-hankkeen aikana yhteistyössä ison opettajankouluttajajoukon kanssa. Aineisto tähän tutkimukseen on kerätty joulukuu 2010 – lokakuu 2013 välisenä aikana. Aineisto koostuu 174 opettajankouluttajan vastauksesta. Vastaajista 53 on ammatillisesta opettajankorkeakoulusta, 69 normaalikoulusta ja 52 opettajankoulutuslaitoksesta. (Tutustu lisää [www.lut.fi/yvi](http://www.lut.fi/yvi) ja [www.yvi.fi/itsearviointi](http://www.yvi.fi/itsearviointi))

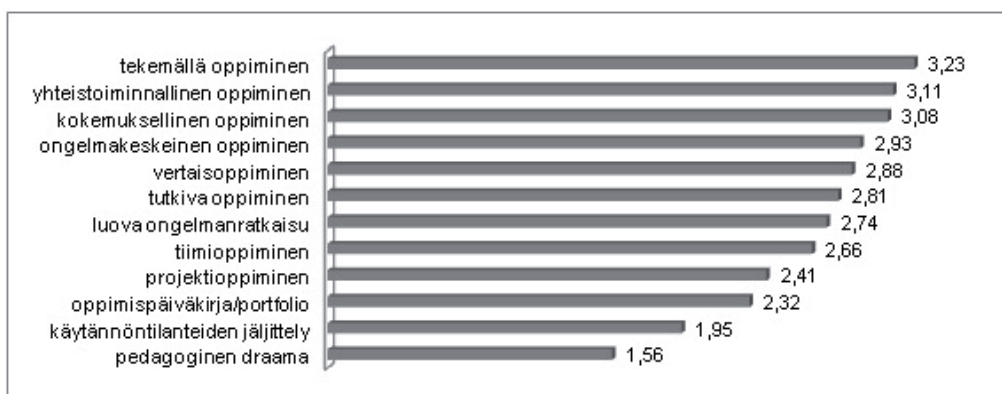
## **Opettajankouluttajien käyttämät opetusmenetelmät ja työtavat**

Opettajankouluttajat käyttävät varsin runsaasti oppijälähtöisiä, oppimiskokemuksiin, niiden reflektointiin ja yhteisölliseen toimintaan nojaavia opetusmenetelmiä ja työtapoja. Näitä voidaan pitää myös yleisesti nykyaikaisiin ihmis- ja oppimiskäsityksiin perustuvina, joten mitenkään yllättävänä tietoa ei voida pitää. Menetelmät tukevat muun muassa oppijan vastuuta, oma-aloitteisuutta ja tavoitteellisuutta ja sopivat erittäin hyvin myös yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin.

Jotkut tarjotut vaihtoehdot saattavat tuoda vastaajan mieleen yksittäisen tutkijan tai tutkijaryhmän kehittämän, alalla vakiintuneen pedagogisen mallin. Tällaisia ovat erityisesti Ongelmakeskeinen oppiminen (Boud & Felletti, 1998; Suomessa esim. Poikela 2002) ja Tutkiva oppiminen (Hakkarainen et al. 2001). Ahtaasti tulkittuna tietyn pedagogisen mallin käyttäminen sulkisi pois muut vaihtoehdot. Kuviossa 1 on esitetty vastausten keskiarvot ja niistä päätellen vastaajat ovat ainakin pääsääntöisesti tulkinneet vaihtoehdot yleisemmällä tasolla, koska ongelma-keskeinen oppiminen ja tutkiva oppiminen ovat saaneet suhteellisen korkeat arvot. Kaikki nykyaikaiset ja väittäminä esitetyt pedagogiset mallit kuitenkin pohjautuvat sosio-konstruktiviseen lähestymistapaan ja rakentuvat edellisessä kappaleessa mainittujen menetelmien tavoin oppijan saamiin oppimiskokemuksiin ja niiden pohjalta suorittamiin reflektointeihin. Sellaisina ne myös tukevat hyvin yrittäjyyskasvatusta. (Kyrö 2001.)

Kuviosta 1 nähdään myös, että eniten opettajankouluttajat ilmoittivat käyttävänsä tekemällä oppimista ja seuraavaksi eniten yhteistoiminnallista oppimista ja kokemukSELLISTA oppimista. Paljon ilmoitettiin käytettävän myös vertaisoppimista. Sen sijaan

pedagoginen draama oli tarjotuista vaihtoehtoista harvimminkin käytetty. Syynä saattaa olla esimerkiksi opetusharjoittelun mittava osuus opettajaopinnoista. Harjoittelussa on mahdollisuus kohdata autenttisia tilanteita ja simuloinnille ei ole kovin suurta tarvetta. Tähän saattaa viitata myös se, että käytännön tilanteiden jäljittely sai vastausten joukossa toiseksi alimman keskiarvon. Toisaalta syynä voi olla myös pedagogisen draaman käytön haastavuus. Muita tarjolla olleita vaihtoehtoja olivat projektioppiminen, tiimioppiminen, luova ongelmanratkaisu sekä oppimispäiväkirja / oppimisportfolio. Kaiken kaikkiaan voidaan siis sanoa, että opettajankouluttajat käyttävät erittäin runsaasti yrittäjyyskasvatukselle ominaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja. Toisaalta kaikki tarjotut vaihtoehdot tukevat hyvin nykyaikaisia käsityksiä oppimisesta, joten aineistosta on vaikea päätellä esimerkiksi sitä, että opettajankouluttajat tekisivät työtä erityisesti yrittäjyyskasvatuksen edistämiseksi. Sen sijaan voidaan päätellä, etteivät käytetyt menetelmät sitä myöskään mitenkään estä tai rajoita.



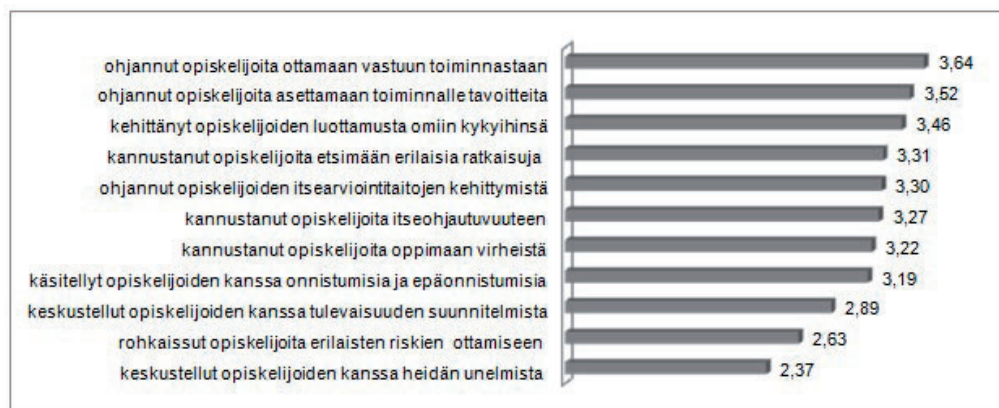
KUVIO 1. Opettajienkouluttajien (n=174) käyttämien opetusmenetelmien ja työtapojen keskiarvot

## Yritteliäisyyttä ja sisäistä yrittäjyyttä kehittävät toimenpiteet ja menetelmät

Opettajankouluttajat näyttävät kehittävän varsin hyvin opiskelijoidensa yritteliäisyyttä ja sisäistä yrittäjyyttä sekä tukevan yrittäjyyskasvatusta käytännössä. He tuntuvat sitoutuneen toimintaan varsin vahvasti. Näin voi päätellä kuviossa 2 esitettyjen väittämien saamista korkeista arvoista. Kahdeksan yhdestätoista väittämästä saa arvokseen yli kolme, mikä siis tarkoittaa heidän tekevän väittämässä ilmoitettua asiaa melko usein. Selvästi muita alemman arvon sai väittämä, joka liittyi keskusteluihin opiskelijoiden unelmista. Sitäkin kuitenkin opettajankouluttajat tekevät ainakin silloin tällöin. Hiukan useammin keskustellaan opiskelijoiden tulevaisuudesta, jota voidaan pitää samankaltaisena toimintana.

Myös riskinottamiseen rohkaiseminen saa hiukan muita vastauksia pienemmän keskiarvon. Senkin saama arvo on kuitenkin sinällään hyvin korkea. Toisaalta opettajankouluttajatkin vaikuttaisivat kannustavan opiskelijoitaan oppimaan virheistä. Käytännössä voidaan sanoa, että muita väittämän kohteena olevia asioita opettajankouluttajat toteuttavat jatkuvasti ja riskin ottamiseen he rohkaisevat opiskelijoitaan ja keskustelevat

heidän tulevaisuudestaan melko usein. Nämä keskustelut kuuluvat tietenkin hyvään pedagogiikkaan muutoinkin eikä niiden käyttöä voida perustella pelkästään yrittäjyyskasvatuksen edistämistavoitteilla. Tässäkin voidaan kuitenkin nähdä, että harjaantuminen tulevaisuuden visiointiin tarjoaa hyvän lähtökohdan myös muiden mahdollisuuksien havainnointiin ja tarvittaessa toimeen tarttumiseen.

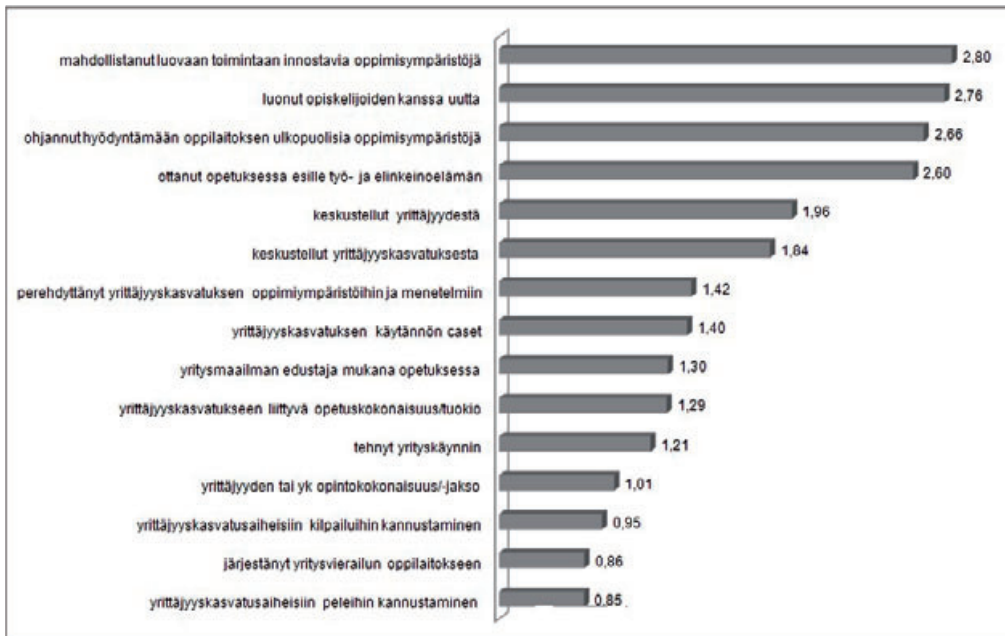


KUVIO 2. Opettajienkouluttajien (n=174) opiskelijoidensa yritteliäisyyttä ja sisäistä yrittäjyyttä kehittävät toimenpiteet ja menetelmät keskiarvoina

## Erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen

Kuviosta 3 nähdään, että opettajankouluttajat kokevat mahdollistaneensa luovaan toimintaan innostavia oppimisympäristöjä ja myös käytännössä luovat uutta yhdessä opiskelijoiden kanssa. Samoin he ohjaavat opiskelijoitaan hyödyntämään oppilaitoksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä, kuten yrityksiä, museoita tai teattereita kohtalaisen paljon. He ottavat opetuksessaan usein esille työ- ja elinkeinoelämän. Varsinaisiin yrittäjyyskasvatukseen oppimisympäristöihin ja menetelmiin he kokevat perehdyttäneensä opiskelijoitaan selvästi harvemmin. Samoin yrittäjyyskasvatukseen liittyviä käytännön tapauskuvauksia (caseja) ei ole käytetty kovinkaan runsaasti. Melko harvoin he myöskään pitävät yrittäjyyskasvatukseen liittyviä opetuskokonaisuuksia tai -tuokioita ja yrittäjyyskasvatukseen liittyviä opintojaksoja. Jonkin verran useammin he kuitenkin ovat keskustelleet opiskelijoidensa kanssa yrittäjyydestä tai yrittäjyyskasvatuksesta.

Suhteellisen harvoin opettajankouluttajat näyttäisivät ottavan yrityselämän tai järjestöjen edustajia mukaan opetukseen, tekevän yrityskäyntejä, järjestävän yrittäjävierailuja oppilaitokseen, kannustavan opiskelijoitaan käyttämään yrittäjyyskasvatukseen liittyviä pelejä opetuksessaan tai kannustavan opiskelijoitaan hyödyntämään yrittäjyyskasvatukseen liittyviä kilpailuja opetuksessaan. Tämä saattaa selittyä sillä, että opettajankouluttajien primääri ”työelämäyhteistyö” tapahtuu lähinnä opettajia työllistävien oppilaitosten kanssa. Varsinainen työelämäyhteistyö saatetaan nähdä pikemminkin näiden oppilaitosten tehtävänä. Toki opettajankoulutusorganisaatioidenkin tulee ohjata ja opastaa oppilaitoksia työelämäyhteistyöhön ja mallioppiminen saattaisi olla yksi tehokkaimmista ohjaustavoista.

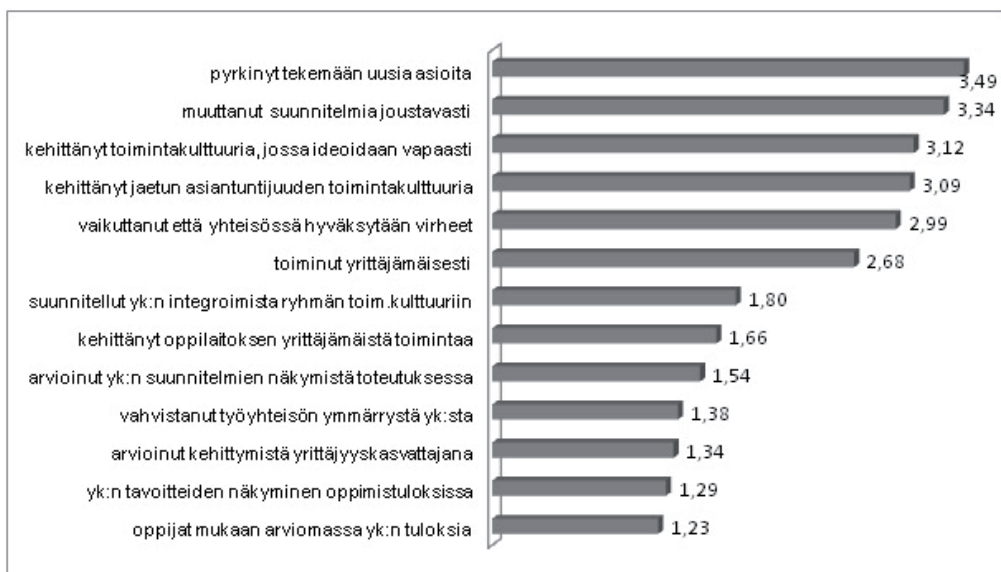


KUVIO 3. Opettajienkouluttajien (n=174) erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen ja kannustaminen keskiarvoina

## Yrittäjämäisen työtavan, työyhteisön ja toimintakulttuurin kehittäminen

Kuviosta 4 nähdään, että opettajankouluttajat kokevat toimivansa itse erittäin yrittäjämäisesti. He kertoivat muuttaneensa opetusta ja ohjausta koskevia suunnitelmia joustavasti. He myös pyrkivät tekemään uusia asioita. Toisaalta väittämä ”olen toiminut työssäni yrittäjämäisesti” saa keskiarvoksi selvästi pienemmän arvon. Kautta linjan voidaan sanoa, että väittämät, joissa on mainittu sana yrittäjyys tai sen johdannainen, saavat jonkin verran pienempiä arvoja kuin väittämät, joissa kyseistä käsitettä ei ole käytetty. Tämä saattaa viitata siihen, että vaikka opettajankouluttajat toimivatkin varsin hyvin yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden suuntaisesti, he syystä tai toisesta haluavat välttää sen linkittämistä yrittäjyyden edistämiseen. Syitä voidaan tämän pohjalta vain arvailla, joten olisi ehkä mielenkiintoista tutkia tarkemmin, miksi yrittäjyyden edistämisen tavoittelemisen mahdollisesti koetaan kielteisempänä kuin yleisten pedagogisten päämäärien tavoittelemisen.

Opettajankouluttajat ovat kehittäneet toimintakulttuuria, jossa ideoidaan vapaasti. He ovat pyrkineet vaikuttamaan siihen, että yhteisössä hyväksytään myös virheet ja kehittäneet toimintakulttuuria, jossa vahvistuu jaettu asiantuntijuus. Selvästi vaatimattomammin he kokevat kehittäneensä suunnitelmallisesti oppilaitoksen yrittäjämäistä toimintaa. Tämä tukee myös edellä esitettyä olettamusta yrittäjyys-käsitteen vaikutuksesta. Opettajankouluttajat eivät ole kovin aktiivisesti arvioineet kehittymistään yrittäjyyskasvattajana tai yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden saavuttamista. He eivät myöskään ole ottaneet opiskelijoita mukaan arvioimaan yrittäjyyskasvatuksessa saavutettuja tuloksia.



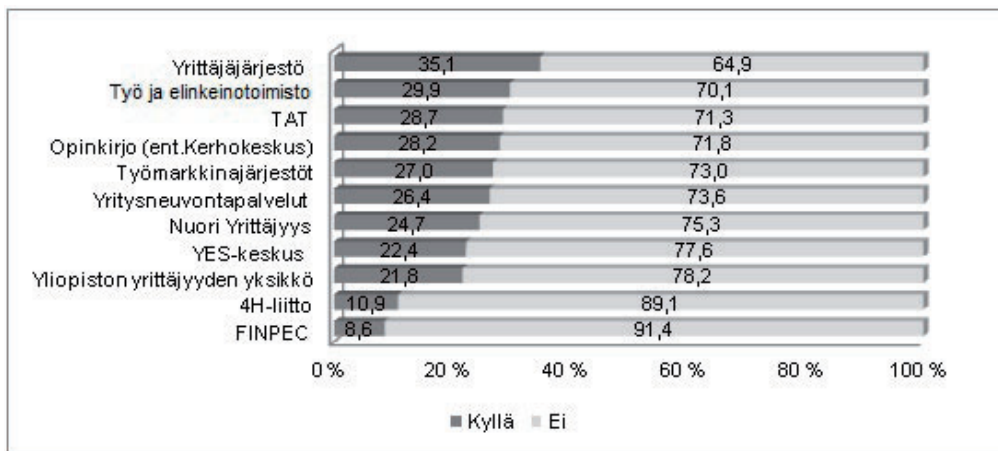
KUVIO 4. Opettajankouluttajien (n=174) yrittäjämäisen työtavan, työyhteisön ja toimintakulttuurin kehittäminen keskiarvoina

## Yhteistyö yrittäjyyskasvatuksen toimijoiden ja verkostokumppaneiden kanssa

Mittaristossa esitettiin vastaajille joukko yrittäjyyskasvatuksen verkostotoimijoita ja näihin väittämiin vastattiin asteikolla kyllä tai ei. Osa toimijoista toimii pääasiassa jonkun koulutusasteen kanssa. Tämä johtunee siitä, että opettajankouluttajat todennäköisimmin tekevät yhteistyötä sellaisten tahojen kanssa, jotka ovat heidän opiskelijoidensa mahdollisia verkostoyhteistyökumppaneita. Opettajankouluttajat siis kokivat osan vaihtoehtoista omalle työlleen vieraina. Kuviosta 5 nähdään, että vähiten kyllä-vas- tauksia tuli 4H-liiton ja harjoitusyritystoimintaa koordinoivan FINPECin osalta.

Eniten opettajankouluttajat näyttävät tekevän yhteistyötä yrittäjäjärjestön, työ- ja elinkeinotoimiston, Taloudellisen tiedotustoimiston ja Kehittämiskeskus Opinkirjon (ent. Kerhokeskus) kanssa. Näistä kaksi viimeksimainittua myös tarjoaa aktiivisesti palveluitaan niin koulutuksen kuin opettajankoulutuksenkin tueksi. Ehkä yllättävänä voidaan pitää sitä, että opettajankouluttajat eivät ainakaan vielä olleet kovin usein tehneet yhteistyötä yrittäjyyskasvatuksen foorumeilla vahvasti profiloituneiden Nuori Yrittäjyyden ja YES-keskusten kanssa. Toisaalta tässä ei arvioitu yhteistyön syvyyttä, joten yksittäisten toimijoiden tekemä yhteistyö saattaa olla hyvinkin vaikuttavaa. Huomionarvoista on kuitenkin se, että minkään yksittäisen toimijan osalta yhteistyötä tekevien määrä ei ylitä 40 prosenttia. Toisaalta tämän kysymyksen osalta jako ammatilliseen ja yleissivistävään koulutukseen tuntui selittäneen vaihtelua (Hannula et al. 2012). Osa yhteistyökumppaneista tarjoaa yhteistyötä vain osalle oppilaitoksia ja opettajankoulutusorganisaatioita, joten yhteistyökumppaneita olisikin parempi tarkastella eri muotojen ja tasojen suhteen erikseen. Tässä artikkelissa on kuitenkin tarkoitus esitellä opettajankoulutuksen tuloksia kokonaisuutena.

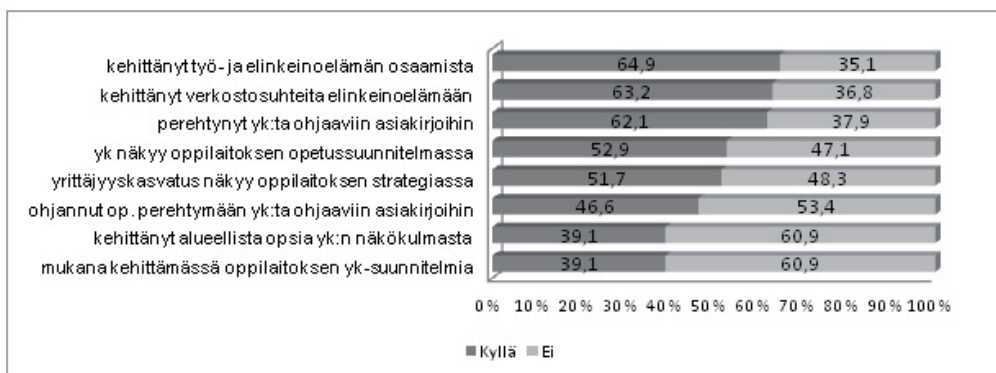




KUVIO 5. Opettajankouluttajien (n=174) verkostoyhteistyö

## Yrittäjyyskasvatuksen strategiat ja opetussuunnitelmat opettajakouluttajan työtä ohjaavina asiakirjoina

Kuviosta 6 voidaan nähdä, että opettajakouluttajien käsityksen mukaan yrittäjyyskasvatus on mukana niin strategioissa kuin opetussuunnitelmissakin suhteellisen hyvin. Yli puolet vastaajista on sitä mieltä, että yrittäjyyskasvatus näkyy oppilaitoksen opetussuunnitelmassa ja strategiassa. He ovat myös kehittäneet työ- ja elinkeinoelämän osaamista ja verkostosuhteita sekä perehtyneet yrittäjyyskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin ainakin melko hyvin. Hiukan harvempi on ollut itse mukana kehittämässä alueen tai oppilaitoksen strategioita tai opetussuunnitelmia yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Se, että yrittäjyyskasvatus näkyy vastaajien mielestä strategioissa ja suunnitelmissa suhteellisen hyvin ei tietenkään kerro vielä mitään siitä, tulisiko niitä vastaajien mielestä lisätä vai kenties vähentää. Yrittäjyyskasvatukselle asetettujen tavoitteiden näkökulmasta voidaan kuitenkin todeta, että tavoitteet tunnistetaan, mikä jo itsessään on tärkeä tulos.



KUVIO 6. Yrittäjyyskasvatuksen strategiat ja opetussuunnitelmat opettajakouluttajan työtä ohjaavina asiakirjoina (n=174)

## Pohdinta

Opettajankouluttajat ovat sitoutuneet hyödyntämään yrittäjyyskasvatuksen parissakin hyväksi katsottua pedagogiikkaa. Tähän tietenkin vaikuttaa erityisesti sekin, että yrittäjyyskasvatuksen parissa hyväksi katsotut pedagogiset näkemykset hyväksytään laajalti nykyaikaisina käsityksinä. Didaktisestikin he tekevät yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita hyvin mukailevia opetus- ja ohjausmenetelmiä. Oppimisympäristöjen valinnassa he eivät ehkä kuitenkaan ole vielä päässeet tavoitellulle tasolle. Niin verkostosuhteiden kuin yrittäjyyskasvatuksen muiden oppimisympäristöjenkin hyödyntämisessä on vielä kehittymisen varaa. Yksi tutkimuskohde tulevaisuudessa voisikin olla se, miten opettajankoulutuksessa mielekkäimmin hyödynnettäisiin erilaisten verkostokumppaneiden osaamista sekä monipuolisia oppimisympäristöjä.

Opettajankouluttajat itse kokevat toimivansa hyvinkin yrittäjämäisesti. Tosin on havaittavissa, että yrittäjyys-käsitteen yhteydessä vastaajien väittämiin antamien arvojen määrä jonkin verran laskee verrattuna siihen, että väittämässä ei käytetä yrittäjyyskäsitettä. Syytä tähän voidaan tietenkin arvailla, mutta yksi mahdollinen selitys on, että yrittäjyys-käsitteellä on vielä myös kielteiseksi katsottavia merkityksiä. Tämä olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat lähinnä suuntaa antavia. Tulosten oli tämän artikkelin lähtökohdista tarkoituskin esittää tämän hetkistä tilannetta hyvin yleisellä tasolla. Ne kertovat jotain yrittäjyyskasvatuksen tilasta suomalaisessa opettajankoulutuksessa tekemättä eroja esimerkiksi yleissivistävän ja ammatillisen opettajankoulutuksen välillä. Tulokset antavat kuitenkin aiheen esittää useitakin jatkotutkimuksen arvoisia asioita. Tulevaisuudessa tutkimusta voisi syventää kohdistumaan erityisesti yleissivistävään tai ammatilliseen opettajankoulutukseen. Lisäksi mielenkiintoista olisi selvittää, miten yrittäjyyskasvatuksen arviointi voitaisi kytkeä kiinteämmäksi osaksi opettajankouluttajien toimintaa sekä miten tuoda opiskelijat mukaan arvioimaan yrittäjyyskasvatusta sekä siinä saavutettuja tuloksia.

Kaiken kaikkiaan voitaneen todeta, että yrittäjyyskasvatuksen tila suomalaisessa opettajankoulutuksessa on lupaava. Samalla on kuitenkin todettava, että monilla osa-alueilla on vielä paljon tehtävää sikäli kuin opetusministeriön (2009) yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseksi asettamat tavoitteet halutaan saavuttaa täydellisesti. Paljon jää siis niin tutkittavaa kuin kehitettävääkin myös tulevaisuuden toimijoille.



## MITEN YRITTÄJYYSKASVATUS ILMENEE OPETTAJANKOULUTUKSESSA?

### Positiivisia huomioita ja kehittämisehdotuksia

- Opettajankouluttajat kokevat toimivansa erittäin yrittäjämäisesti. He käyttävät yrittäjämäisiä pedagogisia malleja ja opetusmenetelmiä sekä tukevat opiskelijoidensa yrittäjämäisyyttä.
- Opettajankouluttajat voisivat tehostaa yrittäjämäisten oppimisympäristöjen ja verkostoyhteistyön hyödyntämistä. Yrittäjyyskasvatusta voi kehittää yhteistyössä lukuisten tahojen kanssa: yrittäjäjärjestöt, työ- ja elinkeinotoimistot, Taloudellisen tiedotustoimisto TAT, Kehittämiskeskus Opinkirjo (ent. Kerhokeskus), Nuori Yrittäjyys NY, YES-keskukset sekä 4H.
- Opettajankouluttaja, huomioithan myös yritysten tarjoamat mahdollisuudet yhteistyöhön! Juuri yritys yhteistyön kehittämiseen saat tukea esimerkiksi alueellisesta YES-keskuksesta.

## Lähteet

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Gummerus, Jyväskylä.
- Bobbitt, F. 2004. Scientific Method in Curriculum Making. Teoksessa D. J. Flinders & S. J. Thornton (toim.) The Curriculum Studies Reader. 2. painos. New York: Routledge Falmer, 9–16.
- Boud, David & Feletti, Grahame I. (toim.) 1998. Ongelmalähtöinen oppiminen: Uusi tapa oppia. (The challenge of problem-based learning, 1998.) Suomentaneet Johanna Birstedt ym. Helsinki: Terra cognita, 1999.
- Cooper, S., Bottomley, C. & Gordon, J. 2004. "Stepping out of the classroom and up the ladder of learning: an experimental learning approach to entrepreneurship education." *Industry and Higher Education* 18(1): 11–22(12).
- ETF (European Training Foundation). 2010. A Pilot Action on Entrepreneurship Education: High Level Reflection Panel. Fifth Cluster Meeting in Zagreb 18.–19.3.2010, working paper. Luettu 12.12.2011. [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/F14FA189FEB04301C12577520031F749/\\$File/NOTE86WCP3.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/F14FA189FEB04301C12577520031F749/$File/NOTE86WCP3.pdf)
- GHK. 2011. Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education. Order 129. Framework Contract No EAC 19/06. DG EDUCATION AND CULTURE. Final Report.
- Gibb, A. 2005. "The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice?" In *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*, P. Kyrö, & C. Carrier, Entrepreneurship Education Series 2/2005: 44–67. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- Gibb, A. 2006. "Entrepreneurship/Enterprise Education in Schools and Colleges: Are we really building the onion or peeling it away?" Paper presented in National Council for Graduate Entrepreneurship, working paper 039/2006. <http://ncge.com/communities/research/reference/detail/880/7> (luettu 20.9.2007).
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Hannula, H., Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J. & Tiikkala, A. 2012. Evaluating Finnish teacher educators as entrepreneurship educators. In Kosonen, K-J., Eskelinen, O., Kalliola, S., Kettunen, P., Rostila, I. & Leander, A. (Eds.) *Improvement by Evaluation*. A TamPub -electronic publication.
- Heinonen, J. 2001. "Sisäinen yrittäjyys organisaation kehittämisen välineenä". *Aikuis-kasvatus* 2: 122– 132.

- Hynes, B. 1996. "Entrepreneurship education and training – introducing entrepreneurship into non-business disciplines." *Journal of European Industrial Training* 20(8): 10–17.
- Hytinkoski, P., Kiilavuori, T. & Seikkula-Leino, J. 2012. Learning environments of entrepreneurship education. In J. Heiskanen, H. Henry, P. Hytinkoski & T. Köppä (Eds.) *New Opportunities for Co-operatives: New Opportunities for People. Proceedings of the 2011 ICA Global Research Conference, 24–27 August, 2011, Mikkeli, Finland Publications 27, 264–276.* <http://www.helsinki.fi/ruralia/julkaisut/pdf/Publications27.pdf>
- Kim, W.C. & Mauborgne, R. 2007. *Sinisen meren strategia.* Helsinki: Talentum.
- Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. *Aikuis- kasvatusta* 2, 92–101.
- Laamanen, T., Kamensky, M., Kivilahti, T., Kosonen, P., Laine, K., Lindell, M. 2005. *Strategisen johtamisen käsitteet -englanniksi ja suomeksi.* Helsinki: WSOYpro.
- Mannermaa, M. 2004. *Heikoista signaaleista vahva tulevaisuus.* Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukkanel, S., Passi, S., & Särkkä, H. 2007. *Environments that support learning. Introduction to learning environments approach.* Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Menzies, T. V., & Paradi, J.C. 2003. "Entrepreneurship education and engineering students. Career path and business performance." *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation* 4(2): 121–132.
- Ojala, M. 2000. Parent and teacher expectations for developing young children: A cross-cultural comparison between Ireland and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8 (2), 39–61.
- Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisu 2009:7. Saatavana <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm07.pdf>. Viitattu 23.12.2011.
- Poikela, E., toim. 2002. *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä.* Tampere University Press.
- Remes, L. 2004. Yrittäjyys. Teoksessa M.-L. Loukola (toim.) *Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa.* Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 83–90.
- Ruskovaara, E., Pihkala, T., Rytkölä, T. & Seikkula-Leino, J. 2014. Opettajat yrittäjyyskasvatuksen toteuttajina – käytäntöjä ja taustatekijöitä. Teoksessa *Yrittäjyyskasvatuk-*

sen aikakauskirja 1/2013. Periodical of Entrepreneurship Education. Yrittäjyyskasvatuksen Tutkimusseura ry. Jyväskylä: Redfina Oy, 45–62.

Satuvuori, T. 2012. Yrittäjyyskasvatus suomalaisten opettajankouluttajien opetuksessa. HAMK Opinnäytetyö. Ammatillinen opettajankoulutus.

Schwartz, M. 2006. For whom do we write the curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 38 (4), 449–457.

Seikkula-Leino, J. 2007. ”Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen.” Opetusministeriön julkaisuja 2007:28, Helsinki: Yliopistopaino.

Seikkula-Leino, J, Ruskovaara, E. YVI-measurement tool – practical help for teacher educators to self-evaluate their entrepreneurship education. Julkaistaan 2014.

Seikkula-Leino, J. 2013. Opetussuunnitelmien paikallinen uudistus perusopetuksessa vuosina 2004 – 2006 [The local curriculum reform of basic education in 2004 – 2006]. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 215, Turun normaalikoulu [The publication series of Faculty of Education A: 215, Teacher Training School]. Turku: Painosalama.

Shulman, L.S. & Shulman, J.H. 2004. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36 (2), 257–271.

Tervonen, H. 2003. Strategian arkkitehtuuri -organisaatioiden menestysmallin rakennusohjeita. Hazy Chain Publications. Sarja: B1. Helsinki.

Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Turun yliopiston julkaisuja C: 368. *Annales Universitatis Turkuensis*. Turun yliopisto.

van der Akker, J. 2003. Curriculum Perspectives: An Introduction. Teoksessa van der Akker, J, Kuiper, W & Hameyer, U. (toim.). *Curriculum Landscapes and Trends*, Dordrecht: Kluwer Academic, 1–10.

Westbury, I., Hansen, S.-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. 2005. Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 49, Issue 5, 475–485.

# **Yrittäjyyskasvatuksen integrointi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa**

## **Abstrakti**

Yrittäjyyskasvatuksen merkitys on noussut vahvasti esille ja sen merkitys osana yleisivistävää ja ammatillista koulutusta on laajalti myös ymmärretty ja hyväksytty. Opettajan ammatillisen kasvun tukena toimiva opettajankoulutus on toistaiseksi ollut pienemmän huomion kohteena yrittäjyyskasvatusta kehitettäessä. Viime vuosina sen merkitystä on kuitenkin alettu nostaa entistä vahvemmin esille niin hallinnon kuin akateemisen tutkimuksenkin parissa. Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata ammatillisessa opettajankoulutuksessa tehdyn opetussuunnitelmaudistuksen vaikutuksia opiskelijoiden kokemuksina.

Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelma uudistettiin vuosina 2011–2012 ja se otettiin käyttöön elokuusta 2012 alkaen. Uudessa opetussuunnitelmassa yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatustavoitteet integroitiin opintojaksoihin siten, että ne näkyvät niiden osaamistavoitteissa ja konkretisoituvat opintojaksojen arviointikriteereinä. Tässä artikkelissa kuvataan ammatillisten opettajaopiskelijoiden kokemuksia arviointikriteereissä tarkoitettua yrittäjyyskasvatusosaamisen toteutumisesta käytännössä. Tutkimusta varten tietoja on kerätty pilottiryhmän kokemuksista. Tiedot on kerätty hyödyntäen lomakekyselyä, opetusharjoittelusuunnitelmia ja opiskelijoiden reflektointeja oppimispäiväkirjoissa.

Yhteenvetona tuloksista voidaan todeta, että yleisesti ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat itse olevansa hyviä yrittäjyyskasvattajia. Suurin osa kokee ymmärtävänsä yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen merkityksen osana yhteiskunnan ja sen työelämän

kehitystä. Hiukan pienempi osa kokee ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttaneen tähän kehitykseen. Johtopäätöksenä voidaan kuitenkin todeta, että tulokset ovat rohkaisevia. Yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatustavoitteiden integrointi opetussuunnitelmaan on oikeansuuntainen teko, vaikka parannettavaa on vielä esimerkiksi yhteisen ymmärryksen lisäämisen suhteen.

**Avainsanat:** yrittäjyyskasvatus, opetussuunnitelma, ammatillinen opettajankoulutus, reflektio

## Johdanto

Euroopan komission raporttien ja kansallisten tahtotilan ilmausten mukaan yrittäjyyskasvatus ja sen edistäminen ovat avainasemassa maan ja maanosan kilpailukyvyyn kehittämisessä. Opettajankoulutus nähdään keskeiseksi yrittäjyyskasvatuksen edistämisen keinoksi. Sen vaikuttavuus koko kasvatus- ja opetusalan kentällä nähdään erittäin suurena. Opettajankoulutuksen strategiat, opetussuunnitelmat, yhteistyöverkostot, oppimisympäristöt ja muut pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat opettajien toimintaan ja ammatilliseen koulutukseen pitkälle tulevaisuuteen. (Euroopan komissio 2013a; 2013b; 2011; GHK 2011; Opetusministeriö 2009.)

Yrittäjyyskasvatuksesta eri kouluasteilla esiasteelta korkeakouluihin on jo melko runsaasti tietoa. Sen sijaan yrittäjyyskasvatusta opettajankoulutuksessa on tutkittu vähemmän niin kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla. Siksi valtakunnallisesti kattavassa YVI-hankkeessa keskityttiin yrittäjyyskasvatukseen ja sen käytänteiden tutkimukseen suomalaisessa opettajankoulutuksessa. YVI oli ESR-rahoitteinen ja Opetushallituksen koordinoima valtakunnallinen vuosille 2010–2014 ajoittunut opettajankoulutuksen kehittämishanke. Sen tarkoituksena oli parantaa koko opettajankoulutuksen kentän yrittäjyyskasvatusvalmiuksia tuottamalla uutta tietoa yrittäjyyskasvatuksesta opettajankoulutuksessa. Tämän artikkelin tarkoitus on osallistua yrittäjyyskasvatusta ja sen osuutta opettajankoulutuksessa kehittävään ja edistävään keskusteluun.

Artikkeli pohjautuu YVI-hankkeessa tehdyille kehittämistyölle ja aineistonkeruulle. Siinä kuvataan yrittäjyyskasvatuksen integrointia Hämeen ammattikorkeakouluun kuuluvan ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman (2012) osaamista-voitteisiin ja arvioinnin kriteereihin. Artikkelissa esitetään tuloksia pilottiryhmän oppimiskokemuksista. Uudessa opetussuunnitelmassa yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta kehittäviä tavoitteita on integroitu neljään opintojaksoon. Näiden opintojaksojen laajuus on 29 opintopistettä. Se vastaa noin puolta ammatillisen opettajankoulutuksen kokonaislaajuudesta, joka on 60 opintopistettä. Tavoitteet on konkretisoitu arviointikriteereiksi, joiden avulla arvioidaan kaikkien opettajaopiskelijoiden osaamista.

Opettajaopiskelijoilta kerättiin kokemuksia erikseen organisoidulla kyselyllä lokakuussa 2013. He myös ottivat opetusharjoittelua koskevissa suunnitelmissaan kantaa yrittäjyyden edistämiseen. Lisäksi opiskelijat refleктоivat kokemuksiaan sähköiseen [kyvyt.fi](http://kyvyt.fi)-palveluun tuotettavissa yksilöllisissä oppimispäiväkirjoissa.

## Yrittäjyyskasvatus ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Ammatillisen opettajankoulutuksen tarkoituksena on tukea ammatillista opettajaa hänen ammatillisessa kasvussaan kohti ammatillista opettajuutta. Virallisesti ammatillinen opettaja tarvitsee pedagogista pätevyyttä ja siihen liittyvää jatkokoulutusta lähinnä virkaa hakiessaan ja urallaan edetäkseen. Jälkimmäistä tavoitetta täyttävät erityisesti ammatillinen erityisopettajakoulutus ja opinto-ohjaajakoulutus. Muodollisen pätevyyden tavoittelemisen ohella ammatillinen opettajaopiskelija kehittää omia valmiuksiaan toimia opettajana ja ohjaajana ammatillisen koulutuksen erilaisissa tehtävissä, mutta myös muissa ammatillista kasvua ohjaavissa tehtävissä niin muodollisessa koulutuksessa kuin avoimella sektorilla yleisemminkin.

Ammatillisen koulutuksen tärkein tehtävä puolestaan on valmistaa ammatillisia opiskelijoita työelämän tuleviin haasteisiin tarjoamalla heille työelämässä tarvittavaan osaamiseen tähtäävää koulutusta. Yksi nykyisen ja tulevan työelämän suurista haasteista on yrittäjyys. Ammatillisilla osaajilla tulee olla yrittäjyyttä niin sanan sisäisessä kuin ulkoisessakin merkityksessä (Järvi 2013; Kyrö & Ripatti 2006). Ammatillinen opettaja ei voi enää tuudittautua siihen, että julkinen sektori ja suuryritykset palkkaavat opiskelijat töihin. Vaikka nykyiset taloudelliset näkymät eivät kaiken kaikkiaan ole työllistymisen kannalta kovin suotuisat, niin työllistyvistä henkilöistä kuitenkin suurin osa työllistyy pieniin ja keskisuuriin yrityksiin, joissa yrittäjyys näkyy arjessa ja sitä edellytetään yrityksen koko henkilöstöltä (Suomen Yrittäjät 2013). Yrittäjyys on näin ollen tärkeä osa ammatillista osaamista ja työn tekemistä. Se voidaan nähdä ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapana työn tekoon missä tahansa työssä tai ammatissa (Koiranen & Peltonen 1995). Ammatillinen opettaja valmistaakin opiskelijoitaan työelämään laadukkaasti tarjoamalla heille mahdollisuuden kehittää omaa yrittäjyysosaamistaan.

Avainkysymys onkin, kuinka ammatillisia opettajia voidaan tukea niin, että edellä kuvatut ideaalit olisi mahdollista saavuttaa myös käytännössä. Suomessa muun muassa Opetusministeriö (2009) odottaa ammatillisen opettajankoulutuksen kehittävän toimintojaan vastaamaan yrittäjyyskasvatukselle asetettuja tavoitteita. Nykymuotoinen ammatillinen opettajankoulutus aloitettiin elokuussa 1996, jolloin suomenkielinen toiminta keskitettiin viiden ammattikorkeakoulun alle. Ammatilliset opettajankoulutusopinnot ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä ja niihin kuuluu ”kasvatustieteellisiä opintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua ja muita opintoja. Opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmiudet kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen”. (Kumpulainen 2011; Valtioneuvoston asetus 2003/357.) Näissä puitteissa yrittäjyyskasvatusta siis voidaan integroida ammatilliseen opettajankoulutukseen.

HAMK ammatillisessa opettajankoulutuksessa samoin kuin muissakin ammatillisissa opettajakorkeakouluissa yrittäjyys ja/tai yrittäjyyskasvatus on ollut mukana opetussuunnitelmissa jo jonkin aikaa. Haasteena on kuitenkin ollut se, että näissä opinnoissa osallistuminen on ollut pääosin opiskelijalle vapaaehtoista. Tällöin vaarana on, että yrittäjyyttä opintoihin sisällyttävät vain siitä jo valmiiksi kiinnostuneet ja innostuneet.

Yrittäjyys pitäisi kuitenkin nähdä osana ammatillisen opettajan työelämäosaamista ja sen pitäisikin kuulua kaikille ammatillisille opettajaopiskelijoille. Tällä tutkimuksella pyritään löytämään tähän haasteeseen ainakin yksi mahdollinen ratkaisu.

## **Yrittäjyys HAMK ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa**

Yksittäisen opettajan ja opettajankouluttajan kenties tärkein toimintaa ohjaava asiakirja on opetussuunnitelma. Se asettaa opettajan toiminnalle tavoitteet ja määrittää koulutuksen sisällöt sekä arvioinnin perusteet. Sen perusteella opettaja voi suunnitella ja toteuttaa opetustyötä sekä arvioida omien oppilaidensa ja opiskelijoidensa osaamista ja oppimista. Opetussuunnitelman laatimisesta on säädetty lainsäädännössä ja sen laatimisesta vastaa oppilaitosorganisaation ylläpitäjä. Siitä käy ilmi esimerkiksi oppilaitoksen tarjoaman koulutuksen arvoperusta sekä yhteiskunnalliset tehtävät ja päämäärät. Samoin siihen on kirjattu opetuksen tavoitteet, sisällöt ja perusteet arvioinnin suorittamiseksi. (Tiikkala 2013; Hietanen 2012.)

Opetussuunnitelmaa voidaan myös tarkastella eri näkökulmista. Yhteiskunta haluaa säätää sen laatimista ja myös valvoa toteutumista laajempien yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppilaitosorganisaation johto ja hallinto ohjaa opetussuunnitelman avulla käytännön toimintaa. Opettajat saavat siitä raamit omalle toiminnalleen. Nykyisin he myös usein osallistuvat opetussuunnitelman laatimiseen ja näin heillä on mahdollisuus vaikuttaa sen sisältöihin. Oppilaille ja opiskelijoille opetussuunnitelma kertoo, mitä heidän tulee oppia.

Toisaalta oppilaat ja opiskelijat saattavat kuitenkin syystä tai toisesta oppia jotain muuta kuin opetussuunnitelmaan on kirjoitettu. Tämä voi tapahtua joko tietoisesti tai tiedostamatta. Se voi myös tapahtua jonkun tahon, esimerkiksi opettajan tietoisena ja tavoitteellisen toiminnan tuloksena. Tällöin puhutaan niin sanotusta piilo-opetussuunnitelmasta. (Broady 1991.) Oppiminen tapahtuukin paitsi opetussuunnitelmassa kirjoitettujen periaatteiden pohjalta, myös paljolti riippuen sen toteuttamisesta ja esimerkiksi käytetyistä opetus- ja ohjausmenetelmistä. Näitä ei aina ole kirjoitettu opetussuunnitelmaan, vaan opettaja voi valita käyttämänsä menetelmät suhteellisen itsenäisesti. Nykyaikaiset sosio-konstruktivistiset opetus- ja ohjausmenetelmät perustuvat yleensä siihen, että oppiminen organisoidaan sisältämään niin yhteisöllistä kuin yksilöllistäkin toimintaa ja reflektointia. (Auvinen & kumpp. 2005.)

HAMK ammatillisessa opettajankoulutuksessa laadittiin syksyn 2011 ja kevään 2012 aikana uusi opetussuunnitelma, joka on otettu käyttöön elokuussa 2012 ja sen jälkeen opintonsa aloittaneissa opettajankoulutusryhmissä. Koko koulutuksen laajuus on 60 opintopistettä (op) ja siihen pitää sisältyä kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammatti-pedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja (Valtioneuvoston asetus 2003/357). HAMK:n opettajankoulutuksen uudessa opetussuunnitelmassa yrittäjyys ja/tai yrittäjyyskasvatus integroitiin opetussuunnitelmaan kirjattuihin arviointikriteereihin. Se tuli mainintana mukaan neljän opintojakson arviointikriteeriksi. Näiden opintojaksojen laajuus on yhteensä 29 opintopistettä, mikä vastaa lähes puolta koko ammatillisista opinnoista. Opintojaksot, niiden laajuus ja yrittäjyyden arviointiin käytetty arviointikriteeri ilmenevät taulukosta 1.



TAULUKKO 1. HAMK ammatillisen opettajankoulutuksen yrittäjyyden arviointikriteerit

Opintojakso	Laajuus	Arviointikriteeri
Yhteiskunta, työelämä ja koulutus	4 op	Hän (opettajaopiskelija) tuntee ja ymmärtää koulutuksen tehtävät ja koulutuksen merkityksen yhteiskunnassa hyvinvoinnin, työllisyyden ja yrittäjyyden edistäjänä.
Oppimisen ohjaaminen	7 op	Hän osaa ohjata oppimista ja edistää yrittäjyyttä erilaisissa oppimisympäristöissä (oppilaitos, työssäoppiminen, virtuaalinen ympäristö).
Koulutuksen yhteistyöverkostot	3 op	Opettajaopiskelija osaa toimia erilaisissa ammatillisen koulutuksen yritys-, yhteistyö- ja muissa sidosryhmäverkostoissa.
Opetusharjoittelu	15 op	Hän osaa kehittää opetustaan ja omaa asiantuntijuuttaan tavoitteellisesti ja <b>yrittäjämaisesti</b> .

## Opettajaopiskelijoiden itsearviointi lokakuussa 2013

Opettajaopintojen toiseksi viimeisellä lähijaksolla lokakuussa 2013 pilottiryhmän opiskelijat vastasivat kyselyyn, jossa he arvioivat omaa yrittäjyys- ja/tai yrittäjyyskasvatusosaamistaan ja -oppimistaan suhteessa neljän taulukossa 1 esitetyn opintojakson arviointikriteereihin. Vastauksia saatiin 31 opettajaopiskelijalta. Lomakkeessa heille esitettiin sekä taulukon 1 arviointikriteerit että seuraavat kaksi kysymystä, joita heidän tuli arvioida suhteessa kyseisiin arviointikriteereihin:

1. Kuinka hyvin olet saavuttanut kunkin kriteerin?
2. Miten ammatillinen opettajankoulutus on edistänyt/rajoittanut kyseisen osaamisen saavuttamista?

### Yhteiskunta, työelämä ja koulutus

Yhteiskunta, työelämä ja koulutus -opintojakson arviointikriteerin ”Hän (opettajaopiskelija) tuntee ja ymmärtää koulutuksen tehtävät ja koulutuksen merkityksen yhteiskunnassa hyvinvoinnin, työllisyyden ja **yrittäjyyden** edistäjänä” opettajaopiskelijat arvioivat saavuttaneensa hyvin. Seitsemän opiskelijaa ilmoitti saaneensa opintojaksosta hyväksiluvun, joten varsinaisia vastauksia oli 24. Näistä vastauksista vain kolmessa opiskelija epäili tavoitteen saavuttamista omalta osaltaan. Näissäkin vastauksissa huomio kohdistui enemmän siihen, että yrittäjyys ei joko noussut esiin opintojaksossa tai sen ei edes kuuluisi nousta, koska ”en koe, että koulutuspolitiikka edistää yrittäjyyttä erityisemmin.”

21 vastausta voitiin kuitenkin laskea sellaisiksi, että opiskelija kokee saavuttaneensa kriteerissä osoitetun osaamisen hyvin. Suurin osa vastaajista oli kuitenkin asiantuntijalla esimerkiksi, että ”Mielestäni olen saavuttanut kriteerit hyvin”. Neljässä vastauksessa asiaa perusteltiin hiukan tarkemmin.

Kysyttäessä, miten ammatillinen opettajankoulutus on edistänyt/rajoittanut kyseisen osaamisen saavuttamista, opettajaopiskelijat olivat jopa vieläkin myönteisempiä. Kielteisiksi kokemuksi nostettavia vastauksia oli vain kaksi: ”ei edistänyt eikä rajoittanut” ja ”yrittäjätaustan omaavana en oikein osaa nimetä, mitä erityistä olisin saanut tässä koulutuksessa apuja yrittäjyyden edistämiseen.” Suurin osa myönteiseksi tai varovaisen myönteiseksi katsottavista vastauksista viittasi pikemminkin tyytyväisyyteen opintojaksoa kohtaan ylipäätään eikä erityisesti kysymyksessä lihavoituun ja tehtävännannossa korostettuun ”yrittäjyyden” edistämiseen.

Vaikka opiskelijat siis kokevatkin saavuttaneensa opintojakson arviointikriteerissä osoitetun osaamisen yleisesti ottaen erittäin hyvin, niin näiden tulosten pohjalta on vaikea osoittaa, että HAMK ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelma olisi juurikaan vaikuttanut siihen, kuinka hyvin opettajaopiskelijat tuntevat ja ymmärtävät koulutuksen tehtävät ja merkityksen erityisesti yrittäjyyden edistäjänä. Tosin vastaukset olivat ainakin osittain melko ristiriitaisia.

### Oppimisen ohjaaminen

Tämän opintojakson arviointikriteeri on ”Hän osaa ohjata oppimista ja edistää **yrittäjyyttä** erilaisissa oppimisympäristöissä (oppilaitos, työssäoppiminen, virtuaalinen ympäristö).” Opiskelijoiden vastaukset voidaan opiskelijoiden osaamisen suhteen jakaa kolmeen osaan: Niihin, joissa vastaajat eivät katso saavuttaneensa tavoitetta (7 vastausta), niihin, joissa vastaajat katsovat saavuttaneensa sen osittain (6 vastausta) ja niihin, joissa vastaajat katsovat saavuttaneensa sen hyvin (17 vastausta). Yksi vastaus vaikutti sellaiselta, että kysymys oli ymmärretty täysin väärin.

Ne, jotka eivät katsoneet saavuttaneensa tavoitetta luonnehtivat asiaa esimerkiksi seuraavasti: ”En koe olevani yrittäjyyden asiantuntija, joten yrittäjyyden edistäminen on heikohkoa omassa opetuksessani.” Yrittäjyyteen kasvamisen ja oppimisen mahdollisuuskin oli jäänyt epäselväksi, koska ”itselleni on jäänyt vähän etäiseksi, miten ja millä menetelmillä yrittäjyyttä edistetään. Näkemykseni mukaan se on pitkälti synnynnäistä.”

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaaminen nähtiin mahdollisuutena, kun ”... sain tuotua erilaista näkemystä opetukseen ja konkreettisia esimerkkejä opiskelijoille työssäoppimisjaksoon valmistautuessa, koska toimin itse työelämässä.” Lisäksi yksi vastaaja kertoi, että ”Työssäoppimisjakson aikana tein aika paljon yritysvierailuja ja näissä oppimisympäristöissä yrittäjyys tuli hyvin esille. Työssäoppijat työpaikalla joutuivat kohtaamaan yrittäjyyttä melkein päivittäin.” Myös yrittäjyyteen liittyvä hiljainen tieto nostettiin esiin: ”Pääasiassa suurin apu on ollut omassa yrittäjyydessä ja sen tuomassa hiljaisessa tiedossa.”

Opiskelijat siis kokevat saavuttaneensa tavoitellun osaamisen tämänkin opintojakson suhteen suhteellisen hyvin. Vastauksista voidaan päätellä myös, että ammatillisen koulutuksen osalta työpaikalla tapahtuva oppiminen on mahdollistanut yrittäjyyden edistämistä hyvin. Myös opettajan antama esimerkki on merkityksellinen ohjausmenetelmä.

Ammatillisen opettajankoulutuksen merkitystä arvioitaessa suuri osa vastauksista (17 vastausta) näytti keskittyvän opintojakson yleiseen arviointiin. Toisaalta osa (6 vastausta) kyllä katsoi saaneensa koulutuksen kautta eväitä myös nimenomaan yrittäjyyden edistämiseen. Tämänkin opintojakson osalta voidaan sanoa, että opiskelijat kokivat olevansa hyvällä tasolla, mutta opettajankoulutus ei ollut monenkaan mielestä vaikuttanut asiaan kovin merkittävästi.

### Koulutuksen yhteistyöverkostot

Tämän opintojakson arviointikriteeri on: ”Opettajaopiskelija osaa toimia erilaisissa ammatillisen koulutuksen **yritys**-, yhteistyö- ja muissa sidosryhmäverkostoissa.” Kolme vastaajaa lukuun ottamatta kaikki kokivat saavuttaneensa tämän tavoitteen hyvin. Niistä, jotka eivät olleet saavuttaneet tavoitetta, yksi vastaaja kertoi, että ei ollut suorittanut opintojaksoa.

Ammatillisen opettajankoulutuksen merkitystä koskevista vastauksista huomio kiinnittyi siihen, että suurin osa (18) vastaajista koki olleensa hyvällä tasolla jo aiemmin. Näistä kuitenkin 12 vastaajaa katsoi ammatillisella opettajankoulutuksella olleen joko tukeneen omaa ajattelua tai edistäneen sitä joko vähän tai jonkin verran. Huomio kiinnittyi myös siihen, että yrityksen käsite mainittiin ainoastaan yhdessä vastauksessa: ”Yritysmailman kontakteista keskusteltiin paljon – Hyvä.” Tämä kokemus oli toki tavoitteen mukainen, mutta ehkä oli kuitenkin erikoista, että muissa, sinänsä myönteisissä kommentteissa painotettu ja tehtävänannossa korostettu käsite ei esiintynyt.

Enemmän tai vähemmän myönteisesti ammatillisen opettajankoulutuksen merkitystä arvioi yhteensä 24 vastaajaa. Yksi vastaaja arvioi, että koulutus ei ole vaikuttanut mitenkään. Hän lisäsi vielä loppuun kommentin: ”ainakaan positiivisesti.”

### Opetusharjoittelu

Opetusharjoittelun yhtenä arviointikriteerinä on: Hän osaa kehittää opetustaan ja omaa asiantuntijuuttaan tavoitteellisesti ja **yrittäjämäisesti**. Tämän arviointikriteerin osalta voidaan hämmästellä sitä, että vaikka yrittäjämäisyyden käsitettä oli yritetty avata lähipäivänä maaliskuussa 2013, niin se tuntui herättävän kysymyksiä kuten: ”Mitä on asiantuntijuuden yrittäjämäinen kehitys? Tavoitteellinen olen kyllä.” Tai ”Hyvin, vaikka aluksi en ymmärtänyt, miten yrittäjyyden voi yhdistää omaan asiantuntijuuteen. Mutta sekin selkisi.”

Osin ehkä samaa käsitteeseen liittyvää hämäännystä osoittaa, että useat vastaajat toivat tässä esille pikemminkin yritys yhteistyötään tai siihen liittyviä kytkeviä kytkeviä: ”Olen tuonut yritysmaailmasta konkreettisia esimerkkejä opetukseen.” Ja ”Opetusharjoittelussa pidin yrittäjyysteemapäivän toisenasteen opiskelijoille. Uskon että se avasi nuorten ajatuksen yrittäjyydestä.” Myös tässä nostettiin esille ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyö tyyliin: ”Työpaikkakäynnit avaavat silmät erilaisille työssäoppimispaikoille ja erilaisille oppijoille.”

Tarkkaa lukumäärää myönteisten ja kielteisten vastausten osalta on hankala määrittää, koska osa vastauksista jäi neutraaleiksi tai niiden tarkkaa tarkoitusta oli vaikea ymmärtää. Enemmistö vastaajista kuitenkin koki itse toimivansa ainakin pääosin yrittäjämäisesti.

Osa vastaajista, kuitenkin siis vähemmistö, epäili omaa kykyään toimia yrittäjämäisesti joko kertoen sen suoraan tai esimerkiksi: ”Osaan kehittää opetustani tavoitteellisesti. Yrittäjämäisyys näin lyhyessä opetusharjoittelussa ei täysin toteutunut. Enkä myöskään ensimmäiseksi sitä lähtenyt tavoittelemaan, vaan oman opetuksen kehittämistä.”

Ammatillisen opettajankoulutuksen merkitystä arvioitaessa 15 vastausta voitiin katsoa myönteisiksi kokemuksiksi. Tässä yrittäjämäisyyttä arvioitiin myös vapauksien saamisen kautta: ”olen saanut vapaat kädet toteuttaa opetusta, jolloin toteutus on ollut enemmän minun näköiseni.” Osassa vastauksista tosin jäi hiukan epäselväksi, mikä oli ollut myönteinen kokemus yrittäjämäisyyden suhteen: ”Yrittäjyys lisääntyi opetukseni koulutuksen jälkeen.”

Neljä vastaajaa ilmaisi kokemuksensa olleen kielteisen. Kaksi vastaajaa kertoi, että ei ole saanut apua tai tukea oman opetukseni yrittäjämäiseen kehittämiseen.” Toinen taas otti vastuuta itselleen kertomalla, että ”En ole oppinut kehittämään yrittäjämäisyyttä. Oman mielenkiinnon puute varmaan synnä tähän.” Yksi vastaaja ei ollut mielestään ymmärtänyt koko kysymystä.

## **Yrittäjyyden edistäminen opetusharjoittelusuunnitelmissa**

Yrittäjämäisyyden lisäksi yrittäjyys oli mukana jo opetusharjoittelun suunnitteluvaiheessa. Opettajaopiskelijat laativat opetusharjoitteluaan varten opetusharjoittelusuunnitelman. Standardoidun suunnittelulomakkeen yhdessä kohdassa he ottavat kantaa kohtaan ”Yrittäjyyden edistäminen”. Heidän tulee siis suunnitteluvaiheessa pohtia, kuinka yrittäjyyden edistäminen näkyy opetusharjoittelussa. Opiskelijat olivat ainakin suunnitelleet ottavansa yrittäjyyden edistämisen huomioon melko hyvin. Painotukset tosin hiukan vaihtelivat.

Osa opiskelijoista korosti toiminnan kokonaisvaltaisuutta: ”Kaikessa toiminnassamme on yrittäjämäisyyttä eli asiantuntijat suunnittelevat omien töidensä suorittamisen, myyvät lisää palveluja asiakkaille ja huolehtivat siitä, että toiminnalle asetetut tavoitteet täyttyvät.” Toisaalta ammatillisessa koulutuksessa on myös yrittäjiä opiskelijoina ja ”Yrittäjyyden kulttuurin vaaliminen ja edistäminen ryhmässä ja yrittäjänäkökulman tuominen esiin ja huomioiminen ihan kaiken opetuksen pohjana jo lähtökohtaisesti.” Myös luovuuden edistäminen nousi esiin: ”Kurssin aikana tapahtuva ideointi ja kehittäminen motivoivat ja edistävät yrittäjyyttä yksilötasolla ja tiimeissä.”

Opetusharjoittelusuunnitelmissa opetettava teemakin ratkaisee paljon. Niissä kuitenkin nousevat esille sekä ulkoinen että sisäinen yrittäjyys (Kyrö & Ripatti 2006.) Ulkoista yrittäjyyttä painottava esimerkki: ”Luennoilla painotetaan opetettavien asioiden kytkymistä yrityksen kannattavuuteen ja sen kehittämiskeinoihin.” Tässä kommentissa

puolestaan painottuu sisäinen yrittäjyys: ”Korostetaan yrittäjyyden merkitystä työllistävänä mahdollisuutena. Tehdään tutuksi yrittäjyyden ruotsalaisen sanan merkitystä, ’företagssamhet’, joka tarkoittaa ei pelkästään yrittäjänä olemista, vaan aloitekykyä, eli tärkeä ominaisuus oman alani työntekijöille.” Yhdessä kommentissa otetaan huomioon molemmat puolet: ”Yrittäjyys niin sisäinen kuin ulkoinenkin on sisäänrakennettu koko koulutusohjelmaan. Sitä tuetaan tutkimuksellisella kehittämistoiminnalla, jota harjoitellaan erityisesti tässä opintojaksossa.”

Opettajankoulutuksen näkökulmasta on ilahduttavaa, että opiskelijat löytävät myös yrittäjyyskasvatusta edistäviä pedagogisia ratkaisuja: ”Ryhmä saa tehtävän ja itse määrittelee työnjaon ryhmän sisällä. Ryhmä on vastuussa henkisen tuotoksensa esittämisestä, joten tietyllä tavalla toiminta täyttää yrittämisen tunnusmerkit.” Toisessakin esimerkissä painottuu vastuunottaminen: ”Projektityössä opiskelijat saavat toimia ohjelmistoprojektin asiakkaina ja toteuttajina. He saavat neuvotella keskenään projektin edetessä, ja arvioivat toistensa toimintaa. He saavat itse ryhmissä paljon vastuuta projektin etenemisestä. Projektityössä on käytössä virtuaalinen tavoitepalkkio järjestelmä. Tuotoksista ryhmäläiset saavat virtuaalisen palkkion ja tilatusta työstä he joutuvat maksamaan.”

Vastausten pohjalta voidaan päätellä, että ammatillisen opettajankoulutuksen opetusharjoittelussa käytetyt opetus- ja ohjausmenetelmät ovat monimuotoiset. Yhdessä kommentissa viitataan luentoihin. Toisaalta useammastakin kommentista voi päätellä, että jonkin tyyppiset projektit ovat opiskelijoiden keskeinen oppimisympäristö. Eli yrittäjyyden oppimisen organisointi nähdään selvästi useammin pikemmin menetelmällisenä kuin sisällöllisenä ratkaisuna opettajan työssä. Toisaalta voidaan myös nähdä, että joillakin aloilla on mahdollista käydä oikeasti kauppaa koulutusprosessissa syntyvillä tuotteilla. Se tarjoaa tietenkin erityisen hedelmällisiä mahdollisuuksia yrittäjyydenkin edistämiseen. Myös virtuaalinen kaupankäynti näyttäisi olevan käytössä myös tässä suhteellisen pienessä otoksessa. Toisaalta näyttää siltä, että osalle vastaajista myös yrittäjyyden sisäinen ja/tai ulkoinen ilmenemismuoto on tärkeä.

## **Yrittäjyyden merkityksen pohdinta oppimispäiväkirjoissa**

Opiskelijat pohtivat yrittäjyyttä ja sen merkitystä myös oppimispäiväkirjoissaan. He pohtivat muun muassa opettajan työhön liittyvää yrittäjämäisyyttä ja esittivät nähneensä opettajan työssä paljonkin yrittäjämäisyyttä tyyliin ”Itsekin työskentelen työssä, jossa esimies ei tarkasti määrittele päivittäistä tekemistäni vaan voin itse päättää miten toteutan yksityiskohtia työssäni. Myös työn sisällön kehittäminen jää suurelta osin oman aktiivisuuden varaan. Tällä tavalla ajatellen toimin myös itse yrittäjämäisesti ainakin osittain omassa työssäni.” Kyseessä oli siis opettajana työskentelevä opiskelija. Yrittäjyys ja yrittäjämäisyys näyttävät myös ammatillisen opettajan työssä osana laajempia työelämän kehittämisprosesseja: ”Nykyään oppilaitoksissa näkyy myös yrittäjyyteen liittyvä riskinotto mielestäni niin, että ulkoisella rahoituksella toimivissa hankkeissa henkilöstö pidetään lyhyissä määräaikaisissa työsuhteissa. Nämä työntekijät toisaalta itse hankkivat rahoituksen omiin projekteihinsa, joten he itse kantavat riskin omasta työllistymisestään. Tässä kohtaa hämärtyvät perinteiset työnantajan ja työnte-

kijän raja-aidat. Inhorealisticesti ajatelleen voi tutkija miettiä joululomalle lähtiessään miettiä että voi tammikuussa tulla töihin jos on onnistunut hommaamaan työhönsä rahoituksen seuraavalle vuodelle...” Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on myös oppia taloudellista ja resursseja säästävää toimintaa: ”Taloudellinen toiminta tuotteiden, välineiden ja ajan käytössä kuuluu opetukseen ja yrittäjyyteen.”

Toisaalta yrittäjät ovat usein myös ammatillisen koulutuksen oppijoina suorittamassa perus-, ammatti- tai erikoisammattitutkintoja: ”Työelämälähtöisyys on kokoajan läsnä, koska koulutamme pääasiassa yrittäjiä. Kaikki opinnot nivotaan työelämään ja opetus suunnitellaan sen mukaan, että siitä on hyötyä omassa työarjessa” Lisäksi: ”En voisi kuvitellakaan, että toimintamme ei olisi työelämää, saati sitten yrittäjyyttä, tukevaa. Koska opiskelijamme ovat suurelta osin yrittäjiä, myös opetuksen lähtökohta on yrittäjyys. Suurimmalla osalla opettajistamme on yrittäjätusta ja yrittäjämäinen ote lähtee opettajasta itsestään: omalla esimerkillään hän vahvistaa myös yrittäjyyttä luokassa. Yrittäjyys tai vähintäänkin yrittäjämäinen ajattelutapa on siis jo lähtövaatimus, kun on töissä tuolla missä olen. Kaikki opinnot suunnitellaan niin, että asiaa katsotaan ns. yrittäjän silmin – on kyseessä sitten myynti, asiakaspalvelu tai vaikkapa markkinointi.” Lisäksi on aloja, joilla yrittäjyys on käytännössä merkittävin työllistymisen muoto: ”Kaikessa kosmetologin koulutuksessa pyritään edistämään yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä asennetta. Suurin osa kosmetologeista työllistyy yrittäjinä.”

Jotkut opiskelijat kokivat ymmärtäneensä lisää yrittäjyydestä. Osalle koko yrittäjämäisyyden käsite oli jäänyt avautumatta. Aiemmin opetusharjoittelun arviointikriteeriin annettuja vastauksia esiteltäessä esiin nousi kommentti ”Ei kai mitenkään, koska en edes ymmärrä ko. kohtaa.” Toisaalta yhdessä oppimispäiväkirjassa opiskelija kertoi, että ”Nyt kun olen tutustunut asiaan tarkemmin olen ymmärtänyt että yrittäjämäisyys on lähinnä ajattelutapa tai tapa toimia niin että asiassa ollaan sisällä ja se tehdään tuloshakuisesti. Itse yhdistän tämän tietyllä tavalla itsensä johtamiseen.” Jälkimmäisestä kommentista voi päätellä opiskelijan oppineen jotain olennaista yrittäjämäisyydestä.

## **Pohdinta**

Kyrö ja Kansikas (2005) ovat haastaneet yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan kehittäjät kokeilemaan uusia, entistä dynamisempia ratkaisuja. Tämän tutkimuksen keskeinen tarkoitus on osallistua yrittäjyyskasvatuksen pedagogista kehittämistä koskevaan käytännölliseen ja tieteelliseen keskusteluun ja tuoda siihen yksi näkökulma siitä, kuinka yrittäjyyden ja/tai yrittäjyyskasvatuksen integrointi opetussuunnitelman tavoitteisiin, tai tässä pikemminkin arviointikriteereihin, onnistui. Tässä on kyse ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta, mutta saatua tietoa voidaan toki käyttää soveltuvin osin muunkin koulutuksen kehittämisessä.

Hyödynnetyt tutkimusmenetelmät antavat tietoa opiskelijoiden käsityksistä, mutta jälkikäteen arvioiden osa kyselylomakkeisiin annetuista vastauksista herättää kysymyksen siitä, onko vastaaja ymmärtänyt tehtävän kyselylomakkeen laatijan toivomalla tavalla. Jatkona tälle, voidaan pohtia, kuinka luotettavaa saavutettu tieto tällöin on. Ensimmäisessä vaiheessa asiaa pohdittiin ensin yksilöllisesti ja sen jälkeen pienryhmissä. Tähän

tutkimukseen analyysi tehtiin ryhmätuotosten pohjalta. Tällöin yllä esitetty kysymys ei vielä herännyt. Ilmeisesti mahdolliset väärinkäsitykset onnistuttiin oikaisemaan ryhmätasolla. Jälkimmäinen kysely toteutettiin yksilökyselynä ja se tuntuu näyttävän myös lisääntyneenä heterogeenisuutena vastausten yhteismitallisuuden suhteen. Haastattelut ja face-to-face -keskustelut olisivat mahdollistaneet sekä tarkennukset että asian syvällisemmän ymmärtämisen.

Nyt saavutettu tieto voi toimia hyvänä avauksena yrittäjyyskasvatuksen pedagogiselle kehittämiselle osana ammatillista opettajankoulutusta. Kuten jo johdannossa todettiin, kehittämiselle on myös vahva hallinnollinen tuki. Tutkimusnäkökulmasta tiedonhankintaa pitäisi kuitenkin vielä syventää. Nyt saatiin tietää, että ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat itse olevansa ainakin melko hyviä yrittäjyyskasvattajia. Olisi mielenkiintoista tietää, mikä on heidän toimintansa vaikuttavuus esimerkiksi heidän opiskelijoidensa kokemuksina.

Lisää tietoa pitäisi saada myös siitä, miten tässä tutkimuksessa käytettyjä arviointikriteereitä on käytetty eri opettajaopiskelijaryhmissä. Vaikka opettajankouluttajat ovat saaneetkin muun muassa YVI-hankkeen kautta sekä koulutusta että virikkeitä yrittäjyyden käsitteisiin, on arkikokemuksiin nojaten helppo aavistella, että näitä arviointimenetelmiä on sovellettu varsin kirjavasti. Tästä olisi siis hyvä saada tutkittua tietoa.

Ainakin yleisellä tasolla nämä tulokset kuitenkin osoittavat, että ammatilliset opettajankouluttajat harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta sekä ymmärtävät että hyväksyvät yrittäjyyden merkityksen ammatillisen opettajan työssä. Useat vastauksissa samoin kuin suunnitelmissa ja yksittäisissä keskusteluissa esiinnousseet kommentit osoittavat, että yrittäjyyttä edistetään ammatillisessa koulutuksessa monin tavoin. Aina opettajat eivät edes oivalla toteuttavansa yrittäjyyskasvatusta, koska tietyt asiat tuntuvat itsensäenselvyyksiltä. Yrittäjyyden edistämisen näkökulmasta on kuitenkin tärkeää tuoda asia näkyväksi ja saada opettajaopiskelijat tiedostamaan yrittäjyyttä edistävät menetelmät, oppimisympäristöt, oppimateriaalit ja muut didaktiset ratkaisut. Siksi olisi tärkeää edistää ja mahdollisesti myös tutkia opettajaopiskelijoiden yrittäjyyden edistämiseen liittyvää reflektointia.

Loppuun voidaan vielä nostaa esiin yksi suora lainaus lokakuussa 2013 toteutetusta kyselystä. Tämä kommentti osoittaa, että yrittäjyyskasvatuksen parissa ja yrittäjyyden edistämässä opettajankoulutuksessa on kuitenkin vielä tehtävää: ”Kaiken kaikkiaan, yrittäminen ja yrittäjyys jäivät sanahelinäksi. Missään vaiheessa ei esim. määritelty oman opettajuuden yrittäjämäistä kehittämistä. Mitä se edes muka tarkoittaa? Yrittäjyys oli mukana opinnoissa vaan trendikkäänä sanana.”

## YRITTÄJYYSKASVATUSTAVOITTEIDEN INTEGROINTI OPETUSSUUNNITELMAN OPINTOJAKSOIHIN

- Tavoitteiden tulee olla osaamislähtöiset.
- Yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatustavoitteet konkretisoidaan arviointikriteereinä.
- Arviointikriteerit ohjaavat opiskelijoiden oppimis- ja muuta toimintaa.
- Opetus- ja ohjaustoiminta ratkaisee onnistumisen.
- Arviointimenetelmät valitaan annettuja arviointikriteereitä hyödyntäen.
- Palautetta annetaan puolin ja toisin.



## Lähteet

Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu B: Selosteita ja oppimateriaaleja, 9. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Joensuu

Broady, D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma – Mihin koulussa opitaan. Vastapaino. Tampere. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

European Commission. 2011. Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. “A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education.” Final Report. Entrepreneurship Unit. Directorate-General for Enterprise and Industry. Bruxelles.

European Commission. 2013a. ENTREPRENEURSHIP 2020 ACTION PLAN – Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe. Communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels.

European Commission. 2013b. Building Entrepreneurial Mindsets and skills in the EU. Guidebook Series. How to support SME Policy from Structural Funds. Directorate-General for Enterprise and Industry.

GHK. 2011. Order 129: Mapping of teachers’ preparation for entrepreneurship education. Framework Contract No EAC 19/06 DB EDUCATION AND CULTURE. Final Report.

Hietanen, L. 2012. ”Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin” Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. Väitöskirja: Lapin yliopisto. Lapin yliopistokustannus.

Järvi, T. 2013. Yrittäjyyden oppiminen ammatillisella toisella asteella. Väitöskirja: Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Lapponensis 109. Lapin yliopistokustannus.

Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjyyskasvatus. KonetuumatOy. Tammer-Paino.

Kumpulainen, T. 2010: *Opettajat Suomessa 2011*. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2011:6.

Kyrö, P. & Kansikas, J. 2005. Current state of methodology in entrepreneurship research and some expectations for the future. In Fayolle, A & Kyrö, P. & Uljin, J. (eds) *Entrepreneurship Research in Europe – Outcomes and Perspectives*. Edward Elgar Publishing Limited. pp. 121–149.

Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) 2006. Yrittäjyyskasvatuksen uudet tuulet. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. ss.10–30.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7.

Suomen yrittäjät 2013. PK-yrittäjäbarometri 2013. Suomen yrittäjät ry, Finvera Oyj, työ- ja elinkeinoministeriö. <http://www.yrittajat.fi/fi-FI/suomenyrittajat/tutkimustoiminta/pk-yrittajabarometri-1-2013/> Luettu 29.4.2013.

Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Väitöskirja: Turun yliopiston julkaisuja C: 368. Annales Universitatis Turkuensis. Turun yliopisto.

Valtioneuvoston asetus 2003/357

# Opettajaopiskelijoiden käsitykset yrittäjyyskasvatuksesta

## Abstrakti

Yrittäjyyskasvatuksen taustalta löytyy laajoja poliittisia, kansallisia koulutusjärjestelmiä ja alueellista kehittämistä koskevia tavoitteita. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä se on kuitenkin melko uusi tulokas, ja se on kirvoittanut voimakkaita kannanottoja puolesta ja vastaan. Yrittäjyyskasvatuksen puolestapuhujien mukaan nyky-yhteiskunnassa tarvittavia taitoja, kuten elämänhallintaa, yrittäjämäistä toimintatapaa, riskinottokykyä, innovatiivisuutta, omatoimisuutta ja aktiivisuutta sekä omien näkemysten perustelua, saavutetaan parhaiten nimenomaan yrittäjyyskasvatuksen kautta. Toisaalta yrittäjyyskasvatus on nähty uusliberalistisena hallintana ja yksilöiden välistä tasa-arvon kaventajana. Opettajat ovat puolestaan kokeneet yrittäjyyskasvatuksen sisällyttämisen opetukseen hankalana. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisia ovat opettajaopiskelijoiden käsitykset yrittäjyyskasvatusta kohtaan. Aineisto on kerätty keväällä 2010, 2011 ja 2012, ja se muodostuu 257 opettajaopiskelijan kirjoittamasta yrittäjyyskasvatuksen merkitystä pohtivasta esseestä. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että opettajaopiskelijat suhtautuvat yrittäjyyskasvatukseen ja sen mahdollisuuksiin pääosin positiivisesti. Suurin osa opiskelijoista ei osoita yrittäjyyskasvatusta kohtaan kriittisyyttä. Sen sijaan opettajaopiskelijat suhtautuvat siihen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden esittämänä vaatimuksena. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteista korostetaan erityisesti kansalaiskasvatusta, osallistumista, toimimista ja yritteliäisyyttä. Lisäksi osa opiskelijoista korostaa yrittäjyyskasvatusta opettajan pedagogisena välineenä. Yrittäjyyskasvatukseen negatiivisesti suhtautuvat opettajaopiskelijat puolestaan kokevat yrittäjyyskasvatuksen poliittisesti värittyneenä.

**Avainsanat:** yrittäjyyskasvatus, käsitys, opettajaopiskelija

## Yrittäjyyskasvatus useiden tahojen tahtotilana

Yrittäjyyskasvatus ei ole yksittäisten toimijoiden ponnistelua, vaan sen taustalta löytyy laajoja poliittisia, kansallisia koulutusjärjestelmiä ja alueellista kehittämistä koskevia

tavoitteita (esim. Hannon 2006, 296; Kyrö & Ripatti 2006, 13). Yrittäjyyden ja siihen liittyvän koulutuksen merkitys on nostettu esiin sekä Euroopan Unionin että Suomen kansallisissa poliittisissa asiakirjoissa. Yrittäjyyskasvatuksen edistämiseksi useissa linjauksissa korostetaan yrittäjyyden liittämistä osaksi koulutuksen eri tasoja aina korkea-koulutukseen asti. Linjauksissa tuodaan esille erityisesti opettajankoulutuksen rooli. (EC 2011, 51–58.)

Suomen erikoisuutena voidaan pitää sitä, että yrittäjämäistä ajattelua alettiin soveltaa opetuksessa ensimmäisenä eurooppalaisista valtioista, ja yrittäjyyskasvatusta on veloitettu toteuttamaan kaikilla koulutusasteilla (Naskali 2010, 79–80). Opetussuunnitelmissa yrittäjyyskasvatusta ei kuitenkaan ole mainittu ennen 1980-lukua, eikä sillä ole oppiainestatusta (Ikonen 2006).

Opetus- ja kulttuuriministeriön yleissivistävälle koulutukselle asettamat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet liittyvät ensisijaisesti osallistuvan ja aktiivisen kansalaisuuden kehittämiseen, nuorten oman elämänhallinnan vahvistamiseen, luovuuden ja innovaatiotoiminnan vahvistamiseen. Varhaiskasvatuksen yrittäjyyskasvatuksellisessa toiminnassa korostetaan itsetunnon kehittämistä, innovatiivisuutta, luovuutta ja tekemällä oppimista (Opetusministeriö 2009, 18). Myös perusopetuksessa yrittäjyyskasvatusta on asennekasvatusta, jolla pyritään vahvistamaan oppilaan kehitystä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, kriittiseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi sekä laajentamaan oppilaan käsitystä omista vaikutusmahdollisuuksistaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 40).

Yliopistojen tasolla yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen tarkoittaa liiketoiminnan ja akateemisen yrittäjyyden kehittämistä, tutkimustulosten hyödyntämistä ja opin- näytetöiden ja jatkokoulutusprojektien toteuttamista yhteistyössä työelämän kanssa (Opetusministeriö 2004, 9). Opettajankoulutukseen pyritään puolestaan sisällyttämään sellaisia sisältöjä, jotka auttavat tulevia opettajia tulkitsemaan yhteiskunnan, talouden, kulttuurin ja työelämän ilmiöitä ja vaikuttamaan niihin (EC 2011). Tämä velvollisuus on kirjattu Opetus- ja kulttuuriministeriön julkilausumiin siten, että yrittäjyyskasvatusta olisi kiinteä osa opettajankoulutusta vuoteen 2015 mennessä ja että opettajankoulutuksessa kehitettäisiin tulevien opettajien yrittäjyyspedagogisia valmiuksia. (Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat 2009, 14–15.)

Opettajankoulutukselle asetetuista vaatimuksista huolimatta yrittäjyyskasvatusta etsii paikkaansa, sillä se ei ole vakiinnuttanut paikkaansa opettajankoulutuksen kaikkien yksiköiden strategioissa eikä opetussuunnitelmissa. Yrittäjyyskasvatusta pakollisia opintojaksoja löytyy neljässä kymmenestä opettajankoulutuslaitoksesta tai sen yksiköstä (Turun yliopisto, Rauman ja Turun yksiköt, Oulun yliopisto ja Åbo Akademi). Yrittäjyyskasvatuksesta on tarjolla vapaavalintaisia opintoja kolmessa opettajankoulutuksessa (Jyväskylän yliopisto, Itä-Suomen yliopisto ja Lapin yliopisto). Muiden yliopistojen opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmissa ei ole selkeää mainintaa yrittäjyyskasvatuksesta tai sen soveltamisesta opetukseen, ja siten yrittäjyyskasvatusta koskevia velvoitteita tunnutaan toteutettavan opettajankoulutuksessa varsin niukasti.

## Yrittäjyyskasvatus ja opettajaksi kasvaminen

Yrittäjyyskasvatuksesta puhutaan usein ongelmakeskeisenä ja kokonaisvaltaisena oppimisena. Tässä artikkelissa nähdään, että yrittäjyyskasvatuksessa koko oppimisprosessi on tekemällä oppimista (ks. Cope & Watts 2000), jossa opiskelijoiden osallistumista, vuorovaikutusta, päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaitoja kehitetään. Päätöksentekoon liitetään toiminta ja käyttäytyminen (Cope 2005, 373), jossa opiskelija ottaa riskejä, kokeilee, hyväksyy virheitä ja saa palautetta (Gibb 2005, 56). Opetuksessa pyritään osallistuvuuteen, aktiivisuuteen ja toiminnallisuuteen. Yrittäjyyskasvatusta tukeva opetus rakentuu ongelmanratkaisulle ja vuorovaikutukselle. (Järvi 2013, 25.) Siinä siirrytään opiskelijan ulkopuolella sijaitsevasta tieto- ja opettamisajattelusta hänen itsensä rakentamaan tietoon. Opiskelijoille annetaan mahdollisuus myötävaikuttaa kokemus- ja oppimisympäristöön. Yrittäjyys tulee esille yksilön omaehtoisena vastuun ottamisena ja kantamisena, kun opiskelijan oppimisen lähtökohdat ovat hänen itsensä määrittelemiä ja aitoa toimintaympäristöä koskettavia. Valta itseä koskevilla ratkaisuisilla vahvistaa opiskelijoita tekemään itseohjautuvia ja eteenpäin pyrkiviä ratkaisuja myös omassa elämässään. Henkilökohtaiseen vastuunottamiseen kasvattaminen tulisi olla osa kaikkea opinnoissa annettavaa opetusta ja myös yksi yrittäjyyskasvatuksen tavoite. (Cope & Watts 2000, 105–109; Remes 2001; Lepistö & Rönkkö 2013.)

Opettajankoulutuksessa yrittäjyyskasvatuksella on kaksiosainen rooli. Toisaalta sen tavoitteena on selvittää yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä ja menetelmiä perusopetuksen näkökulmasta. Toisaalta yrittäjyyskasvatuksella on laajempi tarkoitus, sillä sen tavoitteena on sekä aktiivisten että kriittisten opettajien kasvattaminen, jotka soveltavat yrittäjyyskasvatuksellista menetelmää omassa opetuksessaan. (Ikonen 2006.) Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta on pidetty tärkeänä, että opettaja on tietoinen omista opettamista ohjaavista arvoistaan, kykenee refleктоimaan omaa toimintaansa opettajana ja on valmis kehittämään opetusmenetelmiään ja kehittämään opettajana.

Yrittäjyyskasvatus asettaakin opettajuudelle melkoisia odotuksia avoimuudesta ja vastaanottavuudesta. Shulmanin (1999, 12–13) mukaan kaikki oppiminen liittyy siihen, mitä oppijat jo tietävät ja osaavat. Opettajaopiskelijoiden käsitykset ja ymmärrys yrittäjyyskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta ovat koulun yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen ja toteuttamisen perustaa. Mikäli käsitykset ovat jo koulutuksessa testattuja, tutkittuja, muuttuneita ja kehittyneitä, on mahdollista, että tulevat opettajat toteuttavat opetustaan yrittäjyyspedagogisesti/yrittäjämäisesti (Hytti & O’Gorman 2004, 19).

Opettajaopiskelijoiden käsityksiä tarkastelevan tutkimuksemme ensimmäisessä vaiheessa määrittelimme yrittäjyyskasvatusta koskevat asenteet tyypittelemällä opettajaopiskelijat innovaattoriksi, myötäilijäksi ja epäilijäksi. Innovaattori pohtii kriittisesti yrittäjyyskasvatusta ja sen pedagogisia mahdollisuuksia, ja suhtautuu yrittäjyyskasvatukseen positiivisesti. Innovaattorin mielestä yrittäjyyskasvatuksen eri puolet (sisäinen, ulkoinen ja omaehtoinen yrittäjyys) ovat tärkeitä. Myös myötäilijä suhtautuu positiivisesti yrittäjyyskasvatukseen ja sen tavoitteisiin. Lisäksi yrittäjyyskasvatuksen avulla ajatellaan voitavan sitouttaa oppilaita yhteiskunnalliseen toimintaan ja ottamaan vastuuta itsestään, ympäristöstä ja yhteiskunnasta. Epäilijä suhtautuu negatiivisesti

yrittäjyyskasvatukseen. Negatiivisuus suuntautuu sekä yrittäjyyskasvatuksen käsitteeseen että yrittäjyyskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin. (Lepistö & Rönkkö 2013.) Tämän artikkelin tarkoituksena on tarkastella laajemmin opettajaopiskelijoiden käsityksiä yrittäjyyskasvatuksesta ja sen merkityksestä.

## **Tutkimuksen toteuttaminen**

### **Tutkimuskonteksti**

Yhtenä esimerkkinä yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisesta opettajankoulutuksessa on Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön luokan- ja käsityön-aineenopettajakoulutusten sekä varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoiden opettajien pedagogisten opintojen kokonaisuuteen sisällytetty pakollinen opintojakso Yrittäjyys- ja kansalaiskasvatus. Opintojakso on sisällytetty käsityön aineenopettajakoulutuksen syventäviin opintoihin lukuvuodesta 2005–2006 ja luokanopettajankoulutukseen lukuvuodesta 2009–2010. Opintojakson tavoitteena on, että opiskelija tutustuu muutamiin yritteliäisyyteen ja yrittäjyyskasvatukseen perustuviin työtapoihin, tutustuu yrittäjämäisen pedagogiikan soveltamismahdollisuuksiin perusopetuksessa ja saa valmiuksia kehittää työtapoja, jotka edistävät luovuutta, oma-aloitteisuutta, sosiaalisia taitoja ja rohkeutta kokeilla uutta. (Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 2011–2014.)

Opintojakson pedagoginen ajattelu pohjautuu kokonaisvaltaisen yrittäjyyskasvatuksen olemukseen, jossa luonteenomaista on inhimillinen luovuus ja ympäristön kanssa käytävä vuoropuhelu. Lisäksi opintojakso tukeutuu tutkivaan ja osallistavaan pedagogiikkaan, jossa opettajan yksi tärkein tehtävä on rakentaa vuorovaikutuksesta oppijoiden aloitteellisuutta ja vastuullisuutta kehittävää toimintaa. Opintojakson laajuus on 3 opintopistettä, ja se toteutetaan yhteistyössä vierailevien asiantuntijoiden kanssa. Jaksoon sisältyy 14 oppituntia luentoja ja 12 tuntia harjoituksia, joista 6 tuntia käytetään vierailun toteuttamiseen. Lisäksi opiskelijat suunnittelevat ja esittelevät ryhmätönnä jollekin perusopetuksen vuosiluokista 1–9 toteutettavan yrittäjyyskasvatuksellisen kehittämistehtävän. Opintojakson suorittamiseksi opiskelijat kirjoittavat myös esseitä, joita käytetään tutkimusaineistona tässä tutkimuksessa.

### **Tutkimuksen eteneminen**

Tässä tutkimuksessa esiteltävät tutkimustulokset pohjautuvat lukuvuosina 2009–2010, 2010–2011 ja 2012–2012 kerättyihin tutkimusaineistoihin. Tuolloin yrittäjyys- ja kansalaiskasvatuksen opintojaksoon osallistui 257 opiskelijaa, joista 176 oli luokanopettajia ja 81 käsityön aineenopettajia. Tutkimusjoukosta noin kolmannes on miehiä. Tutkimusaineistona käytetään opiskelijoiden kirjoittamia esseitä. Ensimmäinen luentokerta aloitettiin esseiden kirjoittamisella ja ne palautettiin opintojakson loputtua sähköisessä muodossa. Opiskelijat valitsivat esseensä aiheen seuraavista teemoista: Miksi yrittäjyyskasvatusta? tai Miksi ei yrittäjyyskasvatusta? Lisäohjeena koko esseen kirjoittamiseen oli, että opiskelijan tuli pohtia yrittäjyyskasvatuksen merkitystä ja tarpeellisuutta sekä opettajakoulutuksen että perusopetuksen näkökulmasta.

Esseitä analysoitiin tässä artikkelissa teemoittelemalla. Eskola ja Suoranta (2000) suosittelevat laadullisen aineiston analyysiin teemoittelua, kun halutaan löytää käytännölliseen ongelmaan olennaista tietoa tekstimassasta. Samalla he suosittelevat johtopäätöksien tukemista erilaisilla kuvailevilla tekstisitaateilla. (Eskola & Suoranta 2000, 174–180.) Aineiston analyysissä teemoiksi nousivat opettajaopiskelijoiden käsitykset puolesta ja vastaan, yrittäjyyskasvatuksen sisältö ja sen pedagoginen merkitys. Johtopäätöksiä tukemaan valittiin sitaatteja, jotka kuvasivat kyseistä teemaa.

## Tulevat opettajat yrittäjyyskasvattajina

Yrittäjyyskasvatuksen edustama ideologia voidaan ymmärtää monin eri tavoin. Tulokset riippuvat paljon siitä, kuinka paljon opettajaopiskelija on perehtynyt aiheeseen ja millaisia kokemuksia hänellä on opettamisesta, onko hän ollut sijaisena ja onko hän perehtynyt esimerkiksi aihekokonaisuuksiin ja niiden toteuttamiseen perusopetuksessa. Seuraavassa tarkastellaan opettajaopiskelijoiden käsityksiä suhteessa yrittäjyyskasvatukseen. Tekstiin on tutkimusaineistosta poimittu lausumia ja ilmaisuja, jotka kuvaavat yrittäjyyskasvatustyyppien erilaisuutta. Henkilöiden kooditus perustuu siihen, onko opiskelija nainen (N) vai mies (M), käsityön aineenopettajaopiskelija (KS) vai luokanopettajaopiskelija (LOK). Numerot 2010, 2011 tai 2012 kertovat opiskelijan opintojen suorittaman vuoden, numero sukupuolen jälkeen kertoo puolestaan tutkijoille, monesko henkilö kyseinen opiskelija on nimelistallamme. Esimerkiksi M1\_KS\_2011 tarkoittaa siten käsityön aineenopettajakoulutuksen miespuolista opiskelijaa, joka on kevään 2011-nimelistalla ensimmäisenä.

## Yrittäjyyskasvatuksen puolesta ja vastaan

Myönteisesti yrittäjyyskasvatukseen suhtautuvat opettajaopiskelijat (90 %) pitävät yrittäjyyttä ja omatoimisuutta tärkeinä peruskoulun osa-alueina, ja kaikkien oppijoiden tulisi saada yrittäjyyskasvatusta. Yrittäjyyskasvatusta pidetään opiskelumotivaation herättäjänä, tulevaisuuden työelämän konkretisoijina ja itsetunnon kehittäjinä. Lisäksi yrittäjyyskasvatuksen avulla ajatellaan voitavan sitouttaa oppilaita yhteiskunnalliseen toimintaan ja ottamaan vastuuta itsestään, ympäristöstä ja yhteiskunnasta.

*Mielestäni yrittäjyyskasvatus on tärkeää tämän hetken maailmassa. Työelämä on muuttunut epävarmemmaksi, työtehtävät muuttuvat ja tiimityön tärkeys korostuu. Yrittäjyyskasvatuksella voidaan antaa valmiuksia muutoksen kohtaamiseen ja epävarmuuden sietämiseen. Sen kautta voidaan opettaa enemmän hyväksymään se, että kaikki ei ole valmiiksi annettua. Ihmisen tulee sovittaa oma toimintansa työtehtäviä vastaaviksi, eikä odottaa, että aina on ”valmiiksi pureskeltu” tehtävä. Yrittäjyyskasvatus antaa valmiuksia suunnitella isompiakin kokonaisuuksia ja opettaa myös käyttämään hyödyksi omia vahvuuksia.(N21\_LOK\_2012)*

Opettajaopiskelijat mainitsevat yrittäjyyskasvatuksen osa-alueina mm. innovatiivisuuden, vastuunottamisen, epävarmuuden sietämisen, jaetun asiantuntijuuden, aktiivisuuden ja ongelmanratkaisemisen. Korulauseiden sijaan he arvostavat konkreettisia esimerkkejä siitä, milloin opetuksen katsotaan olevan yrittäjyyskasvatuksen mukaista.



Perusesimerkki opettajaopiskelijasta nojaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja hyväksyy yrittäjyyskasvatuksen osana perusopetusta ja opettajankoulutusta. Osa opettajaopiskelijoista kuitenkin ihmettelee, mitä kaikkia asioita koulussa pitää käsitellä.

*Kun opettajia rohkaistaan yrittäjyyskasvatukseen, tärkeintä on antaa heille selkeää tietoa ja myös selkeitä toimintamalleja. Tämä voi johtaa parhaassa tapauksessa opettajan innostuksen kasvamiseen ja uusien ideoiden kehittämiseen. (N81\_LOK\_2010.)  
Paljon syydetään tulevien opettajien niskaan. Joudummeko me oikeasti ratkaisemaan kaikki mahdolliset yhteiskunnan ongelmat? Kunpa saisi vain opettaa. (M74\_LOK\_2010.)*

Negatiivisesti yrittäjyyskasvatukseen suhtautuvat opettajaopiskelijat (10 %) eivät halua sisällyttää yrittäjyyskasvatuksen elementtejä opetukseen millään koulutusasteella. Osa opiskelijoista suhtautui varsin epäilevästi yrittäjyyskasvatukseen toteuttamiseen. Näiden opiskelijoiden mielestä yrittäjyyskasvatukseen liittyy ongelma siitä, kuka hyötyy yrittäjyyskasvatuksesta ja kenen kustannuksella. Yrittäjyyskasvatus liittyy heidän ajatuksissa siihen, että koululaitos ajetaan tuotantolaitokseksi ja perusopetuksen tehtäväksi muodostuisi yrittäjien ”tuottaminen”. Samalla opiskelijat kritisoivat yrittäjyyskasvatusta toteuttavia opettajia siitä, ettei heillä ole uskallusta vastustaa peruskoulun tällaista prosessia.

*Aivan kuin toteuttamalla yrittäjyyskasvatuksen mukaista ideologiaa, koko peruskoulujen tavoitteisto tulisi täytettyä. Tässä kohtaa oma ajatukseni heräsi, miksi tällainen sisältö on hyväksytty opsiin opettajiston toimesta. Yksi erittäin selkeä vastaus on raha! Mielestäni näyttääkin siltä että valtion taholta kilpailun kiristyessä ja suurten firmojen syöksyessä itäiseen periferiaan, ainoaksi mahdollisuudeksi nousee uuden sukupolven tehokkaampi valjastaminen yrittäjyyteen. (M12\_KS\_2011.)*

Yrittäjyyskasvatukseen negatiivisesti suhtautuva opettajaopiskelija ei näe yrittäjyyskasvatuksella olevan merkittävää roolia perusopetuksessa eikä opettajankoulutuksessa. Häntä askarruttaa se, miksi yrittäjyyskasvatus on nostettu opettajankoulutuksessa suureen rooliin ja muoti-ilmiöksi. Yrittäjyyskasvatus on poliittisesti väritynyttä, ja osa uusliberalistista politiikkaa sekä sen edistämistä.

*Yrittämisen ja yrittäjyyteen kannustamisen trendi lienee nykyaikaisen, melko kapitalistisesti suuntautuneen yhteiskuntamme tulosta. -- Uusliberalistinen ideologia, jonka mukaan ihmiset ovat asiakkaita, jotka ovat ominaisuuksiensa mukaan joko hyödyllisiä tai hyödyttömiä, on äärimmäisen vaarallinen. (N99\_LOK\_2010.)*

## **Kansalaistaitoa ja osallistumista**

On selvästi huomattavissa, että yrittäjyyskasvatusta vierastetaan käsitteenä, sillä opettajaopiskelijat liittävät termin yrittäjyyteen, mutta eivät näe rooliaan yrittäjien kasvatajina. Osa opiskelijoista ehdottaakin, että käytettäisiin nimitystä ”kansalaiskasvatus”.



*Yrittäjyyskasvatuksella on nimenä mielestäni hieman markkinatalouteen viittaava sointi ja se ei ole mielestäni tarkoituksen mukaista. (M32\_KS\_2011.)*

Osin negatiivisesti värittyneestä ajattelusta huolimatta lähes kaikki opettajaopiskelijat pitivät lasten ja nuorten – tulevien aikuisten – aktivoimista ja kansalaiskasvatusta merkittävänä perusopetuksen tehtävänä. Vaikka yrittäjyyskasvatuksella nähtiin selkeästi olevan myös ammattiin kasvattavia elementtejä, niin yleisemmin se liitettiin kuitenkin koko perusopetusta koskevaksi elämänhallintakasvatukseksi. Yrittäjyyskasvatusta voidaan pitää yhtenä kansalaiskasvatuksen merkittävänä ilmenemismuotona (Ikonen 2006, 103; Seikkula-Leino 2007, 26–30). Kansalaiskasvatuksen tavoitteena on kasvattaa yritteliäitä, aktiivisia ja osallistuvia kansalaisia. Aktiivisella kansalaisuudella tarkoitetaan vaikuttamista ja toimimista yhteiseksi hyväksi, sekä vastuun ottamista yhteisistä asioista ja osallistumisesta niiden hoitamiseen. (mm. Laitinen & Nurmi 2007, 80; Lepistö 2007, 50–54.) Halua toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa voidaan kutsua toimijuudeksi. Toimijuus synnyttää pystyvyyden tunnetta, omistajuutta ja sitoutumista sekä tunteen, että omiin ja yhteisiin asioihin voi aidosti vaikuttaa. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 25.)

*Yrittäjyyskasvatus on mielestäni oiva keino antaa lapselle valmiuksia siirtyä aikaan ”oman elämänsä toimitusjohtajaksi”. (M32\_KS\_2011)*

Opettajaopiskelijat toteavat, että toiminnallisempi ja sisällöllisesti rikas opetus vaatii heiltä epävarmuuden sietokykyä ja riskien ottamista. Se asettaakin opettajuudelle odotuksia avoimuudesta ja vastaanottavaisuudesta. On tärkeää oivaltaa, että oppijoiden sopeutumattomuudessa voi piillä myös jotain tervettä ja muutosvoimaista. (Lepistö & Rönkkö 2013.)

*Opettajina meillä tuntuu olevan elintärkeää tuntea opettamamme aineet läpikotaisin ja vetää erilaisia projekteja läpi niin, että niiden kulku on kontrolloitua alusta loppuun. Yrittäjyyskasvattava opettaja ei voi kuitenkaan näin toimia, sillä hänen on annettava mahdollisuus myös uuden ja odottamattoman löytämiselle. (N34\_LOK\_2010.)*

## **Yrittäjyyttä ja yritteliäisyyttä**

Suurin osa opettajaopiskelijoista hyväksyy sen, että yrittäjyyteen, tuotantotalouteen ja kaupallisuuteen perehtyminen ovat osa yhteiskuntamme toiminnan ymmärtämistä. Ulkoinen yrittäjyys kannustaa oppilaita opettelemaan tietoja ja taitoja, joita tarvitaan yritystoiminnassa (Korhonen, Komulainen & Rätty 2012, 6).

Yritteliäisyys ja itsensä peliin laittaminen voidaan ymmärtää sitoutumisena yhteisesti laadittuihin ja/ tai omiin tavoitteisiin sekä oppijan tahtona laittaa käytössään olevat voimavarat peliin tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimisen kannalta on tärkeää oppia itse asettamaan tavoitteita, joiden tulee olla riittävän korkealla, mutta mahdollisia. Kokonaisvaltaiseen yrittäjyyskasvatukseen (Remes 2001, 379) taas kuuluvat yrittäjyyden muotojen kasvatukselliset vastineet: yksilö (omaehtoisuus), ryhmän vuorovaikutus

(sisäinen) ja materiaalisuus (ulkoinen). Kokonaisvaltainen näkemys voidaan jakaa pedagogisten tasojen mukaan seuraavasti: oppiminen on omakohtainen ja merkittävä kokemus, oppiminen on vuorovaikutteinen prosessi ja kokonaisvaltainen tuotteen/tehtävän luomisprosessi. Hietanen (2012, 73–74) toteaa yrittäjämäisen toiminnan itsesääntelyn tarkentavan tiedonhankinnan prosessin oppimisprosessiksi. Kun oppilaalle mahdollistetaan prosessin eri vaiheissa oppimisympäristön järjestelyillä mahdollisuuksia toimia innovatiivisesti ja tehdä päätöksiä erilaisten valintojen välillä, toiminnan itsesääntelyn jatkumo tarkentuu yrittäjämäisen opiskelun prosessiksi.

*Yritteliäisyyskasvatuksen suuri haaste ja mahdollisen onnistumisen riemu: pystyä antamaan nuorelle itseluottamusta, yritteliäs asenne sekä toiveikas mieli tulevaisuuden suhteen. (N97\_LOK\_2010.)*

## Didaktiikka ja pedagogiikka

Osa opettajaopiskelijoista hahmottaa yrittäjyyskasvatuksen opetusmetodina ja opetuksen sisältönä. Yrittäjyyskasvatuksessa on monia elementtejä, joiden kautta koulun oppiaineiden oppimistavoitteet ovat saavutettavissa. Parhaimmillaan opettajan yrittäjyyspedagogiset oivallukset vievät oppimisen uudelle syvyysasteelle. (Lepistö & Rönkkö 2013.)

*Mielestäni yrittäjyyskasvatus on tietynlainen portti sisäiseen motivaatioon, jos sitä hyödyntävät toimintatavat tavoittavat oppilaan intressejä ja tekevät tilanteista merkityksellisiä. (N33\_LOK\_2010)*

Opetusmetodin rinnalla yrittäjyyskasvatusta pidetään jopa opettajan ajattelutapana ja toimintakulttuurina. Sen avulla voi kehittää omaa opetustaan ja opettajuuttaan, jolloin opettaja voi luottaa siihen, että oppilaat pystyvät toimimaan vastuullisesti, yhteistoinnillisesti ja että oppijoiden taitoja ja vahvuuksia voidaan hyödyntää opetuksessa. Yrittäjyyskasvatuksen ja sen pedagogiset tavoitteet ovat mahdollisuus, johon kuitenkin on suhtauduttava kriittisesti.

## Pohdinta

Yrittäjyyskasvatuksen kenttä on varsin moninainen ja se saattaa tuntua yksittäisen opettajan mielestä hajanaiselta ja tavoitteet kaukaisilta. Opettajilta vaaditaan uudenlaista suhtautumista sekä lähestymistapaa opetukseen ja opettajuuteen, sillä yrittäjyyskasvatuksessa korostetaan aktiivista oppimista ja oppilaiden kokemusten hankkimista luokan ulkopuolella. Käytännössä yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen on ollut Suomessa projektimaista ja sen sisällyttäminen opetukseen on tuntunut hankalalta. (Pihkala & Ruskovaara 2011, 44, 52.)

Opettajaopiskelijoiden käsityksissä yrittäjyyskasvatusta kohtaan korostuu käsitysten vastakkainasettelu puolesta ja vastaan. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kokonaisuudessaan lähes 90 prosenttia kaikista opettajaopiskelijoista on innostuneita yrittäjyyskasvatuksesta, ja useimmat heistä haluavat toimia opetussuunnitelman

tasolla esitettyjen tavoitteiden mukaisesti. Voidaan jopa väittää, että kun opettajaopiskelijoiden asenne yrittäjyyskasvatusta kohtaan on tullut positiivisemmaksi, on käsitys samalla laajentunut. Useissa esseissä on huomattavissa, että ymmärryksen laajennuttua opiskelijat haluavat toimia yritteliäällä tavalla ja heitä kiinnostaa yrittäjyyskasvatuksen sisällöt (ks. Hytti & O’Gorman 2004).

Tutkimusaineiston perusteella näyttää siltä, että naisopiskelijat (90 %) suhtautuvat positiivisemmin yrittäjyyskasvatukseen kuin miesopiskelijat (86 %). Tämä ero näkyy erityisesti vanhempien (yli 35-vuotiaiden) opiskelijoiden kohdalla, mutta ei ole tilastollisesti merkittävä tulos. Jatkoa ajatellen tämä tutkimusaineisto tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman tuleviin tutkimuksiin.

Tässä tutkimuskontekstissa opettajaopiskelijoiden käsityksiä tarkasteltiin yrittäjyyskasvatusta käsittelevän opintojakson yhteydessä. Se on varmasti osaltaan vahvistanut opiskelijoiden positiivista suhtautumista yrittäjyyskasvatukseen. Opintojakson keskeisenä tavoitteena oli kuitenkin myös kriittisen ajattelun herättäminen yrittäjyyskasvatusta ja sen pedagogista toteuttamista kohtaan (ks. Hannon 2006; Ikonen 2006), ja heitä rohkaistiin omien näkemysten esittämiseen koko opintojakson ajan. Siten voimme olla kohtuullisen luottavaisia siihen, että opettajaopiskelijoilla oli mahdollisuus esittää rohkeasti oma näkemyksensä. Opintojakso aloitettiin kirjoittamalla oma sen hetkinen näkemys yrittäjyyskasvatuksesta. Tämä näkemys liitettiin opintojakson lopussa kirjoitettuun esseeseen, jossa edelleen pohdittiin omaa näkemystä yrittäjyyskasvatuksesta ja lisäksi yrittäjyyskasvatuksen merkitystä ja tarpeellisuutta sekä opettajakoulutuksen että perusopetuksen näkökulmasta. Toisaalta tutkimuskontekstina on opintojakso, joten on tietysti oletettavaa, ellei jopa suotavaa, että opetuksella on yhteyttä käsitysten muodostumiseen ja kehittämiseen.

Opettajaopiskelijoiden näkemyksen mukaan yrittäjyyskasvatuksen merkittävimpänä sisältönä on kansalaiskasvatus. Opettajaopiskelijoiden käsitysten perusteella voidaan todeta, että *aktiivinen osallistuminen ja vaikuttaminen tukevat opettajaksi kasvua*. Opettajuus edellyttää aktiivisuutta, jolloin aktiivinen opettaja toimii esimerkkinä oppilailleen, ohjaa paremmin oppilaitaan erilaisten harrastusten pariin, ja hänellä on riittävä asiantuntemus. (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006, 47.) Yritteliäisyys ja itsensä peliin laittaminen voidaan ymmärtää sitoutumisena yhteisesti laadittuihin ja/tai omiin tavoitteisiin sekä oppijan tahtona laittaa käytössään olevat voimavarat peliin tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimisen kannalta on tärkeää oppia itse asettamaan tavoitteita, joiden tulee olla riittävän korkealla, mutta mahdollisia. Kokonaisvaltaiseen yrittäjyyskasvatukseen (Remes 2001, 379) taas kuuluvat yrittäjyyden muotojen kasvatukselliset vastineet: yksilö (omaehtoisuus), ryhmän vuorovaikutus (sisäinen) ja materiaalisuus (ulkoinen). Kokonaisvaltainen näkemys voidaan jakaa pedagogisten tasojen mukaan seuraavasti: oppiminen on omakohtainen ja merkittävä kokemus, oppiminen on vuorovaikutteinen prosessi ja kokonaisvaltainen tuotteen/tehtävän luomisprosessi.

Osa opettajaopiskelijoista kokee yrittäjyyskasvatuksen merkittävänä osana sen tarjoamat pedagogiset mahdollisuudet. Yrittäjyyskasvatusvalmiuksien kehittäminen ja *yrittäjämäisen opetuksen toteuttaminen* ovat haasteellisia tehtäviä ja *vaativat opettajalta*

kykyä riskin ottamiseen sekä kykyä heittäytyä mukaan oppimismatkalle yhdessä oppilaiden kanssa (Hytti & O’Gorman 2004; Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila & Rytkölä 2010; Shane & Venkataraman 2000; Shulman & Shulman 2004). Yrittäjämäisen pedagogiikan ymmärtäminen ja sen käyttöön ottaminen koko perusopetuksen alueella edellyttää sitä, että tulevat opettajat ovat itse sisäistäneet yrittäjämäiset toimintatavat. Näin ollen he kykenevät arvioimaan yrittäjyyskasvatusta myös kriittisesti, pohtimaan sen merkitystä ja suunnittelemaan sen hyödyntämistä omassa opetuksessaan. Opettajan tulee kyetä refleктоimaan omaa toimintaansa, havaitsemaan mahdollisuuksia, muodostamaan verkostoja ja tekemään päätöksiä (ks. Hannon 2006; Järvi 2013.)

Koululaitos instituutiona korostaa ei-yrittäjämäisiä arvoja, kuten perinteitä, järjestelmällisyyttä, tietämistä ja johtajuutta, joten opettajaopiskelija voi kokea yrittäjämäisen toimintatavan haastavaksi (ks. Seikkula-Leino 2007). Yleisesti opettajaopiskelijat korostavat yrittäjyyskasvatuksen merkitystä omien voimavarojensa löytämisenä ja hyödyntämisenä, vastuun ottamisena ja sen kantamisena, erilaisten yhteistyötapojen löytämisenä ja niiden hyödyntämisenä. Lisäksi he näkevät yrittäjyyskasvatuksen pedagogisena mahdollisuutena. Opiskelijat pohtivat yrittäjyyskasvatusta esimerkiksi projektien ja ryhmätöiden toteuttamisena sekä integrointina eri oppiaineiden välillä. Samalla yrittäjyyskasvatus on mahdollisuus hankkia koululle yhteistyökumppaneita sekä lisätä koulun ja kodin välistä yhteistyötä.

### POHDITTAVAKSI

- Yrittäjyyskasvatuksen paikan vakinaistaminen opettajankoulutukseen vaikeaa – mutta miksi?
- Miten yrittäjyyskasvatus tulisi sisältyä opettajankoulutukseen menetelmänä ja sisältönä?
- Miten opettajankoulutuksen oppimisympäristöä tulisi kehittää, jotta opetus tukisi yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita?
- Miten tukea opettajaopiskelijan yritteliäisyyttä opettajankoulutuksessa?

## Lähteet

Cope, J. & Watts, G. 2000. Learning by doing: An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research* 6 (3), 104–120.

Cope, J. 2005. Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice* 29 (4), 373–397.

EC - Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. 2011. A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education. Final report. European Commission.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gibb, A. A. 2005. The future on entrepreneurship education – determining the basis for coherent policy and practice? teoksessa P. Kyrö, & C. Carrier (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*, University of Tampere, Faculty of Education, Research Center for Vocational and Professional Education. *Entrepreneurship Education Series*, 44–102.

Hannon, P.D. 2006. Teaching pigeons to dance: sense and meaning in entrepreneurship education. *Education + Training* 48 (5), 296–308.

Hietanen, L. 2012. ”Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin”. Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. Lapin yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis* 225.

Hytti, U. & O’Gorman, C. 2004. What is enterprise education? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programs in four European countries. *Education + Training* 46 (1), 11–23.

Ikonen, R. 2006. *Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. Helsinki: Minerva.

Järvi, T. 2013. *Yrittäjyyden oppiminen ammatillisella toisella asteella*. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 245.

Korhonen, M., Komulainen, K. & Rätty, H. 2010. Kenestä on yrittäjäksi? Mukaan otettavat ja erottelevat yrittäjämäisen oppilaan tulkinnat peruskoulun opettajilla. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen. (toim.). *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010): *Oppimisen Sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. CICERO Learning.

- Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006, 10–30.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2007. Aktiivinen kansalainen yrittäjänä. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007, 78–101.
- Lepistö, J. & Rönkkö, M.-L. 2013. Teacher students as future entrepreneurship educators and learning facilitators, *Education + Training*, 55 (7), 641–653.
- Lepistö, J. 2007. Aktiivisesti tekemällä ja osallistumalla tulevaisuuteen. Teoksessa M. Suvanto, J. Halme & S. Leväniemi (toim.) Yrittäjyyskasvatus kouluissa. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos/Sat@Oppi, 28–40.
- Naskali, P. 2010. Toistoa ja vastarintaa. Yliopisto-opiskelijat ja yrittäjyyskasvatus. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen. (toim.) Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 72–99.
- Opetusministeriö. 2004. Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:18.
- Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihkala, T & Ruskovaara, E. 2011. Yrittäjyyskasvatusjärjestelmä opettajan tukena. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & M. Järvinen (toim.) Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella-asteella- näkökulmia pedagogiikankehittämiseen. Helsinki: Kerhokeskus-koulutyöntuki ry.
- Remes, L. 2001. Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä, *Kasvatus* 32 (4), 368–381.
- Seikkula-Leino, J. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen kehittyminen opetussuunnitelmauudistuksessa. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 104–127.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J. & Rytkölä, T. 2010. Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education + Training* 52 (8/9), 117–127.
- Shane, S. & Venkataraman, S. 2000. The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review* 25 (1), 217–226.

Shulman, L. S. & Shulman, J. H. 2004. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36 (2), 257–271.

Shulman, L. S. 1999. Taking Learning Seriously. *Change* 31 (4), 10–17.

Syrjäläinen, E., Värri, V-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. ”Se on sellaista kasvatavaa, yleissivistävää toimintaa” Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5, 39–66.

Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Opinto-opas 2011–2014*

# **Luovan prosessin odotuksena odottamaton – luovien ongelman- ratkaisutaitojen pilottikurssi opettajaopinnoissa**

## **Abstrakti**

Yleissivistävän koulutuksen kasvatustavoitteena yrittäjyyskasvatus esiintyy osallistuvan ja aktiivisen kansalaisen kasvamisen tukemisessa sekä luovuuden ja innovaatioiden vahvistamisessa. Yrittäjyyskasvatus voidaan ymmärtää enemmän opetuksen menetelmänä kuin sisältönä (Lepistö 2011, 13). Se edellyttää uskallusta ja kykyä kyseenalaistaa totuttuja käytänteitä ja tarkastella asioita eri näkökulmista (Ikonen 2006, 92–93). Omakohtainen ja merkityksellinen kokemus, vuorovaikutteinen prosessi ja kokonaisvaltaisen tehtävän luomisprosessi ovat yrittäjyyskasvatuksen kolme pedagogista tasoa (Remes 2001, 378–379).

Yrittäjämäisessä pedagogiikassa hyödynnetään ongelmien ratkaisemiseen perustuvaa oppimista (Fiet 2000; Hytti & O’Gorman 2004; Seikkula-Leino 2007). Problematisoitujen tietoon suhtautuu myös aitoon toimijuuteen ankkuroitua tutkiva ja osallistava pedagogiikka (Kumpulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen & Lappalainen 2010, 52–55). Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisukyky ovat lisäksi osa tulevaisuustaitoja (Wagner 2008, 2011), joiden hyödyntäminen osana opetusta näyttättyy tehtyjen selvitysten mukaan haasteellisena (esim. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta 8/2013).

Ongelmanratkaisukyky edellyttää luovuutta nähdä toisin ja yhdistellä uudella tavalla tuttuja asioita. Luova ongelmanratkaisuprosessi sisältää kahta erityyppistä ajattelua: prosessissa vuorottelevat tosiasioihin perustuva rationaalinen ajattelu sekä lennokas, luova ajattelu (Sahlberg, Meisalo, Lavonen & Kolari 1994). Prosessissa käsitellään ja ratkaistaan ongelmia käyttämällä apuna luovuuteen perustuvia, avoimia ja joustavia menetelmiä vuorovaikutteisesti ja kokonaisvaltaisesti.



Yrittäjyyskasvatuksen tulisi toteutua kiinteänä osana opettajien peruskoulutusta vuoteen 2015 mennessä (Opetusministeriö 2009, 14–15). Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjämäinen pedagogiikka luovat osaltaan mahdollisuuksia rikastuttaa opettajankoulutuksen menetelmävalikkoa. Kehittämiskeskus Opinkirjo on tuottanut ja toteuttanut Luovien ongelmanratkaisutaitojen pilottikurssin (3 op) Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksessa keväällä 2013. Artikkelissa esitellään kurssin pedagogista taustaa, opintojakson toteuttamista ja osallistujilta kerättyä palautetta.

**Avainsanat:** ongelmanratkaisu, yrittäjyyskasvatus, arviointi, luova ongelmanratkaisuprosessi, opettajankoulutuslaitos, yhteistyö, järjestö

## Johdanto

Yrittäjyyskasvatus on määritelty opetussuunnitelmassa osaksi aihekokonaisuusteemoja, jotka eheyttävät opetusta kokonaisvaltaisemmaksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet yleissivistävälle koulutukselle kytkeytyvät osallistuvan ja aktiivisen kansalaisen kehittämiseen sekä luovuuden ja innovaatioiden vahvistamiseen. Opettajankoulutukselle tavoitteeksi on asetettu, että vuoteen 2015 mennessä yrittäjyyskasvatus toteutuisi kiinteänä osana opettajien peruskoulutusta. Tavoitteena on kehittää tulevien opettajien yrittäjyyspedagogisia valmiuksia. (Opetusministeriö 2009, 14–15.)

Opettajankoulutusta on haastettu hyödyntämään informaalia oppimista, jossa korostetaan oppilaitoksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja toimimista erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Yrittäjyyskasvatus ymmärretään tällöin enemmän opetuksen menetelmänä kuin sisältönä, jolloin se tukee informaalia oppimista hyödyntävää pedagogiikkaa ja sen laajentumista perusopetukseen. Yrittäjämäinen pedagogiikka nojautuu myös kokemuksellisuuteen ja vuorovaikutteisuuteen. (Lepistö 2011, 13.)

Yrittäjämäinen oppiminen edellyttää uskallusta ja kykyä kyseenalaistaa totuttuja käytänteitä ja tarkastella asioita eri näkökulmista. Koulutuksen tavoitteena se sisältyy laajempaan yksilön elämänhallinnan lisäämiseen tähtäävää kasvatuskokonaisuutta. (Ikonen 2006, 92–93.) Omakohtainen ja merkityksellinen kokemus, vuorovaikutteinen prosessi ja kokonaisvaltaisen tehtävän luomisprosessi ovat yrittäjyyskasvatuksen kolme pedagogista tasoa (Remes 2001, 378–379).

## Ongelmien ratkaisemiseen perustuva oppiminen

Yrittäjämäisessä pedagogiikassa hyödynnetään ongelmien ratkaisemiseen perustuvaa oppimista (Fiet 2000a; Fiet 2000b; Hytti & O’Gorman 2004; Seikkula-Leino 2007; Ruskovaara, Pihkala, Rytkölä & Seikkula-Leino 2011). Problematisoiden tietoon suhdatauu myös aitoon toimijuuteen ankkuroituva tutkiva ja osallistava pedagogiikka, jossa oppijoiden aloitteellisuutta ja vastuullisuutta kehitetään vuorovaikutuksen kautta. Toimijuutta on tahto toimia aktiivisesti, kokea, olla olemassa ja osallistua. Toimijuus merkitsee yksilön tai ryhmän kokemusta vaikuttamalla tehtäviin asioihin sen sijaan, että ne vain tapahtuisivat itselle. Toimijuuden edellytyksenä on vuorovaikutus.

(Kumpulainen ym. 2010, 52–55.) Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisukyky on määritelty osaksi tulevaisuustaitoja (Wagner 2008, 2011), joiden hyödyntäminen osana opetusta näyttäytyy tehtyjen selvitysten mukaan haasteellisena (esim. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta 8/2013).

Ongelmanratkaisukyky edellyttää luovuutta nähdä toisin ja yhdistellä uudella tavalla tuttuja asioita. Luovassa ongelmanratkaisuprosessissa vuorottelevat tosiasioihin perustuva rationaalinen ajattelu sekä lennokka, luova ajattelu. Prosessissa käsitellään ja ratkaistaan ongelmia käyttämällä apuna luovuuteen perustuvia, avoimia ja joustavia menetelmiä vuorovaikutteisesti ja kokonaisvaltaisesti. Avoin prosessi tuottaa tekijöille entuudestaan tuntemattoman tuloksen. (Sahlberg ym. 1994.)

Avoimessa prosessissa yksilö keksii itse ratkaisumahdollisuudet. Ratkaisija koettelee asetettuja rajoja tai tunnettuja ratkaisumalleja päästäkseen vaihtoehtoisiin ratkaisumalleihin. Menetelmiä vaihdellaan joustavasti ja niitä käytetään usein päällekkäisesti. Koska prosessi sisältää kontrolloimatonta luovaa ajattelua, prosessissa esiintyy usein uusia ja odottamattomia ideoita. Ratkaisut saattavat lisäksi vaikuttaa epäloogisilta eikä niitä voida näyttää toteen tai kumota. (Sahlberg ym. 1994.)

Virkkala (1988) jakaa luovan ongelmanratkaisuprosessin kuuteen vaiheeseen, jotka ovat:

1. Ongelman tai parannusmahdollisuuden olemassaolon tajuaminen
2. Ongelmatilannetta tai ratkaisumahdollisuuksia koskevan tiedon hankkiminen
3. Ideoiden ja toimintavaihtoehtojen etsiminen
4. Toteutettavan idean valitseminen ja kehittäminen käyttökelpoiseen muotoon
5. Toteutusluvan tms. hankkiminen niiltä, joita asia koskee tai joiden apua tarvitaan idean toteuttamisessa
6. Idean toteuttaminen

Sahlberg ym. (1994) tarkensivat ja selkeyttivät edellä kuvattua mallia. Siinä ensimmäisessä vaiheessa todetaan ongelmanratkaisun tarvetila (1. tarvetila tai ongelma). Sen jälkeen etsitään ongelmaan liittyvistä tosiasioista lisätietoa (2. valmistelu). Kolmannessa vaiheessa kysytellään erilaisia vaihtoehtoja ongelman ratkaisemiseksi (3. kysytytely). Neljännessä vaiheessa ratkaisuvaihtoehdot kirkastuvat ja ratkaisu muokataan todennettavaan muotoon (4. kirkastuminen ja todentaminen). Ratkaisuvaihtoehdoista keskustellaan ja ne hyväksytetään ennen idean toteuttamista (5. hyväksyminen ja toteuttaminen). Arviointi kokoaa yhteen eri vaiheiden reflektoinnit (6. arviointi). Mallissa toteutetaan jatkuvaa arviointia erityisesti vaiheiden 1.-3. aikana. (Sahlberg ym. 1994.) Opiskelijan ongelmaherkkyys on koko prosessin lähtökohtana. Todellisessa elämässä ongelmat ovat usein aukollisia ja avoimia, ei sellaisia, joihin voidaan löytää määrävästaus. Parhaimmat ratkaisut syntyvät, kun ongelma on opiskelijan itsensä määrittelemä, ei ylhäältä annettu. (Sahlberg ym. 1994.)

Myös yksittäisiin oppiaineisiin sovelletaan ongelmalähtöisiä menetelmiä, joista yhtenä esimerkkinä voidaan esittää Bybeen (1997) kehittämä 5E -malli luonnontieteisiin.

Malli rakentuu viidelle, rakenteeltaan strukturoimattomalle askeleelle, jotka ovat Engage (motivointi), Explore (tutkiminen), Explain (selittäminen), Elaborate (kehittely, soveltaminen) ja Evaluate (arviointi).

Luova ongelmanratkaisuprosessi eroaa perinteisestä monin tavoin. Perinteisessä mallissa ongelmanratkaisuprosessi on ylhäältä ohjattu ja ongelma annetaan oppijoille valmiina. Käytetyt opetusmenetelmät ovat loogisia ja perustuvat varmoihin ratkaisuihin, sattumalle ei ole jätetty tilaa. Prosessissa suositetaan käytännöllistä ja loogista ajattelutapaa sekä yksipuolisia ratkaisuja. Vuorovaikutus jää prosessin aikana heikoksi ja yhteistyössä voi olla havaittavissa turhautumista tai välinpitämättömyyttä. (Sahlberg ym. 1994; Meisalo & Lavonen.)

Sitä vastoin luovassa ongelmanratkaisuprosessissa oppija on mukana prosessissa sen suunnittelusta alkaen. Prosessissa suositetaan menetelmiä, jotka muokkaavat ajatuksia ja asenteita joustaviksi ja yhdistelevät yllättäviäkin ideoita. Ajattelussa haetaan lennokkuuden ja käytännöllisyyden vaihtelua heittelemällä ajatuksia ja käyttämällä mielikuvia. Prosessissa otetaan tietoisesti hallittuja riskejä sekä nähdään epäonnistumiset mahdollisuutena siis hyödynnetään yrittäjyyskasvatuksessa yleisesti käytettyjä menetelmiä. Menetelmillä tavoitellaan toimivaa ratkaisua, mutta tuloksen epävarmuus on läsnä. Tekijät tuottavat runsaasti ideoita, joita kehitetään, arvioidaan ja joista valitaan parhaimmat. (Sahlberg ym. 1994; Meisalo & Lavonen.) Taulukossa 1 esitellään perinteisen ja luovan ongelmanratkaisuprosessin eroja.

TAULUKKO 1. Perinteisen (POR) ja luovan ongelmanratkaisun (LOR) eroja (soveltaen Meisalo & Lavonen).

	POR	LOR
Prosessi	perinteinen, tavanomainen, ”ylhäältä” annettu ja ohjattu prosessi	luova prosessi; tekijä mukana koko ajan
Menetelmät	perinteiset, loogiset, varmaan ratkaisuun johtavat	ajatusten ja asenteiden muuntaminen joustaviksi; yllättävien ideoiden yhdistämistä; tavoitteena toimiva ratkaisu, mutta epävarmuus lopputuloksesta läsnä
Ongelman tajuaminen	hyväksytään tilanteet ilman syvällistä arviointia tai pohdintaa	huomataan herkemmin tilanteet ja asiat, jossa parantamisen varaa; käytetään jatkuvaa arviointia ja muutetaan suunnitelmia paremman ratkaisun löytämiseksi
Ideointikyky	tartutaan herkästi kaikista käyttökelpoisimpaan ideaan ja pidetään sitä parhaana ratkaisuna	tuotetaan monia ideoita, kehitetään niitä ja arvioidaan, joista sitten voidaan valita parhaat
Tiedonkäsitys	turvaudutaan perinteiseen ja loogiseen taustatietoon; ei hyväksytä monipuolista tietoa	haetaan paljon monipuolista ja yllättävääkin taustatietoa eri aloilta
Ajattelutapa	ajattelu käytännöllinen ja realistinen; näkemykset yksipuolisia	hallitaan lennokkuuden ja käytännöllisyyden vaihtelu; heitellään ajatuksia, käytetään mielikuvia

Riskinotto	vältetään riskejä ja pelätään epäonnistumista	otetaan hallittuja riskejä ja epäonnistumiset nähdään mahdollisuutena
Asenteet	avoimuus omien ideoiden esittämisessä voi puuttua; kannatetaan vain omaa ideaa, nähdään muissa ideoissa enimmäkseen vain haittapuolia; ideoita ei olla valmis kehittämään eteenpäin; vuorovaikutus prosessin aikana heikko; ei hyväksytä muiden palautetta; yhteistyössä enemmän turhautumista; enemmän välinpitämättömyyttä	arvioidaan kaikki ideat tasapuolisesti; ollaan vastaanottavaisia ja nähdään muiden ideoissa hyviä puolia ja osataan arvioida, myös haittapuolia; kuunnellaan ja annetaan palautetta; uskalletaan antaa palautetta ja huomioidaan se; yhteistyö ja työ yhteisen päämäärän eteen arvokas; kannustetaan ja keuhataan muita

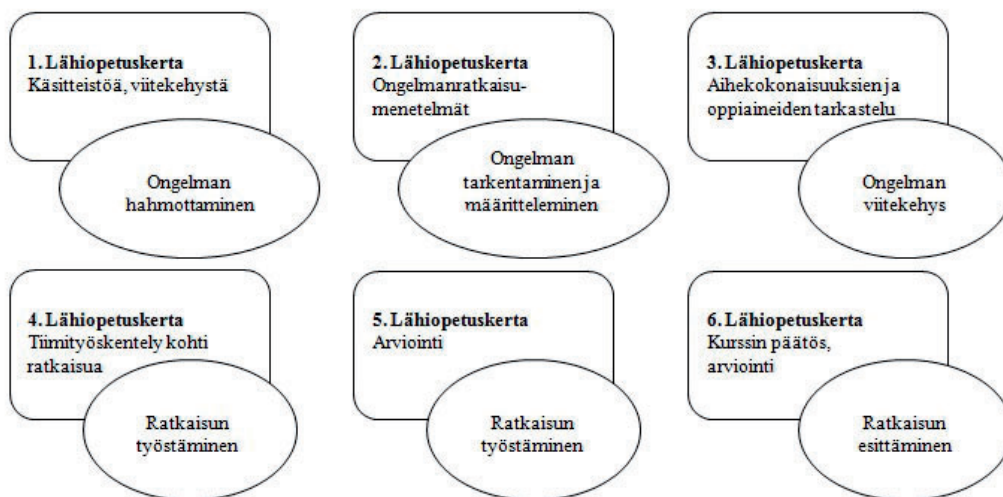
## Luovat ongelmanratkaisumenetelmät opettajaopinnoissa

Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjämäinen pedagogiikka luovat osaltaan mahdollisuuksia rikastuttaa opettajankoulutuksen menetelmävalikkoa. Opettajankoulutukseen luotiin menetelmällinen opiskelukokonaisuus, jota ei rajoittanut opiskelijoiden muut valinnat tai vuosikurssi. Luovien ongelmanratkaisutaitojen vapaavalintainen pilottikurssi (3 op) järjestettiin Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksessa keväällä 2013, ja sen tuotti ja toteutti Kehittämiskeskus Opinkirjo. Kurssin tavoitteena oli varhaisessa vaiheessa tuoda opettajaopiskelijoille vaihtoehtoisia malleja toteuttaa yrittäjyyskasvatusta. Ongelmanratkaisu menetelmänä nousee esiin monien oppiaineiden sisällöissä, mutta itse luovan ongelmanratkaisun prosessi on monelle tuntematon kokonaisuus.

Kurssin pedagoginen tausta (sisällöt ja menetelmät) rakennettiin Sahlbergin ym. (1994) esittelemälle luovalle ongelmanratkaisuprosessille. Kuusiportainen malli on selkeä ja johdattaa hyvin ongelman ratkaisemiseen. Se ei ole kuitenkaan riittävän yksinkertainen luokkahuonekäyttöön. Malli tiivistettiin kolmeen vaiheeseen. Vaiheet nimettiin valmistautumiseen (1), työskentelyyn (2) ja arviointiin (3). Malli edellyttää jatkuvaa arviointia jokaisessa vaiheessa, jolloin arviointivaihe tarkoittaa erityisesti oman tuotoksen tai ongelman ratkaisun esittämistä ja sen onnistumisen arviointia eli niin sanotusti työn saattamista loppuun. Mallin mukaan valmistautumisvaiheessa opiskelijat päättivät ja rajasivat ongelman, jonka he halusivat ratkaista. Työskentelyvaiheessa opiskelijat työstivät ratkaisua. Arviointivaihe koostui ratkaisun esittämisestä sekä prosessin ja tuloksen arvioinnista. Pedagogisia työkaluja annettiin kurssilaisille erityisesti vaiheisiin 1 ja 3 liittyen.

Kurssin tavoitteena oli, että opiskelija tuntee luovan ongelmanratkaisuprosessin eri vaiheet ja osaa käyttää luovia työtapoja prosessin eri vaiheissa. Opiskelijat ymmärtävät, että luovaa toimintaa voi harjoitella ja osaavat valita monipuolisia toiminnallisia työtapoja opetusta suunnitellessaan. Tavoitteeksi asetettiin myös, että opiskelija ymmärtää opintokokonaisuuden käsitteentän ja sen suomalaiset erityispiirteet sekä osaa hyödyntää erilaisia arviointitapoja jatkuvana prosessina. Kurssin tärkeimpänä tavoitteena oli kuitenkin rohkaista ja madaltaa tulevan opettajan riskinoton kynnystä edellä mainittujen alueiden osalta. Tulevat opettajat tarvitsevat omakohtaisen kokemuksen erilaisten opetusmenetelmien käytöstä ja luovuuden lisäämisestä toimintaan.

Kurssin rakenne oli seuraava:



KUVIO 1. Kuvion neliöissä kuvataan lähiopetuskerran teoreettisen viitekehysten teemoja ja ympyräkuvioissa opiskelijan oman ongelman edistymisprosessia. Kurssi sisälsi kuusi lähiopetuskertaa.

Kurssin toteutustapa tuki yrittäjyyskasvatusta ja siinä todentui Remeksen (2001) määrittelemät yrittäjyyskasvatuksen kolme pedagogista tasoa. Koulutuksessa korostettiin opiskelijan omaa roolia ja aktiivisuutta monipuolisten opetusmenetelmien käytössä ja sen myötä oppilaille tarjottavien oppimismenetelmien monipuolisuutta.

Oppimisprosessia tuettiin sähköisillä apuvälineillä. Käytössä oli pilvipalvelu, johon opiskelijat koostivat oppimistehtäviään ja jonne koottiin opetusmateriaalia ja arvioin-teja. Kurssitehtävissä hyödynnettiin erilaisia mind-map -työkaluja ja tulosten esitte-lyssä erilaisia esittämistyökaluja. Tehtävien lisäksi jokainen opiskelija kokosi kurssista raportin ja posterin oman prosessinsa esittelemiseksi.

## Kurssin vaiheet

Kurssin kantavana teemana oli luovan ongelmanratkaisun prosessi. Tavoitteena oli ha-vainnollistaa opiskelijoille prosessia oppijan näkökulmasta. Samalla tuotiin esille opet-tajan rooli prosessin eri vaiheissa.

Valmisteluvaiheessa opettaja luo pohjan työskentelyvaiheelle motivoiden ja luoden seuraavalle vaiheelle edellytykset. Tässä vaiheessa toteutettiin luovaan ilmapiiriin, yh-teistyöhön, ongelman löytämiseen ja tiivistämiseen liittyviä tehtäviä. Työskentelyvai-heessa kurssilla harjoiteltiin käyttämään erilaisia luovia menetelmiä. Opiskelijoilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä myös sähköisen alustan kautta.

Arviointivaiheessa nostettiin esille työn saattaminen loppuun ja miten oppijat osallistetaan arvioimaan sekä antamaan ja analysoimaan palautetta. Arviointi oli kiinteä osa kokonaisuutta, joten kurssin arviointimenetelmät oli etukäteen rajattu tukemaan prosessin tiettyjä osia, mutta arviointi kehittyi ja mukautui prosessin mukana. Opiskelijoiden näkemykset ja arviointiosaaminen kehittyi sen mukaan, mitä ja miten arvioinnista keskusteltiin. (Ks. Tynjälä 2004.) Kurssin arviointiprosessi tuki laadullista, kehittävää arviointia. Opiskelijat toimivat aktiivisesti oman oppimisprosessinsa arvioijina.

## Mitä kurssilla opittiin?

Opiskelijat laativat ensitöikseen kurssilla miellekartat sanoille luovuus, luova ongelmanratkaisu sekä innovatiivisuus. Kullekin sanalle laadittiin oma miellekarttansa. Opiskelijoiden ensimmäisissä miellekartoissa oli verrattain vähän sanoja, ja ne keskittyivät käsittelemään mitä käsitteet tarkoittavat.

Toiset käsittekartat laadittiin viimeisellä lähijaksolla. Tällä kertaa on huomattavissa määritteiden sanallinen lisääntyminen. Opiskelijoiden ymmärrys luovasta ongelmanratkaisusta kehittyi määritelmistä ”mitä luova ongelmanratkaisu on” määritelmiin ”miten voin sitä itse käyttää” ja ”mihin tarkoitukseen”. Yhteisöjä, tiedonhakua ja kokemuksia sisältävä miellekartta muuttui sisältämään sosiaalista kanssakäymistä, uusien ideoiden keksimistä, vakiintuneiden ajattelumallien haastamista sekä monipuolisia ja päämääräkeskeisiä ratkaisumalleja hankaliinkin kysymyksiin. Määritteet muuttuivat passiivista aktiivisiksi. Merkittävä tulos oli ymmärrys arvioinnin ja sen monipuolisuuden tärkeydestä prosessin aikana.

Opiskelijat pohtivat tehtävän hyödyntämistä opetuksessa. Oivalluksena tuli alku-lopputehtävän hyödyntäminen oppilaille uusissa asioissa, jolloin oppilas itse huomaa kehityksensä. Arvioinnin menetelmät katsottiin hyödyllisiksi ja ne jäivät mieleen. Opiskelijat vertailivat ennen-jälkeen käsittekarttojaan nostamalla esiin jälkimmäisen miellekartan eheyttä, käsitteiden syventymistä, konkretiatasoa, luovuuden vapautumista ja rohkeuden lisääntymistä.

Haastatteluilla pyrittiin hankkimaan ajantasaista ja käytännönläheistä tietoa opiskelijoiden ajatuksista ongelmanratkaisukurssilta. Haastattelukysymyksillä pyrittiin pureutumaan kahteen aiheeseen: omiin tavoitteisiin opettajan ammatissa sekä luovan ongelmanratkaisuprosessin ymmärtämiseen.

Opiskelijat nostivat esille kurssilta saamansa käytännön esimerkit, vihjeet ja oppimistulosten näkyväksi tekeminen. Opiskelijat kokivat kaipaavansa myös tietoa uusista sähköisistä työkaluista. Kurssilla nämä työkalut pyrittiin ottamaan suoraan osaksi opinto-tehtävien tekemistä. Tällaiset vinkit mainittiin ”ideavarantoina tulevaan ammattiin” (HH2) ja mahdollisuutena soveltaa niitä käytännössä (HH3).

Palautteissa tärkeäksi koettiin ryhmässä toimiminen, ryhmän keskusteluun perustuva vuorovaikutus ja opettajan rooli luovan ongelmanratkaisuprosessin ohjaajana. Opettajan vastuu valintojen tekijänä ymmärrettiin. Opettaja voi esitellä muutamia tarkoituksenmukaisia tapoja oppilaiden valittaviksi, jolloin oppilaiden omat persoonalliset

lähtökohdat tulevat huomioiduiksi ja oppilaat saavat mahdollisuuksia kokeilla uusia-kin tapoja toimia.

”opettaja valinnut muutaman esityskeinon, joista oppilaat saavat valita” (HH2)

Tällaiset monipuoliset opetusmenetelmät käsiteltiin opetuksessa osana yrittäjyyskasvatusta. Opetuksen aikana opiskelijoille esiteltiin kolme ongelmaa, joista yksi liittyi yrittäjyyskasvatukseen, yksi kurssin järjestäneen yhdistyksen nimimuutokseen ja yksi luonnontieteisiin. Näissä ongelmanratkaisuprosesseissa oli hyödynnetty monipuolisia keinoja hahmottaa, sanallistaa ja visualisoida ongelmaa. Yksi esitellyistä ongelmista oli vielä ilman ratkaisua, joten opiskelijoille esiteltiin aito tilanne työelämästä ja siihen liittyvistä pitkäköistä prosesseista.

Palautteissa nostettiin esille myös arviointiosuus ja mainittiin nimeltä vertaispalautteen antaminen. Keskustelut ja erilaiset pienryhmissä toteutetut ideointitehtävät olivat opiskelijoiden kokemana myönteisiä ja niiden todettiin olevan myös hyödynnettävissä.

Ongelmalähtöinen opetustapa oli osallistujille uusi ja sitä pystyttiin kokeilemaan heti harjoittelussa (HH1). Sinällään ongelmanratkaisu saattoi olla jo tuttu käsite opinnossa, mutta kurssin aikana oli mahdollisuus saada käyttöönsä ”konkreettisia keinoja” ja kehittyä itse ongelmanratkaisussa (HH2). Opiskelijapalautteessa nähtiin ongelmalähtöisessä opetustavassa opettajan roolin olevan vahva. Sitä vastoin melko perinteinen opettajan asiantuntijan roolin suhteessa oppilaan noviisin rooliin nousi vastauksissa esille.

”ongelman hahmottamisessa opettajan tulee kertoa oppilaille, millaisesta ongelmasta on kyse ja mitä ongelmaan liittyy” (HH1)

Mikäli ongelmanratkaisu oli jo aiemmin tuttu käsite saattoi opiskelija nähdä opettajan roolin tukijana ja ohjaajana.

”alussa on tärkeää, ettei opettaja ota kovin suurta roolia tulevaa valottaen, vaan keskittyy jokaiseen hetkeen” (HH2)

”opettaja tukee prosessia ja ohjaa hahmottamaan ja tarkentelemaan ongelmaa pikkuhiljaa” (HH2)

Opiskelijat kuvasivat ajattelussaan tapahtuneita muutoksia kurssin aikana. Vastausten mukaan kurssi on kehittänyt ajattelua yksilöllisestä työskentelystä yhteistyön hyödyntämiseen muiden opiskelijoiden kanssa. Ongelmia on ratkaistu luovasti ja monipuolisesti. Kurssin jälkeen opiskelijat kokivat olevansa rohkeampia ilmaisemaan hulluja ideoita ja arviomaan ja kyseenalaistamaan monenlaista ajattelua. Opiskelijat uskoivat hyödyntävänsä ryhmätyöskentelyn eri muotoja sekä luovaa ongelmanratkaisua tulevaisuudessakin.



## Opiskelijoiden palautteet kurssista

Opiskelijat antoivat palautetta kurssista arviointikeskustelussa sekä sähköisellä palautelomakkeella. Opiskelijoiden mielestä oli hyvä, että kaikkien osallistujien käsittelemät ongelmat olivat erilaisia. Ongelman lähteminen itsestä koettiin tärkeänä asiana, joka halutaan huomioida omassa opetuksessa. Ongelmanratkaisuprosessi koettiin hyvänä työkaluna. Avointa prosessia pidettiin myös eräänlaisena riskinä ohjaajalle, joka ei etukäteen voi tietää, mitä on tulossa.

Ryhmän tuki ja yhdessä reflektointi koettiin hyödylliseksi omaa prosessia tukevaksi työskentelytavaksi. Oma prosessia arvostettiin, koska opiskelijoiden mukaan opinnot pitivät sisällään jo paljon pari- ja ryhmätöitä. Omassa prosessissa ei koettu vaatimusta kompromissien tekoon, mikä ryhmätyössä olisi jossakin vaiheessa tullut eteen. Ryhmän tuki ja uudet näkökulmat katsottiin kuitenkin kullannarvoisiksi oman prosessin tukijoiksi.

Palautteissa on nähtävissä tarve myös kursseihin, joissa teoria kannattelee tekemistä, ei päinvastoin. Tarve näyttäisi olevan myös kursseille, joissa opiskelijat voivat ratkoa omista lähtökohdistaan ja kiinnostuksen kohteistaan nousevia ongelmia. Arvioinnin monimuotoisuudesta keskusteleminen nousee myös tarpeeksi opettajankoulutuksessa. Kurssin aikana pohdimme myös yliopiston ulkopuolisten tahojen mahdollisuutta tarjota ja toteuttaa opintokokonaisuuksia. Opiskelijan kannalta opettajankoulutuslaitoksen ulkopuolisen tahon toteuttama kurssi rohkaisi – ainakin palautteen tasolla – arviomaan kriittisesti laitoksella toteutettua opetusta eri näkökulmista käsin:

”muilla käymilläni kursseilla ei suosita kuin yhtä työskentelytapaa” (HH2), ”paripalautteen saaminen ja antaminen liian vähän opinnoissa käytetty työtapa” (HH3), ”koulutuksessamme ei käydä yleisellä tasolla arviointia tarpeeksi kattavasti” (HH3).

## Arviointi tukemassa prosessia

Opettajankoulutuksessa painotetaan erityisesti eri oppiaineiden tiedollisten osa-alueiden arviointia, joten monelle valmistuvalle opettajalle arviointikentän laajuus ja monipuolisuus ovat tuntemattomia tai monipuolista arviointia ei osata soveltaa.

Kuitenkin Suomessa koulutuspolitiikan kantavaksi teemaksi on nostettu laajasti kehitettävän arvioinnin periaate kaikilla koulutusasteilla. Kehittävässä arvioinnissa arviointia tehdään ensisijaisesti kehittämistä varten tunnistamalla kehittämiskohteita ja saamalla työkaluja niiden korjaamiseksi. (Niemi 2013.)

Arvioinnin tulee auttaa tunnistamaan käytäntöjä, jotka edistävät tai ehkäisevät oppimisen mahdollisuuksia. Arvioinnin tulee luoda yhteistyötä parannusten aikaansaamiseksi, auttaa katsomaan eteenpäin eikä vain toteamaan epäkohtia. Arvioinnissa tulee korostua sen prosessiluontoisuus ja vastavuoroisuus. (Niemi & Kemmis 2012.)



Arviointiin vaikuttavat osallistujien tiedonkäsitkset, arvot ja koulutustausta (Skolits, Morrow & Burr 2009). Parhaimmillaan arviointi tuottaa uuden näkökulma tarkasteltavaan ilmiöön. Tällöin tuotettua tietoa ei nähdä absoluuttisena, vaan arvioinnin toteuttajista ja siinä käytetyistä menetelmistä riippuvana, suhteellisena konstruktiona. (Ks. Tynjälä 2004, 66–67.)

Edellisten mukainen arvioinnin suunnittelu on usein aineistolähtöistä ja monivaiheista, koska käsitteellistä viitekehystä ei ole. Arviointimetodologian on edettävä hermeuttisesti ja dialektisesti (Shaw 1999). Arviointiprosessi etenee aineistopohjaiselle arvioinnille tunnusomaisesti syklisesti ja työn lähtökohtia tarkastellaan kriittisesti ja luovasti. Arvioinnin työskentelyote tukee konstruktivismia. (Guba & Lincoln 1989.)

TAULUKKO 2. Perinteisen arvioinnin ja kehittävän arvioinnin keskeiset piirteet (Tynjälä 1999, Linnakylä & Välijärvi 2005, muokannut Kuusisto-Kajander)

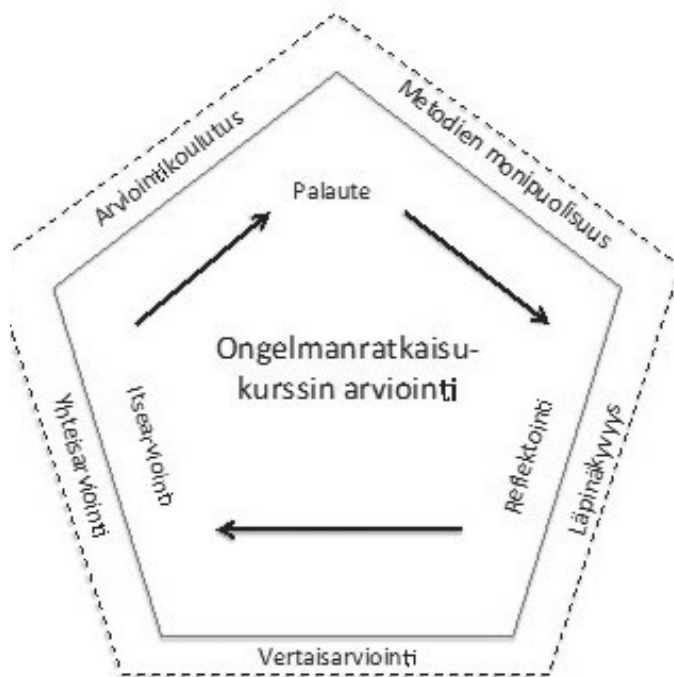
Perinteinen arviointi	Kehittävä arviointi
Painottaa määrällistä arviointia	Painottaa laadullista arviointia
Toistuvaa, painottaa ulkoa oppimista	Painottaa teorian ja käytännön yhteyksiä sekä tietämyksen muuntamista
Arviointi erillään oppimisprosessista	Arviointi osana oppimisprosessia
Arvioijana ohjaaja	Arviointi ohjaajan ja opiskelijan yhteistyönä
Keskittyminen tuloksiin	Keskittyminen oppimisprosessiin, muutoksiin opiskelijan tiedoissa ja taidoissa sekä oppimistuloksiin
Ulkoa määritelty tavoite	Merkityksellisyys opiskelijan oman elämän kannalta

Perinteisessä arvioinnissa korostuvat määrällinen arviointi ja ulkoa oppiminen. Kehittävässä arvioinnissa puolestaan laadullinen arviointi korostuu eli opiskelijan esittämän tiedon laatuun kiinnitetään huomiota (ks. taulukko 2). Keskeinen ero on arviointikontekstin käsityksessä. Perinteisessä arvioinnissa arvioinnin aika on oppimiskokonaisuuden päättyessä luokkahuoneessa, osaamisen arviointi sen sijaan suoritetaan oppimisprosessiin kytkettynä. Tällöin arviointi toimii välineenä, joka eri tavoin kehittää ja edistää oppimista ja opettamista. Myös arvioija nähdään eri tavoin: perinteisessä ajattelussa opiskelija-arviointi on opettajan tehtävä. Kehittävässä arvioinnissa opiskelija toimii aktiivisesti oppimisprosessinsa arvioijana ja opettaja yhteistyössä muiden kanssa. (Stenström 2008.) Dialogisella vuorovaikutuksella tuodaan esiin erilaisia näkökulmia ja jaetaan asiantuntijuutta. Arvioinnista muodostuu tällöin epälineaarinen prosessi, jota ei ole mahdollista etukäteen täydellisesti hallita (Guba & Lincoln 1989, 45).

Arvioinnin kompleksisuus tuo haasteena esiin epävarmuuden sietämisen ja muiden esittämien näkemysten kunnioittamisen, joka edellyttää joustavaa päätöksentekoa. Arvioitsijoiden tasapuolinen osallistuminen arviointiprosessiin on merkittävä arvioinnin lopputulokselle. Kehittävän arvioinnin vahvuuksia ovat asiantuntemuksen ja jaetun ymmärryksen kumulatiivinen kasvattaminen. (Patton 1997, 109–113.)

Toteuttamallamme ongelmanratkaisukurssilla oppimisen prosessiluonteisuus ja oman oppimisen reflektointi korostui. Arviointi kytkettiin menetelmäkursilla tiiviisti koulutuskokonaisuuden lähijaksoihin mukailleen luovan prosessin jokaista vaihetta. Opiskelijoille painotettiin asioiden merkittäväksi nostamista arvioinnin keinoin. Arviointi toteutettiin vastavuoroisena (responsive approach), jolloin se ei kohdistunut enää vain tavoitteiden saavuttamiseen. Arvioinnissa nostettiin esiin eri arvioitsijoiden tärkeänä pitämät seikat. Arviointi muodostui arvioijan sekä osallisten tiiviiksi vuorovaikutukseksi, yhteiseksi tehtäväksi ja dynaamiseksi dialogiksi. Arvioinnin lähtökohdat ja toimintamuodot olivat perinteistä avarampia, jolloin voidaan puhua arvopluralismista. Yhteinen arviointi toimi voimaannuttavana ja osallistavana ja ohjasi ongelmaprosessia toivottuun suuntaan erilaisin metodologisin yhdistelmin. Arviointia luotsattiin itsearvioinnista yksilö- ja ryhmäarviointiin sekä oppijoiden itsensä laatimiin arviointikriteereihin.

Osaamisen ja ajattelun kehittymistä kurssilla arvioitiin observoinnilla, kirjallisilla tehtävillä, jatkuvalla itse- ja vertaisarvioinnilla sekä arviointikeskusteluilla. Arvioinnissa esiintyi käytännön osaamisen arvioinnin piirteitä, jossa oppimista edistävinä tekijöinä hyödynnetään reflektiota, itsearviointia, palautetta sekä arviointia osana oppimista (Stenström & Laine 2006). Kyseiset tekijät edustavat sekä oppimisprosessia että toimintaympäristöä. Kuviossa 2 sisäkehä kuvaa oppimisprosessia kun taas ulkokehä prosessin arviointia.



KUVIO 2. Luovat ongelmanratkaisutyötavat käytännössä -kurssin arviointi. (Stenström, Laine & Kurvonen 2006, muokannut Kuusisto-Kajander)

## Pohdinta

Yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen edellyttää myös omakohtaista kokeilua lopputulokseltaan ennalta määräämättömässä prosessissa. Kehittämiskeskus Opinkirjo valitsi toteutustavaksi luovan ongelmanratkaisuprosessin, jossa oppijat saattoivat ratkaista kurssin aikana esiteltyjen erilaisten luovien menetelmien avulla. Luovaan ongelmanratkaisuprosessiin liitettiin mukaan erilaisia arviointityökaluja tukemaan menetelmän hyödyntämistä myös osana opettajan työtä. Prosessista on löydettävissä Remeksen (2001, 378–379) esittämät yrittäjyyskasvatuksen kolme pedagogista tasoa. Opiskelijat valitsivat ratkaistavan ongelman oman kiinnostuksensa mukaan, vuorovaikutusta tuettiin sekä opiskelijoiden välillä että opiskelijoiden ja kouluttajien välillä hyödyntämällä sähköistä alustaa, prosessi pyrki olemaan kokonaisvaltainen.

Kun luovan prosessin lähtökohdat ja tavoitteet ovat jäsentymättömiä, yhteinen tiedon rakentelu ja merkitysten muodostaminen on välttämätöntä. Zeleny (2011) nimittää tätä prosessia kognitiivisen tasapainotilan etsimiseksi (cognitive equilibrium). Tällöin luovan prosessin odotuksena on odottamaton.

## HUONEENTAULU

- **Luova ongelmanratkaisu tukee yrittäjyyskasvatuksen toteuttamista**  
Yrittäjämäisessä pedagogiikassa suositaan oppijakeskeisiä menetelmiä ja hyödynnetään ongelmien ratkaisemiseen perustuvaa oppimista. Ongelmanratkaisukyky edellyttää luovuutta nähdä toisin, uskallusta ja kykyä kyseenalaistaa totuttuja käytänteitä ja yhdistellä uudella tavalla tuttuja asioita. Prosessissa käsitellään ja ratkaistaan ongelmia käyttämällä apuna luovuuteen perustuvia, avoimia ja joustavia menetelmiä vuorovaikutteisesti ja kokonaisvaltaisesti. Omakohtainen, merkityksellinen kokemus ja monipuoliset työtavat tuottavat parhaat oppimistulokset.
  
- **Oppijan osallisuus syventää oppimista**  
Oppiminen on yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tulos, siksi oppijat osallistetaan oppimisprosessiin sen suunnittelusta lähtien. Määritellään yhdessä oppimisen tavoitteet, oppimateriaalit, työtavat, vuorovaikutustavat, opetusteknologia sekä arviointitavat. Fokus on oppimisprosessissa sekä lopputuloksessa.
  
- **Monipuolinen arviointi hyödyttää kaikkia osapuolia**  
Ainoastaan suoritusta mittaava arviointi ei sovi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppiminen ei ole pelkästään yksilöllinen suorite, eikä sitä tulisi arvioida pelkästään suoritteen näkökulmasta. Mitä enemmän arviointitietoa, sitä helpommin opettaja hahmottaa oppijan tieto-aidon, vahvuudet ja heikkoudet. Mitä monipuolisemmin oppilas tuottaa tai saa arviointitietoa omasta onnistumisestaan, sitä vahvempi on hänen itsetuntemuksensa ja sitä sitoutuneempi on hän oppimiseensa. Oppiminen vaatii tuekseen motivoivaa prosessiarviointia. Olennaisinta arviointitulosten hyödyntämiselle on, että tulokset otetaan avoimen keskustelun kohteiksi.

## Lähteet

- Bybee, R. W. 1997. *Achieving Scientific Literacy. From Purposes to Practices.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta 2013. Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisuja 8/2013.
- Fiet, J.O. 2000a. The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 1-24.
- Fiet, J.O. 2000b. The pedagogical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 101-117.
- Guba, E. G. & Lincoln Y. S. 1989. *Fourth generation evaluation.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hytti, U. & O'Gorman, C. 2004. "What is enterprise education?" An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries 2004. *Education + Training* 46 (1); 11–23.
- Ikonen, R. 2006. *Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä.* Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Kumpulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) 2010. *Yrittäjyyskasvatus hallintana.* Tampere: Vastapaino.
- Lepistö, J. 2011. Tarvitseeko opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta vai yrittäjyyskasvatus opettajankoulutusta? Luokanopettaja- ja käsityön aineenopettajaopiskelijoiden näkemyksiä yrittäjyyskasvatuksesta. Teoksessa *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen.* Rytkölä, T., Ruskovaara, E. & Järvinen, M. R. (toim.) 13-29. Sastamala: Kerhokeskus -koulutyön tuki ry.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. *Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi.* Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Meisalo, V. & Lavonen, J. *Matemaattis-luonnontieteellisten aineiden työtapoapas. Luova ongelmanratkaisu.* <http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/lor/>.  
Luettu 1.10.2013.
- Niemi, H. & Kemmis, S. 2012. Communicative evaluation for Improvement in education. Teoksessa *Quality assurance and teacher education: International challenges and expectations.* Harford, J., Hudson, B. & Niemi, H. (toim.) 53–82. Oxford: Peter Lang.
- Niemi, H. 2013. Kehittävä arviointi – tulevaisuuden ennakkointia ja pyrkimystä yhteistyöhön. Teoksessa *Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta. Koulutuksen arviointi-*

neuvoston 10-vuotisjuhlajulkaisu. Knubb-Manninen, G., Niemi, H. & Pietiläinen, V. (toim.) 105–116. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63.

Opetusministeriö 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7.

Patton, M. Q. 1997. Utilization-focused evaluation. The new century text. Edition 3. Thousand Oaks, CA:SAGE Publications.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Remes, L. 2001. Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä. Kasvatus 32 (4), 368–381.

Ruskovaara, E., Pihkala, T., Rytkölä, T. & Seikkula-Leino, J. 2011. Entrepreneurship in Entrepreneurship Education –Practices in Finnish Basic and Secondary Education Level. The 56th ICBS World Conference ”Back to the Future” Conference Paper 15.–18.6.2011. Tukholma, Ruotsi.

Sahlberg, P., Meisalo, V., Lavonen, J. & Kolari, M. 1994. Luova ongelmanratkaisu koulussa. Helsinki: Painatuskeskus.

Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28.

Shaw, I. S. 1999. Qualitative evaluation. London: SAGE Publications.

Skolits, G. J., Morrow, A. M. & Burr, E. M. 2009. Reconceptualizing evaluator roles. American Journal of Evaluation 30 (3), 275–295.

Stenström, M-L. & Laine, K. 2006 (toim.) Towards good practices for practice-oriented assessment in European vocational education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Occasional papers 30.

Stenström, M-L., Laine, K. & Kurvonen, L. 2006. Practice-oriented assessment in Finnish VET – Towards quality assurance through vocational skill demonstrations. Teoksessa M-L. Stenström & K. Laine (toim.) Quality and practice in assessment: New approaches in work-related learning. University of Jyväskylä Institute for Educational Research, 89–120.

Stenström, M-L. 2008. Ammatillisen osaamisen arviointi. Teoksessa Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.) Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Helsinki: Tammi.

Virkkala, V. 1988. Luova ongelmanratkaisu: Tiedon hankinta ja yhdistely toimiviksi kokonaisuuksiksi, Helsinki: Painojussit Oy.

Wagner, T. 2008. Rigor Redefined. Teoksessa *Expecting Excellence*. 66 (2), 20–25.

Wagner, T. 2011. Rigor Redefined. Overcoming the global Achievement Gap. Teoksessa *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella*. Rytkölä, T., Ruskovaara, E. & Järvinen, M. R. (toim.) 107–123. Sastamala: Kerhokeskus – Koulutyön tuki ry.

Zeleny, M. 2011. Multiple Criteria Decision Making (MCDM): from paradigm lost to paradigm regained? *Journal of Multi-Criteria Decision Analysis* 18 (1–2), 77–89.

Miellekartat, sähköiset palautteet ja haastatteluaineisto ovat tekijöiden hallussa.

# **Yrittäjyyskasvatus vaihtoehtoisena pedagogisena ratkaisuna: luokanopettajakoulutuksen kehittämiskokeilu ja yleissivistävän koulutuksen mallinnus**

## **Abstrakti**

Tässä esiteltävää yrittäjyyskasvatuksen pedagogista mallia opetus- ja opiskelumenetelmänä on kokeiltu ja kehitelty YVI-hankkeessa luokanopettajakoulutuksen kaikille yhteisissä opinnoissa. Kehittämiskokeilu on toteutettu järjestelmällisemmin yhden peruskoulussa opetettavan oppiaineen, musiikin kaikille yhteisten monialaisten opintojen yhteydessä. Kuvattua kehittämiskokeilua on myös tutkittu.

Yrittäjyyskasvatuksen kehittämistyötä kyseisessä yliopistossa arvioivat useiden peruskoulussa opettavien oppiaineiden monialaisia opintoja opettavat lehtorit. Artikkeleissa esitelläänkin musiikin oppimisympäristökokeilun ja viiden luokanopettajakoulutuksessa opettavan lehtorin temaattisen ryhmäkeskustelun pohjalta yleinen malli yrittäjämäisen toiminnan mahdollistavasta oppimisympäristöstä. Mallissa esitellään seikkoja, joihin opettajan täytyy kiinnittää huomiota, kun hän suunnittelee oppimisympäristön järjestämistä ja pedagogisia ratkaisuja yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta yleissivistävässä koulutuksessa. Mallissa painottuvat opetussuunnitelman tulkinta ja käytäntöön vieminen. Se pohjautuu niin opettajien kuin opiskelijoiden kokemuksiin ja käsityksiin yrittäjyyskasvatuksesta. Mallissa korostuvat mahdollisuuksien tarjoaminen ja niiden hyödyntäminen erityisesti kokeilemisen kautta, yksilön vastuullinen toiminta yhteisöissään sekä prosessin ja reflektoinnin merkitys niin yrittäjämäisen toiminnan ymmärtämisessä kuin opiskeltavan sisällön oppimisessa. Esitelty malli on sovellettavissa yleissivistävän koulutuksen kaikille tasoille: esi- ja perusopetukseen, lukioon, luokan- ja aineenopettajakoulutukseen sekä opettajien täydennyskoulutukseen.



**Avainsanat:** yrittäjämäinen toiminta, luokanopettajaopiskelijat, mahdollisuudet, kokeileminen, reflektointi, yhteisöllisyys, vastuullisuus

## Johdanto

Tässä artikkelissa keskitytään yrittäjämäiseen toimintaan yleissivistävässä kontekstissa. Kyseisessä tapauksessa konteksti on luokanopettajaopiskelijoiden kaikille yhteinen musiikin kurssi. Tehty kokeilu perustuu yrittäjämäisen toiminnan ymmärtämiseen menetelmänä opiskeltaessa eri sisältöjä. Euroopan komissio (2012) on korostanut, että julkisella sektorilla ei tulevaisuudessa tule olemaan riittävästi työpaikkoja kaikille. Tämän vuoksi on oleellista, että jokaisella kansalaisella on mahdollisuus saada kokemuksia, tietoa ja osaamista yrittäjämäisistä toimintamalleista koko koulutuspolun ajan, jopa peruskoulussa. Komissio painottaa opettajan roolia mahdollistamassa oppilaille yrittäjämäisen ajattelutavan ja toiminnan harjoittelemista koulutustasosta huolimatta. Musiikin oppiainetapausta tutkinut lehtori tukeutuu tutkijoihin (Zampetakis ym. 2009), joiden mukaan opiskelijoilla, joilla on ollut mahdollisuuksia harjoitella yrittäjämäisiä taitoja opintojensa aikana, on todennäköisemmin aikomuksia jopa aloittaa yritystoiminta tulevaisuudessa. Tässä kokeilussa tavoite on ollut, että tavallisten palkkatyöläisten lisäksi myös tulevaisuuden yrittäjiä opettavat tulevaisuuden opettajat saavat mahdollisuuden tutustua yrittäjämäiseen toimintaan ja tulla tietoisiksi oman toimintansa yrittäjämäisistä piirteistä luokanopettajakoulutuksen aikana. Kokemustensa pohjalta heidän on tulevaisuudessa oletettavasti helpompaa tehdä omia tulkintojaan yrittäjämäisyydestä yleissivistävässä koulussa ja tutustuttaa oppilaitaan yrittäjämäisiin toimintatapoihin.

Yrittäjämäisen toiminnan sovellus opettajankoulutuksen opiskelumenetelmänä on kyseisessä yliopistossa toteutettu kahdesti: keväällä 2012 ja syksyllä 2013. Kaikille yhteisen musiikin kurssin aikana opettajaopiskelijoita on ohjattu sekä kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia että refleктоimaan omaa toimintaansa yrittäjämäisestä näkökulmasta. Tässä artikkelissa kuvataan opettajan tekemiä oppimisympäristön didaktisia järjestelyitä ja pedagogisia ratkaisuja. Järjestelyiden toimivuutta arvioitaessa on huomioitu myös opiskelijapalautteita.

Musiikkia kaikille yhteisenä oppiaineena opiskellaan erittäin vähän peruskoulussa ja lukiossa. Tämä on yksi syy siihen, että useimmilla luokanopettajaopiskelijoilla on heikot musiikilliset tiedot ja taidot heidän aloittaessaan opettajaopinnot. Heikkojen tai joiltakin osin jopa puuttuvien musiikillisten tietojen ja taitojen vuoksi opiskelijat joutuvat ensin opiskelemaan laajalti musiikkia ilmiönä sen sijaan, että voisivat suoraan keskittyä opiskelemaan, miten musiikkia voi peruskoulussa opettaa. Opiskelijoiden erilaisiin lähtötietoihin, -taitoihin ja -valmiuksiin johtaa myös se, että osa opiskelijoista on harrastanut musiikkia vapaa-ajallaan. Opiskelijat muodostavat siis tiedoiltaan, taidoiltaan ja valmiuksiltaan sekä musiikillisen kiinnostuksensa osalta kovin heterogeenisiä opiskeluryhmiä. Oppimisympäristön järjestelyissä tämä täytyy huomioida muun muassa tarjoamalla eri tavoin haastavia tehtäviä.

Opiskelijoiden erilaisuuteen liittyen opettajaopiskelijoiden mahdollisuus hyödyntää

vertaisoppimista yhteisöllisessä opiskeluprosessissa on osoittautunut merkittäväksi tutkimuodoksi opiskelijakeskeisessä oppimisympäristössä. Opettaja on ohjeistanut opiskelijoiden toimintaa kerraten teemapohjaisesti ydinasioita ja vastaamalla opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Opettajan vahvempi rooli läsnä olevana, osallistuvana tukijana vuorovaikutteisissa käytänteissä on yksi tulevaisuudessa kehitettävistä alueista. Jatkossa on myös perehdytettävä paremmin opiskelijoita ennen yrittäjämäisyyden reflektointia siihen, mitä kaikkea yrittäjämäisyys voi tarkoittaa. Toistaiseksi ainut tietoperusta yrittäjämäisyydestä on ollut opettajan ensimmäisen musiikin opiskelukerran alussa antama lyhyt, teoreettinen ”tietoisku” muutamine lähdeviitteineen sekä oppimispäiväkirjan sisältämät muutamit yrittäjämäiset käsitteet. Eniten hämmennystä opiskelijoille on aiheuttanut se, että heille on tarjottu erilaisia vaihtoehtoisia sisältöjä ja opiskelutapoja. Toinen hämmennys on syntynyt siitä, että yrittäjämäistä toimintaa on avattu tavallisilla kasvatustieteen käsitteillä. Koska yleissivistävän, ei-ammattillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmassa on mainittu tutustuttaminen yrittäjämäisiin toimintatapoihin, on luonnollista keskittyä yrittäjään ihmisenä ja inhimillisinä toimintoina, eikä sisältöinä. Hämmennyksen puolestaan Hägg ja Peltonen (2014) määrittelevät yrittäjyyden oppimisprosessin ensimmäiseksi vaiheeksi.

## **Pohjan luominen yrittäjämäisille toimintatavoille**

Yksi suurimmista haasteista yrittäjyyskasvatuksen kehittämisessä on ilmiön määrittely: mitä yrittäjyyskasvatuksella kulloinkin tarkoitetaan? (esim. Draycott & Rae 2011). Luokanopettajien tehtävänä on tulkita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tarkennettuja paikallisia opetussuunnitelmia. Toistaiseksi tarkennukset pohjautuvat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjaan, jossa tavoitteiksi mainitaan mm. pohjan luominen yrittäjämäisille toimintatavoille, muutosten ja epävarmuuden kohtaaminen ja käsittely sekä oppilaan yritteliäs, aloitteellinen ja innovatiivinen toiminta päämäärän saavuttamiseksi (Opetushallitus 2004). Niin poliitikot kuin tutkijat ja opettajat ovat kuitenkin kärsineet käsitteellisesti yhtenäisen yrittäjyyskasvatuksen tarkan raamin puutteesta (esim. Moroz & Hindle 2012). Jokaisessa kontekstissa onkin tärkeää määritellä se näkemys yrittäjyyskasvatuksesta, mihin kulloinkin tukeudutaan (Welter & Smallbone 2011).

Tässä tapauksessa kuvataan yrittäjämäistä tapaa toimia, joka on johdettu tutkijoiden (esim. Gibb 2005) määrittelemistä pienyrittäjän toimintamalleista. Koska niin tulevat luokanopettajat kuin heidän oppilaansa opiskelevat yleissivistävässä koulutuksessa, liiketaloudelliset elementit on jätetty tarkastelusta pois. On siis keskitytty sellaisiin pienyrittäjän ominaisuuksiin, taitoihin ja toimintatapoihin, jotka ovat hyödyksi hänen toimiessaan yrittäjänä. Näitä toimintatapoja harjoitellaan ja hyödynnetään opiskelumenetelmän näkökulmasta opiskeltaessa perusopetuksen oppiaineiden opettamista, jolloin yrittäjämäisyyden näkökulmasta katsottuna huomio kiinnittyy opiskeltavan sisällön sijasta siihen, miten opiskellaan.

Pienyrittäjä tarvitsee sekä innovatiivisuuteen että päämäärätietoisuuteen liittyviä ominaisuuksia, taitoja ja toimintoja, esimerkiksi ongelmanratkaisutaitoa, luovuutta, muutoksen sietokykyä, epävarmuuden sietämistä, riskinottoa, aloitekykyä, itseluottamusta,

vastuullisuutta, yhteistyökykyä, virheiden kautta oppimista, sitoutumista ja pitkäjänteisyyttä (Gibb 2005). Hän tarvitsee myös kyvyn havaita mahdollisuuksia ja tehdä päätöksiä joko hyödyntää niitä tai olla hyödyntämättä (Politis 2005; Rae 2007). Pienyrittäjän on oltava valmis myös kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoja ja reflektoidaan omaa toimintaansa (esim. Jones 2009). Reflektointi tässä tapauksessa sisältää sekä havainnoinnin että arvioinnin. Parhaimmillaan sitä tapahtuu kaikissa yrittäjämäisen prosessin vaiheissa: suunnittelussa, toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen. (Schön 1987.) Arviointiprosessi voidaan kohdentaa toimintaan ja toiminnan tuotokseen. Oleellista on, että opiskeluympäristössä on tarjolla vaihtoehtoja ja yleensäkin mahdollisuuksia tehdä asioita monella eri tavalla (Harkema & Schout 2008). Näin erilaisista elämämaailmoista tilanteeseen saapuneet opiskelijat voivat monipuolisen reflektointiprosessin avulla johtaa kokeiluistaan tietoa ja tiedon soveltamisen kautta osaamista, joko itsenäisesti tai yhteisöllisesti (Draycott & Rae 2011; Neck & Greene 2011). Yleissivistävässä koulutuksessa tietoa ja osaamista johdetaan opiskeltavien sisältöjen osalta liiketalouden ulkopuolisista sisällöistä, mutta opiskeluprosessin osalta sitä voidaan johtaa yrittäjämäisyydestä. Koska pienyrittäjyydessä oleellista ovat toimivat verkostot ja yhteistyökyky, yhteisöllisen tiedon rakentamisen on hyvä painottua yksilöllisten kokeilujen ja päätelmien rinnalla vähintään tasavertaisesti.

Suomessa on tehty jonkin verran tutkimuksia siitä, miksi yrittäjyyskasvatusta ei ole poliittisista pyrkimyksistä huolimatta saavuttanut kovin hyvää asemaa yleissivistävässä koulutuksessa. Suurimmat ongelmat ovat aiheutuneet käsitteen yrittäjyyskäytännöstä yleissivistävän koulutuksen yhteydessä. Opettajat ja koulutuksen järjestäjät ovat kummeksuneet työelämän yhden erityistapauksen, yrittäjyyden korostamista yksilöiden selviytymiskeinona tulevaisuuden yhteiskunnassa. On myös huolestuttu taloudellisten arvojen liiallisesta korostumisesta ja kilpailullisuuden sisällyttämisestä kaikille tasa-arvoiseen koulutukseen, varsinkin perusopetuksen alaluokkien osalta. (Lepistö 2011; Naskali 2010.) Myöskään tämän artikkelin kirjoittaja ei kannata taloudellisten arvojen eikä kilpailullisuuden ylikorostamista yleissivistävässä oppilaitoksessa. Kuitenkin verkostojensa avulla innovatiivisesti selviytyvän pienyrittäjän toimintatavoissa on paljon hyvää, jota tutkijoiden mielestä voidaan hyödyntää missä tahansa kontekstissa. Kysymys kuuluukin, miten sellaisia pienyrittäjän toimintamalleja voidaan harjoitella ja hyödyntää läpi yleissivistävän koulutuksen, joista on hyötyä missä tahansa elämäntilanteessa (Jones & Iredale 2010). Tällöin lähtökohtina ovat kilpailullisuuden ja yksilökeskeisyyden sijaan toisten arvostaminen tasavertaisina toimijoina sekä yhteisöllisyys ja vastuullisuus (ks. myös Hägg & Peltonen, 2014).

## **Kuvaus kaikille yhteisen musiikin ryhmäopetuksesta**

Yrittäjyyskasvatuksen nykyistä laajemman hyödyntämisen haasteeksi on todettu opettajien yrittäjyyskasvatustietoisuus, erityisesti sen laajuus (Euroopan komissio 2013; Seikkula-Leino ym. 2010). Tämän vuoksi useissa opettajankoulutusyksiköissä on opintoihin sisällytetty kursseja, joissa tulevat opettajat esimerkiksi voivat opiskella toimimalla itse yrittäjämäisesti. Taulukossa 1 esitellään yhden kaikille luokanopettajaopiskelijoille yhteisen musiikin kurssin kuuden ensimmäisen musiikin opiskelukerran musiikilliset tavoitteet, opiskelijoiden käytössä olleet soittimet sekä opettajan ohjeistuksen

ydinkohdat. Ennen kuvattuja 8 hengen ryhmissä toteutettuja opiskelukertoja musiikin opiskelu oli sisältänyt 22 tuntia pianonsoiton opiskelua pariopiskeluna.

Taulukosta 1 käy ilmi, että kurssilla opiskeltava sisältö opiskelutavoitteineen pyrkii lisäämään opiskelijoiden musiikin ilmiön ymmärtämistä. Keskeisimmät soittimet on kuitenkin jaettu pääasiallisesti opiskeltaviin ja mahdollisiin lisäsoittimiin, mikä sinänsä tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuksia pienyrittäjän tavoin omiin kokeiluihin ja päätöksentekoprosessin harjoitteluun. Myös ohjeistuksen ydinkohdissa lähdetään aina opiskeltavan oppiaineen eli musiikin tarpeista. Ohjeiden luonne kuitenkin perustuu yrittäjämäisiin toimintatapoihin eli kannustetaan luovuuteen (laatimiset ja sovittamiset), valintojen tekemiseen (kokeilemisen perusteella) useiden eri vaihtoehtojen välillä, yhteisöllisiin kokeiluihin ja luovaan prosessiin (jo opitun vahvistaminen ja hyödyntäminen uusissa tilanteissa) sekä osallistuvaan keskusteluun eli yhteisölliseen (reflektoivaan) tiedonrakenteluun. Jokaisen opiskelukerran lopuksi opiskelijoita ohjeistetaan refleктоimaan toteutunutta opiskeluaan yrittäjämäisten käsitteiden avulla.

TAULUKKO 1. Musiikin opiskelukertojen tavoitteet, soittimet ja opiskelun ohjeistuksen ydinkohdat

Viikko	Musiikillinen tavoite	Pääasiallisesti opiskeltavat soittimet	Mahdolliset lisäsoittimet	Ohjeistuksen ydinkohdat
1	Ymmärtää perus-syke käsitteenä ja sen merkitys musisoinnissa.  Vahvistaa jo opittuja pianonsoittotaitoja	keho-soittimet  piano	rytmi-soittimia	Laatikkaa omia rytmikuvioita yksin tai yhdessä toisten kanssa. Reflektoi Oppimispäiväkirjaan opiskelukerran lopussa: - oma musiikillinen oppiminen - musiikin opettamisen oppiminen - opiskelusi toimintana yrittäjämäisestä näkökulmasta annettujen käsitteiden avulla.
2	Ymmärtää luotujen rytmikuvioiden teoreettinen pohja. Ymmärtää esityksen nopeuden merkitys.	keho-soittimet, rytmisoittimet	-	Laatikkaa omia rytmikuvioita. Kirjoittakaa laatimanne kuviot muistiin. Laatikkaa rytmikuvioistanne yhdessä erilaisia rytmikuviosommitelmia. Kokeilkaa rytmikuvioita eri nopeuksilla. Reflektoi opiskelusi Oppimispäiväkirjaan.
3	Ymmärtää, miten bassolla voi soittaa eri säveliä.	akustiset kitarat	-	Opettaja esittelee basson kielten nimet ja systeemin, miten kieliltä löytyvät nauhojen avulla sävelet. Harjoitelkaa yksin tai yhdessä akustisten kitaroiden avulla opettajan laatimia bassostemmoja (3 erilaista) Reflektoi opiskelusi Oppimispäiväkirjaan.
4	Vahvistaa sävelten löytymistä basson kaulalta. Ymmärtää, miten kitaran otetaulukon perusteella kitaran kaulalta löytyy sointuja.	akustiset kitarat	-	Hyödyntäkää ja vahvistakaa edellisellä kerralla opiskelemaanne tietoa sävelten löytymisestä basson kaulalta. Harjoitelkaa kitaran otetaulukkoon merkittyjen sointujen soittamista annetun laulun sointukulun mukaisesti. Reflektoi opiskelusi Oppimispäiväkirjaan.
5	Oppia soittamaan peruskomppi rummuilla (vähintään isku iskulta)	kehorummut (istuen), rumpusetti	akustiset kitarat (edellisten aiheiden vahvistamista odottaessa, jos haluaa)	Opettaja ohjaa kaksi tapaa opetella ja opettaa peruskomppi kehorummuilla. Harjoitelkaa komppi ensin kehorummuilla. Kokeilkaa peruskomppiä rumpusetillä eri nopeuksilla, myös isku iskulta. Reflektoi opiskelusi Oppimispäiväkirjaan.

6	Soveltaa opiskeltuja tietoja ja taitoja eri lauluihin; musiikillisen osaamisen kehittyminen. Musisoinnin opettamisen näkökulman havaitseminen.	piano, rytmisoittimia, akustisia kitaroita, rumpusetti, sähköbasso ksylofonit	nokkahuilut	Valitkaa soittimet kokeilemalla erilaisia soittimia. Vaihdelkaa soittimia ja rytmikuviota. Kokeilkaa improvisointia ksylofoneilla opettajan ilmoittamassa kohdassa. Osallistukaa keskusteluun musisoinnin opettamisesta oppilaille. Reflektoi opiskelusi Oppimispäiväkirjaan.
---	--	---	-------------	---

Opiskelijoita ohjeistettiin sekä opiskelemaan tiettyjä taitoja pitkäjänteisesti ja sitoutuneesti, mitä muun muassa Gibb (2005) määrittelee yrittäjämäisiksi ominaisuuksiksi. Kuitenkin jokaista opiskelijaa kannustettiin myös kokeilemaan erilaisia, haastavampiakin taitovaiheita ja sovituksellisia ratkaisuja riippumatta musiikillisista taidoistaan. Kuviosta 1 ilmenee, millaiseen oppimispäiväkirjaan opiskelijat reflektivat toimintaansa ja oppimistaan sekä ne muun muassa Gibbin (2005) määritelmistä sovelletut yrittäjämäiset käsitteet, joiden avulla opiskelijat tarkastelivat opiskelutilanteiden toimintaansa yrittäjämäisestä näkökulmasta. (Hietanen 2012, 2013.)

### OPPIMISPÄIVÄKIRJA: Musiikki

Opiskelijan nimi: \_\_\_\_\_

Kurssin nimi ja koodi: \_\_\_\_\_

pvm	Tiedon rakentuminen omien musiikillisten taitojen osalta:	Tiedon rakentuminen oman opettajuuden osalta:	Miten työskentelin? (opitun vahvistaminen/uuden kokeilu/toisten tarkkailu)	Epäselväksi jäänyttä/kehitettävää (merkitse selvästi, mihin liittyy):	Yrittäjämäisestä toiminnasta korostuivat (vahvimmat 1-5)	Opiskelijälähtöisyys (0-3)

Reflektoitavia yrittäjämäisen toiminnan käsitteitä: 1 aloitekyky, 2 pitkäjänteisyys, 3 itseluottamus, 4 vastuullisuus, 5 yhteistyökyky, 6 ongelmanratkaisutaito, 7 luovuus, 8 virheistä oppiminen, 9 epävarmuuden sietäminen, 10 riskin ottaminen, 11 kyky sopeutua muutoksiin, 12 sitoutuminen työskentelemiseen.

KUVIO 1. Oppimispäiväkirja

Kyseisellä kaikille yhteisellä musiikin kurssilla opettaja laati luokanopettajaopiskelijoille yrittäjämäisen toiminnan mahdollistavan oppimisympäristön sillä perusteella, miten hän itse tulkitsee kansallista perusopetuksen opetussuunnitelmatekstiä. Opettaja esimerkiksi rohkaisi opiskelijoita keksimään yksin tai yhdessä erilaisia rytmikuviota ja yhdistelemään niitä sekä kokeilemaan yksittäisiä ja yhdisteltyjä rytmejä eri nopeuksilla. Opiskelijoita kannustettiin myös kokeilemaan erilaisia soittimia ja kokeilemaan esimerkiksi kehosoittimilla keksimiään rytmikuviota varsinaisilla rytmisoittimilla, mutta myös muilla soittimilla, esimerkiksi pianolla.

Opiskelijoiden valintojen mahdollisuudet perustuivat aiempiin rytmittämisen kokemuksiin, joista lähimpänä olivat pianonsoittoon liittyvät kokemukset. Myös opettajan laatimia erilaisia vaihtoehtoja oli mahdollisuus kokeilla ja yhdistellä omiin ideoihin sekä kehittää edelleen (ks. esim. Venkataraman ym. 2012). Opettaja tarjosi vain vähän valmiita vaihtoehtoja, ja pyrki minimoimaan sellaiset tietyt yksityiskohtaiset sisällöt, joita jokaisen piti osoittaa osaavansa saadakseen kurssin hyväksytyksi. Pääpaino olikin opiskelijoiden heittäytymisellä kokeilemaan oppimisympäristön mahdollisuuksia ja aktivoitumaan opiskelemaan toisia tarkkailemalla, kokeilemalla sekä kyselemällä – niin toisiltaan kuin opettajalta. Opiskelijoilla oli siis runsaasti mahdollisuuksia tehdä päätöksiä omasta opiskelemisestaan, mutta myös vastuu oppimiselleen tarpeellisten tarkentavien kysymysten tekemisestä. Myös opiskeltujen tietojen ja taitojen opettamista oppilaille pohdittiin yhteisissä keskusteluissa opettajan ohjatessa keskustelua esittämällä ”suuntaviitanomaisia” kysymyksiä. Kokeilut, niistä tiedon reflektointi sekä päätöksentekojen harjoittelemiset, epävarmuuden sietäminen, riskin ottaminen ja virheidenkin kautta oppiminen ovat työelämässä, erityisesti pienyrityksissä tärkeitä ominaisuuksia, taitoja ja toimintamalleja. Näitä yrittäjyyden osa-alueita opettajaopiskelijat siis harjoittelivat opiskellessaan luokanopettajakoulutuksen musiikin kaikille yhteisiä oppisisältöjä.

## **Opettajan ja opiskelijoiden havaintoja kurssista**

Kuvatun kaikille yhteisen musiikin opiskelukokonaisuuden tavoitteena oli opiskella musiikkia ja sen opettamista. Tämän mitä -tavoitteen lisäksi kiinnitettiin huomiota siihen, miten opiskeluprosessi tapahtuu. Yrittäjämäistä tietoa reflektointiin tarkastelemalla toimintaa yrittäjämäisestä näkökulmasta opettajan valitsemien yrittäjyyteen liittyvien käsitteiden avulla. Opettaja suunnitteli oppimisympäristöä siten, että esimerkiksi yrittäjämäiset valinnat, päätöksenteko, kokeilut ja reflektointi olivat mahdollisia niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisesti.

Lähtökohtana oli tieto siitä, että tällaisessa harrastusaineessa, jossa aiemmissa koulutuksissa kaikille yhteinen oppimäärä on vähäinen, opiskelijoiden tiedot ja taidot, valmiudet ja kiinnostus vaihtelevat suuresti. Tästä keskusteltiin ensimmäisellä opiskelukerralla myös opiskelijoiden kanssa, jotta kaikilla oli mahdollisuus tiedostaa tämä opiskelun ja oppimisympäristöjärjestelyiden kannalta merkityksellinen seikka. Sinänsä valintojen tekeminen ja monin eri tavoin, omista lähtökohdistaan opiskeleminen sekä yhteisöllinen tiedon rakentaminen ovat niin yrittäjämäisiä lähestymistapoja (esim. Harkema & Schout 2008) kuin erilaisille oppijoille soveltuvia yleisiä pedagogisia menetelmiä (Loreman ym. 2010).

Opettaja päätyi jakamaan 8 hengen opiskelijaryhmän kahtia sen vuoksi, että yksittäisten opiskelijoiden vaihtelevat kokemukset ja tieto yhdessä keskustellen ja kokeillen olisi helpompaa rakentaa kaikkien ymmärrettäväksi osaamiseksi pienemmissä ryhmissä. Todellisuudessa nämä pienet, noin 4 opiskelijan ryhmät toimivat erittäin vaihtelevasti. Osa opiskelijoista olisi tarvinnut enemmän opettajan yksilöllistä, henkilökohtaista ohjausta erittäin heikkojen lähtötietojen ja -taitojen vuoksi. Muutama opiskelija puolestaan oli joillakin musiikin osa-alueilla jo edennyt niin pitkälle, että olisi tarvinnut opettajalta ohjeita tietojensa ja taitojensa laajempaan ja syvempään soveltamiseen musiikillisen osaamisensa kartuttamiseksi. Koska opettaja vaelsi jatkuvasti kahden ryhmäopiskelutilan välillä, opiskelijoista pitemmälle ehtineet tai nopeammin oppivat alkoivat opettaa opiskelukavereitaan. Opettaja oli kylläkin toivonut näin käyvän, koska opettamista opettajaopiskelijoiden pitää opiskella. Opitun sisällön ymmärtäminen myös yleensä syvenee, kun sitä selostaa toisille. Opiskelijat kuitenkin olivat ilmeisesti tottuneet paljon tiiviimpään opettajan kontaktiin aiemmissa oppilaitoksissa. Tämä oli aistittavissa heidän ilmaistuaan opettajan jättäneen heidät ”oman onnensa nojaan” selviytymään jotenkuten – huolimatta siitä, että opettaja oli koko ajan tavoitettavissa, kaukaisimmillaan viereisessä ryhmäopiskelutilassa. Tämän epävarmuuden tunteen pohdinnat, osittain myös tulevan työn kannalta käyvät ilmi seuraavista kommentaistoista:

”Tunnelma on ollut välillä hämmentynyt ja epävakaa. Tämä kyllä kehittää epävarmuuden sietämiseen, mutta peruskoululaisten kanssa ei edistä tiettyjen asioiden oppimista ” (Opeop 9)

”Erityisen haastavaa oli sovittaa koko ryhmän soitto yhteen. Oli myös osattava organisoida ja jakaa tehtäviä vahvojen alueiden mukaisesti eri henkilöille.” (Opeop 8)

Toisaalta opettajan vetäytyminen jatkuvan tarkkailijan ja ohjeistajan roolista antoi opiskelijoille mahdollisuuksia omiin kokeiluihin ja yhteisölliseen opiskeluprosessiin.

”Meidät on jätetty ryhmänä tekemään tehtäviä ja pähkäilemään itsenäisesti, kuitenkin niin, että apu on ollut lähellä. Opettajan pitää olla läsnä, mutta en näkisi pahana, jos oppilaat jaetaan pienryhmiin ja heidän annetaan itsenäisesti harjoitella jokin kappale.” (Opeop 6)

”Pienissä ryhmissä yhdessä opiskelimme, ratkoimme ongelmia ja sovitimme.” (Opeop 4)

”Toisinaan yhteistyön tekeminen muiden opiskelijoiden kanssa oli järkevintä. Valintoja tuli tehdä ryhmän edellyttämällä tavalla. Tuli myös neuvottua toinen toista.” (Opeop 9)

”Opettaja antoi vain materiaalin ja ohjeet, jolloin ryhmä oli keskenään vastuussa toiminnasta ja sisällöistä. Taitavammat opettivat toisia.” (Opeop 10)

Opettajan tavoitteleva yhteisöllinen tiedon rakentaminen (Vahtivuori ym. 2003) ja vertaisoppiminen sekä toisten arvostaminen (Loreman ym. 2010) toteutuivat kuvatus-



sa oppimisympäristössä. Opiskelijat oppivat niin musiikin ilmiöstä kuin sen opettamisesta uusia asioita ja löysivät omasta toiminnastaan opettajan korostamia yrittäjämäisiä piirteitä. Opettajien ja opiskelijoiden oletusten väliset erot aiheuttivat hämmennystä puolin ja toisin, sillä opiskelijoiden käsitykset siitä, mitä ja miten pitäisi opiskella poikkesivat yllättävän paljon opettajien käsityksistä. Opiskelijat asettuivat yrittäjämäistä toimintaa korostavassa, vapaammassa oppimisympäristössä osittain myös puolustusasemiin sen sijaan, että olisivat innoissaan yrittäneet hyödyntää tarjottuja mahdollisuuksia. Perinteisten opettajajohtoisten, keskimääräiseen osaamiseen perustuvien oppimisympäristöjärjestelyiden heikkoutena ovat muun muassa keskimääräistä hitaammin tai nopeammin oppivien tai toisaalta oppisisällöistä ennalta joko erittäin vähän tai erittäin paljon tietävien opiskelijoiden mahdollisuudet edetä. Kuvatussa kokeiluympäristössä oli mahdollisuus opiskella yksilöllisesti, omista lähtökohdistaan lähtien. Opiskelijoiden ilmeinen kokemattomuus vastuun ottamisesta omasta opiskelustaan, esimerkiksi esittämällä riittävästi tarkentavia kysymyksiä, kuitenkin heikensi tässäkin ympäristössä näiden ääritapausten edistymistä. Osa opiskelijoista myös pysytteli huomattavan passiivisina opiskelukertojen toiminnallisuudesta huolimatta.

## **Yrittäjämäisyyden haasteita, kehittämisideoita ja malli yleissivistävään koulutukseen**

Kuvattu kokeilu perustui yhden luokanopettajien kouluttajan aiempaan, laajaan yrittäjyyskasvatuksen tutkimukseen, hänen muistiinpanoihinsa opiskelutilanteiden suunnittelemisesta sekä opettajaopiskelijoiden reflektointeihin oman opiskelemisensa yrittäjämäisistä piirteistä. Opintokokonaisuuden jälkeen opettajaopiskelijat myös pohtivat kyselyvastauksissa, miten yrittäjyyskasvatusta pitäisi opettaa vai pitäisikö lainkaan. Lisäksi tässä yhteenvedossa on hyödynnetty viiden opettajankouluttajan välistä äänitettyä keskustelua yrittäjyyskasvatuksesta ja erilaisten oppijoiden huomioimisesta opettajankoulutuksessa (ks. Black-Hawkins 2010; Loreman ym. 2010). Kyseiset opettajankouluttajat vastaavat viidestä peruskoulussa opetettavasta oppiaineesta opettajankoulutuksen monialaisina opintoina. He eivät osallistuneet tässä esitellyyn musiikinopetuksen kokeiluun, mutta keskustelivat mainituista aiheista kokeilun toteuttaneen opettajankouluttajan johdolla.

Opettajien välisen keskustelun perusteella merkittävän ongelmakohdan opiskelijalähtöisten oppimisympäristöjen järjestämisessä muodostavat opiskelijoiden tietojen ja taitojen sekä kiinnostusten ja asenteiden suuret erot. Yllättäviä eroja ilmenee musiikin ja käsityön lisäksi myös esimerkiksi matematiikan osaamisessa. Opiskelijat myös haluavat yleisesti opiskella ”niitä oikeita” asioita ja saada ”oikeita” vastauksia. Vaihtoehtojen tarjoaminen ja kokeiluihin kannustaminen aiheuttavat hämmennystä ja pelkoa tehdä virheitä. Tässä yhteydessä täytyy kääntää katse peruskoulun ja lukion käytänteisiin: onko opetus edelleen painottunut opettajajohtaisuuteen, yhden oikean ratkaisun etsimiseen, jossa virheiden tekeminen nähdään epäonnistumisena, huonouden tunnusmerkkinä. Suurella osalla opiskelijoista oli vaikeuksia ymmärtää sattumanvaraisuutta ja sietää epävarmuutta, mikä myös viittaa aiempien oppimisympäristöjen ehkä liialliseenkin järjestykseen ja opiskelutilanteiden toistumiseen stereotyyppisinä kerrasta toiseen. Opettajaopiskelijoiksi olettaisi valikoituvan erilaisista vaihtoehdoista ja uuden

kokeilemisista kiinnostuneita henkilöitä. Yllättävän usein opettajankouluttajat kuitenkin huomaavat opiskelijoiden elämismaailmojen oletuksineen olevan täysin erilaisia kuin mitä he ovat olettaneet järjestellessään ja suunnitellessaan oppimisympäristöjä sekä ohjatessaan toimintaa opiskelutilanteissa. Valitettavasti vain osa opiskelijoista näkee kokeilemiset ja omat ideoinnit oppimisen oleellisena perustana; melkoinen osa opiskelijoista päätyy jopa kritisoimaan tarjottua vapautta haluamatta kuitenkaan alistua ”kaikkea jokaiselle samaan aikaan” -periaatteen mukaiseen toimintaan.

Opiskelijoiden eroavuudet itseohjautuvuudessa tulivat myös esille jokaisen opettajan puheessa: opiskelijat kokevat vaikeaksi heittäytyä toimimaan ja kokeilemaan, jos odotettavissa ei ole selkeästi oikeaa tai väärää ratkaisua. Opettajankoulutuksen osalta oleellista onkin miettiä, missä kaikissa yhteyksissä omien ideoiden ja annettujen vaihtoehtojen kokeilemisestä sekä niistä tiedon refleктоimista on oleellista harjoitella. Onko kaikille yhteisissä opinnoissa pitäydyttävä suurimmaksi osaksi keskimääräisen osaamisen tavoittelemisessa ja vältettävä vaihtoehtojen kokeilemisestä ja päätöksenteon vaikeutista sekä virheiden kautta opiskelemistä? Haasteena opettajalla on kuitenkin aina saada riittävästi tietoa jokaisen opiskelijan aiemmasta osaamisesta ja sen laajuudesta, jotta voi suunnitella edes keskimääräisen osaamisen mukaista opetusta.

Taulukossa 2 esitellään yleisiä ohjeita, millä perusteilla yleissivistävän koulutuksen oppimisympäristöjä voisi suunnitella ja järjestellä siten, että ne mahdollistaisivat yrittäjämäisen toiminnan harjoittamisen. Taulukon ohjeet soveltuvat kaikille yleissivistävän koulutuksen asteille. Ainoastaan yrittäjämäisyyden käsitteen määrittelemistä ehdotetaan perusopetuksen alemmilla luokka-asteilla pääasiassa opettajakollegoiden välisissä keskusteluissa tapahtuvaksi. Taulukon ohjeiden lisäksi opettaja voi luonnollisesti hyödyntää myös oppilaiden käsityksiä ja oppilaiden vanhempien sekä muiden lähiympäristön tuttujen aikuisten osaamista.

TAULUKKO 2. Malli yrittäjämäisen oppimisympäristön järjestämiseksi yleissivistävässä koulutuksessa.

Opiskelukerran numero	Sisällöllinen tavoite	Pääasiallisesti käytettävät välineet ja/tai materiaali	Mahdolliset lisävälineet ja/tai lisämateriaali	Ohjeistuksen ydinkohdat
	<p>Ymmärtää opiskeltavaa ilmiötä yleisesti tai opetella/vahvistaa/innovoida jotain sisältöön liittyvää keskeistä taitoa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- riittävän pieninä ja vaihtoehtoisinakin osina (erilaiset oppijat)</li> <li>- jatkuvana polkuna, jossa uuden opiskelu ja jo opitun soveltaminen vuorottelevat (kumuloituva tieto ja osaaminen)</li> <li>- monipuolisesti opiskeltavan sisällön eri teemat kattaen (opetussuunnitelma ja opettajan asiantuntijuus sisällöstä)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- opiskelutilassa olevat mahdollisuudet,</li> <li>- median ja oppitunnin muun ulkopuolisen ympäristön mahdollisuudet,</li> <li>- yhteistyökumppanit,</li> <li>- opiskelijoiden omat ideat, tieto ja osaaminen</li> </ul>	<p>Niin opiskeltavaan sisältöön kuin yrittäjämäiseen toimintaan ohjattaessa käytetään yksilöllisesti ja yhteisöllisesti kannustavia käsitteitä, esim.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laatikaa/luokaa/keksikää</li> <li>- Kokeilkaa</li> <li>- Soveltakaa</li> <li>- Valitkaa</li> <li>- Päättäkää</li> <li>- Reflektokaa (sis. myös arvioinnin) <ul style="list-style-type: none"> <li>• toiminnan suunnittelua (aiemmat kokemukset/tieto)</li> <li>• toimintaa sen aikana (mahdollisuus muuttaa toimintaa)</li> <li>• toimintaa sen jälkeen</li> <li>• tuotosta yrittäjämäisestä näkökulmasta</li> </ul> </li> </ul>
<p>Haluttu yrittäjämäinen näkökulma, jota opiskelutilanteissa reflektoidaan?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tärkeää sopia opiskelijoiden ja opettajien välisissä keskusteluissa (aikuisopiskelijat/varttuneemmat oppilaat) tai opettajakollegoiden keskinäisissä keskusteluissa (pienemmät oppilaat) hyödyntäen mahdollista yritys yhteistyötä (reflektointia ja haastatteluita yrittäjän ominaisuuksista, taidoista ja toiminnasta kasvun ja oppimisen näkökulmasta)</li> <li>- voidaan hyödyntää erilaisia tutkimus- ja kokeiluraportteja</li> </ul>				

Kuvatun kokeilun jälkeen luokanopettajaopiskelijat arvioivat myös, miten yrittäjyyskasvatusta pitäisi opettaa perusopetuksen 0–9-luokilla vai pitäisikö lainkaan. Heidän arviointiaan pohjustettiin teoreettisesti jakamalla musiikin opiskelun alussa lyhyt kirjallinen ”tietoisku”, joka sisälsi oleellisen tiedon Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjan yrittäjyyskasvatuksen ohjeistuksesta sekä linkkejä ja muita lähdeviitteitä niin kriittisiin kuin praktisiin kannanottoihin ja tutkimuksiin. Opettajaopiskelijat esittivät seuraavanlaisia näkökulmia yrittäjyyskasvatuksen opettamiseen:

”Kyllähän sitä saisi opettaa. Yhteiskuntamme kuitenkin korostaa yrittäjyyden positiivista vaikutusta elämään. Yrittäjyyttä ei saisi mielestäni ”tuputtaa” oppilaille, vaan yrittäjyyden teemoja voisi sulavasti sisältyä opetukseen. Luovuus ja yhteistyökykyhän ovat oikein hyviä taitoja, vaikka ei yrittäjyyttä korostaisikaan. Yrittäjyys-

opetus antaa mielestäni oppilaille omaa tilaa ja mahdollisuuden toteuttaa itseään omalla tavallaan. Tämähän tukee lapsen itseluottamusta, kun huomaa, että opettaja luottaa oppilaan omaan toimintaan.” (Opeop 3)

”Ajatuksena yrittäjyyskasvatus on kyllä tuntunut joskus hassulta elinkeinoelämän lobbaustulokselta... Tosiasiassa ei se ole yhtään hassua, vaan kaikkia meitä hyödyttävää. Mielestäni kasvatuksessa tulee näkyä (jos nyt ei yrittäjyyskasvatus) yrittäjämäisten ominaisuuksien kehittäminen. Opettajan ei tarvitse tehdä tätä edes siinä ajatuksessa, että saamme nyt Suomelle lisää yrittäjiä ja siten BKT nousuun. Itse voisin lähestyä teemaa siten, että yrittäjämäiset ominaisuudet voivat kenties lisätä yksilön onnellisuutta, kunhan yhteisöllisyys on myös koko ajan mukana. Tarkoitan sitä, että uskallus, luottamus omiin kykyihin, asioiden hallinnan tunne ja realismi haasteiden edessä ovat varmasti myös tasapainoisen ihmisen piirteitä. Liiallinen riippuvuus muista ihmisistä ei tue onnellisuutta. Toisaalta myös tietoisuus siitä, että yhteistyöllä voi saada paikattua aukkoja omassa tietämyksessä, on osa tasapainoista elämää sekä myös yrittäjämäisyyttä.” (Opeop 9)

”Liika yrittäjyyden korostaminen voi hämmentää, vaikka yrittäjämäinen toiminta sinänsä kehittää oppilaiden ajattelua.” (Opeop 7)

”Yrittäjämäinen toiminta on mielestäni käytännössä ihan normaalia opiskelutoimintaa. Vrt. esim. sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys --- Toisin sanoen, minusta yrittäjyyskasvatus on jo koulun opetusmenetelmissä mukana. Koulussa tehdään itsenäistä työtä, parityöskentelyä, ryhmätyöskentelyä, projektinomaista työskentelyä, tiedonhakua, ongelmalähtöistä opiskelua, koko koulu on käytännössä yhtä vuorovaikutusta. Kaikessa monialaisten sekä myös kuvataiteen didaktiikan opetuksessa täällä X yliopistossa meille on vähintään rivien välistä annettu vastaavat ohjeet, kuin yllä on listattu oppimisympäristön ominaisuuksiksi. En ole ihan varma siitä, mitä mieltä olen tilanteesta, jossa kaikki tämä aiemmin keksitty ja hyväksi havaittu käsitys oppimisesta on otsikoitu yrittäjyyskasvatukseksi. Tavoitteena tällä yrittäjyyskasvatuksella on aika ilmeisesti kasvattaa yrittäjien sukupolvea paikkaamaan epävarmaa työllisyystilannetta. Minusta yrittäjä on ammatti ja siitä voi kiinnostua, kun ammatista jaetaan tietoa, kuten muistakin ammateista tietoa jaetaan. Ja kun yhteiskunta tukee yrittäjyyttä, myöhemmin tietysti takaamalla resurssit. Ehkä nyt muokataan mielipideympäristöä myönteisemmäksi ja yleensäkin tehdään yrittäjyys näkyväksi. Minusta se on hyvä asia. Yrittäjyys kasvaa sisältäpäin, oppilaan omista kiinnostuksista, lisäksi se on minusta ennen kaikkea luottamusta omiin kykyihin, kaikista ei tule yrittäjiä.” (Opeop 2)

”Mielestäni yrittäjyyskasvatusta pitäisi soveltaa koulussa jonkin verran, sillä se sisältää tärkeitä tavoitteita elämää ja elinikäistä oppimista varten. Mielestäni yrittäjyyskasvatus soveltuu kuitenkin parhaiten yläluokille eli 5-9, koska silloin oppilaille on jo tarpeeksi käytettävissä olevaa tietoa, jota he voivat soveltaa oppimisessaan. Erilaiset projektit voisivat olla hyvä tapa yrittäjyyskasvatuksessa.” (Opeop 12)

”Perusopetuksessa pitäisikin tukea vielä enemmän oma-aloitteista ja aktiivista toimintatapaa edistävää oppimista, niin että se antaisi oppijalle mahdollisuuden kehittää omia taitojaan siltä taitotasoltaan lähtien millä hän kulloinkin on.” (Opeop 11)

”Elementit ja taidot, jotka edistävät yrittäjyyttä, ovat muillakin elämänaloilla tärkeitä taitoja, joiden kehityksessä jokaisen pitäisi saada tukea. En kuitenkaan osaisi tai haluaisi keskittyä yrittäjyyden edistämiseen – yritystoiminta olkoon oppilaiden itsenäinen päätös muiden ammatin- ja uravalintojen ohella. Haluaisin kuitenkin edistää ja tukea niitä tekijöitä, jotka tukevat myös yrittäjämäisyyttä tulevaisuuden toimijoina yhteiskunnassa.” (Opeop15)

”Jokaiselle oppilaalle tulisi tarjota mahdollisuus myös omaan oivaltamiseen ja onnistumisen kokemuksiin oppitunnilla. Olisi hyvä jos oppilaalle ei aina tarjottaisi valmiita vastauksia, vaan annettaisiin tilaa myös oman luovuuden käyttöön eri tehtävien avulla. Yrittäjyyskasvatus antaa vastuun oppimisesta enemmän oppilaalle itselleen, siksi olisi hyvä että opettaja seuraa tiivisti oppilaiden oppimista ja pitää huolen siitä että kaikki saavat kokeilla eri soittimia. Yrittäjämäinen toiminta luokassa vaatii oma-aloitteisuutta ja rohkeutta ja on tärkeää että opettaja kannustaa jatkuvasti oppilaitaan uuden kokeiluun.” (Opeop 13)

Opiskelijoiden semi-strukturoituun kyselyyn laatimista avoimista vastauksista käy ilmi, että heillä käynnistyi kiinnostus pohtia yrittäjyyskasvatusta ja sen mahdollisia tulkintatapoja tulevassa työssä. Toisaalta tietoisuudella annettun ennakkotiedon jälkeen toteutettu kokeilu, jossa opiskelijat refleктоivat ja arvioivat omaa musiikin opiskeluprosessiaan yrittäjämäisen toiminnan näkökulmasta ilman yhteistä palautekeskustelua näytti jättävän opiskelijoista suuren osan yrittäjyyden oppimisprosessin ensimmäiseen eli hämmennyksen vaiheeseen (ks. Hägg & Peltonen, 2014). Opettajalle heräsikin yhtenä yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen kohteena ajan ja tilan järjestäminen opiskelijoiden aiheeseen liittyville keskusteluille ja keskinäiselle tiedon rakentamiselle. Joidenkin opiskelijoiden vastusteluista huolimatta mahdollisuuksien tarjoaminen erilaisiin kokeiluihin ja näkökulmiin vaihtelevien oppimisympäristöjärjestelyiden muodossa on oleellista, kuten teoreettiset tietopakettikin. Tärkeää on myös esittää opettajaopiskelijoille runsaasti kysymyksiä ja keskustella yhteisesti siitä, miten opiskelijat ymmärtävät yrittäjämäisen toiminnan yleisivistävässä koulutuksessa. Mitä opetussuunnitelmateksti voi tarkoittaa? Mitä sen opettajaopiskelijoiden mielestä pitäisi tarkoittaa? Mihin yhteiskunta- ja koulutuspoliittisiin argumentteihin teksti todennäköisesti perustuu? Mitkä ovat kunkin opettajaksi opiskelevan yksilön arvot ja miten kukin tuleva opettaja arvomaailmansa pohjalta voi tulkita opetussuunnitelman ohjeita yrittäjyyskasvatuksesta – yksilönä ja yhdessä opettajakollegoiden, oppilaiden, oppilaiden vanhempien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa?

## YRITTÄJÄMÄISYYS MENETELMÄKSI OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

- Järjestele oppisisältöjä vaihtoehtoisiksi, eri tavoin haastaviksi osiksi ja/tai kokeiltaviksi ja tutkittaviksi teemoiksi.
- Tarjoa avoimesti mahdollisuuksia – minimoi rajoitteet: osoita selkeästi keskeiset ydinaineokset ja toisaalta mahdolliset lisävälineet ja -materiaalit.
- Kannusta havainnoimaan, kokeilemaan, luomaan, soveltamaan.
- Rohkaise hyödyntämään aiemmin koulussa tai vapaa-ajalla opittua.
- Rohkaise kokeiluihin ja ohjaa refleктоimaan kokemuksista tietoa ja osaamista.
- Kannusta ja osallistu refleктоiviin dialogeihin, joissa rakennatte yhteisöllisesti tietoa ja osaamista
- Avatkaa yrittäjämäisyyden käsitettä kollaboratiivisesti hyödyntämällä henkilökohtaisia kokemuksia, yritysysteistyötä ja tutkimustietoa.

## Lähteet

- Black-Hawkins, K. 2010. The framework for participation: A research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research & Method in Education*, 33 (1), 21–40.
- Draycott, M., & Rae, D. 2011. Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 17 (2), 127–145.
- Euroopan komissio. 2012. Building entrepreneurial mindsets and skills in the EU Guidebook Series, How to support SME policy from structural funds. [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/regional-sme-policies/documents/no.1\\_entrepreneurial\\_mindsets\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/regional-sme-policies/documents/no.1_entrepreneurial_mindsets_en.pdf) (Luettu 12.5. 2013).
- Euroopan komissio. 2013. Entrepreneurship Education – A Guide for Educators. [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/entredu-manual-fv\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/entredu-manual-fv_en.pdf) (Luettu 15.12.2013).
- Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice? In P. Kyrö & C. Carrier (Eds.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Entrepreneurship Education Series 2005/2. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational and Professional Education, University of Tampere, 44–67.
- Harkema, S. J. M., & Schout, H. 2008. Incorporating student-centred learning in innovation and entrepreneurship education. *European Journal of Education*, 43 (4), 513–526.
- Hietanen, L. 2012. “Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin.” Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. Akateeminen väitöskirja: Lapin yliopisto, Rovaniemi. Tampere: Juvenes Print. Saatavilla: [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76736/Lenita\\_Hietanen.pdf?sequence=1](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76736/Lenita_Hietanen.pdf?sequence=1)
- Hietanen, L. 2013. Entrepreneurial way of acting as a method in student teachers’ compulsory music course. In *Proceedings Book for the Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education (ENTENP2013)*, pp. 90-103. ISBN: 978-972-8681-51-7. Saatavilla: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/10687/1/Proceedings%20book%20ENTENP%202013%20versao%20final%202.pdf>
- Hägg, O. & Peltonen, K. 2014. *Towards a conceptual understanding of entrepreneurial pedagogy*. Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja 2014.
- Jones, C. 2009. Enterprise education: Learning through personal experience. *Industry and Higher Education*, 23 (3), 175–182.

Jones, B., & Iredale, N. 2010. Viewpoint: Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52 (1), 7–19.

Lepistö, J. 2011. Yrittäjyyskasvatuksen tulevaisuus opettajankoulutuksessa: Tarvitseeko yrittäjyyskasvatus opettajankoulutusta vai opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta? Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & M-R. Järvinen (toim.) Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – Näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry, 13–29.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. 2010. *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*. London and New York: Routledge.

Moroz, P. W., & Hindle, K. 2012. Entrepreneurship as a process: Toward harmonizing multiple perspectives. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36 (4), 781–818.

Naskali, P. 2010. Toistoa ja vastarintaa. Yliopisto-opiskelijat ja yrittäjyyskasvatus. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (Toim.) Yrittäjyyskasvatus hallintana. Vastapaino, Tampere, 72–99.

Neck, H. M., & Greene, P. G. 2011. Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49 (1), 55–70.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus: Vammala.

Politis, D. 2005. The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29 (4), 399–424.

Rae, D. 2007. *Entrepreneurship: From opportunity to action*. New York: Palgrave MacMillan.

Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J., & Rytkölä, T. 2010. Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education + Training*, 52 (2), 117–127.

Vahtivuori, S., Tuovinen, H., Tella, S., Ruokamo, H., Tissari, V., & Vaattovaara, V. 2003. First evaluations of network-based education. Preliminary findings of the ICT programs evaluation project. Full paper presented in ED-MEDIA, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunication, June 23–28, Honolulu, USA.

Venkataraman, S., Sarasvathy, S. D., Dew, N., & Forster, W. R. 2012. Reflections on the 2010 AMR decade award: Whither the promise? Moving forward with entrepreneurship as a science of the artificial. *Academy of Management Review*, 37 (1), 21–33.



Welter, F. and Smallbone, D. 2011, Institutional Perspectives on Entrepreneurial Behavior in Challenging Environments, *Journal of Small Business Management*, 49 (1), 107–125.

Zampetakis, L. A., Kafetsios, K., Bouranta, N., Dewett, T., & Moustakis, V. S. 2009. On the relationship between emotional intelligence and entrepreneurial attitudes and intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 15(6), 596–618.

# Yrittäjyyskasvatus pedagogisena näkökulmana luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelutunnin eri vaiheissa

## Abstrakti

Tämän kokeilun taustalla ovat opetus- ja kulttuuriministeriön ohjeet, joiden mukaan yrittäjyyskasvatusta toteutetaan kehittämällä oppilaita aktiivisia oppimisympäristöjä ja opettajien yrittäjyyspedagogisia valmiuksia. Opetushallitus puolestaan on ohjeistanut perusopetuksen yhdeksi tavoitteeksi pohjan luomisen yrittäjämäisille toimintatavoille. Tutkimusten mukaan oppilaan tietoinen yrittäjämäinen toiminta edellyttää opettajan tiedostavan ja kehittävän oman toimintansa yrittäjämäisyyttä.

YVI-hankkeessa on kehitetty ja tutkittu opettajankoulutuksen käytänteitä ja opetussuunnitelmia yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta monin tavoin. Esimerkkinä kuvattu tapaus kohdentuu luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjaukseen sen kaikissa vaiheissaan: opetusharjoittelijan ohjeistaminen, opetustilanteen havainnoiminen niin opettajana toimivan harjoittelijan kuin oppilaiden toiminnan osalta sekä prosessin arvioiminen refleктоivan palautekeskustelun avulla. Kuvauksessa tulkitaan myös kyseisen luokanopettajakoulutuksen opettajaksi kasvun periaatteita, jotka huomioivat muun muassa opettajaopiskelijoiden lapsuuden ja oman kouluajan kokemukset osana tutkivan, refleктоivan opettajuuden polkua. Artikkelissa mallinnetaan opetusharjoittelun yhden oppitunnin kokonaisuuden rakenne, jossa opettajaopiskelijan opettajuuteen kasvun polkua tarkastellaan yrittäjämäisen toiminnan näkökulmasta. Kuvattu ohjaustilanne tapahtui 1. luokan matematiikan oppitunnilla. Koska huomio kohdennetaan menetelmiin, kuvatut ratkaisut ovat sovellettavissa mihin tahansa yleissivistävän koulutuksen opetusharjoitteluun oppiaineesta ja luokka-asteesta riippumatta.

**Avainsanat:** yrittäjämäinen toiminta, opetusharjoittelutunnin vaiheet, opetusharjoittelutunnin osalliset, reflektioni, arviointi

## Johdanto

Opettajuutta voidaan lähestyä yrittäjämäisen toimintatavan pohjalta useasta näkökulmasta. Salliiko opettaja tunnilla epäonnistumista, ottaako hän itse riskejä ja kuinka paljon? Miten oppilasta voi ohjata luoviin kokeiluihin turvallisessa oppimisympäristössä? Kuinka tiukat rajat opettajaopiskelijalle asetetaan hänen suunnitellessaan oppituntia – vai kannustetaanko häntä kokeilemaan jotain uutta oppilaita aktivoivaa menetelmää virheidenkin tekemisen riskillä? Yrittäjämäisen toiminnan osa-alueita ovat muun muassa itsereflektointi ja itsearviointi. Voidakseen oppia hyödyntämään yrittäjämäistä toimintaa sisäistyneesti omana asenne- ja toimintamallinaan sekä oppilaittensa toimintamallina opettajaopiskelijan on tärkeää harjoitella, havainnoida ja arvioida sekä opettajuuttaan että oppilaiden työskentelemistä yrittäjämäisen toiminnan näkökulmasta. Tässä artikkelissa tavallista opetusharjoittelutilannetta tarkastellaan yrittäjämäisen toiminnan näkökulmasta. Tapauksena kuvattu 1. luokan matematiikan oppitunti on toukokuulta 2010. Yrittäjämäistä toimintaa ei ohjeistettu eikä pohdittu ennen oppituntia. Oppituntia seuraamaan tullut yliopiston yrittäjämäistä toimintaa tutkinut lehtori huomasi tunnin aikana sekä oppilaiden että opettajan toimivan yrittäjämäisesti. Hän tarttui havaitsemaansa mahdollisuuteen käydä palautekeskustelu yrittäjämäisestä näkökulmasta. Yrittäjämäisyys on tässä tapauksessa ymmärretty kahdentoista pienyrittäjän ominaisuutta ja toimintaa kuvaavan käsitteen avulla, joita kyseinen lehtori oli hyödyntänyt ja tutkinut omissa oppimisympäristöissään aikaisemmin (Hietanen 2012, 2013). Nämä käsitteet ovat ongelmanratkaisutaito, luovuus, kyky sopeutua muutoksiin, virheistä oppiminen, riskinotto, epävarmuuden sietäminen, sitoutuminen, pitkäjänteisyys, aloitekyky, itseluottamus, vastuu ja yhteistyökyky. (Ks. Gibb 2005.)

Yrittäjämäisen toiminnan yksi piirre on mahdollisuuksien havaitseminen ja niihin tarttuminen. Kuvatussa opetusharjoittelutilanteessa niin oppituntia ohjeistanut luokanlehtori, opetuksesta vastannut opetusharjoittelija, oppilaat kuin oppituntia seurannut yliopiston lehtori tarttuivat tarjottuihin mahdollisuuksiin. Tilanteen jälkeinen reflektointi (Schön, 1987) yrittäjämäisestä näkökulmasta yliopiston lehtorin ”työkaluiksi” tarjoamien käsitteiden avulla oli oleellinen osa opiskelijoiden yrittäjyyden ilmiön ymmärtämistä. Myös reflektointi, yhteinen tiedonrakentaminen, mahdollisuudet ja niiden hyödyntäminen sekä innovatiivinen heittäytyminen tulkitsemaan annettuja mahdollisuuksia määriteltiin palautekeskustelussa yhteisesti yrittäjämäisen toiminnan osa-alueiksi. Taulukossa 1 kuvataan luokanopettajakoulutuksen yhden 1. luokan matematiikantunnin runko syventävästä eli viimeisestä ohjatusta opetusharjoittelusta.

TAULUKKO 1. luokan matematiikan tunti ohjatussa syventävässä harjoittelussa

Harjoittelu-prosessin vaihe	Ohjaajien toiminta	Opetusharjoittelijan toiminta	Oppilaan toiminta
Suunnittelu	Ehdottaa suunnittelemaan oppimisympäristöjä, joissa mahdollistuvat lasten kokeileminen ja keksiminen uuden oppimisessa.	Suunnittelee oppitunnin aiheesta: ”Sata senttiä on yksi euro.”	
Oppitunti	Tarkkailevat opettajaopiskelijan antaman etukäteistiedon määrää ja kirjaavat havaintoja: - ei kertonut aihetta - aloittaa kysymyksellä - oppilaiden innokas kokeileminen, itseohjautuvuus, ongelmanratkaisu, luovuus, sitoutuminen, pitkäjänteisyys - yhteisöllinen tiedon rakentaminen - opettajan rooli toiminnasta ja kokeiluista reflektoidun tiedon sitomisella opiskeltavaan opetussuunnitelman asiaan: Lopulta yksi oppilas ilmoitti: ”Sata senttiä on yksi euro”, johon opettaja vastasi: ”Aivan – se on tämän oppitunnin aihe.”	Käyttää matematiikan opetusrahoja. Kysyy: Millaisilla eri tavoilla on mahdollista muodostaa yksi euro, jos saat käyttää a) kahta kolikkoa? b) neljää kolikkoa? c) viittä kolikkoa? d) kuutta kolikkoa?	Kokeilevat yhdistellä ja ryhmitellä kolikoita eri tavoin.  Ehdottivat opettajalle ratkaisuja, joista keskusteltiin yhdessä.
	Palautekeskustelun ohjaaminen oppitunnin jälkeen: kahdentoista yrittäjämäisen käsitteen avulla lähdettiin pohtimaan, mitä näistä käsitteistä ilmeni oppitunnilla.	a) oppilaiden osalta  opettajaopiskelijan havainnointi kohdistetaan oppilaiden osallisuuteen ja toiminnan yrittäjämäisiin elementteihin sekä opettajan pidättäytymiseen valmentajan ja tukijan roolissa.  b) opettajan osalta  mukana aiemmat koulu- ja opetuskokemukset ja tunnemaailma (epävarmuus, riskinottamisen pelko/rohkeus), joka perustuu osin aiempiin kokemuksiin.	

Taulukossa 2 on mallinnettu kuvattuja matematiikan opetusharjoittelutunnin vaiheita yleisemmin. Näitä vaiheita voi soveltaa mihin tahansa opetusharjoittelutilanteeseen.

TAULUKKO 2. Matematiikan tunnista yleisempään malliin

Harjoittelu-prosessin vaihe	Ohjaajien toiminta	Opetusharjoittelijan toiminta	Oppilaan toiminta
Oppitunnin ohjeistus ja suunnittelu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kerrotaan harjoittelijalle ainoastaan oppitunnin aihe/teema</li> <li>- kannustetaan turvautumaan oppilaiden kokeilevaan ja keksivään toimintaan uutta opiskeltaessa</li> </ul>	Suunnittelee oppitunnin annetusta aiheesta	
Oppitunti	<p>Tarkkailevat opettajaopiskelijan antaman etukäteistiedon määrää ja kirjaavat havaintoja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ei kertonut aiheesta</li> <li>- aloittaa kysymyksellä</li> <li>- oppilaiden kokeileminen,</li> <li>- itseohjautuvuus, ongelmanratkaisu, luovuus,</li> <li>- sitoutuminen, pitkäjänteisyys</li> <li>- yhteisöllinen tiedon rakentaminen keskustelemalla</li> <li>- opettajan rooli toiminnasta ja kokeiluista reflektoidun</li> <li>- tiedon sitomisella opiskeltavaan opetussuunnitelman asiaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aloittaa tunnin tarjoamalla soveltuvaa materiaalia/välineitä</li> <li>- esittää vaihtoehtoja kysymysten muodossa – joilla johdattaa halutunlaisiin kokeiluihin opiskeltavan sisällön selvittämiseksi</li> <li>- kannustaa oppilaita kokeilemaan, ratkomaan luovasti ongelmia, yhteisöllisyyteen (keskusteluihin), vastuulliseen, sitoutuneeseen toimintaan, epävarmuuden sietämiseen, virheidenkin kautta oppimiseen.</li> </ul>	<p>Kokeilevat yksin ja/tai yhdessä etsiä ratkaisua annettuun aiheeseen</p> <p>Ehdottavat opettajalle ratkaisuja, joista keskustellaan yhdessä arvioiden, mikä on tavoiteltua tietoa; mikä puolestaan ei.</p>
Lehtorien havaintojen kohdentuminen oppitunnilla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opettajan antaman etukäteistiedon määrä eli oppilaille annettu ”tila” oivaltaa</li> <li>- oppilaiden mahdollisuus kokeilla, itseohjautuvuus,</li> <li>- oppilaiden mahdollisuus yhteisöllisen tiedon rakentamiseen</li> <li>- opettajan rooli ja asiantuntijuus toiminnasta ja kokeiluista reflektoidun tiedon sitomisessa opiskeltavaan opetussuunnitelman asiaan</li> <li>- opettajan ja oppilaiden toiminnan yrittäjämäiset piirteet (edellyttää ohjaavien lehtoreiden tietämystä yrittäjämäisyyden ilmiöstä)</li> </ul>	<p>a) oppilaiden osalta opettajaopiskelijan havainnointi kohkoistetaan oppilaiden osallisuuteen ja toiminnan yrittäjämäisiin elementteihin sekä opettajan pidättäytymiseen valmentajan ja tukijan roolissa.</p> <p>b) opettajan osalta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mukana aiemmat koulu- ja opetuskokemukset ja tunnemaailma</li> <li>- (epävarmuus, riskinottamisen pelko/rohkeus),</li> <li>- opetusharjoittelijan toiminnan tarkastelu yrittäjämäisen toiminnan näkökulmasta</li> <li>- yrittäjämäisen toiminnan piirteet joko yhteisen tiedonrakentelun, ohjaavan lehtorin antamien käsitteiden tai kumpaankin edelliseen perustuvan tiedon pohjalta</li> <li>- kytkös opettajuuden prosessiin elinikäisen oppimisen ja kasvun prosessin näkökulmasta oleellista – tätä kautta havainto myös yrittäjämäisyyden kasvun ja oppimisen prosessin jatkuvuudesta</li> </ul>	
Palauteskustelun ohjaaminen oppitunnin jälkeen			

Ohjatun syventävän harjoittelun tavoitteena Lapin yliopistossa on muun muassa, että opiskelija osaa kokeilla, soveltaa, tutkia ja kehittää erilaisia pedagogisia lähestymistapoja ja malleja. Syventävään harjoitteluun liittyvässä pedagogisessa seminaari III:ssa keskiössä ovat muun muassa oman opettajuuden tiedostaminen, ymmärtäminen ja rakentaminen juonellisena kertomuksena. Esitellyn harjoittelutunnin palautekeskustelun käsitteleminen annettujen pienyrittäjän elämään liittyvän kahdentoista käsitteen avulla aiheutti pohdintoja epävarmuuden sietämisestä, psykologisen ja sosiaalisen riskin ottamisesta sekä virheiden tekemisen pelosta. Opettajaopintojen alkuvaiheessa orientaatiokursseilla oli luotu perustaa tutkivalle, vastuulliselle ja yhteistoiminnalliselle opettajuudelle muun muassa pohtimalla omaa kouluhistoriaa ja muita kouluajan kokemuksia. Tässä viimeisen ohjatun harjoittelun loppupuolelle ajoittuneessa palautekeskustelussa yrittäjämäisen reflektoinnin myötä opettajuuden opintojen aikaisen kehittymisprosessin ympyrä sulkeutui. Tämä tapahtui, kun yhdessä pohdittiin syitä, miksi opettajana toiminut harjoittelija oli kokenut niin suurta epävarmuutta ja pelännyt virheitä. Nämä tunteet olivat juontuneet lapsuudesta, jolloin virheitä oli pidetty huonouden merkinä eikä oppimisen vaiheina, kuten yrittäjämäisessä pedagogiikassa. Koska tilanteessa oli erilaisista kokemustaustoista tulleita opettajia ja opetusharjoittelijoita, huomattiin, että esimerkiksi suhtautuminen virheiden tekemiseen ja rohkeus riskin ottamiseen vaihtelivat. Tässä vaiheessa löydettiin opetustilanteen osallisten erilaisuus eli inklusiivinen näkökulma, minkä yrittäjämäisen toiminnan periaatteet mahdollistavat selvästi: jokaisen kokemus on omanlainen, mutta yhtä tärkeä kuin muiden.

Jatkossa onkin tärkeää kohdentaa opetusharjoittelussa ja harjoittelutunteihin liittyvissä palautekeskusteluissa huomiota niin oppilaiden, opetusharjoittelijan kuin ohjaajien toimintaan. Tässä artikkelissa kuvatussa tapauksessa lopulta myös yrittäjämäisestä toiminnasta tietoinen ohjaava luokanlehtori ja yliopiston lehtori havaitsivat oppineensa yrittäjämäisyydestä uusia piirteitä ja toimintamalleja: miten ohjaat opetusharjoittelua ja arvioit sitä niin, että harjoittelutunnin jokaisella osallisella on mahdollisuus toimia yrittäjämäisesti.

Yrittäjämäisyyttä avattiin tässä tapauksessa yliopiston lehtorin antamien kahdentoista, tutkijoiden määrittelemien pienyrittäjyyteen liittyvien käsitteiden kautta. Yrittäjämäisyyttä on kuitenkin määritelty monella muullakin tavalla. Jatkossa olisikin tärkeää, että niin ohjaava luokanlehtori kuin opetusharjoittelija ja yliopiston oppituntia seuraava lehtori avaisivat yrittäjämäisyyden käsitettä yhdessä keskustellen. Käsitteen määrittelyn tulisi pohjautua kokemuksiin ja aiempaan tietoon yrittäjämäisyydestä ja mahdollisiin yritysysteistyön kokemuksiin sekä tutkimustietoon. Olennaista on havaita, että oppituntien osalliset ja oppitunnit ovat erilaisia, jolloin yrittäjämäisyyden elementitkin todennäköisesti korostuvat vaihtelevasti. Voi olla hyvä ottaa vanhempia oppilaitakin mukaan näihin keskusteluihin tuomaan mukaan omaa näkemystään esimerkiksi kotoa tai muusta tuttavapiiristä. Täytyy myös huomata, että yrittäjämäisyys on yksi työelämän erityispiirre, joten voi olla asiallista esimerkiksi perusopetuksessa pitää rinnalla yleisiä työelämän toimintamalleja. Tutkimusten mukaan työelämän toimintamalleilla ja yrittäjämäisillä toimintamalleilla on myös paljon yhteistä.

## OPETUSHARJOITTELUN YRITTÄJÄMÄISEN PEDAGOGIIKAN HUONEENTAULU

- Anna harjoittelijalle selkeä opittava aihe/teema.
- Ohjeista harjoittelijaa antamaan oppilaille mahdollisuus oivaltaa.
- Kannusta harjoittelijaa valitsemaan opittavaan sisältöön liittyen materiaalit/välineet sitä huolellisemmin mitä pienempiä oppilaita.
- Kannusta harjoittelijaa suunnittelemaan toimintaa ohjaavat ja tarkentavat kysymykset huolella.
- Kiinnitä havainnoidessa huomio harjoittelijan ja oppilaiden osallisuuteen ja toimintaan yrittäjämäisestä näkökulmasta.
- Ohjaa palautekeskustelua yrittäjämäisestä näkökulmasta kysymyksin ja kommentein.

## Lähteet

Gibb, A. 2005. The future of Entrepreneurship Education – Determining the Basis for Coherent policy and Practice? Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier (toim.) The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context. Entrepreneurship Education Series 2005/2. Research Centre for Vocational and Professional Education. Hämeenlinna: University of Tampere, 44–67.

Hietanen, L. 2012. "Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin." Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. Akateeminen väitöskirja: Lapin yliopisto, Rovaniemi. Tampere: Juvenes Print. Saatavilla: [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76736/Lenita\\_Hietanen.pdf?sequence=1](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76736/Lenita_Hietanen.pdf?sequence=1)

Hietanen, L. 2013. Entrepreneurial way of acting as a method in student teachers' compulsory music course. In Proceedings Book for the Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education (ENTENP2013), pp. 90-103. ISBN: 978-972-8681-51-7. Saatavilla: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/10687/1/Proceedings-%20book%20ENTENP%202013%20versao%20final%20.pdf>

Schön, D. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.



# **Yrittäjyyskasvatus opettajan- koulutuksessa**

## **Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Turun yksikön YVI-hanke 2011–2013**

### **Abstrakti**

Yrittäjyyskasvatus on viimeisten opetussuunnitelmajaksojen aikana entistä selkeämmin integroitu opettajaopintoihin ja opetusharjoitteluihin Turun yliopiston opettajankoulutuksessa. Taustalla nähdään olevan yhteiskunnan jatkuva muutos, johon opettajankoulutuksen tulee reagoida. Opetussuunnitelmatyö kaikilla koulutusasteilla vaatii sisältöjen, tavoitteiden ja menetelmien jatkuvaa kehittämistä. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet ovat moninaiset kohdentuen lasten ja nuorten kasvattamiseen aktiivisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi, yhteiskuntarakenteen ymmärtämiseen ja mm. työelämätaitojen kehittämiseen. Opettajat ovat avainasemassa kasvatettaessa oppilaita tulevaisuuden ammatteihin ja vahvistettaessa oppilaiden valmiuksia, joita tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan. (Ks. Remes 2001; Ikonen 2006; Seikkula-Leino 2007; Kyrö, Lehtonen & Ristimäki 2007; Mäki-Tuominen, Aalto & Kärki 2007; Lepistö & Rönkkö 2009; Aalto & Mäki-Tuominen 2013; Tiikkala 2013.) Artikkelissa esitetään yrittäjyyskasvatuksen ilmenemistä eri kouluasteilla kuvaava malli.

Yrittäjyyskasvatus on ollut luokanopettajien opinnoissa vuodesta 2005 alkaen. YVI-hankkeen aikana vuosina 2011–2013 teema on integroitu entistä laajemmin luokanopettajien opetussuunnitelmaan. Tavoitteeksi asetettiin, että opiskelijat tutustuvat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja toimintatapoihin ja opetusharjoituksissa soveltavat ja harjoittelevat näitä taitoja. Tavoitteena oli kehittää opettajien osaamista toteuttaa yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä ja toimintatapoja työssään. YVI-hankkeessa keskityttiin yrittäjyyskasvatuksen sisältöjen ja toimintatapojen suunnitteluun ja integrointiin opettajaopintoihin sekä harjoittelun kehittämiseen yrittäjyyskasvatus siihen niveltäen.

Artikkelissa esitellään YVI-hankkeen vaiheet, yrittäjyyskasvatukseen tutustuminen ja soveltaminen, sekä näihin vaiheisiin liittyvää tutkimusta. Yrittäjyyskasvatuskurssien palautteiden ja reflektointien pohjalta selvitetään opettajaopiskelijoiden yrittäjyyskasvatukseen liittyvän tietämyksen ja asiantuntijuuden kehittymistä (Aalto & Mäki-Tuominen). Opetusharjoitteluun liittyen artikkelissa analysoidaan (Holst) harjoittelijoiden osaamistasoa teoreettisen ja käytännöllisen tiedon laadullisen YVI-reflektion osalta. (Ks. Bailey, Wesley & Buysse 2001; Stough & Palmer 2003; Tynjälä 2003; Kemmis 1985; Järvinen 1990; Mezirow 1995; Hiltunen 2000; Hiltunen & Pihlaja 2010; Holst & Pihlaja 2011; Pihlaja & Holst 2013).

**Avainsanat:** Yrittäjyyskasvatus, opettajankoulutus, aihekokonaisuudet, työelämävalmiudet, opetusharjoittelu, osaamistaso

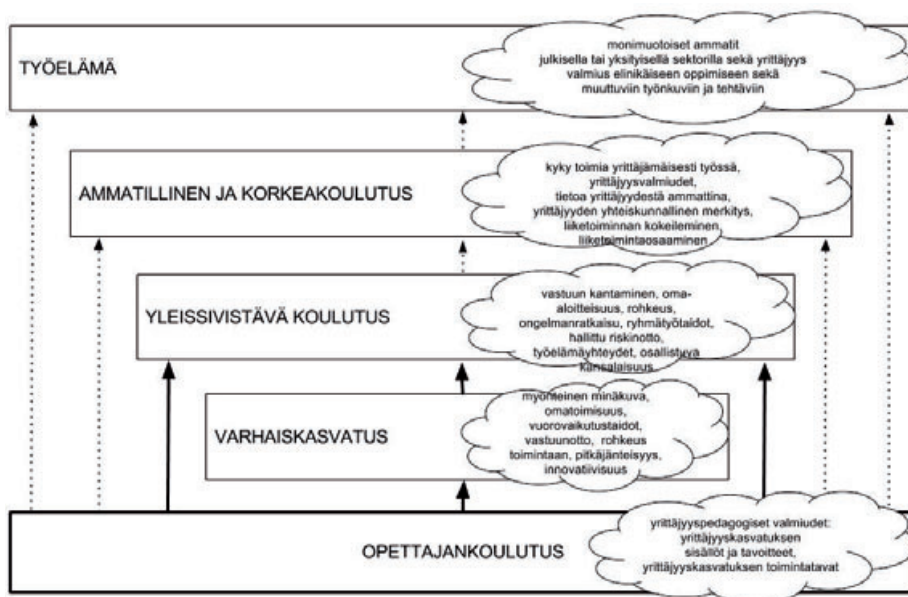
## Yrittäjyyskasvatus

Opetusministeriö on linjannut yrittäjyyskasvatuksen ja -koulutuksen tavoitteiksi valtakunnallisesti ja alueellisesti myönteisen yrittäjyyskulttuurin ja asenneilmapiirin kehittämisen, sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden, uuden yritystoiminnan käynnistäminen ja innovaatio toiminnan edistämisen sekä toimivien yrittäjien ja yritysten kehittämisen sekä sukupolvenvaihdosten tukemisen (Opetusministeriö 2004, 7-8). Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteeksi voidaan oppijan näkökulmasta esittää sisäisen yrittäjyyden tukeminen, jolla ymmärretään mm. yritteliäisyyteen kasvattamista ja aktiivisuuden ja luovuuden kehittämistä. Myös yhteistyötaitojen kehittäminen on yrittäjyyskasvatuksen keskeisimpiä tavoitteita, jotka on koettu olevan merkityksellisiä työelämässä selviämisen kannalta. Lisäksi yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään yrittäjyyden merkitys yhteiskunnassa, perehdyttää oppilas yrittämiseen ammattina, antaa jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisia tietoja ja valmiuksia sekä antaa oppilaille sellaisia tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita hän tarvitsee työelämässä joko itsenäisenä yrittäjänä tai toisen palveluksessa. (Opetusministeriö 2004; Seikkula-Leino 2007.)

Yrittäjyyskasvatus on sisältynyt perusopetuksen opetussuunnitelmaan 1990-luvulta lähtien (Ikonen 2006, 11, 13). Selkeimmin se on liitetty aihekokonaisuuteen Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, jonka päämääränä on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille. (POPS 2004, 40.) Yrittäjyyskasvatuksen määrittelyjen Tiikkala (2013) toteaa olevan moninaisia ja taustateorioiden hajanaisia. Ikonen (2006) näkee yrittäjyyskasvatuksen osana laajempaa kansalaiskasvatuksen käsitettä. Kuitenkin edellä esitetyt tavoitteet ovat usein linjattu yrittäjyyskasvatukselle luonteenomaisiksi. Alan kirjallisuudessa yrittäjyys on usein saanut kolme yrittäjyyttä selventävää muotoa: *omaehtoinen, ulkoinen ja sisäinen yrittäjyys*. (Kyrö 1997, 17–18; Remes 2001.) Perusopetuksessa yrittäjyyskasvatukseen liitetään ensisijaisesti *yritteliäisyyden* eli sisäisen ja omaehtoisen yrittäjyyden kehittäminen (Suojanen 1994; Seikkula-Leino 2007; Mäki-Tuominen, Aalto & Kärki 2007; Lepistö & Rönkkö 2009). Oppilaan yrittäjyyteen liittyvät taidot, kuten luovuus, ongelmanratkaisutaito, suunnittelu- ja päätöksentekotaito ovat avainasemassa yrittäjämäisessä oppi-

misprosessissa. Ominaisuuksista itseluottamus, itsenäisyys, monipuolisuus ja neuvokkuus edesauttavat yritteliäisyyden kehittämisessä. Oppimisen keskeisinä tekijöinä ovat tavoitteellisuus, mahdollisuuksien etsintä, riskinottokyky, itsenäinen ja aloitteellinen toiminta sekä ongelmien luova ratkaiseminen. (Kyrö 2001, 99–100; Opetusministeriö 2004, 8; Ristimäki 2004; Opetusministeriö 2009, 17; Rae 2005; Tiikkala 2013.) Myös perusopetuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita pohtinut työryhmä näki tärkeäksi yhteiskunnassa tarvittavien taitojen, kuten työskentelyn, vuorovaikutuksen, osallistumisen ja vaikuttamisen taidot sekä itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taidot (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 13–14).

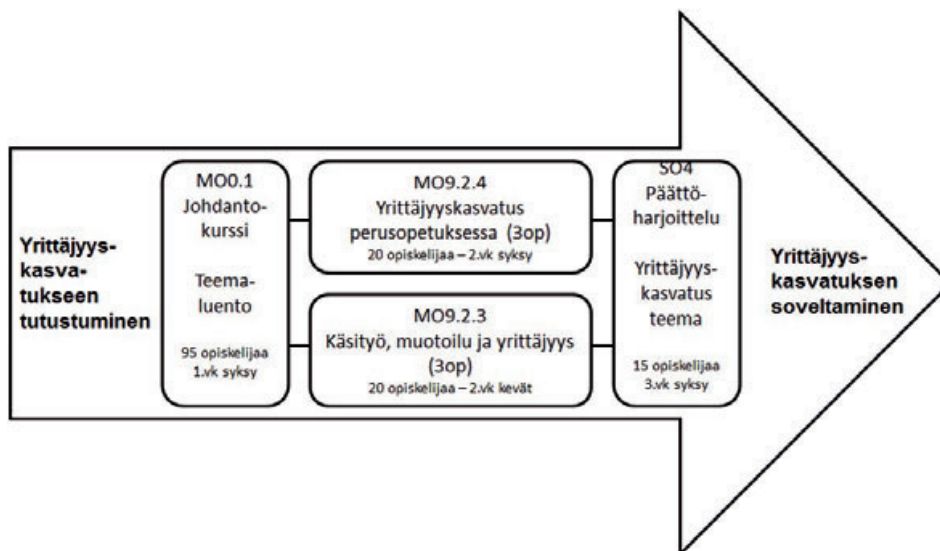
Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet ja sisältöalueet ovat laaja-alaiset riippuen siitä, millä koulutusasteella toimitaan. Yrittäjyyskasvatukselle on eri yhteyksissä pyritty luomaan tavoitteita, sisältöjä ja toimintamalleja eli rakentamaan ns. ehjä polku varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle. Seuraavassa mallissa (Aalto & Mäki-Tuominen, YKTT 2013) on havainnollistettu yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita eri koulutusasteilla liittäen siihen opettajankoulutus pyrkien havainnollistamaan sen tärkeä osuus kasvatuksen ja koulutuksen kentässä. Opettajankoulutuksessa tulee käsitellä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja ja siten luoda opettajille yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiselle riittävät pedagogiset valmiudet. Varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet kohdentuvat ensisijaisesti myönteisen minäkuvan rakentamiseen ja monipuolisten hyvien ominaisuuksien kehittämiseen. Nämä ominaisuudet liitetään yleisesti sisäiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen. Tavoitteet ovat samansuuntaiset myös yleissivistävän koulun myöhemmässä vaiheessa, ammatillisessa koulutuksessa ja korkea-asteella. Ulkoiseen yrittäjyyteen ja työelämävalmiuksiin liittyvät tavoitteet ja sisällöt monipuolistuvat ja syvenevät koulutustason edetessä.



KUVIO 1. Yrittäjyyskasvatuksen sisällöt ja tavoitteet eri koulutusasteilla ja opettajankoulutuksessa (Aalto & Mäki-Tuominen, 2013 YKTT, Helsinki)

## Yrittäjyyskasvatus opettajankoulutuksessa YVI-hankkeen aikana

Yrittäjyyskasvatus on YVI-hankkeen aikana entistä voimakkaammin integroitu opettajaopintoihin ja opetusharjoitteluihin Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Turun yksikössä. Hankkeen alkaessa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteeksi asetettiin riittävien tietojen ja taitojen tarjoaminen opettajaopiskelijoille yrittäjyyskasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista, jotta he kykenevät soveltamaan ja toteuttamaan yrittäjyyskasvatuksellisia toimintatapoja päättöharjoittelussa ja myöhemmin työelämässä.



KUVIO 2. Yrittäjyyskasvatus luokanopettajakoulutuksessa YVI-hankkeen aikana 2011-2013

Yrittäjyyskasvatus teemaa on käsitelty luokanopettajaopinnoissa pakollisilla ja valinnaisilla kursseilla ja opetusharjoittelujen yhteydessä. YVI-hankkeen aikana resurssoinnista aiheeseen vaihteli kaikille pakollisina opintoina vuosittain. Pääasiallisena sisältönä yrittäjyyskasvatus on ollut valinnaisilla kursseilla *Käsityö, muotoilu ja yrittäjyys* (3op) sekä *Yrittäjyyskasvatus perusopetuksessa* (3op). Kaikille pakollisiin opintoihin teema on sisällytetty *monialaisten opintojen johdantokurssiin läpäisyperiaatteella*, jonka suoritti noin 100 opiskelijaa vuosittain. Keväällä 2012 opettajaopiskelijat osallistuivat Yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen opettajatutoreina. Hankkeen aikana suunniteltiin ja rakennettiin Moodle-alustalle kurssikohtainen oppimisympäristö, jonka tavoitteena oli tukea opiskelijan tiedonsaantia ja tiedonjakamista. Oppimisympäristöön kerättiin ja laadittiin teemaan liittyen monimuotoista oppimateriaalia. Monimuotoiset oppimateriaalit tukivat erilaisten oppijoiden oppimista ja tiedonhankintaa. (Ks. Lehtinen 2004).

Syventävän aine- ja viikkoharjoittelun (SO4) yhtenä sisältönä vuosina 2011–2013 oli yrittäjyyskasvatus (YVI). Harjoittelunohjaukseen sisältyi yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä, jonka tavoitteena oli tukea teeman niveltämistä opetusharjoitteluun. SO4-harjoittelujakson päättyessä luokanopettajaksi opiskelevat arvioivat opetusharjoittelua ja osaamistaan, jonka tuloksia teemaan liittyen esitellään jäljempänä.

YVI-hankkeen aikana luotu malli, jossa yrittäjyyskasvatusteemaa käsitellään sekä opin-  
nossa että harjoitellaan opetusharjoittelussa, osoittautui toimivaksi. Hankkeen aikana  
saadut kokemukset kuitenkin osoittavat, että teemaan tulee voida kohdentaa riittävästi  
resursseja, jotta yrittäjyyskasvatuksen sisällöt, tavoitteet ja toimintatavat omaksutaan ja  
niitä kyetään toteuttamaan opetuksessa.

## Yrittäjyyskasvatus perusopetuksessa -kurssin reflektointia ja palautekyselyn tuloksia

YVI-hankkeen aikana suunniteltiin ja toteutettiin kaksi kertaa valinnainen MO9.2.4  
Yrittäjyyskasvatus perusopetuksessa -kurssi (3op). Kurssin päätteeksi opiskelevat  
antoivat kurssipalautteen ja refleктоivat oppimaansa. Moodle2-verkko-oppimisympä-  
ristössä kyselynä toteutetulla kurssipalautteella kartoitettiin opiskelijoiden käsityksiä ja  
mielipiteitä kurssin tavoitteista, sisällöistä, opetusmenetelmistä ja oppimisympäristöis-  
tä. Palautteella kerättiin lisäksi tietoa opiskelijoiden käsityksistä yrittäjyyskasvatukses-  
ta. Tässä artikkelissa analysoidaan kurssipalautteiden vastauksia lukuvuosilta 2012–13  
ja 2013–14. Tutkimusaineisto on kerätty luokanopettajaopiskelijoiden (lv 2012-13 N=5  
ja lv 2013-14 N=11) kurssipalautteen vastauksista.

Kysymyksittäin tarkasteltuna luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia määrällisesti ku-  
vaavat luvut ovat seuraavat (Taulukko 1.). Taulukosta 1 ilmenee, että vastaajia oli yh-  
teensä 16, joista lukuvuonna 2012–13 oli 5 vastaajaa ja lukuvuonna 2013–14 vastaajia  
oli 11.

TAULUKKO 1. Yhteenvedo Yrittäjyyskasvatus perusopetuksessa -kurssin kvantitatiivisista  
vastauksista

	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Vastasiko kurssi mielestäsi omia tarpeitasi tulevana luokanopettajana?</b>										
	Hyvin		Melko hyvin		En osaa sanoa		Melko vähän		Vähän	
lv 2012-13	1	20%	4	80%	0	0%	0	0%	0	0%
lv 2013-14	1	9%	7	64%	1	9%	1	9%	1	9%
yhteensä	2	13%	11	69%	1	6%	1	6%	1	6%
<b>Arvioi yrittäjyyskasvatuksen merkitystä alaluokkien opetuksessa.</b>										
	Tärkeää		Melko tärkeää		En osaa sanoa		Melko tarpeetonta		Tarpeetonta	
lv 2012-13	3	60%	2	40%	0	0%	0	0%	0	0%
lv 2013-14	6	55%	4	36%	1	9%	0	0%	0	0%
yhteensä	9	56%	6	38%	1	6%	0	0%	0	0%

Olin sitoutunut kurssin suorittamiseen.										
	Samaa mieltä		Melko samaa mieltä		En osaa sanoa		Hieman eri mieltä		Eri mieltä	
lv 2012-13	5	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
lv 2013-14	4	36%	5	46%	0	0%	2	18%	0	0%
yhteensä	9	6%	5	31%	0	0%	2	13%	0	0%

Taulukosta 1 selviää, että 11 opiskelijaa (69%) näki kurssin vastaavan melko hyvin tarpeitaan tulevana luokanopettajana. Kaksi opiskelijaa (13%) katsoi kurssin vastaavan vähän tai melko vähän tulevaisuuden tarpeisiin opettajan työssä. Yhdeksän opiskelijaa (56%) piti yrittäjyyskasvatuksen merkitystä alaluokkien opetuksessa tärkeänä ja kuusi opiskelijaa (38%) melko tärkeänä. Erityisesti on huomioitava, että vain yksi opiskelija ei osannut sanoa yrittäjyyskasvatuksen tarpeellisuudesta alakoulun opetuksessa ja yksikään opiskelija ei ole vastannut, että yrittäjyyskasvatus olisi tarpeetonta alakoulun opetuksessa.

Opiskelijat pääosin kokivat kurssin sisältöjen antaneen monipuolisesti tietoa yrittäjyyskasvatuksen teoriasta ja erilaisista toimintamuodoista. Vastauksista on kuitenkin tulkittavissa, että teeman integroinnissa opetukseen tarvitaan lisää käytännön ideoita ja ohjausta. Kysyttäessä: ”Miten kurssi mielestäsi vastasi omia tarpeitasi tulevana luokanopettajana?” opiskelijat vastasivat seuraavasti:

*Mielestäni kurssi antoi monipuolisesti tietoa yrittäjyyskasvatuksen eri toteutusmuodoista ja sen merkityksestä. (Luokanopettajaopiskelija lv 2012–13)*

*Sain oivallisia ideoita yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen ja opin, että mitä yrittäjyyskasvatus käytännössä voi olla. Erityisesti projektityön pohtiminen oli antoisaa. (Luokanopettajaopiskelija lv 2012–13)*

*Kurssin aikana ymmärsin, mitä yrittäjyyskasvatuksella todella tarkoitetaan, ja miksi sitä niin paljon tuputettiin meille 1. opintovuonna. Kunpa olisin saanut samanlaisen rautalankamallin jo silloin, sillä nyt pelkään, että kollegani jäävät paitsi monesta ahaa!-elämyksestä, joita olen itse kokenut. Ehkä aihekokonaisuuden nimi on huono, siitä tulee mieleen ”yritys” ennen kuin ”yrittäminen”, jota on varmasti haettu. Ja asia olisi tärkeä tulevien oppilaiden kannalta; koulu on kuitenkin ehdottomasti elämää, ei koulua varten! (Luokanopettajaopiskelija lv 2012–13)*

*Avasi silmiä ja tarjosi eväitä, kuinka yrittäjyyskasvatuksen saisi mukaan jo alakouluun. (Luokanopettajaopiskelija lv 2013–14)*

*Minusta tuntuu, että kuten OKL:ssä usein, tälläkin kurssilla tehtiin kotona paljon sellaisia tehtäviä jotka tehtiin vain sen takia, että pakko. Yrittäjyyskasvatus on todella tärkeää, mutta tarvitsimme ehkä hieman lisää käytännönharjoittelua ja vinkkejä. Jokainen voisi esim. koota jonkinlaisen yrittäjyyskasvatuksen mapin, jossa eri*

*materiaaleja ja listoja niiden lähteistä, jotain käytännön-tehtäviä jne jne jota voisi käyttää sitten tulevassa työssä kentällä. (Luokanopettajaopiskelija lv 2013–14)*

Taulukosta 1 on luettavissa opiskelijoiden sitoutuneisuus kurssille. Yhdeksän opiskelijaa (56%) oli erittäin sitoutuneita, viisi (31%) melko sitoutuneita ja kaksi (13%) vain hieman sitoutuneita kurssin suorittamiseen. Kurssipalautteen laadullisessa osuudessa vastauksia opiskelijoiden sitoutuneisuuteen vaikuttaviin tekijöihin kartoitettiin kysymyksillä: “Mikä kurssilla oli motivoivinta?” ja “Mikä kurssilla oli haastavinta?”. Sitoutumiseen vaikuttavina tekijöinä voidaan opiskelijoiden sanallisten vastausten perusteella esiin nostaa yrittäjyyskasvatukselle luonteenomaiset toimintatavat kuten projektityöskentely, keskustelut teemasta ja yritysvierailut.

Opiskelijoiden vastaukset olivat seuraavanlaisia:

*Vierailut olivat motivoivia ja virkistäviä, kun pääsi pois tavanomaisesta oppimisympäristöstä. Myös kurssityön tekeminen oli hauskaa, kun sai oikeasti olla luova, eikä työllä ollut tiukkoja rajoituksia. (Luokanopettajaopiskelija lv 2012–13)*

*Vierailut Educariumin ulkopuolella ja projektityö! Kurssilla opiskelijaa ei upotettu erilaisiin töihin, vaan jokaiseen työhön pystyi keskittymään kunnolla, kun niitä ei ollut liikaa. (Luokanopettajaopiskelija lv 2012–13)*

*Keskustelut tunneilla. Motivoivinta oli yhteys johonkin konkreettiseen. Kuten projektin suunnittelu kouluun ja yritysvierailu Raisioon. Se osoitti, että tässä saattaa olla jotain järkeä. (Luokanopettajaopiskelija lv 2013–14)*

*Vanhojen ennakkoluulojen hautaaminen ja uuden ajattelun vastaanottaminen. (Luokanopettajaopiskelija lv 2012–13)*

*Ymmärtää mistä oikein on kyse. Yrittäjyyskasvatus siis ilmeisesti koostuu monista eri teemoista, joita ei varsinaisesti tarvitse nimetä yrittäjyyskasvatukseksi, vaan ovat jo koulun yleisiä tavoitteita, menetelmiä jne. (Luokanopettajaopiskelija lv 2013–14)*

Yrittäjyyskasvatus perusopetuksessa -kurssilla erityisesti sisältöjen, tavoitteiden ja toimintamuotojen rikkaus on saanut opiskelijat avoimesti pohtimaan yrittäjyyskasvatuksen merkitystä ja mahdollisuuksia. Opiskelijat kokivat kurssin lisänneen merkittävästi heidän ymmärrystään yrittäjyyskasvatuksen toimintamuodoista ja oppimateriaaleista. Erityisen tärkeinä ja rohkaisevina opiskelijat kokivat opettajille suunnatut palvelut, joita esimerkiksi YES-keskukset, Opinkirjo (ent. Kerhokeskus) ja Taloudellinen tiedotustoimisto yrittäjyyskasvatukseen tarjoavat.

## **Kasvatustieteiden maisteri (KM) -opiskelijoiden YVI-osaaminen SO4-harjoittelussa**

Osaamisen määrittelyssä korostuu tietämisen ja taitamisen yhdistyminen sekä yhteys toiminnan kontekstiin. Osaaminen on tietoa, joka on järjestynyt siten, että sitä voidaan käytännössä soveltaa. Lisäksi se on sidoksissa tilanteeseen, jossa se on luotu. Osaami-



nen on sidottu siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa työ tehdään. Lisäksi se on aina sekä yhteisöllinen että yksilöllinen ilmiö. Osaamisen tilanne- ja kontekstisidonnaisuus asettaa haasteelliseksi osaamisen kehittymisen pelkästään perinteisissä koulutustilanteissa. (Nonaka & Takeuchi 1995; Jalava 2001.) Yleensä osaaminen jaetaan tutkimuksissa teoreettiseen tietoon ja käytännölliseen eli kokemukselliseen tietoon osa-alueilla (Tynjälä 2003, 2004), mikä tässä artikkelissa on yrittäjyyskasvatus (YVI). Teoreettinen sisällytetään formaali tieto, teoriat ja käsitteet, joita on saatu formaaleissa teoriaopinnoissa ja informaaleissa ympäristöissä. Käytännöllinen tieto on kokemuksellista tietoa, praktista tietotaitoa, intuitiota ja äänetöntä tietoa, joita saadaan opintojen aikana harjoituksissa, harjoittelussa ja myöhemmin työelämässä. Näiden välistä reflektiota (mm. Wesley & Buysse 2001; Stough & Palmer 2003; Tynjälä 2003; Kemmis 1985; Järvinen 1990; Mezirow 1995; Hiltunen 2000) tutkitaan tässä artikkelin harjoitteluun linkittyvässä osassa.

Reflektio määritellään reflektiotasoinnalla seuraavasti:

1. **Tekninen taso:** Näkökulmana on työpersoonan, työnteon puitteet, ammattiala, säännöt ja normit, ilmenee vastauksissa toteavana kuvauksena siitä, mitä teen.
2. **Tulkinnallinen taso:** Oman työn ja prosessin tarkastelua toiminnan perusteista käsin, ilmenee vastauksissa tarkasteluna siitä mitä ja miten teen.
3. **Kriittinen taso;** Moraalinen, eettinen, kyseenalaistava ja yhteiskunnallinen näkökulma, Kriittinen reflektio ilmenee vastauksissa sen pohtimisena mitä, miten ja miksi teen, sekä miten voisi tehdä toisin.

Reflektion määrittely ja tulosten analyysi perustuvat tässä aiempiin tutkimuksiin (Kemmis 1985; Mezirow 1995; Järvinen 1990; vrt. Hiltunen 2000; Hiltunen & Pihlaja 2010; Holst & Pihlaja 2011; Pihlaja & Holst 2013).

## Tutkimuskysymykset

Reflektio perustuu Kasvatustieteiden maisteri (KM) -opiskelijoiden itsearviointiin. Itsearvioinnin avulla opiskelijat arvioivat yleensä omia taitojaan ja tietojaan jonkin aspektin tai sisällön valossa tässä YVIstä. Itsearviointi on työn kehittämisen näkökulmasta tehokas väline. Opiskelijana, ja myöhemmin työelämässä opettajana toimissaan, reflektioita voi muodostaa realistisempaa käsitystä ideaalin ja realistisen praktisen toiminnan välisistä eroista. (Bailey, Buysse & Palsha 1990.)

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen on KM-luokanopettajaopiskelijoiden YVI-reflektiotaso SO4-päätö harjoittelussa Turun Normaalikoulussa?
  - 1.1 Millaista on teknisen tason YVI-reflektio?
  - 1.2 Millaista on tulkinnallisen tason YVI-reflektio?
  - 1.3 Millaista on kriittisen tason YVI-reflektio?

Tässä artikkelissa oletetaan reflektion olevan teknisellä ja tulkinnallisella tasolla aiempien tutkimustulosten (mm. Wesley & Buysse 2001; Stough & Palmer 2003; Tynjälä 2003; Kemmis 1985; Järvinen 1990; Mezirow 1995; Hiltunen 2000; Hiltunen & Pihlaja



ja 2010; Holst & Pihlaja 2011; Pihlaja & Holst 2013) perusteella. Kriittistä reflektiota kasvatustieteen syventävien opintojen vaiheessa olevilla KM-opiskelijoilta toki toivoisi ilmentyvän, jota evidenssiä ei ole aiemmista tutkimuksista esittää tueksi, joten oletusta ei voi näin ollen myöskään esittää. Lisäksi tarkastellaan tapauksittain yksittäisten KM-opetusharjoittelijoiden esittämiä mielipiteitä YVIstä opetusharjoittelussa.

## **Menetelmät ja tutkittavat**

Opettajankoulutuslaitoksen Turun yksikön luokanopettajaopiskelijat harjoittelevat Turun normaalikoulussa. Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa (2011–2014) syventävän aine- ja viikkoharjoittelun (SO4) yhtenä sisältönä mainitaan yrittäjäyyskasvatus (YVI). SO4-harjoittelun osalta opetussuunnitelman tavoitteena mainitaan muun muassa, että opiskelija syventää pedagogista ajatteluaan ja kehittää reflektiotaan opetusalan ammattilaiseksi kasvussaan.

SO4-päätöharjoittelujakson lopussa, toisena kasvatustieteen maisteriopintovuonna, luokanopettajaksi opiskelevat arvioivat opetusharjoittelua ja osaamistaan. Tässä artikkelissa analysoidaan määrällisesti (f, %) ja laadullisesti (Kemmis 1985; Mezirow 1995; Järvinen 1990; vrt. Hiltunen 2000; Hiltunen & Pihlaja 2010; Holst & Pihlaja 2011; Pihlaja & Holst 2013) KM-kiintiön opetusharjoittelijoiden osaamistasoa, tapaustutkimuksena vuosien 2011–2012, teoreettisen ja käytännöllisen tiedon laadullisen YVI-reflektion osalta. Analyysissä ja tuloksissa tutkittavat ilmenevät koodeilla KM1-n, jolloin yksittäinen vastaaja on tutkimuseettisesti suojattu. Tapaustutkimusaineisto on kerätty KM-opiskelijoiden (N=21) nettipalautteen vastauksista kysymykseen: Kerro lyhyesti, miten yrittäjäyyskasvatus näkyi harjoittelussasi.

SO4-opetusharjoittelijoilta esitellään yksittäisiä mielipiteitä kysyttäessä lisäksi: Mitä mieltä olet yrittäjäyyskasvatuksen ideoiden ottamisesta peruskouluun? Tutkimusmenetelmän luotettavuutta on testattu aiemmissa tutkimuksissa muissa kuin YVI-konteksteissa (Hiltunen 2000; Pihlaja & Hiltunen 2006; Hiltunen & Pihlaja 2005; 2007a-b; 2010; Holst & Pihlaja 2011; Pihlaja & Holst 2013) ja kehitetty edelleen saatujen kokemusten perusteella. Yrittäjäyyskasvatuksen näkökulmaan menetelmää ei ole aiemmin sovellettu.

## **Tulokset KM-luokanopettajaopiskelijoiden reflektiotaso YVI:n osalta SO4-päätöharjoittelussa Turun normaalikoulussa**

Reflektiotasoinen tarkasteltuna SO4-opetusharjoittelun KM-opetusharjoittelijoiden YVI-tuloksia määrällisesti kuvaavat tunnusluvut ovat seuraavat (Taulukko 2.).

TAULUKKO 2. YVI-reflektiotasot luokanopettajaopiskelijoiden KM-kiintiön SO4-päättöharjoittelussa

SO4/ YVI reflektio	tekninen taso		tulkinallinen taso		kriittinen taso		yhteensä (N=21)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
KM 2011	5	42	6	50	1	8	12	57%
KM 2012	2	22	3	33	-	-	5	24%
							4	19%

Kuten yllä (taulukko 2) ilmenee, että vastaajia oli yhteensä 21, joista 2011 oli 12 vastaajaa (57%) ja 2012 vastaajia oli 5 (24%), kato oli 4 (19%) 2012. Yksityiskohtainen tulosten määrällinen ja laadullinen tarkastelu esitetään seuraavassa.

### Teknisen tason YVI-reflektio

Reflektiota ilmeni teknisellä tasolla (taulukko 2) viidellä (42 %) vastaajalla vuonna 2011 ja kahdella (22 %) vastaajalla vuonna 2012, yhteensä 33 % kaikista vastaajista vuosina 2011–2012.

Laadullinen ote teknisestä reflektiotasosta vuoden 2011 aineistosta:

*”Lapset teki sen matikan kirjan, jota he nyt alkavat myymään. Hinta 10e.” (KM3/2011)*

Toinen esimerkkiote, mikä edustaa teknisen tason reflektiota on 2012 aineistosta:

*”...Oppilaiden kanssa yrittelijäisytyteen liittyivät tehtävät, jotka olivat oppikirjojen ulkopuolelta. Opettelimme mm. Excelin käyttöä...”(KM5/2012)*

*Teknisen tason vastaukset ilmentävät sitä, mitä luokissa on tehty YVI-hankkeen aikana.*

### Tulkinallisen tason YVI-reflektio

Tulkinallisen tason reflektiota ilmeni (taulukko 2) kuudella (50 %) vastaajalla 2011 ja kolmella (33 %) vastaajalla 2012, yhteensä 43 % kaikista vastaajista.

Laadulliset esimerkit tulkinallisesta reflektiosta vuoden 2011 tutkimusaineistosta:

*”...Minusta tutkiva oppiminen kuvaa hyvin pitkälle yrittäjäyyskasvatusta, silloin kun yrittäjäyyskasvatus nähdään kokeilemisena, yhteistoimintana, ongelmanratkaisuna ja yhteisten asioiden hoitamisena, mielestäni on hyvä, että oppilaita kannustetaan siihen...” (KM4/2011)*

*”...Koska luokalla käynnistyi harjoittelujaksolla näytelmän tutkimiseen, tekemiseen ja katselemiseen liittyvä suurehko projekti, päätimme toteuttaa yrittäjäyyskasvatusta pääsääntöisesti läpäisyperiaatteella...” (KM2/2011)*

Laadullinen esimerkki tulkinnallisesta reflektiosta 2012 aineistosta:

*”...Pitkän prosessin suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi eri vaiheineen oli omiaan kasvattamaan oppilaiden itsetuntemusta, arviointitaitoja ja suunnitelmallisuutta. Nämä ovatkin mielestäni yrittäjyyskasvatuksen ydinkäsitteitä.”(KM3/2012)*

Tulkinnallisissa vastauksissa ilmenee, miten opettajankoulutuksen peruskäsitteistä suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin -jatkumo toteutuu lapsilähtöisesti, toiminnallisesti ja läpäisyperiaatteella YVI-hankkeessa.

### Kriittisen tason YVI-reflektio

Kriittisen tason reflektiota voidaan katsoa ilmenneen yhdessä vastauksessa (8 %) vuonna 2011, eikä kenelläkään 2012, joten koko aineistossa kriittistä reflektiota ilmeni vain 5% vastaajista.

Laadullinen ote ilmentää monipuolisuudessaan kriittistä reflektiotasoa: *”...Matematiikan konferenssiin kuului sanallisten ongelmien ratkaisu, niiden keksiminen itse, ongelmanratkaisuoheiden keksiminen, ongelmista tehty kirja ja sen mahdollinen myyminen ja matematiikan konferenssi, jossa ”pikkuprofessorit” puhuivat kukin vuorolleen...”(KM1/2012)*

Vastaus voidaan tulkita monipuolisena YVI-kuvauksena siitä mitä teen, kuin myös tarkasteluna siitä, miten teen ja lisäksi toisin tekemisen toteuttamisena, tosin miksi teen -pohdinta voisi olla perustellumpaa.

### **Mielipiteitä YVIstä**

Kommentti, mikä kuvaa opiskelijoiden käsitystä YVIstä:

*”... Yrittäjyyskasvatus on hyvä juttu, mutta nimi on luotaan työntävä.” (KM1/2011).*

Yhden vastaajan mielipiteestä ei laajoja johtopäätöksiä voida vetää, mutta se tukee YVI-hankkeen aikana yleiskeskusteluissa ilmennettyä linjaa ja antaa aihetta edes harkita YVI-käsitteistön tarkentamista jatkossa. Myös vastaamatta jättäminen (kato  $f=4$ , 19%) tässä tutkimuksessa on tulkittavissa passiiviseksi YVI -kannanotoksi.

YVI-projektin päätyttyä syksyllä 2012 esitti SO4-opetusharjoittelija kommenttinaan, että:

*”YVI ei näkynyt harjoittelussa lainkaan. Jotkut ideoista voisivat olla sopivia peruskouluun, mutta asian suhteen olisi oltava erittäin tarkka. MO0.1 kurssiin liittyen oli YVI-tietoa, mutta oli epäilyttävää, miten vahvasti tietopaketti oli kytketty kaupallisiin yhteyksiin...” (SO4-opetusharjoittelija, 2012 syksy). Yrittäjyyskasvatuksen seurantatutkimus eri asiayhteyksien selvittämiseksi lienee varsin mielenkiintoinen näkökulma.*

## Pohdintaa YVIstä harjoitteluun liittyen

Tulosten merkitys tutkimuksellisesti on suhteellinen, koska vastaajat edustavat vain murto-osaa OKL:n, Turun yksikön opiskelijoista, mutta vastaus edustaa trendiä, mikä kaikissa vastauksissa ilmeni harjoitteluraporteissa YVI-kokeilun ajan. Opiskelijat edustavat kuitenkin kaikkia KM-opiskelijoita, jotka harjoittelivat Turun normaalikoulussa keväisin 2011–2012. Vastaajilla, muualla Kasvatustieteiden kandidaatti -opinnot suorittaneina ja Turun opettajankoulutuslaitokseen valintojen kautta KM-kiintiössä opiskelijavalintojen kautta tullessa, on tietoa ja kokemusta myös muista opettajankoulutuslaitoksista, harjoittelukouluista ja projekteista.

Tässä artikkelissa oletettiin reflektion olevan teknisellä ja tulkinnallisella tasolla aiempien tutkimustulosten (mm. Wesley & Buysse 2001; Stough & Palmer 2003; Tynjälä 2004; Kemmis 1985; Järvinen 1990; Mezirow 1995; Hiltunen 2000; Hiltunen & Pihlaja 2010; Holst & Pihlaja 2011; Pihlaja & Holst 2013) perusteella, jota oletusta tukivat naisopiskelijoiden vastaukset, mutta miesopiskelijoiden YVI-vastaukset olivat vain teknisellä tasolla. Kriittistä reflektiota kasvatustieteen syventävien opintojen vaiheessa olevista KM-opiskelijoista ilmeni yhdellä, mikä evidenssi on positiivinen suunta reflektiotaitoa kehittämään pyrkivässä luokanopettajankoulutuksessa. Tutkimuksen suorittamisen luotettavuutta voidaan pitää hyvänä, sillä kysymykset, vastausaika ja vapaa sähköpostin vastaustila olivat kaikille samoja. Lisäksi tutkimus voitaisiin toistaa samanlaisena vastaavalle ryhmälle ja saman tutkijan toimesta.

YVIä hyödyttäisi kriittisellä alueella opettajien pedagogisten periaatteiden muuntaminen konkreettisiksi menettelytavoiksi ja käytännöiksi. (Wesley & Buysse 2001.) Koulutuksen ja harjoittelukoulun tiiviimpää yhteistyötä on tuotu esiin myös Suomessa (mm. Tynjälä 2003). Ihanteellinen ja edustava yhteisö sisältää laajan asiantuntijuuden ja tuon yhteen tutkimuksen, vallitsevan hallinnon ja pedagogisen kentän tavalla, joka on sekä merkityksellinen että relevantti kaikille siihen osallistujille.

## Pohdintaa YVI-hankkeesta yleisesti

YVI-hankkeen aikana opettajankoulutuksen yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä ja toimintamalleja kehitettiin vaiheittain, mikä mahdollisti suunnitelman jatkuvan reflektoinnin ja kehittämisen. Toteutunut hanke, jossa edettiin luokanopettajakoulutuksessa tutustumisvaiheesta (pakolliset ja valinnaiset kurssit) soveltamisvaiheeseen (opetusharjoittelu) oli toimiva. Hankkeen aikana luokanopettajien opetussuunnitelmaa kehitettiin ja yrittäjyyskasvatus sai siinä näkyvämmän roolin kuin aikaisemmin. Perusteluksi teeman sisällyttämiseen opettajaopintoihin jatkossakin voidaan esittää, että opettajat ovat avainasemassa vahvistettaessa oppilaiden valmiuksia, joita tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan. Yrittäjyyskasvatuksen merkitys tuleekin nähdä yhtenä mahdollisuutena kehittää työelämävalmiuksia.

YVI-hankkeen aikana opettajaopiskelijoiden tietämystä ja osaamista yrittäjyyskasvatuksessa pyrittiin kehittämään. Opiskelijoiden reflektoinnit osoittivat yrittäjyyskasvatus teeman olevan heille entuudestaan melko vieraan ja ”uuden ajattelun vastaanotta-

minen” koettiin pääosin tervetulleeksi. Reflektoinneissa koettiin tärkeäksi ymmärtää yrittäjyyskasvatuksen laaja-alaiset sisällöt, tavoitteet ja toimintatavat. YVI-hankkeen aikana Moodle2-alustalle kehitetyt kurssit ja oppimateriaalit tukivat teeman sisäistämistä ja ajantasaisen tiedonsaantia. Yrittäjyyskasvatuksen kursseja, oppimisympäristöjä ja toimintatapoja tulee kuitenkin jatkossa edelleen kehittää ja tutkia. Tavoitteena on, että opettajaopiskelijoiden asiantuntijuus ja osaaminen kehittyvät sille tasolle, että yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden ja sisältöjen toteuttaminen opetuksesta on mahdollista ja taitavaa.

### **YRITTÄJYYSKASVATUKSEN KEHITTÄMINEN OPETTAJANKOULUTUKSESSA**

- Perehdy yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja toimintamalleihin.
- Tutustu yrittäjyyskasvatukseen suunniteltuihin oppimisympäristöihin, oppimateriaaleihin ja alan toimijoihin.
- Pohdi, miten yrittäjyyskasvatus voi nivelyä opettajankoulutukseen ja oman oppiaineesi tavoitteisiin.
- Suunnittele rohkeasti yhteistyössä muiden kanssa yrittäjyyskasvusteemaa tukeva projekti.

## Lähteet

- Aalto, P. & Mäki-Tuominen, J. 2013. Käsityö ja yrittäjyyskasvatus. Julkaistu teoksessa Yli-Panula E., Virta A. & Merenluoto K. Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa. Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011. s. 146–157. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5342-4>>.
- Bailey, D., V. Buysse, and S. Palsha. 1990. Self-ratings of professional knowledge and skills in early intervention. *The Journal of Special Education* 23, no. 4: 423–435.
- Hiltunen, T. 2000. Lastentarhanopettajasta kasvatustieteen kandidaatiksi – Henkilökohtaisen opetussuunnitelman ja opiskelun mielekkyys, aikuisopiskelijan itseohjautuvuus, havainnointi- ja päätöksentekotyyli, koulutukselliset ja ammatilliset tavoitteet sekä varhaiskasvatusvisiot. Lisensiaattitutkimus. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun opettajankoulutuslaitos.
- Hiltunen, T. & Pihlaja, P. 2010. Erityiskasvatus päivähoitossa. Lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien osaamisen arviointi. Teoksessa Korhonen, R.; Rönkkö, M.-L. & Aerila, J.-A. (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turku: Uniprint.
- Holst, T. & Pihlaja, P. 2011. Teachers' early childhood special education competence in day care. *Teacher Development*, Vol. 15, No: 3, August 2011, 347–360.
- Ikonen, R. 2006. Yrittäjyyskasvatus – kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. Jyväskylä: Minerva.
- Jalava, U. 2001. Osaaminen ja sen kehittäminen. Teoksessa: Pihlaja, P. & Kontu, E. 2001. *Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana [Development of reflective thinking in teacher education]. (Publications A35). Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, Institution for Educational Research.
- Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection. In R. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139–163). London: Kogan Page.
- Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. *Aikuiskasvatus* 2/2001, 92–101.
- Kyrö, P., Lehtonen, H. & Ristimäki, K. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen suuntia etsimässä. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja* 5/2007, 12–31.

Lehtinen, E. 2004. Oppimisympäristöt. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Opetushallitus 2004, 48–64.

Lepistö, J. & Rönkkö, M-L. 2009. Käsityön opetukseen sisältyy monipuolisesti taitoa, kulttuuria ja yritteliäisyyttä. Teoksessa M-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas (toim.), Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos, 45–61.

Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa (L. Lehto, Trans.) [Transformative learning: Critical reflection in adult education]. Lahti, Finland: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mäki-Tuominen, J., Aalto, P. & Kärki, H. 2007. Yrittäjyyskasvatusta käsityön kontekstissa. Käsityö, muotoilu ja yrittäjyys - kurssi Turun opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen – symposiumi 9.2.2007. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:77, 336–344.

Nonaka, I., and H. Takeuchi. 1995. The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.

Opetusministeriö. 2004. Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:18. Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7.

Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön 2009:7. Yliopistopaino.

Pihlaja, P. M. & Holst, T. T. 2013. How Reflective are Teachers? A Study of kindergarten Teachers' and Special Teachers' Levels of Reflection in Day Care. Scandinavian Journal of Educational Research. Volume 57, Issue 2.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Rae, D. 2005. Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. Journal of Small Business & Enterprise Development, 12 (3), 323–335.

Ristimäki, K. 2004. Yrittäjyyskasvatus. Helsinki: Yrityssanoma.

Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmaudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28.

Stough, L & Palmer, D., J. 2003. Special Thinking in Special Settings: A Qualitative Study of Expert Special educators. The Journal of Special Education. Vol. 36, (4), 206–222.

Suojanen, U. 1994. Kuluttaja- ja yrittäjyyskasvatuksen teoreettisia lähtökohtia. Kuluttajaviraston julkaisusarja 9/1994. Helsinki.

Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämässä. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja Sarja C. Osa 368.

Tynjälä, P. 2003. Opettaja asiantuntijana. Ainedidaktinen symposium Turku 7.2. 2003. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35, (2), 174–190.

Wesley, PW. & Buysse, V. 2001. Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. Topics in Early Childhood Special Education. 21(2), 114–123.

### **Internet-lähteet**

Remes, L. 2001. Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä. Kasvatus 4/2001. Luettu 24.2.2010. <[http://www.uta.fi/entrenet/hankerekisteri/hanke3\\_remes.htm](http://www.uta.fi/entrenet/hankerekisteri/hanke3_remes.htm)>.

### **Muut lähteet**

Aalto, P & Mäki-Tuominen, J. 2013. Yrittäjyyskasvatus perusopetuksessa – opettaja yrittäjyyskasvattajana. Artikkelit esitetty 26.9.2013 YKTT-yrittäjyyskasvatuspäivät, Yrittäjyyskasvatuksen Tutkimusseura ry, Helsinki.



# Yrittäjyyskasvatus opetus- suunnitelmissa ja käytännössä opettajan näkökulmasta

## Abstrakti

Miten yrittäjyyskasvatus on kirjattu opetussuunnitelmiin eri koulutusasteilla? Miten sitä pitäisi toteuttaa käytännössä? YVI-hankkeessa (2010–2014) toteutettiin keväällä 2012 sekä ammatillisten että yleissivistävän koulutuksen opettajankoulutusyksiköissä (N 15) yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelmien kehittämistyö toimintatutkimuksen keinoin. Jokaisen yksikön opetussuunnitelmat kehittyivät ja visiot yrittäjyyskasvatuksesta terävöityivät. Opettajankouluttajien oma pedagoginen kehittyminen yrittäjyyskasvatuksessa vahvistui tasapainoisesti (Shulman & Shulman 2004). Kehittämisprosessista syntyi joukko uusia kursseja ja menetelmiä sekä visioita. Tässä artikkelissa kuvataan yrittäjyyskasvatuksen asemaa opetussuunnitelmien perusteissa ja opettajankoulutuksessa sekä pohditaan sitä, miten yrittäjyyskasvatusta voisi kirjata paikallisiin opetussuunnitelmiin. Lisäksi avataan sitä, miten yrittäjyyskasvatusta voi viedä käytännön opetukseen ja kasvatustyöhön.

Samalla kuvataan miten opettajan oppimista ja kehittymistä voidaan tarkastella mm. Shulmanin ja Shulmanin (2004) mallin mukaan. Pätevän opettajan oppiminen ja kehittyminen tapahtuu refleктоimalla ymmärryksen, motivaation, käytänteiden ja visioiden kautta. Kehitystä tulisi tapahtua tasapainoisesti näillä kaikilla osa-alueilla. Artikkelin on suunnattu opettajille, jotka voivat hyödyntää tietoa omassa käytännön opetus- ja kasvatustyössään, omassa oppimisessaan ja kehittämisessään sekä yrittäjyyskasvatuksen että oman oppiaineensa näkökulmasta.

**Avainsanat:** yrittäjyyskasvatus, opettajankoulutus, opetussuunnitelma, opettajan oppiminen

## Yrittäjyyskasvatus opetussuunnitelmissa

Opetussuunnitelman perusteiden perusteet 2014 on vasta luonnosvaiheessa (POPS 2014). Yrittäjyyskasvatus on sisällytetty kohtaan ”Tarpeelliset tiedot ja taidot”, jossa todetaan:

*”Tiedonaloihin liittyvää keskeistä osaamista on äidinkielen monipuolinen suullinen ja kirjallinen hallinta, valmiudet vuorovaikutukseen myös toisella kotimaisella kielellä, matemaattis-luonnontieteellisen ajattelun ja soveltamisen perusteet, talous- ja kuluttajataidot, tiedot työelämästä ja yrittäjyydestä sekä taiteen, käsityön ja liikunnan taidot.”*

Näin yrittäjyyskasvatus on rinnastettu muiden tietojen ja taitojen osioon muun muassa äidinkielen, toisen kotimaisen kielen ja matemaattis-luonnontieteellisten taitojen rinnalle. Sarasvathy ja Venkataram (2011) esittävät yrittäjyyden olevan yhtä tarpeellinen taito kuin esimerkiksi lukeminen ja kirjoittaminen, joten tässä kohtaa POPS-luonnos teksti on yhteneväinen arvostetun yrittäjyyden tutkijan näkemyksen kanssa.

”Tulevaisuuden edellyttämä laaja-alainen osaaminen” -otsikon alla on myös yrittäjyyskasvatukseen liitettävissä olevia kohtia:

***Työskentely, opiskelu ja työelämässä tarvittava osaaminen, jossa** ”Oppilasta kannustetaan suhtautumaan uusiin mahdollisuuksiin rohkeasti ja toimimaan muutostilanteissa joustavasti ja luovasti. Osallistumisen ja vaikuttamisen kokemusten kautta oppilasta ohjataan tarttumaan asioihin aloitteellisesti ja olemaan avoin erilaisille vaihtoehdoille. Koulutyöhön sisällytetään toimintaa, kuten työelämään tutustumisjaksoja tai esimerkiksi koulun sisäistä työharjoittelua ja vapaaehtoistyötä, joissa oppilas oppii tuntemaan erilaisia ammatteja ja saa kokemuksia työstä ja toisten auttamisesta. Siten oppilaille tarjotaan tilaisuus oppia oivaltamaan työn ja yritteliäisyyden merkitys ja mahdollisuudet sekä oma vastuu yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Oppilasta autetaan ottamaan selvää opintoihin ja työhön liittyvistä mahdollisuuksista ja uravalinnoista. Oppilasta rohkaistaan pohtimaan omia taipumuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan ja tekemään valintansa perustellusti. Oppilasta ohjataan vähitellen vastuuseen siitä, että hän hankkii riittävän yleissivistyksen sekä edellytykset perusopetuksen jälkeisille opinnoille, työelämään siirtymiselle ja myöhemmälle elämälle.” (POPS 2014.)*

Luonnos tekstissä nostetaan esille selkeästi sisäiseen yrittäjyyteen liittyviä teemoja. Yrittäjän ammattiin tai yrityksen perustamiseen liittyviä viittauksia ei ole ollenkaan. Otsikon ”Yhteistyö” alla on ilmaistu yksi yrittäjyyskasvatuksen keskeinen tavoite eli yhteistyö yritysten kanssa: ”Oppimisen ja kasvatuksen tukemiseksi sekä monipuolisten oppimisympäristöjen tarjoamiseksi yhteistyö nuoriso-, kirjasto-, liikunta- ja kulttuuritoimen sekä yritysten, järjestöjen ja muiden lähiympäristön toimijoiden kanssa on tarpeellista. Tämä yhteistyö rikastuttaa työtapoja ja tarjoaa elämänläheisiä oppimistehäviä.” (POPS 2014.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa ”Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuuden päämäärät ovat yhteneväisiä perusopetuksen edellä kuvattujen tavoitteiden kanssa, vaikkakin niitä on syvennetty ja toiminnan tasot ovat laajempia. Aihekokonaisuuden toteuttamisen pääpainon tulee olla käytännön harjoittelussa sekä

omakohtaisten osallistumis- ja vaikuttamiskokemusten luomisessa. Koulun oman aktiivisen toiminnan lisäksi tällaista opiskeluympäristöä voidaan kehittää yhteistyössä muiden yhteiskunnallisten elinten, erilaisten järjestöjen sekä yritysten kanssa. (Opetushallitus 2003, 25.)

Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmatyötä sääteleviin tutkinnon perusteisiin yrittäjyys on liitetty entistä voimakkaammin. Aloitekyky ja yrittäjyys kuuluvat 11 kohdan listaan koskien elinikäisen oppimisen avaintaitoja. Niillä tarkoitetaan kaikilla aloilla tarvittavaa ammattisivistystä ja kansalaisvalmiuksia. Elinikäisen oppimisen avaintaidot sisältyvät ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksiin ja niiden arviointikriteereihin kaikissa ammatillisissa perustutkinnoissa. (Opetusministeriö 2009b, 14–15.) Kaikille pakollisiin ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien (yhteiset opinnot) opintoihin kuuluu *yhteiskunta, yritys- ja työelämä-tietoa*. Lisäksi on mahdollista valita yritystoimintaa. (Opetusministeriö 2009b, 5.) Muihin valinnaisiin tutkinnon osiin sisältyy myös yrittäjyyttä. Ammatillista osaamista yksilöllisesti syventäviin tutkinnon osiin sisältyy lisäksi yritystoimintaa (Opetusministeriö 2009b, 13).

Ammatillisen perustutkinnon voi suorittaa myös näyttötutkintona, joka tarjoaa aikuisopiskelijoille mahdollisuuden osoittaa osaamisensa riippumatta tavasta, jolla sen on hankkinut. Opiskelija voi osallistua vapaaehtoiseen valmistavaan koulutukseen. (Opetusministeriö 2009b, 21.) Tutkintoon on mahdollista sisällyttää myös yritystoimintaa (Opetusministeriö 2009b, 13). Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on mahdollisuus suorittaa myös ammatti- ja erikoisammattitutkintoja. Eri organisaatiot tarjoavat myös näihin tutkintoihin valmistavaa koulutusta. Tutkintojen joukossa ovat muun muassa Yrittäjän ammattitutkinto ja Yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto.

## Opetussuunnitelman kehittäminen

Opettamista ohjaava ja sitä hallinnoiva asiakirja on *opetussuunnitelma*. Se sisältää oppiaineet, tavoitteet, sisällöt sekä mahdollisesti käytännön toteutukseen liittyvät järjestelykysymykset. Tällöin termi kuvastaa saksalaista Lehrplan-käsitettä. Kun opetussuunnitelmasta puhutaan anglo-amerikkalaisena curriculum-käsitteenä, silloin tarkoitetaan opetusta tukevaa dokumenttia, joka liittyy esimerkiksi didaktiikkaan ja pedagogiikkaan. Suomessa opetussuunnitelma sisältää molempien kansainvälisten opetussuunnitelmien elementit (ks. Heinonen 2005). Opetussuunnitelmassa osoitetaan ne koulutusohjelmat, jotka tulee toteuttaa opetuksessa sekä ne tavoitteet, jotka oppijan tulisi saavuttaa (Bobbitt 2004, 11). Kosunen ja Huusko määrittelevät opetussuunnitelman etukäteissuunnitelmaksi, joka muodostuu kaikista niistä mahdollisista seikoista, joilla pyritään oppilaitokselle asetettujen kasvatustavoitteiden toteuttamiseen (Kosunen & Huusko 2002, 203). Opetussuunnitelma voi olla yhteiskunta- tai oppijakeskeinen ja se voi olla myös moraalisesti painottunut (Syrjäläinen 1993, 9). Korkeakoulujen, joiksi luetaan yliopistot ja ammattikorkeakoulut, opetussuunnitelmat ovat hyvinkin epäyhteneviä, mutta niistä tulisi selvittää mitkä ovat kunkin koulutuksen tiedolliset ja taidolliset tavoitteet. Lisäksi korkeakoulujen opetussuunnitelmista kuvastuu ulkoisena tekijänä muun muassa tutkintorakenne ja työelämäosaamisen tuottaminen

sekä sisäisenä tekijänä oman tieteenalansa ytimen ilmentäminen. (Annala & Mäkinen 2011.)

Opetussuunnitelma toimii siltana hallinnon ja didaktiikan välillä. Opetussuunnitelmaan kuuluvat tavoitteet, keinot niiden saavuttamiseen, oppiaineet, oppiaineiden tuntijako, oppimäärät sekä arviointi ja arvostelu. Opetussuunnitelma konkretisoi oppilaitoksen tavoitteet. Opetushenkilöstön tulee toteuttaa opetussuunnitelmaa ja sen vastainen toiminta voidaan katsoa virkavirheeksi. Sen sijaan opetussuunnitelmaa täydentävä opetus sallitaan ja sitä säädellään säännöksillä ja määräyksillä. Malisen (1992, 18) mukaan opetussuunnitelma on koulutuspoliittinen ja sen perusteella opetusta voidaan muuttaa tehokkaasti. Nykyisin yhteiskunnan nopeat muutokset tuovat paineita myös opetussuunnitelmien kehittämiseen. Suomalaisia opetussuunnitelmia käsitteleviä tutkimuksia on ilmestynyt viime vuosina useita, mutta pelkästään yrittäjyyskasvatukseen keskittyviä opetussuunnitelmatutkimuksia on vielä vähän. Seikkula-Leino (2011) on tutkinut miten yrittäjyyskasvatus on toteutunut suomalaisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmauudistuksessa. Toisessa Seikkula-Leinon ja muiden (2012) tutkimuksessa esitellään miten yrittäjyyskasvatus on huomioitu suomalaisissa opettajankoulutusorganisaatioiden opetussuunnitelmissa ja Tiikkalan (2013) tutkimuksessa kehitettiin suomalaisten opettajankoulutusyksiköiden yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelmia.

Opetussuunnitelmat mielletään usein kuuluvan vain koulukontekstiin. Korkeakoulujen opetussuunnitelmia onkin tutkittu vähän tai tutkimukset ovat rajoittuneita tiettyyn tieteenalaan. Vitikan ym. (2012) selvitystyön keskeinen havainto oli se, että koko suomalaisen yleissivistävään koulutukseen tähtäävän opettajankoulutuksen kenttä sekä sen opetussuunnitelmat ovat hyvin kirjavia, tutkijat puhuvat jopa huomattavasta epäyhtenäisyydestä. He päätyvätkin kysymään mikä on yliopiston kirjoitetun opetussuunnitelman funktio. Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistämisen -yhteistyöryhmä on asettanut vision (Opetusministeriö 2009b, 12), jonka mukaan *”Jokaisessa korkeakoulussa on hyväksytty toimintatapa, jossa kannustetaan ja tarjotaan valmiuksia yrittäjän uralle, synnytetään innovaatioita ja luodaan edellytyksiä yritysten kasvulle.”*

Annalan ja Mäkisen (2011) mukaan korkeakoulujen opetussuunnitelmia voidaan kehittää ilmiöperusteisesti. Se mahdollistaa opetussuunnitelmien rakentamisen yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Näin opiskelijat ovat osa asiantuntijayhteisöä (ks. Taura 2013). Ilmiöperusteisuus voi luoda produktiivisen jännitteen käytännöllisen ja teoreettisen tiedon välille. Opetussuunnitelmia tulisi tietoisesti liittää kunkin ajan, yhteiskunnan, työelämän ja koulutuspolitiikan muutoksiin. Näin voidaan arvioida korkeakouluopetuksessa tuotettavan tiedon ja työssä vaadittavan osaamisen luonnetta. Lisäksi korkeakoulujen opetussuunnitelmatyötä tulisi suunnata kantaaottavammin ja yhteistoiminnallisesti vuorovaikutukseen painottaen, teknisen prosessin sijaan. Näin opetussuunnitelma mahdollistaa korkeakoulujen proaktiivisen kehittämisen. (Annala & Mäkinen 2011.) Korkeakoulut ovat itsenäisiä koulutuksen ja tutkimuksen kehittäjiä. Koska niiden opetussuunnitelmat ovat epäyhteneväisiä (Vitikka ym. 2012), myös yrittäjyyskasvatus näkyy opetussuunnitelmissa kovin eri tavoin, jos ollenkaan. Lisäksi työelämän rooli näyttää olevan epämääräinen erityisesti yliopistojen toimijoille (Annala & Mäkinen 2011).

Tiikkalan (2013) tutkimuksessa opettajankoulutusyksiköissä työskentelevät opettajankouluttajat kehittivät oman yksikkönsä yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelmia kehittäjätiimeissä. Tiimit valitsivat neljästä kehittämistasosta sen, johon juuri heidän kehittämistyönsä kohdentui. Alla on kirjattuna nuo tasot ja niissä tehdyt kehittämistyö pääpiirteittäin.

***Taso 1: Yrittäjyyskasvatuksen osaamisen analysointi ja sen määrittely kehitettävän opetussuunnitelman lähtökohtana.***

Uuden opetussuunnitelman lähtökohdaksi nimettiin mm. opettajan yrittäjyyskasvatusosaaminen, joka tulee ensin määritellä. Opetussuunnitelmaan kirjattiin sellaiset tavoitteet ja arviointikriteerit, jotka ohjaavat kehittymään kohti yrittäjyyskasvatusosaamista. Lähtökohtana olivat mm. asiantuntijuuden tunnistamisen lisäksi aikaisemman opetussuunnitelman analysointi. Lisäksi arvioitiin ja tutkittiin miten yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet nykyisellään näkyvät oppilaitoksessa, ja miten yrittäjyyteen voisi ylipäättänsä kasvattaa. Kehitettävän opetussuunnitelman lähtökohdaksi mainittiin opettajan itsenäinen yrittäjyyskasvatuksen opiskelu. Monilla oli tavoitteena tarjota kaikille opettajaopiskelijoille perustiedot yrittäjyyskasvatuksesta.

***Taso 2: Oppilaitoksessa suunniteltava opetussuunnitelma, jossa suunnitellaan esimerkiksi jokin yrittäjyyskasvatuksen kokonaisuus jo olemassa oleviin tai kehitettäviin opetussuunnitelmiin.***

Tavoitteena tällä tasolla oli yrittäjyyskasvatuksen liittäminen tiiviimmin osaksi opetussuunnitelmaa ja koko organisaation toimintaa. Monissa yksiköissä kehitettiin uusia yrittäjyyskasvatuksen kursseja ja opintojaksoja. Yrittäjyyskasvatus on mm. linkitetty myös opetusharjoittelujaksoihin. Näin ”*opettajaopiskelijat pääsevät jatkossa toteuttamaan yrittäjämäisen opettamisen kokeilua, jonka menetelmät ovat pitkälti opiskelijoiden itsensä valittavissa*”. Syventäviin opintoihin kuuluva yrittäjyyskasvatuksen opintojakso tarjotaan myös valinnaisena lastentarhanopettajaopiskelijoille ja varhaiskasvatuksen maistereille, jotka opiskelevat luokanopettajiksi.

***Taso 3: Olemassa oleva opetussuunnitelma, jota sovelletaan käytännön työssä uudella tavalla.***

Tavoitteena oli saada ”*yrittäjyyskasvatus osaksi pakollisia opintoja ja läpileikkaavaksi aihekokonaisuudeksi opettajaksi opiskelevan opinnoissa*”. Tarkoituksena on yrittäjyyskasvatuksen didaktisen ja pedagogisen toimintamallin sisäistäminen opettajaopiskelijoiden paradigmatkaksi. Opetussuunnitelma on jo tehty ja parhaillaan työstetään uusia ratkaisuja yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelman viemiseksi käytäntöön. Lisäksi pohdittiin kuinka voimassa olevaa opetussuunnitelmaa voitaisiin soveltaa käytäntöön niin, että jokainen opettajaopiskelija saa kokemuksen yrittäjämäisestä pedagogiikasta ja tietoa yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisesta perusopetuksessa. Yrittäjyyskasvatuksen teema on linkitetty uudessa opetussuunnitelmassa useisiin opintokokonaisuuksiin monimuotoisin menetelmin. Esimerkiksi ”*opetusharjoittelujaksoihin on liitetty yrittäjyysteema ja yrittäjyyskasvatuksen ennakkotunnit*”.

Opettajaopiskelijoille tarjottiin syventävän harjoittelun aikana mahdollisuus vapaaehtoiseen yrittäjämäisen toiminnan havainnointiin ja kokeiluun, ja mahdollistetaan oman yrittäjyyden löytäminen. Yksi tavoite oli ”kehittää pakollisen yrittäjyyskasvatuskurssin opetussuunnitelma ja tehdä opettajan opas, joka toimisi opettajan tukena kurssin suunnittelutyössä”. Tavoitteena oli myös yhteistyö harjoittelukoulun kanssa. Yksi tavoite oli tehdä olemassa olevia yrittäjyyskasvatuksen toimintoja näkyväksi ja vahvistaa niitä eri menetelmien ja projektien avulla, mm. edistämällä oppilaiden aktiivista kansalaisuutta ja antamalla kokemuksia elinkeinoelämästä esimerkiksi yritysvierailujen avulla. Myös opettajaopiskelijoiden tietoja yrittäjyyskasvatuksen periaatteista ja työ- ja elinkeinoelämän mahdollisuuksista opetuksessa aiotaan parantaa.

#### *Taso 4: Oppijoiden kokema opetussuunnitelma kehittämistyön lähtökohtana.*

Yrittäjyyskasvatuksen näkyvyyttä pyrittiin parantamaan opetussuunnitelmassa, minä jälkeen kartoitettiin opiskelijoiden käsityksiä yrittäjyyskasvatuksen toteutumisesta. Tarkoituksena oli kehittää toimintaa opiskelijoilta saadun palautteen perusteella. Lisäksi tavoitteena oli, että *”kaikilla opettajaksi opiskelevilla olisi yleisosaamista yrittäjyyskasvatuksesta, heillä olisi valmiudet toimia yrittäjyyskasvatuksen kehittäjinä ja heillä olisi mahdollisuus syventää osaamistaan”* ja *”tutkia miten yrittäjyyskasvatus näyttäytyy oppilaitoksen opetuksessa”*. Tarkoituksena oli, että opetussuunnitelmaa kehitetään tältä pohjalta ja siihen kirjataan mm. hyväksi havaitut käytänteet. Osa tutki tai reflektoi yhdessä opettajaopiskelijoiden kanssa opiskeluihin sisältyviä yrittäjyyskasvatuksen jaksoja tai koulutusmalleja. Tavoitteena oli kehittää yrittäjyyskasvatuksen rutiineja ja käytäntöjä opettajankoulutuksessa, sekä saattaa opettajaopiskelijat pohtimaan sitä, kuinka yrittäjyyskasvatusta on luonteva toteuttaa peruskoulun toiminnoissa.

Lopuksi kehittäjien tuli kirjata visio siitä, mihin he yrittäjyyskasvatuksellaan pyrkivät. Yleisin ajatus visioissa oli yrittäjyyskasvatuksen saamisesta opetuksen yhteiseksi filosofiaksi. Kirjauksia oli tehty esimerkiksi näin: *”Yrittäjyyskasvatuksen didaktisen ja pedagogisen toimintamallin sisäistäminen opettajaopiskelijoiden paradigmatiksi.”* *Yrittäjyyskasvatus osaksi opinnot läpäisevää ammatillisen kasvun juonetta”.* *”Yrittäjyyskasvatus osaksi pakollisia opintoja ja läpileikkaavaksi aihekokonaisuudeksi opintoihin.”* *”Yrittäjyyskasvatus integroitaisiin tiiviisti osaksi opetussuunnitelmaa ja osaksi ammatillisen opettajakorkeakoulun toimintaa.”* Muita kirjauksia yhdisti ajatus, että opettajaopiskelijoille tulee tarjota riittävät tiedot ja taidot yrittäjyyskasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista, jotta he voivat huomioida opetussuunnitelmaan kirjatut yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet ja sisällöt tulevassa työssään. Yksi ammatillinen opettajakorkeakoulu halusi olla edelläkävijä yrittäjyyskasvatuksen ammattipedagogiikan kehittämisessä Suomessa, sekä *”Suomen paras ammattikorkeakoulu, jolla on vahvaa näyttöä koulutuksen laadusta, kansainvälisyydestä ja yrittäjyyden edistämisestä”*.

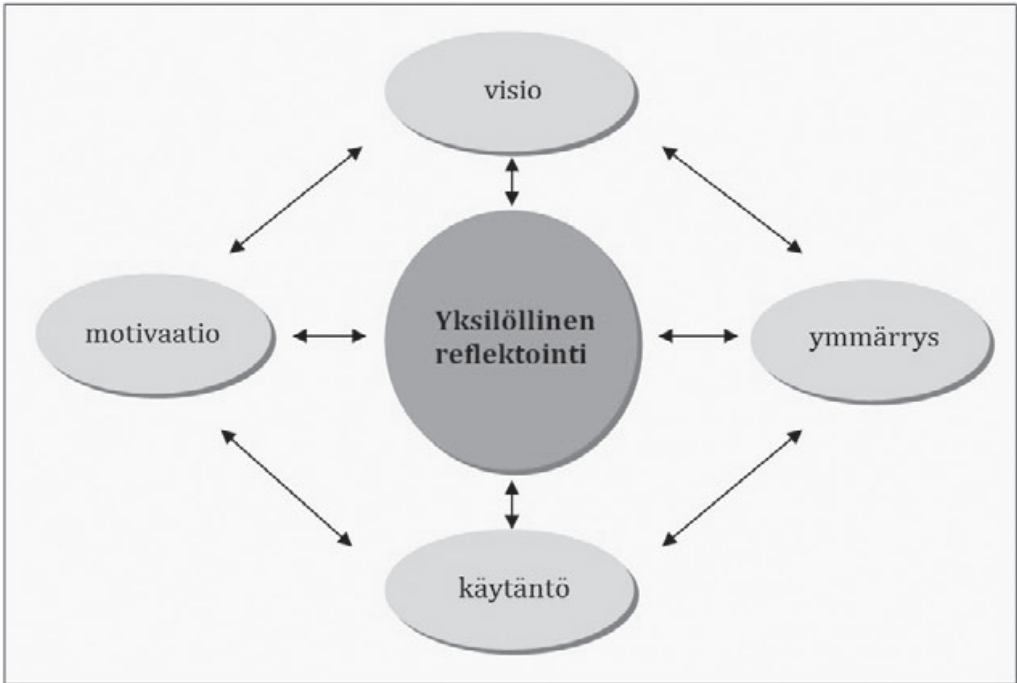
### **Opettajan oppiminen työssään**

Yrittäjyyskasvatuksen kehittämisessä on ensiarvoisen tärkeää vahvistaa opettajien pedagogista ajattelua (ks. Seikkula-Leino 2007). Opettajan tulisi kyetä reflektoimaan eli havaitsemaan oppijoiden eli myös hänen omassa oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja

kehityksessä niitä muutoksia, jotka aiheutuvat hänen omasta toiminnastaan. (Seikkula-Leino 2007; Schwartz 2006; Westbury, Hansen, Kansanen & Björkvist 2005; van der Akker 2003.) Shulman ja Shulman (2004) ovat pohtineet, mitkä ovat opettajien opettamiseen tarvittavien taitojen tai kykyjen osatekijät, miten näiden osatekijöiden toiminta on sidoksissa toisiinsa ja missä olosuhteissa ne voivat muuttua ja kehittyä. He ovat kehittäneet mallin (kuvio 1), jonka mukaan opettajan kehittyminen ja oppiminen rakentuvat visiosta, motivaatiosta, ymmärryksestä, käytännöistä ja reflektoinnista.

Shulman ja Shulmanin (2004) lähtökohtana ovat pätevän opettajan ominaispiirteet. Pätevä ja valveutunut opettaja on ammatillisesti vahvan työyhteisön jäsen, hän on vastaanottavainen, halukas ja kykeneväinen opettamaan ja oppimaan omista opetuskokemuksistaan. Yksilön oppimisen mahdollistaa sosiaalisen yhteisön mukanaolo (ks. Dixon 1999). Opettajan toiminnasta voidaan johtaa Shulman ja Shulmanin mallissa esitetyt osatekijät: reflektio, visio, motivaatio, ymmärrys sekä käytäntö. Ymmärrys ja käytäntö ovat sidoksissa siihen, miten opettaja ymmärtää ja toteuttaa opetussuunnitelmaa sekä siihen, miten hän pedagogisesti toimii. Visio kattaa opetuksen tavoitteet. Tavoitteellisuus ja visiointi puolestaan luovat valmiuksia opettaa. Opettaminen on prosessi, jossa tavoitteet määrittävät päämäärät, joita halutaan jatkuvasti kehittää arvioinnin avulla. Riittävät valmiudet opettamiseen luovat motivaatiota. Opettajan on ymmärrettävä opettamisessa tarvittava tiedollinen sisältö eli hänellä tulee olla riittävä aineenhallinta. Lisäksi hänellä tulee olla kyky soveltaa ymmärtämänsä tieto käytännön opetukseensa eli tähän tarvitaan hyvä pedagoginen opetustaito, joka kehittyy ajan ja kokemuksen myötä. Visioiden asettaminen motivoi opettajaa muuttamaan ja kehittämään opetustaan. Motivaatio voi olla sisäistä eli omaehtoista tai ulkoista esimerkiksi palkkion ja ulkoisen paineen aiheuttamaa. Nämä osatekijät eivät kuitenkaan yksinään riitä saamaan aikaan muutosta tai kehittymistä opettajassa. Siihen tarvitaan reflektointia eli kykyä analysoida omaa toimintaansa ja sen seuraamuksia. Opettajan oppimisessa ja kehittämisessä on tärkeää tutkia ja näin havaita mahdollinen epätasapaino eri osatekijöiden välillä. Sitä kautta tehdään korjaavia toimenpiteitä mahdollisilla heikoilla osa-alueilla. (Shulman & Shulman 2004, 259–265.)





KUVIO 1. Opettajan oppiminen Shulmanin ja Shulmanin (2004, 260) mukaan.

Shulman ja Shulmanin kehittämä malli on esitetty kuviossa 1. Reflektointi sijoittuu keskelle mallia ja kaikkien osatekijöiden keskinäistä vuorovaikutusta kuvataan kaksisuuntaisilla nuolilla. Shulman ja Shulman (2004, 264) esittävät yhteenvedona, että pätevä opettaja yhdistää vaivatta vision, motivaation, ymmärryksen ja käytännön omaan opetukseensa. Hän oppii ja kehittyy sekä kehittää opetustaan aktiivisen reflektoinnin avulla. YVI-hankkeen opetussuunnitelmien kehittämisen toimintatutkimuksessa vastaajat kirjasiivat, miten opetussuunnitelmatyö oli kehittänyt heidän ymmärrystään, motivaatiotaan, käytäntöä ja visioita yrittäjyyskasvatuksesta. Alla on kirjattuna vastauksia.

### Ymmärrys yrittäjyyskasvatuksesta

70 % vastanneista ilmaisi, että opetussuunnitelmatyö on selkiyttänyt ja syventänyt ymmärrystä yrittäjyyskasvatuksesta ja sen ”pedagogista ja didaktista ajattelua”. ”Keskustelu ja asian jäsentäminen” sekä yrittäjyyskasvatuksen merkityksen pohtiminen” ovat lisänneet ymmärrystä. Työskentely on mm. selkiyttänyt yrittäjyyskasvatuksen ydintä sekä parantanut tietoisuutta sen arvoperustasta. Yrittäjyyskasvatuksen nähtiin olevan sisällä opetussuunnitelmassa tapana ajatella ja kohdata oppija, esimerkiksi näin kirjattuna: *yrittäjyyskasvatus ei ole vain sisältöjä, vaan tapa opiskella*. Lisäksi löytyi kirjaus, jossa todettiin: *”yrittäjyyskasvatuksesta on monenlaisia käsityksiä, eivätkä kaikki nouse pedagogiikasta vaan liiketaloudesta”*.



## Motivaatio

Puolet vastaajista ilmoitti motivaationsa yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen olevan jo entuudestaan hyvä. Osa ilmaisi motivaationsa selvästi parantuneen kehittämistyön myötä ja syynä kasvaneeseen motivaatioon oli mm. se, että vastaajilla on ollut enemmän aikaa pohtia yrittäjyyskasvatusta. Lisäksi työ on konkretisoitunut asiaa entisestään, mikä puolestaan lisää motivaatiota. Tutkimukseen osallistuminen on jäsentänyt ymmärrystä yrittäjyyskasvatuksesta ja sitä kautta motivaatio on kasvanut. Opetussuunnitelmatyö oli vaikuttanut motivaatioon kahdella tavalla: *”toisaalta yrittäjyyskasvatuksen tärkeys on tullut hyvin näkyväksi, toisaalta taas monet hyvät asiat kilpailevat tilasta ope- tuksessa”*.

## Konkreettiset yrittäjyyskasvatuksen käytänteet

Yli puolet vastanneista mainitsi opetussuunnitelmatyön kehittäneen käytänteitä, synnyttäneen uusia yrittäjyyskasvatuspainotteisia opintojakoja ja uusia ajatuksia sekä yhteistyömuotoja. He pyrkivät antamaan oppijoille työkaluja yrittäjyyteen, kannustavat itsenäiseen päätöksentekoon, luovuuteen, vaihtoehtojen punnitsemiseen sekä vastuunottoon. Yksi totesi, että *”nykyiset käytänteet ovat kehittyneet tämän työn aikana”*.

## Visio

Yrittäjyyskasvatuksen toivottiin olevan luonteva osa ammatillisen opettajan työelämäosaamista ja että se integroituisi osaksi arkipäivän toimintaa. Uuden opetussuunnitelman myötä opiskelijoihin halutaan mm. *”valaa ideaa yrittäjyydestä ja yrittäjämäises- tä toiminnasta”*. Kirjausten mukaan yrittäjyyskasvatuksen tulisi lähteä ennen kaikkea pedagogiikasta ja olla opiskelijälähtöistä. Opetussuunnitelmatyö on auttanut sekä konkretisoimaan että problematisoimaan aihetta. Yrittäjyyskasvatuksesta kaivataan myös kriittistä keskustelua. Eräs vastanneista toivoisi voivansa ryhtyä *”yrittäjyyskasvatuksen ideoijaksi”*, mutta toteaa etteivät aika ja resurssit riitä siihen. Toteutuakseen tämä vaatisi johdon tuen.

Seikkula-Leinon (2007), Seikkula-Leinon ym. (2010) sekä Ruskovaaran ym. (2011a, 2011b, 2011c) tutkimusten mukaan opettajilla ei ollut välttämättä selkiintynyttä visiota siitä, miten he pystyisivät hyödyntämään tietynlaisia yrittäjyyskasvatuksen käytänteitä tai menetelmiä, jotta heidän opetuksensa tavoittaisi toivottuja muutoksia. Heidän tutkimusten löydöksenä oli myös yrittäjyyskasvatuksen ymmärtämättömyys ja toimintatapojen kehittymättömyys, mitkä asettivat rajoituksia opettajien reflektoinnille. YVI:n toimintatutkimuksen mukaan opettajankouluttajien reflektoinneissa näkyy selvästi visiointia ja sen tulosten mukaan asiassa on tapahtunut kehitystä ainakin opettajankouluttajien keskuudessa.

## Johtopäätöksiä

Opetus ja oppiminen on moniulotteinen ja dynaaminen tapahtuma, joka sisältää myös kasvatusta. Siihen liittyvät oppija, usein myös kanssaoppijat, opettaja, opetussuunni-

telma, oppimis-, opettamisprosessi sekä oppimisympäristö ja -välineet. Lisäksi siinä on aina mukana joukko inhimillisiä, väliin tulevia muuttujia kuten ihmisten tunteet, vireyttiläiset seikat. Kasvatustulokset ja joskus myös oppimistulokset näkyvät vasta viiveellä. Tämän kokonaisuuden tutkiminen on haasteellista ja joskus jopa mahdotonta tiukkaa tieteellisyttä noudattaen. Puutteistaan huolimatta tällä tutkimuksella on yhteiskunnallinen merkitys ja ennen kaikkea vaikutusta käytäntöön. Annalan ja Mäkisen (2011) tutkimuksen mukaan korkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämistä leimasi reaktiivinen ote. Nyt on avattu korkeakoulujen yhteistoiminnallinen, proaktiivinen yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelmien kehittämistyöprosessi. Lisäksi tässä tutkimuksessa yrittäjyyskasvatuksen kehittämistyöhön on liitetty arvotarkastelu. Tässä tutkimuksessa konteksti on yrittäjyyskasvatuksessa, mutta myös muista näkökulmista korkeakoulujen opetussuunnitelmia voidaan kehittää ja tutkia tällä menetelmällä.

Suomessa tarvitaan lisää opetussuunnitelmien kehittämistyötä, varsinkin korkeasteella. Tässä tutkimuksessa käytetty tutkimustapa aktivoi organisaatioita ja niissä työskentelevää opetushenkilöstöä kehitystyöhön. He oppivat prosessin aikana, saivat siitä uutta motivaatiota ja se innosti visioimiseen. Lisäksi näin toimien syntyy konkreettisia, käytännössä näkyviä tuloksia. Toimintatutkimusta kuvataan usein spiraalina, jossa toiminta kehittyy neljän, osittain limittäin etenevän vaiheen kautta. Toimintatutkimuksen ensimmäinen spiraalikierto toteutettiin tässä tutkimuksessa: suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi. Uudelleensuunnittelun kautta kehittämistyö jatkuu jatkotutkimuksina toivon mukaan jokaisen tässä tutkimuksessa mukana olleen organisaation sisällä. (mm. Carr & Kemmis 1986, Kemmis 1995, Elliott 1991). Niitä opettajakoulutusorganisaatioita, jotka jäivät tämän tutkimuksen ulkopuolelle, kannustetaan kehittämään opetussuunnitelmiaan tällä menetelmällä.

Tätä tutkimusta olisi syytä jatkaa seuraamalla mitä toimintatutkimukseen osallistuneissa organisaatioissa on todella tapahtunut. Ovatko kaikki suunnitelmat siirtyneet käytäntöön? Jos ovat, niin millaisia tuloksia niillä on saavutettu? Käytettyä menetelmää voi laajentaa muillekin kuin yrittäjyyskasvatuksen teemoille sekä muualle kuin oppilaitoksiin. Esimerkiksi yrittäjämäisen toimintakulttuurin kehittäminen yrityksiin sekä julkisen hallinnon organisaatioihin olisi yhteiskunnallisesti erittäin merkittävää.

Tarkoituksenmukaisella opetussuunnitelmatyöllä voidaan mahdollistaa korkeakoulujen proaktiivinen kehittäminen, kun työ tehdään yhteistoiminnallisesti vuorovaikutukseen painottaen (Annala & Mäkinen 2011). Tämän tutkimuksen opetussuunnitelmien kehittämisen tuloksena syntyneen aineiston perusteella eniten (73 %) kehittämistä tehtiin tasolla 4, joka oli otsikoitu: *Oppijoiden kokemus opetussuunnitelma*. Tällä tasolla kehittämisessä pureuduttiin esimerkiksi siihen, miten nykyinen yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelma näkyy oppijoiden kokemana ja lähdettiin sen pohjalta kehittämään uusia käytänteitä. Tähän kehittämistyöhön otettiin mukaan myös opettajaksi opiskelevia opiskelijoita, joiden kanssa opettajakouluttajat muodostivat kehittäjätiimejä (ks. Martin ym. 2006, McGlenn Manfra 2009, Sagor 2009). Opetussuunnitelmia kehitettiin yhteistoiminnallisesti ja vuorovaikutuksellisesti sitouttaen kehittämiseen myös opiskelijoita. Tällä toimintatavalla päästiin myös hyviin tuloksiin.

## SUOSITUS LÄHESTYMISTAVAKSI KÄYTÄNNÖN OPETUSSUUNNITELMATYÖHÖN

- Organisaatioon perustetaan tiimejä tietyn aihealueen ympärille.
- Tiimeihin otetaan mukaan opiskelijoita ja muita eri sidosryhmien edustajia.
- Kirjataan ylös tiimin visio kyseiseen aihealueeseen liittyen.
- Kirjataan ylös toimintasuunnitelma: mitä tehdään, kuka tekee, milloin tehdään, missä tehdään ja mikä on aikataulu.
- Kehitystyötä tehdään vuorovaikutteisesti.
- Lopuksi reflektoidaan tiimin jäsenten oppimisprosessia esimerkiksi Shulmanin ja Shulmanin (2004) mallin mukaisesti.
- Kehittämistyön tulos tuodaan julki ja otetaan käyttöön uuteen opetussuunnitelmaan.

Tällä opetussuunnitelmien kehittämisen toimintatavalla saavutetaan mm. seuraavaa:

- Vastuun ja vallan jakaminen lisää organisaation sisällä yksilöiden välistä luottamusta ja arvostusta (ks. Borba 1993, 95–125).
- Opetussuunnitelman kehittäminen sitouttaa eri osapuolia myös sen toteuttamiseen.
- Yhteistoiminnallinen kehittäminen tapahtuu yrittäjyyskasvatuksen arvojen mukaisesti aloitteellisuutta ja ongelmanratkaisukykyä tukien, aktivoivilla opiskelumenetelmillä kuten, 'learning by doing' ja mallioppimisen kautta.
- Opiskelijoiden osallistaminen motivoi heitä opiskelussaan, aktivoi heidän reflektointia sekä kannustaa heitä kehittämistyöhön jatkossakin.
- Opiskelijat saavat kokemusta ja harjoittelua opetussuunnitelmien kehittämisestä jo opiskeluvaiheessa.
- Näin tuetaan yrittäjyyskasvatuksen arvojen mukaisesti opettajaopiskelijan itsetunnon kehittymistä (vrt. Borba 1993, 137–165).
- Opettajankouluttajat ovat osallisina oppimisprosessissa, jossa he myös reflektivat omaa oppimistaan kyseisen prosessin aikana (ks. Seikkula-Leino 2007; Schwartz 2006; Westbury, Hansen, Kansanen & Brjörkvist 2005; van der Akker 2003).

## Lähteet

Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä. *Kasvatus*, 42 (1), 6–18.

Bobbitt, F. 2004. Scientific Method in Curriculum Making. Teoksessa: D. J. Flinders & S. J. Thornton (toim.) *The Curriculum Studies Reader*. New York: Routledge Falmer, 9–16.

Borba, M. 1993. *Building staff self-esteem and implementing successful team building*. Torrance: Jalmar Press.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

Dixon, N. 1999. *The Organizational Learning Cycle: how we can learn collectively*. Viitattu 14.2.2013: <http://site.ebrary.com.ezproxy.utu.fi:2048/lib/uniturku/docDetail.action?docID=10050478>

Elliott, J. 1991. *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. Viitattu 4.2.2012. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/heinonen/opetussu.pdf>

Kemmis, S. 1995. Action research and communicative action. A paper presented at Innovative Links Project, May 26, 1995.

Kosunen T. & Huusko J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisenvälineenä. Teoksessa: Julkunen, M-L. (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 202–226.

Malinen, P. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK-kustannus.

Martin, G., MacLaren, I. & McLaren, P. 2006. Participatory activist research (teams)/ action research. Teoksessa: K. Tobin & J. Kincheloe (toim.) *Doing Educational Research – A Handbook*. Rotterdam: Sense Publishers, 157-190.

McGlenn Manfra, M. 2009. Action Research: Exploring the Theoretical Divide between Practical and Critical Approaches. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3(1), 32-46.

Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Vammalan Kirjapaino Oy: Vammala.

Opetusministeriö. 2009b. Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:10. Yliopistopaino. Viitattu 30.1.2013: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr10.pdf?lang=sv>

POPS, 2014. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014. Viitattu: 20.11.2012: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset>

Ruskovaara, E., Rytkölä, T., Seikkula-Leino, J., Ikävalko, M. & Mattila, J. 2011a. Opettajien toteuttama yrittäjyyskasvatus ja reflektoinnin merkitys. Teoksessa: Ulla Hytti, Jarna Heinonen ja Anne Tiikkala (toim.). *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turun yliopisto, Turun kaupunkorkeakoulu & Kasvatustieteiden tiedekunta, Turku, 214-237.

Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J., Rytkölä, T. & Pihkala, T. 2011b. *Yrittäjyyskasvatuksen mittariston rakentaminen – osallistuvan kehittämisen lähestymistapa*. Yrittäjyyskasvatuspäivät, 6.-7.10.2011. Lappeenranta. 2011, p. 18, ISBN 978-952-265-139-6.

Ruskovaara, E., Pihkala, T., Rytkölä, T. & Seikkula-Leino, J. 2011c. Building a Measurement Tool for Entrepreneurship Education - a Participatory Development Approach, 8th ESU Conference on Entrepreneurship, September 12-17th 2011, Seville, Spain, 2011, p. 18, ISBN 978-84-694-7290-3 DL: SE-6456-2011.

Sagor, R. 2009. Collaborative Action Research and School Improvement: We Can't Have one Without the Other. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3 (1), 7-14.

Sarasvathy, S. D., & Venkataraman, S. 2011. Entrepreneurship as Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35 (1), 113-135.

Schwartz, M. 2006. For whom do we write the curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 449-457.

Seikkula-Leino, J. 2011. Implementing entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive school. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 69-85.

Seikkula-Leino, J. 2007. *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Hannula, H., Saarivirta, T. 2012. Facing the Changing Demands of Europe: integrating entrepreneurship education in Finnish teacher training curricula. *European Educational Research Journal*, 11(3), 382-399.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J. & Rytkölä, T. 2010. Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education & Training*, 52(2), 117-127.

Shulman, L.S. & Shulman, J.H. 2004. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.

Syrjäläinen, E. 1993. Helsinkiläisten opettajien näkemyksiä akvaariohankkeen toteutumisesta koulujen arkitodellisuudessa. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisu-sarja A4:1993. Helsinki: Helsingin kaupunki.

Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajan-koulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Turun yliopiston julkaisuja C: 368. *Annales Universitatis Turkuensis*. <https://www.doria.fi/handle/10024/92372>

van den Akker, J. 2003. Curriculum Perspectives: An Introduction. Teoksessa: van der Akker J., Kuiper, W. & Hameyer, U. *Curriculum Landscapes and Trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Westbury, I., Hansen, S-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. 2005. Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485.

Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. *Opetussuunnitelma Opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten Opetussuunnitelmassa*. Tilannekatsaus – kesäkuu 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012:4

## **Muut lähteet**

Taura, N.D. 2013. Intelligent Entrepreneurship for Entrepreneurship Educators: Synthesis and Insights. Artikkelit esitetty 22.8.2013: ESU Conference 2013 University of ISCTE-IUL, 19th-23rd August, Lisbon, Portugal.

# Kohti kumppanuutta – ammatillisen opettajakorkeakoulun ja ammatillisen oppilaitoksen yhteistyön kehittyminen luovana prosessina

## Abstrakti

Tässä artikkelissa tarkastellaan HAAGA-HELIA Ammatillisen opettajakorkeakoulun (HH AOKK) ja Omnian ammattiopiston (InnoOmnia) välisen yhteistyön kehittymistä YVI-hankkeen ensimmäisenä toimintavuotena (2010–2011). Tätä yhteistyön kehittymistä tarkastellaan sekä kumppanuuden että luovan prosessin näkökulmista. Luovan prosessin tulkinnallisena viitekehystenä toimii TaTaMus -malli, jonka perusta on varhaisen oppimisen kokemuksissa. Mallista sovelletaan kolmea luovaa elementtiä: Tarinaa, tanssia ja musiikkia kumppanuuden kehittymisen tarkastelussa.

Tarkastelun keskiössä on hankkeen ydintoimijoiden välinen toiminta ja sen kehittyminen sekä toiminnan tulokset. Tulkinnan perustana ovat syntyneet dokumentit: muistiinpanot tapaamisista, kuviot ja esitteet. Lisäksi artikkelin kirjoittajat olivat osa ydinryhmää, jolloin tulkinta on myös kokemusten yhteistä reflektiota.

Tarkastelun tuloksena kumppanuuden kehittyminen luovana prosessina eteni seuraavien vaiheiden kautta: Tutustuminen, yhteisen kehittämiskohteen idean löytyminen, yhteistoimintatapojen muotoutuminen ja yhteistoiminnan vakiintuminen.

**Avainsanat:** yrittäjyyskasvatus, kumppanuus, luova prosessi, ammatillinen opettajakorkeakoulu, ammatillinen oppilaitos



## Tausta ja lähtökohdat

Yrittäjyyskasvatus on ollut ajankohtainen teema ammatillisessa koulutuksessa ja siten myös ammatillisen opettajakorkeakoulujen opintojen kehittämisessä. Opetus- ja kulttuuriministeriön “Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat” -ohjelmajulistuksessa (2009) kehoitetaan opettajan kouluttajia kehittämään yrittäjyyskasvatusta omassa opetuksessaan. Yrittäjyyskasvatuksen todetaan tarjoavan oppijoille parempia valmiuksia kohdata muutoksia ja sietää epävarmuutta sekä riskejä. Näin ollen yrittäjyyskasvatuksen uskotaan parantavan myös lasten ja nuorten elämänhallintaa. Ammatillisen toisen asteen opetussuunnitelmissa yrittäjyyskasvatus on myös otettu huomioon. Onkin tarpeen kehittää opettajien ja siksi koulututtavien valmiuksia ohjata omia opiskelijoitaan yrittäjyyteen sekä yrittäjämäiseen oppimiseen ja tapaan toimia.

Yrittäjämäisen oppimisen kehittyminen ja kehittäminen edellyttävät eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Yrittäjyyskasvattajien ja -kouluttajien sekä yrittäjien tulisi solmia verkostoyhteistyötä vahvistavia oppimisympäristöjä. (Opetusministeriö 2009.) Tässä kumppanuushankkeessa yhteistyö toteutui käytännön toiminnan kautta.

Yrittäjyyskasvatus liittyy selkeästi sekä yrittäjyyteen että kasvatukseen. Kyrön (2001) mukaan ongelmana on, että yrittäjyyskasvatus yhdistetään liikaa yrittäjyyteen ja kasvatustieteelliset peruslähtökohdat ovat sivussa. Nykyiset opetusmenetelmät korostavat luovuuden ja kokonaisvaltaisen opetuksen merkitystä oppimistapahtumassa. Vaikka opettajat tiedostavatkin niiden merkityksen, soveltaminen käytännön työhön on haasteellista. Luontevat sovellustavat puuttuvat, vaikka tietoa onkin. Tässä artikkelissa luovan prosessin tarkastelun viitekehyksenä toimii TaTaMus -malli (2008), jonka peruslähtökohdat löytyvät varhaisen oppimisen kokemuksista. Sovellamme mallin kolmea luovaa elementtiä: tarinaa, tanssia ja musiikkia HAAGA-HELIA Ammatillisen opettajakorkeakoulun (HH AOKK) ja Omnian ammattiopiston välisen kumppanuuden kehittämisen alkuvaiheisiin. Luovuutta tarvitsemme kyetäksemme toimimaan jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa. Uutta tuottavan toiminnan pohjalla on luova ajattelu, josta myös innovointi ja innovaatiot kumpuavat. (Mäkirintala 2011.)

## Kumppanuudesta

Kumppanuuteen perustuva kehittäminen on sekä antoisaa että haasteellista. Se perustuu yhteiseen tiedon tuottamiseen ja jakamiseen, se edellyttää yhteisen vision ja tavoitteiden määrittämisen. Kumppanuuden perusta on siihen osallistuvien henkilöiden kyky toimia yhteistoiminnallisesti huolimatta heidän taustaorganisaatioidensa erilaisuudesta. Yhteistyön laatu sisältää ajatuksen siitä, että osapuolet eivät toimi toisiaan vastaan eikä tarkoituksellisesti vahingoita toista osapuolta. (Laferrière ym. 2010; Lee 2010.) Kumppanuussuhde on riskialtis ja haavoittuva, mutta siitä saatava hyöty on myös suuri. Kumppanuussuhteessa on mahdollisuus päästä kokonaan uudelle osaamisen ja tuottamisen alueelle. (Stähle & Laento 2000.)

Kumppanuus on organisaatioiden välinen suhde, jota rakennetaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Kumppanuudessa tärkeää on tasavertaisuus ja yhteisen ”aallon-

pituuden” löytäminen. Tämä vaatii osapuolilta toisen lukuherkkyttä ja toisen viestin tulkitsemiskykyä. Kumppanuuden peruspilari on luottamus, joka onkin ehdoton ja ratkaiseva edellytys tavoitteeseen pääsemisessä. Luottamuksellinen suhteen rakentamisessa on henkilökohtaiset suhteet tärkeitä, mutta suhde kehittyy ja vahvistuu positiivisen vuorovaikutuksen kautta. Luottamukseen kuuluu usko ja odotus siitä, että kumppani on asiantuntemuksensa, luotettavuutensa ja aikomustensa suhteen luottamuksen arvoinen. (Lassila 2010, Lee 2000, Stähle & Laento 2000.) Kumppanuuden rakentamiseen tarvitaan tietoa ja taitoa sekä näkemystä siitä, miten asiat käytännössä pannaan toimeen.

Kumppanuudessa erilaiset asiantuntijuudet kohtaavat, jolloin asiantuntijuudesta tulee jaettava. Engeströmin (2006) mukaan uudenlainen asiantuntijuus on horisontaalista, jossa ylitetään ammattien, erikoisalojen ja organisaatioiden rajoja. Parhaassa tapauksessa näissä rajapinnoissa ei edetä yhden henkilön tai organisaation käsikirjoituksen mukaisesti, vaan saavutetaan luova vuoropuhelun tila mahdollisuutena löytää uusia ratkaisuja ja ajattelutapoja. Kumppanuudessa vaihdetaan tietoa ja osaamista ja hyöty syntyy siitä, miten uutta ajattelua ja toimintatapoja osataan hyödyntää organisaatiossa ja sen toiminnassa. Tämä kaikki saavutetaan yhteistyössä, jossa uuden oppiminen tapahtuu. (Stähle & Laento 2000.)

Kumppanuudessa on kysymys yhteisestä tiedonmuodostuksesta, jota Scardamalian ja Bereiterin (2010) mukaan luonnehtii kaksi yleispiirrettä: intentionaalisuus ja yhteisöllinen tieto. Intentionaalisuuteen liittyy tiedostamaton oppiminen. Yhteisöllinen tieto on yksilöön sidottua, mutta tiedonrakentelu tähtää yhteisön hyvään. Kumppanuudessa syntyvä yhteisöllinen tiedonmuodostus tähtää Laferriéren ym. (2010) mukaan ideoiden luomiseen ja parantamiseen. Edelleen hänen mukaansa se mahdollistaa yhteisen ymmärryksen koko yhteisössä, tiedon keräämisen ja sen kriittisen tarkastelun sekä teorioiden, selitysten ja tarinoiden luonnin ongelmien määrittelyssä ja niiden ratkaisemisessa.

Engeströmin (2006) mukaan organisaatioiden välistä kumppanuutta kuvaa seuraavat piirteet: Pitkäkestoisuus, yhdenvertaisuus, strateginen haaste, rajojen ylittäminen, toiminnan kehittäminen, yhteisen tiedon hallinnan ja neuvottelun välineet sekä ennakoiva sopiminen. Edelleen Engeströmin mukaan kumppanuuden haasteita ovat historiallisuus, jolla hän viittaa organisaatioiden juurtuneisiin toimintatapoihin. Kumppanuus on uusi tapa toimia ja edellyttää uuden toimintatavan oppimista. Toinen haaste on juurruttaminen ja levittäminen, jolloin kumppanuusajattelu tulee juurtua koko henkilöstöön, ei vain siihen sitoutuneisiin henkilöihin. Kolmas haaste on välinehaaste, jolla viitataan niihin käytännön työtapoihin ja välineisiin, jolla kumppanuustoiminta saadaan läpinäkyväksi, jaetuksi ja kaikille yhteiseksi.

## Luovuudesta

*“What always made me different was the ability to ask the most childlike questions”  
Albert Einstein*

Tässä artikkelissa luovuusnäkökulmaa kuvataan TaTaMus -mallin avulla. Mallin soveltaminen kumppanuuden syntyprosessiin avaa uudenlaista näkökulmaa luovuuden soveltamiseen yrittäjyyskasvatuksessa. Taide- ja kulttuuritaustaisen osaamista on alettu hyödyntää osana organisaatioiden ja liikeyritysten kehittämistä. Kilpailukyvyyn ja hyvinvointiyhteiskunnan ydinkysymyksenä nähdään piilevän luovuuden ja innovatiivisuuden vapauttaminen sekä uudenlaisen toimintakulttuurin rakentaminen. Taidetaustainen osaaminen kehittää kriittistä ajattelua ja luovaa ongelmanratkaisua ja sen tunnusmerkkejä ovat luovuus ja innovatiivisuus, elämyksellisyys sekä molempien aivopuoliskoiden sekä eri aistien käyttö. (Mäkirintala 2009.) Yrittäjyyskasvatuksen avulla on mahdollista ohjata yksilöitä sekä yhteiskuntaa kohtaamaan muutoksia sekä hakemaan vaihtoehtoisia ratkaisuja selviytymiseen (Seikkula-Leino 2007). Myös yrittäjämäisen toiminnan keskeinen innovatiivinen elementti on luovuus (Hietanen 2012).

TaTaMus -mallin lähtökohdat ovat varhaisessa oppimisessa, elämyksissä ja kokonaisvaltaisessa lähestymistavassa. Malli toimii tässä artikkelissa taidetaustaisen osaamisen esimerkkinä. Mallin luovat elementit: tarina, tanssi ja musiikki kuvaavat luovaa prosessia kumppanuuden syntyvaiheissa. Opetusministeriön (2009) "Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat" -raportissa, mainitaan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiksi muun muassa luovuuden ja innovaatiotoiminnan vahvistaminen. Kehittämiskohteena mainitaan lisäksi poikkitieteellinen tutkimus, joka vahvistaa yrittäjyyskasvatuksen ja luovuuden lähempää tarkastelua. Tässä poikkitieteellisen tutkimuksen maastossa TaTaMus -malli nyt toteutuu. Elinkeinoelämän keskusliiton julkaisemassa Oivallus-hankkeen (2011) loppuraportissa todetaan myös, että luovuuden edistämisen tulisi olla kaiken koulutuksen lähtökohtana.

Luovuus sisältää tutkijoiden mukaan neljä pääpiirrettä: mielikuvituksellinen ajattelu tai käyttäytyminen: Ajatella tai toimia toisin. Toinen piirre liittyy tämän aktiviteetin tarkoituksellisuuteen, joka tähtää tavoitteen saavuttamiseen. Kolmantena on jonkin uuden prosessin aikaansaaminen ja neljäntenä tavoitteen kannalta arvokas ja merkityksellinen toiminta. Hyvän tuotteen tai palvelun aikaansaamiseksi mielikuvituksellisuus, uutuus, tavoitteellisuus ja merkityksellisyys ovat kaikki keskeisiä piirteitä. (Mäkirintala 2011.)

## **Luova prosessi**

Luova prosessi koostuu eri työvaiheista. Nämä työvaiheet ovat luonteeltaan konvergentteja (kokoavia) tai divergenttejä (hajottavia). Konvergenttia toimintaa pidetään usein konservatiivisena: pitäydytään vanhassa ja hyväksi havaitussa. Divergenttiä toimintaa kuvataan uuden etsimisellä ja se on usein innovatiivista ja luovaa uutta synnyttävän vaikutuksensa vuoksi. Tasokas luova työ edellyttää sekä konvergenttiä että divergenttiä toimintaa. (Järvilehto 2009.) Luovuuteen kuuluvat erikoiset ideat ja myös epäonnistuminen. Luova prosessi on kokonaisvaltainen prosessi, jossa yksilö hyödyntää aivojensa kapasiteettia tehokkaimmin. (Bergström 1997.)

Maslow erottaa primaarin ja sekundaarin luovuuden. Primaari luovuus on jokaisessa ihmisessä syntymästä lähtien, mutta lapsen kehityksen myötä primaariprosessien tuot-

tama ajattelu yleensä estyy. Todellinen luovuus sekä primaarin että sekundaarin luovuuden hyödyntämisessä ja integraatiossa tapahtuu luovassa prosessissa. Terve luova persoona toimii lapsen omaisesti. (Maslow 1970.)

## **TaTaMus-malli ja oppiminen**

TaTaMus-mallin elementit: tarina, tanssi ja musiikki toimivat luovana prosessina, mahdollistaen uuden tavan ajatella ja toimia sekä myös yrittäjämäisen tavat toimia. Varhaiset kokemukset oppimisesta ovat muistissa kehossamme ja aivojen syvien osien, primaari- ja sekundaariprosesseissa. (Niemelä ym. 2003.) Taideoppiminen on primaariprosessi, jossa myös TaTaMus-malli toteutuu. Luovan lähestymistapansa ansiosta malli mahdollistaa yhteisen flow-kokemuksen tuottamisen yksilöiden välille, joille se ei muutoin ole luontaista. TaTaMus-elementit toimivat sekä välineinä että päämäärinä: sanat, tarinat ja kehollinen ilmaisu muuttuvat musiikiksi, yhteiseksi kokemukseksi.

TaTaMus-mallia on toteutettu aikaisemmin pienten lasten opetuksessa, jolloin elementit tarjosivat elämyksiä, luovuuttajakokonaisvaltaista lähestymistapa musiikin oppimiseen. Nuorten aikuisten kanssa TaTaMus-mallin elementit toimivat osana oppimisprosessia, jolloin niitä sovellettiin opetuskokonaisuuksien tavoitteisiin ja sisältöihin (Ks. Nykänen 2008). Tässä artikkelissa varhaisen oppimisen luova malli avaa luovuuden ja yrittäjyyskasvatuksen rajapintoja sekä rohkaisee myös uuteen näkökulmaan, luovuspotentiaalin herättämiseen.

## **HH AOKK:n ja Omnian välisen kumppanuuden kehittyminen**

Yhteistyön tarkasteluajanjakso sijoittuu YVI-hankkeen ensimmäiseen toimintavuoteen, syksystä 2010 kevääseen 2011. Toimintajakson tavoitteena oli saada aikaan yhteistoimintamalli, jota lähdettiin kokeilemaan käytännössä ja edelleen kehittämään tulevana hankevuosina. Tässä artikkelissa keskiössä on HH AOKK:n Omnian välinen yhteistyö, YVI-hankkeen muut prosessit em. organisaatioissa jätetään tarkastelun ulkopuolelle. Tarkastelu rajautuu osapuolten yhteiseen toimintaan ja siitä syntyneisiin tuloksiin. Toimintavuoden tulkinnan perustana käytetään siitä syntyneistä dokumentteja: muistiinpanot tapaamisista, kuviot ja esitteet. Lisäksi artikkelin kirjoittajat ovat osallistuneet toimintaan, jolloin omat kokemukset ovat vahvasti läsnä tulkinnassa. Tulkintaamme ovat arvioineet muut prosessiin osallistuneet henkilöt.

HH AOKK:n ja Omnian välistä yhteistyösuhteen syntyä kohti kumppanuutta voidaan tarkastella vaiheittaisena prosessina, jossa eri vaiheet limittyvät toisiinsa edeten kuitenkin kohti tavoitetta. Tulkintaamme mukaan kumppanuuden syntyprosessin vaiheet näyttää olevan: tutustuminen, yhteisen kehittämiskohteen idean löytäminen, yhteistoimintatapojen muotoutuminen ja yhteistoiminnan vakiinnuttaminen (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Kumppanuuden kehittyminen luovana prosessina

Kumppanuussuhteen rakentuminen/Tarina	Luottamus	Jakaminen	Hyöty
Tutustuminen Alkusyky 2010	Lounastapaaminen, vapaamuotoinen keskustelu, ajatukset yhteistyöstä ja YVI-hankkeesta	Tietoa osapuolten osaamisesta ja harrastuksista, kehittämiskohteita	Yhteistyöhön sitoutumista ja innostumista, uudet ideat ja ajatukset
Yhteisen kehittämisen kohteen löytymisen/ Tarina Syky 2010	Kehitetään yhteinen ”Yrittäjyyskasvatus-ohjelma” Tehdään yhteinen toimintasuunnitelma	Määritellään yleisesti ohjelmaan osallistujat	Todetaan ohjelman kehittämisen lähtökohdaksi molemminpuolinen hyöty
Yhteistoimintatapojen muotoutuminen/ Tanssi Loppusyky 2010– Talvi 2011	Organisoituminen: ydintoimijat, ohjausryhmät Ydinryhmän ryhmäytymistä Ohjelman alustavaa mallintamista ja tulostavoitteiden määrittelyä, ohjelman osien luovaa ideointia Oman paikan hahmottumista hankkeessa ja yhteistyössä	Esitellään omia toimintoja, opetus-suunnitelmia ja ajallisia prosesseja Oppimisen ja yhteistoimintapaikkojen hahmottumista	Alustavaa keskustelua hyödyistä
Yhteistoiminnan vakiintuminen Kevät 2011/Musiikki	Oppimisen- ja yhteistyöpaikkojen määrittely ja kehittäminen Yrittäjyyskasvatus-ohjelman valmistuminen Sopimuksesta yhteistyön käsikirjoitukseen Toimijoiden roolien selkeytyminen	Eri toimijoiden roolien selkeyttämistä Ohjelman levittämistä kollegoille	Yhteistoiminnan esitteiden valmistuminen HH AOKK: YVI-tulkintafoorumit opettajien täydennyskoulutus Omnian ammattiopiston yrittäjyyskasvatuksen autenttiset oppimisympäristöt Valmennus opettajan työn orientaationa

## Tutustumisvaihe

Yhteistyön aloitusvaihe on kriittinen tekijä tulevan yhteistyön onnistumisen kannalta. Ensitapaamisessa luodaan mielikuvaa tulevasta kumppaneista ja pohja luottamuksellisen yhteistyösuhteen rakentumiselle. Ensitapaamisessa osallistujat ovat ns. tuntosarvet koholla: Arvioidaan mm. millainen toinen osapuoli on, miten ymmärrämme toisiamme ja kuinka joustavia tilanteessa ollaan. Tutustumisvaiheessa persoonat ovat pääroolissa.

Konkreettisesti yhteistyö käynnistyi työlounaalla, jossa osapuolet tutustuivat toisiinsa, kuulostelivat toistensa tekemisiä ja vaihtoivat ajatuksia yhteistyöstä ja sen tavoitteista. Vapaamuotoiset yhdessäolot erilaisissa yrittäjyyskasvatuksen verkostotapaamisissa vahvistivat yhteisen työskentelyn pohjaa. Yhteistä sosiaalista yhdessäoloa lounaan merkeissä sisällytettiin jokaiseen ydintyöryhmän tapaamiskertaan.

## **Yhteisen kehittämiskohteen idean löytäminen**

Yhteistyön varhaisissa keskusteluissa löydettiin idea yhteisestä kehittämisen kohteesta, joka nimettiin ”Yrittäjyysohjelmaksi”, myöhemmin ”Yrittäjyyskasvatusohjelmaksi”. Tässä vaiheessa ohjelman sisältö oli implisiittinen ajatus jostakin, joka tulee tehdä näkyväksi ja olevalle yhteisen toiminnan kautta. Myös yhteistyön hyödyistä keskusteltiin, esiin nousi kysymys sen lisäarvosta osapuolille.

Syksyllä 2010 YVI-hankkeen taholta edellytettiin yksikkökohtaisten toimintasuunnitelmien tekemistä. Jo alusta asti lähdettiin siitä ajatuksesta, että toimintasuunnitelma on yhteinen HH AOKK:n ja Omnian kanssa. Tämä osaltaan edisti ja velvoitti yhteiseen toimintaan, se oli eräänlainen jos ei avio- niin avoliittolupaus yhteisestä taipaleesta.

## **Tarina luovan prosessin kuvaajana**

Tarina luovana prosessina kuvaa vuorovaikutuksen syntymistä yhteistyön alkuvaiheessa, jolloin osapuolet rakensivat kumppanuutta. Yhteisissä tapaamisissa vaihdetut ajatukset muodostuivat tarinoita, jotka muokkasivat yhteistyölle pohjaa. tarinat ja kertomukset on tunnistettu portiksi ihmismielen merkittäviin ajatuksiin ja tuntemuksiin, menetelmäksi tiedon keruussa sekä oppimisen lähtökohdaksi. (Hänninen 1999.) Tarina mahdollistaa ennalta määräämättömän kohtaamisen, jossa jokainen huomioidaan omana itsenään. Pelkästään yhdessäolo ei kuitenkaan takaa vuorovaikutustaitojen kehittymistä, vaan motivaatio ja mielekkyys syntyy yhdessä toimien. (Vygotski 1981.) tarinat aktivoivat yksilön mielessä tiedon lisäksi emootioita ja asiayhteyksiä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2002).

## **Yhteistoimintatapojen muotoutuminen**

Toimintasuunnitelmaan kirjattiin syksyn 2010 tavoitteeksi toiminnan organisoituminen. Muodostettiin ydintyöryhmä (saa palkan YVI-hankkeelta) ja ohjausryhmät (organisaation välinen ja opettajakorkeakoulun sisäinen).

Keväällä 2011 aloitettiin varsinaisesti Yrittäjyyskasvatusohjelman kehittäminen ja sen linkittäminen yhteistyöhön osallistuvien organisaatioiden toimintaan ydinryhmän toimesta. Tällöin testattiin kumppanuuden peruselementtien toimivuutta. Näitä elementtejä ovat: luottamus, avoimuus, tiedonmuodostus, yhteinen visio ja tavoite sekä osapuolten kokemus hyöty yhteistyöstä.

Vaikka kyseessä on kaksi koulutusorganisaatiota, joiden tavoitteet ja näkemykset organisaatioiden tehtävistä ovat melko yhtenäiset, niin kummankin organisaation toimin-

tatavoissa ja kulttuureissa oli selkeää eroavaisuutta. Kuitenkin toiminnassa pystyttiin hyödyntämään organisaatioiden vahvuuksia, löydettiin yhteinen tapa toimia ja kehitteä. Työskentelyä leimasi päämäärätietoinen eteneminen, mutta kehittämistilanteet olivat vapaita, avoimia ja luovia tiloja, joissa ei pantattu omaa osaamista ja omia kehittämisideoita. Käytiin vilkasta keskustelua, ideoitii, strukturoitiin, piirrettiin, kuvioitiin ja dokumentoitiin. Visuaalisen dokumentoinnin lisäksi tehtiin kirjalliset muistiinpanot kustakin tapaamiskerrasta. Kunkin tapaamisen lopussa sovittiin seuraavan tapaamisen sisällöstä.

## **Tanssi luovan prosessin kuvaajana**

Taiteen uudeksi luova merkitys syntyy siitä, että taide pitää mielen liikkeessä. Se mikä tarinoiden kautta lähti kumppanuuden alussa liikkeelle jatkui luovana prosessina tanssin kautta "liikkeessä itsestä ulos." Kunkin omat tanssiaskeleet kumppanuuden ja yrittäjyyskasvatuksen maastossa mahdollistuivat. Nämä tanssiaskeleiden kautta ideat tehtiin näkyväksi itselle ja toisille. (Sava, Vesanen-Laukkanen, 2004.) Luovuuden perustat: Monitieteisyys, monialaisuus, poikkiammatillisuus ja yhteistyö toteutuivat myös tässä prosessissa. Engeströmin (2006) aiemmin mainittu luovan vuoropuhelun tila toteutui tässä uusien ratkaisujen ja ajattelutapojen myötä.

Luovuus tarvitsee ilmentyä turvallisista, luottamuksellisista ja tasa-arvoista ilmapiiriä. Yksilölliset tanssiaskeleet huomioivat sekä kognitiivisen että affektiivisen puolen. Tanssiaskeleita yhdistelemällä tieto ja tunne yhdistyivät toimivaksi kokonaisuudeksi, jonka tuotteena syntyi yhteinen Yrittäjyyskasvatusohjelma.

### **Yhteistoiminnan vakiintuminen**

Yhteistyön vakiinnuttamisvaiheessa Yrittäjyyskasvatusohjelmaa viimeisteltiin (liite 1). Tuli myös tarve pohtia kumppanuutta syvällisemmin. Tässä vaiheessa keskusteluissa esiin nousi kumppanuudesta saatava hyöty osapuolille, Yrittäjyyskasvatusohjelman markkinointi ja viestintä sekä tarve kumppanuusorganisaatioiden väliseen kirjalliseen yhteistyön sopimiseen.

Yhteisen esitteen tekeminen Yrittäjyyskasvatusohjelmasta nousi ajankohtaiseksi markkinoinnissa ja viestinnässä. Esite mahdollisti yhteisen ymmärryksen lisääntymisen ja jäsentymisen siitä, mitä ollaan tekemässä ja miksi. Voidaankin sanoa, että implisiittinen tieto muuttui tässä prosessissa eksplisiittiseksi. Markkinoinnin ja viestinnän näkökulmasta yhteinen esite lisää tiedon yhteneväisyyttä ja luotettavuutta. Esite velvoitti kumpaakin osapuolta miettimään mitä osaamista ne tarjoavat yhteisen päämäärän tavoittamiseksi. Lisäksi siihen kirjattu yhteistyön käsikirjoituksen peruslauseet, miten toimitaan, missä toimitaan ja mitä opitaan, sitouttavat osapuolia yhteistyöhön.

Kolmas yhteistyötä vakiinnuttava asia oli kirjallisen sopimuksen tekeminen. Kummatkin osapuolet tekevät juridisen sopimuksen YVI-hankkeen kanssa. Ilmaan nousi kysymys: tarvitaanko HH AOKK:n Omnian välistä sopimusta?

Haaviston (2002) mukaan uusien yhteistyömuotojen sopimusten ylläpitomekanismit



ovat informaaleja ja perustuvat vastavuoroisuuteen ja luottamukseen. Verkostomainen toiminta, jossa perehdytään yhteiseen kohteeseen, tehdään yhteiskehittelyä ja hahmotetaan omaa tehtävää suhteessa muihin verkoston toimijoihin edellyttää uudenlaista sopimustoimintaa. Tärkeää on tavoitteiden saavuttaminen ja yhteistyön jatkaminen. Se mitä yhteistyössä tavoitellaan muotoutuu ja kehittyy vaiheittain, prosessin myötä. Koska kumppanuuteen sisältyy yllätyksellisyys ja haavoittuvuus, niin sopimusta ei voida tehdä kertaluontoiseksi, kerralla valmiiksi saatetuksi. Kertaalleen laaditun sopimuksen sijaan korostuu sopimustoiminta ja yhteistyösuhteen jatkuva tarkastelu ja arviointi. Yhteistyösuhteesta neuvotellaan jatkuvasti ja yhteistoiminnasta sovitaan aina sopiva askel eteenpäin. Sopimustoiminta on kommunikaatiota ja yhteistyösuhteen käsikirjoitusta. (Haavisto 2002.) Myös Engeström (2006) näkee Haavion tavoin sopimisen jatkuvana toimintana, jossa pyritään ennakoivuuteen.

Uudenlainen sopimustoiminta on jatkuvaa, muuttuvaa ja arvioivaa. Sopimuksen oikeutus ja onnistuneisuus perustuu asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen ja siksi se ei välttämättä ole kertaluontoinen paperi, joka allekirjoitetaan. Hankkeen ydintoimijoiden tapaamisista tehtiin muistiot, joissa ilmeni osapuolten velvollisuudet ja vastuut, kehittäminen ja päätökset sekä tulevan toiminnan suunnittelu. Lisäksi YVI-hankkeelle tehty yhteinen toimintasuunnitelma ja Yrittäjyyskasvatusohjelman esite eksplikoivat jatkuvaa sopimustoimintaa.

## Musiikki luovan prosessin kuvaajana

Lähestymme musiikkia luovan prosessin kuvaajana resonanssi-käsitteen avulla. Resonanssin eli myötävärähtelyn taidon avulla voimme löytää kulloisestakin hetkessä parhaimmat tavat toimia. Ihmisen sisäinen resonanssi vaikuttaa myös ulospäin luoden hyvää yhteistyöilmapiiriä. Parhaimmillaan se hehkuu yhteistä myötävärähtelyä ja synergiaa, joka voi rakentaa perustan hyvälle tiimityölle. (Mäkrintala 2011.) Kumppanuushankkeessa yhteistyö kehittyi vaiheittain, vuorovaikutuksessa yksilöiden sekä organisaatioiden välillä. Yhteistyön käsikirjoituksesta syntyi tarinoita ja tanssiasteleita, joiden antamia signaaleja hyödynnettiin. Oivallus-raportissa (2011) puhutaan asian tuntijaprosessoinnin menetelmästä, joka soveltaa heikkoja signaaleja, muodostaa yhteistä tietämystä, näkemyksiä ja toiveita tulevaisuuden suunnista. Gibbin (2002) ajatus yrittäjyyden prosessista, jossa yksilö, ryhmä tai organisaatio vastaa ympärillä oleviin haasteisiin luomalla ja toteuttamalla uusia ideoita ja toimintatapoja toteutui mielestämme kumppanuuden alkuprosessissa luovalla ja rohkealla tavalla.

*“Uuden löytäminen on sitä, että näkee, minkä kaikki ovat jo nähneet, ja ajattelee, mitä kukaan ei ole ennen ajatellut.”* Tiina Tikkanen

## Loppupäätelmiä

Ensimmäinen HH AOKK:n Omnian yhteinen toimintavuosi oli luovuuden, innostuksen ja sitkeän yhteistoiminnallista työskentelyä. Toimintavuosi saavutti tavoitteensa, organisoiduttiin ja luotiin yhteinen Yrittäjyyskasvatusohjelma, joka laitettiin tulevana toimintavuosina käytäntöön, sitä testattiin, arvioitiin ja kehitettiin. Ydinryhmän



työskentely oli tulevinakin toimintavuosina tiivistä ja kokoaikaista päämäärätietoista luovaa prosessia. Ensimmäisenä toimintavuotena luotiin myös yhteisen toiminnan periaatteet ja työskentelytapa. Käytännön toimintaa usein vaikeuttaa aikataululliset ongelmat, jolloin aikataulusuunnittelu on tehtävä riittävän ajoissa. Yhtään tapaamista ei peruttu vaan osallistujajoukko vaihteli tapaamiskerroittain. Yhteistyön karikat tältä osin pystyttiin välttämään ja jokaisessa tapaamisessa edettiin tavoitteiden suunnassa. Organisaatioiden väliset yhteiset suunnittelutilanteet olivat luovia, uusia näkemyksiä antavia ja sisältöä kehittäviä. Siinä tapahtui tiedonmuodostuksen kannalta implisiittisen tiedon muuntuminen eksplisiittiseksi, jolla tässä viitataan Yrittäjyyskasvatusohjelman visuaaliseen muotoon ja yhteisesti tuotetun esitteen sisältöön. On luonnollista, että kullakin toimijalla oli lähtökohtaisesti oma näkemys mitä ollaan tekemässä ja miksi, vaikka se ei välttämättä ollut selkeä ja jäsentynyt. Yhteisen kehittämiskohteen nimeäminen konkretisoi tavoitetta ja antoi kuitenkin vision mihin suuntaan tulee edetä. Kumppanuuden teoreettinen jäsentely auttoi myös käytännön kehittämistyön johtamista.

### KUMPPANUUDEN KEHITTÄMISEN HUONEENTAULU

- Kumppanuuteen tähtäävä yhteistyö rikastaa ja avaa uusia mahdollisuuksia toteuttaa yrittäjyyskasvatusta autenttisissa oppimisympäristöissä.
- Kumppanuus perustuu luottamukseen, avoimuuteen, asiantuntijuuden jakamiseen ja uskomiseen yhteiseen visionn ja päämäärään, jonka saavuttaminen edellyttää tekoja.
- Luova toiminta mahdollistaa moniäänisyyden, tavoitteellisen avoimuuden ja uusien ideoiden ja innovaatioiden syntymisen.
- Luova toiminta on yhtä aikaa kaaosta ja systemaattista, siinä implisiittinen tehdään eksplisiittiseksi.

## Lähteet

- Bergström, M. 1997. *Lapsi - viimeinen orjamme*. Juva.
- Engeström, Y. 2006. Kaksikätkäinen asiantuntijaorganisaatio. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 2/2006. Helsinki.
- Gibb, A. 2002. Creating Conducive Environments for Learning and Entrepreneurship. Living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry of Higher Education* 16 (3), 135–148.
- Haavisto, V. 2002. Sopimukset yhteistyön välineinä.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. (2.painos). Porvoo: WSOY.
- Hietanen, L. 2012. “Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin.” Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Järvilehto, L. 2009. [filosofianakatamia.fi/download/luovantyonopas10.pdf](http://filosofianakatamia.fi/download/luovantyonopas10.pdf). (luettu 4.12.2013)
- Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. (Considering the Pedagogical Bases of Entrepreneurship) *Aikuiskasvatus* 2/2001 (pp. 92–101).
- Laferriere, T., Montane, M., Gros, B., Alvarez, I., Bernaus, M., Breuleux, A., Allaire, S., Hamel, C. and Lamon, M. 2010. Partnerships for Knowledge Building: An Emerging Model. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36,1. [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?searchtype=advanced&ERICExtSearch\\_PubDate\\_To=2011&pageSize=30&ERICExtSearch\\_SearchCount=2&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=Bereiter&eric\\_displayStartCount=000001&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=kw&\\_pageLabel=RecordDetails&accno=EJ910455&\\_nfls=false](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?searchtype=advanced&ERICExtSearch_PubDate_To=2011&pageSize=30&ERICExtSearch_SearchCount=2&ERICExtSearch_SearchValue_0=Bereiter&eric_displayStartCount=000001&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=RecordDetails&accno=EJ910455&_nfls=false) (luettu 3.5.2011)
- Lassila, H. 2010. Strategisesta kumppanuudesta lisäarvoa ammatilliseen koulutukseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 12, 1, 24–33.
- Lee, J-N 2001. The impact of knowledge sharing, organizational capability and partnership quality on IS outsourcing success. *Information & Management*, 38, 323–335.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Mäkirintala, E. 2009. Taidetaustaisen osaamisen hyödyntäminen yritysten kilpailukykyyn vahvistamisessa. Luovan Suomen julkaisuja 1. Luova Suomi /Cupore 2009.

Mäkirintala, E. 2011. Luova ote huippusuoritukseen - resonanssi ratkaisee. Helsinki: Talentum.

Niemelä, P., Siltala, P. Tamminen, T. (toim.). 2003. Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.

Nykänen, S-T. 2008. Varhaisen TaTaMus-oppimismallin soveltaminen nuorten aikuisten oppimisympäristöön. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatus. Pro-gradu.

Sava, I., Vesanen-Laukkanen, V. (toim.). 2004. Taiteeksi tarinoitu oma elämä. PS-kustannus. Juva: WS-Bookwell Oy.

Scardamalia, M. and Bereiter, C. 2010. A Brief History of Knowledge Building. Canadian Journal of Learning and Technology, 36, 1. [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?searchtype=advanced&ERICExtSearch\\_PubDate\\_To=2011&pageSize=30&ERICExtSearch\\_SearchCount=2&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=Bereiter&eric\\_displayStartCount=000001&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=kw&\\_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b8044a8dc&accno=EJ910451&\\_nfls=false](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?searchtype=advanced&ERICExtSearch_PubDate_To=2011&pageSize=30&ERICExtSearch_SearchCount=2&ERICExtSearch_SearchValue_0=Bereiter&eric_displayStartCount=000001&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b8044a8dc&accno=EJ910451&_nfls=false) (luettu 3.3.2011)

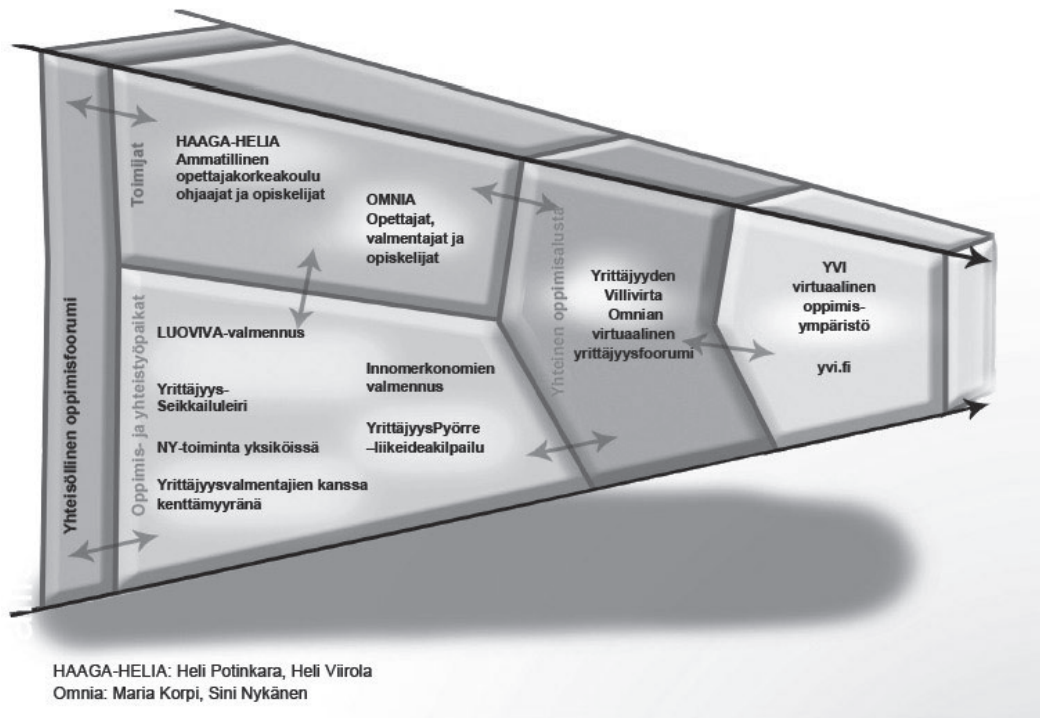
Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.

Stähle, P. ja Laento, K. 2000. STRATEGINEN KUMPPANUUS – avain uudistumiskykyyn ja ylivoimaan. WSOY: Ekonomia-sarja, Helsinki.

Vygotski, L.S. 1981. Psykologi och dialektik. En antologi i urval av L-C. Hyden. Stockholm: Norstedts.

# YRITTÄJYYSKASVATUSOHJELMA

Malli HAAGA-HELIA Ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Omnian välisestä yhteistyöstä



HAAGA-HELIA: Heli Potinkara, Heli Virola  
Omnia: Maria Korpi, Sini Nykänen

# Yrittäjyys osaamisen, ohjaamisen ja opettajuuden kysymyksenä

## Abstrakti

Ammatilliset opettajat kohtaavat niin omassa työssään kuin opettajankoulutuksessa kaksi keskeistä yrittäjyyspedagogiikan kysymystä: Miten yrittäjyyden osaamisvaatimukset jäsentyvät osaksi oman ammattialan osaamista – mitä opetetaan? Miten ammattialan opiskelijaa ohjataan saavuttamaan nuo työelämän ja yrittäjyyden osaamisvaatimukset – missä ja miten ohjataan? Näistä seuraa kysymys: Miten opettajuus muuttuu, kun yrittäjyys kytkeytyy osaksi opettajan tehtäväkenttää?

Yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) ammatillisessa opettajakorkeakoulussa (AOKK) on muodostanut monivuotisen jatkumon. Hanketyön (YVI-hanke) siivittämänä uudistetussa opetussuunnitelmassa (lv. 2012–13) yrittäjyyskasvatuksen asemaa, laatua ja saavutettavuutta parannettiin. Opetussuunnitelmauudistus toteutettiin yhteisöllisenä oppimisprosessina, johon kytkettiin myös opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatusosaamisen täydentäminen. Ammatillisen opettajankoulutuksen tehtävänä on kehittää opettajaopiskelijoiden yrittäjyyspedagogisia valmiuksia, mutta myös tukea opiskelijoiden yrittäjämäistä toimintatapaa ja avata näköaloja heidän omalle yritystoiminnalle.

Kehittämistyöstä huolimatta osa opettajankouluttajista kokee epävarmuutta ja roolirisiriitoja yrittäjyyspedagogiikan keskeisten kysymysten äärellä. Myönteiseltä kehittämiseltä on tuonut osaltaan se, että yrittäjyys on koko JAMKissa yksi strateginen painopistealue. JAMKissa järjestettävä monialainen Opettajasta ja asiantuntijasta yritysvalmentajaksi -ohjelma on haastanut opettajankouluttajia pohtimaan yrittäjyyspedagogiikan olemusta. Onko ohjauksen ytimessä liiketoimintaosaaminen vai laaja-alaisempi yrittäjyysosaaminen? Mitä yrittäjyyteen ohjaaminen ja valmentaminen oikein onkaan?

Tässä artikkelissa pyritään kokoamaan ja jäsentämään kehittämistyön keskiössä olleita näkökulmia ja kysymyksiä. Siinä tarkastellaan yrittäjyyttä osaamisen, ohjaamisen ja opettajuuden näkökulmista. Artikkelin pohjautuu aihealueen kirjallisuuteen, hanke-

työssä (YEP- ja YVI-hanke) kehitettyihin pedagogisiin lähestymistapoihin ja menetelmiin sekä pienimuotoisiin kyselyihin ja kouluttajien kokemuksiin.

**Avainsanat:** yrittäjyys, yrittäjyyskasvatus, osaaminen, ohjaaminen, ammatillinen koulutus, ammatillinen opettajankoulutus

## Mitä yrittäjyysosaamisella tarkoitetaan?

Ammattikasvatuksen ydinkysymys kaikissa tutkinnoissa niin toisella kuin korkeasteellakin on: Mitä osaamista tavoitellaan? Tähän osaamisen kokonaisuuteen tulisi myös yrittäjyyden osaamisvaatimusten sisältyä.

Yrittäjyydellä ja yrittäjyyskasvatuksella sanotaan vastattavan yhteiskunnan ja työelämän uusiin osaamisvaatimuksiin. Lukuisista tutkimuksista ja ohjeistuksista (mm. Gibb 2005; Hägg 2011; Järvi 2012, Westerholm 2007; OPM 2009) huolimatta yrittäjyyden osaamisvaatimukset ovat ammattikasvatuksessa edelleen epäselviä. Syynä tähän saattaa olla se, että yrittäjyyden osaamisvaatimukset esitetään usein irrallisina luetteloina istuttamatta niitä riittävän selkeästi ammattikasvatuksen tapaan käsittää ja jäsentää osaamista.

Yrittäjyyttä pidetään laajana suhtautumis-, ajattelu- ja toimintatapana, mikä ilmenee monella elämänalueella ihmisen toiminnassa. Yrittäjyyskasvatustutkimuksessa ahkerasti lainattu brittiläinen Alain Gibb (2005, 47–48) jäsentää yrittäjyyttä osaamisen näkökulmasta yksilön yrittäjämäisinä ominaisuuksina (attributes) ja taitoina (skills), jotka muodostavat perustan yrittäjämäiselle toiminnalle (behaviours) käytännön tilanteissa. Yrittäjämäiseen toimintaan sisältyy kyky havaita mahdollisuuksia ja tarttua niihin, kyky luoda uusia mahdollisuuksia ja hyödyntää ne, kyky toimia aloitteellisesti, käynnistää uusia asioita ja saattaa ne päätökseen, kyky ratkaista ongelmia luovasti ja koota erilaisia asioita luovasti yhteen, kyky arvioida ja ottaa riskejä sekä kyky käyttää tehokkaasti sosiaalisia verkostoja. (Suomennos mukaillen Hägg 2011, 91.)

Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivoissa (OPM 2009, 11) yrittäjyys määritellään hieman yksinkertaisemmin: ”Yrittäjyys on yksilön kykyä muuttaa ideat toiminnaksi, joka sisältää luovuuden, innovaatiokyvyn ja riskinoton samoin kuin kyvyn suunnitella ja johtaa toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi.” Yrittäjyyttä ei ymmärretä pelkästään yrityksen perustamis- ja liiketoimintaosaamiseksi ja vain yrityskontekstissa toteutuvaksi, vaan yrittäjyyden katsotaan ilmenevän niin kansalaisen, työntekijän, työyhteisön, yrittäjän ja yhteiskunnankin tasolla.

## Miten yrittäjyysosaaminen hahmottuu osaksi ammatillista osaamista?

Ammatillisen osaamisen määrittelyn peruskäsitteitä ovat osaaminen, ammattitaito, kvalifikaatio ja kompetenssi. Osaamisen käsitettä voidaan käyttää yleiskäsitteenä tai synonyyminä käsitteille ammattitaito tai asiantuntijuus. Osaaminen kytetään useimmiten tilanteisiin, joissa yksilön olemassa olevat kompetenssit aktualisoituvat, otetaan käyttöön työssä ja näkyvät erilaisina ammatillisina toimintoina ja toimintatapoina. Sen

katsotaan koostuvan siten työn vaatimien tietojen ja taitojen hallinnasta ja niiden soveltamisen taidosta käytännön työtehtäviin (Hanhinen 2010). Gibb (2005) viittaa juuri tähän osaamisen ulkoistumiseen käsitteellään yrittäjämäinen toiminta (behaviours).

Miten nuo työn vaatimukset rakentuvat yksilön osaamiseksi? Työelämä on jatkuvassa liikkeessä synnyttäen muutospaineita kulloinkin vallitsevaan osaamisajatteluun. Koulutusjärjestelmän tehtävä on aktiivisesti tutkia ja havaita työelämän muutostrendejä – yrittäjyys mukaan lukien – ja päivittää käsitystään osaamis- tai kvalifikaatiovaatimuksesta sekä huomioida uutuudet opetussuunnitelmien tavoitteenasettelussa, toteuttamisessa ja opiskelijoiden ohjaamisessa. Opiskelijan ja työntekijän tehtävänä on hankkia kompetensseja eli osaamispotentiaalia, joiden avulla hän pystyy vastamaan yhteiskunnan, työelämän ja työn hänelle asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin. (Hanhinen 2010.) Osaamista tarkemmin analysoitaessa erotetaan tavallisesti kaksi osaamisaluetta: ammattispesifinen osaaminen (tai taidot) ja yleinen osaaminen (tai yleiset työelämävalmiudet, geneerinen osaaminen). (Cheetham & Chivers 2005; Hanhinen 2010; Ruohotie & Honka 2003.) Ammattispesifinen osaaminen muodostaa ammatin ytimen ja olemassaolon perustan. Se koostuu ammatille tyypillisistä tiedoista ja taidoista, joita tarvitaan normaalissa työn tekemisessä ja työprosessin ylläpitämisessä (Hanhinen 2010). Yleisellä osaamisella tarkoitetaan osaamista, joka on yhteistä tai välttämätöntä useissa ammateissa. Ammattispesifinen ja yleinen osaaminen eivät ole kuitenkaan ammattitaitain vakiintuneita. Joissakin ammateissa yleiseksi osaamiseksi mielletty osaaminen voi toisissa ammateissa korostua siten, että se muodostuu ammattispesifiseksi osaamiseksi. Miten osaaminen ja yrittäjyysosaaminen ovat läsnä opettajaopiskelijan ja opettajan-kouluttajan toiminnassa?

Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) ammatillisen opettajankoulutuksen (AOKK) opetussuunnitelmassa 2013–14 yrittäjyyskasvatus näyttäytyy opintojaksoissa tavoitteina, sisältöinä, arviointikriteereinä, oppimistehtävinä, oppimisympäristöinä ja menetelminä.

Opetussuunnitelmassa osaamisen kysymys sisältyy tavoitteeseen: ”Opettajaopiskelija tuntee oman alansa työelämän ja yrittäjyyden edellyttämät osaamisvaatimukset ja osaa jäsentää osaamista opetuksen ja ohjauksen suunnittelua ja varten” (Opinto-opas 2013–14, 16–17). Tavoitteesta muodostuu yksi opettajankoulutuksen keskeinen oppimistehtävä, minkä yhteydessä opiskelijoiden tulee tiedostaa yrittäjyyden edistäminen kytkökset oman ammattialansa globaalien ja alueellisten kehitysnäkymien joukkoon ja integroida yrittäjyyden osaamisvaatimukset osaksi alansa osaamisvaatimuksia.

Opettajankouluttajien työtehtävissä em. opiskelijoiden tavoitteet ja oppimistehtävä näyttäytyvät siten, että kouluttajat käynnistävät tehtävän, ohjaavat opiskelijoiden työskentelyä ja arvioivat tehtävän suoritetuksi. Kouluttajilla tulee olla ajantasaista asiantuntijuutta työelämän keskeisistä muutossuunnista ja niiden yhteydestä eri alojen osaamisvaatimukseen ja edelleen yrittäjyyden osaamisvaatimuksiin.

## Miten opettajankouluttajat ymmärtävät yrittäjyyden osaamisena?

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on kehitetty opetussuunnitelmaa ja opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatusosaamista useiden vuosien aikana eri toimenpiteillä. Kehittämistyön tueksi kouluttajille tehtiin haastattelu vuonna 2007 sekä kyselyt vuonna 2010 ja 2012. Kyselyiden tuloksia on raportoitu mm. Yrittäjyyskasvatuksen tutkija- ja toimijatapaamisessa Turussa vuonna 2010 ja Opetin-verkkoympäristössä vuonna 2013. Vuoden 2007 haastatteluun kutsuttiin 11 opettajankouluttajaa (N = 35). Haastattelun teemoina olivat mm. yrittäjyyden käsitteet ja tavoitteet, suhtautuminen yrittäjyyskasvatukseen ja yrittäjyys osaamisena. Yrittäjyyttä osaamisena lähestyttiin kysymyksellä: Mitä ymmärrät yrittäjyydellä osaamisena? Huomattavaa on, että kouluttajia ei pyydetty pohtimaan minkään ammattiryhmän osaamista, vaan kysymyksellä haettiin vapaa-muotoisempaa ja laaja-alaisempaa määrittelyä. Tämän kysymyksen tuottamia tuloksia selvitetään tässä artikkelissa seuraavaksi (Soininen 2007).

Kouluttajat tiedostivat, että yrittäjyysosaamista edellytetään niin kansalaiselta, työntekijältä eri ammateissa ja yrittäjältäkin siten, että kyseisen osaamisen laajuus, syvyys ja merkitys vaihtelevat yksilön toimintaympäristön, työpaikan ja työtehtävän mukaan. Kansalaisnäkökulma rajataan tässä pois eli kouluttajien kuvailemat osaamiset liittyvät työelämäkontekstiin.

Yrittäjyys osaamisena luokiteltiin viiteen ryhmään, joita ovat henkilökohtainen osaaminen, mahdollisuusajattelu ja innovatiivisuus, talous- ja liiketoimintaosaaminen, yhteistyö ja verkosto-osaaminen sekä eettinen osaaminen.

Henkilökohtaisessa osaamisessa yrittäjyys liitettiin yksilön itseluottamukseen, jota edesauttavat myönteinen minäkäsitys, terve itsetunto ja tunne siitä, että voi itse vaikuttaa oman toimintaansa. Erityisesti yrittäjäksi ryhtyvällä tulee olla vahva minä ja hyvä itsetuntemus suhteessa yrittäjänä toimimisen osaamisvaatimuksiin, koska kaikki eivät kuitenkaan ryhdy yrittäjiksi monista hyvistä ominaisuuksista huolimatta. Yritteliäälle yksilölle on luonteenomaista päämäärätietoisuus, jolla tarkoitetaan kykyä asettaa tavoitteita sekä kykyä toimia motivoituneesti ja sitoutuneesti päämäärien saavuttamiseksi ja asioiden aikaansaamiseksi. Yrittäjäksi ryhtyvällä tulee lisäksi olla erityinen hinku, halu ja tahtotila yrittäjän tehtävään. Yritteliäs yksio on myös itseohjautuva. Itseohjautuvuuden osatekijöinä tai synonyymeinä mainittiin aloitteellisuus, vastuullisuus, itsesääntely, itsensä johtaminen, sisäinen yrittäjyys ja osaamisen johtaminen. Työntekijöiden itseohjautuvuus- ja vastuullisuusvaatimusten voimakasta kasvua perusteltiin keskijohdossa työskentelevien henkilöiden määrän rajulla vähentämisellä.

Mahdollisuusajattelun ja innovatiivisuuden komponentteja olivat jatkuva oppiminen, mahdollisuuksien havaitseminen, mahdollisuuksiin tarttuminen ja innovointi, erilaisen riskien ottaminen ja rohkea toiminta. Työntekijän toiminnassa nämä osaamiset kohdistuvat oman työn lisäksi työpaikan toimintojen yhteisölliseen kehittämiseen. Yrittäjän osaamisessa mahdollisuusajattelu ja innovatiivisuus liitettiin myös kaikkiin yrityksen toimintoihin kuten verkostoitumiseen, liikeideoiden uudistamiseen, uusien tuotteiden kehittämiseen ja kaupallistamiseen.



”(... )se saattaa olla hyvin vanha määritelmä, jos puhutaan yrittäjyydestä kaupantekona, vaan uteliaisuus, uskallus, rohkeus ja hinku lähtee hyvin erilaisille alueille kehittämään jotain semmoista mitä vielä ei oo, kykyä bongata tai oivaltaa asioiden välisiä yhteyksiä, kykyä toimia rajapinnoilla ja tuottaa siitä jotakin uusia innovaatioita ja siihen varmaan liittyy niitten asioiden tuotteistaminen.(...)”

Talous- ja liiketoimintaosaamisessa kouluttajat korostivat työntekijän yritys- ja taloustietouden merkitystä, jotta he pystyisivät vähintäänkin ymmärtämään oman toimintansa merkityksen yrityksen toimintojen kokonaisuudessa, kannattavuudessa ja tuloksen muodostumisessa. Yrittäjän osaamisesta tässä yhteydessä puhuttiin yrityksen perustamiseen liittyvien toimintojen hallintana, yrityksen ”pyörittämisenä”, johtamisena ja kovan bisneksen tekemisenä.

”(... ) tai oot sää toisen palveluksessa, niin että sää pystyt näkemään et ainoastaan vaan, et mää hoidan tän oman diilini, vaan pystyt niinkun arvioimaan sen oman diilin merkitystä sille kokonaisuudelle ja että sä huomioit niinkun tämänösen niinkun yrittäjämäisen näkökulman työssäsi, oli sitten vaikka missä tehtävässä hyvänsä

”(... ) sitten on ihan tää kova liiketaloudellinen puoli eli liiketalous ja kova bisnes maailma missä se tulee esille( )

Yhteistyö ja verkosto-osaaminen koostuivat joustavuudesta, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoista, verkostoitumisesta ja verkostoissa toimimisesta. Yhteistyötä ja verkostoitumista ei käsitetty pelkästään työpaikan sisäiseksi toimintatavaksi, vaan sekä työntekijöiden että yrittäjien tulisi verkostoitua yrityksen ulkopuolelle ja hakea yhteistyökumppaneita kulloistenkin tehtävien mukaisesti. Yrittäjälle verkostoissa toimiminen nähtiin lähes elinehdon kaltaisena osaamisena.

”(...) kun ajatellaan yritystoimintaakin, niin se ei ole välttämättä yksityöskentelyä, vaan siihen tarvitaan aina muita ihmisiä. Sillä tavalla se yrittäjäyyskasvatukin tähtää siihen, että kyetään toimimaan verkostoissa yhteistyössä toisten kanssa yleensä (... )”

Eettinen osaaminen kytkettiin yritysten voitontavoitteluun. Yrittäjien voitontavoittelua pidettiin hyväksyttävänä, mutta sen ei tulisi tapahtua liikaa työntekijöiden ja ympäristön kustannuksella. Yrittäjän eettisen osaamisen nähtiin olevan pitkällä tähtäimellä yhteydessä yrityksen menestymiseen, henkilöstön hyvinvointiin ja ympäristön säilymiseen elinkelpoisena sekä paikallisesti että globaalisti. Vaikka yrittäjille annettiin suuri rooli eettisissä kysymyksissä, säilytettiin vastuuta myös kaikille ammatissa toimiville.

”(...) jossain ehkä määritellään et sen (yrityksen) ainut tehtävä on tuottaa voittoa, mut se mun mielestä on pitkällä tähtäimellä ei kestävä kehityksen mukainen ajattelutapa”

”(...) hirveen voimakkaasti vastuu muista ihmisistä ja muitten ihmisten hyvinvoinnista ja tänä päivänä varmaan kestäväkehitys ihan oikeesti on tärkeä asia kaikille yrittäjille. (...)”

## Haastattelutulosten yhteenvetoa

Kouluttajien puheessa oli selvästi tunnistettavissa, että yrittäjyysosaamiseen sisältyy niin tiedollisia, taidollisia ja asenteellisiakin ulottuvuuksia ja yrittäjyyttä jäsennettiin sekä ammattispesifisinä että yleisenä osaamisena.

Yrittäjän toimintakontekstiksi kouluttajat mieltävät pääasiassa pienen tai keskisuuren yrityksen, joka profiloituu jonkin ammatin (esim. sähköasentaja) tai tehtäväkokonaisuuden (esim. markkinointi) varaan. Yrittäjän ammattispesifiin osaamiseen kouluttajien painotuksien mukaan sisältyy siis jonkin ammatin hallinta, mahdollisuusajattelu ja innovointi, talous- ja liiketoimintaosaaminen sekä vielä hieman yllättäen yhteistyö ja verkosto-osaaminen, joka yleisesti mielletään yleiseksi osaamiseksi. Edellä luetellut osaamiset olisivat yrittäjän ydinosaamista ja ne loisivat yrittäjän ammatin identiteetin. Eettinen osaaminen ja henkilökohtainen osaaminen nähtiin ammattispesifiä osaamista tukevana yleisenä osaamisena.

Työntekijän ammattispesifiin osaamiseen sisältyy luonnollisesti ammatin työtehtävien, tehtäväkokonaisuuksien tai työprosessien laadukas hallinta. Ne ovat avaimia niin työntekijän kuin työtä tarjoavan yrityksen onnistumiseen perustehtävässään. Ammattispesifiseen osaamiseen kiinteästi kytkeytyvinä yleinen osaaminen, kuten henkilökohtainen osaaminen, mahdollisuusajattelu ja innovatiivisuus, talous- ja liiketoimintaosaaminen, yhteistyö ja verkosto-osaaminen sekä eettinen osaaminen ovat välttämättömiä tämän päivän työntekijän osaamisessa, ja ne ovat yrityksen menestymisen, tuottavuuden ja kilpailukyvyyn perustekijöitä.

Joissakin tutkinnoissa, kuten esimerkiksi parturi-kamppaan tai kotitalousyrittäjän tutkinnossa, opiskelijaa valmennetaan suoraan yrittäjäksi. Tällöin ei riitä yrittäjyysosaamisen edistäminen pelkästään yleisten työelämävalmiuksien näkökulmasta, vaan mukana on oltava vahva yrittäjän osaamiseen ja ammatti-identiteettiin ohjaaminen.

Näin lyhyessä haastatteluaineiston katsauksessa ei ole mahdollista analysoida ja kuvata tarkemmin kouluttajien käsityksiä yrittäjyysosaamisesta. Mutta näidenkin tulosten perusteella voi todeta, että opettajankouluttajilla oli haastatteluajankohtana varsin ajanmukainen käsitys yrittäjyysosaamisesta (Gibb 2005; OPM 2009). Heillä on vahva perusta ohjata opettajaopiskelijoita osaamisen ja yrittäjyysosaamisen kysymyksissä, vaikka he eivät ennen haastattelua todennäköisesti olleet perehtyneet yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatustutkimukseen juuri ollenkaan.

Näyttäisi siltä, että ilmaisut kuten aktiivisuus, vastuullisuus, yritteliäisyys, yrittäjämäinen toimintatapa tai sisäinen yrittäjyys ovat aivan liian kapea-alaisia yrittäjyysosaamisen kuvaamisessa. Yrittäjyys ei ole oma erillinen osaamisalueensa, vaan se on integroitava ammattikasvatukseen tapaan jäsentää, kuvata ja tuottaa osaamista. Yrittäjyys tulee ymmärtää siis osana laajempaa ammatillisen osaamisen kokonaisuutta.

Yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatustutkimus korostaa monia jo entuudestaan hyväksi havaittuja osaamisia ja tuo uusia näkökulmia asioiden tarkasteluun ”toisin silmin”. Keskeisin painotus lienee mahdollisuusajattelu, joka on sekä arkiluovuuden että innovaatioiden lähtökohta kansalaisena, ammattilaisena, asiantuntijana kuin myös yrittäjänä toimittaessa. Ehkä ei pidäkään kysyä ”mitä yrittäjyys on osaamisena?” vaan ”mitä osaamista tukemalla edistämme niin yksilön, työntekijän, työyhteisön kuin yrittäjänkin osaamista tämän päivän ja tulevaisuuden työelämän osaamisvaatimuksia vastaaviksi?”

## Yrittäjyyteen ohjaaminen on moniulotteista

Millaisin ohjaustoimin voidaan tukea sellaisen osaamisen rakentumista, jossa yrittäjyys on osana? Voiko mahdollisuuksien tunnistamista tukea? Millaisia haasteita yrittäjyyteen ohjaaminen tuo opettajuuteen ja oppilaitoskulttuuriin? Näiden taustalla on laajempia kysymyksiä ohjausajattelusta, periaatteista ja taustalla olevista oppimiskäsitteistä. Nykyisen ohjausajattelun lähtökohtana on oppija ja hänen tilanteensa. Ohjaajan tehtävä on tiedostaa nämä lähtökohdat ja reunaehdot, kun asetetaan tavoitteita oppimiselle.

Ohjaaminen on aina katsottu opettajan työn ytimeksi. Ohjaus käsitteenä ja ilmiönä saa monia muotoja. Tarkastelun kohteena voivat olla ohjauksen tavoite, menetelmät, prosessi, toimintaympäristö tai vuorovaikutus. Taustalla voi myös olla erilainen käsitteellinen viitekehys tai alan sisällölliset ja historialliset muutokset sekä kulttuuriset tekijät. (Vänskä, Laitinen-Väänänen & Kettunen 2011, 16.). Opettajan oma sekä yhteisön ja oppilaitoksen yhteinen ohjausajattelu kytkeytyy ympäristössä oleviin ja piileviin mahdollisuuksiin.

Ohjauksen yhteydessä käytetään erilaisia käsitteitä. Tällaisia rinnakkaisia käsitteitä ovat esimerkiksi fasilitointi, valmennus, sparraus tai mentorointi. Käsitteiden lähtökohdat ovat kontekstisidonnaisia, niillä on eri painotuksia ja käyttötilanteita. Onnismaan (2011, 24) mukaan ohjauksen ja opetuksen vastakkaisuutta on tarpeettomastikin korostettu. Opetus on myös ohjausta ja ohjaus on pedagogista toimintaa. Ohjauksellinen opetus ja pedagoginen ohjaus nostavat esiin oppijan ja tulevaisuuden näkökulman. Yrittäjyyteen ohjauksen yhteydessä nämä kaikki nämä ohjauksen kanssa rinnakkaiset käsitteet voivat tulla esiin, mutta tarkoitukset ja käyttöympäristöt vaihtelevat.

Fasilitointi on ryhmäprosessien helpottamista ja ytimenä on löytää oikea työskentelytapa rakentamaan ryhmätoimintaan. Ohjaaja vastaa toiminnan etenemisestä, on oppimisen tukija ja on tasavertainen ohjattaviin nähden. (Summa & Tuominen 2009, 10.) Valmentaminen sanana puolestaan liitetään treenaukseen, jonka kohteena voi olla yksilö tai organisaatio. Valmentaja ei ratkaise valmennettavan haasteita, vaan auttaa häntä niiden ratkaisemisessa. Valmennettavan annetaan oivaltaa itse. (Räsänen, 2007.)

Sparraus käsitteenä viittaa alun perin harjoitusvastustajaan. Johtoryhmiä ja johtajia sparrataan ja myös ryhmiä tai yksittäisiä ihmisiä. Käsite liitetään myös yrittäjyyteen. Sparraus on ratkaisukeskeistä haastamista sparrattavan ehdoilla. Tavoitteena yrittäjyyden osalta on löytää liiketoiminnan ydinkysymykset, tuoda niihin uusia näkökulmia,

ratkaisumalleja ja vaihtoehtoja. Sparraaja on kysymyksiä kohdentava ja aktiivinen kyselijä. Mentoroinnilla tarkoitetaan kokeneemman ammattilaisen johdolla tapahtuvaa keskustelua, jonka tavoitteena on työn kehittäminen, tukeminen ja jäsentäminen dialogisen suhteen avulla. (Suomen työnohjaajat).

Kaikissa lähestymistavoissa on jotain samankaltaista. Tavoitteena on yksilön, ryhmän tai organisaation kehittyminen, työn hallinnan paraneminen tai voimavarojen säätely. Samanlaisuutta on myös menetelmien intensiteetissä. Menetelmät ovat usein prosessimaisia, parityönä tai pienessä ryhmässä tapahtuvia, vuorovaikutuksellisia ja luottamuksellisuuteen pohjautuvia. Ohjaajan rooli menetelmissä voi kuitenkin olla erilainen aktiivisuuden, ohjattavan alan tai oppimisen tuntemuksen suhteen. Eri alat käyttävät poikkeavat sen mukaan, mitä käsitteitä ne mieluiten käyttävät. Liike-elämän alueella käsitteillä mentorointi, sparraus ja valmentaminen on selkeä asema.

## **Yrittäjyyteen ohjaaminen on polkujen raivaamista**

Viime vuosien aikana on eri kouluasteilla kehitetty ja kokeiltu aktiivisesti yrittäjyyden oppimisen ja ohjaamisen menetelmiä, toimintatapoja ja ympäristöjä. YVI-hanke on tässä osaltaan mahdollistanut näköalapaikan yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen eri toimijoiden omana ja yhteisenä toimintana. Käytännön työtä ja kehittämistä tukee ja sitä tekee näkyväksi yrittäjyyskasvatuksen virtuaaliympäristö (Yrittäjyyskasvatuksen virtuaalinen oppimisympäristö). Sitä edeltävä maakunnallinen Yrittäjyyden Ehjä Polku -hanke raivasi tietä laajemmalle maakunnalliselle kehittämistyölle (Yrittäjyyden Ehjä Polku).

Yrittäjyys paikantuu ammatillisessa koulutuksessa elintärkeiden työelämätaitojen joukkoon. Yrittäjyyskasvatus opettajankoulutuksessa puolestaan on opettajaopiskelijan pedagogisten valmiuksien kehittämistä. Tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää, mitä yrittäjyys on osaamisena ja mitä yrittäjyyskasvatus on pedagogisena toimintana eri kouluasteilla ja toimintaympäristöissä. Vaikuttava yrittäjyyskasvatus ei ole vain oppijoille asetettuja sisällöllisiä tavoitteita, vaan liittyy vahvasti myös opetusmenetelmiin, oppimisympäristöihin, oppilaitoskulttuuriin ja opettajuuteen.

Millaisille yrittäjyyden poluille opettajat näyttävät tietä? Taustalla olevaa oppimisajat-telua luonnehtii kontekstuaalisuus eli että oppiminen ja opiskelu siirtyvät luokkahuoneesta todellisiin ja todellisuutta jäljitteleviin ympäristöihin. Yrittäjyyteen ohjaukseen osallistuvat niin opettajat, oppilaitos, työelämä kuin ympäröivä yhteiskunta. Oppija on toiminnan ytimessä, aktiivisena osallisena, osallistujana ja vertaisena. Lähtökohtana on vahvuuksien tunnistaminen. Ideoille annetaan tilaa. Toiminnasta ja kokemukses-ta oppiminen ovat myös keskiössä. Työtapoina on toiminnalliset, vuorovaikutteiset, yhteisöllisyyttä ja luovuutta tukevat tiimityön menetelmät. Yhdessä ja yhteistyössä toimien kautta ajatellaan oppimisen nopeutuvan. Tavoitteena on usein monialaisten tiimien muodostaminen, koska yrittäjyysideoiden uskotaan syntyvän ja toteutuvan eri alojen yhteistyössä ja rajapinnoilla.

Yrittäjyyteen ohjaaminen painottuu eri tavoin riippuen siitä, onko tavoitteena yrittäjyys

kansalaisena, työntekijänä vai yrittäjänä. Tämä tavoite asettuu laajempiin yhteyksiin, koska nykyisin yksilöiden edellytetään omaavan enemmän erilaisia mahdollisuuksia työn suhteen. Työelämän ja valintojen epävarmuus tuovat esille tarpeen ura- ja elämänsuunnittelun tukemiseen. Ohjauksellisilla työtavoilla voidaan tukea ihmisen mahdollisuuksia löytää oma paikkansa työelämässä. (Onnismaa 2011, 15.)

Ammatillisten oppilaitosten yrittäjyysopinnoissa on nykyisin tavoitteena rakentaa opiskelijoille polku tai askelmat, jossa yrittäjyyden opinnoista ja toiminnasta muodostuu kokonaisuus. Se tarkoittaa esimerkiksi kaikille opiskelijoille yrittäjyyskylpyä tai verkko-opintoja. Lisäksi kiinnostuneille tarjotaan mahdollisuutta kokeilla esimerkiksi Nuori yrittäjyys-toimintaa, toimia osuuskunnassa tai perustaa oma tai tiimiyritys. Oppimisen pohtiminen tässä yhteydessä on erityisen tärkeää, jottei yrittäjämäisen toiminnan harjoittelu jää vaille yhteyttä ammatilliseen osaamisen kokonaisuuteen, kouluun ja ammatillisen kasvun vaiheisiin.

Ammatillisessa koulutuksessa osuuskunta on nousemassa sekä opiskelijoiden että myös henkilökunnan yrittämisen areenaksi. Oppilaitokset käyttävät käsitettä pedagoginen osuuskunta kuvaamaan sitä, että yrittäjyyteen ohjaaminen on pedagogista toimintaa. Opiskelijoita ohjataan näkemään mahdollisuuksia, kokeilemaan, ottamaan riskejä, toimimaan yrittäjämäisesti ja arvioimaan toimintaansa. Osuuskunta yrittämisen oppimisympäristönä mahdollistaa matalan kynnyksen periaatteella yhdessä yrittämisen, jokaisen jäsenen vaikuttamismahdollisuuden, tiimityön ja yhteiskunnallisen yrittämisen.

Mitkä ovat polkuja ammatillisten opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatusvalmiuksien kehittämiseen? Tätä kartoitettiin vuonna 2012 ammattikorkeakoulussamme opettajankouluttajille tehdyllä kyselyllä, jonka arviointisäteenä oli takautuvasti 1–2 vuotta. Tuona aikana oli käynnissä opetussuunnitelman yhteisöllinen kehittämisprosessi ja siinä yrittäjyyskasvatuspolun rakentaminen opettajankoulutukseen. Yrittäjyyskasvatusosamista yleisesti kehittäneinä tekijöinä nähtiin oma aktiivisuus ja lähtötaso. Se kehittyi, mille itse on altis ja mille on tilaa. Hankkeiden tuki, toiminta, esiintulo (mm. YVI-infot) ja tuotokset (mm Laaksonen & Soininen, Yrittäjyyskasvatuksen pelikortit) koettiin merkityksellisenä. Myös koko ammattikorkeakoulun toimet yrittäjyyden alueella ja niihin osallisuus vahvistivat osaamispotentiaalia ja yhteistyötä. Haasteena tulevaisuuteen näyttäytyivät yrittäjyyskasvatuksen monitasoisten näkökulmien yhteensovittamisen tarve sekä jalkauttaminen käytäntöön.

## **Yrittäjyyden edistäminen on pedagogista valintaa**

Ammatillisen koulutuksen kentässä yrittäjyyden edistämässä on nähtävissä erilaisia vaihtoehtoja aina opetussuunnitelmien, oppimisympäristöjen, menetelmien ja toimintamallien kehittämisestä yrittäjyyspolkujen rakentamiseen. Osaa näistä toimintamuodoista on jo saatettu toteuttaa ammatillisessa koulutuksessa pitkäänkin, mutta ehkä nyt uudella tavalla yrittäjämäisen oppimisen kokonaisuuteen kytkeytyneenä. Ammatillaiseksi kasvun ohella painotetaan monenlaisten verkostojen, eri alojen vuorovaikutuksen kautta syntyvää innovatiivisuutta ja ratkaisuja.

Yrittäjäkasvatuksen tavoite ammatillisessa opettajakoulutuksessa ei ole lähtökohtaisesti yritystoimintaan tähtäävää. Yrittäjyysmyönteinen ilmapiiri ja opiskelijoiden kannustaminen perustamaan omia tai monialaisia yrityksiä on kuitenkin kannustettavaa toimintaa. Painopiste on kuitenkin pedagogisessa kehittämisessä. Opettajakoulutuksessa painottuvat oppijoiden itseohjautuvuutta, yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä painotavat työtavat. Näin ne toimivat linjassa yrittäjämäisen oppimisen kanssa. Verkostomainen ja monialainen toiminta on nähtävissä myös opettajaopiskelijoiden oman toiminnan ja oppilaitostensa kehittämiseen suuntautuvissa tehtävissä. Ammatillisen opettajakoulutuksen vaikutussäde on kaikkiaan suuri, koska koulutuksessa ovat ne, jotka itse opettajina toteuttavat tai tulevat toteuttamaan yrittäjyyskasvatusta omissa oppilaitoksissaan tai muilla työelämän areenoilla.

## **Yrittäjyyteen ohjaaminen – pedagogiikkaa vai liiketaloutta?**

Ammattikorkeakoulussamme (JAMK) on vuosina 2013–2014 toteutettu Opettajasta ja asiantuntijasta yritysvalmentajaksi -ohjelma. Ohjelmaan osallistujat edustavat kaikkia koulutusaloja toimien vetureina ja pilottina ammattikorkeakoulun yrittäjyyden kehittämistoimille jatkossa. Tavoitteena ohjelmassa on vahvistaa taitoja opiskelijalähtöisten yritysten valmentajana, rakentaa kehittämiskumppanuuksia, tuoda yrityskehittämisen työkalut yhteiseen käyttöön sekä luoda uudenlaisia valmentamisen ja yrityskehittämisen muotoja.

Ammattikorkeakoulun strategiassa valmennusohjelma liittyy tavoitteeseen olla valtakunnan yrittäjyyslähöisin ammattikorkeakoulu. Ohjelman aikana osallistujat kehittävät itselleen ja organisaatiolleen toimintamallin, joka on yritysälhtöinen ja laajasti verkostoitunut. Verkostoista käytetään nimitystä yrittäjyyden ekosysteemi. Kukin osallistuja tuo asiakasyrityksensä tiimin valmennettavaksi. Tiiminä he toimivat sparraajina ja kehittämiskumppaneina erityisesti kehittyville ja kasvaville yrityksille (start up).

Valmennusohjelma on haastanut pohtimaan pedagogiikan roolia ja olemusta yrittäjyyden edistämässä. Onko ytimessä liiketoiminta vai pedagogiikka vai onko molemmilla paikkansa yrittäjyyden eteenpäin viemisessä? Valmennusohjelmassa painopiste näyttää olevan liiketoimintaosaamisessa. Voiko pedagogiikalla olla kuitenkin tärkeä paikka yrittäjyyteen ohjaamisessa, jos peruskysymyksenä on se, miten ihmiset saadaan oppimaan, miten luodaan perinteisestä poikkeavia oppimisympäristöjä, miten synnytetään luottamusta, toimitaan tiimissä, luodaan uskoa itseen, edistetään ideointikykyä, tervettä kriittisyyttä unohtamatta. Idean kantavuuden ja kehittämisen kannalta osuvien kysymysten asettamisella voi olla ratkaiseva rooli.

## **Miten yrittäjyyteen ohjaus muuttaa opettajan työtä?**

Yrittäjämäinen oppiminen haastaa kokonaisvaltaiseen, avoimet ja monenlaiset oppimisen ympäristöt ja verkostot huomioivaan pedagogiikkaan. Työskentelyä leimaa informaalisuus, kun oppijoille annetaan enemmän mahdollisuutta ja vapautta päättää opiskelun ajasta, paikasta ja tavasta. Opettajan vastuulle jää se, että opiskelu muodostaa järkeviä, pedagogisesti perusteltuja syklejä ja kokonaisuuksia. Opettaja luo myös

edellytyksiä opiskelijoille päästä yhteyteen eri toimijoiden, yritysten ja organisaatioiden kanssa. Opetuksen suunnittelussa painopiste on oppijan eikä niinkään opettajan toiminnan suunnittelussa.

Kun oppiminen viedään aitoihin ympäristöihin, muuttuu myös opettajan rooli ja työidentiteetti. Opettaja joutuu aika ajoin ei-tietämisen alueelle, jolloin hän on aika ajoin itsekin oppijan paikalla. Hän on siten ajoittain saman epävarmuuden ja ennakoimattomuuden keskellä kuin ohjattavat. Tässä tilanteessa on toisaalta ohjaukselliset mahdollisuutensa. Onnismaa (2011, 30, 38) toteaa, että ”ennalta tietäminen” voi estää dialogisuuden toteutumista vuorovaikutuksessa. Hän viittaa myös ohjaustaidossa huomioiduuteen (mindfulness) kykyä käsitellä informaatiota, nähdä vanha uudella tavalla sekä olla valpas ja läsnä luoville ratkaisuille.

Yrittäjyyteen ohjaaminen haastaa oppilaitoksen toimintatavat, rakenteet ja opetus-suunnitelmatyön. Yrittäjyydelle suotuisa ilmapiiri, johtaminen, opetussuunnitelmien mahdollistamat avoimet rakenteet ja opettajien yhteistyö ovat edellytyksiä yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiselle. Oppilaitoksen rakenteilla ja johtamisen tavoilla on tärkeä rooli tuettaessa yksittäisen oppijan, ammatillisen opettajan kuin opettajankouluttajan osaamisen kehittymistä yrittäjämäiseen suuntaan – yksilön oman vastuun ohella.

### **”SEVEN MUST” IN ENTREPRENEURSHIP EDUCATION**

- Perekdy yrittäjyyskasvatuksen valtakunnallisiin ja alueellisiin linjauksiin.
- Tunnista yrittäjyysvalmiudet osana ammatillista osaamista – rohkaise opiskelijaa ja tue mahdollisuusajattelua.
- Kartoita ja kehitä yrittäjyyskasvatuksen käytännön toteutuksia, oppimisympäristöjä ja osallistavia menetelmiä.
- Sovella ja kehitä ohjausajattelua ja toimintaa yrittäjyyskasvatuksen tarpeisiin.
- Tunnista yrittäjyyskasvatuksen toimijatahoja ja yhteistyömahdollisuuksia.
- Tutki ja ennakoiki tulevaisuutta - toimi yrittäjyyden hyvänä mallina.
- Hyödynnä [www.yvi.fi-ympäristöä](http://www.yvi.fi-ymparistoä).



## Lähteet

Cheetham, G. & Chivers, G. 2005. Professions, Competence and Informal Learning. Edward Elgar publishing, Inc.

Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – determining the basis for coherent policy and practice? Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier (toim.) The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context. Entrepreneurship Education Series 2. Tampere: University of Tampere, 44–67.

Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitas Tampereensis 1571. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Hägg, O. 2011. Yrittäjyysvalmennus ja yrittäjäidentiteetti. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tampereensis 1618. Tampereen yliopistopaino OY – Juvenes Print.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. 2013. Opinto-opas 2013–14.

Järvi, T. 2012, Yrittäjyyden oppiminen toisella asteella. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 109. Lapin yliopisto.

Laaksonen, I. & Soininen, L. 2013 Älä jänistä Opitaan kimpassa Yrittäjyyskasvatuksen pelikortit; Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu  
[http://tahtijulkaisut.pikakirjakauppa.fi/tuote/inkeri\\_laaksonen/ala\\_janista\\_opitaan\\_kimpassa/9789518302691](http://tahtijulkaisut.pikakirjakauppa.fi/tuote/inkeri_laaksonen/ala_janista_opitaan_kimpassa/9789518302691)

Onnismaa, J. (2011). Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus

OPM (2009). Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisu 2009:7.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Räsänen, M. (toim.) (2007). Coaching ja johtajuus. Helsinki: Edita

Soininen, L. 2007. Opettajankouluttajien haastatteluaineisto.

Summa, T. & Tuominen, K. 2009. Fasilitaattorin työkirja. Kehitysyhteistyön palvelukeskus Kepa ry, raportteja 103. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/22510\\_Fasilitaattorin\\_tyokirja.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/22510_Fasilitaattorin_tyokirja.pdf)



Suomen työnohjaajat [www.suomentyonohjaajat.fi](http://www.suomentyonohjaajat.fi)

Westerholm, H. 2007. Tutkimusmatka pienyrittäjän työvalmiuksien ytimeen. Kirjallisuuteen ja DACUM- analyysiin perustuva kartoitus. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Business and Economics 55. Jyväskylä University Printing House.

Vänskä, K. Laitinen-Väänänen, S. & Kettunen, T. & Mäkelä J. (2011) Onnistuuko ohjaus, Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen. Helsinki: Edita

Yrittäjyyden Ehjä Polku [www.keski-suomi.yes.keskus.fi](http://www.keski-suomi.yes.keskus.fi)

Yrittäjyyskasvatuksen virtuaalinen oppimisympäristö [www.yvi.fi](http://www.yvi.fi)

# Opettajankouluttajana riski- pedagogiikkaa toteuttamassa – sanoista tekoihin

## Abstrakti

Tässä artikkelissa kerron tositarinaa opettajankouluttajasta, jolla on missio: tehdä ammatillisista opettajista yrittäjämäisempiä toimijoita. Perusteluja voidaan hakea arkitodellisuudesta, kiristyvästä kilpailusta koulutusmarkkinoilla ja yrittäjyyden yhteiskunnallisesta merkityksestä. Linkki uudenlaiseen, epävarmuuden kentällä toimivaan opettajaan löytyy myös yrittäjyyskasvatuksen ihmiskäsityksestä: ajatuksista ihmisen innovatiivisuudesta ja uusille asioille uteliaisuudesta. Nykyaikaisesti yrittäjyyttä määritellään käyttäytymisen ja taitojen avulla ja silloin se pitää sisällään yksilöiden ja organisaatioiden epävarmuuden ja moninaisuuden sietämisen tarpeen. Ammatillisen opettajan on monimuotoistuvassa opetuksen ja oppimisen maailmassa hyvä hallita yrittäjämäisiä taitoja. Yrittäjyyskasvatus on ollut opetussuunnitelmissa jo kahdenkymmenen vuoden ajan ja silti käsitteestä kiistellään. Opettajankouluttaja lähti käsitteen äärelle tekemisen kautta. Alkukahämmennystä syntyi: miksi et kerro meille, miksi et opeta meitä. Opettajankoulutusryhmän aloituksesta alkaen yrittäjämäistä opettajuutta alettiin rakentaa tarjoamalla mahdollisuuksia. Aluksi tarkasteltiin oppimisympäristöjä, mutta samalla peilauspintaa syntyi myös omaan itseen. Keskeisiä periaatteita oppimisen edistämiseksi ovat autenttinen oppiminen ja osallistava pedagogiikka, mutta myös yrittäjämäinen työote, riskien ottaminen opetus- ja ohjaustyössä sekä erilaisiin ratkaisuihin kannustaminen. Täydelliseen riskipedagogiikkaan opettajankouluttaja ei kuitenkaan tunnusta pystyneensä, mutta jotain on syksyn pimeydessä alkanut tapahtua. Tarina jatkuu ja sitä kouluttajakin odottaa mielenkiinnolla. Se on sananmukaisesti kirjoittamaton sivu itseään täydentävässä opetussuunnitelmassa. Artikkelin perustuu opettajankouluttajan kokemuksiin ja havaintoihin yrittävyysspainotteisen ammatillisen opettajankoulutusryhmän ensimmäisestä opintokokonaisuudesta, opettajaopiskelijoiden kanssa käytyihin keskusteluihin sekä oppimistehtäviin. Tarkoitus on löytää kulmakiviä, joille opettajan yrittäjämäinen työote rakentuu. Matka alkakoon.

**Avainsanat:** ammatillinen opettajankoulutus, yrittäjämäinen toiminta, riskipedagogiikka, opetussuunnitelma

## Riskipedagogiikka opettajankouluttajan toiminnan taustalla – mitä se on?

Lupasin kertoa teille tarinan opettajankouluttajasta, joka lähti yrittäjyyskasvatuksen kylmään veteen uimaan, tietämättä missäpäin on ranta. Opettajankouluttajaa, minua, ei sinne suoranaisesti heitetty, niin kuin jotkut opiskelukollegani kokivat tullessa kohdelluiksi vuonna 2004, kun aloitimme yrittäjyyskasvatuksen opinnot. Artikkelissa ”Learning risk-taking competences” (Kyrö & Tapani 2007) todetaan, että riskin ottamista voi oppia eri tasoilla ja tavoilla, pääasia on, että ryhtyy toimimaan, joko yksilöta-soisesti tai ryhmässä. Joka tapauksessa riskin ottamista voi oppia ja opettaa. Mikä olisi- sikaan tärkeämpi taito tässä monimutkaistuvassa yhteiskunnassa kuin oppia sietämään epävarmuutta, kokeilemaan uutta ja ottamaan riskiä. Riskillä tarkoitan tässä yhteydes- sä sekä tiedollista epävarmuutta että tunteeseen sidottua epävarmuutta. Varhaisissa tutkimuksissa (esim. Lumpkin & Dess 1996) riskin ottamisen kyky on määritelty per- soonallisuuden piirteeksi, joka erottaa palkkatyöntekijän ja itsensä työllistäjän. Riskien tarkastelussa erotetaan kaksi epävarmuuden käsitettä, joista toinen viittaa tiedolliseen epävarmuuteen, toinen taas koettuun, tunneperäiseen epävarmuuteen. Tunnetusti ris- kin käsite yrittäjyyden saralla yhdistetään taloudelliseen epävarmuuteen. Tässä artik- kelissa tarkoitan riskipedagogiikalla tunne ja tieto -akselilla liikkuvaa riskinottoa: se, että otetaan riskiä pedagogiikan kentässä tarkoittaa opettajan toiminnassa keskeneräi- syyden ja avoimuuden, epäonnistumistenkin sietämistä, valmiiden vastausten puut- tumista, uuden kokeilua, toimintaa teorian ohella. Riskipedagogiikan keinoin tuetaan uudenlaisen opettajuuden rakentumista: tavoitteena on lisätä opettajaopiskelijoiden yrittäjämäisiä valmiuksia ja rakentaa ”yrittäjämäistä opettajuutta”. Opiskelijaa ei jätetä kuitenkaan yksin pohdintoiheen, vaan häntä kannustetaan löytämään uudenlaisia rat- kaisuja, tekemään kokeilua ja oppimaan myös vertaisilta. Siitä, onko riskipedagogiikan sovellus arjessa helppoa, annan tässä ensimmäisen vihjeen: ensimmäisen lähipäivän jälkeen opettajaopiskelija tuli kysymään, mikä on yrittäjämäinen opettaja. Koin väli- töntä tarvetta laatia luennon aiheesta. Ajateltakoon siis niin, että jos pystyisin itse elä- mään niin kuin olen opettanut, ei tässä tarinassa olisi mitään jännittävyttä. Ollakseen houkutteleva tarinan on syytä sisältää paljastuksia ja tässä niitä tulee.

Kun sain mahdollisuuden syksyllä 2013 aloittaa ammatillisessa opettajakorkeakoulus- samme ensimmäisen yrittävyyteen suuntautuneen opettajankoulutusryhmän, ennak- koajatukseeni oli, että siihen osallistuu opettajana toimineita, jotka haluavat muuttaa opetustaan yrittäjämäisempään suuntaan. Heitäkin ryhmääni tuli, mutta pääjoukko koostui liike- ja yritys-elämän toimijoista, jotka suuntautuivat nyt opettajuuden opiske- lun polulle miettien, alkaako opettajaksi. Osan tavoitteena oli saada koulutuksesta eväi- tä omaan yritysvalmennukseensa. Tämä oli herkullinen, mutta ennakoimaton tilanne, vaikka tiesinkin, että opettajakorkeakoulussamme tällä hetkellä yli 30 prosenttia kou- lutukseen päässeistä on vailla oppilaitostaustaa. Taustalla opettajuuden rakentumisessa ovat silloin lähinnä muistot ja kokemukset omista opettajista, kenellä sitten muutaman vuoden, kenellä vähän useamman vuoden takaa, opettajaopiskelijoidemme keski- iän ollessa 45 vuotta.

Koska yritysten toimialat, samalla siis opettajaopiskelijoiden koulutukselliset ja am-

matilliset taustat, vaikuttavat siihen, miten on totuttu toimimaan ja opiskelemaan, sain opettajankouluttajuudelleni ensimmäisen haasteen: miten viestiä avoimesta opetussuunnitelmastamme antaen mahdollisuuksia, mutta tullen kuitenkin ymmärretyksi niin, että opiskelijat pääsevät opinnoissaan alkuun. Seuraavaksi tarkastelenkin opettajakorkeakoulumme opetussuunnitelmaa yrittäjämäisen työotteen mahdollistajana. Tavoitteenani on tämän tarinan avulla löytää ne kulmakivet, joille yrittäjämäisyys opettajankoulutusryhmän ohjaajan työssä rakentuu.

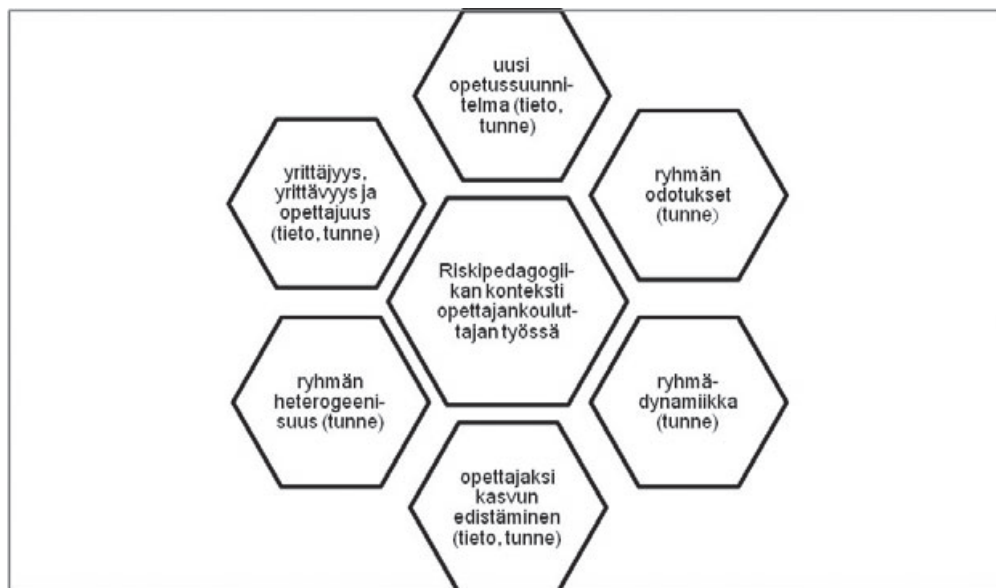
## **Opettajankoulutuksen opetussuunnitelma yrittäjämäisen työotteen mahdollistajana**

Ammatillisen opettajakorkeakoulumme opetussuunnitelman pedagogiset periaatteet ovat toiminnallisuus, osallistavuus ja autenttisuus (Herringtonia 2006 mukailten). Toiminnallisuus tässä tarkoittaa sitä, että pyrin integroimaan opetuksen oppijoiden arkeen ja siellä esiin tuleviin kysymyksiin. Esimerkiksi opettajanopettajankoulutuksessa laadittavan opettajuuden käsikirjan aiheeksi ohjaan opettajaopiskelijoita valitsemaan sellaisen, johon he aidosti haluavat vastauksia. Osallistava pedagogiikka tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että päähuomio on kokonaisuuksissa, muun muassa opinto-kokonaisuutta yhdistävän ankkuritehtävän kokoamisessa, mutta opettajaopiskelijoilla on paljon valtaa sen toteuttamisessa ja pienryhmän toiminnan organisoimisessa. Autenttisuudella tässä tarkoitetaan yksinkertaisesti sitä, miten tietoa ja opittua voidaan käyttää oikeassa elämässä. Autenttisuutta pyritään edistämään aidoilla, opettajaopiskelijoiden tarpeista nousevilla kysymyksillä ja niihin vastausten etsimisellä, toimimalla erilaisissa oppimisympäristöissä, asiantuntijamateriaalin saavutettavuudella, tiedon yhteisellä luomisella, ohjaavalla arvioinnilla ja reflektoinnilla. (Collins 1988; Herrington 2006.) Autenttisuus toteutuu parhaiten oppijoiden aktiivisen osallistumisen kautta, mutta ohjaan myös heidän kiinnostustaan omien ammattikäytäntöjen reflektiiviseen tarkasteluun.

Syksyllä 2013 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa on oppimistehtävissä pyritty laajoihin kokonaisuuksiin – tosin saadessani Kasvatustieteen päivillä marraskuussa 2013 tervehdyksen tulevaisuudesta sadan vuoden päästä osana toimijuuskeskustelua, laaja kokonaisuus sai uuden sisällön: tulevaisuuden opettajankoulutuksessa ilmiötä todella opiskeltiin ja tarkasteltiin laajasti, ei vain parin tunnin katsauksina, vaan viikkojen perehtymisinä. Mutta nyt kun olemme tämän ajan, yhteiskunnan ja organisaation aikaan ja paikkaan liittyvä kokonaisuuden osa (ks. Giddens 1984), olemme pyrkineet avoimiin oppimistehtäviin, itseään täydentävään opetussuunnitelmaan ja opettajaopiskelijoiden mahdollisuuksiin asettaa omia kysymyksiä ja tavoitteita. Oppimisen keskeinen tuki on pienryhmä, jossa oppimistehtävien raportit laaditaan ja käydään keskusteluita yksilöinä tehdyistä havainnoista ja oppimiskokemuksista. Pienryhmällä on paljon valtaa ja mahdollisuuksia siinä, millaiseksi oppiminen muodostuu.

Tässä artikkelissa riskipedagogiikkaa tarkastellaan uuden opetussuunnitelman, yrittävyyden ja opettajuuden kytköksen sekä opettajaopiskelijoiden odotusten kentässä. Täyttä varmuutta siitä, mitä uusi opetussuunnitelma käytännön tasolla tarkoittaa, ei ollut kenelläkään, koska se oli kaikille ryhmäopettajille uusi. Tässä opettajankoulu-

tusryhmässä epävarmuutta lisäsi myös yrittävyyden kytkös opettajuuteen: mitä se tarkoittaa ja kuka määrittää, kuka on yrittäjämäinen opettaja, mitä on yrittävyys suhteessa yrittäjyyteen. Lisäksi ryhmäläisten odotukset ja lähtötilanteet olivat varsin heterogeenisiä ja ryhmä monialainen. Uuden ryhmän työskentelyssä epävarmuutta tunnetasolla herättää aina, useista opettajavuosista huolimatta se, miten ryhmän saa toimimaan ja miten kommunikaatio toimii. Tämän kaiken keskellä tavoitteena on edistää ammatilliseksi opettajaksi kasvua ja toteuttaa opetussuunnitelman pedagogisia lähtökohtia ja malleja. Seuraavassa kuviossa esitän opettajankouluttajan riskipedagogisen kontekstin tieto ja tunne -epävarmuusakselilla täydennettynä.



KUVIO 1. Riskipedagogiikan konteksti opettajankouluttajan työssä

Kuviosta käy ilmi, että opettajankouluttajan työssä riskipedagogiikan kontekstin muodostavat sekä tunnetasoiset että tiedolliset elementit. Huomionarvoista on, että tunnetasoisuus näyttäytyy jokaisessa elementissä, kun taas tiedollinen vain kolmessa elementissä. Uusi opetussuunnitelma, yrittävyyden ja yrittäjyyden kytkös opettajuuteen sekä opettajaksi kasvun elementit ovat sellaisia, joissa tiedolla on merkitystä ja epävarmuutta voidaan siis hälventää tietoa lisäämällä, osin kokemuksenkin kautta. Ryhmään liittyvät seikat, kuten dynamiikka, odotukset, heterogeenisuus, ovat sellaisia, että niissä tunne on merkittävä asia: aitous ja herkkyys aistia ryhmän olemus, tarpeet ja ohjauksen suuntaaminen tilanteenmukaisesti. Opettajaidentiteettiä kohti ohjatessa oleellisia eivät siis ole vain opettamiseen liittyvät tiedot, menetelmäosaamisen kehittyminen tai työelämälähtöiset ”sisällöt”. Sen sijaan keskeistä on ohjata opettajaopiskelijan kokemuksellisia merkityksenantoja, jotka virittävät oman opettajuustarinan tunnistamista, reflektointia ja uudelleenmuotoutumista. (Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu & Ropo 2014.) Näiden identiteettiprosessien ohjaaminen ja tunnistaminen vaatii ohjaustilanteissa aitoa läsnäoloa ja kuuntelemista ja näin toteutettuna tilanteista usein muodostuu ennalta arvaamattomia. Se, että aina ei voi edetä suunnitelman mukaan, aiheuttaa epävarmuu-

den tunnetta ja rakentaa riskinoton ”pakkoa” ryhmäprosessin ohjaamiseen. Jos aikoo toimia yrittäjämäisenä opettajana, on tämän epävarmuuden ja ennakoimattomuuden kanssa pyrittävä tulemaan toimeen.

## **Yrittäjämäisellä otteella opettajaopiskelijoiden identiteettiä rakentamassa – opettajankouluttajan havaintoja, opettajaopiskelijoiden kokemuksia**

Opettajaopiskelija on identiteettityössään välimaastossa: hänellä on vankka ammatillinen osaaminen ja sitä kautta rakentunut ammattimiehen tai – naisen identiteetti. Opettajan työssä moni on uuden kynnyksellä, vanha on tuttua ja uusi houkuttaa, mutta ei vielä ota mukaansa täysin. Opettajaopiskelija on matkalla uuden, opettajien yhteisön jäseneksi ja rakentaa itselleen uutta identiteettiä, kun asiantuntijasta, ammattimiehestä tai -naisesta kasvaa opettaja. (Kukkonen 2009.) Identiteetti on siis jotain, joka muotoutuu aikaa myöten tiedostamattomissa prosesseissa ja sen yhtenäisyydessä on aina jotain kuviteltua. Se pysyy aina epätäydellisenä, on aina prosessissa ja muodostuu kaiken aikaa. (Hall 1999.) Identiteetti rakentuu neuvotteluissa ja on monitasoinen: siihen sisältyy elementtejä yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntatasoilta. Identiteettityön prosesseiksi voidaan erottaa ajallisuus, yhteistoiminnallisuus, yhdentyminen, ristiriitaisuus ja työläys. (Kukkonen ym. 2014.) Miten sitten opettajankouluttajana voin tukea tällaista identiteettimatkaa, mikä on riskipedagogiikan merkitys tässä kontekstissa? Tarkastelen sitä teoreettisesti ihmiskäsityksen, empiirisesti omien havaintojen ja opettajaopiskelija-aineiston avulla. Aineistona ovat omat havaintoni ryhmäprosessista ja muistiinpanoni henkilökohtaisista keskusteluista (N=22) sekä opettajaopiskelijoiden oppimistehtävät (N=5). Aineisto on kerätty ensimmäisen opintokokonaisuuden päättyessä, puolen vuoden opiskelun jälkeen. Opiskeluista on tässä vaiheessa takana kolmannes, joten on hyvä arvioida, mihin suuntaan yrittäjämäisen opettajuuden tukemisessa olen menossa.

Yrittäjyyskasvatuksen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on ainutlaatuinen, vapaa, uusia asioita oivaltava ja niille utelias. Hän on vastuullinen ja kykenee kantamaan vastuun itsestään, toimiansa seurauksista ja elannostaan. Ihminen on uutta luova ja innovatiivinen. (Duchéneaut 2001; Gibb 1993; Kyrö 2001; Kyrö 2005.) Siinähan kuvataan minua, olen usein asiasta luennoidessani salaa tyytyväisenä ajatellut. Mutta kun pääsin alkuun uuden ryhmäni kanssa, ajatukseni saivat uuden suunnan. Aloitamme opinnot syksyn aikana käytävillä henkilökohtaista opintosuunnitelmaa (HOPS) koskevilla keskusteluilla, joiden suureksi arvoksi näen sen, että pääsen tapaamaan jokaisen opiskelijan henkilökohtaisesti. Opettajaopiskelijat valmistautuvat keskusteluun laatimalla oman opintosuunnitelmansa, josta sitten keskustelemme. HOPS-keskusteluissa on urani aikana tullut julki monenlaisia asioita, jotka ovat auttaneet minua ”ymmärtämään” opiskelijan toimintaa monella tapaa paremmin. Tämän syksyn kaltaista tunneryöppyä en kuitenkaan ole aiemmin kokenut. Keskusteluissa tunnistin vahvaa riippuvuusorientaatiota, selkeyden kaipuuta, oikein tekemisen mallien etsintää ja koko ammatillisen opettajankoulutuksen kyseenalaistamista.

Analysoidessani toimintaani näissä keskusteluissa huomasin, että lähdin tukemaan kaikkia opettajaopiskelijoiden esittämiä toimintamalleja. Lähdin vastaamaan tunne-

ryöppyihin omalla tunteella, lähdin tukemaan riippuvuusorientaatiota antamalla selkeitä vastauksia, lähdin antamaan tukea ”oikein tekemiselle”. Tässäkö siis realisoitui kuvaamaani yrittäjyyskasvatuksen ihmiskäsitys? Pystyin kyllä reagoimaan jokaiseen opiskelijaan, jokaiseen ihmiseen ainutlaatuisesti, mutta uusille asioille uteliaisuus ja luovuus saivat uuden merkityksen, kun sain kriittistä palautetta opetussuunnitelmastamme tuntemattomilta ihmisiltä. Siinä jäi uudet ideat rakentumatta, vetäydyin puolustuskannalle – oliko se sitten vastuuta tekojen eli opetussuunnitelmauudistukseen osallistumisen seurauksista ja sen puolustamista. Itse koin epäonnistumisen tunnetta, koska en tunnekuohussani pystynyt olemaan uutta luova ja innovatiivinen.

HOPS-keskustelujen jälkeen kohtasin toisen yrittäjyyskasvatuksen ihmiskäsityksen pohdinnan paikan: ihmisen vastuullisuuden ja luottamukseni siihen. Ajellessani aamuvarhain tai iltamyöhään – opettajankoulutusryhmämme kokoontuu perjantai-iltaisin ja lauantaisin – rakensin mielessäni uutta opettajankoulutusmallia, jossa opettaja-opiskelijat olisivat enemmän läsnä joko fyysisessä tai virtuaalisessa neuvottelutilassa ohjausta saamassa. Näin tietäisin paremmin, mitä heille kuuluu. Nyt osa pitää yhteyttä minuun ja toisiinsa verkkoympäristössämme ja tunnen huoleni hälvenevän; osasta sen sijaan ei kuulu mitään lähitapaamisten välillä. Ammatillisen opettajaopiskelijan erityispiirre on aikuisopiskelijuus ja se, että hän on useimmiten mukana työelämässä ja kaikilla on myös siviilielämää opiskelijan roolin ollessa pienemmässä merkityksessä nuorten opiskeluun verrattuna. Aikuisten opiskelun yksi piirre on vapaaehtoisuus, mutta toisaalta myös vastuu opintojen etenemisestä ja omasta oppimisesta jää aikuiselle itselleen. Yhä useammat aikuiset opiskelevat pysyäkseen mukana muuttuvassa maailmassa ja esimerkiksi työelämän paineet ajavat aikuisia opintojen pariin. (Holopainen 2007.) Useimmat koulutukseen päässeet näkevät koulutusintervention oman ammattikäytäntönsä kehittämisenä ja laativat määräaikaisen projektin tavoitteineen ja sitoutuvat ”opiskeluelämäntapaan”, pyrkien suunnitelmallisesti niveltämään yhteen elämän eri osa-alueita: koulutusta, työtä ja vapaa-aikaa. (Järvinen 1996). Mezirow (1998) on todennut, että joskus aikuiset oppivat itsestään enemmän jättäytymällä pois joltakin kurssilta kuin pysyttelemällä mukana. Korostan opetuksessani ja ohjauksessani oppimisen kaikkiallisuutta, toivoen kuitenkin, että yhteiset tapaamiset ovat itsestä ja muilta oppimisen kannalta antoisampia kuin niiltä pois jättäytyminen.

Miten tämä murehtiminen ja huolehtiminen suhteutuu yrittäjyyskasvatuksen ihmiskäsitykseni, haluan ko silttenkin olla ”muumimamma”, jonka käsilaukusta löytyy apu kaikkeen ja kaikille? Ehkä osin niinkin, sillä olen huomannut, että ihan yksin ei opiskelijoita kannata heittää kylmään veteen, ainakaan ilman kelluntapukua tai pelastusrengasta. Se, että oikeassa paikassa vastaa suoraan kysymykseen, ohjaa eteenpäin, kannustaa ja sen jälkeen antaa tilaa opiskelijan omalle toiminnalle ja ratkaisuille, on ehkä kuitenkin vastakaikua yrittäjyyskasvatuskeskustelussa esiin nousseelle ajatukselle, että valtuuttaako yrittäjämäinen ”kaikki on itsestä kiinni” -ajattelu myös jossain määrin heitteillejättöä. En väitä, että minun ohjaukseni olisi ainoa pelastus opinnoissa etene- miseen ja oppimiseen. Opettajakorkeakouluun on rakennettu ohjausjärjestelmää ja rahoitusmallikin muuttunee valmistumisia edelleen kannustavaan suuntaan, mutta ryhmänohjaajan olemassaolo, se, että on joku aito henkilö, jolta kysyä, on usein opintoihin kiinnittymiseksi hyvin merkittävää.



Opettajaopiskelijat kirjoittivat ensimmäisen syksyn jälkeen kokemuksistaan kirjeen, josta he saavat itselleen aineistoa opintoihin kuuluvan opettajuuden käsikirjan henkilökohtaiseen osaan. Ohjeistin heitä kirjoittamaan havaintoja opettajuudesta, millaisia mutkia matkassa on ollut ja kuinka niistä on selvitty ja mistä uutena opettajana voi saada ohjausta ja tukea. Kirjeet palautettiin verkkoalustalle niin, että vain ryhmänohjaaja ja opiskelija itse näkivät kirjeen. Pyysin lupaa kirjeiden käyttöön aineistona, koska niistä pystyin havainnoimaan opintokokonaisuuden aikana tapahtuneita asioita opettajaopiskelijan silmin.

Käsittelin aineistoja pelkistämällä ja ryhmittelemällä, sen jälkeen yläkategorioita luomalla (ks. Kyngäs & Vanhanen 1999). Pyrin tunnistamaan aineistoista ne asiat, jotka olivat relevantteja tutkimustehtävän, yrittäjämäisen ryhmänohjaajan kulmakivien löytymisen kannalta. Tässä en lähtenyt aineistolähtöiseen analyysiin, vaan käytin teoria-ohjaavaa sisällönanalyysiä. Teemoittelin opiskelijoiden kokemuksia kolmeen kategoriaan, samoin teemoittelin omat havaintoni. Päädyin kolmeen kategoriaan esiyymmärrykseni mukaan, sillä aiemmassa ohjauksessani olen käyttänyt kuvaa henkilökohtaisesta prosessista (Kukkonen 2011; Kuhlthauta 2004 mukailen), jossa kehittämishankkeen etenemistä mallinnetaan tunteiden, ajatusten ja toiminnan prosessina. Tässä valitsin kategorioiksi tunteet, toiminnan ja oppimisen/ohjauksen.

Opettajaopiskelijat ottivat esiin sen, että tunteiden pohdinta ei ollut helppoa ja uudenlainen oppiminen ja opetustapa, jossa ei ollut valmiita tehtäväksiäntoja ja omaa oppimista piti pohtia HOPSia laatimalla, vaati totuttelua ja itsensä likoon laittamista. Saatua palautte vertaisilta ja omilta opiskelijoilta nosti esiin onnistumisen tunteita ja myös halua herättää omissa oppijoissa tätä samaa innostusta. Tunteiden prosessi on selkiytymässä ja osa tunnistaa jo, että kyllä minusta tulee opettaja tai ainakin pedagogisesti taitavampi, ”kyllä tämä tästä”.

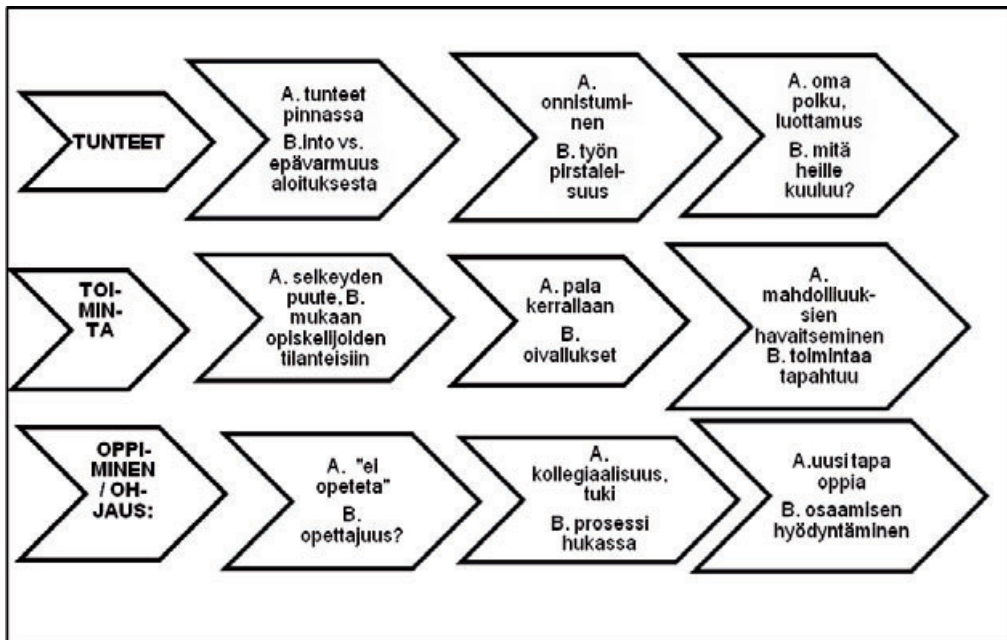
Ohjaajana jaoin epävarmuuden tunteen, sillä olin lähtenyt uuteen kokeiluun oppiakseni itsekkin prosessista samalla. Alun innostus, uudentyyppisen ryhmän aloittaminen, muuttui epävarmuudeksi ja epäilyksi, koska ryhmäläiset toivat mukanaan paljon sellaista, mihin en ollut osannut varautua. Epäilin selviytymistäni. Omaa prosessia vaivasi työn pirstaleisuus, sillä hoidettavana on monia muitakin opetusryhmiä ja -tilanteita. Itseä vaivasi tunteiden tasolla ne opettajaopiskelijat, joista ei kuulunut mitään: miten kaikki pysyvät opiskeluprosessissa mukana.

Toiminnassa alkuvaikeudet usealla opettajaopiskelijalla oli, että ei tule mitään ja ajatukset lähtivät pyörimään, toiminta ei lähtenyt käyntiin. Osa turvautui kirjoihin ja tiedon hakemiseen niistä. Kuitenkin pala kerrallaan kokonaisuus alkoi jäsentyä, siinä merkittävää oli kollegiaalinen vuorovaikutus ja myös ohjaajalta tarvittaessa saatu tuki. Opettajaopiskelijat havaitsivat myös, että kirjaviisautta tärkeämpää onkin osallistuminen tapahtumiin, vuorovaikutteisuus ja tiedon analysointi esimerkiksi kirjoittamalla. Toiminnassa siis oppimisen avoimuus ja opettamisen ja ohjaamisen eri tavat alkavat jäsentyä ja niitä peilataan omaan toimintaan ja omaan koulutusalaan; mitä voin soveltaa, mitä taas en.



Ohjaajana lähdin mukaan tähän toimintaan ja neuvoin enemmän kuin annoin vastuuta. Tunsin houkutusta muovata prosessia selkeämmäksi, ohjeistaa tehtäviä ja laatia tarkkoja suunnitelmia – eikö näin päästäisi paljon helpommalla, huomasin usein ajattelevani. Kuitenkin näissä kohdin sisäinen, yrittäjämäinen ääni muistutti, että nyt ollaan luomassa ja kokeilemassa uutta, joten jatkoin opetussuunnitelman mukaisin avoimin tehtävin. Kun opiskelijat pääsivät tekemisen vauhtiin, oli ilo huomata heidän luovat ratkaisunsa myös niihin kysymyksiin, joihin minulla ei suoralta kädeltä ollut valmiiksi ajateltuja vastauksia. Innostuin osaavista opettajaopiskelijoistani ja heidän ratkaisuisiaan ja sain taas puhtia omalle ohjaukselliselle toiminnalle, omalle opettajankouluttajan polulleni. Toiminta kulminoitui siihen, että opettajaopiskelijat alkoivat havaita mahdollisuuksia ja tarjosivat myös toisilleen oppimisen paikkoja. Opettajaopiskelijoiden opintokokonaisuutta päättävään seminaariin valmistautuessa sain huomata heidän löytäneen erilaisia onnistuneita ratkaisuja oppimistehtävilleen, niiden raportoinneille ja esittämislle. Ohjaajana toiminnan tasolla huojentavaa oli havaita, että toimintaa pienryhmissä ja verkostoissa tapahtui, vaikka en siitä kaikin ajoin ollut tietoinenkaan. Oppimisen ja ohjauksen prosessissa ensivaikutelma oli havainto siitä, että täällä ei opeteta eikä pöntätä. Se oli monelle yllätys. Oppimisen saralla opettajaopiskelijat kuitenkin ottivat esiin sen, että apua ja ohjausta sai, samoin pienryhmän tuki on ollut suuri. Oppimisessa vuorovaikutteisuudella on suuri osuus ja omia vuorovaikutustaitojakin on tullut jo analysoidua. Oppimisen tasolla alkaa viritä mahdollisuuksien havaitseminen, uudenlainen oppimisen tapa, vaikkakin vielä useat kaipaavat selkeitä tehtäväksiantoja. Omassa ohjausprosessissani ensimmäinen hämmennyksen paikka oli siinä, että mietin, miten kerron uudeltaisesta opettajuudesta tälle ryhmälle, jolle se ”vanha” opettajuus on lähinnä vain omista koulumuistoista, ei useillekaan omasta toiminnasta tuttua. Toinen pohdinnan paikka oli ja on edelleenkin, miten yhdistää kasvu asiantuntijasta ammatilliseksi opettajaksi ja siihen yrittävyyden painotus. Ohjauksen tasolla huolta aiheutti pitkät lähitapaamisten aikavälit ja se, että en tuntenut saavanani ohjausprosessia kunnolla haltuun. Ohjausprosessin kytköksenä opetussuunnitelmaan on oivallus siitä, että paljon enemmän kannattaisi hyödyntää opettajaopiskelijoiden osaamista ohjauksessa ja lähipäivien sisällöissä. Näin saataisiin mukaan yhä enemmän osallistavaa pedagogiikkaa ja autenttisuutta.

Seuraavaan kuvioon 2 olen koonnut opettajaopiskelijoiden kuvaamia kokemuksia ja omia havaintojani riskipedagogiikan soveltamisesta syksyn aikana. A-kirjaimella esitän kuviossa opettajaopiskelijoiden kuvaukset, B-kirjaimella omat havainnot ja kokemukset.



KUVIO 2. Tunteiden, toiminnan ja oppimisen prosessit opettajaopiskelijoiden ja ryhmäopettajan kokemana

Kuviosta käy ilmi, että samanlainen prosessi on hahmoteltavissa sekä opettajaopiskelijoiden että ryhmäopettajan polkuna, hieman eri sisällöin. Prosessin edetessä opettajaopiskelijoiden tunnetasoinen epävarmuus on hälventynyt, opettajankouluttajan havainnoissa sitä edelleen ilmenee, epävarmuustekijät tosin ovat vaihtuneet. Toiminnan prosessissa on huomattavaa, että toiminta luo selkeyttä ja mahdollisuuksien havaitsemista. Oppimisen ja ohjauksen prosessissa on rakentumassa molemmissa kokemuksissa uusia tapoja, niin oppia kuin opettaakin.

### Johtopäätöksiä: Matkalla yrittäjämäiseen opettajuuteen

Kokemuksen myötä olen valmis myöntämään, että yrittäjyyskasvatus on paljon helpompaa teoriassa ja yrittäjyyskasvatuspäivien esitelmissä. Aavistan riskipedagogisen ajattelun ja toiminnan mahdollisuudet, tunnen opettajaksi kasvun polun, myös oma-kohtaisesti, kivine ja keitaineen, mutta täytyy sanoa, että polun varrelta löytyy myös yllätyksiä – johtunee siitä, että myöskään opettajankouluttajan identiteetti ei ole koskaan valmis (vrt. Hall 1999). Tässä vaiheessa näyttää kuitenkin, että matka yrittäjämäiseen opettajuuteen on oikeansuuntainen, kivikkoisen niin kuin yrittäjyyden polku joskus on, mutta ehkä silloin toteutuu myös autenttisuus. Otan tarkasteluun kuvion 1 ja täydennän sitä opetussuunnitelman pedagogisilla periaatteilla, niillä, jotka syksyn kokemusten mukaan ovat eniten tukeneet epävarmuuden hälventymistä tieto- tai tunnetasolla. Lisään kuvaan myös tunteiden, toiminnan ja oppimisen prosesseista kutakin elementtiä eniten rakentaneet seikat.



KUVIO 3. Keskeiset elementit yrittäjämäisen opettajuuden rakentumisessa

Kuviossa tarkastelen yrittäjämäisen opettajuuden keskeisiä elementtejä opettajankouluttajan näkökulmasta. Riskipedagogiikan toteutumisen mahdollistajana on opetussuunnitelma, jonka totesin aiheuttavan sekä tiedollista että tunteisiin liittyvää epävarmuutta opettajankouluttajan työssä. Opetussuunnitelman autenttisuus, mahdollisuus osallistua ja toimia ovat ratkaisevan keskeisiä. Näille tekijöille voi rakentaa omaa oppimisen ja ohjaamisen polkuaan. Oppimisen prosessi on keskiössä, mutta se edellyttää toiminnan ja tunteiden olemassaoloa. Yrittävyyden ja yrittäjyyden yhdistäminen opettajankoulutukseen aiheuttaa myös sekä tiedollista että tunnepitoista epävarmuutta. Ratkaiseva prosessi on toiminta, opetussuunnitelman käytännöllistäminen, jota sitten seuraa tunteiden selkeytyminen ja oppimisen paikkojen avautuminen. Kolmas seikka, jossa on mukana sekä tiedon että tunteen epävarmuus, on opettajaksi kasvun edistäminen. Tämä matka on vielä ryhmäläisilläni auki, mutta tie on avautumassa, sitä selkeämmin, mitä paremmin opetussuunnitelma mahdollisuuksineen heille avautuu. Tällä matkalla kaikki prosessit, tunteet, toiminta ja oppiminen, ovat keskeisiä.

Ryhmään liittyvät seikat aiheuttivat tunneperäistä epävarmuutta. Keskeistä tämän epävarmuuden hälventämisessä on tarttua ryhmän osaamisiin ja mahdollistaa heidän asiantuntijuutensa hyödyntäminen. Tässä olen vasta alkutaipaleelle, entistä enemmän pitäisi antaa mahdollisuuksia opettajaopiskelijoille toimia, osallistaa ja haastaa opiskelijakollegoitaan ja antaa tilaa heidän tarjoamilleen autenttisen oppimisen paikoille. Ryhmän odotukset kirkastuvat ja ehkä selkiytyvät heille itselleenkin sitä paremmin, mitä paremmin he pystyvät tarttumaan avoimiin oppimistehtäviin. Ryhmässä toimin-

taan liittyy myös paljon ryhmädynaamisiakin tunneprosesseja eli vaikka omat tunteet oppimista ja opiskelua kohtaan ovat selkiytymässä, saattaa esimerkiksi pienryhmien toiminnassa tulla yllätyksiä ja konfliktejakin. Tämän vuoksi tunteiden prosessi ei aina etene suoraviivaisesti tai samanaikaisesti toiminnan ja oppimisen prosessien kanssa.

Tarina alkaa olla ensimmäisten kokemusten osalta kerrottuna ja on aika paketoita lopputulema. Määrittelin riskipedagogiikan osatekijöiksi tunteisiin ja tietoon liittyvän epävarmuuden. Tarkastelin niitä ryhmään, opetussuunnitelmaan ja opettajaksi kasvuun liittyvässä kontekstissa. Lisäksi otin mukaan syksyn aikana hahmottamani prosessit omasta ja opiskelijoiden kokemuksista siitä, miten tunteet, toiminta ja oppiminen rakentuvat ensimmäisen opintokokonaisuuden aikana. Riskipedagogiikkaa, niin tunne- kuin tietotasoiseen epävarmuuteen kasvamista ja kasvattamista, tarvitaan erityisesti yrittäjämäisen opettajuuden rakentumisessa. Yrittäjämäinen opettajuus vaatii elementtien tunnistamista, sietämistä ja niille jopa heittäytymistä, mutta varovainen havaintoni tähänastisesta matkasta on, että elementit kantavat kyllä. Lopputulemaksi konkretisoin huoneentaulun siitä, mitä on yrittäjämäisyys ja yrittävyys opettajankoulutuksessa. Näille kulmakiville yrittäjämäisyys ja yrittäjämäinen työote opettajankoulutusryhmän ohjaajan työssä rakentuu.

### YRITTÄJÄMÄISEN OPETTAJANKOULUTTAJAN KULMAKIVET

- Tunnista opetussuunnitelman rooli oppimisen mahdollistajana.
- Luota omaan, opiskelijoiden ja kollegoiden osaamiseen.
- Muista, että olemme kaikki luomassa uutta – korosta yhteisvastuuta ja ”ei-valmista”.
- Anna tilaa luovuudelle, elä todeksi oppimisen kaikkiallistuminen.
- Unohda sana ”mutta”.
- Kaikki ei tykkää kaikista, edes yrittäjämäisestä opettajasta, älä masennu siitä!

## Lähteet

Collins, A. 1988. Cognitive apprenticeship and instructional technology (Technical Report No. 6899): BBN Labs Inc., Cambridge, MA.

Duchéneaut, B. 2001. Entrepreneurship and Higher Education from Real-life Context to Pedagogical Challenge. In R. Brockhaus, G. Hills, H. Klandt & H. Welsch (toim.) *Entrepreneurship Education*. Ashgate Publishing Company, England.

Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Gibb, A. 1993. The Enterprise Culture and Education. *International Small Business Journal* 11, 3, 11–34.

Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

Herrington, J. 2006. Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. University of Wollongog. Research Online.

Holopainen, M. 2007. Aikuinen oppijana – aikuisoppijan erityispiirteiden huomiointi aikuisopetuksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Kehittämishankeraportti.

Järvinen, A. 1996. Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: N:o 56.

Kuhlthau, C. 2004. *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. 2nd ed. Westport, CT: Libraries Unlimited.

Kukkonen, H. 2009. Epilogi. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli & K. Ranne (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja A. Tutkimuksia 15. OKKA-säätiö. Saarijärvi. 149–164.

Kukkonen, H. 2011. *Kehittämishankeohje*. Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola H., Joensuu, M. & Ropo. E. 2014. Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Artikkelijulkaisu *Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa* syksyllä 2014.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 3–12.

Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. *Aikuiskasvatus* 21, 2, 92–101.

Kyrö, P. 2005. Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous paradigms. In P. Kyrö & C. Carrier (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005. Hämeenlinna: University of Tampere, Faculty of Education.

Kyrö, P. & Tapani, A. 2007. Learning risk-taking competences. In A. Fayolle (toim.) *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*. Volume 1. Edgar Elgar Publishing Limited, USA.

Lumpkin, G. T. & Dess, G. G. 1996. Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review* 21, (1), 135–172.

Mezirow J. & al 1998. *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Kolmas painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja täydennyskoulutuskeskus: Helsinki.

# Osaamisperustaista ammatillista opettajankoulutusta

## Abstrakti

Ammatillinen opettajankoulutus kuuluu opettajan pätevyysvaatimuksiin kaikilla kouluasteilla yliopistoja lukuun ottamatta. Suurella osalla opiskelijaksi valituista on jo aikaisempaa kokemusta opettajan tehtävistä. Tätä osaamista kannattaa hyödyntää oppimisprosessissa. Koulutuksen osaamisalueet ovat laajoja kokonaisuuksia – yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmiä. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman tavoitteena on tuottaa opettajan tehtävässä vaadittavaa pätevyyttä ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa osaamisperustainen opettajankoulutus toteutetaan köydenpunojan pedagogisen mallin mukaisesti.

Köydenpunojan pedagogiikassa opettajaopiskelijat opettavat vertaisiaan. Köysimetaforassa opettajan ammattiosaaminen punotaan köyden tapaan säikeistä eli opintojaksoista. Säikeet koostuvat langoista eli arviointikohteista, ja langat kehrätään kuiduista eli oppimiskysymyksistä.

Neljän henkilön muodostama opintopiiri suunnittelee valitsemansa opintojakson toteutuksen. He johtavat opintojakson arviointikohteista oppimiskysymyksiä. Jokainen opintopari saa selvitettäväkseen opintojaksosta 1–2 oppimiskysymystä. Opintopari opettaa kysymyksen asiat muille, jolloin he saavat samalla käytännön harjoitusta opettamisesta ja ohjaamisesta. Opetustilanteet ovat heille osaamisen näyttöjä. Oppimisprosessi tapahtuu Moodle-alustalla, mutta lopulliset tuotokset tallennetaan julkiseen blogiin.

Opettamalla oppiminen on tehokasta. Yhteisöllisesti oppimalla saadaan käyttöön opiskelijoiden yksilöllinen osaamispotentiaali. Osaamisperustaisuus sopii hyvin ammatillisten opettajien koulutukseen. Se perustuu opiskelijakeskeiseen ja toiminnalliseen tapaan oppia, jossa kehittyvät myös metakognitiiviset taidot.

**Avainsanat:** köydenpunojan pedagogiikka, opettajankoulutus, opettamalla oppiminen, osaamisperustaisuus, sisäinen yrittäjyys

## Osaamisperustaisuus käsitteenä

Eurooppalaisen korkeakoulutuksen kehittämisen kontekstiin on viime vuosina kuulunut voimakkaasti osaaminen ja sen korostaminen opetussuunnitelmissa. Korkeakoulutukseen liittyvän Bolognan prosessin sopimuksen tavoitteena on ollut mm.

- kansainvälisen vertailtavuuden parantaminen
- työelämän sitominen opetussuunnitelmatyöhön
- opiskelijujen nopeuttaminen
- liikkuvuuden helpottaminen.

Suomalaisessa kontekstissa erityisesti työelämälähtöisyyden ja työelämäläheisyyden merkitys on korostunut ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien kehittämistyössä (vrt. Mäntylä & Varjonen 2014, 64-65; Mäkinen & Annala 2010). Koulutuksen ja työelämän tiivis ja joustava yhteistyö nähdään mahdollisuutena vastata työelämän jatkuvasti muuttuviin tarpeisiin.

Työelämälähtöisyyteen liittyy kiinteästi yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja toteuttaminen. Opiskelijan näkökulmasta työelämälähtöisyys tarkoittaa hänen kokemuksensa hyödyntämistä ja sisällyttämistä opintoihin mm. työharjoittelua ja työkokemusta opinnollistamalla (Turun yliopisto 2013). Osaaminen on voitu hankkia ennen koulutusta tai koulutuksen aikana. Keskeistä on osaamisen tunnistaminen ja hyväksyminen opetussuunnitelman tavoitteita vastaavaksi joko dokumentein tai osoittamalla näytöin. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman toteuttamisessa yhä enemmän kunnioitetaan kunkin opiskelijan osaamista, vahvuuksia ja hänen tavoitteitaan sekä pyritään niiden pohjalta luomaan yksilöllinen opiskelusuunnitelma. Paitsi sisällöissä myös toimintatavoissa pyritään antamaan erilaisille opiskelijoille erilaisia vaihtoehtoja. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman taustalla on NQF:n (National Qualifications Framework) kansallisen viitekehyksen mukaiset osaamistasovaatimukset (OPM 2009). Tässä kahdeksan portaisessa luokittelussa opettajankoulutus kuuluu tasolle seitsemän. Luokittelun mukaan osaaminen jäsennetään tietoihin, taitoihin ja pätevyyyksiin.

Viime vuosien aikana on ollut useita osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämiseen kohdistuvia ESR-rahoitteisia projekteja (ks. Turun yliopisto 2014, Turun yliopisto 2013).

## Osaamisperustainen ammatillinen opettajankoulutus

Hämeen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien toimintaohjeessa (HAMK 2012) todetaan, että osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa koulutuksen tavoitteena olevat keskeiset osaamisalueet määritellään konkreettisina oppimistuloksina ja osaamisena. Osaamisalueet ovat laajoja osaamiskokonaisuuksia – yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmiä. Osaamisalueet kuvaavat pätevyyttä, suorituspotentialia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä.



Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma uusittiin perusteellisesti vuonna 2012 (AOKK 2012). Sitä edelsi kahden vuoden työ, jossa hyödynnettiin laajasti opiskelijoiden, opettajien ja eri sidosryhmien näkemyksiä tulevaisuuden osaamistarpeista. Osaamisperustainen opetussuunnitelma pohjautuu yhdessä eri tahojen kanssa saavutettuun konsensukseen siitä, mitkä ovat keskeiset opettajan pätevyyttä tuottavat osaamisalueet.

Opetussuunnitelmaan ja toteutussuunnitelmaan lisättiin yrittäjyyskasvatukseen kuuluvan sisäisen yrittäjyyden toiminnallisuutta ja vastuunottoa. Erityisesti haluttiin selvittää, miten opettajaopiskelijat voivat kehittää yrittäjyystaitojaan, sisäistä yrittäjyyttään ja riskinottoa jo opiskeluaikanaan (AOKK 2012). Toteutussuunnitelmaan lisättyä sisäistä yrittäjyyttä testattiin kahdella opettajankoulutusryhmällä Lahdessa lukuvuonna 2011–2012. Opiskelijoiden ja opettajien positiivisen palautteen sekä samanlaisten kehittämistavoitteiden johdosta samat elementit otettiin mukaan osaamisperustaisen opettajankoulutuksen toteuttamiseen.

Opettajankoulutuksessa osaamisperustaisuus voidaan toteuttaa eri tavoin. Yksilöllisen tilanteen huomioon ottaminen lähtee aina henkilökohtaisesta opiskelu- ja kehittymissuunnitelmasta. Henkilön aikaisempi osaaminen ja työssä oppiminen voidaan hyödyntää vertaisten opettamisessa ja ohjaamisessa. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen toteutetaan opetusnäytteinä. Kun näytteisiin vaaditaan teoriatarkastelu, niin myös näytteen antajan osaaminen kehittyy. Opiskelija pystyy vahvistamaan juuri niitä aiheita, joissa katsoo itsellään olevan puutteita. Hän voi ottaa selvitetäväkseen sellaisia oppimiskysymyksiä, jotka täydentävät ja laajentavat hänen omaa opettajan osaamistaan.

Koska opettajankoulutuksen osaamisperustaisuus on ollut kehittämisen kohteena, kysyimme HAMKin ammatillisten opettajankouluttajien käsityksiä osaamisperustaisuudesta kysymyksellä ”Mitä osaamisperustaisuus mielestäsi tarkoittaa?” (kuvio 1).



KUVIO 1. Opettajien käsitys osaamisperustaisuudesta

## Opettajankoulutuksen OSPE-toteutus

Syksyllä 2013 aloitti jälleen uusi kokeiluryhmä, jossa jalostamme aikaisempia kokeuksiamme. Kyseessä on osaamisperustainen opettajankoulutuksen OSPE-ryhmä, jossa on mukana 21 eri alojen opettajaopiskelijaa. Opiskeluryhmään kutsuttiin sellaisia opiskelijoita, joilla on jo muutaman vuoden opetuskokemus. Lisäksi heillä on yhteensä noin 400 vuoden työkokemus ja noin 300 vuoden opiskelukokemus. Tarkoituksemme on hyödyntää opiskelussa heidän aikaisempaa osaamistaan. Tämä tuo toteutukseemme lisää väriä ja erilaisia näkemyksiä.

Ammatillisen opettajankoulutuksen osaamisalueet on organisoitu opintojaksoiksi, joille on kuvattu arviointikohteet ja kohteille arviointikriteerit. Myös tarvittava teoreettinen ja muu lähteaineisto on kerrottu opetussuunnitelmassa (AOKK 2013). Näiden pohjalta laadimme toteutussuunnitelman.

Opintoryhmän opiskelijat on jaettu neljän henkilön opintopiireiksi ja nämä edelleen opintopareiksi. Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajat ovat ryhmän vastuupettajia. Harjoitteluoppilaitoksista valitaan pedagogisesti pätevä opettaja, jota toimii ohjaavana opettajana opetusharjoittelun aikana.

Opintojen alkaessa jaoimme opintojaksot siten, että jokaisen opintopiirin vastuulle tuli yksi opintojakso seuraavista:

- Opettaja oppimisyhteisön jäsenenä
- Oppimisen ohjaaminen
- Oppimisen ja osaamisen arviointi
- Ammatillisen opettajan työ
- Koulutuksen yhteistyöverkostot.

Ensimmäisenä opiskeltu opintojakso oli nimeltään Verkkoympäristöt opettajan työssä. Sen toteutimme me vastuupettajat esimerkisuoritukseksi muille. Jokainen opintopiiri suunnittelee ja junailee oman opintojaksonsa, mutta kaikki opintoparit osallistuvat toteutukseen sovitun työnjaon mukaisesti. Näin saamme jatkuvaa harjoitusta myös opetustaitojen kehittämiseen.

Oivalsimme, että ei ole mielekästä teettää samoja oppimistehtäviä kaikilla opiskelijoilla. Tällaisten tehtävien arviointi ja palautteen antaminen on työlästä myös vastuupettajalle. Ratkaisimme asian niin, että arviointikriteerit puretaan oppimiskysymyksiksi, jotka annetaan opintoparille selvittäväksi. Tutkivaa oppimista soveltaen kukin opintopari saa vastuulleen 1–2 oppimiskysymystä/opintojakso. Opintojakson alkaessa oppimiskysymykset esitellään ja opintoparit pääsevät valitsemaan itselleen mielenkiintoisen kysymyksen. Jos saman kysymyksen haluaa selvittää useampi opintopari, niin arvomme oppimiskysymykset.

Oppimiskysymykset muotoillaan avoimiksi kysymyslauseiksi, jotka ohjaavat opintoparin tiedonhankintaa. Heidän tehtävänsä on etsiä tarvittava teoretieto ja soveltaa sitä käytäntöön omassa opetuksessaan. Löydökset ja kokemukset kuvataan Moodle-alustan keskustelufoorumille. Lähipäivän aikana opintoparille on varattu aikaa 0,5–1 tuntia aiheen opettamiseksi muille. Suositus on, että opetuksessa tulee kokeilla uusia pedagogisia malleja ja menetelmiä. Näin saamme esimerkkejä erilaisista toteutustavoista, ja opintoparit saavat harjaannusta uudentyyppisiin menetelmiin.

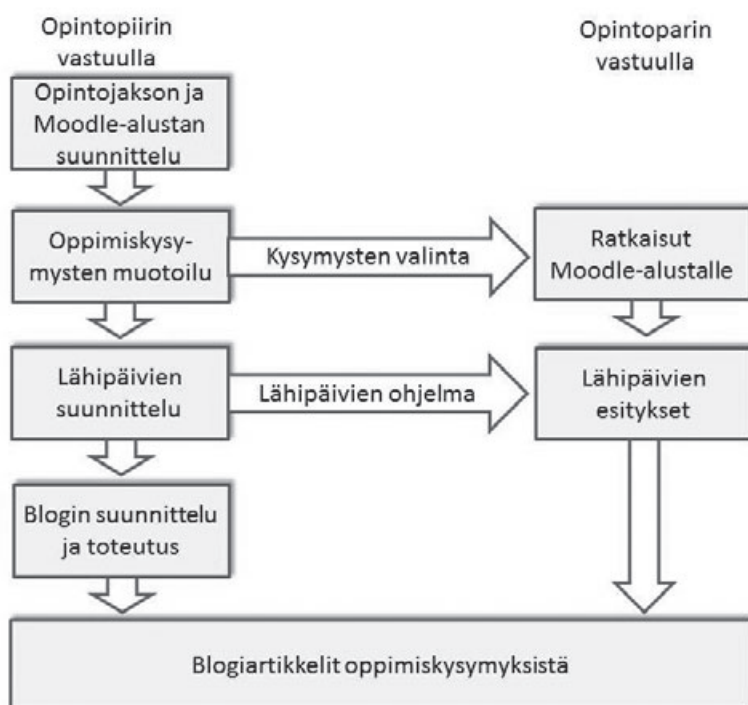
Opintojaksosta vastaava opintopiiri tekee lähipäivillemme toteutussuunnitelman ja aikataulun. Lähipäivän jälkeen opintopiiri kokoaa opintoparien esityksistä ja Moodleen kertyneistä aineistoista artikkelit opintojakson blogiin. Blogi toimii yhteisöllisenä oppimispäiväkirjana, joka on julkinen ja avoin kaikille. Pyrimme edistämään tietoa ja osaamista jakavaa sekä avointa oppimiskulttuuria. Olemme ohjeistaneet, että vastuupintopiirin tulisi kirjoittaa blogiin artikkeleita senkin jälkeen, kun opintojakso on jo suoritettu. Muiden tehtävä on kirjoittaa kommentteja ja kysymyksiä blogiin. Toivomme, että blogityöskentely jatkuisi myös valmistumisen jälkeen.

## Johdatus köydenpunojan pedagogiikkaan

Tunnistamme ja tunnustamme opiskelijoiden aikaisemmin hankkimaa osaamista sovelletulla AHOT-menettelyllä, eräänlaisena jatkuvana näyttönä. Olemme kehittäneet Köydenpunojan pedagogiikaksi kutsumamme mallin. Köydenpunojan metaforassa valmis köysi vastaa ammatillisen opettajan osaamista. Sen punonta on monisäikeinen prosessi. Köysi koostuu säikeistä, säikeet langoista, ja langat on kehrätty kuiduista. Valmis opettajan ammattiosaamisen köysi syntyy vaihteittain yhteisöllisen oppimisen tuloksena.

Puramme opetussuunnitelmassa kuvatut sisällöt köysimetaforan mukaan seuraavasti: opintojaksot ovat säikeitä, opintojakson arviointikohteet vastaavat lankoja ja arviointikohteista johdetut oppimiskysymykset ovat köyden peruselementtejä eli kuituja. Esimerkiksi Verkkoympäristöt opettajan työssä -opintojakson yksi arviointikohde on verkkopedagogiikka. Tästä nousevat avoimet oppimiskysymykset ovat esimerkiksi Miten verkko voi edistää oppimista? ja Millaisia ovat uusimmat IT-innovaatiot oppimiseen?

Kuten edellä kuvattiin, niin opiskelijat on jaettu opintopareiksi, ja kaksi opintoparia muodostaa opintopiirin. He suunnittelevat opintojaksonsa toteutuksen siten, että opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet toteutuvat. Opintopiiri kerää yhteiset tuotokset julkiseen blogiin, jolla korvataan vanha opinnäytetyö. Me vastuuopettajat toimimme lähinnä taustatukena ja ryhmien mentoreina. Kuviossa 2 selitetään oppimisprosessin etenemistä.



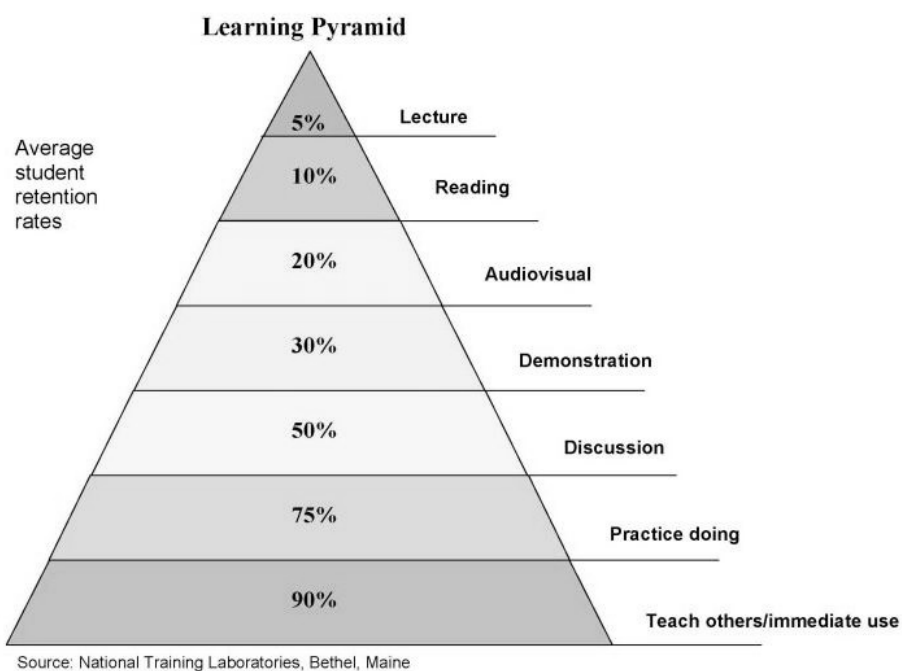
KUVIO 2. Köydenpunojan oppimisprosessi opettajankoulutuksessa

Tavoitteenamme on luoda uusia toimivia käytänteitä, jotka liittyvät sisäiseen yrittäjyyteen, aikaisemman osaamisen hyödyntämiseen ja työelämälähtöisyyden huomioon ottamiseen. Tarkoitus on levittää uusia toimintaperiaatteita myöhemmin kaikkeen opettajankoulutukseen. Toiminnalliset ratkaisut pohjautuvat opettamalla opettamisen teoreettiseen pohjaan ja sitä esitellään seuraavassa.

## Opettamalla oppiminen

Perinteisessä koulukulttuurissa yksi puhuu ja muut kuuntelevat. Pelkkä kuunteleminen on todettu melko tehottomaksi tavaksi oppia. Köydenpunojan pedagogiikassa jokainen toimii vuorollaan myös opettajana. Asian oppii parhaiten, kun pääsee opettamaan sen muille. Yhteisöllisessä oppimisessä kaikki puhuvat ja kaikki myös kuuntelevat. Aarnion ja Enqvistin (2004) mukaan dialogisen oppimisen kulmakiviä ovat kuuntelemisen ja tiedustelemisen taito. Opettajaopiskelijat eivät vain kuuntele vaan myös tekevät, kokeilevat ja raportoivat kokemuksistaan.

Linin (2012) mukaan opettamalla oppivista opiskelijoista tulee autenttisia osallistujia ja oppimisympäristöjen asiantuntijoita. He sitoutuvat oppimiseen, ymmärtävät asiat syvällisemmin ja suhtautuvat oppimiseensa intohimoisesti. Kun opiskelija on opettajana, hän tuottaa positiivista yhteisöllisen oppimisen energiaa kaikille. Osallistumisaktiivisuuden merkitystä oppimisen näkökulmasta kuvataan kuviossa 3.



KUVIO 3. Oppimispyramidi (Lin, 2012)

Monipuolistamme ja elävöitämme oppimista käyttämällä vaihtelevia toimintatapoja. Sulautuvassa oppimisessä (blended learning) käytämme mm. itseopiskelua, tiedonhankintaa, tutkivaa oppimista, parityöskentelyä, opintopiirityöskentelyä, verkkooppimista, teoriaa ja sen käytäntöön soveltamista, kysymyksillä oppimista, opettamalla oppimista, prosessikirjoittamista, jatkuvaa oppimista, sisällön tuottamista, tuotosten julkaisemista, kokemustenvaihtoa, sisällön analyysia, ydinainesanalyysia, yhteisesti tuotettua ja jaettua osaamista, pilvipalveluita, avoimia aineistoja, vastavuoroista opettamista, hajautettua asiantuntijuutta ja aitoa dialogia.

Benjamin Bloomin 1950-luvulla kehittämä Bloomin taksonomia luokittelee osaamisen kuudelle hierarkkiselle tasolle: muistamisen, ymmärtämisen, soveltamisen, analysoimisen, syntetisoimisen ja arvioimisen tasoille. (Jyväskylän yliopisto 2013.) Köydenpuujan pedagogiikassa pääsemme hyödyntämään kaikkia Bloomin taksonomian tasoja. Opittu ei jää vain muistamisen ja ymmärtämisen varaan, vaan osaamista sovelletaan ja arvioidaan opetusharjoittelussa. Opettajaopiskelija analysoi oppimaansa ja raportoi kokemuksistaan oppimispäiväkirjaan. Oppimaan oppimisen metataidot kehittyvät, jolloin opettaja pystyy kehittämään jatkuvasti omaa työtään.

## **Osaamisperustaisuus opiskelijoiden käsityksinä**

Osaamisperustaisuus on korkeakoulumaailmassa suhteellisen uusi käsite, vaikka aikuiskoulutuksessa osaamiseen perustuvia näyttöjä on käytetty jo vuodesta 1994 lähtien (Ammattitutkintolaki 1994). Seuraavassa esittelemme opettajaopiskelijoiden omia käsityksiä osaamisperustaisuudesta. Ne on erotettu lainausmerkein.

Opiskelijat näkivät osaamisperustaisuuden keskeisenä lähtökohtana jo hankitun ammattitaidon ja opettajakokemuksen hyödyntämisen. Opiskelijoilla on yhteensä satoja vuosia kokemusta, jota ei kannata heittää hukkaan, vaan ottaa se yhteisöllisen kehittämisen lähtökohdaksi. ”Osaamista opettajaopiskelijoilla on paljon ja sitä yritetään saada koulutuksessa kaikkien ryhmäläisten käyttöön”, toteaa yksi opiskelija. Toinen kirjoittaa, että ”Jokainen opiskelija tuo oman osaamisensa ryhmään. Opiskeluissa käytämme jo olemassa olevaa osaamista hyödyksi”. Lähtökohtamme on aikuisopiskelijan kokemusta kunnioittava.

Koska kaikki opiskelijat olivat opettajana toimivia, niin myös eri pedagogisten mallien jakaminen nähtiin merkittävänä asiana: ”Opiskelijoilla on jo jotakin osaamista ja kokemusta opettajuudesta” tai ”Omalla ammattitaidolla välitetään toisille eri tapoja opettaa”. Käytännön kokemuksen kiinnittäminen teoriaan koettiin myös hyvänä: ”Jo hankitun osaamisen edelleen kehittämistä ja pukemista tieteellisiin raameihin”. Opettajuus muodostaa uuden ammatin ja sillä on oma tietopohjansa.

Osaamisperustaisuus nähtiin myös aktiivisena opiskelijan toimintana, jatkuvana osaamisen näyttämisenä ja osaamisen kehittämisenä. ”Hyödynnetään aikaisempia koulutajakokemuksia. Yhdistetään erilaisia kokemuksia, osaamista, joista löytyy ”punainen lanka” opettajan kehittymisen kannalta”. Suunnittelimme toteutuksen oppimiskysymysten ratkaisemiseen, ja jokaiseen lähipäivään kuuluu opintoparien esityksiä teemaan liittyvistä aiheista. Tämä mahdollistaa erittäin monipuolisen ja erilaisia opettamisen tapoja esittelevän kokonaisuuden: ”Työssä olevien kokeneiden opettajien muodostama opetusryhmä. Tuodaan osaamista monelta näkökannalta”.

Opiskelijoiden vastauksista huomasimme heidän hyvin sisäistäneen ryhmämme perusidean. Heidän käsityksensä osaamisperustaisesta työskentelytavasta ovat erittäin realistisia lähtien nykyisen osaamisen tunnistamisesta, sen hyödyntämisestä ja kehittämisestä.

## HOPS lähtökohtana kehittämislle ja kehittymislle

Osaamisperustaisuus kunnioittaa kunkin opiskelijan omia lähtökohtia, vahvuuksia ja tavoitteita, joten perustana oli sitoa opiskelijan omat tavoitteet opettajankoulutuksen tavoitteisiin tuloksellisella HOPS-keskustelulla (HOPS on henkilökohtainen opiskelusuunnitelma). HOPS-keskustelun pohjana käytettiin osaamisalueiden tavoitteita, joihin opiskelija peilasi omaa osaamistaan, vahvuuksiaan ja kehittämistarpeitaan. Ilksemme huomasi, että opiskelijat mielsivät HOPSin merkityksen erityisesti oman osaamisen hyödyllisenä pohdintana. ”Auttaa selkiyttämään omaa osaamistaan sekä sitä, mihin opinnoissaan keskittyy” tai ”Kartoittaa hankittua osaamista ja saada opeopiskelija arvioimaan realistisesti omia taitojaan”.

Osaamisperustaisuudessa HOPSin merkitys on iso ja olemme saaneet vahvistusta sen tarpeellisuudesta opiskelijoiden kommentteista mm. seuraavasti: ”Pystytään kartoittamaan asiat, jotka ovat jo hallinnassa ja mihin tarvitaan vielä kehitystä. Päivitystä jo olemassa olevaan osaamiseen”. Omien kehittämistavoitteiden asettaminen myös motivoi ja sitouttaa opiskelijoita opintoihinsa. Eräs opiskelija toteaa ”Mielestäni oli tärkeä. Selkeytti omaa motivaatiota”.

Osaamisperustaisuus korostaa opiskelijälähtöistä toimintaa. Joissakin vastauksissa huomasi myös vastuupettajan näkökulman mm. seuraavasti: ”Jäsentää omaa opiskelua ja antaa tietoa opettajille missä mennään ryhmänä ja yksilönä”. Vastuupettajan opiskelijatuntemusta pidämme myös tärkeänä, vaikka päävastuu oppimisesta on opiskelijalla itsellään.

HOPSin laatisella on merkitystä myös elinikäisen oppimisen ajattelun näkökulmasta. Sen mukaisesti opettajankoulutuksen aikana voi suunnitella ja löytää omaa tulevaa, mahdollisesti uutta urasuuntaa. Henkilökohtainen osaamisen tunnistaminen ja kehittämisen suunnittelu lähtee nykytilasta, osaaminen täydentyy ja monipuolistuu opiskelujen aikana ja johtaa lopulta käsitykseen siitä, mihin opettajaopinnojen jälkeen voi suuntautua. Opettajan osaamisen kehittämisen ja kehittymisen näkeminen jatkumona on nykyisen osaamisen johtamisen lähtökohta. Koulutuspoliittinen iso tavoite on Suomi maailman osaavimmaksi kansaksi. Se on hyvinvoinnin ja menestyksen perusta. Sen saavuttamiseksi pitää kiinnittää huomiota organisaatioiden osaamisen johtamisen järjestelmiin. Niiden tulisi edellyttää henkilöstöltä oman osaamisen arviointia ja tavoitteiden asettamista. Näin ollen opettajaopinnoissa on tarkoitus valmistaa ajattelua tämän tyyppiseen toimintaan (vrt. Korpelainen ym. 2013).

## Köydenpunojan pedagogiikka opiskelijan sanoin

Kokonaisvaltaisen osaamisperustaisen opettajankoulutuksen idea kiteytettiin köydenpunojan metaforaan. Osaamisen ajatellaan lähtevän yksilöllisistä pienistä osaamisista, joista yhteisöllisesti työstäen saadaan vahva ja monipuolinen opettajan osaamisen perusta vastaamaan työelämän tarpeisiin. Ammatillisen opettajankoulutuksemme keskeisiä toiminnan lähtökohtia ovat olleet työelämälähtöisyys ja yhteisöllisyys kaikissa opettajankoulutuksen toteutuksissa.



Opettajaopiskelijat kuvasivat köydenpunojan pedagogiikkaa hyvin osuvasti ja yhtenä merkittävänä seikkana he näkivät ryhmän voiman ja yhteisöllisyyden: ”Pienistä puoroista syntyy isot joet eli erilaisista pienistä osa-alueista punotaan yhteinen ja yhtenäinen osaaminen”. Yhteisöllisyyteen ja yhdessä osaamisen kokoamiseen liittyy olennaisesti kokonaisuuden ymmärtäminen. Köydenpunojan pedagogiikka miellettiin mm. seuraavasti: ”Yhdessä tehden. Pienistä kokonaisuuksista isommaksi, syvällisemmäksi ja monipuoliseksi osaajaksi”.

Jotta paras mahdollinen osaaminen saadaan yhdessä rakennettua, tarvitaan tietoa osa-alueesta ja kunkin osaamisesta siinä: ”On ensin ymmärrettävä kokonaisuus, miten ja mistä se muodostuu. Sitten alettava punoa sitä opetuksessaan langoista säikeiksi jne.”. Hienoa oli huomata, että pedagogiset opinnot koettiin yhteiseksi päämääräksi seuraavasti: ”...koostuu osasta erilaisista kokemuksista, tavoista tehdä asioita yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Erilaiset tavat yhdessä tehtynä luovat vahvaa osaamista..”.

## **Kokemuksia toteutuksesta**

OSPE-toteutuksen ensikertaisuus ja pilottimaisuus on vaatinut tarkastelemaan toteutusta huolellisemmin kuin normaalisti. Opetussuunnitelma on sama kaikissa ryhmissä, mutta toteutus eroaa muista opettajankoulutuksen ryhmistä. Toteutukseen liittyen opiskelijoilta kysyttiin näkemyksiä ja kokemuksia opintopiiritoiminnasta ja verkkoympäristöjen käytöstä.

Opintopiiritoiminta ja parityöskentely koettiin mielekkääksi vaihtoehdoksi: ”Opintopiiritoiminta on hedelmällistä ja kiinnostavaa”. Suurin osa kokemuksista liittyi opintopiiri- ja opintoparityöskentelyn hyvään toimivuuteen ja toiminnan kehittämiseenkin: ”Parin kanssa ollaan pidetty yhteyttä sähköpostilla ja Facebookissa. Nyt ryhmän kanssa suunnitteilla Google driven käyttö”. Kukaan ei varsinaisesti moittinut toimintaa, vaikka siinä nähtiinkin haasteita. Kysymykseen pedagogisen mallin toimivuudesta yksi vastaa näin: ”Minusta hyvin. Haastavaa se toki on joskus, asutaan eri paikkakunnilla, erilaiset ajan käytöt...”. Kuitenkin opintopiirin ja opintoparityöskentelyn hyvät puolet näkyvät vertaistuen saantina: ”Motivoituneesti, toisiamme tukevasti”, ja vahvuuksien hyödyntämisenä, ”Toisiaan täydentävästi, aina joku osaa jonkin parhaiten”.

Olemme jo usean vuoden käyttäneet opettajankoulutuksessa kaikissa toteutuksissa oppimisalustana Moodlea. Monimuotoinen toteutus vaatii verkkoympäristötilan, jossa yhteisiä tiedotteita, aineistoja, keskusteluja ja ohjeistuksia voidaan jakaa opiskelijoille ja josta näkyy oppimisprosessi. Oppimisprosessi pohjautuu sekä yksilölliseen että yhteisölliseen työskentelyyn. Opiskelijakokemukset Moodlesta eivät ole olleet erityisen hyviä ja työtilaratkaisuja on pyritty koko ajan parantamaan.

OSPE-ryhmälle rakennettiin Moodle-työtilaan oma portaali, josta voi hakeutua eri opintojaksoille. Opintojaksojen työtiloja pyrittiin yksinkertaistamaan niin paljon kuin mahdollista käytettävyyden helpottamiseksi. Lisäksi yhteisen kokemuksen tallentamista ja reflektointia varten perustettiin blogi. Ryhmä itse päätyi ottamaan käyttöönsä yhteisen Facebook-sivun. Lisäksi yhteydenpidossa on käytetty Skypeä ja Lyncia.



Verkkoympäristöjen käytössä opiskelijan oma aktiivisuus on tärkeää ja tähän liittyikin OSPE-ryhmän opiskelijoiden muutamat kommentit: ”Moodle vaatisi omaa aktiivisuutta ja siinä on omat tekniset rajoituksensa. Facebook toimii luontevana työvälineenä” ja ”Hyvin, jos vain on aktiivisuutta meidän opiskelijoiden suunnasta, miksei myös opettajien. Verkossa voi kerrata kaikkien tekemiä juttuja esim. powerpointit”. Moodle koettiin hieman sekavaksi ja sen hyödyntäminen esimerkiksi esitysten kokoamiseen yhdessä rakentaen ei ole vielä kovin hyvin onnistunut. Tästä huolimatta parityöskentelyn lopputuotos on aina ollut erittäin hyvä, sillä opiskelijat ovat olleet yhteydessä toisiinsa myös muilla välineillä.

Yhteisen työskentelyn lopputuotos on liitetty Moodleen asianomaisen opintojakson työtilaan. Aineistojen yhteinen tila koettiin hyvänä, koska silloin oli mahdollisuus palata esityksiin myöhemmin ja pitää yhteyttä opintopiiriin: ”...pitää ryhmää kasassa myös muina kuin lähiopetuspäivinä”. Verkkoympäristöjen käyttö aktiivisemmin on yksi OSPE-ryhmän haasteita ja tavoitteena on löytää mielekäs vuorovaikutuksen tapa verkossa.

## **Kokemuksista opitaan ja kehitetään**

Opettajankoulutuksen yhtenä tavoitteena on mallintaa opettajan toimintaa. Pelkäämään asiallisella sisältöjen käsittelyllä yksinään ei ole merkitystä, vaan toiminnallisten tapojen, pedagogisten mallien vertaisoppiminen kuuluu myös opettajankoulutukseen. Opettajaopiskelijat seuraavat kouluttajan ja vertaisoppijoiden toimintaa ja opetustapoja sekä siirtävät omaan toimintaansa hyviä käytäntöjä. Kun kysyimme OSPE-ryhmän toteutuksen parhaita puolia, niin opiskelijakollegoita kiitettiin hyvistä ja asiantuntevista esityksistä. Sisällöllisen moninaisuuden lisäksi mainittiin esitysten persoonalliset ratkaisut. Kokemusten jakaminen ja siitä keskustelu oli hyödyllistä oman osaamisen kehittämisen ja työssä oppimisen tueksi: ”Saa viedä osaamisen omaan työhön. Saa tuoda oman osaamisen lähipäiville. Antaa mahdollisuuden suoraan oman työn kehittämiseen”.

Pariopettajuus on vielä suhteellisen harvinaista kouluissa, vaikka erilaisten vahvuuksien hyödyntäminen rikastaa opetustilanteita niin opettajille itselleen kuin opiskelijoillekin. Tämä kävi ilmi positiivisena asiana. Erilaiset ammatilliset alat ja erilainen opettajakokemus toivat valtavasti variaatioita, ja keskusteluun varattu aika koettiinkin joskus liian lyhyeksi.

Parhaimpia puolia olivat:

- vertaisopettajuus, yhdessä opiskelu
- asioiden käsittelyn monipuolisuus ja opiskelijoiden erilaiset vahvuudet
- olennaiseen keskittyminen ja opettajan työn mallintaminen mm. osaamisen näytöt
- kokemusten jakaminen
- lähipäivien aktiivisuus ja kaikkien osallistaminen.

Erään opiskelijan sanoin voidaan todeta, että tämän kaltainen koulutus on ”tosi mielekäs tapa hankkia pedagoginen pätevyys”.

Köydenpunonta on lanka langalta ja säie säikeeltä etenemistä. Niin on myös opettajankoulutuksen toteutus ja siitä saadut kokemukset. Vaikka opiskelijoiden kokemukset ovat voittopuolisesti positiivisia eivätkä he koulutuksen tässä vaiheessa löydä vielä kehitettäviä kohteita, niin silti on hyvä, että esitetään kriittisiä mielipiteitä. Kritiikki kohdistuu hajanaisesti erilaisiin asioihin kuten Moodlen toimivuuteen (kolme mainintaa), esitysten jälkeisen keskusteluajan pidentämisen tarpeeseen, yhteisten pelisääntöjen tähdentämiseen ja blogin rooliin.

Kysyimme opiskelijoilta myös, että millaisia OSPEn ideoita he aikovat itse soveltaa omaan opetukseensa. Seuraavat asiat olivat useimmin mainitut:

- opiskelijoiden oman osaamisen hyödyntäminen
- yhdessä oppiminen, osallistaminen
- blogin käyttö koulutuksessa
- opintosisällöistä mainittiin dialogikortit ja kehon kielen tiedostaminen opetuksessa.

## **Yhteenveto**

Köydenpunojan pedagogiikan keskeiset lähtökohdat ovat aktiivisuus ja tekeminen. Ne yhdistyvät sopivasti oman osaamisen yhteisölliseen jakamiseen, mikä aikuisten oppimisessa on tarkoituksenmukainen toimintatapa. Opintoihin rakennettu vuorovaikutus ja yhteistyö vastuuttaa syventämään omaa osaamista ja vahvistaa sitä uusin näkökulmin. Seuraavassa on kuvattu köydenpunojan pedagogiikan toteutukseen liittyvät keskeiset kulmakivet.

### **KÖYDENPUNOJAN PEDAGOGIIKAN TOTEUTUKSEN KULMAKIVET**

- Selvitä opiskelijan osaaminen HOPS-keskustelussa.
- Muodosta opiskelijoista opintopiirejä ja opintopareja.
- Käytä osaamisen näyttöjä yhteisöllisessä oppimisessä.
- Hyödynnä verkon mahdollisuudet oppimisessä ja tiedon levittämisessä.
- Arvioi osaamisen kehittymistä.

## Lähteet

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2004. Kohti tiedon yhdessä luomista verkossa: Diana-projekti 2002-2003. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Ammattitutkintolaki 1994. Finlex säädöskokoelma. <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1994/19940306>. (Viitattu 19.8.2014)

AOKK, 2012. AOKK:n opinto-opas 2012.

AOKK, 2013. AOKK:n opinto-opas 2013.

HAMK, 2012. [http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/LVJ-dokumentit/HAMK/opetuksen\\_suunnittelu/Opetussuunnitelmat\\_2012.pdf](http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/LVJ-dokumentit/HAMK/opetuksen_suunnittelu/Opetussuunnitelmat_2012.pdf) (Viitattu 19.12.2013).

Jyväskylän yliopisto 2014. Jyväskylän yliopiston verkkosivut KOPPA. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/Verkkokurssin%20tuotantoprosessi/johdanto-verkkokurssien-maailmaan/teoriat-verkkokurssien-takana/bloomin-taksonomia> (Viitattu 19.8.2014)

Korpelainen K., Louhelainen H., Mahlamäki-Kultanen S., majuri M., Nikander L., Rasku S., Saikkonen S., Toikka I. ja Tuusjärvi P. 2013. Miten ammatillisen koulutuksen organisaatioiden innovatiivisuus vastaa tavoitteeseen ”Suomi, maailman osaavin kansa 2020”? teoksessa Seija Mahlamäki-Kultanen, Timo Hämäläinen, Petri Pohjonen ja kari Nyysölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Opetushallitus.

Lin Lin 2012. <http://courseweb.unt.edu/llin/classes.html> (Viitattu 19.8.2014)

Mäkinen M. & Annala J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa teoksessa Kasvatus & Aika 4 (4) 2010, 41–61.

Mäntylä R. ja Varjonen B. 2014. Hyvä ja tuottava työelämä – varmaa vauhtia työyhteisön dynaamisesta valmennuksesta teoksessa H. Turunen (toim.) Kilpailukykyä Kanta-Hämeeseen – ylempi korkeakoulutus alueen osaamisen uudistajana.

OPM 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.

Turun yliopisto 2013. AHOT korkeakouluissa 2009–2011. ESR-hanke. Turun yliopisto. <http://www.tunnistaosaaminen.fi/node/26>. (Viitattu 19.8.2014)

Turun yliopisto, 2014. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa ESR-hanke. <http://ospe.utu.fi/index.php> (Viitattu 19.8.2014)

# Changing perspectives and agendas: entrepreneurship education in vocational learning and teaching

## Abstract

In the present time of social and economic changes in global contexts young unemployed people find it difficult to find their places in society. Teachers find it difficult to adjust their teaching to changed environments and demands. How could democratic participation in education, society and employment in today's economic depression be realized? The present research tried to find out what tertiary teacher attitudes and conceptions of entrepreneurship education were like, how they thought the individual potential could be influenced on and how learning organizations could promote the development of learners' inner and outer entrepreneurship. The concept of inner entrepreneurship common in Finnish entrepreneurship education was avoided of.

The research material was collected from tertiary teachers (N=48) through Webropol-evaluation tool in 2013. The findings stressed the role of teacher education as a widener of perspectives and self-confidence as well as the provider of tools for observing and promoting individual entrepreneurship.

**Keywords:** attitude, democracy, learner-centeredness, teacher education, work life orientation

## Introduction

We are living the time of social and economic changes in global contexts. Young unemployed people, especially, find it difficult to find their places in society. Teachers find it difficult to adjust themselves and their teaching to changed environments. The same concerns both vocational and general-subject teachers at all educational levels. How could they extend beyond institution-centered plans and their course-centered academic agendas?

Although authoritarian pedagogy is by no means uncommon today, it is no longer the ideal and dominant practice that it was earlier. Today the ideal teacher is often seen as a servant of knowledge and learning, an initiator of learning processes. Teachers often wish that students establish their identities on established systems of knowledge, know-how and practice. This aim seems very desirable, but we can see that the students who allow them to be settled by their teacher's knowledge may become subjects on that field, not maintaining their personal identities. Thus students such as women, minorities, and others who have significant identity components that are devalued by, or incompatible with, the teacher's system, or with the more general educational or cultural system, may resist learning because to learn would be to sacrifice crucial identity components (Bracher 2006, 92). To ensure equity in educational contexts teachers, student teachers as well as students should be encouraged to establish their identities on self-discovery, self-awareness, self-efficacy, reflected knowledge and the appreciation of others, on the side of know-how and practice.

This paper tends to present some viewpoints of vocational tertiary education contributing to the change in individual and community attitudes to entrepreneurship education as well as some key factors that influence teachers' and students' lives and work in times of changes in society. Entrepreneurship education was agreed to be one of the throughput themes in education. Students need teachers who speak with and for them, engage them in intellectual challenges, are reflective, provide moral support and remind of the importance of becoming (EU, 2004). Entrepreneurship education in Finland is defined through three main components: self-oriented, internal and external entrepreneurship (Kyrö, 1997, Seikkula-Leino et al. 2013). They all will be dealt with in this study to find out how the path from attitude creation leads through "intrapreneurship" to outer entrepreneurship.

Teachers in Finland are generally encouraged to move from theory-laden contents to practical problem-based programs and to apprenticeship models in which training dominates in the start, and more cognitive contents follow. Educational organizations live their own lives: some of them are living in a permanent state of change, some others resist change.

Sachs (2003) identifies two forms of identities in education: *entrepreneurial and activist*. The first is, according to her, efficient, responsible and accountable and performs well according to externally set indicators. In other words entrepreneurial professional is individualistic, competitive, controlling and regulative, externally defined.

An activist is concerned with creating and putting into place standards and processes that give students democratic experiences (Sachs, 2003). The former (entrepreneurial) is the product of managerialist agendas, while the latter suggests inquiry-oriented, collaborative community with the purpose of teaching and learning to move from narrow instrumentalism to democratic conditions.

The two identities presented above seem to be merged in the aims of Finnish entrepreneurship education, defined as inner and outer entrepreneurship. Teachers should

be both entrepreneurial professionals and activists. The core is and will be the change towards the activist's agenda of in both educational organizations and teachers working in them, i.e. the change should be transformative.

## **The aim, research material collection and methods**

Today teachers are often described as “mobilizing a complex of occasional identities in response to shifting contexts” (Stronach et al 2002). This paper tries to explain what kind of perspectives and agendas appear in the interaction between organizations, teachers and teacher educators. The desire is also to know how tertiary vocational teachers position themselves in terms of beliefs, purposes and practices in entrepreneurship education.

Self-efficacy and commitment will be examined, since according to earlier studies they seemed to be associated with professional interest and are predictors of teachers' work performance. They are supposed to be associated with aims and values as well as with collegiality. (cf. Huberman, 1993.) It seems that vocational teachers to be effective in providing the best opportunities for students' learning and achievement need to understand the function of society and organizations.

The research questions of this article were:

1. What kind of conceptions do tertiary teachers have about entrepreneurship education?
2. How can entrepreneurship education be exerted at different levels of education?
3. How can individual entrepreneurship potentiality be influenced on?
4. How can an organization promote the development of a learner's inner and outer entrepreneurship?

The target persons were asked about their aims, intentions, values, self-images, practices and hopeful practices to perform the intended agendas. The answers were collected in January 2013 through Webropol evaluation method from all teachers in two Universities of Applied Sciences: one in Kajaani and another in Kemi-Tornio (N=211), one in eastern and the other in northern Finland. The number of returned answers was only 48, which is 22,8 %. Four informants were interviewed in the business department of Oulu University of Applied Sciences, to give expert views to the study. The original questionnaire included 19 questions with statements (Attachment 1). The answers to the research questions of this presentation were chosen from the material gained from the questionnaires and from interview results. The analyzing methods were quantitative and qualitative. The approach is phenomenographic, i.e. trying to define the topics of greatest agreement and disagreement in the opinions.

The next chapters will explain the theoretical perspectives concerned with the design of the present research questions and the interpretation of the answers.

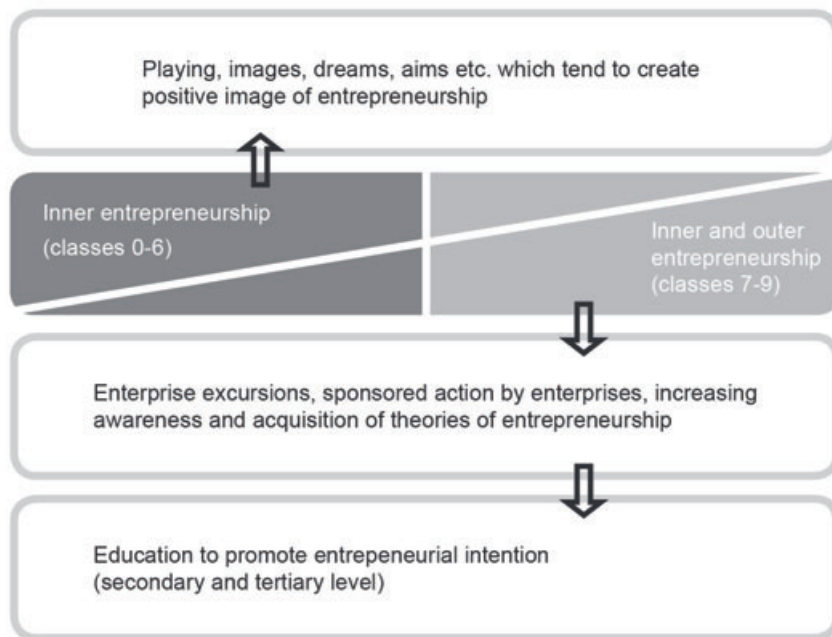
## Theoretical background

In this study the teachers' professional development is understood as a process of conceptual change. The research is based on the socio-constructivist learning conception, humanistic conception of people and dynamic epistemic conception. Entrepreneurship education is viewed as a process which occurs in two interdependent contexts. They are a social theoretical locus, i.e. an experiential and reflective group where teachers and students can give voices to their ideas of learning and teaching and reconstruct their knowledge, and a practical locus where they can experiment, experience and reflect on their experiences and pre-conceptions. (cf. Gorodetsky, Hoz and Keiny 1993; Mezirow 1991.) The sequence of these two loci can vary, but they are mutually dependent. In the following passages the loci will be intertwined in the actions.

The mission of entrepreneurship education is to support the development of an individual's inner entrepreneurship which can later be a bridge between individual and intentional levels of entrepreneurship. Inner entrepreneurship should be seen as an individual's inner resource which is connected to his commitment to the duties and action assigned to him. Entrepreneurship education emphasizes that the chances of success are to be found in the person's own starting points. An important aim is to help the learner to find meaningfulness in life and to socialize to society.

Outer entrepreneurship means the intention to act independently or to collaborate. Thus the purpose of an individual is to act as an entrepreneur in his own field of competence. This intention connected to entrepreneurship should be supported by vocational education. More and more in economics becoming self-employed will be a trend, and the development will not stop. Still, there is not one right answer to the question how entrepreneurship education should be realized. At its best entrepreneurship education is an experiential and consciously created process which gives space to the learner's views. The purpose of the didactic and pedagogic methods of entrepreneurship education is to design a road map which can be realized since the early years of education till tertiary education. The starting point should be the learner's earlier experiences and personal conceptions.

The following figure sketches the contents of entrepreneurship education from early years until tertiary education.



**Figure 1 .** The contents of entrepreneurial education according to educational levels.

The next passages will deal with the challenges and possibilities of individual and organizational entrepreneurship education which are mentioned/ covered by the research questions.

### ***Individual characteristics of learners***

There are numbers of various misconceptions and beliefs of an entrepreneur personality. According to the studies (Keskinen and Virtanen 2001) analyzing the personality doesn't yield any special view of the phenomenon. Instead, studies of the situational factors in learning environments and the motivational structures of an individual (Lave et al. 1991) offer a starting point for the research. The focus is individual inner learning which supports outer actions.

Individual inner entrepreneurship is manifested as an active behavior and social intelligence increasing individual effectiveness and productiveness (Goleman 1999). In the changing situations of work places these people employ themselves better than others in carrying out business ideas. Consequently, inner entrepreneurship seems to be equal to responsibility, innovativeness and future-orientation. The basis of a person's purposeful action includes leading oneself. It is an ability to regulate one's actions, set meaningful goals and act effectively towards them.



The development of entrepreneurial attitudes usually starts from individual experiences. The learners' world views are thus connected to the development of identity, social interaction and intentionality. They are crystallized in the ways of doing, seeing, feeling, communicating and learning (Gibb 2005). Entrepreneurship education is wider than business education which is easier than to educate people to grasp new chances (Baumolin 1968).

### **Values**

Among the values of educational communities there are competence and encouragement. Learners are encouraged to make efforts to reach the top of their personal performances. Work life organizations are also continually renewing, reflective and exert self-evaluation. They should break old limitations, reward innovative initiatives, define themselves once and once again and tend to meaningful action.

Among the values of entrepreneurship education there are honesty, resilience, altruism. The basis is thus personal values and attitudes added by various aspects of entrepreneurship. Education does not intend to make everybody into an entrepreneur but to increase personal inner entrepreneurship in general. Besides the needs of work life the values are connected to people's conceptions of themselves as lifelong learners. The task is to serve the whole mankind.

### ***The pedagogy and didactics of entrepreneurship education***

Learners' own action including experiential processes (Kolb, 1984) offers possibilities to reflective learning. Entrepreneurship intention and socializing are influenced on by educational culture in school organizations, by teachers, students, parents and social environment. The problems of entrepreneurship education come from efforts to gain capabilities through mere theoretical instruction which does not include experiential contents. Consequently, besides conceptual thinking entrepreneurship education must be backed by concrete experiences which help internalizing the matter and becoming motivated by it. Empiricism, constructivism and conceptual thinking support each other and offer good starting points to reflective learning. (Senge 1990; Marton et al. 1985.)

Since the aim is to increase individual efficiency needed in attaining future goals, it requires various career plans and road maps at individual level. Designing them shall take place within an individual frame of reference. Teaching and teachers should support these efforts and try to evaluate their individual suitability critically. It presupposes a continuing evaluation process concerning the ways how to attain the set goals. Thus it becomes a guiding process between the teacher and student. Special importance should be given to problem solving skills in which the movement from concept-centered and passive knowledge is towards solving practical problems and searching new methods to attain the goals. (Boud et al. 1999.)

Knowledge and realization can be exploited simultaneously by analyzing present performance in relation to adopted knowledge and aims. Goal-awareness directs the person's future. A good goal is positive, and the individual has to tell how he/she

wants to attain it. The work required to attain the goal must be done by the learner him/herself. The goal must be concrete, and it has to be evaluated in different phases of the learning process. Also the factors preventing the achievement have to be evaluated.

Entrepreneurship education must also be declaratory. What kind of prerequisites and preparedness does the person have and what qualities does he/ she need still. The following table will structure the methods connected to the expressed targets.

TABLE 1. Different approaches of traditional and entrepreneurial didactics (According to Gibb 2005)

General traditional didactics	Entrepreneurial didactics
passive role as a listener	learning by doing
learning from a teacher	learning from the others
learning from a written text	learning from personal discussion and argument
learning in the framework of the teacher	learning by finding out
learning from the teacher's feedback	learning from many people's reactions
learning in organized scheduled environments	learning in flexible, informal environments
purposeful learning	learning without the stress of purposes
copying from others is evaded	learning by borrowing from others
mistakes are feared for	mistakes are for learning
learning from notes	learning by solving problems

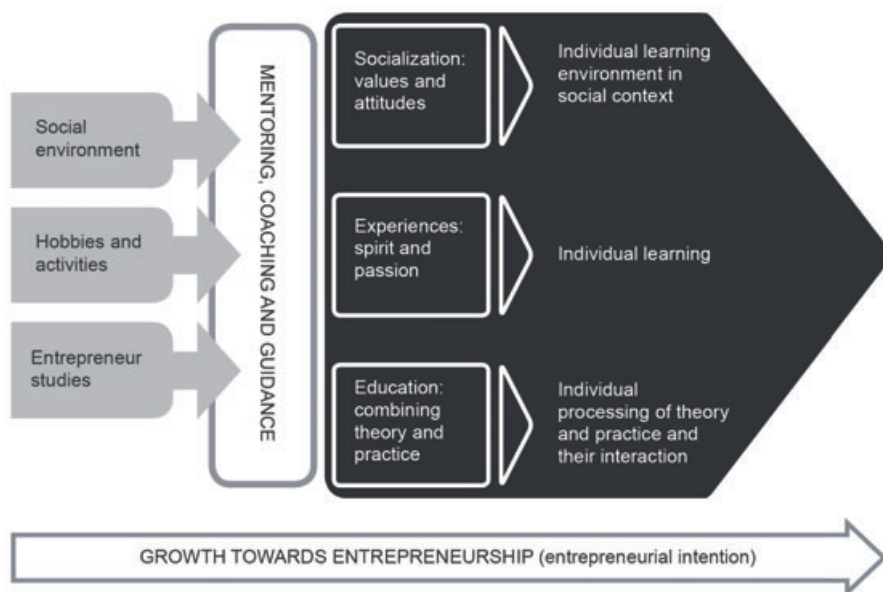
The curricula and courses should integrate entrepreneurial contents availing of working and teaching methods, e.g. the support of autonomous learning, team work, tutoring, mentoring and activities sponsored by connected enterprises. These aims should be opened also to research strategies, staff development, business networking and everyday cultures of educational organization.

### ***Creating an entrepreneurial environment in learning organizations***

Entrepreneurship education should be the process and shared intent of the whole educational organization. An individual's good should be the purpose in the framework of the future. It concerns the reality of the changing world and the individual's chance to survive the change. The practices of the school community working in an entrepreneurial manner will not be questions of money or resources. The present practices of entrepreneurial pedagogics should be questioned and the goals set in the future. Reforms and innovations should continually be pursued, as they are demanded by the environment. This kind of educational community is guided by a strong core, vision and strategy. It will lead to a shared culture and system which all the staff should be committed

to. The important values are competence and encouragement of the students to develop themselves to the top performances which might be within the reach of their personal potential. The educational organization has to renew its practices, reflect on them and evaluate itself continually. And if necessary, it has to break traditional boundaries and reward innovative initiatives.

The dynamics of effective network and interaction in education can be presented as the way of creating a new learning environment.



**Figure 2.** Creating a new entrepreneurial environment.  
(Modelled according to Römer-Paakkanen et al. 2011, 14; Pietilä et al 2014).

According to the above figure entrepreneurial environment can be designed for all-age students by varying the contents from inner entrepreneurship, values and social and interactive skills through collecting, reflecting and interpreting experiences unto more cognitive approaches by integrating theory and practice in the practical experiments and maybe outer entrepreneurship (Pietilä and Nissilä 2014).

## Findings

The small number of the answers and returned questionnaires (22,8 %) indicates that the theme was not very close to the tertiary teachers addressed. Evidently only the teachers who were for entrepreneurship education or had some, perhaps faint experiences of it answered the questions. For the majority of teachers entrepreneurship education appears new and unknown. Moreover, the general misconception seemed to be that entrepreneurship education is that which is taught in business departments of universities and secondary business schools, i.e. marketing and selling.

### ***What kind of conceptions do tertiary teachers have about entrepreneurship education?***

The research results show the general misconception of many tertiary vocational teachers. Their various conceptions and pre-conceptions will be discussed on the following lines.

1. Tertiary teachers don't seem to be entrepreneurship-oriented. Entrepreneurship education as the enabler of well-being society was not, according to their conceptions, significant. Further, the present way of classroom teaching was not meaningful when entrepreneurship education was concerned. When students were concerned, they experienced it both boring and passive. They also interpreted the subject to be teaching business and marketing which do not support the development of entrepreneurial attitude.
2. The teachers thought that entrepreneurship education must be a process which should be explained in the curricula. It should be a joint project of the whole educational organization including the planning of activities and organizing different occasions.
3. Further, entrepreneurship education has not been given enough attention to in teaching the substance fields of the educational unit. A fourth of the respondents estimated that their teaching included entrepreneurship themes only scarcely. According to their conceptions entrepreneurship education requires cooperation between and across the boundaries of different subjects. That responsibility cannot be given only to one teacher or included in his/ her duties. The teachers did not, either, favor separate entrepreneurship classes, since entrepreneurship education will be understood as belonging to all action of the organization.
4. The positive conception was that teachers saw entrepreneurship education as the enabler of the learner's success.

### ***How can entrepreneurship education be exerted at different levels of education?***

1. Teachers should plan the aims and practices of entrepreneurship teaching in all school forms according to the ages of students, provide particular opportunities to observe individual and social situations and give tools to influence on individual lives. This kind of approach will lead to giving attention to the learner's ability to adopt concepts connected to entrepreneurial education (Fig.1).
2. Entrepreneurial education should not be entitled only to the business units in the secondary and tertiary education, but it should be a joint project since the early education until the secondary and tertiary levels. In the Finnish context entrepreneurship early education is carried out in a fine way at age-bound, individual levels. After early and primary education the problems of teaching in general comprehensive as well as secondary general and vocational schools are due to substance-oriented, discipline-divided and course-based models. According to them every teacher concentrates on teaching the contents of his/ her subject. Throughput

themes have not offered a solution to the problem of entrepreneurship teaching at secondary and tertiary levels.

***How can individual entrepreneurship potentiality be influenced on?***

1. If entrepreneurship education is to encourage and help individual students to reach the top of their individual potentials, one way to that is through fruitful interaction, the informants thought. In early entrepreneurship education the aim is to strengthen an individual's inner entrepreneurship, which can be seen as developing the individual resources. It will manifest itself as the sense of responsibility, initiative and team work skills.
2. In comprehensive school and at secondary levels (general and vocational) entrepreneurship education should be directed to strengthening inner entrepreneurship and explaining the significance of outer entrepreneurship as the enabler of individual chances. Above all it means creating various mental images and sketching one's future. The informants remarked that this will need individual paths which should be strengthened in secondary vocational teaching. The teachers should be able to design various road maps together with the students, evaluate the gained competence and find the skills that need developing to reach chosen goals. Both the teachers, students and counselors should be committed to these processes.
3. Tertiary education both in traditional universities and universities of applied sciences organize special courses of entrepreneurial education. They are often directed to outer entrepreneurship. The teachers suggested that inner entrepreneurship should be first adopted, and business thinking, the basics of selling and marketing as well as the details of running a business enterprise should follow and become the contents of teaching.

All tertiary teachers did not agree on this conclusion. They still thought that explaining inner and outer entrepreneurship with various aspects connected to them should be the duty of all teachers.

***How can an Organization promote the Development of a Learner's Inner and Outer Entrepreneurship?***

1. The informants remarked that educational organizations are expected to answer to the needs caused by the changes in work life. They think that the answer could partly be realized through influential entrepreneurship programs which could close the gap between schools and real life. No ideal aim in entrepreneurship education will become true unless educational organizations regard it as important. Consequently, entrepreneurship education presupposes the commitment of organizations' members to set goals and aims which are based on the conceptions of future qualities required from learners.
2. The respondents' collective opinion was that today entrepreneurship education is not realized as a unified goal in educational organizations, and the teachers do not support and promote the learner's path to entrepreneurship sufficiently, since

teaching is not parallel to the expressed aims. Entrepreneurship education should be defined in the curricula of learning organizations. It has not been given enough attention to in the plans of substance teaching. There is only scarcely cooperation which crosses the boundaries of disciplines, and the administration is not willing to commit to the implementation of entrepreneurship education.

## **Conclusion**

Teachers are to extend their roles to development consultants of their students and to have close knowledge of community and school contexts. They are expected to exert values-led professionalism as a moral enterprise. Therefore they need courage in attaining transformation.

The findings stressed the role of teacher education. In the future, the merging of formal and informal education will have much to gain from cross-fertilization of ideas and approaches. An integrative approach to entrepreneurship education challenges all aspects of formal education including teacher education to promote holistic learner-centered approaches to teaching and learning and to re-conceptualize teacher education.

## **Discussion**

Teachers think in general that they are experts of education and are ready to discuss the matters connected to education. A teacher's duty is social and defined by laws and statutes. An important aspect in this duty is to socialize an individual into society, help the individual succeed in the individual's perspective, but also succeed from the viewpoint of society. Society will pay for the education and thus it has the right to expect value for the investment. The chances of every educational organizer are based on the financing of society. It, again, is based on the fact that there are employers and tax payers in society.

The duty of teacher education is to educate teachers who are conscious of social challenges. The teacher's duty is tied to social responsibility which will manifest itself as the consequence of teachers' mental models and activities. A teacher's task is to build future communities, recognize changes and weak signals. Today's students will be part of work life after 50 years. It means that all education as well as vocational training has an important task to educate tomorrow's successful workers who will be able to meet future challenges. Consequently, individuals' inner entrepreneurship must be strengthened which will lead to stronger individual responsibility when attaining goals. To a greater extent in the future the well-being will have to be built from several employments, since there won't be permanent employments after the so called heavy industries have decreased. We shall have to educate and train survivors for communities which will become more and more complicated. In order to keep society active and education as part of it, education requires entrepreneurship orientation, enterprises as well as setting up new enterprises to obtain new resources for education. Without them education won't be possible.

Teacher education should answer to these challenges of change which focus not only on primary, secondary and tertiary vocational and traditional university education but also on teacher education. The integration of theory and practice can give relevant perspective and act as a mediator in the space of structure and agendas.

## RECOMMENDATIONS

The following recommendations were collected from both theoretical literature and the ideas of the respondents by connecting theoretical and practical views (cf. Pietilä and Nissilä 2014).

- Teachers should be activists and change agents striving for transformation in educational organizations.
- Learning and teaching should offer emotional and intellectual experiences.
- Educational organizations should offer compulsory and voluntary studies in entrepreneurship education to support individual choices.
- National and local networks of experts, organizations and the third sector should unite their energies to create strategies, collect information and spread it for shared aims.
- Work life contacts should move vocational learning and teaching proactively towards the core of work life.
- The future perspective of school organizations should emphasize global interaction in economics and social affairs.
- Organizing the picture of the changing world should be supported by the didactic principles of entrepreneurship education.



## References

Baumolin, W. 1968. Entrepreneurship Economic Theory. *American Economic Review* 58(2): 64–71.

Bracher, M. 2006. *Radical Pedagogy. Identity, Generativity, and Social Transformation.* New York: Palgrave Macmillan.

D. Boud & G. Feletti. (Eds), 1999. Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia [Probleen-based Learning. A new way to Learn. ] Helsinki: Hakapaino.

European Commission 2004. Education & Training 2010. *Key Competences. Entrepreneurship Education and Learning.*

Gibb, A.A., 2005. The future of Entrepreneurship Education. Determining the basis for coherent policy and practice. In *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a cross cultural University Context*, ed. P. Kyrö and C. Carrier, 44–68. Tampere: University of Tampere Research Centre for Vocational and Professional Education.

Goleman, D. 1999. *Working with Emotional Intelligence.* London: Bloomsbury.

Gorodetsky, M., Hoz, R & Keiny, S. 1993. *The relationship of teachers' collective conception and school renewal*, A paper presented in the International Conference on Science Education in Developing Countries: From Theory to Practice, Jerusalem.

Huberman, M., 1993. *The lives of teachers.* London: Cassell.

Keskinen, S. & Virtanen N., 2001. Yrittäjän muotokuva - persoonallisuus, taitaminen ja tilannetekijät yhdessä. [The portrait of an entrepreneur – personality, skills and situational factors combined.] *Aikuiskasvatus [Adult Education]* 2: 159–166.

Kolb, D., 1984. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksessa [Forms and Duty of Entrepreneurship in Changing Times], *Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics*, 38. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Lave, J. & Wegner, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Marton, F. and Neuman D., 1989. Constructivism and Costitutionalism. *Scandinavian Journal of Psychological Research*, Vol. 33, (1), 35–46.

Mezirow, J., 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.



Pietilä, M. and Nissilä, S-P. 2014. Vocational Teacher Education Promoting Entrepreneurship Programs in Oulu. Turku: The University of Turku (in publication process).

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Kolhinen, J. & Rytkölä, T. 2013. Teachers' reflections on entrepreneurship education: their understanding and practices. In A. Fayolle, P. Kyrö, T. Mets & U. Venesaar (Eds), *Conceptual Richness and Methodological Diversity in Entrepreneurship Research*, 146–174. Massachusetts, USA: Edward Elgar Publishing, Inc.

Sachs, J., 2003. *The activist professional*. Buckingham: Open University Press.

Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday/ Currency.

Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., and Warne, T., 2002. Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux. *Journal of Educational Policy*, 17: 109–138.

## Attachment 1

The questions and statements presented to the respondents through the Webpropol application were the following:

1. In which University of Applied Sciences do you work?
2. The sex of the respondent?
3. The age of the respondent?
4. How comprehensive is, according to your opinion, entrepreneurship teaching in the curriculum of your university of applied sciences?
5. How is entrepreneurship realized in your teaching?
6. What is, according to your opinion, the task of entrepreneurship education?  
The statements in the scale 1-5:
  - a) Does the present entrepreneurship teaching support the rise of new entrepreneurs in Finnish society?
  - b) Teachers are not entrepreneurship-oriented, since they do not understand the significance of entrepreneurship as the enabler of well-being society
  - c) The present entrepreneurship education as a traditional classroom teaching is not interesting according to the students' conceptions
  - d) Entrepreneurship education is today teaching business and marketing, and they do not support the development of positive attitudes towards entrepreneurship
7. How should entrepreneurship education be realized in the teaching of universities of applied sciences?
  - a) Present teaching has not sufficient significance and connection to entrepreneurship and the development of entrepreneurial attitudes
  - b) Entrepreneurship education is not realized as a shared aim in educational organizations
  - c) Teachers do not promote and support the learner's path to entrepreneurship sufficiently

- d) Entrepreneurship education is a process which should be defined in the curricula of different educational organizations
  - e) Entrepreneurship education is a joint project of all the organization including the planning of activities and organizing various occasions
  - f) Entrepreneurship education has not been given enough attention to in substance area teaching
  - g) Entrepreneurship education presupposes combining various disciplines and collaboration across the boundaries of subjects
  - h) Entrepreneurship education should be carried out in separate entrepreneurship classes, and it should be started at the beginning of teaching
8. What are the most central areas to be developed in universities of applied sciences?
- a) Regarding entrepreneurship education as an important enabler of the learner's success
  - b) Defining central aims and goal of entrepreneurship education
  - c) Sufficient support of an individual's inner entrepreneurship in teaching
  - d) Support of outer entrepreneurship in teaching and emphasizing its importance in economics
  - e) I can realize entrepreneurial education in my own teaching
  - f) Entrepreneurship education belongs mainly to the teachers of entrepreneurship
  - g) Teaching entrepreneurship does not belong to me, because I have not been given resources for it
  - h) Entrepreneurship education is not included in my teaching, since I am not an expert in entrepreneurship
  - i) Business and marketing should mainly be central in entrepreneurship education
  - j) The administration of educational organizations should be committed to supporting entrepreneurial education
  - k) The teachers of educational organizations should be waken to see the significance of entrepreneurship education
9. What do you think would be the ideal model of realizing entrepreneurship education?
10. Evaluate how the following statements are realized in your teaching:
- a) I realize teaching as experiential process of learning
  - b) In entrepreneurship education I support individual learning processes
  - c) I support orientation to entrepreneurship by telling stories of success
  - d) Entrepreneurship education is seen in my teaching as a holistic process of development
  - e) My entrepreneurship teaching is built on concrete experiences and practical models of action

11. How often do you use the following methods in your teaching (daily, weekly, more seldom, never)?
  - a) pair- or group work
  - b) project work
  - c) learning by doing
  - d) team learning
  - e) inquiry-based learning
  - f) creative problem solving
  - g) another, what?
  
12. What of the following alternatives are realized in your teaching/activity (daily, weekly, more seldom, never)?
  - a) I have told success stories of my substance field
  - b) I have welcomed entrepreneurs and representatives of business life to my class
  - c) I have organized entrepreneurship visits to small enterprises
  - d) I have talked with my students about entrepreneurship connected to my discipline
  - e) I have talked with my students about the economics of today
  - f) I have talked about the economic consequences of various measures with my students
  
13. Which of the following alternatives will be realized in my teaching/ activities (daily, weekly, more seldom, never, at least weekly, at least sometimes)?
  - a) I have guided students' in controlling personal economic measures
  - b) I have made a project in enterprises or work life possible
  - c) I have made students' entrepreneurial action possible for instance through projects or measures to add class trip cash.
  - d) I have made it possible for a student to practice in his/ her enterprise or develop it.
  
14. Which of the following alternatives are realized in your teaching/ activity (daily, weekly, more seldom, never)?
  - a) I have guided the development of students' self-assessment skills
  - b) I have developed students' confidence in their own capabilities
  - c) I have guided students to take responsibility for their action
  - d) I have guided students to attain their own aims
  - e) I have encouraged students to learn through their mistakes
  - f) I have dealt with successes and failures with my students in a positive spirit
  
15. Which of the following alternatives are realized in your teaching/ action (daily, weekly, more seldom, never)?
  - a) I have developed the kind of action culture which strengthens shared expertise
  - b) I have developed the kind of action culture which allows free brainstorming
  - c) I have planned how to integrate entrepreneurial education into the action culture of a group or class

- d) I have evaluated how my plan of entrepreneurial education has been visible in the implementation
  - e) I have taken students along to evaluate the attained results of entrepreneurship education
  - f) I have evaluated how the set goals of entrepreneurship education have been observable in learning outcomes
  - g) I have assessed myself as an entrepreneurship educator
16. The following list nominates various actors in entrepreneurship education. Have you collaborated with them?
17. What kind of continuing education do you need to support your entrepreneurship education?
18. Which curricular themes in entrepreneurship education you think should be developed?

# **YVI-measurement tool – practical help for teacher educators to self-evaluate their entrepreneurship education**

## **Abstract**

The main purpose of the YVI-measurement tool is to help teacher educators to plan and realize entrepreneurship education in Finnish teacher education, especially in vocational and academic teacher education. The tool will explain, in specific terms, the teacher educator's work as an entrepreneurship educator, provide guidelines for teaching and teacher training and its organisation. It is also a tool for teacher education quality management and its development. The set of tested and research-based tool may also be employed by decision-makers as they assess the state of entrepreneurship education (by grade, by region, and later also in international comparison). The tool aims to steer development in the long run, manifest in both understanding of entrepreneurship and in the presence of entrepreneurship education as a content and method in education. The YVI-measurement tool will serve to establish the role and importance of entrepreneurship education. In this article we will introduce the background of the process and concrete design of this tool. Moreover, we will discuss some challenges that were met during the design and challenges that could be considered in the actual use of this tool. Finally, we will present some concrete ideas of how to use YVI-measurement tool in teacher education, and how to address student teachers to self-evaluate themselves in order to empower entrepreneurship education in Finnish teacher education.

**Keywords:** entrepreneurship education, evaluation, measurement tool, teacher education

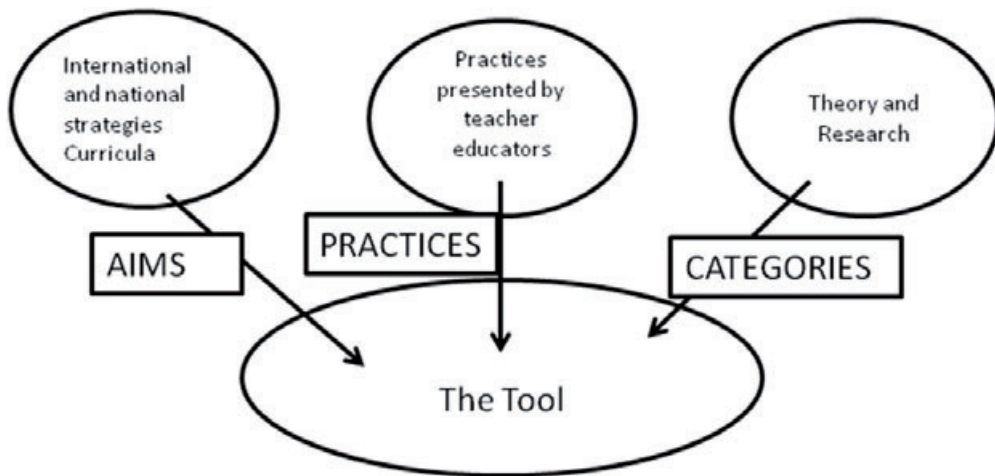
## Introduction

Many researchers argue that an evaluation system for entrepreneurship education is missing (e.g. Matlay 2005; Seikkula-Leino et al. 2010) and evaluation of entrepreneurship education needs to be developed (Birdthistle et al. 2007; Fayolle et al. 2006; Fayolle, 2008; Fayolle & Gailly, 2008). Therefore the YVI-measurement Tool for Entrepreneurship Education has been designed in the context of YVI-project (see the information of the project in this publication). The main purpose of this tool is to help teacher educators to plan and realize entrepreneurship education in Finnish teacher education, especially in vocational and academic teacher education.

While building the measurement tool for teacher educators to self-assess one's acting as an entrepreneurship educator it is essential to know and understand the context, Finnish school environment, Finnish teacher education, teaching practices and the aims set by Finnish curricula and national and international strategies (see ETF 2010; GHK 2011; Seikkula-Leino et al. 2012; Finnish National Board of Education 2003; 2004; Ministry of Education 2009; European Commission, 2008, 2012; 2013a; 2013b). The YVI-measurement Tool for Entrepreneurship Education is based on definitions in which entrepreneurship education is understood as external entrepreneurship and enterprising behaviour as well as methods, contents and aims of teaching.

In order to create a reliable and transferable tool for teacher educators, a survey of the practices, contents of teaching and teaching methods is needed. The tool takes the form as a sum of different official documents, the practices used at teachers' education institutions and feedback from teacher educators. When labelling, categorising and analysing the practices, knowledge of the theory and current literature of entrepreneurship education is needed. In the development process, earlier experience was also of great help: the same researchers developed earlier a Measurement Tool for Finnish primary, upper secondary and vocational education and training teachers. Moreover, they have had focus on the development of self-evaluation for Finnish student teachers. This aspect and its integration to YVI-measurement tool will be discussed more in the latter part of this article.

The technological solutions of the tools are alike. Experiences gathered previously were utilized in the development process, and the advanced knowledge concerning entrepreneurship education was also of high value (for further information about the development process see Ruskovaara et al. forthcoming and for theoretical background see Seikkula-Leino et al. 2010; Ruskovaara & Pihkala, 2013). The aims, practices and the tool creating process are presented in picture 1.



PICTURE 1. The aims, practices and analysis in the process of building a measurement tool for entrepreneurship education

Entrepreneurship education is here seen through three aims that are: learn to understand entrepreneurship, learn to become entrepreneurial, and learn to become an entrepreneur (Hytti 2002). Gibb (2001, 2005) has stated that entrepreneurship education is about learning for entrepreneurship, learning about entrepreneurship and learning through entrepreneurship. Therefore entrepreneurship education should be considered both as a method of learning as well as a content of learning (see Remes 2003). In the building process of the tool, the aims described before will be turned from the aims of learning to the aims of teaching. The tool is for teacher educators, so it will measure teacher education, the content of teaching and the methods used.

The tool will explain, in specific terms, the teacher educator's work as an entrepreneurship educator, and provide guidelines for teaching and teacher training and its organisation. It is also a tool for teacher education quality management and its development. The set of tested and research-based tool may also be employed by decision-makers as they assess the state of entrepreneurship education (by grade, by region, and later also in international comparison).

The tool aims to steer development in the long run, manifest in understanding of entrepreneurship and in the presence of entrepreneurship education as a content and method in education. The measurement tool will serve to establish the role and importance of entrepreneurship education.

### **Theoretical ground for YVI measurement tool development**

Entrepreneurship research has a long tradition in business administration, in both leadership and organizational research. The research on entrepreneurship education from an educational perspective increased around the beginning of the 21st century, and studies on learning are on the increase. The pedagogical aspects of entrepre-

neurship education are also popular research topics. When developing the theoretical framework of the YVI Measurement Tool for Entrepreneurship Education, we wanted to make use of existing research conducted in both business administration and pedagogy, and also to utilize the strategies and curricula available on a national and an international level. We constructed the consensus and concepts for our interdisciplinary research group in autumn 2008. Entrepreneurship, entrepreneurship education, teaching, teacher education, and learning became central concepts.

Certain principles guided the formation of the theoretical framework. Our concept of education is socio-constructive and sociocultural, which also goes for entrepreneurship education. Learning is a cultural, contextual, active, goal-oriented, and social process. Knowledge is compounded individually and combined with previously gathered knowledge. Learning is not tied to a specific place or time (e.g. Säljö, 2001).

It is necessary to understand the concept of entrepreneurship in order to define entrepreneurship education. So far, there is no consensus on a single, comprehensive theory of entrepreneurship (e.g. Shane and Venkataraman, 2000), and there are many different approaches to conducting research on the subject (e.g. Grebel et al. 2003; Grant and Perren, 2002).

The various definitions could be summarised in the following five perspectives: 1) bearing uncertainty (Drucker, 1985) 2) making new combinations and innovations such as new products, production methods, markets and organizational forms (Schumpeter, 1934) 3) exploring opportunities (e.g. Kirzner, 1973; Shane and Venkataraman, 2000) 4) the emergence and creation of organizations, (Pinchot, 1985; Gartner, 1988) and 5) community and social entrepreneurship (Johannisson and Nilsson, 1989).

As a research field, entrepreneurship education refers largely to all those perspectives listed above. However, entrepreneurship education scholars have been struggling with the issue of context for entrepreneurship. In this regard, concepts such as enterprising and entrepreneurial have been used to define entrepreneurship education. The only major distinction between them is that entrepreneurship traditionally refers to business activity, whereas enterprising can be used in any context (e.g., Gibb, 2005). The concepts used in this article are internal entrepreneurship, which concerns entrepreneurial behaviour (in any context) and enterprising behaviour (in a learning and education context), and external entrepreneurship, which is about doing business (Ristimäki, 2003). Moreover, internal entrepreneurship in education is about learning to become entrepreneurial, whereas external entrepreneurship relates to understanding entrepreneurship and becoming an entrepreneur. In order to avoid confusion and in the interests of clarity, in this article entrepreneurial is taken to refer to the business context and enterprising to general education and learning processes.

According to Kyrö (1997), entrepreneurship education deals with three main components: 1) self-oriented, 2) internal and 3) external entrepreneurship. In this context self-oriented entrepreneurship refers to an individual's self-oriented behaviour and is the basis for developing internal and external entrepreneurship (see also Remes, 2003).



Entrepreneurship education is thus seen in terms of three aims: learning to understand entrepreneurship, learning to become entrepreneurial and learning to become an entrepreneur (e.g. Hytti, 2002). As Gibb (2002, 2005) has stated, entrepreneurship education is about learning for entrepreneurship, learning about entrepreneurship and learning through entrepreneurship. It should therefore be considered both as a method and as learning content (see Remes, 2003), and teachers play a central role in its realization (Seikkula-Leino, 2008; Sobell and King, 2008).

We initiated the construction of a theoretical framework using the five aforementioned theories of entrepreneurship and the internal and external concepts of entrepreneurship education. To reinforce internal entrepreneurship we will also include Borba's (1989) self-esteem theory, and approach learning using experimental learning (Kolb, 1984). Teaching / teacher education and the development of teaching were significant not only for the construction of the measurement tool, but also for its practical uses. We understand that the development of a teacher's own work takes place specifically through the learning process, where we modify the self-reflective model of Shulman and Shulman (2004). Additionally, a cornerstone of the whole model was Novak's and Govin's (1984) concept of "meaningful learning". This is also a guiding principle in experimental learning.

The following table shows the premises of our research associated with the socio-constructive and sociocultural concepts of education, meaningful learning as well as experimental learning, the relevance of the teacher educator as a learner and research on entrepreneurship education as well as entrepreneurship. The elements of our support systems, such as curricula and strategies, also underlie the construction of the measurement tool. Furthermore, the development of the tool was guided specifically by academic and vocational and teacher education goals. All in all, we have modified the assessment system for entrepreneurship education; that is, the teacher educators' self-assessment tool for entrepreneurship education.

TABLE 1. The conceptual and theoretical framework for the formation of the YVI Measurement Tool for Entrepreneurship Education.

Meaningful education and teaching (based on socio-constructivist and socio-cultural educational concepts)	The teacher as an implementer of education and teaching	Entrepreneurship education: what is it and what should it be?
<p>Novak &amp; Govin (1984): “meaningful learning”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Goals</li> <li>• Contents</li> <li>• Work methods</li> <li>• Learning environment</li> <li>• Business culture</li> <li>• Assessment</li> <li>• Goals</li> </ul> <p>Additionally Kolb (1984): experimental learning</p>	<p>Curriculum research that presents the teacher as a learner Shulman &amp; Shulman (2004): emphasis on teachers’ self-reflection</p>	<p><u>Entrepreneurship education:</u>            Gibb (2002; 2005): learning through/ for/about entrepreneurship            Hytti (2002): learning to understand entrepreneurship, learning to become entrepreneurial, learning to become an entrepreneur            Kyrö (1997): self-oriented, internal, and external entrepreneurship            Borba (1989): internal entrepreneurship</p> <p><u>Entrepreneurship:</u>            Drucker (1985): bearing uncertainty            Schumpeter (1934): making new combinations            Kirzner (1973), and Shane and Venkataraman (2000): exploring opportunities            Pinchot (1985), and Gartner (1988): emergence and creation of organization            Johannisson and Nilsson (1989): community and social entrepreneurship</p>
<p>Management systems (political and administrative documents: EU, Finland, curricula)</p> <p>—————→</p>		
<p>Education and teacher education perspectives</p> <p>—————→</p>		
<p>Assessment system, in this case, the development of the measurement tool</p> <p>—————→</p>		

## Designing the YVI-measurement tool – description of the process

At the beginning of the project, ten teacher educators were recruited from both academic and vocational teacher education. Their mission is to comment on, further develop and pilot the tool at different stages. This helps to ensure that the final measurement tool turn out reliable and wide-ranging.

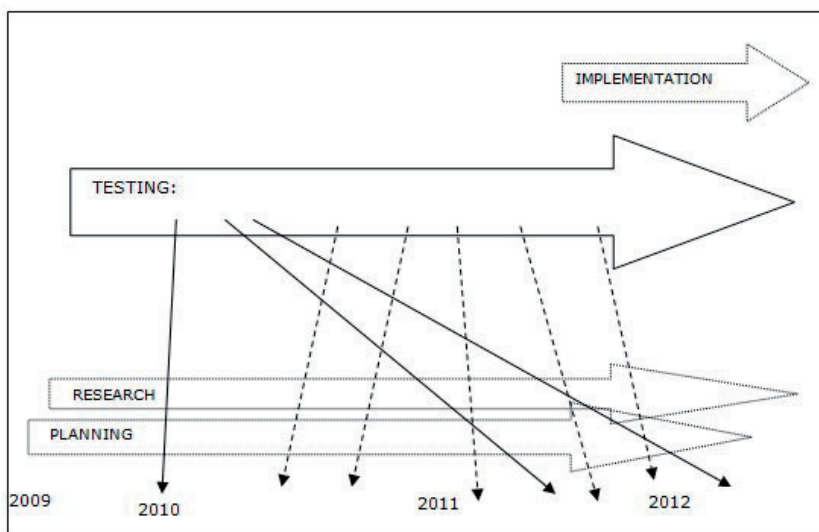
The teacher educators came from six organisations, from different parts of Finland. Their work started in October 2010 when they got their first task. The teacher educators

were asked to review and comment preliminary items concerning how to put entrepreneurship education into practice in teacher education. The results were analysed by the group of researchers. The results created a starting point and a general picture of the field. The task was also meant to act, for the teacher educators, as an orientation to the development process.

After the orientation task, the teacher educators were invited to a workshop, a brainstorming seminar. As a group work, they constructed lists of aims, contents and working methods of entrepreneurship education, and ways of measuring and assessing entrepreneurship education. The trial group worked hard, they were enthusiastic about the theme and no doubt the atmosphere was encouraging and they had a “development mood” on.

A broad set of questions was processed around seven selected concepts: entrepreneurship education actions; pedagogical solutions; network cooperation; learning environment; activity culture; strategies and curricula; and taking entrepreneurship education into practice. When categorizing the data, following questions were taken into consideration: How many items are connected to one concept, how many reversed questions are needed, the use of different scales on responses (Likert-scale, yes/no options, quantitative, qualitative, open text, and numerical options), and the creation of the sum variables to both check the reliability and also to utilize them while creating the feedback system.

The trial group teacher educators’ role involved individual work (like orientation tasks), taking part in work-shops, brainstorming seminars and local meetings as well as working in pairs and groups. The brainstorming seminars were one-day workshops meant for the whole trial group. The local meetings were shorter, 2-3-hour-long seminars, concentrating on different aspects of entrepreneurship education.



PICTURE 2. The role of the trial group and their timetable

Picture 2 illustrates the role and the timetable of the trial group. It is essential to collect and document all the data the teachers produce. The materials are of great interest for the researcher group who analyse, label and categorise the data and report the findings in different forums.

In the final stages of the project, approximately sixty new teacher educators was recruited for the project as a re-testing group to confirm the intelligibility and transferability of the indicators.

The purpose of the Measurement Tool is to give the user an instant assessment of the responses. The response text contains feedback of seven mentioned themes (entrepreneurship education actions; pedagogical solutions; network cooperation; learning environment; activity culture; strategies and curricula; and taking entrepreneurship education into practice), and for each theme there are four alternative texts according to which “points” respondent scores. Levels are called developing, average, above average, and excellent. Not only the text, but the feedback contains also numeric results and comparison between other teacher educators. Moreover, we have developed different user profiles (specific questions clarified for specific user groups, such as teacher educators working in university, teacher training school, or university of applied sciences) as well as the response texts according to the profiles.

After the both trial groups of teachers had tested, used and commented the tool, the final version of the tool was launched and implemented first in the educational institutes by the trial groups. Then, in autumn 2013, the tool was nationally spread and utilised by teacher educators. In the end of the development project, the tool had over 190 users and contained from 30 to 93 questions depending on the users’ profile. The development of the content and technical aspects continues. In sum, we have reached the stage in which we have an interesting possibility for a massive data collection and which, consequently, will give us various insights for our research development.

## **Challenges of the process**

As entrepreneurship education is not an established part of teachers’ undergraduate and continuing education, it is no wonder that teachers consider it challenging (Seikkula-Leino et al., 2010). Although entrepreneurship education has long been included in the Finnish national core curriculum and the curriculum is a norm for the teachers, it has been very difficult to assess the implementation of entrepreneurship education (Fiet 2000; Seikkula-Leino 2006; 2007; Solomon 2007). The measurement tool rises to that challenge. The tool will explain, in specific terms, teachers’ work as entrepreneurship educators, and the tool is also for quality management and development. By that, the tool aims to steer the development in the long run and serve to establish the role and importance of entrepreneurship education.

As noticed, it is a challenging work to build a measurement tool for entrepreneurship education while there are many levels and groups of actors representing different point of views to take into consideration. For example, the aims set for entrepreneurship

education by the Government, Ministry of Education, Finnish National Board of Education, different universities and their curricula, and also the nearby business life and the school system, may vary considerably. Also, the target group of the project is wide: teacher educators representing universities, universities of applied science and teacher training schools. Therefore different nuances of entrepreneurial aims emerged. In the measurement tool, these differences in aims were taken into consideration by creating separate sections for each target group (that is, teacher educators from different fields of teacher education).

We argue, being aware of the challenges, that the tool needs to focus on teaching, not learning. The most important questions are, then, how teacher educators are teaching entrepreneurship educational contents and what they consider as entrepreneurship education.

## Conclusion

As a conclusion, we would like to emphasise the value of the project and the expected value of the YVI-measurement tool. The measurement tool is made for teacher educators and by the tool they can see how their actions, selected working methods and contents correspond the aims stated in the curricula. The tool operationalizes the aims from the strategy into concrete duties and develops them into the form that can be measured. In this context, teacher educators are considered as key persons in advancing entrepreneurship education. Their actions in the field of entrepreneurship education are essential, as well as their perceptions of their own decisions, made as entrepreneurship educators, compared to the aims in the curriculum. The measurement tool will serve to establish the role and importance of entrepreneurship education, so it is of great importance for decision-makers as well as for teacher educators and teachers-to-come when establishing entrepreneurship into the teacher education system.

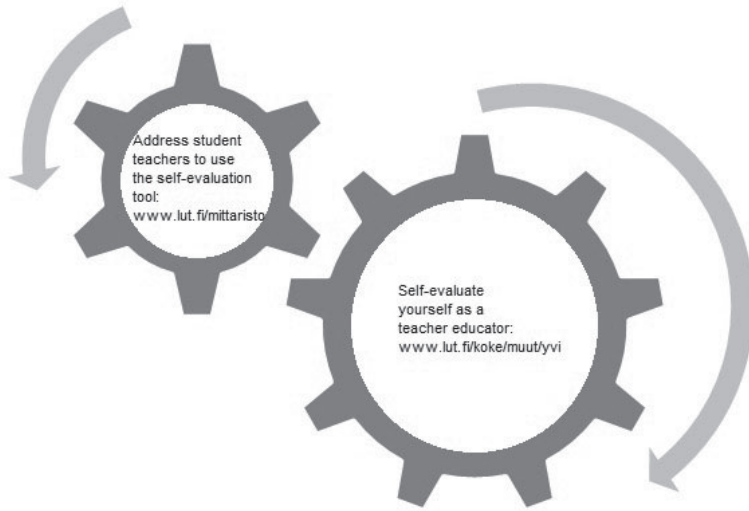
The tool is made for Finnish teacher educators, and it is all too early to say if parts of it are to be localised for users abroad. However, we have been pleased to notice the global interest in the tool and the project. This is not only because of the challenges mentioned before, but also due to its novelty value. It has been noticed that – nationally and internationally – a measurement tool for entrepreneurship education has been missing (Matlay 2005; Seikkula-Leino et al. 2010).

The YVI-measurement tool is founded on the Measurement Tool for Entrepreneurship Education for Finnish primary, upper secondary and vocational education teachers, and teachers educators in teacher training schools. Along the creation of these measurement tools, a specific version for teacher students is also being produced. It is truly worthwhile making the use of this self-evaluation tool in educating future teachers: in this way, it is possible to strengthen the knowledge of entrepreneurship education throughout teacher education on the whole. The preliminary version of the measurement tool for teacher students has had more than 450 users by the end of autumn 2013.

On the whole, developing the measurement tools has been unique – and most challenging – on both national and international scales. And we feel honoured to be rising to that challenge, “you get what you measure!”

### **IDEAS FOR TEACHER EDUCATORS TO ADVANCE ENTREPRENEURSHIP EDUCATION THROUGH SELF- EVALUATION!**

- Self-evaluate yourself as an entrepreneurship educator – this will provide you with ideas for realising entrepreneurship education in practice! Link to YVI-measurement tool: [www.lut.fi/koke/muut/yvi](http://www.lut.fi/koke/muut/yvi)
- After answering the questions in the measurement tool, consider the following:
  - How did YVI-measurement tool help you understand entrepreneurship as a whole? What aspects could you strengthen in your daily teaching and guidance?
  - What is your plan for the development of entrepreneurship education in your daily work? How do you address this prospect of education into student teachers' planning of their teaching?
- For having feedback about your development process, use the YVI-measurement tool regularly, for example twice a year. Guide your teacher students to use a measurement tool at [www.lut.fi/mittaristo](http://www.lut.fi/mittaristo)
- More information: [www.yvi.fi/itsearviointi](http://www.yvi.fi/itsearviointi)



PICTURE 3. Empowering entrepreneurship education in Finnish teacher education through self-evaluation of entrepreneurship education

## References

Birdthistle, N., Hynes, B. & Fleming, P. (2007). Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland: A multi-stakeholder perspective. *Education + Training*, 49(4), 265–276.

Borba, M. (1989) *A Self Esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior and School Climate*. Torrance: Jalmar Press.

Drucker, P.F. (1985) *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper & Row.

European Training Foundation (ETF) (2010) *A Pilot Action on Entrepreneurship Education: high level reflection panel*. Working paper. Fifth Cluster Meeting, 18–19 March, in Zagreb, Republic of Croatia.  
[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/F14FA189FEB-04301C12577520031F749/\\$File/NOTE86WCP3.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/F14FA189FEB-04301C12577520031F749/$File/NOTE86WCP3.pdf)

European Commission. (2008). *Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies*. Final Report of the Expert Group. Brussels: The Commission. [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support\\_measures/training\\_education/entr\\_highed\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/entr_highed_en.pdf) [accessed 28 June 2013]

European Commission (2012) *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, available at: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_en.pdf) [accessed 10 Jan 2013].

European Commission (2013a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Entrepreneurship 2020 Action Plan. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:EN:PDF> (accessed 3rd June 2013)

European Commission (2013b). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. DG Enterprise and Industry. [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/entredu-manual-fv\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/entredu-manual-fv_en.pdf) (accessed 10th December 2013).

Fayolle, A. (2008). Entrepreneurship education at a crossroads: towards a more mature teaching field. *Journal of Enterprising Culture*, 16(4), 325–337.

Fayolle, A. & Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*. 32 (7). 569–593.



- Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701–720.
- Fiet, J.O. (2000). “The Theoretical Side of Teaching Entrepreneurship”, *Journal of Business Venturing*, 16(1), pp. 1–24.
- Finnish National Board of Education. (2003) National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003. Vammalan kirjapaino Oy. Vammala.
- Finnish National Board of Education. (2004) National Core Curriculum for Basic Education 2004. Vammalan kirjapaino Oy, Vammala.
- Gartner, W.B. (1988) Who is the entrepreneur? is the wrong question. *American Journal of Small Business*, 12 (4), 11–32.
- Gartner, W. B. (1990) What are we talking about when we talk about entrepreneurship? *Journal of Business Venturing* 5, 5–28.
- GHK (2011) Mapping of Teachers’ Preparation for Entrepreneurship education, Order 129. Framework Contract No. EAC 19/06. DG Education and Culture. Final Report.
- Gibb, A. (2001) ”Creating Conducive Environments for Learning and Entrepreneurship. Living with, dealing with creating and enjoying Uncertainty and Complexity.” Conference Paper 21.–24.6.2001: Naples.
- Gibb, A. (2002) Creating conducive environments for learning and entrepreneurship: living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry of Higher Education*, 16 (3), 135–148.
- Gibb, A. (2005) “The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice?” *Teoksessa The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Kyrö, P. & Carrier, C. (toim.), *Entrepreneurship Education Series 2/2005*, 44–67. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- Grant, P. and L.J. Perren (2002) Small Business and Entrepreneurial Research: Metatheories, Paradigms and Prejudices. *International Small Business Journal*, 20 (2), 185–211.
- Grebel, T., A. Pyka and H. Hanush (2003) An Evolutionary Approach to the Theory of Entrepreneurship. *Industry and Innovation*, 10 (4), 493–514.

Hytti, U. (2002) State-of-Art of Enterprise Education in Europe – Results from the Entredu Project.” Small Business Institute, Business Research and Development Centre, Turku School of Economics and Business Administration, Turku.

Johannisson, B. and A. Nilsson (1989) Community entrepreneurs: networking for local development. *Entrepreneurship & Regional Development*, 1 (1), 3–19.

Kirzner, I. (1973) *Competition and Entrepreneurship*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*. New York: Prentice Hall.

Kyrö, P. (1997) Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksessa [The forms of entrepreneurship and their tasks in the revolution of time], *Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics* 38, Jyväskylän yliopisto.

Matlay, H. (2005) Researching entrepreneurship and education. Part 1: what is entrepreneurship and does it matter?. *Education & Training*, 47(8/9), pp. 665–677.

Ministry of Education, Finland (2009) Guidelines for entrepreneurship education, Publication of the Ministry of Education, Finland 2009:9, Helsinki: University Print.

Novak, J. D. and D. B. Gowin (1984) *Learning how to learn*. New York and Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pinchot, G. (1985) *Intrapreneuring: Why You Don't Have to Leave the Organization to Become an Entrepreneur*. New York: Harper & Row.

Remes, L. (2003) Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Ristimäki, K. (2003) Yrittäjyyskasvatus – enemmän metodi kuin sisältö [Entrepreneurship education – more method than content] in *Taloudellinen tiedotustoimisto* (ed.), *Yrittäjyyskasvatus, Yrittäjyyttä ja kasvatusta* [Entrepreneurship education, Entrepreneurship and Education] (Saarijärvi: Gummerus), 12–15.

Ruskovaara, E. & Pihkala, T (2013). Teachers implementing entrepreneurship education – classroom practices, *Education + Training*, vol. 55. No. 2, p. 204–216.

Ruskovaara, E., Pihkala, T., Seikkula-Leino, J. & Rytkölä, T. (forthcoming) Building a Measurement Tool for Entrepreneurship Education - a Participatory Development Approach.

Schumpeter, J.A. (1934) *The Theory of Economic Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Seikkula-Leino, J. (2006) "Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus 2004 – 2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen. Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta." Opetusministeriön julkaisuja 2006:22. Yliopistopaino, Helsinki.

Seikkula-Leino, J. (2007) "Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen." Opetusministeriön julkaisuja 2007: 28. Yliopistopaino, Helsinki.

Seikkula-Leino, J. (2008) Advancing entrepreneurship education in the Finnish basic education – the prospect of developing local curricula. In A. Fayolle & P. Kyrö (eds.) *The Dynamics between Entrepreneurship, Environment and Education*. Cheltenham: Edward Elgar.

Seikkula-Leino, J. & Ruskovaara, E. & Hannula, H. & Saarivirta, T. (2012) Facing the Changing Demands of Europe: integrating entrepreneurship education in Finnish teacher training curricula, *European Educational Research Journal*, vol. 11, no. 3, p. 382–399.

Seikkula-Leino, J. & Ruskovaara, E. & Ikävalko, M. & Mattila, J. & Rytkölä, T. (2010) Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher?, *Education & Training*, 2010, vol. 52, nro. 2, p. 117–127.

Shane, S. & Venkataraman, S. (2000) The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25 (1), 217–226.

Shulman, L.S. and J.H Shulman (2004) How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257–271.

Sobel, R. S. and K. A. King (2008), Does voucher increase the rate of youth entrepreneurship? *Economics of Education Review*, 27 (4), 429–438.

Solomon, G. (2007) "An examination of entrepreneurship education in the United States", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 14 No. 2, pp. 168–82.

Säljö, R. (2001), *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*, Helsinki: WSOY.

# Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjämäinen toiminta liikuntakasvatuksessa

## Abstrakti

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella yrittäjyyskasvatusta on kehitetty pysyväksi osaksi luokanopettajaksi opiskelevien opintoja. Opiskelijan on mahdollista valita itselleen yrittäjyyskasvatusopintoja yhteensä 15–25 opintopistettä ja ne on sijoitettavissa opintojen eri vaiheisiin.

(<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/yrittajyys>)

Yksi useita vuosia toteutunut yrittäjyyskasvatuksen opintojakso liittyy luokanopettajaopiskelijoiden liikunnan sivuaineopintoihin. Opintojakson tarkoituksena on soveltaa yrittäjyyskasvatuksen teoreettisia ja pedagogisia näkemyksiä liikuntakontekstissa. Opintojakso toteutetaan projektityöskentelynä opiskelijoiden toimiessa yrittäjämäisesti ideoiden ja toteuttaen projekteja, joiden kautta he keräävät varoja liikuntatoimintaansa. Keskeisiä yrittäjyyskasvatukseen liittyviä kysymyksiä opintojaksolla ovat millaista on yrittäjämäinen toiminta ja millaisia ovat yrittäjyyskasvatuksen pedagogiset sovellutukset?

Kuvaamme artikkelissamme opintojaksolle asettamiemme yrittäjyyskasvatuksen pedagogisten tavoitteiden ja käytänteiden toimivuutta opiskelijapalautteen pohjalta. Aineistona käytämme kahden eri opiskelijaryhmän 2012–2013 vuosien aika kyselylomakkeella kerättyjä palautteita. Heijastamme sisällön analyysillä koottuja tuloksia sekä yrittäjämäisen toiminnan ohjaamisen että yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan näkökulmista. Esittelemme myös ajatusta yhteisöllisestä yrittäjyyskasvatuksesta, joka on ollut yrittäjyyskasvatusopintojen yleinen kehittämislähtökohta.

**Avainsanat:** opettajankoulutus, yhteisöllinen yrittäjyyskasvatus, yrittäjyyskasvatus, yrittäjämäinen toiminta

## Yhteisöllinen yrittäjyyskasvatus

Yrittäjyyskasvatus on kuulunut jo parikymmentä vuotta suomalaiseen kasvatustieteeseen niin toiminnan, kehittämisen kuin tutkimisen osalta. ”Aikuisen iän” saavuttanut kasvatussuuntaus on saanut etenkin viime vuosina särmää, kun uudet tulokulmat ovat tulleet mukaan yrittäjyyskasvatukseen liittyvässä keskustelussa ja tutkimuksessa (ks. esim. Ikonen 2006; Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen & Lappalainen 2010; Suominen 2013). Tästä huolimatta monet peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa toteutettavaa yrittäjyyskasvatusta koskevat kysymykset ovat jääneet vähälle huomiolle. Tällainen on muun muassa kysymys siitä, kenen pussiin yrittäjyyskasvatuksen tulokset sen eri muodoissa tipahtavat? Tarkastelemme tätä kysymystä käsitteen, jota nimitämme yhteisölliseksi yrittäjyyskasvatukseksi, kautta. Se on pyrkimys jäsentää yksilön ja yhteisön välistä suhdetta yleissivistävässä koulutuksessa tapahtuvasta yrittäjyyskasvatuksesta sekä esitellä yhtä tätä heijastelevaa toimintatapaa.

Yhteisöllisen yrittäjyyskasvatuksen perusajatus liittyy ikiaikaiseen kysymykseen siitä, miten ihmiset organisoivat oman toimintansa ja millaisia sopimuksia he luovat omalle toiminnalleen eli millaisen yhteisön ihmiset haluavat muodostaa. ”Yhteisön näky on, toistettakoon vielä, näky kodikkaan ja viihtyisän rauhan täyttämästä saaresta keskellä levottomana raivoavaa merta” (Bauman 2003, 217).

Zygmunt Baumanin ajatukseen on helppo yhtyä, koska harva meistä vastustaa ajatusta yhteisöstä, joka luo turvan ja rauhan. Onko koulusta tällaiseksi rauhan tyysijaksi, tai ylipäättänsä yhteisöksi, koska se on rakenteeltaan ennen muuta organisaatio, jonka toimijoilla on tietty rooli ja tämän mukainen toimenkuva ja tehtävä. Koulu edustaa kuitenkin myös muuta kuin organisaatiota, se henkii yhteisön ja yhteiskunnan arvoja, joihin oppilaiden halutaan kasvavan ja näin tulevan osaksi yhteisöä ja sen arvoja.

Millainen yrittäjyyskasvatus käy yhteen vahvan yhteisöllisyyspyrkimyksen kanssa? Kysymys on haastava, koska mielikuvien tasolla näihin kahteen käsitteeseen liittyy enemmän vastakkaisuutta kuin yhteisyyttä, etenkin tässä päivässä, jolloin yrittäjyyteen liittyy erityisesti oman edun ja hyödyn tavoittelemista, mikä on läpi liberalismien historian ollut osa länsieurooppalaisten yhteiskuntien jännitteitä 1700-luvulta alkaen.

Suomessa yrittäjyydellä on ollut keskeinen asema kansakunnan ja hyvinvointivaltion rakentamisessa. Yrittäjyyteen kuului keskeisenä osana vastuu yhteisön elinolosuhteiden parantamisesta. Talouselämän säännöstelyn vapautumisen myötä, 1980-luvulta alkaen, räikeät, ihmisten oikeudentajuun mahtumattomat talous- ja yrityselämän ilmiöt ovat lisääntyneet, minkä myötä myös stereotyyppit yrittäjyydestä ja siihen liittyvästä kasvatuksesta ovat vahvistuneet. Toisaalta, ilmiö on ollut olemassa aina, ja siihen liittyy myös nuoria houkuttavia piirteitä (Paakkunainen 2007, 67–70). Vaikka erityisesti yrittäjyyskasvatuksesta kiinnostuneet yrittäjät korostavat sitä, että kyse on ennen muuta toiminnasta ja sen avulla oppimisesta, yleissivistävässäkin kasvatuksessa yrittäjyyskasvatuksen tulee olla myös muuta kuin toimintaa. Sen tulee olla opiskelua, jossa yrittäjyyttä tarkastellaan suhteessa muihin, suhteessa yhteisöihin, joissa elämme.

Näkemyksemme mukaan vahvaa yhteisöllisyyttä ja vahvaa yrittäjyyttä voi olla samassa liemessä, kun

- yhteisön arvot perustuvat toisen kunnioittamiselle, erilaisuuden arvostamiselle,
- on mahdollista olla eri mieltä ja nähdä asiat toisin,
- tunnen vastuuni ja velvollisuuteni muista.

Toisin sanoen yrittäjyyskasvatuksen tulisi nykyistä voimakkaammin perehtyä tutki-  
maan ja koulutuksessa paneutumaan kysymyksiin siitä, millainen ihmis- ja yhteiskun-  
takuva yrittäjyyskasvatuksen takana on. Tähän saakka painopiste on ollut siinä, millai-  
nen oppimiskäsitys yrittäjyyskasvatukseen kätkeytyy.

Palataan kysymykseen ”kenen pussiin yrittäjyyskasvatuksen tulokset sen eri muodois-  
sa tipahtavat?” Liberalistisen, yksilön asemaa korostavan näkemyksen mukaan voitto  
tulee yksilölle, joka päättää, mitä siitä laitetaan yhteisön hyväksi. Sääntelytaloudessa,  
missä useat läntisetkin maat toimivat pitkään kylmän sodan aikana, valtio kahlitsi  
talous- ja yritystoimintaa niin, että lainsäädännöllä varmistettiin se, että myös yhtei-  
nen hyvä otetaan huomioon. Näin valtiot tekevät edelleen, mutta paineet vapauttaa  
talouselämää yhteisen hyvän huomioon ottamisesta ovat kasvavat. Tällöin yrittäjien ja  
omistajien vastuulle jää enemmän määritellä sitä, mikä heidän roolinsa yhteisössä on.  
Tällaisessa tilanteessa kasvatuksen roolin merkitys korostuu.

Kysymys on erittäin merkittävä, koska 1980-luvulla hyvinvointivaltio saavutti ja eli ku-  
koistavinta aikaa. Yrittäjien ei enää tarvinnut samalla tavalla kantaa yhteiskunnallista  
vastuuta työntekijöistään, koska valtio teki sen. Yrityksillä oli (kärjistetyksi sanottuna)  
mahdollisuus keskittyä voiton maksimoimiseen eli bisnekseen. Vaikka Suomessa poli-  
tiikalla ja talouselämällä on ollut perinteisesti vahva kytkös, niiden erkaantuminen  
alkoi tuolloin. Hyvinä aikoina erkaantuminen ei yleensä ole ongelma, mutta taantumien  
ja laman aikana tilanne on toinen. on mahdollisuus tehdä toisin eli laittaa koko voitto  
omaan pussiin. Tämä puolestaan saattaa rapauttaa uskoa koko yhteiskuntajärjestel-  
mään ja sen oikeudenmukaisuuteen, minkä voi huomata suomalaisesta yhteiskunnal-  
lisesta keskustelusta muun muassa sanomalehtien sivuilta. Ongelman ydin ei siis ole  
siinä, että toiset menestyvät ja ansaitsevat paremmin kuin toiset, vaan siinä, kuinka  
kohtuullista tai kohtuutonta tuo menestys on suhteessa yhteisöön, jossa eletään.

Näin ollen näkemyksemme yrittäjyyskasvatukseen on normatiivinen. Sen tavoitteena  
on tukea yhteisöllisen vastuun tuntevaa kansalaisuuteen kasvua, joka heijastuu hänen  
toiminnassaan myös silloin, kun hän toimii yrittäjänä. Peruskoulun on toiminnallaan  
tuettava tätä perusta, mikä ei kuitenkaan ole itsestään selvyyttä. Peruskoulun eetos rak-  
entui kansakouluun nähden yksilön ympärille, koska koulu organisoitui oppiaineiden  
ympäri, jossa puolestaan oppija arvioidaan yksilöllisesti. (Simola 1995.) Tästä pe-  
ruskoulun alkuajan tavoitteesta ei ole kuljettu kauas, vaikka puhe yhteisöllisemmästä  
ja yhteistoiminnallisesta koulusta on ollut aktiivisessa keskustelussa 1994 opetussuun-  
nitelmäuudistuksesta, jolloin myös yhteistoiminnallinen oppiminen levisi Suomessa ja  
siitä muodostui opettajankoulutuksen yksi sisällöllisistä ja oppimisteoreettisista paino-  
pisteistä. Yhteistyön koulusta ollaan kuitenkin vielä kaukana, koska sitä leimaa yhteis-

työ, oikeudenmukaisuus, yhteistoiminnallisuus ja ongelmanratkaisu, kun taas yksilön koululle tyypillisiä piirteitä ovat muun muassa kilpailu ja yksilöllinen oppiminen (Suoranta 2003, 137–138).

Yhteisöllinen yrittäjyyskasvatus vaatii siis sitoutumista yhteisöön, vastuunottoa siitä. Tässä yleisessä kasvatustavoitteessa korostuu ihmisenä olemisen peruskysymykset, kuten:

- Olemmeko kiinnostuneita toisistamme?
- Onko meillä yhteinen ymmärrys yhteisön olemassaolon perusteista ja tavoitteista?
- Onko yhteisössä turvallista toimia marginaalissa, kuten kokeilla hullultakin tuntuvia ajatuksia?
- Kyetääkö yhteisössä käsittelemään ja ratkaisemaan ongelmia?

Jos yhteisön jäsenten vastaukset kysymyksiin ovat kyllä, yhteisössä on todennäköisesti hyvä ja turvallinen olla. Yhteisön jäsenet ovat siihen todennäköisesti myös sitoutuneet, haluavat kuulua siihen ja olla vastuussa sen hyvinvoinnista. Tämä on koulun iso tavoite, eikä sitä ratkaista kuin sillä, että tämän tavoitteen eteen tehdään työtä koko ajan.

Yrittäjyyskasvatus sopii yhteisöllisen tematiikan tarkasteluun yksilön ja yhteisön välisen jännitteen lisäksi myös siksi, että se on sisällöllisesti oppiaineisiin sitoutumaton eli kaikkien opettajien yhteistä vastuualuetta. Uuden kulttuurin luominen vaatii usein rakenteiden ravistelemista eli tässä tapauksessa muun muassa sitä, että opettajaryhmä ottaa yhdessä vastuuta yrittäjyyskasvatuksen suunnittelemisesta ja toteuttamisesta.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella yrittäjyyskasvatuksen opintoja on kehitetty ja toteutettu muutaman vuoden tällä ajatuksella (Rautiainen 2011). Lähtökohta on kuitenkin abstrakti ja vaatii pedagogisesti rajatumpia lähtökohtia ja toteutustapoja sekä aiheen fokuoointia ja konkretisoointia. Vastausta kysymykseen kuinka yhteisöllisempää yrittäjyyskasvatusta voidaan toteuttaa, olemme hakeneet yhteistoiminnallisen työskentelyn sekä luovuuden näkökulmista. Yhteistoiminnallisuus tarjoaa luonnollisen metodiperustan yhdessä tekemiselle, kun taas luovuus on keskeinen osa yrittäjämäisen toiminnan harjoittelua, erityisesti sen suunnitteluvaiheessa sekä suhteessa koko ryhmään. Näkökulmat ovat perusteltuja myös opettajankoulutuksen yleisistä tavoitteista käsin, jotka korostavat erityisesti yhteistä ongelmanratkaisua ja luovan toiminnan kehittämistä.

Esittelemme tässä artikkelissa liikuntaan erikoistuville luokanopettajaopiskelijoille suunnatun yrittäjyyskasvatusjakson toteutumista. Kurssilla yhteisöllisen yrittäjyyskasvatuksen näkökulma oli yhtenä tavoitteena mukana jo pelkästään siksi, että ryhmän yhteinen konkreettinen tavoite oli kerätä rahaa ryhmän opintomatkaa varten.

## **Yrittäjyyskasvatuksen opintojakson prosessin kuvaus**

Syksyisin lukuvuoden alussa opiskelijoille (n= 12-17) esitetään vaihtoehtoinen tapa suorittaa liikunnan sivuaineopintoihin kuuluva hiihtokurssi (10p) Vuokatin urheilupuistolla. Suoritustapa mahdollistaa hiihtokurssin liikunnallisten tavoitteiden lisäksi

yliopiston johtosäännössä kuvatun yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen huomioonottamisen. Kurssin toteuttaminen oman yliopiston ulkopuolella vaatii opiskelijoiden sitoutumista myös ylimääräiseen kulueraan. Kurssi toteutetaan Vuokatissa siinä tapauksessa, että kaikki kurssilaiset hyväksyvät kurssin toteutustapaan liittyvät ajalliset ja taloudelliset sitoumukset, jotka kerrotaan ennen hiihtokurssin toteutustavan lopullista valintaa. Mikäli opiskelijat päättävät lähteä keräämään tarvittua rahasummaa yrittäjämäisen toiminnan kautta, tarjotaan heille lisäksi mahdollisuus suorittaa yrittäjyyskasvatuksesta opintojakso (3op). Opintojaksolla tuetaan opiskelijoiden rahankeruuta antamalla heille sekä teoreettista että käytännön tietoa yrittäjämäisestä toiminnasta. Opintojakson tavoitteena onkin yhdistää yrittäjämäinen projektityöskentely ja mahdollistaa sen kautta konkreettisesti yrittäjyyskasvatuksen pedagogisten menetelmien ymmärtäminen.

Vuosina 2012–2013 ryhmät ovat valinneet hiihtokurssin Vuokatissa toteutettavaksi sekä lähes kaikki heistä yrittäjyyskasvatuksen kurssin osaksi opintojaan. Ajallisesti hiihtokurssi toteutetaan keväisin tiivistetysti neljän päivän aikana, mikä mahdollistaa yrittäjyyskasvatuksen opintojakson läpikäymisen kokonaisuudessaan ennen hiihtokurssia, syys-helmikuun välisenä aikana. Yrittäjyyskasvatuksen opintojen levittäminen pidemmälle ajanjaksolle mahdollistaa projektimaisen työskentelyn, antaen aikaa myös pedagogisten näkökulmien pohdinnoille.

Opintojakson aluksi käydään läpi yrittäjyyskasvatukseen liittyviä käsitteitä ja aloitetaan opintojakson aikana toteutettavien projektien ideointi, sekä avataan tiimitoiminnan periaatteita. Ideoinnin jälkeen opiskelijat muodostavat vapaavalintaisesti kiinnostuksensa mukaan 3–4 ydintiimiä, jotka ottavat vetovastuun aina yhdestä yritysideoista tai projektista. Jokainen projekti toteutetaan kuitenkin niin, että koko ryhmän työpanos on käytettävissä.

Opintojaksoon liittyy 6–7 tapaamiskertaa (20 t), joiden aikana käydään läpi yrittäjyyskasvatuksen teoreettisiin ja pedagogisiin näkemyksiin liittyviä teemoja kuten luovuutta ja ryhmädynamiikkaa. Projekteja tukevia sisältöjä opintojaksolla ovat muun muassa liiketoimintasuunnitelman tekeminen, markkinointi, erilaiset yrittäjyyskasvatuksen artikkelit ja oppimisympäristöt. Kuvassa 1 on tiivistetysti opintojakson käytänteet ja sisällöt. Opintojakson lopuksi järjestetään päättöseminaari, jossa yrittäjämäinen toiminta eli opiskelijoiden kokemukset projekteista ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiset näkemykset yhdistyvät tiimien tuottamassa seminaariesitelmässä. Esitelmät on nähtävissä opettajankoulutuslaitoksen yrittäjyyskasvatuksen opintojaksot verkkosivuilla osoitteessa <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/yrittajyys/sivuaineet>.





KUVA 1. Yrittäjyyskasvatuksen opintojakson käytänteet ja sisällöt

Opintojakson päätteeksi opiskelijoilta kerätään palautetta avoimella kyselylomakkeella. Kyselyssä on pääasiassa kaksi kysymystä: 1. Mitkä asiat koit opintojaksolla hyödyllisimmiksi? ja 2. Mitkä olivat opintojakson heikkoudet? Vuosina 2012–2013 kyselyyn vastasi yhteensä 23 opiskelijaa. Heijastamme näitä palautteita sekä yrittäjämäisen toiminnan ohjaamisen että yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan näkökulmista.

## Tiimioppiminen ja luovuus

Kunkin opiskelijaryhmän toiminnan perustana on ollut yhteistoiminnalliseen tiimitoimintaan perustuva ajatus, jossa tiimien jäsenet ottavat vastuuta ja jakavat sitä lähes itsenäisesti, joutuen siten heittäytymään täysillä mukaan oppimisprosessiin. Tällöin tavoitellaan aitoa kollegiaalisuutta eli toiminta vaatii todellista vuorovaikutusta kohti yhteisen tavoitteen saavuttamista. (Peltonen 2007.) Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisinä periaatteina voidaan pitää positiivista keskinäisriippuvuutta, suoraa vuorovaikutusta, yhtäläistä osallistumista ja yksilöllistä vastuuta. Positiivinen keskinäisriippuvuus on yhteistoiminnallisen oppimisen ehkä keskeisin tuntomerkki, jonka syntymiseksi yhteisen tavoitteen tulee olla sellainen, että ryhmän jokaisen jäsenen on tehtävä yhteistyötä. Tämä syntyy, kun ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan päästäkseen omiin päämääriinsä. (Kagan & Kagan 2002.) Suora vuorovaikutus on merkki hyvästä keskinäisriippuvuudesta, ja se näkyy ryhmän jäsenten kannustaessa toisiaan menestymään yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Johnsonin & Johnsonin 1994.) Yksilöllisen vastuun yhdistyessä positiiviseen tavoiteriippuvuuteen, oppijat tukevat ja kannustavat toisiaan, koska yksilölliset suoritukset vaikuttavat koko ryhmän suoriutumiseen. (Kagan & Kagan 2002, 42; Saloviita 2006.)

Luovuus on olennainen osa yhteistoiminnallista oppimista. Ryhmänä uuden luominen eli innovointi vaatii projektien suunnittelu- ja toteutusvaiheessa jokaiselta ryhmän jäseneltä joustavaa ajattelua ja erilaisten ajattelutapojen yhteensovittamista ongelmia ratkottaessa, yritysten ja erehdysten kautta oppimista, leikittelyä ja huumoria. Kuvatun kaltainen toiminta on kuitenkin aina riippuvainen luovuuden olemassaolosta: ”Innovation is the successful realisation of new ideas; creativity is the sine qua non of innovation.” (Commission of the European Communities, 2008). Nykyiset luovuusmallit pyrkivät hahmottamaan luovuutta yksilön ominaisuuksien huomioimisen lisäksi luovuuden ja luovuutta vaativien toimintojen taustatekijöitä kautta (Müller-Using, 2012). Yrittäjyyskasvatusopintojaksomme pedagogisten tavoitteiden toteuttaminen yliopistokontekstissa perustui luovuuden osa-tekijät malliin (Urban, 1999: Components Model of Creativity). Mallissa luovuusprosessi muodostuu alla olevasta kuudesta toisiinsa vaikuttavasta tekijästä, joihin voidaan vaikuttaa suoraan opetustilanteessa tai epäsuorasti oppimisympäristön kautta.

1. Poikkeava ajattelu ja toiminta
2. Yleinen tieto ja ajattelun perusta
3. Yksityiskohtaiset tiedot ja taidot
4. Keskittyminen ja tehtävään sitoutuneisuus
5. Motivaatio ja motiivit
6. Avoimuus ja erilaisuuden sietokyky

Müller-Usingin (2012) mukaan malli on erityisen sopiva käytettäväksi kasvatuksellisissa ympäristöissä, kun halutaan tarkastella luovuutta tukevia ja ehkäiseviä käytänteitä ryhmän tausta huomioiden. Käytännössä, uuden projektin toteuttaminen ryhmässä mahdollistui parhaiten painottamalla projekteja edistäviä toimintamalleja (keskittyminen, sitoutuneisuus, motivaatiotekijät, avoimuus ja erilaisuuden sietokyky) eri oppimisympäristöissä. Tämän kaltainen toiminta vaati itsessään jo poikkeavan ajattelun hyväksymistä sekä projekteissa tarvittavan tiedon ja taidon reflektointia.

## **Miten yhteisöllisyyteen ja luovuuteen ohjaaminen meiltä onnistui?**

Opiskelijapalautteiden pohjalta huomasimme, että ryhmän positiivinen keskinäisriippuvuus ja luovuus sekä itsenäisenä ryhmänä toimiminen toimivat hyvin ja olivat opiskelijoiden mielestä merkittävä osa opintojaksoa. Ryhmän positiiviseen keskinäisriippuvuuteen liittyen hyödyllisimmäksi mainittiin:

- ”Käytännönläheinen pätkäily yhteisien päämäärien saavuttamiseksi.”
- ”Että päämäärä on kaikille yhteinen.”
- ”Että päästiin tekemään yrittäjyyskasvatusta porukan kanssa.”
- ”Sisäisen yrittäjyyden kasvattaminen yhdessä ponnistellen kohti yhteistä päämäärää”
- ”Yhdessä tehdyt projektit.”
- ”Itse prosessin luonne ja ryhmän hyödyn tulivat esille.”
- ”Kursin toiminnallisuus ja opiskelijoiden itsenäisyyteen ja vastuunottoon kannustavuus. Ryhmässä työskentely oli tärkeässä asemassa kurssilla.”

Mahdollisuus luovuuteen koettiin tärkeäksi, sillä teemaan liittyen opiskelijoiden palautteissa hyödyllisimmäksi mainittiin että:

- ”Sai suunnitella ja toteuttaa itse”
- ”Luovuuden ja kekseliäisyyden merkitys korostui, mikä oli välin haastavaa, välin tuottoisaa.”
- ”Saimme mahdollisuuden toteuttaa käytännössä mitä tahansa.”
- ”Saatiin täysin vapaat kädet.”
- ”Omien projektien toteuttaminen oli niin itsenäistä.”

Opiskelijoita kannustettiin ja ohjattiin yhtäläiseen osallistumiseen, mutta sen kontrollointi ja toteaminen vapaamuotoisessa ryhmien itsenäisessä työskentelyssä osoittautui haasteeksi. Toisaalta olemme huomanneet, että opiskelijat saavuttavat ymmärrystä osallistumisensa vastuusta vasta toiminnan kautta ja sen havaitseminen on arvokasta oppia heille tulevana opettajina. Usein ryhmätyössä tehtävän suhteen ilmenevien epätasaisten vaikutusmahdollisuuksien ja osallistumismahdollisuuksien taustalla ovatkin oppijoiden käsitykset itsestään ja toisistaan (Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey & Swanson 2002).

Opiskelijapalautteiden pohjalta nousi esille, että joillakin ryhmillä oli vaikeuksia tehtävien tasaisesti jakamisessa ja osallistuvuuden vaihtelevuudessa, sillä 2012 vuoden palautteissa oli melko paljon toivomuksia selkeämmästä roolituksesta ja meidän ohjaajien ”johtajuudesta”. Useat opiskelijat kokivat kurssin heikkoutena olevan tai toivoivat lisää:

- ”Pienryhmien vs. koko ryhmän tehtävien jakautuminen projekteissa ja ryhmien välisen sujuvan tiedonkulun heikkous.
- ”Isossa ryhmässä myös joku yrittää aina hieman ”vapaamatkustaa”, jollei ole muuta velvoitetta kuin sosiaalinen paine.”
- ”Delegoimisen puute.”
- ”Ns. johtajan roolia hommiin”.
- ”Selkeämpää johtamista ryhmän vetäjien puolelta”.
- ”Tarkempaa tehtävänjakoa.”
- ”Enemmän ohjausta projektien tekemisessä.”

Tämän palautteen pohjalta muutimme vähän vuoden 2013 ryhmän aloitusta painottaen selkeämmin ryhmädynamiikkaa ja tehtävien jakamista, eikä vuoden 2013 palautteissa enää ollut kuin yksi maininta tähän liittyen. Luultavimmin kuitenkin koko ryhmän yhteishenki vaikuttaa tähän paljon, joten emme voi tehdä kovin pitkälle vietyjä tulkintoja. Voidaan kuitenkin todeta, että vielä kolmannen vuoden opettajaopiskelijat, jotka toimivat ehkä ensimmäistä kertaa opinnoissaan yrittäjämäisesti, kaipaavat ohjaajiltaan melko voimakasta ohjausta, jopa asioihin puuttumista.

Opiskelijoiden palautteessa korostui lisäksi kuinka opintojakson toiminnallisuutta painottava lähestymistapa oli heidän mielestään sopiva yrittäjämäisen toiminnan ja yrit-

täjiyskasvatuksen opiskeluun. Useat opiskelijat kumpanakin vuonna olivat nostaneet tämän esille palautteessaan, sillä he kokivat hyödyllisimmäksi:

- ”Että sai käytännön kokemusta järjestelyistä ja siitä mitä kaikkea siihen kuuluu.”
- ”Mahdollisuuden itse tekemiseen ja kokemalla oppimiseen.”
- ”Projektit!”
- ”Projektin suunnittelun ja toteuttamisen”
- ”Organisoinnin suunnitelmien pohjalta”

## Pohdinta

Pedagogisessa kehitysprojektissamme pyrimme löytämään tapoja toteuttaa yhteisöllisempää yrittäjiyskasvatusta korostaen yhteistoiminnallisen työskentelyn sekä luovuuden näkökulmia. Liikunnan sivuainetta opiskelevien yrittäjiyskasvatuksen opintojakson erityisenä piirteenä oli toimiminen eräänlaisessa aidossa pienyhteisössä ja toiminnan kaksoistavoite: kerätä konkreettisesti rahaa yhteistä opintomatkaa varten ja kehittyä yrittäjiyskasvattajina.

Opiskelijapalautteen perusteella yhteisöllistä yrittäjiyskasvatusta parhaiten tukevia käytänteitä olivat ryhmän positiivinen keskinäisriippuvuus, luovuuden mahdollistaminen sekä itsenäisenä ryhmänä toimiminen.

Kokemustemme mukaan, hyvän keskinäisriippuvuuden syntymistä edesauttavia tekijöitä olivat muun muassa avoin tehtävänto, autonomia tehtävän suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä rohkeus jokaista tuomaan oma tieto-taitonsa kaikkien ryhmäläisten käyttöön. Toisaalta haasteita keskinäisriippuvuuden saavuttamiseksi aiheutti joidenkin opiskelijoiden osalta ”vapaamatkustus”, mikä mahdollistui, kun toiminta ei ollut etukäteen tarkasti strukturoitu.

Luovuustekijöihin liittyvät palautteet kohdentuivat pääsääntöisesti mahdollisuuteen ajatella ja toimia oppijalähtöisesti, avoimuuteen ja erilaisuuden sietämiseen sekä autonomian kokemukseen, jota pidetään motivaation kulmakivenä. Luovuusnäkökulman terävöittämisen haasteena oli löytää tasapaino kaksoistavoitteen saavuttamiseksi: ”Pitää keksiä sellaisia projekteja, joista tulee rahaa mahdollisimman paljon vähällä vaivalla - - tällaisen kurssin voisi vetää ihan vaan sydänkokoa kasvattaakseen. Eli olisi järjestettävä jokin iso tapahtuma ihan kasvatuksellisesta näkökulmasta eikä äärikapitalisesta Vuokatti-näkökulmasta käsin” (Opiskelija x).

Itsenäisenä ryhmänä toimimiseen kaivattiin meiltä selkeämpää johtamista, tarkempaa tehtävänjakoa ja enemmän ohjausta projektien toteuttamisessa. Saatu palaute oli siten yllättävää yrittäjiyskasvatuksen ideologisesta näkökulmasta katsottuna, mikä painottaa vahvasti oppijoiden omaa aktiivisuutta päätöksenteossa. Ideologiaan nojaten päätimme jättää ryhmien sisäisen roolijaon opiskelijoiden omalle vastuulle. Ohjauksessamme kannustimme opiskelijoita etsimään itselleen sopivaa roolia ryhmässä, kokeilemaan uutta ja ottamaan pieniä riskejä eli niin sanotusti astumaan pois mukavuusalueeltaan. Kaiken kaikkiaan, toiminnallisuutta pidettiin opintojakson vahvuutena eli opiskelijat

saivat käytännön kokemusta toiminnan järjestämisestä ja mahdollisuuden kokemalla oppimiseen.

Käsittelimämme teemat näyttäytyvätkin tulevaisuudessa erityisen merkityksellisille myös koulun kehittämisen kannalta. Mikäli opiskelijat eivät opi opintojensa aikana ottamaan itse vastuuta opiskelustaan ja selvittämään sen mukana tulevia vaikeuksia, kuinka he voivat tehdä sitä työelämässä. Erityisesti vaikeiden asioiden käsittely tuntuu säännönmukaisesti olevan opiskelijoille vaikeaa. Hankalia asioita on vaikea sanoa suoraan toiselle, ne mieluummin vaietaan. Opettajaopiskelijoiden ryhmässä on myös vaikea tehdä päätöksiä, koska opiskelijat ovat tottuneet siihen, että joku johtaa heitä ja myös siksi, että vertaisryhmissä on vaikea käsitellä johtamiseen liittyviä asioita. Vähäpätöinen tekijä ei myöskään ole se, millaiseksi opettajuus on Suomessa kehittynyt ja millaisia myyttejä siihen on liitetty. (ks. esim. Rautiainen 2008; Nikkola 2012.) Mikäli ryhmä ei ongelmien edessä pysty näitä käsittelemään, ei se kykene toimimaan yhteistoiminnallisesti ja luovasti.

Yhteisöllisen toimintakulttuurin ja tässä tapauksessa yhteisöllisen yrittäjyyskasvatuksen edistäminen ei ole helppoa. Opettajan ja opettajankoulutuksen perinne on edelleen kiinni enemmän yksin tekemisessä kuin yhdessä tekemisessä, vaikka muutos onkin koko ajan käynnissä. Tarvitsemme rohkeampia kokeiluja, jossa astutaan oman epä-mukavuusalueen ulkopuolelle ja otetaan vastuuta uudesta yhdessä. Vain tämän avulla uuden kulttuurin synnyttäminen on mahdollista opettajankoulutuksessa ja koulussa.

### **KULMAKIVET OPETTAJILLE YRITTÄJYYSKASVATUKSEN OPINTOJAKSON TOTEUTUKSEEN**

- Anna opiskelijoille mahdollisuus ideoida ja toteuttaa projekteja täysin itsenäisesti.
- Muista yhteistoiminnallisuuden ja tiimien tuoma voima työskentelyssä.
- Tue omalla toiminnallasi opiskelijoiden luovuutta ja kekseliäisyyttä.
- Etsi toiminnallisia keinoja opiskeluun.
- Mieti ohjauksen määrä ja muoto projektin eri vaiheisiin.

## Lähteet

Bauman, Z. 2003. Notkea moderni. Suomentaja J. Vainonen. Vastapaino: Tampere.

Cohen, E. G., Lotan, R.A., Whitcomb, J. A., Balderrama, M. V., Cossey, R. & Swanson, P. E. 2002. Kompleksiopetus. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Suomentaja Ari Penttilä. Porvoo: W-S Bookwell. 137–154.

Commission of the European Communities, 2008. <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&ihmlang=en&lng1=en,en&lng2=bg,cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,-hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,ro,sk,sl,sv,&val=467512:cs> (Luettu 15.1.2014)

Ikonen, R. 2006. Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. SoPhi 102. Minerva: Jyväskylä.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1994. An overview of cooperative learning. Teoksessa J. S. Thousand, R.A. Villa & A. I. Nevin (toim.) Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers. Baltimore: Brookes. 31–58.

Kagan, S. & Kagan, M. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Suomentaja Ari Penttilä. Porvoo: W-S Bookwell. 24–47.

Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) 2010. Yrittäjyyskasvatus hallintana. Vastapaino: Tampere.

Müller-Using, S. 2012. Creativity is key. Teoksessa Good morning creativity: Awakening human potential through education. Fundación Botín Report. Spain, Graficas Calima, 21–46.

Nikkola, T. 2012. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 422.

Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 350.

Paakkunainen, K. 2007. Alkaisinko yrittäjäksi? Tutkimus nuorten yrittäjyyspoliittisista kirjoituksista ja asenteista. Nuorisotutkimusverkoston verkkojulkaisuja 11. Luettavissa osoitteessa <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Paakkunainen%20-%20Alkaisinko%20yritt%C3%A4j%C3%A4ksi.pdf>. (Luettu 15.1.2014).

Peltonen, K. 2007. Tiimiopetus yrittäjyyskasvatuksen ohjausmenetelmänä. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 241–249.

Rautiainen, M. 2011. Yrittäjyyskasvatus opettajankoulutuksessa - malli ja sen toteuttaminen. In K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen, L. Tainio, & A. Uitto (Eds.), *Ainedidaktiikka moninaistuvassa maailmassa* (pp. 257-266). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia (332). Helsinki, Finland: Helsingin yliopisto. Luettavissa osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/27883/ainedida.pdf?sequence=1>. (Luettu 10.1.2014.)

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa koulu-diskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.

Suominen, J. 2013. Missä tiimiyrittäjyys? Yrittäjyyden eetoksen ja yrittäjyyskasvatuksen filosofisten lähtökohtien kriittistä arviointia. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1368. Luettavissa osoitteessa <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94638/978-951-44-9301-0.pdf?sequence=1>. (Luettu 10.1.2014).

Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää. Vastapaino: Tampere.

Urban, K. 1999. Urban's components model of creativity. [http://klaus.urban.phil.uni-hannover.de/imperia/md/content/de/uni-hannover/phil/klaus\\_urban/urban\\_s\\_components\\_model\\_of\\_creativity.pdf](http://klaus.urban.phil.uni-hannover.de/imperia/md/content/de/uni-hannover/phil/klaus_urban/urban_s_components_model_of_creativity.pdf). (Luettu 15.1.2014).

*Jaana Seikkula-Leino, Turun yliopisto, Turun normaalikoulu*  
*Anne Tiikkala, Turun yliopisto, Turun normaalikoulu*  
*Pekka Hytinkoski, Helsingin yliopisto, Ruralia-instituutti*  
*Sari Söderlund, Turun yliopisto, Tulevaisuuden tutkimuskeskus*

# Tulevaisuuden yrittäjyys- kasvatuksen oppimisympäristöt ja oppimispelien mahdollisuudet

## Tiivistelmä

Yrittäjyyskasvatus ja pelit muistuttavat meitä informaalin ja non-formaalin oppimisen merkityksestä. Voisiko pelillistyminen – pelimäinen ajattelu ja pelimäiset mekanismit – toimia siltana formaalin ja koulun ulkopuolella ja vapaa-ajalla tapahtuvan oppimisen välille? Tässä artikkelissa johdatellaan siihen, miten yrittäjyyskasvatusta voisi toteuttaa tulevaisuudessa erilaisissa oppimisympäristöissä. Aihe on yrittäjyyskasvatuksen alueella uutta ja siksi lähestymme teemaa kirjallisuuteen perustuen. Kirjoituksessamme fokuksituu myös jossain määrin tulevaisuuden tutkimukseen. Artikkelimme nostaa ajatuksia oppimisympäristöjen sekä pelien kehittämiseen. Tuomme ideoita siihen, miten opettaja tai opettajankouluttaja voisi huomioida opetuksessaan ja ohjauksessaan yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöt ja erityisesti pelien mahdollisuudet. Artikkelimme lopuksi kiteytämme seuraavia lähtökohtia sekä ympäristöjen että pelien kehittämiseen: oppimispelin ilmentyminen; oppimisympäristöjen kehittäminen; holistisoituminen; tavoitteellisuus, eteneminen ja arviointi; pelaamisen kynnys; mahdollisuudet, riskit ja virheet luontaisena osana pelaamista; sekä pelaajien affektiot ja vuorovaikutus. Kaiken kaikkiaan tulevaisuuden yrittäjyyskasvatuksen oppimispelit näemme tämän kirjallisuuden perusteella ns. holistiseksi toiminnaksi, jossa keskeistä ovat pelaajien reaktiot sekä proaktiivisuus muuttuvissa toimintaympäristöissä. Näin tulevaisuuden haasteet voivat liittyä myös siihen, miten ymmärrämme oppimispelit ja niiden erilaiset hyödyn-tämismahdollisuudet.

**Avainsanat:** oppimispelit, oppimisympäristöt, tulevaisuus, yrittäjyyskasvatus



## Johdanto

Tulevaisuuteen suuntautuminen on yksi yrittäjyyskasvatuksen arvoista. Kansainvälisen, yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoille suunnatun kyselytutkimuksen mukaan tulevaisuuteen suuntautuminen valikoitui yrittäjyyskasvatuksen kuudenneksi tärkeimmäksi arvoksi. Laajemmalle joukolle tehdyn kyselyn mukaan tulevaisuuteen suuntautuminen päätyi yrittäjyyskasvatuksen tärkeimpien arvojen listalle. Yrittäjyyskasvatuksen arvot nousevat yrittäjyydestä ja ne ohjaavat sitä, mitä yrittäjyyskasvatuksella pyritään saavuttamaan. (Tiikkala 2013.) Yrittäjälle ominaisia piirteitä on kartoittanut esimerkiksi Hornaday (1982). Yrittäjyyttä ja tulevaisuutta yhdistää havainnollistamisen vaikeus. Tulevaisuudentutkimus pystyy tuottamaan megatrendejä, heikkoja signaaleja ja villikortteja yrittäjyyden ennakkointiin. Silti tulevaisuus pysyy kuvitteellisen matkan päässä. Tulevaisuudentutkimuksen tavoin yrittäjyydellä on toiminnallinen perusjuonne siinä määrin kuin tulevaisuuden katsotaan olevan seurausta ihmisten ja ihmisyhteisöjen toiminnasta. Yrittäjyys todentuu erityisesti määritellyn tekemisen kautta, jossa ainutkertaiset sisällöt muokkautuvat tuotteeksi tai palveluksi tarkoin suunnitellun ja toteutetun prosessin lopputuloksena.

Asiat ilmaistaan tarinoin ja metaforin silloin, kun nykykäsitteet eivät riitä kuvaamaan tulevaisuuden todellisuuksia. Todellisuuden karkaaminen käsistä on tieteen filosofinen ongelma (mm. Deutsch 1997; Musgrave 1993). Vaikka tulevaisuudentutkimus on kehittänyt pragmaattisen ennakkoinnin vastaamaan käytännön tarpeisiin, on yrittäjyys tulevaisuudentutkimuksen sisällöissä usein sivujuonne, joka verhoutuu laajempaan talouskehitykseen ja uusiin sosiaalistumisen (tai yksilöllistymisen) muotoihin. Esimerkiksi rahan perustuvan vaihdon korvautuminen aikaan, omistajuuteen, tietoon, osaamiseen tai kokemukseen perustuvalla vaihdolla voi johtaa radikaaliin muutokseen. Tulevaisuudessa hämöttää yhteiskunta, jossa muutos on ulottunut rakenteisiin ja käsitteisiin.

Visionäärinen johtaminen on tulevaisuudentutkimuksen erityinen sisältöalue, jossa tietoisuuteen nousee kuva paremmasta tulevaisuudesta. Kyseessä ei ole niinkään inhimillinen ominaisuus kuin erityinen vetovoimatekijä, joka saa motivoituneen mielen moottorin käynnistymään. Tästä kumpuaa kiinnostavia kysymyksiä: Voidaanko yrittäjyys määritellä yhteisen ja yleisen hyvän synnyttämisen kautta? Voiko kuva paremmasta maailmasta korvata varallisuuden kerryttämisen tavoiteltavana tulevaisuutena? Onko tulevaisuuden yrittäjä henkilö, jonka pääfunktiona on maailman pelastaminen? Korvaako kollektiivinen hyvä yksilöllisen ansaintalogiikan? Jaetun talouden ja hybriditalouden kaltaisilla uusilla käsitteillä yritetään raivata tietä toistaiseksi tuntemattomaan tulevaisuuteen. Yrittäjyyden uudella ymmärtämisellä on vipuvaikutus uravalintoihin ja työn organisoitumisen muotoihin.

Yrittäjyyskasvatuksen ytimessä ovat ymmärtäminen, tietäminen ja taitaminen. Oppimispelit yrittäjyyteen kasvattamisen välineenä ovat erityisen kiinnostuksen kohde tässä artikkelissa. Pelikasvattajan käsikirjan (Pelikasvattajien verkosto 2013, 69) kirjoittajat määrittelevät hahmottelevat oppimispeljä seuraavasti: ”1) Pelien käyttö opetuksessa on joillekin nuorille motivoiva tapa oppia, 2) Pelit ovat tuttuja useimmille nykyajan

nuorille ja mahdollistavat oppimisen erilaisessa, nuorille tutussa ympäristössä, 3) Pelien käyttö opetuksessa voi olla monipuolista ja antoisaa, mutta voi vaatia opettajalta paljon suunnittelua, 4) Monet oppimispelit ovat ilmaisia ja niitä on paljon tarjolla.”

Edellinen määrittely kuvaa hyvin pelien opetuskäyttöä sekä kasvokkain että/tai digitaalisessa muodossa. Oppimispelien keskeinen piirre on, että ne todella motivoivat opiskelijaa niin, että pelaaja jaksaa nähdä vaivaa ja käyttää aikaa oppiakseen. Tavoiteltavaa olisi myös se, että oppimispeli samalla lisäisi myös pelaajan itseohjautuvuutta niin, että oppimispelaaminen toteutuu myös ilman ulkoista pyyntöä ja tehtävää. (muokattuna Ronimus 2012, 11–12.)

Marjaana Kangas (2010) tutki väitöskirjassaan pelillisiä oppimisympäristöjä (Playful Learning Environment – PLE). Kangas määrittelee pelilliset aktiviteetit kirjallisuuskatsauksensa pohjalta seuraavasti:

- Fyysiset aktiviteetit, koska ulkona tapahtuva toiminta, esim. leikkikentällä, sitouttaa lapset mukaan toimintaan.
  - Kehollisuus, koska pelilliset aktiviteetit toteutuvat usein koko vartaloa hyödyntäen.
  - Yhteistyö, koska pelistä oppiminen nähdään erityisesti sosiaalisena ilmiönä.
  - Luovuus, koska lapset hyödyntävät ja kehittävät mielikuvitustaan ja luovuuttaan koko pelin ajan.
  - Narratiivisuus, koska peleissä luodaan ja näytellään juonellisia tarinoita.
  - Oivaltaminen, koska tarinat sisältävät ongelmanratkaisua.
  - Tunteet, koska ne ovat mukana kaikessa inhimillisessä toiminnassa.
- (Muokattuna Kangas 2010, 24-25)

Oppimispelin määrittely on haastava tehtävä, sillä se kytkeytyy pelaajien, pelintekijöiden, opettajien ja tutkijoiden omiin oppimiskäsityksiin. Siksi pelillisyyteen ja oppimisleihin voidaan hakea myös tulevaisuuden tutkimuksen suunnalta. Tulevaisuudentutkimuksen kontribuutio yrittäjyyden oppimisleihin voivat olla esimerkiksi yllättävät ja radikaalit juonen käänneet ja niihin liittyvät positiiviset ja negatiiviset yllätykset, joita pelaajat kohtaavat. Tulevaisuudentutkimus tarjoaa tähän runsaasti aineistoa (ks. esim. Linturi & Rubin 2011.) Tulevaisuuden tekeminen osana pelimaailmaa tempaisee pelaajan mukaan maailman muuttumispeliin. *Proaktiivinen pelaaja* kohtaa toimintaympäristön, joka muuttuu radikaalisti ja yllätyksellisesti. Erityisenä haasteena on tehdä maailman muuttumisesta visio määrittelemään tulevaisuuteen tähtäävää toimintaa. Tässä pelissä visio muodostaa pelaamisen perusmotivaation perustan. Visio konkretisoi sen, mikä pelaamisessa on pelaamisen arvoista, minkälaisena yhteiskunta ja oma toiminta sen osana tulevaisuudessa näyttäytyy. Visiossa on sekä yksilöllisen että yhteisöllisen hyödyn ulottuvuudet. Lähtökohtana on, että yrittäjyys on olennainen osa yhteiskunnan yleistä ja yrittäjän omaa hyvinvointia.

Pelissä on tärkeää antaa pelaajalle mahdollisuus pelin sääntöjen muuttamiseen. Yrittäjä on osa maailman muuttumispeliä, ei yksinomaan sen kohde. Tarkastelunäkökulma esittelee yrittäjän pelissä aktiiviseksi toimijaksi, jolle tapahtuu asioita toimintaympä-

ristön muuttuessa ja joka itse voi vaikuttaa toimintaympäristöönsä vision suuntaisesti. Pelissä yrittäjällä on sekä reaktiivinen että proaktiivinen rooli suhteessa omaan itseensä ja yhteiskuntaan laajemmin. Motivaatio on noussut oppimisesta puhuttaessa keskeiseksi teemaksi sekä oppimistutkijoiden että koulutuksen eri asteilla työskentelevien parissa. Viimeaikainen motivaatiotutkimus on osoittanut, että motivaatiolla on merkitystä oppimisen kannalta ja että motivaatioon vaikuttavat sekä oppijan sisäiset tekijät että oppimistilanteeseen liittyvät seikat. Tutkimuksissa on eri aikoina pyritty selittämään motivaatiota eri lähtökohdista. Motivaatiota kuvaavilla käsitteillä on vanhastaan pyritty vastaamaan siihen, miksi ihmiset kiinnostuvat juuri jostakin toiminnosta. Myöhemmin olennaiseksi kysymykseksi on noussut myös sen selvittäminen, miksi ihmiset käyttävät erilaisissa oppimis- ja suoritustehtävissä vaihtelevasti kognitiivisia strategioita ja miten he itse pystyvät säätelemään ja ylläpitämään ponnistelujaan. (Lehtinen & Kuusinen & Vauras 2007, 177–178.) Pelit ja pelaaminen ovat osa ihmisen luontoa. Ihmiset ovat kehittäneet ja pelanneet erilaisia pelejä hyvin varhaisista ajoista saakka. Nykyisin pelit voivat olla digitaalisia tai fyysisiä pelejä.

Myös yksilöiden ja yhteisöjen asiantuntijuus sekä yrittäjämäinen toimintatapa korostuvat tulevaisuudessa. Riikonen ehdottaa (2013, 269) uudelle työlle seuraavaa määritelmää: ”Uuden työn perusolettamuksena on uusien, usein ainutkertaisten asioiden, palvelujen ja tuotteiden kehittäminen, tuottaminen ja yhdisteleminen yhdessä muiden kanssa.” Tämä määritelmä ei tee eroa harrastusten, palkkatyön tai yrittäjyyden välille vaan innostukselle ja inspiraatiolle tulisi rakentaa joustavia mahdollisuuksia kaikille näille alueille. Näin yksilöiden oma kiinnostus, rohkeus kokeilla ja arvopohja voivat jalostua yhteiseksi toiminnaksi, yrittäjyydeksi ja innovaatioiksi. Yrittäjyyden alueella Riikonen suosisi sellaisia yritysmalleja ja -ratkaisuja, joista löytyy sisäänrakennettuna edellä mainittuja elementtejä, jotka lisäävät luottamusta, tasa-arvoa ja yhteisten innovaatioiden mahdollisuutta sekä palvelevat jäseniä ja yhteistä etua.

Yrittäjyyskasvatukseen ja pelimäisen oppimisen alueille Riikosen (2013) näkemyksiä siirrettäessä voitaisiin ehdottaa, että opettajat voisivat oppia jotain olennaista olemassa olevia erilaisia pelaajien ja pelintekijöiden usein symbioottisia pelikulttuureja seuraamalla. Sekä kalliit kaupalliset AAA (ns. korkealaatuiset) -pelit että varsinkin pienemmät indie- ja tai opetuspelit rakennetaan usein potentiaalisten käyttäjien kanssa niitä suunnitellen ja muokaten sekä ennen että etenkin pelien varsinaisen julkaisun jälkeen. Tällöin alkaa usein vapaaehtois pohjainen pelien päivittäminen, laajentaminen, modaaminen (muokkaaminen) ja samalla, kuin varkain, uusien jatko-osien suunnittelu.

Tulevaisuudentutkimuksen nuorisotutkimuksessa nousee esille identiteetin pirstaloituminen (mm. Rubin 2000). Yrittäjyys ei ehkä tulevaisuudessa muodosta ihmisen koko identiteettiä ja tämä tulisi ottaa huomioon oppimispeliä rakennettaessa. Käsitteellinen muutos on jo käynnissä ja paineet yhteiskunnan rakennemuutokseen kasvavat. On mahdollista, että aika ajaa nyky-ymmärryksen mukaisen ”yrittäjä” -käsitteen ohi pitkällä aikavälillä tulevaisuudessa. Yrittäjyyskasvatus ja pelit muistuttavat meitä informaalin ja non-formaalin oppimisen merkityksestä. Voisiko pelillistyminen – pelimäinen ajattelu ja pelimäiset mekanismit – toimia siltana formaalin ja koulun ulkopuolella ja vapaa-ajalla tapahtuvan oppimisen välille?

Koulujen pelillistyminen ei ole kuitenkaan mikään läpihuutojuttu. Toikkasen (2013) ja Costikyanin (2012) mukaan, pienimuotoiset pelimäisyyttä lisäävät projektit eivät välttämättä laajene tietystä ajasta ja paikasta laajempaan koulukäyttöön, sillä koulu on jo itsessään peli. Spesifit pelikokeilut jäävät ikään kuin minipeleiksi suuremman pelin sisällä, eivätkä näin todella vaikuta kouluorganisaatioin toimintamalleihin. Jos halutaan, että ”iso peli” muuttuu, pelillisyyttä lisäävien muutosten on tultava ylhäältä alaspäin (Toikkanen 2013). Tulevaisuuden tutkijat käyttävät holistisia lähestymistapoja ja kuvauksia ja uskovat, että tulevaisuus muokkautuu juuri todellisten toimijoiden ja toimenpiteiden kautta, alhaalta ylöspäin. Ehkä paras tapa kehittää pelimäisyyttä on ”hyökätä” kaikilta rintamilta. Tutkijat ja opettajat ovat vielä keskimäärin varovaisia ja hyvä niin, sillä nyt pelien opetuskäyttö ja pelimäisyys ovat kaikkien huulilla ja niitä tarjotaan ehkä hieman varomattomastikin lääkkeeksi lähes kaikkiin koulun ongelmiin (Toikkanen 2013). Pelillisyyden kehittäminen ja tutkimus tulisi suunnata käytännön tarpeisiin ja tilanteisiin ja siihen, että ne edistävät opiskelijan taitoja ja tietoja.

Pelit ja pelimäinen oppiminen ovat nyt päivän sana ja myös yrittäjyyskasvattajien olisi hyvä tuntea näiden mahdollisuuksia. Yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta katsoen myös yrittäjyys on tietynlaista peliä ja sitä voitaisiin harjoitella oppilaitoksissa hyvinkin pelien kautta. Tästä syystä haluamme tässä artikkelissa nostaa esiin erilaisia pelillisyyteen liittyviä ideoita, jotka voisivat vahvistaa myös yrittäjyyskasvatuksen mahdollisuuksia. Käytännössä tämä toimii myös toisinpäin. Erityisesti toiminnallisuutta sisältävässä yrittäjyyskasvatuksessa (esim. NY-yritykset tai opiskelijaosuuskunnat) on paljon sellaista toimintaa, missä konkretisoituu myös monia pelimäisyyden ja vaikkapa draamakasvatuksen teemoja.

Millaisia ovat siis yrittäjyyskasvatukselliset pelit? Onko niitä jo olemassa, jopa omassa toiminnassamme, mutta emme ole vain osanneet ”löytää” ja sanallistaa niitä vielä edes itsellemme? Entä millaisia olisivat tällaisten yrittäjyyskasvatuksellisten pelien mahdollisuudet ja haasteet? Näkemyksemme on, että on jo olemassa sekä oppimisperlejä että kaupallisia pelejä, joiden ideat, vuorovaikutusmahdollisuudet, mekanismit ja kehittämispotentialiaali ovat läheisessä yhteydessä esimerkiksi oppimisympäristöjen ja yrittäjyyskasvatuksen ideoihin. Yrittäjyyskasvatuksellisia oppimiskokeiluja ja -pelejä on jo kehitelty, mutta tältä alueelta löytyy vielä paljon käyttämätöntä potentiaalia. Asiakaspalveluun on kehitetty roolipelejä, jotka kehittävät asiakaspalvelua ja markkinointia. Näistä esimerkkejä ovat mm. ASPASOME (InnoOmniaan kasvatuksellinen roolipeli ensimmäisen lukuvuoden merkonomiopiskelijoille), LOL/Lievästi Outoa liiketoimintaa (InnoOmniaan ja Laurean erilaisia oppimisalustoja yhdistävä yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristökokeilu), Kenkäbisnes (YES-hankeen kehittämä yrittäjyyskasvatuksen lautapeli, jossa opiskelija johtaa kenkälän tuotantoyritystä tai Minecraft (digitaalinen ”hiekkalaatikko-peli”, joka on kasvanut globaaliksi ilmiöksi usealla digitaalisella alustalla; peliä voi pelata yksin ja yhdessä ja se on modattavissa - katso myös Minecraft-Edu).

Toisaalta on nähtävissä, että pelit nähdään usein staattisena ja fyysisenä välineenä. Pelillisuus tulee myös esille laajemmissa konteksteissa sekä ympäristöissä. Kehitettäessä yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöjä on hyvä huomioida ns. perinteiset pelimah-

dollisuudet; toisaalta yrittäjyyskasvatuksen pelejä voisi kehittää laajempiin toiminta- ja oppimisympäristöihin. Näin peli voisi lähteä liikkeelle jopa siitä, miten laajempi, esimerkiksi sosiaalinen ja didaktinen, oppimisympäristö itsessään olisi ikään kuin pelialustana. Seuraavaksi pureudumme tarkemmin siihen, mitkä ovat yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöt ja niiden kehittämismahdollisuudet. Tämän jälkeen syvennämme oppimisympäristönäkökulmaa erityisesti pelien lähtökohdasta. Artikkelimme päätteeksi esitämme ideoita yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöjen – yrittäjyyskasvatuksen pelien kehittämiseen.

## Yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöt tulevaisuudessa

Kuten Gibb (2005) on todennut, yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka keskittyy opiskelijoiden aktiiviseen oppimiseen. Tätä lähestymistapaa voidaan pitää ei-traditionaalisenä opetusmetodinä, jossa oppimistilanteet ovat joustavia, vuorovaikutteisia ja perustuvat moniulotteiseen tiedon tuottamiseen. Tietoa rakennetaan yhdessä ja virheitä pidetään luonnollisena osana oppimisprosessia. Suunnan muutos näkyy myös kansallisessa politiikassa, jossa oppiminen nähdään osana sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävästä kehityksestä. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan mukaan ”uusi oppiminen” lähtee oletuksesta, että jokainen ihminen on hyvä jossakin ja että oppija löytää omat vahvuutensa yrityksen ja erehdyksen kautta (Tulevaisuus 2030, 5.4.2013). Koulujärjestelmän tulisi tukea uuden kokeiluun virittyntä mieltä. Siten myös oppimisympäristöjen tulisi edistää tämän tyyppisiä toimintoja.

Edellä mainitun pohjalta voidaan väittää, että yrittäjyyskasvatus perustuu sosio-konstruktivistisille lähtökohdille. Oppivilla yhteisöillä (esim. Blenker et al. 2006, 99; Jack & Anderson 1999) ja oppimiskokemuksilla on merkittävä rooli oppimisessa. Näistä syistä me nojaamme Kolbin (1984) kokeelliseen oppimisen teoriaan sekä yrittäjyyskasvatuksessa että sen pedagogisessa keskustelussa.

Nykyhetken didaktisena haasteena voitaisiin pitää sitä, kuinka kaikki periaatteessa tietävät, kuinka oppimista voi tapahtua tarkasti kontrolloidun perinteisen luokkahuone-opetuksen ulkopuolella, mutta toisaalta uudenlaiset opetusratkaisut tarvitsevat etenkin aluksi sekä taloudellisia että henkisiä satsauksia. Tämä on näkynyt myös keskustelussa uusista tai uudenlaisista ja laajennetuista oppimisympäristöissä. Vaikka perinteisessä luokkahuone- tai luento-opetuksessa ei ole mitään pahaa – päinvastoin – niin silti nykyisten didaktisten ja pedagogisten käytäntöjen uudelleen miettiminen on herättänyt myös vastustusta – usein sekä taloudellisista että psykologista (muutosvastarinta, aikaisemmatkin kehitysprojektit ovat vielä kesken) syistä.

Oppimisympäristö-termi nähdään paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä, jonka tarkoitus on edistää oppimista (Manninen & Pesonen 1997). Oppimisympäristökäsitettä voidaan hyödyntää seuraavasti:

1. Koulutuksen suunnittelua ohjaavana pedagogisena mallina – hyödynnetään didaktisia ja oppimisteoreettisia periaatteita, ja oppiminen tapahtuu tietoisesti valituissa oppimista tukevissa ympäristöissä.

2. Oppimisympäristö ajattelutapana – korostetaan perinteisestä opettajajohtoisesta ja luokkapainotteisesta opiskelusta poikkeavia opetus- ja opiskelumenetelmiä sekä arkipäivässä tapahtuvaa oppimista.
3. Oppimisympäristö muotiterminä – käsitteen väljin käyttötapa; käytetään korvaamaan erilaisia perinteisempiä koulukeskustelun käsitteitä. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007)

Toivomme tässä artikkelissa käyttävämme oppimisympäristön käsitettä kahdessa edellä ensimmäiseksi mainitulla tavalla. Olemme omaksuneet tähän artikkeliin myös Mannisen (2007, 35-36) näkemykset oppimisympäristön viidestä erilaiset näkökulmasta, jotka täydentävät toinen toisiaan, kuitenkin niin, että kokonaisuuden pitää kasassa didaktinen näkökulma. Nämä oppimisympäristön näkökulmat ovat: *fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen ja didaktinen*. Otamme tässä yhteydessä esille myös linjakkaan opetuksen käsitteen, jolla tarkoitetaan opetustoimintaa, jossa erilaiset opetuksen ja oppimisympäristön elementit tukevat samansuuntaisesti toisiaan. Näitä voivat olla opintojakson tai -kokonaisuuden tavoitteet ja sisällöt, opetus- ja opiskelumenetelmät, oppimisen arviointimenetelmät ja opiskeluilmapiiri (syntyy vuorovaikutuksessa) (Biggs 2003).

Kuinka siis oppimisympäristön viisi erilaista näkökulmaa muuttuu matkan varrella? Onko arjessa edes mahdollista yhdistää niitä linjakkaasti toisiinsa – onko tämä enemmän tavoiteltava kuin realismia? Entä jos puhutaan pelimäisestä ympäristöstä – mitkä oppimisympäristön näkökulmat tarvitsevat tällöin erityishuomiota? *Onko jo nyt tai tulevaisuudessa löydettävissä sellaisia oppimisympäristön näkökulmia, joita ei edes voida sijoittaa viiteen edellä mainittuun oppimisympäristön näkökulmaan?*

Tulevaisuuden ennakointi asettaa haasteita myös oppimisympäristöjen kehittymiselle. *Siten oppimisympäristöjä tulisi myös tarkastella proaktiivisuuden kehittymisen lähtökohdasta*. Proaktiivisesti toimiva yksilö näkee oman toimintansa osana kokonaisuutta, joka on jatkuvasti muuntuva ja johon pystyy vaikuttamaan (mm. Kamppinen, Kuusi ja Söderlund 2003; ks. holistisesta ajattelusta mm. Lombardo 2010 ja 2011). Proaktiivinen yksilö ei tyydy reagoimaan ympärillä tapahtuviin muutoksiin (reaktiivisuus), vaan haluaa vaikuttaa toimintaympäristöön omien arvojen suuntaisesti. Näin toimiessaan hän joissakin tapauksissa tulee luoneeksi taloudellisesti menestyvän yritystoiminnan perustan ikään kuin sivutuotteena. Tämä on uudenlainen näkökulma yrittäjyyteen, ja muutos on suuri, täysimittaisesti toteutettuna melkein radikaali.

Yrittäjyyskasvatuksessa yksilön näkökulma ja taloudellisen lisäarvon tuottaminen korostuvat usein suhteessa yhteisölliseen näkökulmaan ja inhimillisiin tarpeisiin. Viitteitä uudistuneeseen ajatteluun on havaittavissa (ks. esim. Riikonen, 2013), mutta muutoksen syvyyttä ja laajuutta ei vielä ymmärretä. Taloudellisen hyvinvoinnin kasvaessa yrittäjyyden peruslogiikka muuttuu, tarkemmin ottaen se on jo pitkälti muuttunut. Taloudellisen lisäarvon tuottaminen on pikemminkin seuraus kuin toimintaan johtavan motivaation ydin. Yrittäjyyden motivaatio löytyy yhä useammin perustarpeiden tyydyttämisen ulkopuolelta kuten esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen, kauneuden ja henkisen kasvun tarpeet. Tulevaisuudentutkimuksessa yrittäjä nähdään ratkai-



semassa globaalin materiaallisen niukkuuden ongelmaa tai vastaamassa taloudellisesti, ekologisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävä kehityksen haasteisiin (Wilenius ja Kurki 2012). Yrittäjä on aktiivinen tekijä maailman muuttumisprosessissa, jossa tavoitteena on ”maailman pelastaminen”. Taloudellisen lisäarvon tuottamisen insentiivi jää yhä useammin sivujuonteeksi yksilön toiminnan määrittelyssä.

Lombardon (2011) mukaan ratkaisuna on yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöjen ”holistisoiminen”, jossa merkitystä on sekä pelin suunnittelijan määrittelemillä pelisäännöillä että pelaajista lähtevällä muutoksella. Pelin aikana yrittäjä-pelaajat muuttavat pelin sääntöjä toimintaympäristössä, jossa on sekä hitaasti että nopeasti muuttuvia rakenteita. Pelaajien tehtävänä on toteuttaa hyvää elämää niin yksilön kuin laajemman yhteisön näkökulmasta. Ja hyvä elämä tarkoittaa eri asioita erilaisille pelaajille.

## Oppimispelit yrittäjyyskasvatuksessa

Opetusministeriön ”Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivoja” -julkaisun (2009,15) mukaan, vuoteen 2015 mennessä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa ”on kehitetty verkostoyhteistyötä vahvistavia oppimisympäristöjä esimerkiksi virtuaalisia mahdollisuuksia hyödyntäen”. On mielenkiintoista näin retrospektiivisestikin huomioida, kuinka voimakkaasti tässä julkaisussa (Opetusministeriö 2009) nostetaan esiin yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöjä, joissa ”annetaan vastuuta oppijalle, kannustetaan tekemään itse, ohjataan oppijaa havaitsemaan mahdollisuuksia ja tuetaan niihin tarttumista, vahvistetaan oivaltavaa ja keksivää oppimista, tuetaan luottamusta omiin kykyihin, suodaan mahdollisuuksia riskien ottamiseen sekä ohjataan tavoitteelliseen työskentelyyn toisten kanssa.” (Opetusministeriö 2009, 17.)

Edellä mainittu kuvaus voidaan lukea kahdella tavalla. Jos se otetaan vaatimuksena, ulkoapäin asetettuna pakkona, niin se saattaa kuulostaa hyvin vaativalta ja siksi jopa pelottavalta niin opiskelijoiden kuin opettajien näkökulmista. Yksi ratkaisu tähän voisi olla juuri pelillisuus. Lonkan ja Ketosen (2012) tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden *oma kiinnostus ja tunne omasta kompetenssista* olivat tärkeimmät onnistuneen opiskelun elementit tutkimuksessa pilotoidulla kurssilla. Edes kohonnut ahdistuksen taso ei haitannut – päinvastoin – vähiten stressaantuneet opiskelijat saivat tässä tutkimuksessa kaikista alimmat arvosanat.

Sama ilmiö toistuu myös pelaamisessa. Vaativuus ei haittaa, jos pelaaja ajaa oma kiinnostus ja tunne omasta kompetenssista. Raymerin (2011) mukaan pelaajat haluavat pelata seuraavista peleihin sisältyvistä elementeistä johtuen:

- Tavoitteiden ja kohteiden asettaminen (setting goals and objectives)
- Jatkuva palaute/feedback (provide frequent feedback)
- Etenemisen mittaaminen (measure progress)
- Pelihahmon kehitys (character upgrades)
- Yrityksestä, ei vain menestyksestä, palkitseminen (reward effort – not just success)
- Muiden pelaajien tuki (peer motivation)

Vaikka kaikki eivät pelaakaan elektronisia pelejä, niin kenenkään kasvattajan, opettajan tai kouluttajan ei kannata väheksyä niihin sisältyviä mahdollisuuksia: pelien suunnittelun ja kehittämisen parhaita käytäntöjä, myös opiskelua tai opettamista hyödyttäviä pelimekanismeja tai pelieditorilla tehtyjen skenaarioiden tai ryhmässä tehtyjen modausten mahdollisuuksia esim. englanninkielen, viestinnän, kaupallisten opintojen, projektiopintojen tai vaikka ohjelmoinnin opetuksessa.

Pedagogisesta ja didaktisestakin näkökulmasta, sosiaalisissa tai liikunnallisissa peleissä, lautapeleissä tai digitaalisissa peleissä on paljon kiinnostavaa. Sillä vaikka toisinaan digitaaliset pelit jäävät monesti pelaajilta kesken, niin usein nuoretkin pelaajat ovat valmiita panostamaan huomattavan paljon aikaa ja vaivaa oppiakseen uusia kykyjä tai ratkaistakseen ongelmia mobiili-, konsoli- tai tietokonepeleissä. Pelejä pelataan, vaikka ne vaativat yrityksiä ja erehdyksiä, usein englanninkielen taitoa ja niin paljon ongelmanratkaisuun liittyvää kapasiteettiä, että se saattaa olla pois muilta elämänalueilta. Pelikokemukset vaihtelevat flowsta ja ahdistukseen – ja usein pelaajat saattavat olla jo lopettamassa hankalaksi koetun pelin pelaamista. Silti he usein pelaavat ”vielä-yhden-kierroksen”. Kuten Lonkan & Ketosen (2012) tutkimuksessa, haasteellisuus voi olla jopa positiivinen asia. Flow-keskustelu on usein liitetty myös yrittäjyyskasvatuksen teoriaan (esim. Pittaway & Cope 2006; Heinonen & Poikkijoki 2006).

Voi silti olla ettei haasteellisuuden positiivista vaikutusta ole osattu vielä huomioida yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksessa tarpeeksi, vaikka se näkyy monesti kuin sisään kirjoitettu yrittäjyyskasvatukselle asetettuihin vaatimuksiin – myös tässä artikkelissa. Pelien suosio antaa viitteitä siitä, että haasteellisuuteen ja palkitsevuuteen kannattaa pureutua ennakkoluulottomasti. Oppimispelissä esimerkiksi vertaisarvostus voi olla rahaa suurempi palkinto ja sen saavuttaminen haasteista suurin (mm. Raymer 2011). Pelissä lisäarvo koostuu laadullisista elementeistä, joilla voi olla vaihtoarvoa, mutta ei välttämättä monetaarista arvoa. Virtuaaliraha korostaa edelleen rahan välineellistä merkitystä. Pelimaailmassa motivaation perusta läpivalaistuu. Sen rikkaus paljastuu ja päättyy palvelemaan inhimillisenä käyttövoimana ja vipuvartena, joka saa asioita tapahtumaan.

Ludologiassa, pelitutkimuksessa, termit flow ja immersio ovat voimakkaasti käytössä olevia termejä, jotka voidaan liittää myös ylöspäin nousevaan oppimiskäyrään (esim. Jennett ym. 2008; Cowley, Charles, Black, & Hickey 2008). Tasapainon löytäminen vaativan opiskelun ja mielekkään oppimisen välille on haastavaa. Silti juuri usko omaan opiskelukykyyn ja -taitoihin, myönteinen käsitys menneistä ja tulevista opintomenestyksistä sekä opintojen arvostaminen vaikuttavat positiivisesti opiskelijoiden hyvinvointina ja negatiivisesti uupumuksena (Meriläinen, Haapala & Vanttinen 2013).

Opiskelun ja opettamisen haasteellisuutta on vaikeaa asettaa ulkoapäin, parasta on jos toimija itse saa sekä tavoitteet omalle toiminnalleen sekä arvioida ja tarvittaessa muokata toimintaansa koko prosessin ajan. Juuri tässä pelien pedagogiset elementit voivat olla avuksi, sillä pohjimmiltaan pelit ja pelaaminen on osa ihmisluontoa. Olemme keksineet pelejä ja pelanneet niitä jo tuhansien vuosien ajan: Homo Ludens – pelaava ihminen.



Kallio, Mäyrä & Kaipainen (2009, 3) ovat löytäneet ainakin yhdeksän erilaista pelaa-  
mismentaliteettia, jotka kuvaavat erilaisia pelaamisen tapoja ja suhtautumista pelaami-  
seen. Käytännössä nämä mentaliteetit kuitenkin varioivat ja muodostavat monikasvoi-  
sen, jopa ristiriitaisen, pelaajaidentiteetin. Tutkimuksessa löydettiin kolme pelaamisen  
profiilia, jotka jakautuvat vielä sisäisesti kolmeen erilaiseen tapaan pelata: *Sosiaalisen  
pelaamisen profiili* (lasten kanssa pelaaminen, ystävien kanssa pelaaminen ja seuran  
vuoksi pelaaminen), *satunnaisen pelaamisen profiili* (ajantappaminen, taukoharraste ja  
rentoutuminen) sekä *sitoutuneen pelaamisen profiili* (hauskanpito, viihde ja uppoutu-  
minen) Kallio, Mäyrä & Kaipainen 2009, 7).

Kuten edellä mainitusta tutkimuksesta ja varmasti myös lukijan omista kokemuksis-  
ta voi päätellä, digitaalinen – mutta myös kaikenlainen – pelaaminen herättää paljon  
erilaisia ajatuksia. Voi olla meidän tulee kehittää vielä pelimäisyyden teoriaa ja pohtia  
uudenlaisia pluralistisia lähestymistapoja pelaamisen ja oppimisen tiedostetumpaan  
hyötykäyttöön. Tämä on tärkeää, sillä monet kasvatussosiologit (Esim. Illich 1971; Zie-  
he 1991; Aittola, Jokinen & Laine 1994; Aittola 2000) ovat jo vuosikymmenten ajan  
esittää kommentteja siitä, että nykyisyys ja tulevaisuus haastavat perinteisen koulu-  
järjestelmämme. Olemmeko jo hävinneet teknologialle, medialle ja erilaisille ei-for-  
maaleille oppimisen ympäristöille? Vai onko tämä huoli lopulta turhaa? Olisiko syy-  
tä miettiä tarkemmin sitä, että kouluun voi sisältyä sekä formaalia että ei-formaalia  
oppimista niin, että se on merkityksellistä ja hyödyllistä lapsille (ks. Kangas 2012).

Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan käyttämä uuden oppimisen käsite (tulevai-  
suus2030.fi) sisältää ajatuksen riskin ottamisesta (engl. experimental learning). Oppi-  
ja testaa uutta ajatusta tai sovellusta tai niiden epätyypillisiä yhdistelmiä käytännössä,  
joko satunnaisesti tai suunnitelmallisesti. Kokeellinen oppiminen voi olla ristiriidassa  
vallitsevien lakien, käytäntöjen tai kulttuurin kanssa ja siihen liittyy suuri henkilökoh-  
tainen riski. Oppimispeli voi toimia turvallisena alustana uuden tiedon tuottamisessa  
tavalla, jonka seurauksia ei pystytä ennakoimaan.

Oppimispelin valitsemisessa tai sen rakentamisessa tulee ensimmäiseksi huomioida  
kohderyhmä ja se sosiaalinen ympäristö, jossa sitä on tarkoitus pelata. Salonen, Leh-  
tinen ja Olkinuora (1998) ovat rakentaneet kolmiosaisen mallin oppimisen motivaatio-  
orientaatioista. Malliin kuuluvat opettaja, oppija ja tehtävä. Tehtäväorientoitunut  
oppija on vaikuttanut oppimistehtävästä ja käyttää itsenäisen opiskeluponnistelunsa  
apuna opettajan näkemystä tehtävästä. Eli ne oppijat, jotka ovat tottuneet pelaamaan  
vapaa-ajallaan, orientoituvat pelaamiseen *tehtäväorientaation* kautta. Toisaalta heillä  
saattaa olla vaativiakin odotuksia pelin suhteen. *Sosiaalisesti orientoitunut oppija* on  
riippuvainen oppimistilanteesta eikä hän kykene täysin itsenäiseen oppimiseen. Hän  
hakee apua ja yhteyttä sekä kaipaa hyväksyntää opettajaltaan. Sosiaalisesti orientoit-  
unut oppija on riippuvainen myös muiden oppijoiden mielipiteistä ja palautteesta.  
Tällaiselle oppijalle sopivat yhteisöllisesti pelattavat pelit, joita voivat fyysisten pelien  
lisäksi olla myös digitaaliset pelit. *Yksilökeskeisessä orientaatioissa* oppijan motivaatio  
keskittyy itsensä puolustamiseen ja suojelemiseen. Useimmiten näin orientoituneella  
oppijalla on heikko itsetunto ja heikko käsitys omista kyvyistään. Uudet oppimisteh-  
tävät ja -tilanteet aiheuttavat hänelle epävarmuutta. (Salonen, Lehtinen & Olkinuo-

ra 1998). Tämä oppijaryhmä asettaa uudenlaiset haasteet oppimispelin valinnalle ja eteenkin sellaisen rakentamiselle. Koska oppijat kokevat epävarmuutta uusista tilanteista ja tehtävistä, olisi erittäin tärkeää valita tai rakentaa peli niin, että *alkuun pääsemisen kynnyksellä olisi mahdollisimman matala*.

Varsinainen oppimisprosessi pelaamisessa etenee seuraavasti Vauras ym. (2009) mukaan: Ensimmäisellä tasolla kuvataan oppijan reaaliaikainen tehtävää lähestyvä prosessi, joka alkaa tehtäväorientaatiolla siirtyen suorittamiseen ja lopulta suorituksen päätökseen. Toisella tasolla kuvataan oppijan sisäiset kognitiiviset, emotionaaliset ja motivaationaaliset kyvyt sekä tilanteeseen mukautuminen ja tehtäväkohtaiset ohjeet perättäisinä sykleinä. Kolmannella tasolla ihmistenväliset (opettaja ja muut oppijat) motivaatiot ja emotionaaliset näkökulmat kohtaavat joko tasapainoisesti tai asenteellisesti. Tätä vasten katsottuna oppimispelin rakentaminen lähtee tehtäväorientaatiosta. Pelin tarkoitus, tavoite ja ulkonäkö tulisi olla niin houkutteleva, että se motivoi oppijaa tarttumaan peliin. Erilaisille oppijoille olisi hyvä muodostaa erilaisia polkuja. Jokaisella tasolla oppijan tulee saada palautetta edistymisestään sekä opettajalta tai pelin sisältä auktoriteetinomaisesti sekä kanssapelaajiltaan.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa olemme avanneet yrittäjyyskasvatuksen tulevaisuuden oppimisympäristöjä erityisesti pelien kehittämisen lähtökohdasta Tiivistäen voisi sanoa, että tulevaisuuden yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöissä profiloituvat pelillisyyden eri piirteet – ovatpa sitten kyseessä varsinaiset pelit tai pelinomaiset ratkaisut. Olemme tehneet myös avauksia sekä pelien että yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöjen käsitteellistämiseen; mutta voi sanoa, että työ on vielä alkutaipaleellaan ja jatkotutkimukset olisivat tarpeen. Seuraavaksi esitämme kirjallisuuskatsauksen perusteella nousevia ideoita sekä pelien että oppimisympäristöjen kehittämiseen.

# Ajatuksia ja ideoita yrittäjyyskasvatuksen oppimispelien hyödyntämiseen ja kehittämiseen

Kiteytämme alla olevassa kuviossa 1, mitä eri asioita voisi pohtia, kun lähdemme kehittämään tai hyödyntämään olemassa olevia yrittäjyyskasvatuksen oppimislepejä.



KUVIO 1. Ideoita ja ajatuksia opetukseen ja ohjaukseen – yrittäjyyskasvatuksen oppimispelien hyödyntäminen ja kehittäminen

Yrittäjyyskasvatuksen pelien hyödyntämisessä ja kehittämisessä voimme miettiä Kuviossa 1 esitettyjä seikkoja. Miten esimerkiksi huomioimme oppimisympäristöjen laaja-alaiset mahdollisuudet? Onko yrittäjyyskasvatuksen peli ainoastaan fyysinen ympäristö? Miten yrittäjyyskasvatuksen oppimispelissä voisi painottua didaktinen aspekti? Oppimispeli itsessään ei ole välttämättä staattinen väline, vaan se voi laajentua koko kouluympäristöön. Pelaajan affektiot sekä vuorovaikutus muiden kanssa korostuvat luontaisesti. Samoin tulevat esille erilaiset pelaajaprofiilit. Jollekin pelaaminen on sosiaalista kanssakäymisestä. Toiselle pelaaminen on sitoutunutta ja tavoitteellista toimintaa. Miten saadaan kynnys pelaamiseen mahdollisimman matalaksi?

Miten kaikki motivoidaan tarkoituksenmukaisella tavalla pelaamaan yrittäjyyskasvatuksen oppimispelejä, jossa korostuvat tavoitteiden lisäksi prosessit, yksilöllinen eteneminen, palaute sekä arviointi? Kaiken kaikkiaan tulevaisuuden yrittäjyyskasvatuksen oppimispelit näemme tämän kirjallisuuden perusteella ns. holistiseksi toiminnaksi, jossa keskeistä ovat pelaajien reaktiot sekä proaktiivisuus muuttuvissa toimintaympäristöissä. Näin tulevaisuuden haasteet voivat liittyä myös siihen, miten ymmärrämme pelit ja niiden erilaiset hyödyntämismahdollisuudet. Aina ei ole tarpeen keksiä ns. uusia pelejä vaan voimme myös luovasti hyödyntää olemassa olevia pelejä tai pelinomaisia toimintoja oppimisympäristöjen kehittämisessä.

### VINKKIKYSYMYKSIÄ YRITTÄJYYSKASVATUKSEN PELILLISEEN OPETUKSEEN

- Miten voisit hyödyntää olemassa olevia pelejä yrittäjyyskasvatuksessa?

Esimerkiksi:

- ASPASOME (InnoOmniaan kasvatuksellinen roolipeli ensimmäisen lukuvuoden merkonomiopiskelijoille)
  - LOL/Lievästi Outoa liiketoimintaa (InnoOmniaan ja Laurean erilaisia oppimisalustoja yhdistävä yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristökokeilu)
  - Kenkäbisnes (YES-hankeen kehittämä yrittäjyyskasvatuksen lautapeli, jossa opiskelija johtaa kenkälän tuotantoyritystä)
  - Minecraft (digitaalinen ”hiekkalaatikko-peli”, joka on kasvanut globaaliksi ilmiöksi usealla digitaalisella alustalla – voi pelata yksin, yhdessä ja on modattavissa – katso myös MinecraftEdu)
- Voitko kehittää yrittäjyyskasvatuksen pelillisyyttä huomioiden oppimisympäristöjen laaja-alaiset mahdollisuudet? Näin pelaamisessa painottuvat muun muassa fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen ja didaktinen aspekti.
  - Huomioitko pelillisyyden kehittämisessä mm. seuraavia lähtökohtia: kehollisuus, yhteistyö, luovuus, narratiivisuus, oivaltaminen, tunteet?
  - Kuka laatii yrittäjyyskasvatuksen pelin säännöt? Ovatko säännöt ulkoapäin annettuja? Voivatko osallistujat itse osallistua sääntöjen kehittämiseen?
  - Miten pelistä tulee kaikkia oppijoita inspiroiva ja motivoiva väline oppimiseen? Miten madallat kynnystä pelaamiseen? Miten eriytät mahdollisesti pelitilanteissa?

## Lähteet

- Aittola, T. 2000. Possibilities of informal learning inside and outside the school. Teoksessa: P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, R. Taylor & S. Olesen (Eds.) *Lifelong learning inside and outside schools*. Collected papers of the European Conference on Lifelong Learning, Bremen, Germany, February 25–27, 1999). Roskilde, Denmark: Roskilde University.
- Aittola, T. & Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. *Kasvatus* 25 (5).
- Biggs, J. 2003. *Teaching for quality of learning at university* (second edition). Suffolk, UK: Open University Press and the Society for Research into Higher Education.
- Blenker, P., Dreisler, P. and Kjeldsen, J. 2006. *Entrepreneurship Education: The New Challenge Facing the Universities: A Framework for Understanding and Development of Entrepreneurial University Communities*. Working Paper 2002--02, Department of Management, Aarhus School of Business. [http://www.hha.dk/man/cmsdocs/WP/2006/2006-02\\_ENG.pdf](http://www.hha.dk/man/cmsdocs/WP/2006/2006-02_ENG.pdf).
- Cowley, B., Charles, D., Black, M., & Hickey, R. 2008. Toward an understanding of flow in video games. *Computers in Entertainment*, 6(2), 1–27.
- Costikyan, G. 2012. *I Have No Words & I Must Design: Toward a Critical Vocabulary for Games*. From. F. Mäyrä (ed.) *Proceedings of Computer Games and Digital Cultures Conference*. Tampere: Tampere University Press 2012.
- Deutsch, D. 1997. Todellisuuden rakenne. Kirjakas/ Ykkös-Offset Oy, Vaasa.
- Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice?. Teoksessa: P. Kyrö & C. Carrier (eds.) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, 44–67.
- Heinonen, J. & Poikkijärvi, S.-A. 2006. An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of Management Development*, Vol. 25, No. 2, 2006.
- Hornaday, J. A. 1982. Research About Living Entrepreneurs. Teoksessa: Encyclopedia of Entrepreneurship. C. A. Kent, D. L. Sexton & K. H. Vesper (toim.). Englewood Cliffs: NJ Prentice Hall.
- Illich, I. 1971. The Breakdown of Schools: A Problem or a Symptom? *Interchange*; 2, 1–10.

Jack, S. L. and Anderson, A. R. 1999. Entrepreneurship education within the enterprise culture. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 5 (3), 110–125.

Jennett, C., Cox, A. L., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijs, T., et al. 2008. Measuring and defining the experience of immersion in games. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66, 641–661. [http://www.researchgate.net/publication/-222698966\\_Measuring\\_and\\_defining\\_the\\_experience\\_of\\_immersion\\_in\\_games](http://www.researchgate.net/publication/-222698966_Measuring_and_defining_the_experience_of_immersion_in_games)

Kallio, K.P., Mäyrä, F. & Kaipainen, K. 2009. *Pelikulttuurin monet kasvot: digitaalisen pelaamisen arkiset käytännöt Suomessa*. Pelitutkimuksen vuosikirja 2009, 1–15. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/66188>

Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) 2003. *Tulevaisuudentutkimus, Perusteet ja sovellukset*. Helsinki. Finland: SKS.

Kangas, M. 2010. *Finnish Childrens' Views on the Ideal School and Learning Environment*. Published online: 14 September 2010 Springer Science+Business Media B.V. 2010

Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. WSOY. Helsinki.

Linturi, Hannu & Rubin, Anita. 2011. Toinen Koulu, Toinen Maaailma. *Oppimisen Tulevaisuus 2030*. Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen julkaisuja 1/ 2011. Uniprint Suomen Yliopistopaino Oy.

Lombardo, T. 2011. *Integrative, Holistic Wisdom-Based Futures Education, Center for Future Consciousness*. [http://www.centerforfutureconsciousness.com/pdf\\_files/Articles/IntegHolWisdFutEducationMay2011.pdf](http://www.centerforfutureconsciousness.com/pdf_files/Articles/IntegHolWisdFutEducationMay2011.pdf)

Lombardo, T. 2010. *Holistic Approaches to Educating the Whole Person*. Presentation given in the World Future Society conference in Boston 10 July 2010.

Lonka, K. & Ketonen, E. 2012. How to make a lecture course an engaging learning experience? In *Studies for the Learning Society*, No. 2-3, 63–74.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: OPH

Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus* 4/97.

Meriläinen, M., Haapala, A. & Vääntinen, T. 2013. *Opiskelijoiden hyvinvointi ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Lähtökohtia ja tutkittua tietoa ohjauksen ja pedagogiikan kehittämiseen*. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A. Tutkimuksia ja raportteja 77. Mikkelä: Kopijyvä Oy.

Musgrave, Alan. 1993. *Common Sense, Science and Scepticism*. Cambridge University Press, Great Britain.

Opetusministeriö. 2009. *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Yliopistopaino.

Pelikasvattajien verkosto. 2013. Pelikasvattajan käsikirja. <http://www.pelipaiva.fi/pelikasvattajankasikirja.pdf>

Pittaway, L. & Cope, J. 2006. *Entrepreneurship education: A Systematic Review of the Evidence*. Working paper 002/2006. NCGE-research - National Council for Graduate Entrepreneurship <http://gees.pbworks.com/f/entrepreneurshipeducation.pdf>

Raymer, R. 2011. *Gamification: Using Game Mechanics to Enhance eLearning*. eLearn Magazine. Education and Technology in Perspective. Viitattu 24.4.2013: <http://elearn-mag.acm.org/featured.cfm?aid=2031772>

Riikonen, E. 2013. *Työ ja elinvoima*. Osuuskunta Toivo.

Ronimus, M. 2012. Digitaalisen oppimispelin motivoivuus. Havainnot Ekapeliä pelanneista lapsista. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 437. Jyväskylä 2012.

Rubin, Anita. 2000. *Growing Up in Social Transition: In Search of a Late Modern Identity*. Annales Universitatis Turkuensis. Ser. B. Tom. 234. Humaniora. University of Turku, Turku. 204 p.

Salonen, P., Lehtinen, E. & Olkinuora, E. 1998. Expectations and beyond: The development of motivation and learning in a classroom context (p. 111–150). *Advances in Research on Teaching*, vol. 7. Greenwich, Conn.

Tiikkala, A. 2013. *Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä*. Turun yliopiston julkaisuja C: 368. Annales Universitatis Turkuensis. <https://www.doria.fi/handle/10024/92372>

Toikkanen, T. 2013. Koulu on jo peli. Blogikirjoitus 2.4.2013 Tarmo.fi -blogissa. <http://tarmo.fi/blog/2013/04/koulu-on-jo-peli/>

Tulevaisuus 2030 -sivusto. *Interactive Material for the Futures Report of the Finnish Government updated* 5.4.2013. <http://tulevaisuus.2030.fi/>

Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen, E. & Kinnunen, R. 2009. Motivation in school from contextual and longitudinal perspective. Teoksessa: M. Wosnitzer, S.A. Karabenick, A. Efklides & P. Nenniger (toim.) *Contemporary Motivation Research: From Global to Local Perspectives*. Cambridge, MA: Hogrefe-Huber.

Wilenius, M. & Kurki, S. 2012. *Surfing the Sixth Wave. Exploring the next 40 years of global change*. FFRC eBOOK 10/2012, Finland Futures Research Centre, University of Turku.

Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso*. Tampere: Vastapaino.



*Minna Riikka Järvinen, Development Centre Opinkirjo*

*Merike Kesler, Development Centre Opinkirjo*

*Elena Ruskovaara, Lappeenranta University of Technology, Centre for Training and Development*

# Teachers in basic and upper secondary education as users and creators of learning environments that promote entrepreneurship

## Abstract

The research paper analyses how teachers in Finnish basic and secondary education use teaching situations and learning environments that facilitate the development of these key skills and foster entrepreneurship in students.

This article presents a quantitative analysis of 638 teachers working in primary and secondary education level. The results show that teachers are school-centered but flexible in their ways of creating learning environments that facilitate the development of key skills and entrepreneurial mindset. Teachers apply learning by doing as well as problem-based, collaborative and team learning on a weekly basis. Involving learners in planning the learning environments is uncommon: learners are not seen as active builders in the learning process.

Coping with uncertainty, self-direction and shared expertise are only practiced occasionally. Responsibility, goal-orientation, strengthening confidence in one's skills and learning from mistake receive attention only on a weekly basis. Risk-taking and brainstorming are rare. Teachers' self-perception of their competence level has a significant impact on how much and how actively they create physical and social learning environments.

**Keywords:** entrepreneurship, entrepreneurship education, learning environment, basic and secondary education teacher, entrepreneurial learning

## 1. Introduction

Research on learning environments is one of the spearheads in pedagogical research. Current research is also oriented towards unstructured, informal learning environments outside the classroom as well as the relationships between formal, non-formal and informal environments (see Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari & Rajala 2010; Smeds, Krokfors, Ruokamo & Staffans 2010).

The world-wide rise of entrepreneurship and entrepreneurship education in education policies and content can be said to result from the changes in society. It is considered that entrepreneurship or an entrepreneur-like approach include the kind of elements that are needed to meet the challenges of the future.

Future challenges for education have been widely acknowledged. In the Oivallus report by the Confederation of Finnish Industries EK (Elinkeinoelämän Keskusliitto 2011), attention is paid to the knowledge, skills and capabilities that education should provide in order for children and young people to live a good life as members of an ever-developing society. This also includes a vision of the Finnish success factors in the future. The competences highlighted were network skills, global skills, technology competence, environmental competence, service competence and design thinking (EK 2011, 10). All of them require the so-called key skills that include creative thinking and problem-solving, communication and social skills, the ability to put what you have learned into practice, as well as learning to learn and other metacognitive skills. Similar emphases can also be found in pedagogical research (Wagner 2008; Pohjola 2011; Trilling & Fadel 2009, see Halinen & Järvinen 2007, 71).

The skills, attitudes and competences described above, as well as the requirements they set for developing education, are realised through entrepreneurship education (cf. Ministry of Education 2009, Guidelines for entrepreneurship education). This article will analyse how teachers in Finnish basic education and general and vocational upper secondary education currently use teaching situations and learning environments that facilitate the development of these key skills and foster entrepreneurship in students.

## 2. Concepts and theoretical framework

### 2.1 Learning environment

In the Finnish national core curriculum for basic education (Finnish National Board of Education 2004), the term learning environment refers to the complex whole of the physical environment, psychological factors and social relationships in which studying and learning take place.

The current research on learning environments, however, challenges school and education-centred learning environment concept and expands it beyond school, into all situations in which learning takes place during an individual's lifetime. Learning is seen as growing into and participating in social and cultural activities as well as being a process

that is lifelong, life-wide and life-deep (Staffans, Hyvärinen, Kangas, & Turkko 2010; see Rajala et al. 2010). Learning environment is the social, psychological and pedagogical context in which learning takes place and which has an impact on the learner's competences and attitudes (Fraser 1998).

In the same way, as the aim is to anticipate what kind of knowledge, skills and abilities education should offer learners for the future, it would also be necessary to assess what kind of contexts of learning are needed for learning to take place. According to Sawyer (2006), Natriello (2007) and Tuomi (2007), for example, future learning environments will make efficient use of the ubiquity of learning, i.e. the fact that learning also takes place in other environments than the formal ones linked to the school or educational system. The researchers mentioned above have estimated that future learning environments are increasingly often informal, interactive, global and technology-based (Sawyer 2006; Natriello 2007; Tuomi 2007). In her doctoral dissertation, Kangas compared traditional and future learning environments (Kangas 2010; see also Staffans et al. 2010). According to Kangas, future learning environments

- encourage the use of different indoor and outdoor spaces and places along with classrooms
- encourage collaborative knowledge creation and content design; learners are seen as knowledge creators and media producers
- encourage an active and participative role in learning
- integrate methods and curriculum subjects
- acknowledge the status of knowledge gained from informal learning environments
- use new technology and various media tools in a versatile way.

## **2.2. The concept of the learning environment in the research data**

This article is based on the data collected using the Measurement Tool for Entrepreneurship Education™ (for further information, see Ruskovaara, Pihkala, Seikkula-Leino & Rytökölä 2014). The tool's questions which are used in this analysis are seen in table 1. Questions pertaining to learning environments are related to teaching situations (questions 65–68), the role assumed by the teacher in the teaching situation (questions 64 and 74) and the questions directly related to the learning environment (questions 69–72).

In addition, items related to learning environments such as questions concerning field trips to businesses (23), voluntary work (31), projects (34), methods used in project work (2), learning by doing (3), problem-based learning (4), cooperative learning (5) and team learning (6) are used. Also, the questions dealing with uncertainty (66), learners' self-direction (71), utilisation of shared expertise (100), an operating culture that fosters brainstorming (101) and creating something new (104) are questions that probe into learning environments.

TABLE 1. The Measurement Tool for Entrepreneurship Education: the questions included in the analysis of this article.

	In your estimate, how often have you engaged in the following activities in the past six months?	Scale
2	Project work	4-daily, 3-weekly, 2-monthly, 1-less frequently, 0-never
3	Learning by doing	”
4	Problem-based learning	”
5	Cooperative learning	”
6	Team learning	”
23	Made a field trip to a business	0–30 times
31	Arranged a project based on voluntary work with students	0–30 times
34	Enabled a project created by learners (performance, festivities, other event, magazine, book, video, etc.)	0–30 times
64	Been an instructor who mainly stays in the background in teaching situations	4-frequently, 3-quite often, 2-occasionally, 1-less frequently, 0-never
65	Modified my plans flexibly in different teaching situations	”
66	Created teaching situations in which learners must practice dealing with uncertainty	”
67	Aimed to do something new in my work	”
68	Tested new working methods	”
69	Utilised businesses, museums, theatres, etc. as different learning environments	”
70	Created learning environments that inspire learners to be creative	”
71	Developed a learning environment that requires learners to work in a self-directed way	”
72	Included learners in the planning of the learning environment	”
74	Conducted lessons mainly in a teacher-led manner	4-never, 3-less frequently, 2-occasionally, 1-quite often, 0-frequently
81	Guided learners towards independent decision-making	4-daily, 3-weekly, 2-monthly, 1-less frequently, 0-never
82	Guided the development of learners’ self-assessment skills	”
83	Highlighted learners’ different talents and skills	”
84	Developed learners’ confidence in their own abilities	”
85	Guided learners to take responsibility for their own actions	”
87	Guided learners towards goal-oriented activity	”
90	Encouraged learners to seek different solutions alongside traditional ones	”
91	Encouraged learners to present original ideas	”
92	Encouraged learners to take risks	”
93	Encouraged learners to learn from their mistakes	”
94	Discussed successes and failures with learners	”
95	Guided learners to recognise their own possibilities	”
96	Had discussions with learners about their future plans and aspirations	”
97	Had discussions with learners about their dreams	”
100	Developed an operating culture that emphasises shared expertise	4-frequently, 3-quite often, 2-occasionally, 1-less frequently, 0-never
101	Developed an operating culture that enables brainstorming	”
104	Created something new with learners, for example new knowledge, new solutions, new products	”

Questions about the learning environment are also included in the set of questions exploring the fostering of entrepreneurship in students (questions 81–97). The components of entrepreneurship are similar to those of future learning environments, since a learning environment is always not only a physical environment or space but also the psychological and cultural relationship that prevails in each situation between the people present, including teachers and students. Many decisions on teaching methods are thus, in fact, decisions on learning environments, also influenced by views on knowledge, learning and teaching (see Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010).

### 2.3. Entrepreneurship

The concepts of ‘entrepreneurial’ and ‘entrepreneurship’ used in this research are based on the definitions by Gibb (2005). According to Gibb, the concept ‘entrepreneur’ is associated with business, whereas ‘entrepreneurship’ can also be used in other contexts. (Gibb 2005.) It is also related to the concept of internal entrepreneurship, which in this data includes entrepreneurial learning (Ruskovaara & Pihkala 2013). According to Remes, entrepreneurship education should initially, in basic education, focus on developing an entrepreneurial mentality, internal entrepreneurship and a self-motivated entrepreneurial approach (Remes 2001; Remes 2004). Related to this are the elements of self-esteem, motivation and creativity as well as the skills of working in a group and interacting with others (Cooper, Bottomley & Gordon 2004; Heinonen 2001; Menzies & Paradi 2003; see also Ruskovaara & Pihkala 2013). Some personal characteristics, such as an individual’s uniqueness, risk-taking capacity, creativity and innovation, freedom and responsibility, are attached to entrepreneurship and an entrepreneurial mentality according to Kyrö (Kyrö 2005). She defines the forms of entrepreneurship as the individual’s entrepreneurial approach, external entrepreneurship, organisational entrepreneurship, and internal entrepreneurship, which is related to the entrepreneurial operating dynamics of the individual and the organisation (Kyrö 2008, 143). Of these, the concept of entrepreneurship can be said to include the concepts of the individual’s entrepreneurial approach and internal entrepreneurship.

Entrepreneurship as a theoretical concept can also be approached from the perspective of the view of learning. According to the sociocultural view, learning is always culturally determined. It takes place in a certain context, being constructed through increasing understanding in a community (see Vygotsky 1978; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Säljö 2004). According to the dialogical view, learning is collaborative knowledge acquisition, participation in a learner community and the creation of knowledge. This refers to an active learner and the active construction of knowledge as well as to the role of social communities in knowledge construction and learning (see Krokfors et al. 2010; Hakkarainen et al. 2004; Emirbayer & Miche 1998). This view of learning is embedded in the concept of entrepreneurship: both of them emphasise the learner’s active role in the learning process. These kinds of learning perspectives found within the concept of entrepreneurship should be self-evident for teachers; they end up following the view of entrepreneurship education in their teaching, even if they are not knowingly or deliberately trying to promote entrepreneurship.

The currently dominating socioconstructivist view of learning is moving towards the emergent view in which learning takes place in different networks and communities through collective activities (see Kyrö 2005). An entrepreneurial approach and mentality would play a significant role in this.

In light of the set of questions, the concept of entrepreneurship in the Measurement Tool for Entrepreneurship Education includes the following elements:

- independence
- self-evaluation skills
- talents and skills
- responsibility
- goal-orientation
- new solutions
- risk-taking
- learning from mistakes
- recognising one's potential
- future aspirations.

Even though the concept of entrepreneurship in this tool focuses on the individual, the questions pertaining to learning environments provide an outline of the phenomenon's social construction and the role of the community. The Measurement Tool for Entrepreneurship Education has given teachers an opportunity to assess how they foster entrepreneurship in learners. Measurement Tool's questions 81–85, 87, 90–97 (Table 1) are used for interpreting that information.

### 3. Methodology

#### 3.1. Collection of research data with the measurement tool for entrepreneurship education

The research data of this article consists of quantitative data collected from teachers in basic and upper secondary education between 1 September 2010 and 31 May 2012 by using Measurement Tool for Entrepreneurship Education<sup>1</sup>. The tool is both an on-line self-assessment system for teachers but also a data source for researchers. The measurement tool operationalises the strategies and programmes of entrepreneurship education at a concrete level for teachers, and thus makes entrepreneurship education operations possible to see, measure and develop. The important aspect is what the teacher does or does not do and how the teacher, with the help of the measurement tool, perceives that his or her own activity merges with the objectives of entrepreneurship education.

---

<sup>1</sup> The Measurement Tool for Entrepreneurship Education is developed in a project funded by the European Social Fund, Development Centre Opinkirjo and Yksityisyrittäjien Säätiö (the Foundation for Entrepreneurship), and the main actors were the Lappeenranta University of Technology and Opinkirjo. The project was implemented from 2008 to 2012. [www.lut.fi/mittaristo](http://www.lut.fi/mittaristo)

### 3.2. Data collection and analysis

The Measurement Tool for Entrepreneurship Education consists of a total of 140 questions, 35 of which are studied in this article (see Table 1). Other questions concerning teachers' networking activities, strategic level and planning of entrepreneurship education, utilisation of different entrepreneurship education materials and tools, etc., are studied in other articles. The relevant questions for this study are presented in sections 2.2 and 2.3.

The research data includes the responses of 638 people. The respondents are teachers working in basic education, general upper secondary education, and vocational upper secondary education. Of these, 122 work in primary schools (grades 1–6), 95 in lower secondary schools (grades 7–9), 67 in comprehensive schools (grades 1–9), 102 in general upper secondary schools and 243 in vocational upper secondary schools (Table 2). The respondents come from all over Finland.

TABLE 2. Background information on the respondents included in the data.

N		638
Average age		46.4 years
Gender		
	Men	210
	Women	428
Work experience		
	0-5 years	140
	6-10 years	121
	11-20 years	216
	21-30 years	123
	More than 30 years	38
School level		
	Basic education	293
	General upper secondary education	102
	Vocational education	243

## 4. Results

The analysis focuses on two main themes: the learning environments and the teachers' methods of fostering the development of entrepreneurship in learners.

The tool includes a section that explores the planning of teaching, teachers' actions in teaching situations, and the learning environments created by them (questions 64–80). Only the questions clearly related to learning environments (64–72, 74) are included in the analysis. The questions will be analysed in Section 4.1.

Questions related to learning environments are also found throughout other sections to gain a wider perspective on the learning environments created and used by the teachers. The questions will be analysed in Section 4.2.

Section 4.3 examines the teachers' responses on how they think their teaching has fostered the development of entrepreneurship in learners (questions 81–97).

The data was analysed using SPSS (IBM SPSS Statistics v20), with data compression performed using principal component analysis (PCA) and sum variables. Statistical differences between the different groups have been tested using ANOVA followed by a post-hoc test (Tukey), if possible.

#### **4.1. Teaching situations and learning environments**

The answers to the questions on teaching situations and learning environments were given on a 5-level Likert scale (Table 1). Data interpretation was impeded to some extent by the ambiguity of the concepts of frequency: 'quite often' may mean a different frequency for different respondents.

As the result of the principal component analysis, the variables in this set of questions load on three principal components describing the planning of teaching, teaching situations and learning environments. On the basis of the variables' characteristics, the components were named (1) Learning environments (questions 69–72), (2) Teacher's flexibility – as an overall term to describe the teacher's willingness to try new things (questions 65–68) – and (3) Teacher's role (questions 64 and 74). For these components, sum variables with the same names were formed, with particular focus on two of them, learning environments and teacher flexibility, and their occurrence in the respondent group. The examination of the teacher's role as such is not relevant at this point for the theory of learning environments. The reliability of the sum variables of learning environments and teacher's flexibility is reasonable (Cronbach's  $\alpha = 0.70$ ).

Next we examined how these sum variables occur in different teacher groups and school levels, when looking at using and shaping learning environments. In vocational education and primary schools teachers are paying attention to the learning environments slightly more than the average value. These teachers have thus selected the options frequently (4) or quite often (3) more often than those working at other levels of education. Lower secondary schools and general upper secondary schools stand out as being below the mean. However, only the difference between general upper secondary schools and vocational education can be considered significant ( $p < 0.01$ ). The way teachers create the teaching situations and learning environments seems to have more to do with the teacher's personality than the level of education they work at. As with the school levels, so it is with the teachers; it is the class teachers and vocational teachers that stand out with the highest activeness. In the respondent group, the difference between subject teachers and class and vocational teachers, in particular, is significant ( $p < 0.001$ ). The impact of personality shows even more clearly when comparing the teachers' assessments of their competence with their actions. Teachers were asked to evaluate their skills in entrepreneurship education on a scale of 0 to 4 (0 = no skills,



1= moderate, 2= quite good, 3= good, 4= excellent). The better the respondent thought his/her skills and competence in entrepreneurship education to be, the better were the results. In particular, if the respondent thought his/her competence was good or excellent, the connection was statistically significant ( $p < 0.001$ ) (Table 3).

TABLE 3. Teachers' evaluation of their competence in using and shaping learning environments

**Learning Environment \* Self-Evaluation of Competence**

0 weak, 1 moderate, 2 quite good, 3 good, 4 excellent	Mean	N	Std. Deviation
0	1.50	99	.80
1	1.79	247	.69
2	2.16	168	.72
3	2.28	94	.84
4	2.64	30	.91
Total	1.95	638	.80

Other background variables, however, such as gender or work experience, did not have statistical significance in the analysis. It therefore seems that teachers would need opportunities for improving their competence as well as encouragement to confidently use their work skills.

When examining the component of teacher flexibility, the results are quite similar to that of learning environments. All levels of education are close to the mean, which in the answer options means that teachers think they quite often modify their teaching flexibly according to the teaching situations. The group of special education teachers stands out ( $p < 0.001$ ) amongst the teachers, which is quite natural, considering the nature of their work. In contrast to the learning environments component, only the evaluations reflecting good and excellent skills are significant ( $p < 0.001$ ) (Table 4).

TABLE 4. Teacher's flexibility in relation to self-evaluation of competence.

**Flexible Teacher \* Self-Evaluation of Competence**

0 weak, 1 moderate, 2 quite good, 3 good, 4 excellent	Mean	N	Std. Deviation
0	2.71	99	.66
1	2.77	247	.64
2	2.92	168	.65
3	3.02	94	.59
4	3.36	30	.59
Total	2.87	638	.65

In these sum variables, the teachers' gender or work experience did not have a statistically significant impact on how flexibly teachers operate in different teaching situations.

## 4.2. Content-based analysis of the learning environment

To deepen the analysis described above, more questions linked to the modern concept of a learning environment were selected from the entire set of questions (Table 1). These were grouped into four content-based sum variables: (1) activity-based physical learning environment (questions 23, 31, 34; Cronbach's  $\alpha$  0.65), (2) inspiring physical learning environment (questions 69, 70, 72; Cronbach's  $\alpha$  0.75), (3) collaborative learning environment (questions 2–6; Cronbach's  $\alpha$  0.76) and (4) creativity-fostering learning environment (questions 66, 71, 100, 101, 104; Cronbach's  $\alpha$  0.79).

The first sum variable describing the activity-based learning environment explores how often teachers implement certain activities during a semester/six months. The teachers' responses are concentrated at the beginning of the scale (Table 1) with mean 2.6 (same for teachers and school levels). It can thus be assumed that visits to businesses, joint voluntary work or projects are not common in Finnish schools. At the moment the curriculum and working schedules in Finnish schools do not actually allow more out-of-school visits than shown in the results. However, the differences between individual schools and teachers are quite considerable. Based on the mean values, it can be seen that both amongst the school levels and teachers, vocational education (means 3.35 in both) stands out, which is partly explained by the wholly different focus of its curriculum.

The second sum variable explores how physical learning environments beyond the classroom are utilised to inspire learners to act and learn. This includes creative activities and engaging the learners. The mean values of the sum variable are located between the options 'less frequently' and 'occasionally' (mean 1.83), so it can be assumed that these ways of creating environments for learning are also quite uncommon in Finnish education. It is interesting that in the light of the research data and this particular sum variable, primary schools and vocational upper secondary education operate in almost the same way and carry out similar activities 'occasionally' (mean 1.92 in both), on average. The difference when compared to subject teachers is significant ( $p < 0.001$ ).

The third sum variable comprises working methods that emphasise collaboration (mean 2.46). This sum variable could also be called a 'community-building learning environment', because the questions deal with the way the learner community is engaged in the learning situation. In this sum variable the biggest differences in activities occur between subject teachers and vocational teachers ( $p < 0.001$ ). As with the other variables, general upper secondary education again has the lowest values.

The fourth sum variable is made up of questions on learning environments that foster creativity. On the basis of the results (mean 2.44), it can be said that learning environments that foster creativity are created in teaching occasionally, on average. In this sum variable, a significant difference exists between subject teachers and vocational teachers ( $p < 0.001$ ) and between general upper secondary schools and vocational education ( $p < 0.001$ ).

The questionnaire's background variables, such as gender or work experience, do not

have a significant impact on these activities. Instead, the teachers' perception of their skills and competence in entrepreneurship education correlate positively with the results ( $p < 0.001$ ).

### 4.3. Developing entrepreneurship in learners

The questions related to developing and fostering entrepreneurship in learners (Table 1) were studied using principal component analysis. These principal components generated three sum variables, which were named on the basis of their character (1) Encouragement (questions 81–85, 87, 93–95), (2) Fostering of creativity (questions 90–92) and (3) Discussions on the future (questions 96–97).

When examining the mean values of all sum variables in the respondent group as a whole, it can be seen that 'encouragement' has the highest mean value (Table 5); this can be interpreted as teachers encouraging their students in entrepreneurship on a weekly basis. In contrast, fostering creativity and discussions on the future only take place on a monthly basis.

TABLE 5. Mean values of the sum variables related to developing entrepreneurship in learners (on a scale 4-daily, 3-weekly, 2-monthly, 1-less frequently, 0-never).

#### Development of Entrepreneurship

	Encouragement	Fostering of creativity	Discussions on the future
Mean	3.06	2.31	2.05
N	638	638	638
Std. Deviation	.64	.89	.89

The differences between the school levels in developing entrepreneurship are rather small, and no categorical difference exist to suggest that one school level would be systematically more encouraging than any other in all of the questions. All levels of education are close to the mean values for the sum variable of encouragement. On average, discussions on the future are conducted at all school levels on a monthly basis, with primary schools having the lowest mean. In contrast to primary schools, one would think that this theme was on the agenda much more often in general or vocational upper secondary education, but this is not reflected in the results. For teachers, the distribution of the sum variable is very similar to that of the school-type distribution. Special education teachers stand out for encouragement, which says a lot about the nature of their work.

## 5. Finnish teachers are school-centred but flexible

Based on this research data, it can be said, generally speaking, that Finnish basic and secondary education teachers are school-centred but flexible in their ways of creating learning environments that facilitate the development of key skills and an entrepreneurial mentality. Regardless of the teacher or the form of the educational institution, a characteristic feature related to teachership is that plans are flexibly adapted to changing situations and new activities are also introduced on a regular basis.

Yet for teachers, the learning environment means specifically the physical setting created by the school. Visits to the outside world are organised once or twice per semester, and projects and voluntary work together with the students are not implemented any more frequently. Yet teachers are not to blame here, because actually working plans and curriculum are generally speaking so tight there is no time for more out-side-school visits. General upper secondary schools are weakest in this respect, but vocational upper secondary education should stand out as being significantly more active in terms of visits to businesses, since its curriculum has a more activity-oriented emphasis, and entrepreneurship has a strong position in it. In this study, primary schools and vocational upper secondary schools appear to be on the same level with regard to utilising learning environments beyond the classroom: both use them occasionally.

In so far as creating learning environments inside the educational institution, the methods used and the learning environments created by teachers enhance key skills and promote entrepreneurship. Teachers apply learning by doing as well as problem-based, collaborative and team learning on a weekly basis. However, involving learners in planning the learning environments is uncommon: learners are not seen as active builders in the learning process.

The Finnish school could be more creative. Coping with uncertainty, self-direction, shared expertise or brainstorming are only practised occasionally. One would have expected the factors related to entrepreneurship – responsibility, goal-orientation, strengthening confidence in one's skills and learning from mistakes – to be part of daily life in Finnish schools, but the research data shows that these issues receive attention only on a weekly basis. Risk-taking, brainstorming and discussions about one's aspirations are rare.

Generally speaking, it could be said that schools and their teachers operate in a school-centred way, are relatively supportive, but less frequently creative and hardly ever future-oriented.

It is possible, however, to change the current situation. The research data shows that teachers' self-perception of their competence level has a significant impact on how much and how actively they create physical and social learning environments that foster entrepreneurship and develop the key skills needed in the future. In particular, teachers who think they have good or excellent skills stand out positively in the research data. Teachers' confidence in their own skills and competence should thus be strengthened. It might be achieved partly by training but possibly also by increasing collaboration amongst teachers in each school, breaking the boundaries between different subjects, developing phenomenon-based teaching, increasing holism and all kinds of networking through physical, social and virtual environments. This also requires pedagogical leadership – principals who affirm this kind of culture and approach.

## OPETTAJA TUNNE ITSESI – TEE HEIKKOUKSISTASI VAHVUUKSIASI

- Mitä paremmaksi opettajaksi itsesi koet, sitä parempi opettaja olet. Hyvä yrittäjyyskasvattaja tietää, että on hyvä kaikessa työssään. Ole sinäkin.
- Näe ja koe oppimisympäristön kaikki ulottuvuudet: fyysinen, sosiaalinen ja psyykinen. Panosta tietoisesti siihen ulottuvuuteen, missä olet heikommillasi.
- Auta oppilaitasi tunnistamaan vahvuutensa ja asiat, joihin he voivat vaikuttaa nyt ja tulevaisuudessa. He rakentavat myös sinun tulevaisuutesi.
- Luovuutta ja riskinottoa ei voi opettaa olematta luova ja ottamatta riskejä. Epävarmuutta voi oppia sietämään vain epävarmoissa tilanteissa.

### Sources

The Measurement Tool for Entrepreneurship Education [www.lut.fi/mittaristo](http://www.lut.fi/mittaristo) (data as of 31 May 2012).

### Bibliography

Cooper, S., Bottomley, C., & Gordon, J. 2004. Stepping out of the classroom and up the ladder of learning: an experimental learning approach to entrepreneurship education. *Industry and higher education* 18 (1), 11–22 (12).

Elinkeinoelämän Keskusliitto 2011. Oivallus. Loppuraportti. [http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus\\_loppuraportti\\_web.pdf](http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus_loppuraportti_web.pdf).

Emirbayer, M. & Miche, A. 1998. What is agency? *American journal of sociology* 103, 962–1023.

Finnish National Board of Education 2004. National Core Curriculum for Basic Education 2004, Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Fraser, B. J. 1998. The birth of a new journal: Editor's introduction. *Learning Environments Research* 1, 1–5.

Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – determining the basis for coherent policy and practise. Kyrö, P. & Carrier, C. (eds.) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*, 44–76. *Entrepreneurship Education Series 2/2005*. Hämeenlinna: University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education.

Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Porvoo: WSOY.

Halinen, I., Järvinen, R. (toim.) 2007. *Tulevaisuuskasvatus – passi tulevaisuuteen*. Helsinki: Opetushallitus.

Heinonen, J. 2001. Sisäinen yrittäjyys organisaation kehittämisen välineenä. *Aikuis-kasvatus* 2, 122–132.

Kangas, M. 2010. *The school of the future: Theoretical and pedagogical approaches for creative and playful learning environments*. Doctoral dissertation. *Acta Universitatis Lapponensis* 188. Faculty of education. Rovaniemi: University of Lapland printing centre.

Krokfors, L., Kangas, M., Vitikka, E. & Mylläri, J. 2010. Tieto-, oppimis- ja opetus-käsitys tulevaisuuden koulupedagogiikan lähtökohtina. Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H. & Staffans, A. (eds.) *InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*, 51–58. *SimLab report series 31*. Aalto yliopiston teknillinen korkeakoulu. Espoo: Painotalo Casper.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen Sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Kyrö, P. 2005. Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms? Kyrö, P. & Carrier, C. (eds.) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*, 68–102. *Entrepreneurship Education Series 2/2005*. Hämeenlinna: University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education.

Kyrö, P. 2008. Yrittäjyyskasvatuksen laajentuvat näköalat. Poikela, E. & Poikela, S. (eds.) *Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta*, 139–160. Tampere: Juvenes Print.

Menzies, T. V. & Paradi, J. C. 2003. Entrepreneurship education and engineering students. Career path and business performance. *The International journal of entrepreneurship and innovation* 4 (2), 121–132.

Ministry of Education. 2009. Guidelines for entrepreneurship education. Publications of the Ministry of Education 2009:9. Helsinki University Print.

Natriello, G. 2007. Imaging, seeking, inventing: the future of learning and the emerging discovery networks. *Learning inquiry* 1, 7–18.

Pohjola, K. (toim.) 2011. Uusi Koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L. & Lipponen, L. 2010. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Raportit ja selvitykset 2010:3. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Remes, L. 2001. Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä. *Kasvatus* 32 (4), 168–181.

Remes, L. 2004. Yrittäjyys. Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa (ed. Loukola, M-L), 89-90. Jyväskylä: Gummerus

Ruskovaara, E. & Pihkala, T. 2013. Teachers implementing entrepreneurship education – classroom practices. *Education + Training* 55, 204–216.

Ruskovaara, E., Pihkala, T., Seikkula-Leino, J. & Rytkölä, T. In press. Creating a Measurement Tool for Entrepreneurship Education – a Participatory Development Approach. Will be published as a book chapter in *Developing, shaping and growing entrepreneurship*, edited by A. Fayolle, P. Kyro, and F. Liñán. Cheltenham: Edward Elgar.

Sawyer, R. K. 2006. *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge university press.

Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H. & Staffans, A. (toim.) 2010. InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper.

Staffans, A., Hyvärinen, R., Kangas, M. & Turkko, A. 2010: Oppimisympäristöjen pedagogista tarkastelua. Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H. & Staffans, A. (eds.) *InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka* pp. 108-111. SimLab report series 31. Aalto yliopiston teknillinen korkeakoulu. Espoo: Painotalo Casper.

Säljö, R. 2004. Learning and technologies, people and tools in co-ordinated activities. *International journal of educational research* 41: 489–494.

Trilling, B. & Fadel, C. 2009. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Jossey-Bass. <http://www.21stcenturyskillsbook.com/book>.

Tuomi, I. 2007. Learning in the age of networked intelligence. *European journal of education* 42(2):235–254.

Wagner, T. 2008. *The Global Achievement Gap*. New York: Basic Books

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard university press.



# Companies' collaboration with the young generation from corporate social responsibility perspective

## Abstract

The purpose of this study is to examine the collaboration of companies with young generation from corporate social responsibility (CSR) point of view. While CSR has become an important issue, young generation has rarely been discussed in combination with it.

The theoretical framework of the study consists of CSR literature. The methodology of the study is qualitative content analysis. CSR reports were researched in order to find out differences in responsibility actions between four different company types.

The findings indicated company differences in the number of responsibility programs for young people. They also showed that large companies and cooperatives reported collaboration with youth in their CSR program, whereas small and medium size companies rarely reported their collaboration with educational institutions.

Our results stress the role of companies in collaboration with education. Although, we will present some thoughts and ideas for teachers and teacher educators to realize cooperation with economic life from corporate responsibility point of view.

**Keywords:** Corporate Social Responsibility (CSR), stakeholder approach, educational institution, young generation

## Introduction

Corporate social responsibility (CSR) is a concept that integrates financial, social and environmental issues into the firms' operations with their stakeholders on a voluntary

basis. An increasing number of companies have started to publish their CSR reports. In the academic community, CSR research has traditionally been the area of business and management disciplines, analysing mainly how CSR influences brand value, employee relations or financial performance. More recently, however, CSR has caught the attention to corporate interest on environmental and social responsibility (Gjolberg, 2012). In spite of the growing body of research in the field of corporate responsibility the issue remains whether and to what extent the collaborative actions with young people have been integrated into company stakeholder network. According to Freeman 1984, the stakeholder includes any group or individual who can affect or is affected by the corporation. Based on this statement we ask, should educational institutions be part of the stakeholder network in order to benefit both sides. Fiet (2001) and Shulman and Shulman (2004) argue that collaboration of the entrepreneurial society with educational society is an important part of the learning process and expands the boundaries of the learning environment.

The focus of this study is on the companies' responsibility for youth, including educational institutions with 15–19 year old students. The purpose of our study is to explore how and to what extent the young generation is discussed in the social responsibility reports of the companies. We also examine whether there are differences in the CSR reports of different business types regarding companies' collaboration with young people.

In this article we first define the concepts of Corporate Social Responsibility as well as stakeholder approach. Next we present the methodology of the study. In the findings we answer to the research questions and finally we end the article with conclusions.

## Corporate Social Responsibility

According to several researchers corporate social responsibility consists of three elements: economic, social and environment responsibility (Carroll, 1979; Freeman, 1994; Jonker & Foster, 2002; Koivuporras, 2008; Kanji & al., 2010; Melé, 2009; Teräs, 2009; Uimonen, 2006; Wood, 1991). In this article we focus on social responsibility which includes the responsibility for a company's stakeholder network (Carroll, 1991; Freeman, 1999; Melé, 2009; Meiseberg & Ehrmann, 2012; Uimonen, 2006). Management scholars turned their attention to the social responsibility of business after Bowen's (1953) article "Social Responsibilities of the Businessman". The literature expanded during the 1960s, emphasizing that social responsibility theories presume that the corporation not only has economic and legal obligations, but also certain duties to society, meaning social responsibility. (Melé, 2008, 300–301.)

The large companies were the first to publish their CSR reports since 1970's. Today the importance of CSR concepts and the practice are well understood and communicated by large companies (Dincer & Dincer, 2010). Unfortunately, the socially responsible communication is still neglected by small and medium enterprises (Dawkins, 2004). According to Dincer and Dincer (2010) SMEs do not fully recognise the importance of communication about CSR practises.

This study concentrates on social responsibility in accordance with the definition of the European Commission (2011): “Social responsibility means not only fulfilling legal expectations, but also going beyond compliance and investing ‘more’ into human capital, the environment and the relations with stakeholders” (Ministry of Employment and Economy, 2011).

## **Stakeholder network approach**

Stakeholder literature can be traced back to Freeman’s research “Strategic Management - A Stakeholder Approach” (1984), when he articulated a ‘stakeholder model’ of the company. He proposed a new conceptual model of the company that essentially incorporates the external environment. Freeman’s definition of the stakeholder is the most used in CSR literature – “any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the organization’s objectives” (Freeman, 1984).

Several researchers (Clarkson, 1995; Godfrey, 2005; Donaldson & Preston, 1995; Mitchell et al., 2011; Takala 2000; Wood, 1991) have suggested that stakeholder theory would be most relevant when analysing the social responsibility of a firm. Thus, from a stakeholder perspective, the company is responsible for all its stakeholders.

Corporate social responsibility has recently become an important issue, and companies include their stakeholders as an essential part of their CSR reports. At the same time the younger generation have come to the fore in discussions due to the marginalization and severe global unemployment problem. However, the young generation has rarely been discussed in combination with corporate social responsibility.

Carroll (1991) argues that it is important (for the company) to provide assistance to private and public education. There are demands and expectations from both sides: from the company and from the educational community. The stakeholder perspective including educators should recognize organizational realities, such as a company’s concern for profits versus its concern for society.

Seikkula-Leino (2011) points out that business does not automatically commit itself to education even though it demonstrates a positive attitude to such ideas. Therefore, organizing and planning the collaboration, and especially from the partnership point of view, plays a crucial role. Different partners’ autonomy issue should be considered in order to keep all partners involved in this process. Pihkala (2008) and Kyrö (1997) point out that companies may have insufficient knowledge about the methods and principles of the educational environment (Pihkala, 2008; Kyrö, 1997).

The Finnish National Core Curriculum for Basic Education (2004, 8) stresses the aspects of partnership model and across-boundary collaboration between companies and students in educational institutions. While corporate social responsibility has become an important topic, and much research has been carried out from company perspective, CSR and the young generation have rarely been discussed in combination. Our goal

is to find out how partnership between the young generation and companies is taking place in practice. Next, we will focus on the methodology and data collection.

## Methodology

The method used to answer our research questions is qualitative content analysis. The aim of this article is to examine companies' collaboration with the young generation from the corporate social responsibility (CSR) point of view. In order to explore the level of this connection, sixteen (16) Finnish companies' online Corporate Social Responsibility Reports were analysed. The data were collected from the websites of the participating companies. First, we chose four different business types with four companies in each group in order to find out if there were differences in CSR reports concerning the supportive actions for the young generation. The corporate social responsibility reports were gathered through the companies' online annual reports, and the background CSR theories were reviewed through academic literature in business and in education.

Secondly, the content analysis was used to examine the content of the collaboration with the youth. The frequency of interaction references was counted and compared between different business types.

The major research questions were:

How and to what extent do the companies report collaboration with the young generation?

Are there differences between the business types regarding collaboration with the youth?

Do the companies include the young generation in their stakeholder network?

Corporate social responsibility reports of the sixteen (16) Finnish companies were examined. The companies were selected randomly from the list of the 500 largest companies in Finland (Kauppalehti 10.7.2011) keeping in mind the different business types. The participating companies represented different consumer and industrial sectors. The firms included four large *globally listed companies*, *four cooperatives*, *four family-owned* and *four small and medium-sized enterprises* (SME).

Company size varied between 20–135,000 employees. The selected companies represented a variety of business sectors, such as trade, oil, information technology (IT), the paper industry, banking, furniture and organic food.

The data analyzed reflect the theoretical background of this study: corporate social responsibility and stakeholder approach. We focused on three areas: the structure of the reports (CSR), the target groups of the reports and the stakeholder relations of the reports. A worksheet (Table 1) was developed to record the results for each corporate

responsibility report. A combination of manual keyword searches and content analysis were used to address each area. The following three aspects were assessed: 1) *Report structure* (CSR). This area focused on basic report demographics including the business type, industry sector and size. 2) *Collaboration with young people*. This area focused on companies' collaboration with the youth. (Table 2). 3) *Stakeholder relations*. This area focused on whether the reports addressed stakeholder relations in some way, and if they addressed the young generation as a part of the stakeholder report.

When monitoring the reports the following questions were asked in order to find out whether the corporate responsibility reports covered the key issues of the study: Does the CSR report address young people, educational institutions and special programs for young people?

#### *Content analysis*

The method of this study, content analysis, provides an understanding of what is currently being reported (Table 1). Content analysis is a method for gathering data that consists of categorized qualitative information in written form. The method refers to the attribution of the incidence of an event, as indicated by the mention of the event in question in the written document that constitutes the raw data (Cohen & Manion, 2008). According to Tuomi and Sarajärvi (2006), content analysis is a method for analyzing the content of the communication in an objective and systematic way. The contents of the corporate social reports were identified and categorized through both quantitative and qualitative content analysis. The responsibility actions mentioned in the CSR reports were counted according to the chosen research aspects.

## **Findings**

In spite of the relatively limited amount of participative companies the results indicated clear differences between the youth collaboration programs of different business types. The major finding of the study indicated that there is still a considerable distance between the entrepreneurial community and the young generation.

Enterprises have actively started to publish their corporate social responsibility reports, and the stakeholder approach has become an important issue. However, only a few of the companies of the study perceived the young generation as a part of their stakeholder network. Large companies as well as cooperatives seem to face their responsibility for the young generation more actively than family businesses or small and medium companies. Nevertheless, it does not mean that those business types do not have collaboration with young generation in practice, but SMEs do not publish CSR reports as commonly as large companies. For small and medium enterprises the social responsibility is part of the company strategy to strengthen the competitive edge (Ministry of Employment and the Economy, Finland, 2012).

Table 1 presents the results based on data gathered.

TABLE A1. Descriptive information on participative companies' web-site

Company	Number of employees	Industry/area	CSR	Stakeholders	Young generation mentioned	Collaboration or programs for youth
<b>Listed big companies</b>						
Company 1.	135000	tele-communication	yes	yes	yes	yes
Company 2.	5000	fuel	yes	yes	yes	yes
Company 3.	28800	elevators	yes	yes	yes	yes
Company 4.	24500	paper & biofore	yes	yes	yes	no
<b>Family businesses</b>						
Company 5.	1000	watertabs	yes	no	no	no
Company 6.	3000	machinery	yes	ye	no	no
Company 7.	4800	trade	yes	yes (fund-ing)	yes	no
Company 8.	16500	bakery & sweets	yes	yes	no	yes
<b>Co-operatives</b>						
Company 9.	1,5 mill households	retail	yes	yes	yes	yes
Company 10.	12000	bank & insurance	yes	yes	yes	yes
Company 11.	60 countries	milk	yes	yes	yes	yes
Company 12.	250	theatre	no	no	no	no
<b>Small &amp; medium companies</b>						
Company 13.	200	forest	yes	yes	yes	yes
Company 14.	25	furniture	yes (envir.)	yes	no	no
Company 15.	70	mobile data	no	yes	no	no
Company 16.	20	organic food	yes (envir.)	no	no	no

**Notes:**

CSR = Written Corporate Social Responsible Report

Stakeholders = Stakeholders described in CSR report

Younger generation = younger generation, school or education institution that has been addressed in the CSR

Collaboration or programs for youth = cooperation with the educational community, TET (work orientation) programs, traineeships

The findings indicated that the young generation does not yet belong to the company stakeholder network. In line with the previous literature, we suggest that the young generation should belong to this network in order to be an essential part of companies' social responsibility strategy (Carroll, 1991). As Freeman (1999) stated, the mission of the company is to serve the interests of, and interact with, it's various stakeholders.

Large global listed companies as well as large cooperatives seem to collaborate with educational institutions more than SMEs. Consequently, being part of the company stakeholder network educational society belongs to the company's responsibility domain and both sides can benefit from the collaboration.

### *Small (SME) and large companies*

Small and medium-sized enterprises, 15,700 in total, form the majority of companies in Finland and employ over 900,000 employees. A company employing less than 250 people is classified as SME. (Confederation of Finnish Industry.)

Perrini et al. (2007) argue that corporate social responsibility is mostly addressed in large businesses rather than in small- and medium-sized enterprises, and large firms are more likely to identify the relevant stakeholders and meet their requirements through specific and formal social responsibility strategies. However, CSR is increasing relevance to small and medium enterprises. There were differences between different company types. Three of the large listed companies with 5,000 – 135,000 employees addressed collaboration with the young generation. They also articulated stakeholder relationships, but did not mention the youth as part of the network. All the other business sectors, except the paper industry took young people into account.

The large companies have considerable programs and actions for young people all over the world, as an example Company 1, the big global IT-company, with 135,000 employees:

The main focus of social responsibility programs of Company 1 is on education for youth, “and the various youth projects we are involved in also further this goal. Generally implemented in cooperation with local non-governmental organizations, the projects provide a means of achieving important youth development outcomes, such as improved performance in school, increased literacy, finding and maintaining employment, and active citizenship.” (Company 1, IT).

Access to a quality education is perhaps the most important factor determining the future of young people everywhere. Yet the vast majority of today's youth lack the educational opportunities they need to become productive members of society. (Company 1, IT).

Considering the relationships that both large companies and SMEs can build with local communities, specific differences can be seen about the determinants of the collaboration. Large firms have more resources to invest in the community; on the other hand, small companies have a more direct connection with local communities. Thus, SMEs may benefit from being recognized as an embedded part of the local community in which they do business. (Besser, 1999).



### *Family businesses*

A family business is a company with one or more members of one or more families, who have an ownership interest and commitment toward the business. There are 400 family companies in Finland, and they employ over 150,000 people.

Two of the four explored family firms mentioned collaboration with students in their CSR report. One company was funding remarkably research and the other regularly had trainees. Family firms clearly articulated the type and way of operation:

Being a family company, we have traditionally felt responsible for the well-being of the local community. People in the company strongly believe that family is an important resource in an individual's growth towards being a balanced adult. (Family company 8, bakery & sweets, 16500 employees)

According to Sharma, P., & Chrisman, J.J., & Chua, J.H. (1997). Family companies include in their strategy the desire to accumulate socio-emotional wealth for future generations and a desire to maintain a positive reputation for the firm and the family. The economic goal is clear too in a family business. However, the behavior of family firms is also influenced by the institutional logic of families, which depend upon loyalty and obligation, social capital, lifetime membership, mutual caring and equal claims to family resources. Thus, the main driving force for the stakeholder approach in family firms is not primarily utilitarian, but rather altruistic with non-economic goals (Pol-lak, 1985) as can be seen in the CSR report of Company 8, (bakery & sweet, 16,500 employees):

With the partnership, we want to support the organization's work in creating a safe family environment for children and youth. The co-operation has continued for over 40 years. (Company 8, bakery & sweets).

### *Cooperatives*

Cooperative ways of operation are based on the values of self-help, self-responsibility, democracy, equality, equity and solidarity. In addition, the ethical values of cooperation include honesty, openness, social responsibility and caring for others. Principles are the guidelines for how to put ideals and values into practice. The seven principles are voluntary and open membership, democratic member control, member economic participation, autonomy and independence, education, training and information, co-operation among cooperatives and concern for community. (Troberg, 2009.) According to Nilsson (1996), these values and principles distinguish the cooperative company from the other forms of companies and provide it with its own ideological framework.

The four (4) large cooperatives addressed the young generation and collaborative programs with the youth. Cooperative Company 9 (retail) has noteworthy responsibility programs for the youth. It is systematically developing its "employer brand" by offering summer jobs to a significant number of young people.



Company 9's (retail, 1.5 million households in Finland) collaboration with the educational community has two targets: firstly to be the most sought and the first choice of competent employer. Secondly to acquaint young people with the service industry by collaborating with all educational levels.

The findings indicated that in cooperatives responsibility policy is strongly based on earlier mentioned cooperative values and principles. Thus it can be said that cooperative action is fundamentally responsibility activity. The cooperatives benefit not only the members of the cooperative but the region as a whole, collaborating with regional and local stakeholder networks (Jussila, Kalmi & Troberg, 2008; Nilsson, 1996; Spear, 2000).

Table 2 presents the examples of companies' collaborative programs with the youth and educational institutions.

TABLE A2. Collaboration programs of the participative companies with educational institutions

COMPANY	KEY PRACTICES WITH YOUNG GENERATION
<b>A Listed companies</b>	
Company 1	Mobile learning projects for mathematics; Education delivery software set-ups for teachers and learners; Company sponsors many research collaborations with industrial and academic partners. The goal is to strengthen co-operation between researchers and academics.
Company 2	Career opportunities, graduate thesis; and internship opportunities for students; Commercialization of research findings. Research projects. Joint R&D projects, participation in projects, internships and graduate thesis opportunities. Summer and other internships, graduate thesis opportunities, visits to sites and colleges, student and professional publications, trade fairs, Chemistry Lab and collaboration with the Youth Academy in Finland, studies on the company employer image.
Company 3	Firm shares and develops competence through research, traineeships, thesis projects, and other forms of cooperation. Firms local organizations provide internships for technical and economics students in their home countries, while the International Trainee Program (ITP) enables students to apply for trainee positions abroad
Company 4	-
<b>B Family companies</b>	
Company 5	-
Company 6	-
Company 7	The purpose of the Foundation for International Prizes is to promote and sustain the cultural and economic development of society by offering international prizes, in particular the Sibelius Prize. The Foundation accomplishes its aims by distributing prizes in recognition of creative work that has specially furthered and developed the cultural and economic progress of mankind.
Company 8	The company supports The World Cocoa Foundation ECHOES-program (Empowering Cocoa Households with Educational Solutions) and the target is to help in organizing training and education in cocoa agriculture among other educational systems. Traditionally cocoa agriculture goes from father to son and a great number of young people who have grown up on cocoa farm, will continue as a cocoa farmer.
<b>C Co-operatives</b>	
Company 9	The company wants to acquaint the young with the service industry. The company cooperates on the educational level, with the main focus on those learning a trade. In addition, the company awards the best students trainees from universities of applied sciences with regional and national Praxis scholarships. In 2010, nearly 6000 young people found a summer job in the company and more than 5000 young people took their first steps into the world of work participating in the summer job program.

Company 10	Supporting the wellbeing of pupils and students. Donations to universities in 2011. In schools, they have implemented projects together with the Young Finland Association, to promote the wellbeing of children and young people.
Company 11	Sponsorship emphasis on responsibility and children and young people's well-being.
Company 12	-
<b>D Small &amp; medium enterprises (SME)</b>	
Company 13	In 2011 the company started the "learning in the workplace" course with the local adult education centre thirteen under 25 year-old young people were chosen from among the 300 applicants. The course takes 2 years, and after the course, the students obtain work in different parts of the production.
Company 14	-
Company 15	-
Company 16	-

The reports of companies 1–10 are published in English and company reports 11–16 has been translated from Finnish.

When collecting the above mentioned tables, we concentrated on the following issues: projects with researchers, funding for the young people, culture, universities, possibility for learning in the workplace traineeships, education software tools for teachers. We also included global training and welfare projects in developing countries.

#### *The young generation as a part of the stakeholder network*

While corporate social responsibility aims to define what responsibilities a company ought to fulfil, the concept stakeholder addresses the issue of whom the company should be responsible to (Clarkson, 1995; Kakabadse et al., 2005).

The CSR reports indicated that the first driving force for companies' collaboration with the young generation seems to be economical, to ensure the future workforce. In addition, by supporting educational institutions the company wants to educate young people with right skills for the company's needs. The third beneficial purpose is to inform young people about the business branch. However, also the philanthropic principles can be found in several CSR reports, especially, in global listed companies, family firms as well as cooperatives.

Carroll's (1991) conceptualization included the idea that the corporation has not only economic and legal obligations, but ethical and philanthropic responsibilities as well. The total corporate social responsibility of business entails the simultaneous fulfilment of the firm's economic, legal, ethical, and philanthropic responsibilities. This philanthropic responsibility is seen in the CSR report of company 9, large cooperative retail company:

*The company wants to acquaint the young with the service industry. . . The company cooperates on the educational level, with the main focus on those learning a trade. In addition, the company awards the best students trainees from universities of applied sciences with regional and national Praxis scholarships. (Company 9, cooperative retail).*

## Conclusions

In this study, we have analyzed companies' collaboration with the young generation from the corporate social responsibility perspective. This is a new research angle. The study presents clear evidence that, while corporate social responsibility has become a mainstream issue, it has rarely been discussed in combination with the young generation.

The companies do not perceive the young generation as a part of their stakeholder network, but they show their responsibility and concern for the young people in manifold collaborative actions with educational institutions. The main motives and driving forces for companies' responsibility programs directed to the youth are concern for the future workforce, to share information about the company and the branch, philanthropy, and the image of the company as a good citizen.

There were differences between large and small firms concerning their responsibility for the youth. Large companies are more likely to identify relevant stakeholders and meet their requirements through specific and formal corporate social responsibility strategies. Small firms may not publish formal responsibility reports, but the responsibility has been embedded into their way of working.

The findings also indicated differences in the corporate social responsibility reports of cooperatives and other business types. The responsibility policy of cooperatives is strongly based on their values and principles such as self-responsibility, democracy and concern for education and training. Cooperatives benefit not only the cooperative members but the region as a whole.

We cannot argue that integrating the young generation into the company stakeholder network would bring competitive advantage to the company, but certainly it will strengthen the company's good employer image, responsibility profile and company brand. In addition, the company will receive valuable feedback as well as unprejudiced thoughts about its ways of working. Young people are "the window to the future" by giving signals about changes in young people's culture. Consequently, if the young generation is integrated into the company stakeholder network, corporate social responsibility strategy will cover the young generation, the employers and employees of the future. On the other hand, companies' collaboration with the educational institutions provides an opportunity for educators to improve the entrepreneurship learning process. In addition, we cannot ignore the significance of the financial support from the business community with sponsorship, scholarships and funding, which some of the companies had mentioned in their social responsibility reports.

## HIGHLIGHTS

- ❑ Corporate social responsibility is rarely discussed in combination with young generation or educational institutions.
- ❑ There are company differences in the responsibility programs for younger generation.
- ❑ Large companies and cooperatives reported collaboration projects with youth in their CSR reports.
- ❑ Small and medium companies (SME) rarely reported youth programs in their CSR reports.
- ❑ Collaboration of the company and the educational institution will be beneficial for both sides: it provides an opportunity for educators to improve the entrepreneurship education process, give new possibilities for learning environment, and give a new perspective to a possible working career for the students.

## References

- Besser, T. L. 1999. Community involvement and the perception of success among small business operators in small towns. *Journal of Small Business Management* 37 (4), 16–29.
- Bowen, H.R. 1953. *Social responsibilities of the businessman*. New York, Harper&Row.
- Carroll, A. 1979. A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Social Performance. *Academy of Management Review* 4 (4), 497–506.
- Carroll, A. 1991. The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons* 34 (4), 39–48.
- Clarkson, M.B.E. 1995. A stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance. *Academy of Management Review* 20 (1), 92–117.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. London. Rutledge Falmer.
- Confederation of Finnish Industry, [www.ek.fi](http://www.ek.fi)
- Dawkins, J. 2004 "Corporate responsibility: The communication challenge", *Journal of Communication Management*, Vol. 9 Iss: 2, pp.108 - 119.
- Dincer, C. & Dincer, B. 2010. An investigation of Turkish small and medium-sized enterprises online CSR communication. *Social Responsibility Journal*. 6 (2), 197.
- Donaldson, T. and Preston, L.E. 1995. The Stakeholder Theory of the Corporation: concept, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, 20 (1), 65–91.
- Fiet, J.O. 2001. The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16 (1): 1–24.
- Freeman, R. E. 1984. *Strategic management: A Stakeholder approach*. Boston: Pitman
- Freeman, R.E. 1999. Divergent Stakeholder Theory. *Academy of Management Review*, 24 (2), 233–236.
- Freeman, R.E. 1994. The Politics of Stakeholder Theory: Some Future Directions. *Business Ethics Quarterly*, 4, (4), 409–29.
- Gjolberg, M. 2012. *The political economy of corporate social responsibility (CSR)*. Oslo. University of Oslo. Department of Political Sciences.

- Godfrey, P. C. 2005. The Relationship between corporate philanthropy and shareholder wealth: A risk management perspective. *Academy of Management Review*, 30 (4), 777–798.
- Jonker, J. and Foster, D. 2002. Stakeholder Excellence: Framing the evolution and complexity of stakeholder perspective of the firm. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management* 9, 187–195.
- Jussila, I., Kalmi, P. and Troberg, E. 2008. Selvitys osuustoimintatutkimuksesta maailmalla ja Suomessa. Osuustoiminnan neuvottelukunta. Rauma. Painorama
- Kakabadse, N., Rozuel, C. and Lee-Davies, L. 2005. Corporate social responsibility and stakeholder approach: A Conceptual Review. *International Journal of Business Governance and Ethics*, 1(4), 277–302.
- Kauppalehti 10.8.2010. 500 biggest companies in Finland.
- Koivuporras, T.L. 2008. ihmiset ja pankki samaa maata? Yhteiskuntavastuun toteutuminen pankkisektorilla. *Acta Wasaensia*. Universitas Wasaensis. Finland.
- Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksessa. *Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics* 38, University of Jyväskylä, Finland.
- Meiseberg, B. & Ehrmann, T. 2011. Lost in Translation? The prevalence and performance impact of corporate social responsibility in Franchising. *Journal of Small Business Management* 2012 (50) 4, 566–595.
- Melé, D. 2009. *Business Ethics in Action. Seeking human excellence in organizations*. New York, US; Palgrave Macmillan.
- Ministry of Employment and Economy, Finland 2011.
- Mitchell, R.K., Agle, B.R., Chrisman, J.J. and Spence, L.J. 2011. Toward a theory of stakeholder salience and family firms. *Business Ethics Quarterly* 21 (2), 235–255.
- National Core Curriculum for Basic Education 2004. Finnish National Board of Education
- Nilsson, J. 1996. The Nature of Cooperative values and principles transaction cost theoretical explanations. *Annals of Public and Cooperative Economics*. 67 (4), 633–653.
- Perrini, F., Russo, A. and Tencati, A. 2007. CSR strategies of SMEs and large firms. Evidence from Italy. *Journal of Business Ethics*, 74, 285–300.

- Pihkala, J. 2008. Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset. Opetusministeriön julkaisuja 2008:1.
- Pollak, R.A. 1985. A transaction cost approach to families and households. *Journal of Economic Literature*, 23, 581–608.
- Seikkula-Leino, J. 2011. Implementing entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive school. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 6, 69–85. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Sharma, P., & Chrisman, J.J., & Chua, J.H. 1997. Strategic management of the family business: Past research and future challenges. *Family Business Review*, 10, 1–35.
- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. 2004. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36 (2), 257–271.
- Spear, R. 2000. The cooperative advantage. *Annals of Public and Cooperative Economics*. 71 (4), 507-523. Schulman, L.S. and Schulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257–271.
- Takala, T. 2000. Yrityksen yhteiskunnallisen vastuun ideologiat v. 2000. Suomalainen yritys globalisoituvassa maailmassa. *The Finnish Journal of Business Economics*. 4/2000, 598601.
- Teräs, K. 2009. Yritys ja yhteiskunta. Heikki Huhtamäen verkosto- ja sidosryhmäsuhteet. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Troberg, E. 2009. Implications of Value-driven Entrepreneurship in Finnish Employee-owned Co-operatives. *Journal of Co-operative Studies* 42:3 (2009) 36–44.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä. Gummerus.
- Uimonen, M-L. 2006. Suomalaisen yritysten vapaaehtoinen sosiaalinen vastuu. Sidoryhmäviitekehys yritysten ja ulkoisten sidoryhmien edustajien näkemyksiä. Työpoliittinen tutkimus 2006. Helsinki. Työministeriö.
- Wood, D.J. 1991. Corporate social performance revisited. *Academy of Management Review* 16, (4), 691–718.
- Participating Companies' Internet-addresses, CSR Reports. Reviewed 20.5.–20.6.2011; 15.2.2013



# Yritteliäisyyteen kasvattaminen

## Abstrakti

Yrittäjyyskasvatuksen päämääränä on kasvattaa yritteliäitä ihmisiä, jotka toimivat yhteiskunnan eri sektoreilla. Tutkimusten mukaan yrittäjyyskasvatuksella on mahdollista vaikuttaa yritteliäisyyden ja yrittäjyyden vahvistumiseen (mm. Neck & Greene 2011, Matlay 2008, Petridou & Glaveli 2008, Menzies & Paradi 2003, McMullan & Vesper 2000). Sarasvathy ja Venkataraman (2011) toteavat, ettei ole mitään perusteita jättää ketään yrittäjyyskasvatuksen ulkopuolelle. Vaikka yrittäjät voidaan ehkä kategorisoida tiettyjen ominaisuuksien perusteella, emme voi kategorisoida mahdollisia tulevia yrittäjiä.

Yritteliäisyyteen kasvattaminen lähtee yrittäjyyden käsitteestä. Kun siihen lisätään pedagogiset näkökulmat, puhutaan yrittäjyyskasvatuksesta. Koulutuksessa ja opetuksessa on otettava huomioon yrittäjyyskasvatuksen arvot, jotka ohjaavat opetusta ja kasvatusta. Yritteliäisyys perustuu vahvaan itsetuntoon ja haasteisiin tarttumiseen. Se vaatii lisäksi muun muassa riskinottoa, tiimityötaitoja sekä vastuunottamista. (Tiikkala 2013.) Miten tämä käytännössä toteutetaan?

Sarasvathy ja Venkataram (2011) esittävät yrittäjyyden olevan yhtä tarpeellinen taito kuin esimerkiksi lukeminen ja kirjoittaminen. Myös uusi POPS 2014 viittaa samaan. Artikkelissa yrittäjyyskasvatuksen arvot sidostetaan käytännön opetus- ja kasvatustyöhön ja samalla avataan yrittäjämäisen oppimisen taustalla olevaa pedagogiikkaa (mm. Rae 2003; Koiranen & Ruohotie 2001; Sarasvathy 2001; Snow, Corno ja Jackson 1996).

**Avainsanat:** yrittäjyyskasvatus, yritteliäisyys, arvot, opetus

## Johdanto

Yrittäjyyskasvatus sisältää konkreettisestikin kaksi termiä, yrittäjyyden ja kasvatuksen. Myös sisällöllisesti nämä elementit liittyvät yrittäjyyskasvatukseen. Yrittäjyyskasvatus on perusopetuksessa nimenomaan kasvatusta, jota voidaan sen toteutuksen näkökulmasta verrata esimerkiksi tapakasvatukseen. Kasvatusvastuu jatkuu myös perusope-

tuksen jälkeen yrittäjyysopintojen rinnalla. Jokainen vanhempi toteuttaa kotikasvatus-  
ta oman arvomaailmansa näkökulmasta. Opettajan kasvatus tehtävää ohjaavat yleisesti  
sovitut arvot riippumatta siitä, mikä on hänen henkilökohtainen arvomaailmansa.  
Yrittäjyyskasvatusta lähdettiin toteuttamaan suomalaisessa koulutuksessa tilanteessa,  
jossa opettajilla ei ollut takanaan yrittäjyyskasvatuskoulutusta eikä välttämättä koke-  
musta yrittäjyydestä. Yrittäjyyskasvatuksen materiaalit, kirjallisuus ja tutkimuskin  
olivat kovin irrallisia ja niiden esiintyminen hajanaista. Yrittäjyyskasvatukselle ei oltu  
myöskään luotu arvopohjaa. Tiikkalan (2013) väitöstutkimuksessa kartoitettiin alus-  
tava yrittäjyyskasvatuksen arvopohja. Kartoitus tehtiin kysyen 16 EU-maan yrittäjyys-  
kasvatuksen asiantuntijoiden näkemystä siitä, mikä yrittäjyyskasvatuksessa on tärkeää.  
Näin listattiin yrittäjyyskasvatukselle 15 tärkeintä arvoa, joiden pohjalta syntyi määri-  
telmä yritteliäisyydelle.

Tutkimusten mukaan yrittäjyyskasvatuksella on mahdollista vaikuttaa yritteliäisyy-  
den ja yrittäjyyden vahvistumiseen (mm. Neck & Greene 2011, Matlay 2008, Petridou  
& Glaveli 2008, Menzies & Paradi 2003, McMullan & Vesper 2000). Olisi järjen vas-  
taista olla hyödyntämättä tätä. Pysyäkseen kilpailukykyisenä ja kehittyäkseen, Suomi  
tarvitsee yrittäjyyttä ja yritteliäitä ihmisiä. Yritteliäs ihminen pärjää arkielämässään  
ja työssään, olipa työ sitten itsenäistä yrittämistä tai toisen palveluksessa toimimista,  
taloudellista hyötyä tavoitellen tai tavoittelematta. Kaikki muukin kehitys perustuu  
yritteliäisyydelle. Ilman yritteliäitä ihmisiä, asuisimme yhä luolissa ruokaa ja juomaa  
vaistojemme varaisesti metsästäen. Yrittäjyyskasvatus on kasvatus, joka tukee yrit-  
teliäisyyden kehittymistä oppijassa. Sisäisen ja omaehtoisen yrittäjyyden opettaminen  
painottuu menetelmiin ja työtapoihin, joita voidaan hyödyntää oppilaitoksen kaikessa  
toiminnassa. Yritteliäisyyttä kuten käytöstapojakin opiskellaan ja opetetaan jokaisella  
oppitunnilla, välitunneilla sekä oppilaitoksen järjestämissä juhlissa ja retkillä. Yksikään  
opettaja ei saa sanoutua irti tästä kasvatusvastuusta eikä ketään oppijaa saa jättää sen  
ulkopuolelle. Yhdestäkään lapsesta tai nuoresta ei voi sanoa, ettei hänestä voi tulla yrit-  
täjää eikä häntä näin ollen ole tarpeen siihen kasvattaa. Artikkelin keskittyy omaehtoi-  
seen ja sisäiseen yrittäjyyteen, mikä on perusopetuksen keskeinen haaste.

## Yrittäjyyskasvatuksen arvot

Opetuksen, kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteet ja sisältö valikoituvat sen perusteella,  
mikä on arvokasta. Arvojen määrittely on myös tärkeä osa arviointia, koska arvioin-  
nin laatu perustuu siihen. Arvottaminen on aito osa kaikkea oppimista ja opettamis-  
ta. (Atjonen 2007.) Arvot ja arvostaminen luovat toiminnan suuntaviivoja (Niemelä  
2006, 22). ”*Arvo on se, minkä perusteella jotakin pidetään merkityksellisenä, hyvänä tai  
arvokkaana.*” Lisäksi arvo tarkoittaa merkitystä ja kantavuutta. Mm. mainos- tai uutis-  
arvo, tunnearvo, arvonsa säilyttävä keksintö. Vain tosiasioilla on pysyvä arvo. Arvo on  
myös määritelty termeillä arvokas tai *merkittävä asia* (MOT 2010.)

Arvo tarkoittaa kohteen *tavoiteltua ominaisuutta*, joka liittyy usein esimerkiksi aineel-  
lisen omaisuuden käyttökelpoisuuteen tai vaihdettavuuteen: merkitys, arvo, ansio, etu,  
hyöty, houkuttelevuus, apu, tuotto, palvelukyky, merkittävyys, käyttö, käytettävyys tai  
hyödyllisyys. Arvo voi olla myös *päämäärä, jota tavoitellaan* ja jolla on arvoa ja sitä

voidaan arvostaa, koska sitä tarvitaan tai pidetään arvokkaana (Airaksinen 1994, 35; Airaksinen & Kaalikoski 1997). Arvot ovat moraalisia periaatteita ja käsityksiä, yleisesti hyväksytyjä yksilöä koskevia normeja tai sosiaalisia käyttäytymissääntöjä. Schwartz (1992) ja Rokeach (1973) esittävät arvojen olevan pysyviä päämääriä, jotka säilyvät vaihtelevissa tilanteissa, ja ohjaavat sekä yksilöiden että ryhmien toimintaa. Rokeach jakaa arvot itseisarvoihin ja välinearvoihin. Lisäksi hän puhuu ihmisarvoista. Airaksisen (1994, 30-35) mukaan arvot ovat sisäisiä tai ulkoisia. Sisäisiä arvoja on asioilla, joita ei voi yhdistää käytäntöön antamatta niille arvoa. Ne asiat, joilla ei ole sisäistä arvoa, omaavat ulkoisen arvon. Airaksinen ja Friman (2008) toteavat arvojen olevan asioita, joihin ihmisillä on myönteinen mielenkiinto. Kielteistä kiinnostusta herättävät seikat ovat epäarvoja ja lisäksi on asioita, joihin ei ole mitään kiinnostusta kenelläkään. Näin ollen arvot ovat subjektiivisia asioita ja ihminen on arvon mitta. Tästä syystä arvot voidaan asettaa järjestykseen. Arvot voidaan jakaa useaan luokkaan, mutta tärkein ero on moraaliarvoilla ja muilla arvoilla. (Airaksinen & Friman 2008, 21.) Yrittäjyyskasvatuksen arvot ovat muita kuin moraaliarvoja. Ne ovat subjektiivisia ulkoisia arvoja, joita voidaan laittaa järjestykseen. Kasvatuksen yhtenäisyyden kannalta ei ole hyvä, että jokaisen opettajan toimintaa ohjaisi vain hänen henkilökohtaisen näkemyksen mukainen arvojärjestys. Yrittäjyyskasvatuksen kehittäjien tulee luoda yhteinen näkemys niistä arvoista, joita yrittäjyyskasvatuksella pyritään tukemaan.

**Yrittäjyyskasvatuksen arvopohjan** määrittelyyn liittyy haasteita, jotka syntyvät mahdollisista opettajien ja koulun asenne-eroista. Huolimatta opettajien mahdollisesta positiivisesta asenteesta yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta kohtaan, suomalainen koulu instituutiona on perinteisesti edustanut enemminkin epäyrittäjämäisiä arvoja. Seikkula-Leinin (2007, 37) mukaan koululaitoksen edustamat epäyrittäjämäiseksi tulkittavissa olevat arvot ovat varmuus, järjestelmällisyys, johtajuus, tieto, turvallisuus ja perinne. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on luoda positiivinen kehä, joka sisältää sopivassa määrin yrittäjämäisiä ja epäyrittäjämäisiä arvoja ja periaatteita. Näillä välineillä yrittäjyyskasvatus tukee oppilaan kehitystä ja kasvua kohti yrittäjämäistä ajattelua sekä aktiivista kansalaisuutta. Kyrön ja muiden (1999) sekä Schwartzin (1994) mukaan tämä voisi olla yksi malli kasvatuksen arvopohjan rakentamiseen.

Väitöstutkimuksessa (Tiikkala 2013) on kartoitettu niitä arvoja, joita yrittäjyyskasvatuksella voidaan tukea ja edistää. Yrittäjyyskasvatuksen arvopohjan kartoittamisen lähtökohtana oli yrittäjyys, koska yrittäjyyskasvatuksella pyritään yritteliäisyyden kehittämiseen oppijassa. Hornaday (1982, 26-27) on listannut 42 piirrettä, jotka ovat tunnusomaisia yrittäjille. Myöhemmin Gibb (1993) jaotteli näitä yrittäjään liitettäviä piirteitä kyvyiksi, ominaisuuksiksi sekä käyttäytymismuodoiksi. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja on kartoitettu kahdella määrällisellä kyselytutkimuksella kysyen 16 EU-maan yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoilta mielipidettä siitä, mikä yrittäjyyskasvatuksessa on tärkeää. Kyselyjen perusteella on listattu 15 yrittäjyyskasvatuksen tärkeintä arvoa, jotka ovat:

- luovuus
- tiimityötaito
- yhteistyökyky

- keskustelutaito
- vastuun ottaminen**
- ongelmanratkaisukyky**
- tulevaisuuteen suuntautuminen
- virheistä oppiminen, virheiden näkeminen positiivisena**
- toisten ihmisten kunnioittaminen ja kuunteleminen
- kyky sietää muutosta**
- kyky ottaa riskejä**
- tietäminen, ajattelu
- aloitteellisuus**
- sitoutuminen**
- itseluottamus

Kansainvälisen asiantuntijaryhmän luokittelun pohjalta syntyneessä yrittäjyyskasvatuksen arvopohjassa on tummennetulla ne arvot, jotka valikoituivat molemmissa kyselyissä 12 tärkeimmän arvon joukkoon. Loput valikoituivat vain toisen kyselyn mukaan 12 tärkeimmän arvon joukkoon. Suomalaiset opettajaksi opiskelevat, jotka olivat suorittaneet tai suorittamassa yrittäjyyskasvatuksen opintoja lisäsivät omalle listalleen haasteisiin tarttumisen, kokonaisuuden hallinnan ja innovatiivisuuden. (Tiikkala 2013.)

## Yrittäjämäinen oppiminen

Hytti (2002) on esittänyt kolme tasoa yrittäjyyskasvatuksen ympärille: oppia ymmärtämään yrittäjyyttä, oppia tulemaan yrittäjämäiseksi ja oppia tulemaan yrittäjäksi (*learn to understand entrepreneurship, learn to become entrepreneurial, learn to become an entrepreneur*). Gibb (2001, 2005) tuo tähän lisäksi oppimiseen liittyvät näkökulmat: ”oppia yrittäjyyttä varten, oppia yrittäjyydestä ja oppia yrittämisen kautta” (*learning for entrepreneurship, learning about entrepreneurship, learning through entrepreneurship*). Raen (2011) mukaan yrittäjyyskasvatuksen keskustelu on viime aikoina siirtynyt kokemukselliseen oppimiseen yrittäjyyttä varten, eikä niinkään oppimiseen yrittäjyydestä. Suomen osalta voidaan nähdä tarvetta myös yrittäjyydestä oppimiseen varsinkin ammatillisella ja korkea-asteella. Kun edellisiin näkökulmiin otetaan mukaan Seikkula-Leinon (2006, 2007) esittämä yrittäjyyskasvatuksen kokonaisuus, joka muodostuu yrittäjyyskasvatuksen tavoitteista, yrittäjyyttä tukevista menetelmistä ja työtavoista sekä yrittäjyyttä käsittelevistä sisällöistä, päästään aika kattavasti keskustelemaan suomalaisesta yrittäjyyskasvatuksesta. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on kasvattaa yritteliäästi toimivia ihmisiä, jotka työskentelevät kaikissa mahdollisissa ammateissa niin palkansaajina kuin yrittäjinä sekä julkisella että yksityisellä sektorilla taloudellista voittoa tavoitellen tai tavoittelematta. Näin yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet ovat sidoksissa koko yhteiskuntaan. (Hartshorn & Hannon 2005.) Seikkula-Leinon (2007) mukaan yrittäjyyskasvatus onkin kansalaiskasvatusta, jonka avulla vaikutetaan koulutettavan taitoihin, uskomuksiin ja yrittäjämäiseen käytökseen.

Opetus ja oppiminen on moniulotteinen ja dynaaminen tapahtuma, joka sisältää myös kasvatusta. Siihen liittyvät oppija, usein myös kanssaoppijat, opettaja, opetussuunni-

telma, oppimisprosessi, opettamisprosessi sekä oppimisympäristö ja opetusvälineet. Lisäksi siinä on aina mukana joukko inhimillisiä, väliin tulevia muuttujia kuten ihmisten tunteet, vireytys yms. seikat. **Yrittäjämäinen oppiminen** on oppimista, jossa toimitaan sosiaalisessa kontekstissa mahdollisuuksien saavuttamiseksi, uusien hankkeiden synnyttämiseksi, organisoimiseksi ja johtamiseksi (Rae 2005). Yrittäjämäisen kulttuurin ja toiminnan muokkaamisessa sekä yrittäjäidentiteetin rakentamisessa koulutus nousee tärkeään rooliin. Yrittäjyyskasvattajilla on vastuu oppijoiden kriittisen ja moraalisen ajattelun kehittämisessä. Yrittäjyyskasvatuksen tehtävänä on myös luoda kriittistä ymmärrystä yrittäjyyden vastuusta yhteiskuntaa kohtaan ja tässä arvoilla on erittäin tärkeä merkitys. (Rae 2011.)

Snow, Corno ja Jackson (1996, 247) ovat esittäneet ihmisen persoonallisuuden ja älyllisen lahjakkuuden jäsentämiseksi taksonomian, jota suomalaisetkin tutkijat (mm. Koironen & Ruohotie 2001; Kyrö, Lindh-Knuutila, Kohonen, Lagus & Kurczewska 2013) ovat käyttäneet yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksissaan. Taksonomian mukaan ihmisen persoonallisuuden osa-alueet ovat affektiivinen ja konatiivinen alue. Lahjakkuus nousee konatiivisesta ja kognitiivisesta kentästä. Affektiivisella alueella ovat ihmisen temperamentti ja tunne, konatiivisella alueella motivaatio ja tahto. Kognitiivinen alue muodostuu proseduaalisesta ja deklarativisesta tiedosta. Jälkimmäinen tarkoittaa asiatieta ja edellinen taitoa käsitellä tietoa. Yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta katsottuna affektiivinen kenttä pitää sisällään yrittäjyyden arvot ja asenteet. Konatiivisella tasolla ovat motivationaaliset tekijät sekä ihmisen tahtotila. Kyrön ym. (2013) tutkimuksen mukaan yliopiston yrittäjyyskurssin opiskelijoiden motivaatio oli kurssin alussa korkealla, mutta se heikkeni kurssin puoliväliin saakka, jolloin tahtotila puolestaan oli korkealla. Tästä tutkijat päättelivät motivaation korvautuneen tahdolla. Tämän ovat varmasti havainneet monet pitkään käytännön opetustyötä tehneet. Tahtotila ja motivaatio vuorottelevat ja näin tukevat toinen toistaan. Konatiivinen alue pitää sisällään myös ihmisen mielenkiinnon kohteet sekä orientaatiot itsen ja muihin. Kognitiiviselle alueelle sijoittuvat tietojen ja taitojen lisäksi strategiat, taktiikat ja uskomukset. (Koironen & Ruohotie 2001.)

Rae (2003) esittelee kehittämänsä mahdollisuuskeskeisen oppimisen mallin, jota mm. Suonpää (2013) on käyttänyt perustana omassa yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksessaan. Mahdollisuuskeskeinen yrittäjyyskasvatus muodostuu neljästä elementistä: mahdollisuuden etsimisestä, sen yhdistämisestä henkilökohtaisiin tavoitteisiin, suunnitelmasta mahdollisuuden toteuttamiseksi sekä toiminnasta sen toteuttamiseksi. Oppiminen tapahtuu tiimeissä. Mahdollisuuden etsintään käytetään luovaa oppimista tutkimalla ja havainnoimalla. Mahdollisuuden liittäminen henkilökohtaisiin tavoitteisiin luodaan motivaation ja tavoitteiden välisen suhteen tutkimisella, jakamalla ja neuvottelemalla mielenkiinnonkohteista tiimin sisällä. Suunnitelma mahdollisuuden toteuttamiseksi on tulevaisuuteen tähtäävä ongelmanratkaisuprosessi, jota toteutetaan tiimityönä käytännön näkökulmasta. Toiminta mahdollisuuden toteuttamiseksi on huonosti ennustettava, mutta hedelmällisin vaihe mahdollisuuskeskeisessä oppimisessä. Tiimin tulee lopuksi arvioida onnistumisensa tasoa. (Rae 2003.) Jokainen opettaja voi tarkastella opettamansa oppiaineen näkökulmasta sitä, miten mahdollisuuskeskeistä oppimismallia voisi soveltaa opetuksessaan.

Sarasvathy (2001) käsitteellisti yrittäjämäisen prosessin syy-seuraus (causation) ja effectuation-ajattelun kautta. Effectuation-ajattelutavan mukaan oppiminen perustuu käytössä olevien resurssien kartoittamiseen, eri lopputulosmahdollisuuksien punnitsemiseen ja valintaan sekä itse toteutukseen. Sarasvathy antaa tästä hyvin konkreettisen ja valaisevan esimerkin. Päivällisen voi valmistaa syy-seuraus -periaatteella tai effectuation-periaatteella. Ensimmäinen tapahtuu etsimällä mieluinen resepti, hankkimalla tarvittavat työvälineet ja raaka-aineet. Tämän jälkeen päivällisen voi valmistaa etukäteen valitun reseptin mukaisesti. Effectuation-periaatteen mukaan päivällisen valmistaminen alkaa kartoittamalla käytettävissä olevat raaka-aineet ja työvälineet. Sen jälkeen mietitään mitä kaikkea saatavilla olevista aineista ja käytettävissä olevilla välineillä voisi valmistaa. Eri vaihtoehtoja vertailemalla ja punnitsemalla valitaan yksi, jota ryhdytään toteuttamaan. (Sarasvathy 2001.) Kun tähän ajattelutapaan lisätään pedagogiset näkökulmat, voidaan puhua yrittäjämäiseen toimintaan tähtäävästä yrittäjyyskasvatuksesta, jota voidaan toteuttaa monilla eri oppiaineiden tunneilla.

## **Yritteliäisyyteen kasvattaminen yrittäjyyskasvatuksen arvojen näkökulmasta**

Tiikkalan (2013) tutkimuksessa listattujen arvojen ympärille muodostui määritelmä yritteliäisyydelle:

*Yritteliäisyys perustuu vahvaan itseluottamukseen. Se edellyttää luovuutta, ongelmien ratkaisemista, innovaatioita, vastuun ja riskien ottamista, aloitteellisuutta sekä sitoutumista ja kokonaisuuksien hallintaa. Yhteistyö ja tiimityöskentely onnistuvat toista ihmistä kunnioittaen ja kuunnellen, mutta vaativat myös keskustelutaitoa, tietämystä ja ajattelutaitoja. Kun virheet käännetään positiiviseksi voimavaraksi, ja niistä opitaan, voidaan suunnata katseet tulevaisuuteen. Kun sietää muutoksia ja kykenee tarttumaan tarjoutuviin haasteisiin, luodaan perusta yritteliäisyyden kehittymiselle. Sitä tarvitaan jokaisen ihmisen arkielämässä sekä yhteiskunnallisen tai kaupallisen toiminnan tukena.*

**Luovuus ja innovatiivisuus** nähdään usein toistensa synonyymeina, mitä ne eivät kuitenkaan ole. Luovuustutkimus on kiinnostunut aivojen toiminnasta, kun taas innovaatiotutkimus soveltaa luovuustutkimuksen tuloksia konkreettisiin tilanteisiin. Luovuus liittyy enemmän yksilöön itseensä ja innovatiivisuus toimintaan. (mm. Harisalo 2009, 288.) Opetuksessa luovuutta voidaan tukea oppijoiden oman ajattelua ja ideointikykyä tukemalla. Opettaja voi välillä luopua valmiista, itse luomistaan ajatus- ja toimintamalleista antamalla tilaa oppijoille. Usein kyseenalaistava, innokas ja uusia ideoita ehdottava oppija koetaan häiritseväksi ja opetusta hidastavana. Siitäkin huolimatta, että opettaja ajattelee näin, hänen tulisi osoittaa arvostuksena ja tukensa tällaiselle oppijalle. Parhaassa tapauksessa hänen ehdotuksensa johtaa uudenlaiseen toimintaan.

**Tiimityö** poikkeaa perinteisestä ryhmätyöstä niin, että tiimin muodostaa aina yksilöt, jotka täydentävät toisiaan tai heillä jokaisella on oma erityisosaamisensa liittyen annettuun tehtävään. Ryhmä voi muodostua yksilöistä, joilla kaikilla on samantasoiset ja tai samansisältöiset taidot. Perinteisten ryhmätöiden lisäksi tulisi järjestää tiimi-

työtehtäviä, jolloin tiimin jäsenten valinta lähtee tehtävästä. Aluksi kartoitetaan mitä taitoja tehtävän suorittamiseksi tarvitaan, jonka jälkeen mietitään ketkä ryhmästä ne parhaiten taitavat. Tiimin jäsenten valinta tulee perustella oppijoille, sen he oppivat ymmärtämään mikä ero on tiimi- ja ryhmätyöllä. Opettajan pedagoginen vastuu on pitää huoli siitä, että jokainen oppija saa oman tasonsa ja taitonsa huomioivia tehtäviä. **Toisten ihmisten kunnioittaminen ja kuunteleminen** sekä **keskustelutaito** edellyttävät **yhteistyökykyä**, jota voidaan harjoittaa parhaimmillaan myös koulun ulkopuolisella yhteistyöllä esimerkiksi lähiseudun yrittäjien ja tai julkisen sektorin organisaatioiden kanssa.

**Vastuun ottamista** voidaan opettaa ja siihen kasvattaa jo hyvin pieniäkin oppijoita. Luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella on runsaasti erilaisia vastuualuetehtäviä, joita oppijoille voidaan antaa ikään ja kehitystasoon nähden. Haataja on tutkinut ja toteuttanut opetuksessaan vastuun ottamista alkuopetuksen näkökulmasta (ks. Haatajan ja Rahmanin artikkeli tässä julkaisussa; Haataja 2009, 2014; Haataja, Hietanen, Järvi & Tompuri 2009). **Ongelmanratkaisukykyä, tietämystä ja ajattelutaitoja** kehittäviä tehtäviä varmasti tehdäänkin jo kaikkien oppiaineiden tunneilla. Se, miten näillä taidoilla nähdään vaikutusta pitemmälle on **tulevaisuuteen suuntautumista**. Lasten ja nuortenkin on usein vaikea hahmottaa mihin he mitään taitoa tai tietoa tulevaisuudessa tarvitsevat ja millaisissa työtehtävissä ja ammateissa mitään taitoja tarvitaan. Myös opettajan voi olla vaikea hahmottaa mitä kaikkea tulevaisuus voi tuoda tullessaan. Hänen kannattaa kuitenkin pysähtyä laskemaan mikä vuosiluku on mahdollisesti siinä vaiheessa, kun hänen oppijansa siirtyvät työelämään. Tulevaisuutemme perustuu epävarmuuteen (mm. Rae 2011) ja siihen lapsia ja nuoria on kasvatettava.

Jos ei yritä, ei tee myöskään virheitä. Virheet kuuluvat inhimilliseen toimintaan, myös oppilaitoksiin ja jokaisen ihmisen elämään. Opettajan vastuulla on opettaa **virheiden näkeminen positiivisena** ja kääntää häpeän ja alemmuuden tunne **virheistä oppimiseksi**. Tämä vaatii **kykyä sietää muutosta** ja ennakoimattomuutta. Muutoksen sietokykyä vaaditaan niin opettajalta kuin oppijoiltakin. Epävarmuus voidaan nähdä mahdollisuutena ja sellaisena se täytyy lapsille ja nuorille esittääkin. Eteemme avautuu jatkuvasti erilaisia vaihtoehtoja ja niihin on kyettävä reagoimaan. Eteenpäin pääsee se, joka havaitsee **haasteita ja kykenee tarttumaan** niihin. Haasteet ovat mahdollisuus, joka edellyttää **aloitteellisuutta**. Haasteen eteenpäin vieminen taas vaatii pitkäjänteisyyttä, sitkeyttä, **sitoutumista** ja **kokonaisuuden hallintaa**. Tämän prosessin oppiminen on mahdollista erilaisten projektien avulla. Parhaimmillaan projektit toimivat, jos oppijat voivat itse havaita ongelman tai haasteen, johon lähtevät hakemaan ratkaisua.

**Riskinottokyky** ei liene ihan perinteistä suomalaisessa koulutuksessa. Jotkut pelkäävät sen opettamisen johtavan jopa holtittomuuteen. Opettajan tuleekin opettaa oppijoita ottamaan hallittuja riskejä. Riskinottokykyä voidaan opettaa jo pienille lapsille, ohjautusti pienin askelin. On tärkeää, että opettaja käyttää juuri oikeita termejä kuten riskikartoitus, riskianalyysi, riskinotto jne. Esimerkiksi, jos oppilas ei ole koskaan käyttänyt kirkkaan punaista ja pohtii sen valitsemista hupparinsa väriksi. Tehdään *riskikartoitus* eli kartoitetaan mitä mahdollisia riskejä on siinä, että huppari on punainen? Pahin riski on se, että huppari jää kokonaan käyttämättä värinsä vuoksi. Entä mitä mahdollisuuk-



sia riskinotolla voidaan saavuttaa? Punainen väri mahdollisesti tuo kantajalleen uutta energiaa ja voimaa, se piristää synkkää syyspäivää ja sopii niin sinisten farkkujen kuin mustien collegehousujen kanssa. Seuraavaksi tehdään *riskianalyysi* eli mietitään mitä vaihtoehtoja löytyy, jos pahin mahdollinen riski toteutuu. Hupparin voi antaa lahjaksi kaverilleen tai vaikkapa äidille tai kummitädille. He ilahtuisivat siitä varmasti. Toisaalta sitä voisi käyttää kesämökillä silloin, kun siellä ei ole muita kuin omia perheenjäseniä ja näin voisi ”salaa” harjoitella punaisen värin käyttöä ja mahdollisesti tottua siihen. Hupparin voi ottaa käyttöön ohuen ulkoilutakin alla käytettäväksi, jolloin se on aina piilossa, mutta lämmittää pelkkää takkia paremmin. Analyysin jälkeen päätetään kannattaako riski ottaa. Kun riski on otettu, siihen voidaan palata esimerkiksi puolen vuoden tai vuoden kuluttua hupparin valmistuttua ja käydä läpi mitä riskinotto tuotti.

Kaiken tämän edellä kuvatun tarkoituksena on tukea oppijassa hänen omaa kasvua, mikä on omiaan tuottamaan hänelle **itseluottamusta**. Itseluottamusta voidaan tukea myös positiivisuudella ja kannustamisella. Kehut täytyy olla ansaittuja, mutta kannustusta voi antaa jokaiselle. Jokaisella lapsella ja nuorella on omat vahvuutensa ja niiden tukeminen ja esille tuominen on erityisen tärkeää. Usein lapsi ja joskus jopa aikuinen ei itse tiedosta omia vahvuuksiaan. Ne täytyy hänelle kertoa ja ohjata hyödyntämään vahvuuksiaan. Tiimityömenetelmä nostaa käytännöllisellä tavalla esiin kunkin vahvuudet.

Lopuksi nostaisin esille arvolistauksen ulkopuolelle jääneen kilpailullisuuden (Tiikkala 2013, 98). Pysyäkseen kilpailukykyisenä Suomi ja sen kansalaiset tarvitsevat kilpailuhenkeä. Jossain vaiheessa koulutuksesta pyrittiin karsimaan kaikki kilpailu, mutta onneksi se on palaamassa koulutyöhönkin. Kilpailuja tulisi järjestää eri oppiaineissa ja eri osa-alueilla, jolloin kaikki oppijat pääsisivät joskus loistamaan kilpailun kärjessä. Perinteisesti kilpailuja on järjestetty liikunnassa ja ylipäätään nopeudessa. Lähes mistä tahansa voi järjestää kilpailuja, ja kriteerit voidaan valita niin, että niiden kautta tuetaan vuorollaan jokaisen oppijan itsetuntoa ja myönteisen minäkuvan rakentumista.

## Johtopäätökset

Monta kertaa kuulee sanottavan, että yrittäjyyskasvatus on ominut kaiken hyvän kasvatuksen. Näinhän asia ei ole. Yrittäjyyskasvatuksella pyritään yritteliäisyyden tukemiseen, mikä saattaa olla jopa ristiriidassa perinteisen hyvän kasvatuksen kanssa. Yrittäjyys ja yritteliäisyys perustuvat vahvalle itsetunnolle. Yritteliäisyyteen kasvattamisen lähtökohtana tulee siis pitää itsetunnon tukemista. Vanhat suomalaiset hyvän kasvatuksen hyveet kuten nöyryys ja vaikeneminen ovat osaltaan arvottaneet suomalaista kasvatuskulttuuria niin, että siitä on unohtunut ihmisen itsetunnon ja itsekunnioituksen tukeminen tai se on ainakin jäänyt hyvin vähäiselle huomiolle. Ylpeyden on ehkä joskus ajateltu olevan kerskailua ja turhaa itsensä esiin tuomista. Ylpeys omasta osaaamisestaan ei sinänsä ole huono asia. Lapsen ja nuoren tulee tuntea ylpeyttä, mutta samalla tiedostaa se tosiasia, että jokainen on hyvä jossakin eikä kukaan ole hyvä kaikessa. Jokaisen pitäisi osata olla ylpeä myös kaverin saavutuksista ja siihen kykenee vain sellainen ihminen, joka osaa olla ylpeä itsestään. Kaikki muut yritteliäisyyden taustalla vaikuttavat arvot rakentuvat vahvalle itsetunnolle. Erityisesti yrittäjyyskasvatukseen liittyen riskinottokyky ja virheiden näkeminen positiivisena, ovat tavoiteltavia seikko-



ja, joita yritteliäisyyteen kasvattamisessa tulee huomioida. Nekään eivät välttämättä ole olleet perinteisiä hyvän kasvatuksen tavoitteita.

Nykyisin perusopetuksessa arvioidaan oppijoiden huolellisuutta ja käyttäytymistä. Sitä mitä arvioidaan, sitä myös arvostetaan, opetetaan ja opitaan. Tulisiko siis yritteliäisyyttäkin arvioida? Hyvin käyttäytyvä ja huolellinen ihminen voi kuitenkin olla itsetunnon heikko, hänen aloite- ja yhteistyökykynsä saattaa olla olematonta eikä hän välttämättä uskalla ottaa vastuuta saati sitten riskejä. Tällaiset ihmiset sopivat tiettyihin ammatteihin, mutta he eivät välttämättä ole viemässä kehitystä eteenpäin.

### **YRITTELIÄISYYTEEN KASVATTAMISEN HUONEENTAULU**

- Itsetunnon tukeminen on yritteliäisyyden perusta.
- Riskiottokykyä tulee aktiivisesti opettaa jo pienille lapsille.
- Lisäksi tarvitaan mm. vastuunottamista, aloitteellisuutta ja haasteisiin tarttumista.
- Yrittäjämäiseen oppimiseen on tarjolla hyviä käytännön malleja.

## Lähteet

Airaksinen, T. & Friman, M. 2008. Asiantuntija-ammattien etiikka. Hämeen ammatti-korkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Airaksinen, T. & Kaalikoski, K. 1997. Arvojen ja välineiden outo rationaliteetti. Teoksessa: I. Niiniluoto & I. Halonen (toim.) Järki. Helsinki: Yliopistopaino.

Airaksinen, T. 1994. *Arvojen yhteiskunta. Erään taistelun kuvaus*. Juva: WSOY.

Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Gummerus.

Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice?. Teoksessa: P. Kyrö & C. Carrier (eds.) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, 44–67.

Gibb, A. 2001. *Creating Conducive Environments for Learning and Entrepreneurship. Living with, dealing with creating and enjoying Uncertainty and Complexity*. Conference Paper, presented 21.–24.6.2001, in Naples.

Gibb, A. 1993. The Enterprise Culture and Education. Understanding Enterprise Education and its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals, *International Small Business Journal*, 11(3), 11–34.

Haataja, A. 2014. ”Siinä pitäs pomottaa itseään...”. Tapaustutkimus vastuuseen kasvamisesta alkuopetusluokassa. Akateeminen väitöskirja: Lapin yliopisto, Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus. Saatavilla: <http://www.doria.fi/handle/10024/98930>

Haataja, A. 2009. Kohti yrittäjyysvalmiuksia vuorovaikutuksellisessa oppimisympäristössä. Teoksessa: K. Kurtakko, J. Leinonen ja M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 19. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 19–38.

Haataja, A., Hietanen, L., Järvi, T. & Tompuri, H. 2009. Kohti yrittäjyysvalmiuksia – Päätöksenteon oppiminen systeemisessä oppimisympäristössä. Teoksessa: J. Kansikas, P. Kyrö, J. Seikkula-Leino & T. Römer-Paakkanen (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema – Yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunta. Julkaisuja 176, 108–144.

Harisalo, R. 2009. Organisaatioteoriat. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere.

Hartshorn, C. & Hannon, P. D. 2005. Paradoxes in entrepreneurship education: chalk and talk or chalk and cheese? A case approach. *Education and Training*, 47(8), 616–627.

Hornaday, J. A. 1982. Research About Living Entrepreneurs. Teoksessa: *Encyclopedia of Entrepreneurship*. C. A. Kent, D. L. Sexton & K. H. Vesper (toim.). Englewood Cliffs: NJ Prentice Hall, 26–27.

Hytti, U. 2002. *State-of-Art of Enterprise Education in Europe – Results from the Entredu Project*. Small Business Institute, Business Research and Development Centre, Turku School of Economics and Business Administration, Turku.

Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyyseja, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus*, 2, 102–111.

Kyrö, P., Nurmi, K. & Tikkanen, T. (toim.) 1999. *Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Matlay, H. 2008. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15 (2), 382–396.

McMullan, W. E & Vesper, K. H. 2000. Becoming an entrepreneur: a participant's perspective. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 1(1), 33–43.

Menzies, T. V. & Paradi, J. C. 2003. Entrepreneurship education and engineering students. Career path and business performance. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 4(2), 121–132.

MOT. 2010. *Kielitoimiston sanakirja 2.0*. Kielikone Oy. [Http://mot.kielikone.fi/ezproxy.utu.fi:2048/mot/turkuyo/netmot.exe?motportal=80](http://mot.kielikone.fi/ezproxy.utu.fi:2048/mot/turkuyo/netmot.exe?motportal=80) (23.2.2011)

Neck, H.M. & Greene, P.G. 2011. Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management* 49 (1), 55–70.

Niemelä, M. 2006. *Pitkäaikaisten perheyrittäjien arvoprofiili. Pitkäaikaisten perheyrittäjien arvojen ja jatkuvuuden kuvaus Bronfenbrennerin ekologisen teorian avulla*. Jyväskylä Studies in Business and Economics, 48. Jyväskylän yliopisto.

Petridou, E. & Glaveli, N. 2008. Rural women entrepreneurship within co-operatives: training support. *Gender in Management*, 23(4), 262–277.

Rae, D. 2011. Yliopistot ja yrittäjyyskasvatus: vastaus uuden aikakauden haasteisiin. Teoksessa: Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala, A. (toim.) *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turun yliopisto, Turun kauppakorkeakoulu ja Kasvatusteiden tiedekunta. Suom. Ulla Hytti.

Rae, D. 2005. Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business & Enterprise Development*, 12 (3), 323–335.

Rae, D. 2003. Opportunity centered learning: an innovation in enterprise education. *Education + Training* 45 (8), 542–549.

Rokeach, M. 1973. *The Nature of Human Values*. New York: Free press.

Sarasvathy, S.D. 2001. Causation and effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26 (2), 243–263.

Sarasvathy, S. D., & Venkataraman, S. 2011. Entrepreneurship as Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35 (1), 113–135.

Schwartz, S. H. 1994. Are There Universal Aspects in The Content and Structure of Values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45.

Schwartz, S. H. 1992. Universals in The Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests on 20 Countries. Teoksessa: M. P. Zanna (toim.). *Advances in experimental social psychology*, 25, 1–65. San Diego: Academic Press.

Seikkula-Leino, J. 2007. *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28.

Seikkula-Leino, J. 2006. Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus 2004–2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen. *Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta*. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2006:22.

Snow, R., Corno, L. & Jackson, D. 1994. Individual Differences in Affective and Conative Functions. Teoksessa: Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York. Simon & Schuster Macmillan, 243–310.

Suonpää, M. 2013. *Constructing an Opportunity Centred Collaborative Learning Model through and for Entrepreneurship*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopisto.

Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajan-koulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Turun yliopiston julkaisuja C: 368. *Annales Universitatis Turkuensis*. <https://www.doria.fi/handle/10024/92372>

## Muut lähteet

Kyrö, P., Lindh-Knuutila, T., Kohonen, O., Lagus, K. & Kurczewska, A. 2013. Diversity in entrepreneurial learning process. Artikkelit esitetty 20.8.2013: *ESU Conference 2013 University of ISCTE-IUL*, 19th-23rd August, Lisbon, Portugal.

*Lenita Hietanen, Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta*  
*Taina Järvi, Lapin ammattiopisto*  
*Anita Haataja, Lapin yliopiston harjoittelukoulu*  
*Helena Tompuri, Lapin yliopisto*

# **Yrittäjämäinen toiminta kasvu- ja oppimisprosessin jatkumona perusopetuksen alaluokilta ammatillisen toisen asteen kautta aikuiskasvatukseen**

## **Abstrakti**

Esittelemme kuvauksen opintokokonaisuudesta, jossa keskitytään yrittäjyyden ilmiöön perusopetuksen alaluokilla, yläluokilla, ammatillisessa koulutuksessa ja aikuiskasvatuksessa. Yrittäjyyden ilmiötä tarkastellaan mainitussa jatkumossa seuraavien osatekijöittensä kautta: reflektointi, mahdollisuudet, kokeileminen, päätöksen tekeminen sekä tiedon ja osaamisen johtaminen.

Yrittäjämäisen jatkumon lähtökohtana ovat olleet koulutuksen eri asteilla opettaneiden yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoiden kokemukset, näkemykset ja oivallukset yrittäjämäisyydestä omissa oppimisympäristöissään. Esiteltävän pedagogisen jatkumon mallintamisen taustalla on ollut näkemys siitä, että riippumatta koulutusmuodosta tai koulutuksen asteesta opettajan on hyvä tietää, mitä on tapahtunut ennen ja mitä tapahtuu oman opetusvaiheen jälkeen. Koska yrittäjyys ja sen oppiminen ei esiinny opetussuunnitelmien sisältönä läpi koko koulutusjärjestelmän, sitä tarkastellaan esiteltävässä mallissa pedagogisen jatkumon näkökulmasta.

Esitetty pedagoginen malli soveltuu niin ammatillisessa kuin yleissivistävässä koulutuksessa opettajaksi opiskeleville sekä täydennyskoulutukseksi opettajille ja opettajankouluttajille. Siirtymävaihe yleissivistävästä koulutuksesta ammatilliseen koulutukseen on tutkittu muuta jatkumoa tarkemmin. Kyseinen tutkimus on luettavissa kansainvälisessä, vertaisarvioidussa tieteellisessä julkaisussa.

**Avainsanat:** yrittäjämäinen toiminta, koulutuksellinen jatkumo, mahdollisuudet, reflektointi, päätöksenteko, tiedon ja osaamisen johtaminen

## Johdanto

Yrittäjyys on sisällytetty kaikkien koulutusasteiden opetussuunnitelmiin. Ja syystä, koska elämässään oppijamme tulevat yhä useammin törmäämään yrittäjyyteen (Ristimäki 2004) ja koska yrittäjyys on yhteiskunnan taloudellisen menestymisen kannalta tärkeää. Ilman pieniä yrityksiä (Suomessa osuus yli 90 % ja työllistämisaikutus ½ miljoonaa suomalaista) ei voi olla kasvuyrittäjyyttä (Nordic Innovation 2013). Tutkimuksen mukaan pienet yritykset ovat kasvussa jopa menestyneimpiä. Yrittäjyys on sisällytetty kunkin koulutusasteen tavoitteisiin ja vaatimuksiin, mutta ilman eri asteiden opettajien välistä yhteistyötä ei yrittäjyyden oppimisen jatkumo voi tukea edellisellä asteella opittuja taitoja ja sisältöjä. Opettajien välistä yhteistyötä voidaan edistää, kun opettajat ymmärtävät yrittäjyyden samalla tavalla, kukin oman koulutusasteensa näkökulmasta, ja osaavat kehittää ominaisuuksia, taitoja ja asennetta oman asteensa näkökulmasta valmiuksiksi tulevaa ajatellen.

Artikkelissa esitetään neljään alun alkaen erillisenä toteutettuun oppimisympäristötapaukseen perustuva malli siitä, miten yrittäjämäistä toimintaa voi opettaa ja oppia koulutuksen asteelta toiselle, lapsuudesta aikuisuuteen asti. Tapauksia on analysoitu ja jatkokehitetty myöhemmin yrittäjämäisen toiminnan opettamisen ja oppimisen jatkumona. Kirjoittajat esittelevät tässä artikkelissa, miten yrittäjämäisen toiminnan opettamista voi soveltaa erilaisissa konteksteissa.

Yrittäjämäinen toiminta avataan tässä artikkelissa aiempiin tutkimuksiin perustuen mahdollisuuksien havaitsemisen ja luomisen, reflektoinnin, päätöksenteon sekä tiedon ja osaamisen johtamisen muodostamana kokonaisuutena. Runsaista yrittäjämäisen toiminnan määritelmistä valikoituivat juuri nämä osa-alueet, koska erillisinä toteutetut oppimisympäristötapaukset sisälsivät nämä kaikki osa-alueet. Tämä havaittiin, kun erillisinä kerättyjä aineistoja analysoitiin uudelleen jatkumona. Yksittäisinä oppimisympäristöinä tarkasteltaessa jokaista mainittua osa-aluetta ei havaittu. Päätöksenteon oppimisen prosessia kirjoittajat ovat tutkineet aiemmin samojen koulutuksen asteiden jatkumona, josta on saatavilla suomenkielinen vertaisarvioitu artikkeli (Haataja, Hietanen, Järvi & Tompuri 2009).

## Yrittäjämäisen toiminnan jatkumon teoriaa

*Mahdollisuuksien havaitseminen* voidaan jakaa niiden aktiiviseen etsintään, passiiviseen ja satunnaiseen havainnointiin sekä *mahdollisuuksien luomiseen* yhdistelemällä esimerkiksi erilaisia resursseja (De Tienne & Chandler 2004). Mahdollisuuksien havaitsemisessa voidaan nähdä myös kolme erilaista lähestymistapaa. Ensiksikin mahdollisuuksien havaitseminen on aktiivista etsintää jotain ongelmaa tai tarvetta varten, jolloin mahdollisuudet ovat olemassa, mutta niiden havaitseminen edellyttää vaihtoehtojen arviointia ja valintojen tekemistä. Toiseksi mahdollisuus voi olla vastaus ympäristön muutokseen ja yrittäjä löytää sen ilman systemaattista etsintää. Kolmanneksi

mahdollisuus on tulos toiminnasta ja syklinen prosessi toiminnan seurauksista. (Kyrö ym. 2011.) Näille kahdelle mallille yhteistä on se, että mahdollisuuksien havaitseminen voi olla tarkoituksellista tiedon hakemista uutta toimintaa varten. Toisaalta mahdollisuuksia voidaan havaita myös toiminnan tuloksena.

Yrittäjyyden oppimisen keskiössä on reflektointi, joka on ihmisen tietoisuutta omasta toiminnasta ja sen ohjaamisesta (Moilanen 1999). Reflektointi oli alun perin yhtenä oppimissyklin vaiheena kokemuksellisen oppimisen mallissa (Kolb 1984). Reflektointia voidaan kohdentaa toimintaan liittyvään tietoon eli toiminnan aikaiseen reflektointiin ja toiminnan jälkeiseen reflektointiin, jolloin ajattelu ja toiminta ovat kietoutuneet toisiinsa (Schön 1987). Yrittäjyyden oppimisessa tiedonhaku ei aina ole normatiivista, vaan siihen voi liittyä kokemusten ja ideoiden reflektointia. Edellä mainittuihin näkemyksiin voidaan lisätä vielä kolmas reflektoinnin taso eli reflektointi toimintaa varten, jolloin reflektointi nähdään aikaan liittyvänä prosessina (mennyt, nykyisyys ja tulevaisuus). Näin reflektointi ohjaa tulevaisuuden toimintaa ja sillä on merkitystä muutoksen ja kehityksen aikaansaamiseksi. (Killion & Todnem 1991; Schön 1987.) Toisin sanoen reflektointia esiintyy myös käsitteellistämisen vaiheessa, jolloin se on valmistautumista toimintaan (Boud, Keogh & Walker 1985).

Päätöksentekoon liittyy kolme osaa: Tarkasteltavana olevat vaihtoehdot, odotukset toiminnan seurauksista ja mahdollisuus arvioida seurauksia (Hastie & Dawes 2001; Baron 2000). Päätöksenteossa valitsemme yleensä käyttökelpoisimman vaihtoehdon (Baron 2000). Valintoihin ja päätöksen tekemiseen liittyy kuitenkin aina riski. Riski voidaan käsittää taloudellisena tai psykologisena, jolloin kyse on itsetunnosta ja käsityksestä omista kyvyistä. Sosiaalinen riski puolestaan liittyy yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen. (Ristimäki 2004.) Vaikka yksilö tai ryhmä tekee päätöksiä, vaikuttavat niihin tilanne, arvot ja verkosto, joissa yksilöt toimivat (Palojärvi 2008). Päätöksentekotilanteessaan oppija pohtii väistämättä aikaisempia ratkaisujaan ja niiden vaikutuksia. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän juuri sillä hetkellä asennoituu toiminnan suunnitteluun ja siihen liittyviin ratkaisuihin. Juuri aikaisempien ratkaisujen vaikutukset ja niiden tukeminen ovat tärkeitä jatkumossa ja mitä tiedämme niistä kokemuksista opettajina. (Haataja ym. 2009.)

*Yrittäjämäiseen oppimiseen* ja tiedon käsittelyyn epävarmoissa tilanteissa liittyy taito oivaltaa, miten uusi tieto liittyy aikaisempaan tietoon (Holcomb ym. 2009). Yrittäjämäisessä toiminnassa tulee muodostaa oppimisen verkostoja, olla liikkuva ja hyödyntää yhteistyökumppaneita. Oppimisen ja osaamisen johtamisen edellytyksenä on avoimuus uusille näkökulmille, tietoisuus omista puutteista, altistuminen kaikenlaiselle tiedolle ja nöyryys sille, että kaikkeen ei aina ole vastausta. (Garvin 2000.)

## **Kokeilun johtopäätökset**

Toteutettu verkkokurssi perustuu yrittäjämäiseen toimintaan jatkumona, jota voidaan opiskella ja kehittää yhteistyössä eri koulutusasteiden tarpeiden ja vaatimusten kanssa läpi koulutuspolun: perusopetuksen alaluokilta ammatillisen toisen asteen kautta aikuiskasvatukseen. Eri kouluasteilla on toteutettu omat yrittäjyyden oppimisen mene-

telmänsä ennen niiden liittämistä jatkumoksi. Näistä oppimisympäristöistä on julkaistu tieteellisiä tutkimuksia myös yksittäisinä tapauksina, muun muassa väitöskirjoina (Haataja 2014, Hietanen 2012, Järvi 2013) ja kansainvälisinä vertaisarvioituina artikkeleina. Ensimmäinen jatkumona tutkittu osa-alue oli päätöksenteon oppimisen prosessi, jonka tutkituille kouluasteille yhteisinä elementteinä ilmenivät valintojen mahdollisuus, vastuun ottaminen omista toimista, riskinotto-kyky, erilaisuuden huomioiminen sekä aito dialogi. (Haataja ym. 2009.) Mainittuja oppimisympäristöjä on kehitetty edelleen niin yksittäisinä, koulutusastekohtaisina ympäristöinä kuin jatkumona sekä sovellettu muun muassa yleissivistävän opettajankoulutuksen luentoihin, harjoituksiin ja opetusharjoittelun ohjaukseen ja opettajien täydennyskoulutukseen.

Perusopetuksen yläluokkien ja ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjen muodostama yrittäjämäisen oppimisprosessin jatkumo on tutkittu muita vaiheita tarkemmin. Tämä analyysi tuloksineen on pohjana jokaisesta neljästä oppimisympäristöstä reflektoidulle ja kehitetylle yrittäjämäisen oppimisen jatkumolle. Yrittäjämäistä oppimisprosessia tarkastellaan aiempiin tutkimuksiin perustuen mahdollisuuksien havaitsemisena ja niiden luovana kehittämisenä, toiminnan reflektointina, päätöksentekona sekä tiedon ja osaamisen johtamisena. Taulukossa 1 esitellään, miten nämä yrittäjämäisen toiminnan eri osa-alueet toteutuivat ja painoutuivat tutkituissa oppimisympäristöissä.

Oleellista kuvatussa yrittäjyyden oppimisen jatkumossa on, että yrittäjämäinen toiminta ei esiinny näissä alun perin erillisinä suunnitelluissa ja toteutetuissa oppimisympäristöissä kumulatiivisesti lisääntyvänä, tarkentuvana oppimisena, vaan eri tavoin ilmentyvänä ja painottuvana. Mallinnuksen näkökulmasta on siis huomattava, että tässä artikkelissa korostettuja yrittäjämäisen oppimisen osa-alueita voidaan sisällyttää ja soveltaa luonteviksi osiksi eri tavoin järjesteltyihin oppimisympäristöihin opiskeltavista sisällöistä riippumatta. Jotta esimerkiksi mahdollisuuksien havaitsemisen oppimisesta tai reflektointitaitojen kehittämisestä voidaan luoda jatkumo, on eri koulutusasteiden opettajien suunniteltava yhdessä opiskeltavista sisällöistä riippumattomia toiminnan osa-alueiden jatkumoa.

TAULUKKO 1. Yrittäjämäisen toiminnan toteutuminen ja painottuminen perusopetuksessa, ammatillisessa koulutuksessa ja aikuiskasvatuksessa

Yrittäjämäisen toiminnan osa-alueet	Perusopetuksen alaluokat	Perusopetuksen yläluokat	Ammatillinen toinen aste	Aikuiskasvat
Mahdollisuuksien havaitseminen	Opettajan ohjauksella yhdessä keskustellen suunnitellaan yhteisiä luokan työtehtäviä	Opettajan laatimia opetussuunnitelmajohjaisia vaihtoehtoja hyödynnettiin oppitunneilla	Opettaja tarjosi koulun ulkopuolisen ympäristön mahdollisuudet, mutta opiskelijat hyödynsivät vain oppilaitoksen sisäisiä mahdollisuuksia	Taito ja kyky havaita oma-aloitteisesti ja itseohjautuvasti, etsien ja opetellen sekä sparraten



Mahdollisuuksien luominen/kehittäminen	Luokan systeemiin tehdään tarvittaessa muutoksia osallistujien ideoimisen pohjalta	Ainoastaan sattumanvaraisesti yhteisöllisissä tulkinnoissa	Ainoastaan päivittäisissä toiminnoissa, ei kehitetty erityistä uutta	Kokonaisvaltaisesti toiminnassa, eri menetelmin toteutettua ideointia sekä ääneen puhumista
Reflektointi	Reflektointi toiminnan aikana yhteisesti keskustellen tai toiminnan jälkeen piirtäen tai kirjoittaen	Reflektointi toiminnan jälkeen	Reflektointi ennen toimintaa/ suunniteltaessa ja päivittäisten toimintojen jälkeen	Reflektointi mukana toiminnassa ja eri menetelmin toteutettuna, tunteet mukana
Päätöksenteko	Opetellaan itseä koskevassa asiassa ottamaan vastuu itse ja ryhmää koskevassa jaetaan vastuuta yhdessä neuvotellen	Pääasiassa yksilöllistä päätöksentekoa: mitä, miten, milloin, missä laajuudessa, kenen kanssa	Kollaboratiivisissa neuvotteluissa toisten mielipiteitä arvostaen	Vastuu päätöksentekijällä, yksilö ja ryhmä sekä verkosto
Tiedon johtaminen	Opetellaan johtamaan ensin omaa toimintaa ja johtajana ollessa myös toisten toimintaa	Henkilökohtaiset päätökset omasta oppimispolusta	Reflektoidaan ja rakennetaan tietoa turvallisessa kouluympäristössä	Asiantuntija ohjaa itseään reflektoimalla, rakentaa uutta tietoa, sisäinen puhe, luovuus, tunteet ja vertaiskeskustelut
Osaamisen johtaminen	Oman toiminnan oppimisen kautta ohjataan tarvittaessa toisiakin	Ainoastaan harvoja tilanteita, joissa opittuja tietoja sovellettiin osaamiseksi; Tietojen soveltaminen uudesta näkökulmasta toimimalla vertaisopettajana	Liiketoiminnan opiskelemista virheiden tekemisen kautta	Oman toiminnan jämäköittämistä ja mm. ajan hallintaa yms., myös toisista välittämistä

Vahvasta pedagogisesta osaamisestamme huolimatta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on korostunut vahvasti sisältöjen kattava hallitseminen. Eri koulutusasteiden opetussuunnitelmat ovat vahvan sisältöpainotteisia. Näiden opetussuunnitelmien tulkeiksi opettajankoulutus tuottaa vahvoja sisällönoasajia. Ainoastaan alempien koulutusasteiden, kuten lastentarhanopettajien ja luokanopettajien koulutuksessa painotetaan selkeästi pedagogista osaamista. Koulutusjärjestelmämme vahva sisältöpainotus näkyy muun muassa siten, että oppiaineiden, esimerkiksi matematiikan tai äidinkielen opiskelupolut on rakennettu jatkumoksi vuosiluokalta ja koulutusasteelta toiselle. Yleensäkin opetussuunnitelmat laaditaan sisällöllisesti spiraalimaisesti eteneviksi kokonaisuusiksi: Miksi menetelmien oppimista, esimerkiksi yrittäjämäistä oppimisprosessia ei voisi rakentaa samoin?

Taulukossa 2 kuvataan jatkumon aikuiskoulutusvaiheen eli YVI-hankkeessa verkko-opintoina täydennyskoulutuksena toteutetun kurssin tavoitteet ja opiskelumenetelmät kurssille osallistuneiden opettajien tavoitteina ja toimintoina. Käytännössä pohjana ovat kurssin opettajien (neljä yrittäjämäisen oppimisen jatkumon opettaja-tutkijaa eli kirjoittajat) ohjausjärjestelyt, jotka taulukossa kuvataan opiskelijoiden toiminnan kautta. Taulukossa kuvattu yrittäjyyden opettamisen sovellus hankkeessa toteutettuun verkkokurssiin esitetään neljästä aiemmin kuvatusta oppimisympäristöstä yleistettynä mallina. Mallin pohjalta yrittäjyyden oppimista tämän artikkelin osa-alueiden näkökulmasta voidaan soveltaa aina uusiin oppimisympäristöihin millä tahansa koulutuksen asteella.

TAULUKKO 2. Yrittäjämäisen toiminnan verkkokurssi

Yrittäjämäisen toiminnan osa-alueet	Tavoite	Toiminta
Mahdollisuuksien havaitseminen	Oman lähtötilanteen kartoitus ja jakaminen reflektioivassa keskustelussa	Osallistumalla yhteiseen keskusteluun pohditaan: Mitä yrittäjämäisiä elementtejä työssäni/opiskelutavassani on nyt?
Mahdollisuuksien luominen/kehittäminen	Oman toiminnan yrittäjämäisyyden kehittäminen ja/tai kehittämisen ideointi reflektioivissa keskusteluissa.	Osallistumalla yhteiseen keskusteluun avataan omaa yrittäjämäisyyden kehittämistä
Reflektointi	Reflektoinnin monet muodot, kohteet ja vaiheet – niiden harjoittelu yhteisissä keskusteluissa	Harjoitellaan reflektointia yhteisellä keskusteluun osallistumisella
Päätöksenteko	Keskusteluihin osallistuminen	Kerrotaan omasta työskentelystä ja osallistutaan keskusteluun muita kuunnellen
Tiedon johtaminen	Reflektioivien keskusteluiden kohdentuminen yrittäjämäisyyteen käsitteenä elämän eri vaiheissa sekä yleissivistävän että ammatillisen koulutuksen konteksteissa; kurssin opettajan vastuulla	Opiskelijoilla on mahdollisuus kohdentaa keskusteluita ja kokemusten jakamista sekä reflektoitavaa tietoa haluamiinsa, heille tärkeisiin alueisiin.
Osaamisen johtaminen	Aiemman tiedon, rakennetun tiedon ja kokemuksiin pohjautuvan tiedon jakaminen	Aiemman tiedon sekä kurssilla yhteisissä keskusteluissa yhteisesti rakennetun tiedon ja ymmärryksen soveltamisideoiden ja -kokemusten jakaminen yhteisissä keskusteluissa.

Tällaisenaan malli näytti toimivan ja tukevan yrittäjyyden opettamisen ja oppimisen jatkumoa niin yleissivistävässä kuin ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Kurssin osallistujat ilmensivätkin saaneensa kurssilta sekä uutta tietoa että vahvistusta ja selkiytystä omiin yrittäjyyden opettamisen pohdintoihinsa. Toteutetulla kurssilla oli mukana ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita, mutta käsitteistä ainoastaan reflektointia avattiin monipuolisesti harjoitellen. Koska reflektointi on yleisesti oppimisen ja opettajuuden keskeinen käsite, sen avaaminen sinänsä ei kuitenkaan lisää ymmärrystä siitä, miksi yrittäjämäisestä toiminnasta puhutaan esitetyillä käsitteillä. Nämä perustellut esitettiin kurssilla ainoastaan tieteellisiin tutkimuksiin viittaamalla, mikä yrittäjyyden ilmiötä aiemmin tuntemattomalle on liian teoreettinen tapa lähestyä ilmiötä ja sen

ymmärtämistä. Opettajaopiskelijoille ja muille asiaan ennalta perehtymättömille voidaankin räätälöidä mallin pohjalta versio, jossa lähtökohtana on yrittäjyyden ilmiöön tutustuttaminen, kun nyt painotus oli yrittäjyyden opettamisessa ja sen kehittämisessä. Lisäksi on todettava, että luokanopettajaopiskelijoille kurssi soveltuu paremmin syventäviin opintoihin, koska kasvatukseen, oppimiseen ja opettajuuteen liittyvä peruskäsitteistö on hyvä olla hallinnassa myös käytännön opetustilanteiden palauteprosesseissa analysoituna ja arvioituna.

Taulukossa 2 esitelty kurssi toteutettiin verkkokurssina, mikä mahdollisti eri paikkakunnilla olevien opiskelijoiden osallistumisen. Tämän toteutusmuodon avulla siis noudatettiin kestävän kehityksen ja yhdenvertaisuuden periaatteita. Virtuaaliopetuksen onnistuminen edellyttää osallistujien reaaliaikaista osallistumista oppimistilanteisiin, jotta vuorovaikutus voidaan rakentaa oppimista edistäväksi. Tämä edellyttää toimivia yhteyksiä ja virtuaaliluokan mahdollisuuksien monipuolista käyttöä mm. ryhmiin jakamisessa.

Dialogin välineenä toimi ILinc- virtuaaliluokka, jossa osallistujilla oli mahdollisuus käsitellä yrittäjyyttä eri näkökulmista (esim. liiketoimintana, yhteiskunnallisesta näkökulmasta tai yleisesti yrittäjämäisenä toimintana). Tämä dialogi avasi osallistujille käsitteiden moniulotteisuutta niin, että yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta ei ymmärretty pelkästään liiketoimintaan liittyvänä, vaan myös ajatteluna, käyttäytymisenä ja toimintana. Dialogi toimi hyvin, vaikka osallistujat eivät toisiaan nähneet, mutta olivat ”samalla asialla”. Dialogin tavoitteena oli myös lisätä ymmärrystä siitä, että yrittäjyyden oppimisen tulisi olla aktiivista ja kokonaisvaltaista yksilön kehittymistä sekä tosielämän kontekstiin sovellettua (Rae 2007). Toisaalta yhteydet olivat välillä erittäin heikot, mikä vaikeutti keskusteluihin osallistumista, osittain jopa esti suullisen osallistumisen.

Koska yrittäjyyskasvatuksen jatkumon ajatus on ”tutkimaton sarka” on mielestämme tärkeää, että yrittäjyyden oppimisen jatkumoajatusta viedään eteenpäin ja sitä sovelletaan innovatiivisilla kokeiluilla, joita edelleen reflektoidaan ja arvioidaan. Kokeilemamme, analysoimamme ja rakentamamme malli tarjoaa kuitenkin yhdenlaisen pohjan, josta eri koulutusasteiden asteiden opettajat voivat yhdessä jatkaa ja kehittää yrittäjyyden oppimisen menetelmiä ja pedagogisia ratkaisuja. Opettajien yhteistyö koulutusasteiden sisällä, mutta myös niiden välillä painottuu tulevaisuuden koulutusjärjestelmän kehittämistyössä. Mallimme yrittäjämäisen ja yrittäjyyden oppimisen jatkumosta voi toimia opettajien yhteistyön herättäjänä esimerkiksi keskusteltaessa koulutuksen yhteiskunnallisesta tehtävästä. Tärkeintä on kuitenkin, että jatkumo ei elä ainoastaan opettajien mielikuvissa ja keskusteluissa, vaan myös pienempinä tai suurempina soveluksina vaihtelevissa oppimisympäristöissä.

## YRITTÄJÄMÄISEN TOIMINNAN OPETTAMISEN HUONEENTAULU

- Anna oppijoille tilaa ja aikaa jakaa lähtötilanteen tietämyksensä yrittäjämäisestä toiminnasta.
- Rohkaise oppijoita koko prosessin ajan jakamaan käsityksensä oman toimintansa (opettaminen/opiskelu) yrittäjämäisyydestä.
- Hoksauta oppijoita huomaamaan, että yrittäjämäistä toimintaa ilmenee eri konteksteissa ja voi painottua eri tavoin.
- Ohjaa oppijoita reflektoiiviin keskusteluihin.
- Ohjaa oppijoita kollaboratiivisesti kokeilemaan ja tekemään päätöksiä sekä johtamaan tietoa ja osaamista sovellusten kautta.

## Lähteet

Baron, J. (2000). *Thinking and deciding*. 3. painos. Cambridge: Cambridge University Press.

Boud, D. & Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is reflection in learning? Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: turning experience into learning*. Worcester: Billing & Sons Limited.

De Tienne, D. R. & Chandler, G. N. 2004, Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom: A pedagogical approach and empirical test. *Academy of Management Learning and Education*, 3 (3), 242–257.

Garvin, D. A. 2000: *Learning in Action. A Guide to Putting the learning Organization to Work*. Boston: Harvard Business School press.

Haataja, A., Hietanen, L., Järvi, T. & Tompuri, H. 2009. Kohti yrittäjyysvalmiuksia - päätöksenteon oppiminen systeemisessä oppimisympäristössä. Teoksessa J. Kansikas, P.Kyrö, J.Seikkula-Leino & T. Römer-Paakkanen (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema – Yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa*. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunnan julkaisu n:o 176/2009, 108–144.

Haataja, A. 2014. ”Siinä pitäs pomottaa itseään”. Tapaustutkimus vastuuseen kasvamisesta alkuopetusluokassa. Akateeminen väitöskirja: Lapin yliopisto, Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus. Saatavilla: <http://www.doria.fi/handle/10024/98930>

Hastie, R. & Daves, R. M. 2001. *Rational choice in an uncertain world: the psychology of judgment and decision making*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Hietanen, L. 2012. ”Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin.” Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. Akateeminen väitöskirja: Lapin yliopisto. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi. Saatavilla: [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76736/Lenita\\_Hietanen.pdf?sequence=1](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76736/Lenita_Hietanen.pdf?sequence=1)

Holcomb, T. & Ireland, D. R. & Holmes Jr., M. R. & Hitt, M. A. 2009. Architecture of Entrepreneurial Learning: Exploring the Link Among Heuristics, Knowledge, and Action. *Entrepreneurship Theory and practice*, 33 (1), 167–192.

Järvi, T. 2013. ”Yrittäjyyden oppiminen ammatillisella toisella asteella”. Akateeminen väitöskirja: Lapin yliopisto. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi. Saatavilla: <http://www.doria.fi/handle/10024/87811>

Killion, J. P. & Todnem, G. R. 1991. A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48 (6), 14–16.

Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kyrö, P., Kurczewska, A. & Osei-Bonsu, N. 2011. Different approaches to opportunity process and their consequences for teaching practice. *Yrittäjyyskasvuspäivät* 6.–7.10.2011, Lappeenranta.

Nordic Innovation. 2013. New study analyzes and compares growth entrepreneurship in the Nordic region. <http://www.nordicinnovation.org/en-GB/news/new-study-analyzes-and-compares-growth-entrepreneurship-in-the-nordic-region/>

Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja.* Jyväskylä: Atena. 85–110.

Palojärvi, J. 2008. Pk-yrittäjän päätöksenteko. Saatavissa <http://yrittajakoulu.com/yrittajyydenoppia/dokumentit/header.asp?UID=5783&d> (Luettu 10.3.2008).

Rae, D. 2007. *Entrepreneurship – from opportunity to action.* Basingstone: Palgrave Macmillan.

Ristimäki, K. 2004. *Yrittäjyyskasvatus.* Helsinki: Yrityssanoma.

Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

# Vastuunoton harjoittelua alkuopetusluokassa

## Abstrakti

Kerromme kahdesta alkuopetusluokasta, joissa toteutetaan vastuukasvatusta. Oppilaat ovat voineet vaikuttaa oman toimintaympäristön muotoutumiseen. Oppilaiden vastuun ilmenemistä kuvataan erilaisten oppijoiden roolinottona ja reflektointina eri työtehtävissä. Kuvaus esittelee vastuunottoa mahdollistavan toimintaympäristön rakentumisen ja välineet.

Lapsille ja nuorille on tärkeää saada osallistua ja vaikuttaa omiin arkipäivän toimintoihin kotona ja koulussa. Tätä varten luodaan osallisuutta mahdollistava oppimisympäristö. Ohjaajan työvälineenä vastuukasvatuksessa ovat erilaiset keskustelut, joiden avulla kehitetään ajattelun taitoja ja rohkaistaan oman mielipiteen tuottamiseen puheen, kirjoittamiseen tai piirtämiseen. Oppimisympäristöön suunniteltu toimintakokonaisuus on tärkeä vastuun oppimisessa. Epäonnistuminenkin erilaisissa työtehtävissä tulisi nähdä osana kehitystä ja kasvua. Luokkamme vastuutyösovellukset sisältävät monipuolisia sosiaalisia taitoja edistäviä tehtäviä. Sosiaalisten taitojen oppiminen on eettisten ja moraalisien asioiden pohtimista, toisten arvostamista ja kunnioittamista sekä vastuun ottamista (ks. Keltikangas-Järvinen 2010). Vastuun oppiminen nähdään oman toiminnan itsesäätelynä. Työvälineinä ovat oman toiminnan ohjaus ja arviointi sekä yhteisössä saatu roolikokemus ja malli. Tiedostamisen, tahtomisen ja asioista päättämisen avulla voidaan harjoitella vastuun ottamista. (Haataja 2014). Vastuuta opitaan omatoiminnan ohjauksen avulla, kun opitaan määräämään itseä toimimaan (vrt. Deci & Ryan 1985; Värrä 2000). Vastuuta opitaan myös itsevastuun ja yhteisvastuun vuorotteluna (Haataja 2014, 169-176). Vastuun ottamisen ja yhteistyön harjoittelu edistävät oppilaiden yrittäjämäisen asenteen kehittymistä, jolloin kyseisten taitojen vahvistaminen voidaan nähdä myös osana yrittäjyyskasvatusta (ks. Opetusministeriö 2009; Seikkula-Leino 2007).

Esitettävä vastuutyön sovellus pohjautuu Celestin Freinet'n (1896–1966) pedagogiikkaan, John Deweyn (1859–1952) ja George Herbert Meadin (1863–1931) kasvatustieteeseen.

losofiaan sekä Jerome Brunerin (1915–1972) näkemykseen siitä, että ajattelua opitaan kulttuurissa olevan toiminnan ja kielen avulla.

**Avainsanat:** vastuukasvatus, vastuunotto, itsesäätely

## Toimintaympäristöjen kuvausta

Luokkaan suunniteltujen pienten arjen toimintojen avulla lapset saavat alkaa opetella tehtävien valintaa, neuvottelua ja itsensä ohjaamista töiden aloittamisessa. On tärkeää, että myös koulussa ohjataan oppilaiden luonteen kehittymistä, jotta opitaan kantamaan vastuuta toisistamme ja edistämään yhteistä hyvää. Luokkaan rakennetussa vastuutyösystemissä ohjataan oppilaiden itsenäistä toimintaa ja yhdessä toimimista. Toiminnot sisältävät valintaa, päättämistä, oman mielipiteen ilmaisemista ja ongelmanratkaisua. Oppilaiden omat kokemukset luokan työtehtäviä tehdessä nostetaan keskustelujen aiheeksi. Näin vastuunottamisen harjoittelu pääsee alulle ja oppijoiden päättelytaidot ja ajatteluprosessit kehittyvät. Roolinottomahdollisuudet pääsevät toteutumaan vastuutyötehtävien kautta ja oppilaat saavat monipuolisia kokemuksia ryhmässä toimimisessa. Näin he kehittävät taitojaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja reflektioivat oppimistaan (vrt. Dewey 1916, 169-176; Mead 1962; 150-163; Ojanen 1998, 54-55; Törmänen 1996, 24).

Lähtökohtana oppimiselle Celestin Freinet'n mukaan ovat lapsen omat toiminnot ja tarpeet sekä lapsen oma kiinnostus. Lapsi oppii toisilta, muilta perheenjäseniltä ja yhteisöjen jäseniltä. Opettaja toimii enemmänkin neuvonantajana ja opastajana, tai toisinaan hän pääsee myös oppijan rooliin ja lapsi tietämättään saa kokemusta opettajan tai toisen lapsen opastajana. Freinet-pedagogiikassa pyritään antamaan puheenvuoro lapselle enemmänkin valmentamalla ja sallimalla yksilöllinen sekä yhteistoiminnallinen oma-aloitteisuus. Rajan laittaminen lapselle on myös tärkeää. (Freinet 1987; Freinet 2000; Starck 1996, 20.)

Vastuutöitä tehdään säännöllisesti kolme kertaa viikossa äidinkielen sekä ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla tai sisävilittuntitauon aikana. Näin tekemisen rutiini säilyy. Vastuutyöryhmät muodostuvat sattumanvaraisesti. Tarkoituksena on, että oppilailla olisi mahdollisuus valita itse. Näin opitaan neuvottelutaitoa tutussa ja riittävän pienessä ryhmätoiminnossa.

Kasvattajana meidän tulisi antaa tilaa lasten monipuoliselle omalle yrittämiselle. Vastuun ottaminen, tiimityötaito, yhteistyökyky ja aloitteellisuus ovat yrittäjyyskasvatukselle ominaisia arvoja ja taitoja (Tiikkala 2013), joita vahvistamalla lasta voidaan kasvattaa yrittäjämäiseen toimintaan.

Ensimmäisessä vastuutyökokeilussa tutkimusaineisto kerättiin oppilaiden opiskellessa ensimmäisellä ja toisella luokalla. Ryhmässä tehtäviä jaettaessa ensimmäisellä luokalla ei ollut vielä johtajanroolia vaan ryhmät jakoivat keskenään vain vastuutyötehtävät. Toisella luokalla johtaja valittiin viikon alussa ennen vastuutöiden jakoa. Johtajan tehtävänä oli ohjata vastuiden jakoa. Oppilaat istuivat noin viiden viikon välein vaihtuv-



sa istumajärjestysryhmissä. Ensimmäisenä ryhmän tehtävänä on valita johtaja yhden viikon ajaksi. Johtajan vastuuna voi olla erilaisista tilanteista syntyvät tehtävät. Johtajan tärkein tehtävä on ohjata vastuutöiden valintaa. Valintatilanteessa käytetään värikoodilappuja helpottamaan valitsemista. Toisella luokalla ollessaan oppilaat käyttävät apuna vastuutyövihkoa, josta he voivat tarkastella mahdollisia vaihtoehtoja ennen omaa päätöstään.

Vastuutöiden valmistuttua (noin 10-15 minuutin kuluttua) suoritetusta tehtävästä raportoidaan piirtämällä tai kirjoittamalla vastuutyövihkoon tietoja. Vastuutyövihkoon tekeminen on tarpeellinen myös, jotta työllistetään nopeasti vastuutyöstä selvinneet oppilaat. Kun kaikki ryhmät ovat saaneet vastuutyöt valmiiksi, kertovat oppilaat omasta vastuuryhmänsä työstä tai havainnoista. Tällainen pieni arjen toiminta, jossa oppilas saa tehdä omia havaintoja ja jakaa niitä toiselle, ohjaa oppilaan omaa toimintaa. Päivämäärätaulussa luetaan päivän tiedot ääneen. Liitutaalussa luetaan lukujärjestyksen tiedot toisille. Naulakkotehtävässä kerrotaan, miten naulakon järjestys oli pysynyt. Opettajan tehtävänä on seurata taustalla ja ohjata tarvittaessa. (Ks. myös Haataja 2009; Haataja ym. 2009.) Jokainen opettelee myös ilmaisemaan omia mielipiteitä liitutaaluryhmän keksimään kysymyksen laittamalla kiitän-moitin-ehdotan tauluun oman mielipidelaun. Vastuutöiden lopuksi aina kirjoitettiin ja piirrettiin vastuutyövihkoon tehdystä työstä: Miten työn tekeminen onnistui? Mitä uutta opittiin? (Ks. myös Haataja 2009; Haataja ym. 2009; Haataja 2014.)

2.lk Päivän uutiset Minä Arja Ilmo Me keksimme jumpan Keksiminenmeni helposti koska se tuli heti mieleen Mutta Arja vähän sitä päätti Mutta ei se haitannut (Raija 1.10.07)

Päivän aikataulut ja sää Noora Arja Minä (Raija) Me tehtiin päivämäärätaulu kuntoon. Mulla oli alussa vaikea lukea sää, mutta sitten kun luin opin. Arja katsoo aina sään. En saa koskaa katsoa. (Raija 28.1.08)

Toisessa vastuutyökokeilussa oppilaat opiskelivat toisen luokan kevätlukukaudella. He vaikuttivat itse vastuutöiden valintaan ehdottamalla vastuutöitä, joista neljä eniten ääniä saanutta valittiin: hiljaisuusvastuu, tauluvastuu, välinevastuu ja siivousvastuu. Oppilaat saivat vastuuvihkon, johon he kirjoittivat vastuutehtävät ja merkitsivät värikoodit. Oppilaat työskentelivät luokassa neljän hengen ryhmissä, joten jokainen ryhmän jäsen valitsi oman vastuutehtävän. Mikäli valinnasta syntyi riitaa, oppilaat keskustelivat ja ratkaisivat ongelman yhdessä. Vastuutehtävät siirtyivät vuorotellen oppilaalta toiselle. Kutakin tehtävää hoidettiin 1-3 viikkoa. Vastuutehtävän alkaessa vastuuvihkoon merkittiin päivämäärä ja vastuutehtävän nimi. Vastuutehtävävuoron päättyessä oppilaat kirjoittivat reflektion työskentelystään, ajatuksistaan ja vastuutehtävän toimivuudesta: Mitä tein? Miten onnistuin? Oppilaat reflektoivat toimintaansa rehellisesti ja ilmoittivat, mistä pitivät ja mistä eivät pitäneet. Oppilaat toimivat luonteensa, temperamenttinsa ja kykyjensä pohjalta. He huolehtivat toisistaan ja toistensa tehtävistä. ”olen hiljaisuusvastuussa olen hoitanut hommani mielestäni hyvin vaikka on ollut pieniä ongelmia 1. valitus 2. huuto ja puhelu (Sg1)”

Hiljaisuusvastuussa oppilas huolehti ryhmänsä työrauhasta. Joillekin se tuntui olevan haasteellista, kun taas toiset nauttivat tehtävästä.

Vastuutyöympäristöä rakennettaessa tavoitteena on ollut siirtyä oppikirjamaisesta opiskelusta enemmän tiedon hankintaprosesseja korostaviin menetelmiin ja edistää oppijan aktiivisuutta sekä aloitteisuutta oman oppimisympäristönsä rakentamisessa ja kehittämisessä (vrt. Opetushallitus 2004). Oppijoilla tulee olla tietty määrä vapautta valita, sillä vastuuta ei synny ilman vapautta ja valintaa.

Taulukkoon 1 on koottu vastuutyösovelluksen ympäristöä, pedagogiaa ja välineitä.

TAULUKKO 1. Vastuutyösovelluksen ympäristöä, pedagogiaa ja välineitä

VASTUUNOTTOON OHJAAMISEN MENETELMÄ		
Fyysinen ympäristö		
Avoin luokka - mahdollisuus tehdä työtä luokan ulkopuolella	Istumajärjestysryhmittely	Töiden tekemisen paikat
Ensimmäinen vastuutyökokeiluluokka		Toinen vastuutyökokeiluluokka
1.lk	2.lk	2.lk
naulakko-, auttajat-, liitutaulu, päivämäärätaulu ja siivousvastuutyö	päivän aikataulut ja sää-, päivänuutiset-, luokanjärjestelyt-, tutkimus- ja tauluvastuu.	hiljaisuus-, väline-, taulu- ja siivousvastuu
Pedagoginen ympäristö - vapaus valita		
Vastuutöiden valinta	Johtajan valinta	Yhteisten päätösten tekeminen
<p>Työskentelyvälineet: vastuutyövihkot, vastuutyövärilaput, iso lukujärjestystaulu, lukujärjestys A4 koossa, lukuainelaput, pieni A4-kokoinen lukujärjestys, Suomen kartta -malli tyhjänä, päivän sanomalehti, päivämäärätaulu, viikonpäivät, kalenteri, KME-taulu (kiitän-moitin-ehdotan mielipidetaulu), keltaiset, punaiset ja vihreät mielipidetaulun värilaput ja luokan yhteinen tutkimusvihko</p>		

Arkisissa sosiaalisissa käytännöissä opimme useimmat niistä interaktiivisista valmiuksista, joita tarvitsemme elämässämme. Opimme kommunikoidaan kuuntelemalla, puhumalla, kirjoittamalla viestejä ja osallistumalla keskusteluun. Nämä kommunikointitaidot ovat monimutkaisia sosiokulttuurisia valmiuksia, jotka eivät tule vain kuuntelemalla opettajan opetusta. Tarvitaan omaa aktiivista osallistumista ja oppimista, jossa tarkastellaan asioita muiden ihmisten näkökulmasta. (Ks. myös Berger & Luckmann 1980, 27–29; Säljö 2004, 234.) Hyvä pedagoginen toiminta on vastuuntuntoista, kypsää ajattelua, lasten huomaavaista, kunnioittavaa ja tahdikasta kohtelua. Vastuukasvatus on sellaista kulttuurillista pedagogiikkaa, jossa vallitsee aikuisen lasta kohtaan ilmaisema

tietoisuustaito ja moraalinen intuitiivisuus (Brotherus & Hytönen & Krokfors 2002; Helsström 2008; Van Manen 1991, 8, 125–126, 218.)

Vastuutehtävien kautta molemmissa tutkimusluokissa oppilaat kasvoivat myönteisesti kantamaan vastuuta. Heidän hallinnantunne tehtävissä vahvistui, koska oppilaat itse määrittivät ja valitsivat vastuutehtävät. Oppilaat näkivät konkreettiset tulokset tehtävistä ja pääsivät toimimaan turvallisessa pienryhmässä ja luokassa. Onnistuminen vahvisti itsetuntoa ja kehitti myönteistä suhtautumista tehtäviin. Vastuutehtävät koettiin myönteisenä, luokan yhteisenä asiana. Rohkaistuakseen vastuunottoon oppilaat tarvitsivat monipuolisia kokemuksia sekä opettajan kannustavaa ohjausta ja toisten lasten vertaistukea (vrt. Bandura 1997; Held 2006, 48).

Vastuutehtävät luokassa ovat tavoitteiltaan yhdenmukaisia parhaillaan käynnissä olevan opetussuunnitelmatyön tavoitteiden kanssa. OPS 2016 korostaa oppimisessa vuorovaikutustaitoja, ajattelun taitoja, vastuuta, yhteiskunnassa toimimisen taitoja ja itsestä huolehtimisen taitoja arjessa. Myös yrittäjyyteen kasvattaminen on osa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2004). Edellä mainittuja taitoja sekä yrittäjämäistä toimintatapaa voidaan harjoitella jo ensimmäiseltä luokalta alkaen vastuutehtävien kautta.

### VASTUUSEEN OHJAAJAN HUONEENTAULU

- Mahdollista kaikkien oppijoiden osallistuminen erilaisten työtehtävien avulla.
- Järjestä tehtävien valinta siten, että oppijat voivat itse valita vastuutehtävät tärkeinä pitämistään vaihtoehtoista.
- Tee vastuutehtävät kahden tai kolmen viikon periodeissa.
- Anna oppilaiden kirjoittaa tai piirtää vastuuvihkoihin oppilaan omaa reflektointia vapaamuotoisesti ja salli jokaiselle oma tapa tehdä sitä.

## Lähteet

- Bandura, A. 1997. Sosiaalis-Kognitiivinen teoria. Teoksessa: R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsenkehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13-82.
- Berger, P. L. & Luckmann T. 1980. The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. New York, NY: Irvington.
- Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uud.p. Helsinki: WSOY.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York. Plenum Press.
- Dewey, J. 1916. Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. New York: The Macmillan company.
- Freinet, C. 2000. Pädagogische Werke. Teil 2. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Freinet, C. 1987. Ihmisten koulu. Käänt. L. Oksanen. Helsinki: Elämänkoulu – Livets skola ry.
- Haataja, A. 2009. Kohti yrittäjyysvalmiuksia vuorovaikutuksellisessa oppimisympäristössä. Teoksessa: K. Kurtakko, J. Leinonen ja M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 19. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 19–38.
- Haataja, A., Hietanen, L., Järvi, T. & Tompuri, H. 2009a. Kohti yrittäjyysvalmiuksia – Päätöksenteon oppiminen systeemisessä oppimisympäristössä. Teoksessa: J. Kansikas, P. Kyrö, J. Seikkula-Leino & T. Römer-Paakkanen (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema – Yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunta. Julkaisuja 176, 108–144.
- Haataja, A., K. 2014. ”Siinä pitäis pomottaa itseään...” . Tapaustutkimus vastuuseen kasvamisesta alkuopetusluokassa. Acta universitatis Lapponiensis 286. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. Saatavilla: <http://www.doria.fi/handle/10024/98930>
- Held, V. 2006. The Ethics of Care. Personal, political and global. Oxford: University Press.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden kirja. Jyväskylä: PS kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Mead, G.H. 1962. *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviourist.* Edited and with an introduction by Charles W. Morris. Chicago & London: The university of Chicago Press.

Ojanen, S. 1998. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa – muotihulluus vai kasvatustuoreformin kulmakivi? Teoksessa: S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–61.

Opetusministeriö 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Saatavissa <http://minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Yrittajyyskasvatuksen-suuntaviivat.html?lang=fi>. 4.9.2014.

Seikkula-Leino, J. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteutuminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm28.pdf?lang=fi>

Starck, M. 1996. *Kotkat eivät käytä portaita. Käytännön freinetpedagogiikkaa.* Helsinki: Arator Oy.

Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma.* 2. p. Helsinki: WSOY.

Tiikkala, A. 2013 Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. *Annales universitatis Turkuensis C* 368. Turku: Painosalama Oy.

Törmänen, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua Gerge Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. *Acta Univversitatis Tamperensis* 496. Tampere: Tampereen yliopisto.

Van Manen, M. 1991. *The Tact of teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness.* Albany: State University of New York Press.

Värri, V-M. 2000. 3. korjattu painos. *Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään.* Tampere: University Press.

# Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen pedagoginen kehittäminen ammattikorkeakoulussa – case HAMK

## Abstrakti

Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) vuosille 2010–2015 luodun pedagogisen strategian mukaan yksi tavoiteltavista ydinasioista on yrittäjyys. HAMKin koulutusstrategian mukaan puolestaan yksi viidestä strategisesta valinnasta on yrittäjyysosaaminen, jota myös avataan strategiassa laajemmin. Näin ollen yrittäjyyden tulee jalkautua myös käytännön pedagogiseen toimintaan HAMKissa. Monialaisessa ammattikorkeakoulussa yrittäjyyttä edistävät toimet eroavat kuitenkin ainakin jossain määrin toisistaan esimerkiksi ala- ja kulttuurikohtaisesti.

Yrittäjyyskasvatusta opettajankoulutuksessa kehittävän YVI-hankkeen puitteissa olemme selvittäneet, minkälaisia pedagogisia ratkaisuja yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen edistämiseen ammattikorkeakoulussa käytetään. Tämän selvittämiseksi olemme benchmarkanneet eri ammattikorkeakouluissa hyviksi havaittuja toimintamalleja, mutta tässä esityksessä keskitymme esittelemään YVI-hankkeessa yhteistyökumppaniksi valitun Hämeen ammattikorkeakoulun pedagogisia ratkaisuja.

**Avainsanat:** yrittäjyys, yrittäjyyskasvatus, ammattikorkeakoulupedagogiikka

## Johdanto

Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu oli mukana yrittäjyyskasvatusta opettajankoulutuksessa kehittävässä YVI-hankkeessa vuosina 2011–2013. Hankkeen puitteissa selvitettiin kevätlukukaudella 2013 minkälaisia pedagogisia

ratkaisuja yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen edistämiseen Hämeen ammattikorkeakoulussa on toteutettu tai on käyttöön tulossa. Tarkoitusta varten perehdyimme HAMK:ssa keväällä 2013 käynnissä olleisiin ja syyslukukaudella 2013 alkaneisiin opetuksen toteutuksiin sekä yrittäjyyskasvatuksen alan hankkeisiin. Artikkelin on käytännönläheinen case-kuvaus vain laajimmista yrittäjyyskasvatuksen alan toimenpiteistä Hämeen ammattikorkeakoulussa. Se ei kata kaikkia koulutusvastuualueita eikä mahdollisia opintojakso- tai alakohtaisia toteutustapoja. Emme myöskään ole ottaneet mukaan Hämeen ammatti-instituutin toisen asteen tai näyttötutkintojen yrittäjyyskasvatukseen alaan kuuluvia toteutuksia.

Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) vuosille 2010–2015 luodun pedagogisen strategian mukaan yksi tavoiteltavista ydinasioista uusien asiantuntijoiden kouluttamisessa on yrittäjyys. HAMKin koulutusstrategian mukaan yksi viidestä strategisesta valinnasta puolestaan on yrittäjyysosaaminen, jota myös avataan strategiassa laajemmin. Strategiataason tavoitteiden yrittäjyyden osalta tulee siis jalkautua myös käytännön pedagogiseen toimintaan HAMKissa. Monialaisessa ammattikorkeakoulussa yrittäjyyttä edistävät toimet eroavat kuitenkin jossain määrin toisistaan esimerkiksi ala- ja kulttuurikohtaisesti.

## **HAMKin yhteiset yrittäjyyttä edistävät toiminnot**

HAMK on yksi toimija kolmen ammattikorkeakoulun muodostamassa strategisessa FUAS-liittoumassa Lahden ja Laurea ammattikorkeakoulun ohella. Yksi yhteistyön pitkäaikaisimmista tuloksista yrittäjyyskasvatuksen kentällä on Sense-liikeideakilpailu, joka toteutetaan vuosittain ja kohderyhmänä ovat kaikki liittouman ammattikorkeakoulujen opiskelijat. Sense on monialainen liikeideakilpailu, jossa luodaan uusia ideoita, kehitetään innovatiivisia liikeideoita sekä innostetaan opiskelijoita innovaatioiden luomiseen. (Sense, 2013.) Sense aktivoi vuosittain 500-800 eri alojen opiskelijaa erilaisten liikeideoiden kehittämiseen. Palkinnoista kilpailee vuosittain 200-250 ideaa.

Monet FUAS-liittouman opettajat ovat osallistuneet Jyväskylän ammattikorkeakoulun laatupalkitun Tiimiakatemian Tiimimestarit -valmennusohjelmaan. Ohjelman tavoitteena on kehittää opettajan omia valmentajataitoja oman organisaation kehittämiseksi sekä erityisesti opiskelijayrittäjyyden edistämiseksi ja opiskelijoiden valmentamiseksi.

Kevään 2013 aikana on FUAS:n Tiimimestarikoulutuksen saaneiden yrittäjyyden edistäjien kanssa rakennettu yhteistä verkostoa, jonka tavoitteena on kehittää yhteistä tiimioppimisen ja tiimiyrittäjyyden mallia. Ryhmän tavoitteena on myös vaihtaa kokemuksia tiimioppimisesta ja – yrittäjyydestä eri koulutusaloilla. Tavoitteena on luoda tulevaisuudessa yhteisiä ja laajempia yrittäjyyden oppimiseen tähtääviä oppimisympäristöjä sekä FUAS-liittouman yhteisiä toteutuksia tiimioppimisen periaatteita soveltaen.

HAMK:n kaikille koulutusaloille ns. yhteisiin opintoihin vuonna 2013 käytössä olevan opetussuunnitelman mukaan on sisällytetty pakollinen Yrittäjämäinen toiminta 3 op -opintojakso, jonka toteutukset vaihtelevat koulutusohjelmittain. HAMK:ssa toimii

opiskelijaosuuskuntia ja opetustarjonnassa on myös muita vapaasti valittavia yrittäjyyssopintoja.

Vapaavalintaisia opintoja ja osaa sivuaineopinnoista toteutetaan koulutusohjelmittain yrittäjämäisen oppimisen otteella eri tavoin. Yksittäisen opiskelijatiimin ja liikeidean kehittämistä osana opintoja on tuettu vuodesta 2008 lähtien Tekesin ja Keksintösäätiön TULI-rahoituksella ja vuodesta 2012 Yrittäjyysklinikka-ohjelmalla. HAMK:ssa on meilläniin organisaation sisäisiä kuin yhteistyökumppaneiden kanssa toteutettavia yrittäjyysopintojen strategisia kehittämishankkeita, joissa sirpaleisista toteutuksista pyritään kohti opetuksellista verkostoyhteistyötä ja osaamisen jakamista sekä monialaista innovaatio- ja yrittäjyys Hanketoimintaa. Nämä kehittämissuunnitelmat ovat sidoksissa ammattikorkeakoulujen osaamisperustaisten opetussuunnitelmien kehittämistyöhön ja koulutusvastuualueuudistukseen.

### **HAMK Starttihautomon-osuuskunta (nyk. Venture Mill Osuuskunta)**

Starttihautomossa oman yrityksen perustamista suunnitteleva opiskelija voi kehittää ideoitunsa liiketoimintasuunnitelmaksi yrittäjyysvalmentajan ja muiden yrittäjyydestä kiinnostuneiden opiskelijoiden tuella. Starttihautomon-opinnoissa voi opiskella ammattiotintoihin tai syventäviin opintoihin liittyviä opintojaksoja, joihin voi kuulua erilaisia oppimistehtäviä, projektiöitä, seminaaritöitä tai opinnäytetyö oman yrityksen tai liikeidean kehittämiseksi. Opinnot suunnitellaan kunkin koulutusalan erityispiirteet huomioiden kullekin opiskelijalle räätälöidysti ja opintojen etenemistä seuraa ohjaava opettaja. Starttihautomon-opinnot (3–45 op) voi sisällyttää tutkinnossa joko ammattitai vapaavalintaisiin opintoihin. (HAMK Starttihautomon, 2013.)

Opiskelijat voivat toteuttaa työelämän toimeksiantoja yrittäjämäisesti hyödyntäen Starttihautomon-osuuskuntaa tai opiskelijoiden omia osuuskuntia. Ne tarjoavat sekä fyysiset puitteet että asiantuntija-apua liiketoiminnassa. Starttihautomon yhteydessä toimivan osuuskunnan jäsenenä voi harjoittaa liiketoimintasuunnitelmaansa pohjautuvaa yritystoimintaa turvallisessa ja ohjatussa ympäristössä. (HAMK Starttihautomon, 2013.)

Yrittäjyyskasvatuksen käytänteiden ja pedagogiikan kehittämistä sekä ammattikorkeakoulun aluevaikuttavuustehtävää yrittäjyyden lisäämiseksi seutukunnassa toteutetaan HAMK:n Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskuksen hallinnoimassa Saumaton hautomopolku -hankkeessa (2013–2014), jonka keskeisinä toimenpiteinä ovat nykyisten HAMK:n Starttihautomon-palveluiden kehittäminen sähköisiksi sekä KVStarttihautomon rakentaminen yhdessä kansainvälisten partnereiden kanssa, hautomopalveluiden tuotteistaminen sekä avoimen innovaatio toiminnan ja menetelmien kehittäminen yhteistyössä Innopark Oy:n kanssa. Hankkeen kohdeyryhmänä ovat mm. aloittelevat yrittäjät, maahanmuuttajat sekä HAMK:n, HAMI:n ja KKTavastian opiskelijat ja opettajat.



## Yrittäjyys ja liiketoiminta

HAMK:n opetus- ja tutkimustoiminta on hallinnollisesti organisoitu ns. koulutus- ja tutkimuskeskuksiksi, joita on yhteensä viisi. Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen KT-keskus on nimensäkin mukaisesti amk-yrittäjyyden ja yrittäjyysopintojen edistämisessä keskeinen tekijä, vaikka on muistettava, että yrittäjyyttä ei voi eikä pidä käsitellä yksinomaan liiketalouden alaan kuuluvaksi. Yrittäjyyskasvatus ja -pedagogiikka tulisi integroida sujuvasti kaikkien koulutusohjelmien (vuodesta 2014 lähtien ns. koulutusvastuualueiden) substanssiopetukseen. Monialaisena koulutuksenjärjestäjänä HAMK:lla on erinomaiset lähtökohdat kehittää alakohtaisten yrittäjyysopintojen lisäksi koulutusohjelmarajat ylittäviä moniammatillisia yrittäjyysopintoja ja luoda puitteita monipuolisen opiskelijälähtöisen liiketoiminnan kehittymiselle.

Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskuksessa (ns. Yrli) eletään yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjyyteen kasvattamisen murrosvaihetta: perinteisestä opettajajohtoisesta ja luokkahuoneissa tapahtuvasta yrittäjyyskasvatusajattelusta ja kuvitteellisten liiketoimintasuunnitelmien laatimisesta ollaan enenevässä määrin siirtymässä kohti yrittäjyyden toiminnallista ja monipuolista ilmiöpohjaista opetusta, jonka teoreettinen perusta rakentuu voimaannan (effectuation) käsitteen ympärille (Sarasvathy 2008). Eräs esimerkki voimaannanajatteluun pohjautuvasta toiminnallisesta yrittäjyyskasvatuksesta on syksyllä 2013 toteutettu Liiketoiminnan kehittämisen opinnot – Amazing Business Train (5 op), jossa opiskelu tapahtui osaksi kaksipäiväisellä ympäri Suomea suuntautuneella junamatkalla. Matkan aikana opiskelijoilla oli mahdollisuus verkostoitua ja kehittää joko omaa tai toimeksiantajan liikeideaa yhteisöllisen ja kokeilevan oppimisprosessin puitteissa asiantuntijoiden avustuksella.

Voimaannan-ajattelussa kunnioitetaan ja lähdetään liikkeelle siitä, mitä tietoa, osaamista, unelmia tai kontakteja yksilöllä jo on, ja mihin hänen motivaationsa ja mielenkiintonsa suuntautuvat. Yrittäjyyden keskeiset ainekset ovat siten tiedot, taidot, asenteet sekä se suhteiden ja kontaktien verkosto, jota yksilö voi rakentaa ja hyödyntää omaa liiketoimintaansa kehittäessään. Yrittäjyys on konkreettista tekemistä ja tekeillä oppimista riittävän, mutta ei holtittoman riskinoton mahdollistamissa rajoissa. Uusien välineiden, tuotteiden, palveluiden tai liiketoiminnan luominen perustuu mahdollisuuksien näkemiseen ja niiden luomiseen mm. olemassa olevia asioita uudestaan ennakkoluulottomasti ja luovasti yhdistämällä. Voimaannan-ajattelun periaatteisiin kuuluu myös vuorovaikutus eri kohderyhmien ja asianomistajien kanssa sekä yhteinen tavoitteiden ja päämäärien asettaminen. (Sarasvathy 2008, 14–16.)

Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskuksessa on rakennettu sarasvathylaisen ajattelun pohjalta oma toimintatapa Effectuation Cycle -konseptista. Lähtökohtana on, että yrittäjämäistä ajattelua ja yrittäjyystaitoja opitaan parhaiten konkreettisten (liike)ideoiden kehittämiseen tähtäävän toiminnan kautta. Toiminta kohdistuu siihen, miten opiskelijan omat kokemukset, olemassa olevat taidot ja tiedot voidaan hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti uusien liiketoimintamahdollisuuksien ja -mallien etsimisessä, luomisessa ja kehittämisessä. Voimaannan-prosessin tukena käytetään Business Model Canvas -työkalua, jossa liiketoimintaa kehitetään 9 keskeisen osatekijän tarkastelun avulla. (Effectual Business Clinic 2013, 18–22.)

Voimaanpano-ajattelun mukaisen pedagogiikan tavoitteena on oppimisprosessi, jossa yhdistyy henkilöstön uudistuva opetus- ja toimintatapa sekä opiskelijoiden kokonaisvaltainen oppiminen ja asiantuntijuuden kasvu. Voimaanpanopedagogiikka mahdollistaa useiden erilaisten opetusmenetelmien yhdistämisen. Toiminnan tulosten ja osaamisen kehittymisen arviointi prosessin kuluessa opettajien ja opiskelijoiden yhteistyönä on voimaanpano-pedagogiikan tärkeä kulmakivi. (Tuomela, 2013.)

Voimaanpano-ajattelua toteutetaan Business Point -oppimisympäristöön kuuluvassa Yrittäjyysklinikka-työpajassa (vrt. Valkeakosken toimipisteen Opi yrittäjäksi varhain-hanke), jossa lukuvuoden 2012-2013 aikana on toteutettu yhteensä 70 klinikkatapaamista 50 osallistujan ja 10 asiantuntijan voimin Hämeenlinnassa ja Valkeakoskella. Vuoden aikana syntyi kolme uutta yritystä. Osallistuminen ohjelmaan edellyttää riskinottoa, oikeaa asennetta ja ”heittäytymistä” niin opiskelijoita kuin opettajiltakin. Toiminta on intensiivistä yhdessä tekemistä, jossa kaikki oppivat jotakin ja saavat uusia tuttavuuksia ja kontakteja (Tuomela, 2013.) Business Point -oppimisympäristössä toteutetaan Yrittäjyysklinikan lisäksi myös erilaisia työelämän ja yritysten tarpeista lähteviä projekteja ns. mapana eli ammattikorkeakoulun maksullisena palvelutoimintana. Hämeen ammattikorkeakoulun Valkeakosken yksikön yhteydessä toimii yhteistyössä Valkeakosken ammattiopiston ja Valkeakosken lukion kanssa muodostettu Valkeakoski Campus. Se on oppilaitosten ja paikallisen elinkeinoelämän yhteinen oppimis- ja toimintaympäristö, jossa yhdistyvät mahdollisuudet oppia ja tehdä kannattavaa liiketoimintaa. Opiskelijoilla on mahdollisuus valita opintoja kolmen eri oppilaitoksen tarjonnasta ja yrityslähtöisistä projekteista sekä rakentaa niiden varaan omia opintopolkujaan. Yrityksille on tarjolla osaavaa työvoimaa ja mahdollisuus hyödyntää yritysten tarpeista lähteviä oppimisprojekteja ja pienempiäkin toimeksiantoja. (Valkeakoski-Campus, 2013.)

Valkeakosken Campuksen fyysinen ydin on Campus Center, jonka tiloissa verkoston toimijat kohtaavat toisensa. Yritysten on mahdollista käyttää tiloja omiin tarkoituksiinsa. Ne toimivat niin toimistotiloina, neuvottelutiloina kuin juhlatiloinakin. Tiloissa on käytössä kaikki nykyaikaisen toimistotyön tarvitsema infrastruktuuri. Yrityksiä palveleva Valkeakosken Seudun Kehitys Oy toimii myös samoissa tiloissa. Opiskelijat puolestaan pääsevät aistimaan ja oppimaan liike-elämän ja yritystoiminnan kulttuuria ja arkista toimintaa, mikä tukee omalta osaltaan opiskelijoiden kasvua yrittäjyyteen. (Valkeakoski-Campus, 2013.)

Valkeakoskella toimi 30.9.2013 päättynyt Euroopan Sosiaalirahaston rahoittama Opi yrittäjäksi varhain -hanke, jonka keskeisenä tarkoituksena oli pilotoida menetelmiä ja toimintatapoja yrittäjämäisen toiminnan juurruttamiseksi HAMKIin. Tavoitteena oli tukea eri keinoin opiskelijaa löytämään yrittäjyytensä mahdollisimman aikaisin rohkaisemalla omien mahdollisuuksien näkemiseen ja liikeideoiden analysointiin. Hankkeen kehitetty keskeinen toimintamuoto on edellä mainittu Yrittäjyysklinikka-työpaja, jossa kehitetään opiskelijan liikeideaa yhdessä klinikkaohjaajan kanssa toimintaympäristön tukea hyödyntäen. Yrittäjyysklinikan toimintatavat ja tarpeet räätälöidään opiskelijan tarpeiden ja idean kehitysvaiheen mukaan. Klinikat ovat nykyisin käytössä HAMK:n Valkeakosken ja Hämeenlinnan toimipisteissä. (Opi yrittäjäksi varhain -hanke, 2013.)



## Tekniikka ja liikenne

HAMK:n Riihimäen yksikön Mechanical Engineering and Production Technology ja Kone- ja tuotantotekniikan -koulutusohjelmissa tavoitellaan yrittäjämäisen ajattelun ja toiminnan kehittymistä kansainvälisessä ja monikulttuurisessa tekniikan alan oppimisympäristössä. Toiminta perustuu talousalueen yritysten kanssa toteutettuihin projekteihin, joiden kautta opiskelu on organisoitu projektioppimisen mallia monipuolisesti soveltaen.

Riihimäen yksikössä on sekä nuoriso- että aikuisopiskelijoita, ja tekniikan alojen koulutusta toteutetaan suomen ja englanninkielisissä koulutusohjelmissa. Suomenkielisten opiskelijoiden ikähaitari on laaja, 18–60 vuotta. Eri-ikäisyys, erilainen ja erimittainen työkokemus sekä erilaiset kulttuuritaustat vaikuttavat siihen, että myös yrittäjyyskasvatuksessa pyritään huomioimaan monia näkökulmia ja opettamaan erilaisia yrittäjämäisiä toimintatapoja sekä huomioimaan ja hyödyntämään erityisesti aikuisopiskelijoiden aikaisempaa osaamista ja työelämäntuntemusta. (Engbom, T. ja Sankari, T, 2013.)

Riihimäen toimipiste on mukana osatoteuttajana kolmen oppilaitoksen (HAMK, Hyria ja Laurea) yhteisessä Stude Co. -hankkeessa, jonka tavoitteena on opettaa yrittäjämäistä toimintatapaa ja kannustaa yrittäjyyteen niitä opiskelijoita, joilla ei juuri ole aikaisempaa työkokemusta tai näkemystä yrittäjyyden mahdollisuuksista toimeentulon hankkimiseksi. Lisäksi hankkeessa pyritään lisäämään innovaatio- ja kehittämistoimintaan liittyvää yhteistyötä eri kouluasteiden välillä. (Stude Co., 2013.)

Englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien työllistymismahdollisuuksia mm. yrittäjyyden kautta pyritään edistämään Pajatso-hankkeella. Kolmas yrittäjyyskasvatuksen rajapintaan kytkeytyvä hanke on nimeltään FRC+, jonka puitteissa generoidaan First Round Oy:n yrityshautomon toiminnassa mukana olevien yritysten käytännön ongelmia opiskelijatöinä toteutettaviksi erimittaisiksi ja -laajuisiksi projekteiksi. (FRC+, 2013.)

Projektioppiminen ja yrittäjyyskasvatus nivoutuvat yhteen Riihimäen yksikön toteuttaman laajamittaisen yritysysteistyön kautta, mikä mahdollistaa monipuolisesti yrittäjyyden autenttisten ympäristöjen, ongelmien ja ilmiöiden liittämisen ammattikorkeakouluopintoihin ja tekniikan alan substanssiopetukseen. HAMK:n tekniikan alan koulutuksilla on pitkä historia yritysysteistyön toteuttajana. Tutkimus-, kehitys- ja innovaatioyhteistyötä toteutetaan talousalueen teknologia-alan yritysten kanssa monilla eri tasoilla ja tavoilla, kuten opintojaksoihin sisällytettynä harjoitustehtävinä eri luokka-asteilla, projekteina toteutettavina kokonaisina opintojaksoina (mm. 15 op:n laajuiset kesäopinnot), opinnäytetöinä, työharjoitteluna ja aikuisopiskelijoiden työpaikkaopintoina. Oppilaitoksen ulkopuolelle tehtävän tutkimus-, kehitys- ja innovaatio toiminnan osuus tekniikan alan opinnoista voi olla hyvin suuri ja hyödynnettävä metodipaletti moninainen yksilötöistä pari- ja ryhmätöihin niin hankkeissa kuin yritys-kohtaisissa toimeksiantoissakin. Yrittäjämäiseen ajatteluun kannustavan oppimisen ja osaamisen arviointia ja arvioinnin menetelmiä kehitetään jatkuvasti. (Engbom, T. ja Sankari, T, 2013.)

## Luonnonvara

HAMK:n Mustialan yksikössä toimiva AgriTeam-toimintamalli on uudenlainen tapa suorittaa agrologiopinnot päiväopiskeluna. Ohjelmaan hyväksytyt opiskelijat perustavat osuuskunnan ja käynnistävät todellisen yritystoiminnan. Oppiminen tapahtuu työn kautta. Opintopisteiden lisäksi opiskelijat ansaitsevat työnteollaan myös rahaa. AgriTeam -mallin toiminnalla ei vain opita yrittäjyyttä vaan myös kehitetään oman alan substanssiosaamista sekä luodaan verkostoja jo opintojen aikana. (Agri Teams, 2013.)

AgriTeamissa opiskelu on itseohjautuvaa tiimioppimista, jossa jaetaan tietoa, oppimista ja kokemuksia. Tiimeillä on oma valmentaja, joka ohjaa ja sparraa tiimejä saavuttamaan itselleen asettamansa tavoitteet. Tiimien toiminnan merkittävimmät mittarit ovat liikevaihdon ja opintopisteiden kertyminen. AgriTeams-opiskelijoiden osaamistavoitteet määritellään HAMK:n opetussuunnitelmassa. AgriTeams-opiskelijat lukevat pääaineenaan markkinointia ja yrittäjämäistä toimintaa. (Agri Teams, 2013.)

Opiskelijat kokivat ammatillisen osaamisensa lisääntyneen opiskelijaosuuskunnassa. He ovat saaneet uusia näkökulmia käytännön kautta omaan alaansa ja ammattiopintoihin. He ovat oppineet johtamistaitoja, aikataulutusta, oman ajan hallintaa ja talouden hallintaa käytännössä. He ovat oppineet myös delegoimaan, kaikkea ei tarvitse tehdä itse. Tärkeänä opiskelijat pitivät oppimiaan tiimityötaitoja sekä vastuun ottamisen ja vastuun kantamisen taitoja.

Yrittäjäosaaminen on opiskelijoiden mielestä lisääntynyt. He ovat oppineet myyntiä, markkinointia, hinnoittelua ja muita taloushallinnon osa-alueita, projektinhallintaa sekä johtamistaitoja. Tärkeänä he kokivat yrittäjän vastuun oppimisen ja oman työn arvostuksen kasvamisen. Nämä taidot ovat lisääntyneet tekemällä oppien.

Evon Metsäosuuskunta on Hämeen ammatti-instituutin ja HAMK:n opiskelijoiden ylläpitämä yritys, joka tarjoaa Evon metsäopiskelijoille mahdollisuuden toteuttaa käytännön työprojekteja ilman oman juridisen yrityksen perustamista. Opiskelijat perehtyvät osuuskuntatoimintaan ja opinnot suunnitellaan niin, että niissä voi hyödyntää Evon Metsäosuuskuntaa mahdollisimman monipuolisesti. Yhteistyötä tehdään monipuolisesti yritysmaailman kanssa. Metsäosuuskunta tarjoaa helpon ja joustavan väylän niin yrittäjyyteen liittyvien oppimiskokemusten hankkimiseen kuin ansaitsemiseenkin. (Evon Metsäosuuskunta.)

## Hyvinvointi

Sosiaali- ja hyvinvointialan uudistuvissa palvelurakenteissa ja asiakasosallisuuden ja -laadun kehittämisessä osallistujalähtöinen living lab ja palvelumuotoilu lähestymistapoina ovat keskeisiä. Alan palveluyrittäjyys tulee olemaan merkittävässä asemassa sosiaali- ja terveysalan rakennemuutoksessa. Tulevaisuudessa muutokset koskevat myös erityisesti ammattien toimenkuvia ja tehtäväsisältöjä. Yrittäjämäinen asenne, työote ja liiketoiminnan hallinta ovat tärkeä osa tulevaisuuden työelämäosaamista. Nämä muutokset vaativat uudenlaista alan osaamisen, yrittäjyyden ja integratiivisten oppimisympäristöjen kehittämistä sekä uutta pedagogiikkaa myös sosiaali- ja hyvinvointialoilla. Tutkimusten perusteella esimerkiksi tiimioppiminen ja sen ohessa syntyneet osuuskunnat uutena toimintatapana edistävät yrittäjämäistä osaamista ja työelämävalmiuksia.

Hämeen ammattikorkeakoulussa aloitettiin syksyllä 2013 Hämeen ELY-keskuksen myöntämän ESR-rahoituksen tuella hanke HyWeTeam – Yrittäjyyspedagoginen malli Hämeen ammattikorkeakoulun hyvinvointialalle 1.8.2013 – 30.9.2014. Hankkeen tavoitteena oli yrittäjämäisen oppimisympäristön kehittäminen HAMK:n hyvinvointialalle. Hankkeen kohderyhmänä olivat HAMK:n hyvinvointiosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskuksen opiskelijat sekä hankkeen toteutuksessa mukana oleva opettajatiimi. Kehittämishankkeen tavoitteena oli ohjauksella ja neuvonnalla edistää hyvinvointialan opiskelijoiden yrittäjyysvalmiuksia ja yrittäjyysosaamista tiimiyrittäjyyden ja osuuskuntamuotoisten yritysten toiminnan avulla. Perimmäisenä tavoitteena hankkeessa oli mallintaa HAMK:n hyvinvointialalle tiimioppimista ja yrittäjämäistä toimintaa tukeva oppimisympäristö ja -konsepti.

Keskeisinä kehittämiskohteina toiminnassa olivat oppimisprosessit, innovaatioprosessit, asiakasprosessit, johtamisprosessit, brändiprosessit, talousprosessit sekä tiimiprosessit. Tavoitteena oli perehtyä yrittäjämäisen toiminnan kokonaisvaltaiseen ajatteluun ja yrittäjyysosaamiseen, joka vastaa samalla myös työelämäosaamisen tarpeisiin. Hankkeen aikana kehitettiin HAMK:n hyvinvointialan ammatilliseen koulutukseen ja yrittäjyyden tukemiseen liittyviä toimintoja, oppimisympäristöjä sekä alan yrittäjyyteen liittyvää koulutusta sekä sisällöllisesti että menetelmällisesti. Lisäksi kehitettiin hyvinvointialan yrittäjyysopinnoista vastaavien opettajien osaamista erityisesti yrittäjyyskasvatuksen ja -koulutuksen näkökulmasta.

Syyskuussa 2013 HyWe -tiimeissä aloitti 28 hyvinvointialan opiskelijaa. Opiskelijaryhmät koottiin niistä opiskelijoista, jotka ilmoittivat halukkuutensa opiskella tiimioppi-

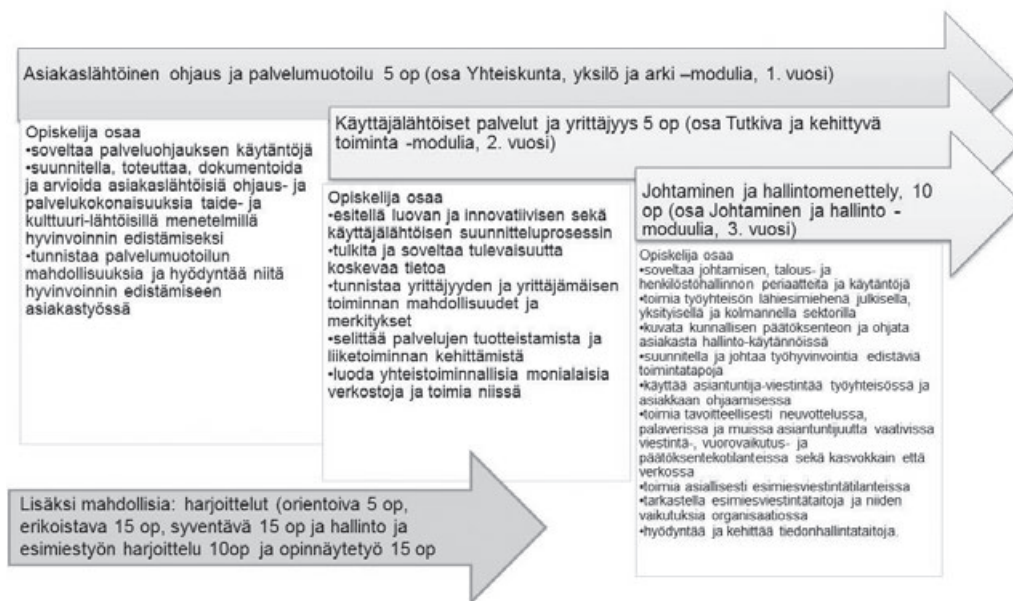
misen ja projektien avulla yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä toimintaa. Tiimit muodostettiin sen mukaan, missä vaiheessa opiskelijoiden opinnot olivat. Syksyllä 2013 aloittaneista opiskelijoista muodostettiin yksi tiimi, toinen tiimi koostettiin ohjaustoiminnan ja sosiaalialan koulutusohjelmien toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoista sekä kolmas tiimi ohjaustoiminnan koulutusohjelman aikuisopiskelijoista. Tiimit valitsivat ideoitaan erilaisia projekteja toteutettavaksi lukuvuoden aikana. Erilaisille asiakasryhmille suunnattuja projekteja toteutettiin syksyn 2013 aikana opiskelijälähtöisesti joustavan, mutta kuitenkin teemoitetun aikataulun mukaisesti. Valmentajat ja opiskelijatiimit tapasivat yhteisissä viikoittaisissa tapaamisissa. Yhteisissä tiimitapaamisissa käytiin läpi tilannekatsaus tiimeittäin sekä keskusteltiin kulloinkin ajankohtaiseksi nousutta teemaa esimerkiksi asiakkuuksista, palvelujen tuotteistamisesta, markkinoinnista, hinnoittelusta ym. Tiimitapaamiset perustuivat dialogin ja tiimioppimisen periaatteisiin, yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja tiedon jakamiseen. Opiskelijatiimit tapasivat myös keskenään solutapaamisissa yhteisten tiimi-aikojen lisäksi. Opiskelijat saivat listan suositeltavasta kirjallisuudesta, jota he lukivat oman aikataulun ja tarpeen mukaan projektin eteenpäin viemiseksi. Ideoiden kehittämisessä ja projektien toteuttamisessa käytettiin työkaluina mm. Business Model Canvasia, Gadin 4D -brändimallia sekä monia palvelumuotoilun ja palvelujen kehittämisen työkaluja. Opintopisteitä tiimien projekteista koostui tehtyjen oppimissopimusten mukaisesti keskimäärin 6–15 op/opiskelija.

HyWe -tiimien projektit integroitiin opintosuunnitelmien niihin opintokokonaisuuksiin, joiden osaamistavoitteissa on vahvasti mukana yrittäjämäinen toiminta ja projektioppiminen. Opiskelijat tekivät omat henkilökohtaiset oppimissopimukset keskustellen yhdessä valmentajien ja tarvittaessa myös opinto-ohjaajan kanssa. Oppimissopimukseen kirjattiin suoritettavien opintojaksojen osaamistavoitteet, opintopistemäärät ja ne tavat, kuinka tavoitteet projektin toteutuksen yhteydessä saavutetaan. Osaamistavoitteet saavutettiin mm. lukemalla aiheeseen liittyviä artikkeleita, teoriaa ja kirjallisuutta, kommentoimalla luettua, jakamalla tiimikeskusteluissa tai kirjoittamalla refleктоiva essee luetusta. Tärkeää oli teorian soveltaminen käytäntöön tiimin yhteisessä projektissa. Ensimmäinen osaamistavoitteiden saavuttamisen tapa oli kuitenkin tekemällä oppiminen eli se mitä ja miten kukin yksilönä ja tiimin jäsenenä toteutti yhteisen projektin tavoitteita. Opiskelija seurasi tavoitteidensa saavuttamista oppimispäiväkirjan ja osaamispassin avulla, joiden edistymistä myös valmentajat kontrolloivat. Arvioinnissa korostui osaamisperustaisuus ja arviointiprosessi perustui itsearviointiin, vertais- ja valmentajan arviointiin.



Kuviossa 1 on kuvattuna opetussuunnitelmasta poimittuja yrittäjämäistä toimintaa tukevia opintojaksoja, jotka integroitiin HyWe -tiimien oppimisprosesseihin.

## HyWe ja uusi OPS 2013-2014 (sosonu13)



KUVIO 1. HyWe -prosessin integroituminen opetussuunnitelmaan

Tulevaisuuden työelämässä - myös hyvinvointialalla - tarvitaan ennakkoluulotonta uudistushalua, muutoksen johtamisen taitoa, keskeneräisyyden sietoa ja uuden tyyppistä näkemyskykyä kaikilta sosiaali- ja terveyspalvelujen toimijoilta (Stenvall & Virtanen 2012, 23). HyWe-tiimien opiskelijoilta saadut palautteet ovat olleet innostuneita, positiivisia ja lupaavia. Mukana olevat opiskelijat ovat olleet motivoituneita kehittämään tiimioppimisen mallia ja viemään opintojaan eteenpäin yrittäjämäisissä projekteissa. He ovat myös innostaneet muita tiimiläisiä haastamaan itseään, myös niitä, jotka suhtautuivat alussa hieman varauksellisesti tiimioppimisen malliin. Opiskelijat ulkautuivat ottamaan hallittuja riskejä sekä löytämään ja tekemään ratkaisuja uudella tavalla. Myös valmentajatiimi on oppinut projektin aikana kaiken aikaa uutta, uusia työtapoja sekä saanut onnistumisen elämyksiä uudenvälisen opettajuuden avulla.

HAMK:n strategiassa on mainittu kolme opintojen etenemistä tukevaa tavoitetta. Yksi niistä on 24/7-periaate, jossa opinnot etenevät normiaikaa nopeammin ja opiskelijan oma suunnittelu ja itsenäisyys on suurta. 24/7-periaatteessa työelämän yksilölliset ja monialaiset mahdollisuudet ja tarpeet huomioidaan maksimaalisesti. Toinen HAMK:n strategian tavoite on 18-100-malli, jossa hyödynnetään työelämässä tapahtuvaa oppimista. HyWe -tiimit ja uudenvälisen hyvinvointialan tiimioppimista ja yrittäjämäistä toimintaa tukevan oppimisympäristön ja -konseptin kehittäminen vastaa osaltaan

HAMK:n strategiaan ja antaa opiskelijoille mahdollisuuden yksilölliseen oppimispolkuun, jossa voi hyödyntää tiimioppimisen vahvuuksia ja oppia yrittäjämäisiä työelämävalmiuksia. HyWe-tiimit vastaavat myös jo edellä mainitun voimaanpanojattelon mukaisen pedagogiikan tavoitteisiin, joita ovat uudistuva oppimis- ja toimintatapa sekä opiskelijoiden kokonaisvaltainen oppiminen ja asiantuntijuuden kasvu.

Yrittäjämäinen oppiminen ja osuuskuntamainen toimintatapa kytkeytyvät aidosti työelämän ajankohtaisiin kysymyksiin ja haasteisiin. Suomalaisen hyvinvointialan palvelujärjestelmän muutostarpeet liittyvät hyvinvointivaltion kasvun rajoista käytyyn keskusteluun, joissa tulevaisuuden palvelutarpeisiin tarvitaan uudella tavalla tuotettuja ja rahoitettuja palveluja sekä aivan uudenlaisia kansalaisten hyvinvointia edistäviä ja tukevia palveluita. (Hyvinvointiohjelma 2015).

Asiantuntijoiden kouluttamisessa HAMK:n pedagogisen strategian mukaan yksi tavoiteltavista ydinasioista on yrittäjyys ja yrittäjyysosaaminen. Yrittäjyyskoulutuksen ja -kasvatuksen tulee siis jalkautua myös käytännön pedagogiseen toimintaan. Monialaisessa Hämeen ammattikorkeakoulussa yrittäjyyttä edistävät toimet eroavat jossain määrin toisistaan ala- ja kulttuurikohtaisesti, mutta peruseriaatteet ja yrittäjyyspedagogiikka alkavat yhdentyä ja löytää samansuuntaisia toimintatapoja eri koulutus- ja tutkimuskeskuksissa sekä tulevaisuudessa varmasti myös uusien koulutusvastuiden myötä.



## YRITTÄJYYSKASVATUKSEN PEDAGOGISET KULMAKIVET AMMATTIKORKEAKOULUSSA

- Yrittäjämäiseen ajatteluun kasvaminen vaatii kolme tilaa: yhteen tulemisen ja ajattelemisen tila, ideoiden tutkimisen ja kehittämisen tila sekä kokeilemisen ja soveltamisen tila.

- Tiimiopettajuus ja opettajan roolin muutos tiedonjakajasta oppimisen mahdollistajaksi:

”Parhaat opettajat ovat sellaisia, jotka näyttävät suunnan, mutta eivät kerro mitä sinun kuuluisi nähdä.”

– *Alexandra K. Trenfor* –

- Siirtyminen sirpalemaisesta opintojaksoajattelusta ja opetus-suunnitelmista osaamisperustaiseen ajatteluun ja kokonaisuuksien hallintaan on välttämätöntä.
- Oppimisen on tapahduttava autenttisissa työelämäkonteksteissa.
- Opiskelijoita on rohkaistava rajojen rikkomiseen ja riskinottoon – heitä on kannustettava luovuuteen ja ideointiin.
- Tiimioppiminen, vertaisoppiminen ja yhteisöllinen oppiminen – opiskelusta oppimiseen, osaamiseen ja tiedonrakentamiseen, soveltamiseen ja hyödyntämiseen.
- Opiskelijan prosessien ja tuotosten, oppimisen ja osaamisen arvioinnissa pitää panostaa osaamisperustaisen arvioinnin mukaisten menetelmien monipuoliseen käyttöön ja menetelmien kehittämiseen.

## Lähteet

Agri Teams. 2013. <http://www.agriteams.com/> (luettu 13.6.2013).

Effectual Business Clinic. 2013. Effectual Business Clinic – supporting entrepreneurial growth. Tuomela, V. & Lepola, A. (eds.). Opi yrittäjäksi varhain (VARHAIN) -projektin Yrittäjyyssklinikka-ohjaajan manuaali. HAMK. Julkaisematon käsikirjoitus.

Engbom, T. & Sankari, T. 2013. Haastattelu 12.2.2013.

Evon Metsäosuuskunta. 2013. <http://evonmetsaosuuskunta.fi/> (luettu 12.8.2013).

FRC+. 2013. [http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus\\_ja\\_kehitys/Hankkeet/frc](http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus_ja_kehitys/Hankkeet/frc) (luettu 14.8.2013).

HAMK Starttihakemisto. 2013. <http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Yleisopalvelut/starttihakemisto> (luettu 13.6.2013).

Hyvinvointiohjelma 2015

[http://www.stm.fi/julkaisut/julkaisuja-sarja/nayta/-/\\_julkaisu/1061491#fi](http://www.stm.fi/julkaisut/julkaisuja-sarja/nayta/-/_julkaisu/1061491#fi)  
(Haettu 13.1.2014).

Opi yrittäjäksi varhain -hanke

[http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus\\_ja\\_kehitys/Hankkeet/varhain](http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus_ja_kehitys/Hankkeet/varhain) (luettu 13.6.2013).

Sarasvathy, Saras D. 2008. Effectuation. Elements of Entrepreneurial Expertise. Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham, UK.

Sense. <http://www.fuas.fi/Sense/Sivut/default.aspx> (luettu 13.6.2013).

Stenvall, J. & Virtanen, P. 2012. Sosiaali- ja terveystietopalvelujen uudistaminen. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Stude Co. 2013. <http://www.studeco.fi/stude-co> (luettu 14.8.2013).

Tuomela, V. 2013. Henkilökohtainen tiedonanto 3.6.2013.

Valkeakoski-Campus. <http://www.valkeakoskicampus.fi> (luettu 13.6.2013).

# **BisnesStartti – yrittäjyyttä ja tekemisen meininkiä**

## **Abstrakti**

Turun ammattikorkeakoulussa projektimaista oppimista on käytetty jo pitkään aktiivisen oppimistyylin luomiseksi heti opintojen alussa. Ensimmäisen vuoden liiketalouden opinnot on integroitu BisnesStartti-malliin, jossa opiskelijat perustavat virtuaaliyrityksen, pyörittävät yritystoimintaa ja oppivat samalla liiketoimintaosaamisen perusteet. BisnesStartti koostuu viidestä moduulista, joihin opettajat suunnittelevat yhdessä tavoitteet, sisällön ja keskeiset oppimistehtävät. Mallin lähtökohtana on oppiaineiden välisten raja-aitojen ylittäminen ja yhteisten sisältöjen kehittäminen. Opiskelijat työskentelevät koko lukuvuoden noin kahdeksan hengen ryhmissä BisnesStartti-ohjaajan johdolla. Jokaisella ryhmällä on käytössään toimistomainen tila, jossa esim. kielten ja taloushallinnon opettajat käyvät ohjaamassa työskentelyä.

BisnesStartti-mallissa korostetaan jatkuvan palautteen merkitystä. Jokainen moduuli aloitetaan infolla, jossa oppimistavoitteet ja arviointikriteerit käydään läpi yhdessä. Moduulin alussa opiskelija kirjaa kolme omaa tavoitetta Oppis-päiväkirjaan, johon hän kirjoittaa ajatuksiaan tiimityön onnistumisesta ja oppimisesta. Ajatuksena on, että opiskelija pystyy todentamaan oppimistaan ja ohjaaja voi seurata opiskelun sujumista. Moduulin lopussa opiskelija saa arvosanan, joka muodostuu portfoliosta ja 360 asteen arvioinnista. Substanssiosaamisen lisäksi arvioinnin kohteina ovat esim. aktiivisuus ja oma-aloitteisuus, tiimityötaidot ja projektityöskentelytaidot. Opiskelija ja ohjaaja käyvät myös kehityskeskustelun.

Esittelemme tässä artikkelissa BisnesStartti-mallia ja siinä toteutettavaa yrittäjyyskasvatuksen pedagogista toimintamallia. Tuomme esille mallista saatua palautetta ja käytännön kokemuksia. Pohdimme myös miten mallia voitaisiin hyödyntää eri koulutusasteilla ja millaista yrittäjyyskasvatusta korkeakoulusektorilla tulevaisuudessa tarvitaan.

**Avainsanat:** yrittäjyyskasvatus, opetussuunnitelma, opetusmenetelmien kehittäminen, arviointi, projektioppiminen

## **Yrittäjyyskasvatus Turun ammattikorkeakoulussa**

Yrittäjyyskasvatusta on kehitetty määrätietoisesti jo vuosien ajan Turun ammattikorkeakoulussa. Tavoitteena on ollut kehittää uudenlaisia opetusmenetelmiä, oppiaineita integroivia opetussuunnitelmia sekä opiskelijoita aktivoivia toimintaympäristöjä yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen. Ensimmäinen uudenlainen yrittäjyyskasvatuksen muoto oli vuonna 2000 käynnistetty harjoitusyritysmalli, jonka perusajatuksena oli opiskelijoiden virtuaalinen yritystoiminta (Kalijärvi 2012). Toimintamalli valittiin vuonna 2008 mukaan Euroopan Unionin ”Best Practices in Entrepreneurship Education” -malliin.

Turun ammattikorkeakoulun Salon kampuksella käynnistettiin syksyllä 2011 uudenlainen BisnesAkademia-toimintamalli, joka perustuu vahvasti projektimaiseen opiskelamiseen tiimeissä sekä oikeiden asiakastoimeksiantojen tekemiseen (Kallio-Gerlander & Puhakainen 2012). Ensimmäisen vuoden liiketalouden koulutusohjelman opintoihin kehitettiin BisnesStartti-malli, joka edesauttaa aktiivisen opiskelutyylin syntymistä heti opintojen alussa ja luo pohjaa seuraavien vuosien opinnoille BisnesAkademiasa. Uusi yrittäjyyskasvatuksen toimintamalli on myös hiljattain käynnistetty Capstone-opiskelijaprojektikokonaisuus, jossa opiskelu tapahtuu ulkoisten projektitoimeksiantojen kautta. Yhteistä kaikille malleille on projektimainen työskentely, opiskelijan oman aktiivisuuden ja aloitteellisuuden korostuminen, oppiainerajojen ylittäminen ja opettajien välinen yhteistyö.

Yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen edellyttää aktiivisuutta, oman toiminnan arviointia ja opetushenkilöstön pedagogisen osaamisen vahvistamista. Yrittäjyyskasvatuksen edistämiseen keskittynyt YVI-hanke on tuonut runsaasti ideoita ja uudenlaisia ajatuksia myös ammattikorkeakoulutason yrittäjyyskasvatukseen sekä luonut arvokkaita verkostoja yrittäjyyskasvatuksen kehittäjien välille yli oppilaitosrajojen.

## **BisnesStartti – rentoa tunnelmaa ja tekemisen meininkiä**

Syksyllä 2012 lanseerattu BisnesStartti on ensimmäisen vuoden liiketalouden opiskelijoiden oppimisympäristö, jossa korostuvat rento tunnelma ja tekemisen meininki. BisnesStartin avulla haluttiin löytää keinoja opiskelumotivaation lisäämiseksi ja saada opiskelijat ottamaan enemmän vastuuta omasta opiskelustaan.

BisnesStartin opintojen alkaessa opiskelijat jaetaan noin kahdeksan hengen ryhmiin, joissa opiskellaan koko lukuvuoden ajan. Kukin ryhmä saa käyttöönsä toimistomaisen tilan, jonka ryhmä voi sisustaa mieleisekseen. Perinteisten luentojen määrää on vähennetty ja teoriapohjan luominen tapahtuu omassa opiskelutilassa tehtävien oppimistehtävien avulla. Tehtävät tukevat virtuaaliyritystoimintaa, sillä opiskelu halutaan toteuttaa mahdollisimman käytännönläheisellä tavalla.

Ryhmällä on oma ohjaaja, joka toimii myös ryhmän tuutorina. Ohjaaja seuraa lähituntien aikana ryhmätyöskentelyä ja varmistaa, että toiminta etenee oppimistavoitteiden mukaisesti. Hän vastaa myös HOPS:n tekemisestä ja ammatillisesta kasvusta. Toimintamallissa ohjaaja oppii tuntemaan opiskelijat jo opintojen alkuvaiheessa ja voi reagoida nopeasti opiskelumotivaation muutoksiin ja poissaoloihin. Hän voi myös ohjata opintojen nopeuttamisessa tai ottaa ongelmatapauksissa yhteyttä opinto-ohjaajaan.

Ryhmätyöskentely lähtee käyntiin toisen vuoden opiskelijamentorien johdolla. Kukin BisnesStartti-ryhmä etsii kummiyrityksen, kehittää virtuaaliyritykselle liikeidean ja päättää organisaatiomallista sekä työnjaosta. Kummiyrityksen lisäksi opiskelijat ottavat myös yhteyttä paikallisiin viranomaisiin saadakseen realistista tietoa virtuaaliyrityksen perustamiseen. Teoriaopetus nivotaan käytäntöön samalla, kun opiskelijat pitävät kokouksia, laativat budjetin ja esittelevät liiketoimintasuunnitelmansa oikeille pankinjohtajille. Markkinointitoimenpiteet kehittävät luovuutta. Yritysesittelyt ja messut tuovat esiintymiskokemusta. Myyntitaidot kehittyvät myyntikilpailussa, joka toteutetaan eri ryhmien opiskelijoiden kanssa. Opiskelijaryhmä työskentelee yhdessä yli kahdeksan kuukauden ajan, joten tiimityökin opitaan käytännössä.

## **BisnesStartin pedagogiset kulmakivet**

Tulevaisuuden työelämä vaatii yhä enenevässä määrin uudenlaista osaamista, kuten projektityöskentelyn taitoja, sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja sekä monitieteellistä ajattelua, sovellusasiantuntemusta ja ongelmanratkaisukykyä (Pelin 2004; Ruuska 2007). Samaan aikaan uuden vuosituhannen asiantuntijan tärkeimpiä osaamisalueita ovat tiedon etsimisen, tulkitsemisen ja soveltamisen taidot sekä sosiaalinen tiedon konstruointi (Hakkarainen, Palola, Paavola & Lehtinen 2004; Trilling & Fadel 2009; Herrington, Reeves & Oliver 2010; Amiel & Herrington 2011). Yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjyyden näkökulmista em. työelämäkompetenssit ovat keskeisessä asemassa myös käytännön yrittäjyyden toteuttamisessa. Millaisilla pedagogisilla malleilla yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin voidaan parhaiten pyrkiä ja millaiset menetelmät tuottavat oppimistuloksen, joka tukee yrittäjyyskasvatuksen oppimistavoitteita?

Turun ammattikorkeakoulun yrittäjyyskasvatuksessa hyödynnetään monia pedagogisia malleja, joista löytyy yhteneviä piirteitä. Ongelmalähtöisen oppimisen (problem-based learning, PBL) viitekehys, tutkivan oppimisen menetelmät sekä projektioppimisen menetelmät muodostavat BisnesStartin vahvimmat pedagogiset kulmakivet. Ongelmalähtöisen oppimisen menetelmä, joka korostaa opiskelijoiden oma-aloitteisuutta, itsenäisyyttä ja aktiivisuutta oppimisprosessissa sekä sosiaalista tiedon tuottamista (Boud & Feletti 1999; Poikela 2003), soveltuu paitsi BisnesStartin opetusmenetelmäksi, myös oppimisprosessin kokonaisuuden jäsentämisen malliksi. BisnesStartti-malli korostaa PBL-viitekehysten tavoin opiskelijälähtöisyyden ja oppijan oman aktiivisen roolin edistämistä oppimisessa.

BisnesStartin perusajatuksena on PBL-ideologian mukaisesti opiskelijoiden rooli aktiivisina tiedon etsijöinä ja haasteiden selvittäjinä, jolloin opettajan tehtävänä on toimia oppimisen fasilitaattorina. Mallissa opiskelija on oppimisprosessin keskiössä osallis-

tuen aktiivisesti oman oppimisensa toteuttamiseen koko oppimisprosessin ajan. Opiskelijat osallistuvat myös arviointiin toteuttamalla itsearviointia ja vertaisarviointia sekä oppimisprosessin aikana että sen päätteeksi. BisnesStartin mentorointimalli, jossa vanhemman vuosikurssin opiskelijat toimivat nuorempien tuutoreina, osallistaa opiskelijat myös opetuksen toteutussuunnitelmien arviointiin ja kehittämiseen.

BisnesStartti-malli hyödyntää myös Turun ammattikorkeakoulussa kehitettyä Innovaatiopedagogiikan viitekehystä, joka korostaa tiedon soveltamisen merkitystä uusien innovaatioiden tuottamisessa ja luovan oppimisprosessin toteuttamisessa (Kairisto-Mertanen & Mertanen 2012; Kairisto-Mertanen, Penttilä & Putkonen 2011). Mallissa oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisessa oppimisympäristössä, joka Innovaatiopedagogiikan periaatteiden mukaisesti vaikuttaa paitsi oppimisprosessiin, myös oppimistulokseen, joka on siten aina myös kulttuurisesti leimautunut. BisnesStartissa oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa uuden tiedon luomiseen vaikuttavat aktiivisesti mm. opiskelija itse, opiskelijoiden muodostama tiimi, tiimin jäsenten osaaminen ja aikaisempi tietämys, oppimisprosessiin osallistuvat ulkopuoliset toimijat, fyysinen oppimisympäristö sekä opettajavalmentaja.

## Opetussuunnitelmatyötä ja yhteisopettajuutta

Kevään 2013 opetussuunnitelmatyössä kaikki ensimmäisen vuoden liiketalouden opinnot päätettiin integroida BisnesStarttiin. Opiskelijamentoreille järjestettiin suunnittelupäivä, joka tuotti arvokkaita kehittämissideoituja. Tämän jälkeen oli vuorossa BisnesStartti-opettajien kehittämispäivä, jonka aikana opettajat ideoivat yhteisiä oppimistehtäviä ja laativat yhdessä moduulien tavoitteet ja sisällön.

BisnesStartti koostuu viidestä moduulista: 1) liiketalouden suunnittelu, 2) liiketoiminnan käynnistäminen, 3) liiketoiminnan ylläpito ja kasvattaminen sekä 4) liiketoiminnan arviointi ja kehittäminen. Viidentenä vaiheena on 5) käytännönläheinen projekti, jonka aikana opiskelija pääsee testaamaan taitojaan käytännössä (kts. kuvat 1 ja 2). Kukin moduuli muodostaa oman kokonaisuutensa, joka käynnistyy tavoitteiden asettamisella ja päättyy arviointiin. Väli- ja lopetustapahtumat rohkaisevat opiskelijaa asettamaan tavoitteita ja kehittämään työskentelyään lukukauden aikana. Malli mahdollistaa jatkuvan palautteen saamisen, itsearvioinnin ja oppimisen todentumisen reflektoinnin myötä.



KUVIO 1. BisnesStartin ensimmäisen vuoden opinnot

Mallin lähtökohtana on oppiaineiden välisten raja-aitojen ylittäminen ja yhteisten sisältöjen kehittäminen. Opetusmateriaali kootaan yhteiseen virtuaaliseen oppimisympäristöön, Optima-työtilaan. Yhteinen materiaalipankki helpottaa opetuksen integroimista ja yhteisten oppimistehtävien suunnittelua. Työtilassa on ryhmien viikoittain vaihtuva aikataulu sekä tehtäväkalenteri, johon jokainen opettaja kirjaa omat oppimistehtävänsä. Kalenterin avulla opiskelijat ja opettajat saavat kokonaiskuvan tehtävien aikataulutuksesta, mikä mahdollistaa ajanhallinnan.

Opintojen integroiminen tapahtuu matriisimallin mukaisesti siten, että ohjaajatiimi vastaa viikoittain vaihtuvien lähituntien sisällöstä sekä moduulin arvioinnista. Integroitujen opintojaksojen opettajat vastaavat oman osaamisalueensa sisällöstä, ryhmien käytännönläheisistä tehtävistä sekä arvioinnista. Ajatuksena on, että perinteisten lähituntien ja massaluentojen määrää vähennetään ja tilalle tuodaan infoluennot, pienryhmätyöskentely sekä virtuaaliyrityksen toimintaan nivoutuvat oppimistehtävät. Opettajat käyvät ohjaamassa opiskelijoita myös ryhmien omissa tiloissa, jolloin opiskelijan on helpompi esittää kysymyksiä ja saada palautetta työskentelystään.

Aikataulu ja vaiheet	syys	loka	marras	joulu	tammi	helmi	maalis	huhti	touko
Liiketoiminnan suunnittelu	[Black bar]								
Liiketoiminnan käynnistäminen	[Black bar]								
Liiketoiminnan ylläpito ja kasvattaminen	[Black bar]								
Liiketoiminnan arviointi ja kehittäminen	[Black bar]								
Käytännönläheinen projekti	[Black bar]								

KUVIO 2. BisnesStartin ensimmäisen vuoden opintojen ajoitus

## Oppis-päiväkirja ja Teematakkoot-malli oppimisen tukena

BisnesStartti-mallissa opiskelija seuraa työskentelyään Oppis-päiväkirjan avulla. Moduulin alussa opiskelija kirjaa Oppis-päiväkirjaan kolme tavoitetta oman osaamisensa ja kehittämistarpeidensa pohjalta esim. ruotsin kielitaidon vahvistaminen, aktiivisuuden lisääminen tai ajanhallinta. Opiskelijoita rohkaistaan myös astumaan mukavuusalueelta ulos, jolloin oppiminen on tehokkainta.

Opiskelija seuraa tavoitteiden toteutumista kirjaamalla ajatuksiaan ja tunnelmiaan Oppis-päiväkirjaan. Ajatuksena on, että päiväkirjamerkinnot auttavat opiskelijaa seuraamaan työskentelyään ja etenemään pienin askelin kohti tavoitetta. Moduulin lopussa opiskelija laatii Oppis-päiväkirjan pohjalta raportin, jossa hän pohtii ryhmätyös-

kentelyn onnistumista, tavoitteiden toteutumista sekä oppimistaan. Itsearviointin sisältävä raportti on osa moduulin arviointia. Moduulin lopussa opiskelija ja ohjaaja keskustelevat tavoitteiden toteutumisesta kehityskeskustelussa.

BisnesStartti-moduulin oppimistehtävissä käytetään Teemataalkoot-mallia, joka on ollut käytössä kevästä 2013 lähtien. Oppimistehtävät tehdään yhteisopettajuuden hengessä visuaalisesti yhdenmukaisiksi, jolloin oppimismenetelmä ja tehtävän rakenne tulevat opiskelijoille tutuksi. Tehtävän teema määräytyy moduulissa tapahtuvan virtuaaliyrittömyyden mukaan. Arviointikriteerit tukevat tiimityötä ja yhteisöllistä oppimista, sillä ryhmä saa tuotoksesta yhteisen arvosanan.

Teemataalkoot-mallissa käytetään tutkivaan oppimiseen ja opiskelijoiden aktiiviseen osallistumiseen perustuvia pedagogisia toimintamalleja. Teemataalkoot-oppimistehtävä koostuu neljästä osasta: 1) tehtävään virittäytyminen, 2) tiedonhaku ja muistiinpanojen tekeminen, 3) tiedon jakaminen ryhmäkeskustelussa sekä 4) loppuyhteenveto. Opiskelijat etsivät tietoa eri lähteistä ja välittävät tietoa muille. Tiedonhankintaa voidaan tukea luennoilla ja yritysvierailuilla. Joustava malli mahdollistaa yhteistyön myös esim. eri koulutusohjelmien opiskelijoiden kanssa.

Teemakohtainen opetuspaketti voidaan toteuttaa nopeammin ja joustavammin kuin perinteiset opintojaksot, ja se mahdollistaa ajankohtaiseen aiheeseen tarttumisen. Tehtävän aikataulu voi vaihdella kahdesta viikosta kuukauteen tiedon hankintaan tarvittavan ajan tai opiskelijoiden työkuormituksen mukaan. Tehtävän purku voidaan toteuttaa joustavasti yhteisopettajuutta hyödyntäen ja vertaisryhmät voivat sparrata toistensa työskentelyä. Opiskelijat kirjaavat ajatuksiaan Oppis-päiväkirjaan ja Teemataalkoiden lopussa pienryhmä käy palautekeskustelun työskentelyn onnistumisesta.

## **Arvioinnin toteuttaminen portfolion ja 360 asteen arvioinnin menetelmillä**

BisnesStartti-moduulin lopussa opiskelija saa arvosanan, joka muodostuu portfoliosta ja 360 asteen arvioinnista. Portfolio sisältää moduulin aikana tehdyt, ohjaajan arvioimat oppimistehtävät. 360 asteen arviointi on yhteenveto itsearviointista, vertaisarviointista ja tuutorin arvioinnista.

360 arviointia käytetään yrityksissä yleensä johtamispalautteena, jonka perusteella esimies voi kehittää omaa toimintaansa. Ajatuksena on, että palautteen antajia valittaessa katsotaan kaikkiin suuntiin ja katse kiertää ympyrän kehää täydet 360 astetta, minkä jälkeen palautetta kerätään esim. alaisilta, kollegoilta sekä yhteistyökumppaneilta. Menetelmä sopii myös palautteen keräämiseen yksittäisen henkilön tai ryhmän työskentelystä (Taylor, Chappelow & Fleenor 2008).

BisnesStartti-arvioinnissa itsearviointi perustuu moduulin lopussa Oppis-päiväkirjasta tehtyyn raporttiin, jossa opiskelija pohtii tiimityön onnistumista, omaa toimintaansa tiimissä sekä omaa oppimistaan. Vertaisarviointissa opiskelija arvioi kirjallisesti oman ryhmänsä opiskelijoiden työskentelyä. Arvioinnin kohteina ovat esim. oma-aloittei-



suus ja aktiivisuus, tiimityötaidot ja projektityöskentelytaidot. Tämän jälkeen ohjaaja tekee yhteenvedon arvioinnista ja käy kehityskeskustelun opiskelijan kanssa.

Palautteen avulla opiskelijan itsetuntemus lisääntyy, mikä auttaa opiskelijaa kehittämään omaa työskentelyään. Arvioinnin lopussa käytävä kehityskeskustelu antaa myös ohjaajalle tietoa opiskelijan vahvuuksista ja kehittymistarpeista, minkä jälkeen ohjaaja ja opiskelija voivat yhdessä pohtia keinoja työskentelyn kehittämiseksi. Tämän jälkeen opiskelija voi täsmentää Oppis-päiväkirjaan kirjattuja tavoitteitaan.

Arviointimenetelmän hyötynä on, että opiskelijaa kannustetaan miettimään substanssiosaamisen lisäksi myös itsensä johtamiseen ja oman toiminnan kehittämiseen liittyviä teemoja. Opiskelija oppii vastaanottamaan palautetta ja antamaan rakentavaa palautetta myös muille. Palautteen antaminen ja oman työskentelyn kehittäminen ovat hyödyllisiä taitoja myös työelämässä ja tukevat työssä jaksamista.

## **Käytännön yritysysteistyötä BisnesStartista**

BisnesStartti on edistänyt käytännön yritysysteistyötä, jonka tavoitteena on kehittää opiskelijoiden työelämävalmiuksia sekä antaa realistista ja käytännöllistä tietoa yrittäjyydestä. Opiskelijaryhmä perehtyy virtuaaliyrityksen taustalla toimivan oikean yrityksen toimintaan. Yrityskäynnin aikana opiskelijat kuulevat kummiyrityksen työntekijöiden käytännön kokemuksia yritystoiminnasta ja yrittäjyydestä. Kummiyritysten edustajat ovat käyneet pitämässä asiantuntijaluentoja opintojaksoilla ja olleet tukena BisnesStartti-messujen aikana. Yhteistyö on johtanut myös harjoittelupaikkojen saamiseen ja opinnäytetyötoimeksiantoihin.

Toiminnalliset oppimisympäristöt, kuten BisnesStartti, luovat pohjan yrittäjämäisen asenteen kehittymiselle. Opiskelija saa käytännön kokemusta projektimaisesta työskentelystä ja luo verkostoja työelämään jo opiskeluaikana. Yritysysteistyön kehittäminen on yksi tärkeimpiä tavoitteitamme. Keväällä 2014 toteutettiin opiskelijoiden aloitteesta opintojakso, jonka tavoitteena oli toimeksiannon tekeminen kummiyritykselle ja uusien yhteistyömuotojen löytäminen.

## **Kokemuksia BisnesStartti-mallista**

Uudenlainen oppimisympäristö ja oppimisen malli ovat tuottaneet hyviä tuloksia. Tekemisen meininki on näkynyt käytännössä mm. nuorisopuolen opiskelijoiden ennätyskellisenä opintopistekertymänä ja parantuneena opiskelumotivaationa. Opiskelijat osallistuvat aktiivisesti erilaisiin projekteihin, kuten kansainvälisistä vieraista huolehtiminen tai yhteiset projektit opiskelijamentoreiden kanssa. Opiskelijamentorit ovat mukana uusien opiskelijoiden perehdyttämisessä ja ryhmäyttämisessä tehden aktiivista toimintatapaa tutuksi opintojen alusta asti.

BisnesStartti on kehittänyt opettajien välistä yhteistyötä ja luonut luontevia opintokokonaisuuksia yli oppiainerajojen. Tiimityö ja yhteisopettajuus ovat tukeneet opettajien jaksamista ja mahdollistaneet kollegoilta oppimisen. Uudenlainen oppimisympäristö

on myös lisännyt opiskelijoiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta, sillä vapaampi oppimisympäristö luo spontaaneja vuorovaikutustilanteita. Opiskelijan on helppo ottaa yhteyttä ohjaajaan, mikä edistää opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemista, oppimisvaikeuksien tunnistamista sekä opettajan työssä jaksamista.

Opiskelijoilta kerätyn palautteen mukaan opiskelu yrittäjämäisessä oppimisympäristössä on opettanut yrittäjyyttä ja kehittänyt työelämävalmiuksia. Oikeat toimeksiannot motivoivat opiskelijoita ja niitä toivottiin lisää opintojen alkuun. Opiskelu BisnesStartissa on myös lisännyt stressinsietokykyä ja kehittänyt oma-aloitteisuutta ja verkostoitumistaitoja. Toisaalta uudenlainen oppiminen on ollut vaativampaa perinteiseen, teoreettispainotteiseen opiskeluun verrattuna ja edellyttänyt kykyä omaksua uudenlaisia opiskelumetodeja. Perinteiseen oppimiseen tukeutuvat opiskelijat saattoivat kokea uudessa oppimisympäristössä ahdistusta ja stressiä etenkin opintojen alkuvaiheessa, kun oppiminen ei enää tapahtunutkaan totuttuja menetelmiä käyttämällä. Tiimityön onnistuminen vaikuttaa yksittäisen opiskelijan oppimiseen ja virtuaalisyöskentelyssä tulisikin vaihdella rooleja esim. taloushallinnon perusteiden oppimiseksi.

BisnesStartti-mallin mukainen opiskelu käytännönläheisin menetelmien edellyttää sekä opiskelijoilta että opettajilta uudenlaisen oppimiskäsityksen omaksumista, mihin on annettava riittävästi tukea ja aikaa. Opettajien ohjaus ja opiskelijoiden vertaistuki, tuutorointi, on merkittävässä asemassa opiskelun käytännön onnistumisen kannalta, ja tähän on varattava riittävästi resursseja. Mallin toimivuuden tukemiseksi uudenlainen oppimisajattelu ja yrittäjämäinen lähestymistapa olisi ulotettava myös yksittäisen opintojakson ulkopuolelle ja otettava kokonaisvaltaisemmin käyttöön koulutusohjelman, yksikön ja korkeakoulun tasolla. Tällöin toiminnallinen oppiminen ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka tulevat vahvemmin esille oppimisen kokonaiskuvassa, eivätkä ne jää yksittäisiksi ja irrallisiksi osiksi.

BisnesStartti-malli ei ole staattinen menetelmä, vaan sitä kehitetään aktiivisesti eteenpäin. Opiskelijat on otettu mukaan kehittämistyöhön ja toimintaa kehitetään eteenpäin opiskelijoiden kehittämisideoiden pohjalta. Tavoitteenamme on, että BisnesStartti ja BisnesAkademia muodostavat jatkumon, jossa liiketoiminnan teoria nivoutuu projektimaiseen tiimityöskentelyyn sekä oikeiden asiakastoimeksiantojen tekemiseen. Kevästä lähtien 2014 yhteistyö on tiivistynyt, kun ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat toteuttaneet toimeksiantoja yhteistyössä BisnesAkademia-opiskelijoiden kanssa.

Mielestämme BisnesStartti-malli sopii sellaisenaan sekä toisen asteen opetukseen että ammattikorkeakouluopetukseen. Lisäksi mallista voi saada ideoita oman oppilaitoksen kehittämistyöhön esim. yhteisopettajuuden, arvioinnin, oppimistehtävien ja opiskelijamentoroinnin osalta. Tavoitteenamme on ollut verkostoitua ja kehittää yhteistyötä eri oppilaitosten kanssa esim. kannustamalla opiskelijoita tekemään henkilökohtaista myyntityötä mm. Skypen avulla. Tätä tarkoitusta varten on kehitetty myyntikilpailu, jota on eri muodoissa toteutettu jo kolmena vuotena. Tavoitteenamme on myös luoda kansainvälisiä kontakteja, jolloin opiskelijat voisivat oppia kieliä käytännönläheisellä tavalla. BisnesStartista ollaan kehittämässä mallia, joka tarjoaa oppilaitokselle valmiin rungon, jota voidaan varioida tilanteen mukaan.

## HUONEENTAULU: YRITTÄJYYTTÄ JA TEKEMISEN MEININKIÄ

- Tee tilaa aktiivisuudelle ja luovuudelle: epäonnistuminen on sallittua.
- Edistä epävarmuuden kohtaamista: tekemällä oppii.
- Luo yhteisöllisyyttä ja ”tekemisen meininkiä” opiskelijoiden ja opettajien kanssa.
- Anna (erityisen paljon positiivista) palautetta!

### Lähteet

Amiel, T. & Herrington, J. 2011. Authentic tasks online. Two experiences. Teoksessa Olofsson, A.D. & Lindberg, J.O. (toim.) *Informed Design of Educational Technologies in Higher Education: Enhanced Learning and Teaching*. Hershey: IGI, 152–164.

Boud, D. & Feletti, G. (toim.) 1999. *Ongelmalähtöinen oppiminen: uusi tapa oppia*. Helsinki: Terra Cognita.

Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, M. & Lehtinen, E. 2004. *Communities of Networked Expertise. Professional and Educational Perspectives*. Oxford: Elsevier.

Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. 2010. *A guide to authentic e-learning*. London and New York: Routledge.

Kairisto-Mertanen, L. & Mertanen, O. 2012. Innovation pedagogy – A new culture for education. Teoksessa J. Björkqvist, M.-J. Laakso, J. Roslöf, R. Tuohi & S. Virtanen (toim.) *International Conference on Engineering Education 2012 Proceedings*, Turku University of Applied Sciences, 2012, 43–49.

Kairisto-Mertanen, L., Penttilä, T. & Putkonen, A. 2011. Embedding innovations skills to learning – Developing cooperation between working life and universities of applied sciences. Teoksessa A. Lehto, L. Kairisto-Mertanen & T. Penttilä (toim.) *Towards Innovation Pedagogy – A new approach to teaching and learning for universities of applied sciences*, 2011, 11–23.

Kalijärvi, V. 2012. Practise Enterprise. Teoksessa J. Stenroos-Vuorio (toim.) *Experiences on higher education development with CDIO initiative. Research reports 145*. Turku University of Applied Sciences, 2012, 38–40.

Kallio-Gerlander, J. & Puhakainen, J. 2012. The element of surprise and new innovative learning environments. Teoksessa J. Stenroos-Vuorio (toim.) *Experiences on higher education development with CDIO initiative. Research reports 145*. Turku University of Applied Sciences, 2012, 41–45.

Pelin, R. 2004. *Projektihallinnan käsikirja*. Helsinki: Projektijohtaminen Oy.

Poikela, E. (toim.) 2003. *Ongelmaperustainen pedagogiikka: Teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Juvenes.

Ruuska, K. 2007. *Pidä projekti hallinnassa. Suunnittelu, menetelmät, vuorovaikutus*. Helsinki: Talentum.

Taylor, S., Chappelow, C. & Fleenor, J. 2008. *Leveraging the Impact of 360-Degree Feedback*. Hoboken: Pfeiffer.

Trilling, B. & Fadel, C. 2009. *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

# 4H:n toimintamalli koulun kansalaiskasvatusta elävöittämään

## Abstrakti

4H-järjestö on viimeistellyt YVI-hankkeen aikana kansalaiskasvatuksen toimintamallinsa, johon keskeisenä osana kuuluu yrittäjyyskasvatus. Artikkelissa avataan toimintamallia esimerkkien kautta ja pohditaan koulujen ja 4H-järjestön välisen yhteistyön mahdollisuuksia kansalaiskasvatuksen osalta.

Lapsi- ja nuorisojärjestönä 4H:lla on kasvatustehtävä. 4H:n kasvatustavoitteista muodostuu kasvatustavoitteesta, arvoista ja menetelmästä sekä kasvatuksen kahdesta toimintamallista. **Tekoja lähellä ja kaukana -toimintamalli** kertoo 4H:n kansalaiskasvatuksesta. Siinä yhdistyvät nuorten oman toiminnan tukeminen ja nuorten tekeminen. Kolme askelta työelämään -toimintamallin avulla tuetaan nuorten elämänhallintaan liittyvien taitojen kehittymistä sekä nuorten kasvua työelämään ja yrittäjyyteen. Kolme askelta työelämään -toimintamalli koostuu ryhmätoiminnasta, koulutuksista, työllistämisestä ja nuorten yrityksistä.

4H:n kasvatustavoitteena on lapsen ja nuoren kasvu aktiiviseksi, vastuulliseksi ja yritteliääksi. Toimintamenetelmänä on yhdysvaltalaisen filosofin ja kasvatustieteilijän John Deweyn (1859–1952) ajatuksiin perustuva Tekemällä oppiminen (Learning by doing). 4H-toiminta on kansalaiskasvatusta, jossa työelämävalmiuksilla ja yrittäjyyskasvatuksella on keskeinen asema. Yrittäjyyskasvatusta syventää David A. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (1984).

Opettajakoulutuksen sisältöjen kautta yhteiskunta viestii nuorille välitettäviä arvoja. Näin opettajakoulutus on keskeisessä roolissa rakennettaessa osallistumista ja yhteisöllisyyttä korostavaa yhteiskuntaa. 4H-järjestö tarjoaa runsaasti osallistumisen paikkoja ja tilanteita, joissa nuoret pääsevät kokeilemaan käytännössä kotona ja koulussa oppimiaan taitoja ja tietoja. Opetus on sidottava ympäröivään todellisuuteen, eikä koulua saa eristää maailmasta. (Dewey 1930, 360.)

**Avainsanat:** kansalaiskasvatus, työelämävalmiudet, yrittäjyyskasvatus, järjestöt

## Johdanto

4H-järjestö on viimeistellyt YVI-hankkeen aikana kansalaiskasvatuksen toimintamallinsa, johon keskeisenä osana kuuluu yrittäjyyskasvatus. Tässä artikkelissa avataan toimintamallia esimerkkien kautta ja pohditaan koulujen ja 4H-järjestön välisen yhteistyön mahdollisuuksia kansalaiskasvatuksen osalta.

Kansalaiskasvatuksen tavoitteiden näkökulmasta katsottuna opettajuudessa ja 4H-toiminnan ohjauksessa on paljon samaa: molemmissa on taustalla nuorten aktivointi. Näin muun muassa 4H:n yrittäjyyskasvatuksen pedagogiset menetelmät 4H-kerhojen ja 4H-yrittäjien ohjaajille voisivat omalta osaltaan tukea ja täydentää myös kouluopetusta konkreettisten kansalaisvalmiuksien kehittämisessä. Olennaista näet olisi, että koulu olisi entistä enemmän myös aktivoinnin työssija. Yhteistyö on toteutunut erinomaisesti muun muassa nuorten työelämävalmiuksien lisäämisessä (Ajokortti työelämään -kurssit) sekä Opetushallituksen rahoittaman kerhotoiminnan toteuttamisessa. Alakouluikäisten kerhotoiminnassa ja yrittäjyyskasvatuksessa hyödynnetään pedagogisena työvälineenä 4H:n TOP-tehtäviä (Tekemällä Oppii Parhaiten), jotka löytyvät internetistä muun muassa opettajien ja kerhonohtajien käyttöön. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on, että nuorissa saataisiin herätettyä kiinnostus ja palo yrittäjyyteen, yrittämisen intentio.

Sen pohtiminen, miten 4H-järjestö uudistetulla kasvatusajattelullaan vastaa nuorten kasvatuksellisiin ja koulutuksellisiin haasteisiin, on kysymyksenä relevantti ennen muuta siksi, että viimeaikainen kehitys koulutuksessa ja opetuksessa on ajamassa formaalia koululaitosta ja nonformaalia oppimista entistä lähemmäs toisiaan. Keskiöön on viime aikoina nostettu muun muassa tilannesidonnaisen oppimisen merkitys tulevaisuuden kouluopetuksessa. Jotta kansalaiskasvatuksen ideaali toteutuisi opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden mukaisesti, kannattaa pohtia muun muassa sitä, millaisia tuloksia koulujen ja esimerkiksi 4H-järjestön yhteistyöllä voitaisiin kansalaiskasvatuksen vaativalla kentällä saavuttaa.

Maailma on nopeassa muutoksessa, ja sen vauhtiin pitää koululaitoksenkin pystyä vastaamaan. Perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma (OPS) on remontissa, nykyisellään se ei enää aja asiaansa nykyaikaisena kansalaiskasvatuksen välineenä.

Opettajien työnkuva on haastava, sillä heidän olisi pystyttävä entistä enemmän myös oppilaiden kansalaiskasvatuksellisten taitojen kehittämisen kannustamiseen ja rohkaisuun. Taitoihin kuuluu olennaisesti muun muassa yrittäjyyskasvatus.

## Kansalaiskasvatus koulussa

Kansalaiskasvatuksen avulla taataan nuorille ne kyvyt, joita he tarvitsevat toimiakseen yhteiskunnan jäseninä. Kouluopetuksella on suuri vaikutus nuorten kansalaisiksi kasvuun. Koulu tavoittaa kaikki nuoret, ja opetus muokkaa nuorten käsityksiä ympärillä olevasta yhteiskunnasta. Opettajakoulutuksen sisältöjen kautta yhteiskunta viestii niitä arvoja, joita nuorille välitetään.

Perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma on väline, jonka avulla suomalaislasten opetus pyritään järjestämään niin, että jokainen peruskoulunsa päättävä on innokas ja aktiivinen yhteiskuntamme jäsen, joka pyrkii osaltaan viemään kansalaisyhteiskunnan ideaa eteenpäin. Opetushallituksen vuonna 2004 julkaisemassa, nyt käytössä olevassa opetussuunnitelmassa aktiivinen kansalaisuus on esillä erityisesti koulun toimintakulttuuria ja kaikkien aineiden opetusta koskevien aihekokonaisuuksien muodossa. Niiden mukaan opetuksen tulee muun muassa ”tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi” ja tavoitteena on ”kasvattaa ympäristötietoisia, kestävään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia” (Opetushallitus 2004, 40–41).

Jos opetuksen tavoitteet täyttyisivät, jokainen peruskoulunsa päättävä olisi yhteiskuntamme innokas jäsen, itse oman elämänsä rakentaja ja demokratian edistäjä. Näin ei kuitenkaan ole, vaan painimme alhaisen äänestysinnokkuuden ja syrjäytymisen kysymysten kanssa valtakunnallisesti. Julkisen sektorin lisäpanoksia tarvitaan ja kansalaisyhteiskuntaa kaivataan apuun, jotta aktiivista kansalaisuutta, yhteisvastuuta ja yritteliäisyyttä syntyisi kansamme pariin nykyistä enemmän.

## Opetussuunnitelma uusiksi

Uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön kaikkien perusopetuksen vuosiluokkien osalta 1.8.2016 lukien. Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaon uudistamisesta kesäkuussa 2012. Uudistuksessa lisätään taide- ja taitoaineiden, yhteiskuntaopin ja liikunnan tuntimääriä. Kieliohjelmiä monipuolistetaan. Uskonnon tuntimäärää vähennetään. Draaman käyttöä opetusmenetelmänä lisätään sekä äidinkielen että yhteiskuntaopin opetuksessa. Fysiikkaa, kemiaa, biologiaa, maantietoa ja terveystietoa opetetaan 1.–6.-luokilla vastedes ympäristöoppiin integroituna. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Kansalaiskasvatuksen toteutumisen kannalta on erityisen myönteistä, että yhteiskuntaopin opetusta varhennetaan ja lisätään kahdella vuosiviikkotunnilla. Nykyistä nuoremmat oppilaat saavat uuden tuntijaon tultua voimaan opetusta yhteiskunnallisen vaikuttamisen periaatteista ja osallistumaan ja vaikuttamaan oppimisesta muun muassa draamaan keinoin sekä nykyistä syvemmin myös taloustiedon opetusta. Uudistuksella vastataan suomalaisten nuorten heikkoon kiinnostukseen yhteiskunnallisiin asioihin, tarpeeseen vahvistaa yhteiskunnallista ja arvokasvatusta sekä käytännön taloustiedossa ilmenneisiin puutteisiin. Yksi vuosiviikkotunti tarkoittaa 38 tuntia opetusta lukuvuoden aikana. Opetussuunnitelman perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat uudistetaan tuon tavoitteita ja tuntijakoa koskevan asetuksen pohjalta. Paikallisten opetussuunnitelmien tulee olla valmiina siten, että niiden mukaiseen opetukseen voidaan siirtyä syyslukukauden 2016 alusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Tilanteeseen on siis havahduttu ja monenlaisia tukitoimia on rakennettu nuorten aktivoimiseksi mukaan osallistumaan ja vaikuttamaan kansalaisyhteiskuntaan. Entä millainen olisi opettaja, joka osaa innostaa nuoria mukaan kansalaisyhteiskuntaan?

Tämän päivän opettajan pitäisi olla innostava ja hänen sanomansa niin arvovapaata kuin mahdollista. Hänen olisi patistettava ja rohkaistava oppilaitaan ottamaan selvää, kyseenalaistamaan ja kokeilemaan. Opettajan rooli olisi auttaa oppilaita jäsentämään tätä kerättyä tietoa ja sijoittamaan se yhteiskunnalliseen keskusteluun. Sakari Suutarisen mukaan yhteiskunnallisia viestejä välttelevä oppilaitosten toimintamalli on muuttamassa keskustelemaan ja osallistuvaan suuntaan (Suutarinen 2006, 100).

Alakoululaisille opettajan tulisi pystyä esimerkiksi konkretisoimaan yhteiskunnallisen heräämisen kannalta tärkeitä asioita – vaikkapa vierailemalla luokkansa kanssa jossain järjestössä tai kunnanvirastossa ja tutustumalla alustavasti sen toimintoihin ja siellä työskenteleviin ihmisiin. Vähän vanhempien kanssa samoissa paikoissa voisi myös miettiä sitä, mitä organisaatioissa varsinaisesti tehdään ja miten ne jokaisen omaan elämään vaikuttavat.

OPS:in muutostyö pyrkii vastaamaan toimintaympäristön tuleviin muutoksiin. Opetusneuvos Irmeli Halisen mukaan koulujen oppimisympäristöjen tulisi toteutua monialaisina yhteistyöverkostoina (Halinen 2012, 17). Olennaista yhteistyöverkostoiden yhdessä toteuttamassa kansalaiskasvatuksessa on muun muassa nonformaaliin oppimisympäristöön ja tilannesidonnaiseen oppimiseen (situated learning) liittyvä pohdinta, joka osaltaan laajentaa opetuksen ja oppimisen kenttää. Nuoret tekevät ja haluavat tehdä asioita myös itse. Siksi hyvään opetusympäristöön tulisi kuulua riittävästi myös osallistumiseen rohkaisevia elementtejä. Tarvitaan monta tapaa oppia ja opettaa, lasten ja nuorten opettaminen on koko heidän lähiyhteisönsä tehtävä. Kansalaiskasvatus toteutuu parhaiten, kun koulu laajentaa oppimisympäristön koskemaan koko lähiyhteisöä. Kun koti, järjestöt ja harrasteyhteisöt otetaan mukaan kasvattamaan, toteutuu ”koko kylä kasvattaa” -ajatus parhaalla mahdollisella tavalla. Siinä myös 4H-järjestön kansalaiskasvatuksen mallilla on keskeinen asema.

## **4H kansalaiskasvattajana**

Miten 4H kansalaisjärjestönä voisi osaltaan olla auttamassa formaalia koululaitosta ja monenlaisissa ristipaineissa kamppailevia opettajia kansalaiskasvatuksen opetuksen syventämisessä?

Suomen 4H-järjestön toiminta on alusta alkaen pohjannut käytännön tekemiseen filosofi John Deweyn ”learning by doing” -toimintafilosofian mukaan. Formaaliin opetukseen panostavan virallisen koululaitoksen haaste on ollut ja yhä on se, että koulu on irrallaan sitä ympäröivästä yhteiskunnasta. Tilannesidonnaisen oppimisen tärkeydestä kirjoitti myös John Dewey jo lähes sata vuotta sitten. Koulu ei saa irrota maailmasta, sillä kyseessä on kuitenkin maailma pienoiskoossa. Pelkkä formaalius ahtaine määräyksineen ja sääntöineen tekee koulusta oppilaille tukalan paikan, sillä elämä ei pysähdy koulupäivän ajaksi koulun seinien ulkopuolelle. Deweyn mukaan on olemassa vaara, että koulusta muodostuu muodollisten määräysten maailma. Tällöin koulu vieraantuu normaalin ja jokapäiväisen elämänkokemuksen maailmasta, painottaa Dewey teoksessaan *Democracy and Education*. (Dewey 1930, 8.)



## 4H-kasvatusajattelu

Lapsi- ja nuorisojärjestönä 4H:lla on kasvatus tehtävä. 4H:n kasvatusajattelu muodostuu kasvatustavoitteesta, arvoista ja menetelmästä sekä kasvatuksen kahdesta toimintamallista.



KUVIO 1. 4H:n kasvatustavoite, Suomen 4H-liitto 2013

4H:n kasvatustavoitteena on lapsen ja nuoren kasvu aktiiviseksi, vastuulliseksi ja yritteliääksi. Perustan toiminnalle muodostavat 4H:n arvot Harkinta, Harjaannus, Hyvyys ja Hyvinvointi. Toimintamenetelmänä on Deweyn ”Learning by doing”.

4H-toiminta on kansalaiskasvatusta, jossa työelämävalmiuksilla ja yrittäjyyskasvatuksella on keskeinen asema. Tekemällä oppimisen pedagogiikkaa syventää David Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (1984). Nuorten kasvua yrittäjyyteen ja työelämään tuetaan Kolme askelta työelämään -toimintamallin avulla. Tekoja lähellä ja kaukana -toimintamalli muodostaa perustan järjestössä tehtävälle kansalaiskasvatukselle.

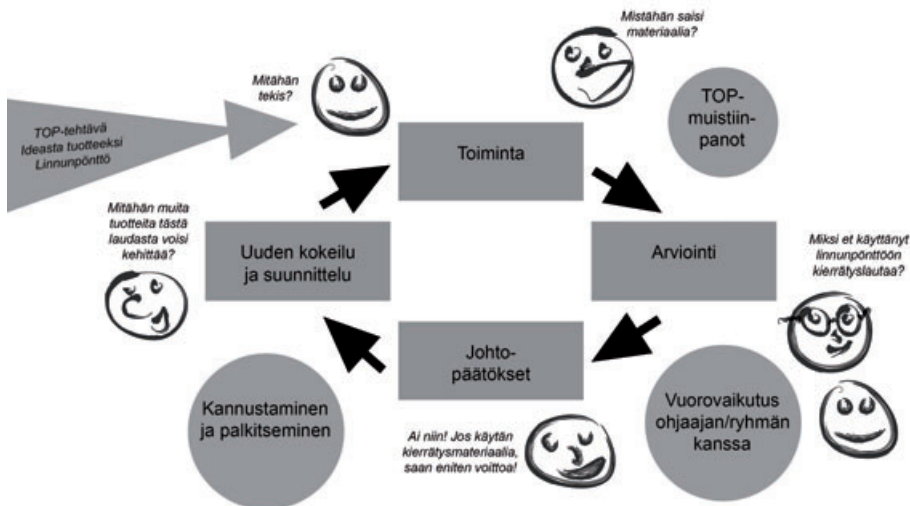
### Tekemällä oppimisen pedagogiikka

Tekemällä oppimisen pedagogiikka on 4H-kasvatusajattelun perustana. Keskeistä on toiminnan tarkoitus, aidot tilanteet ja oppimisympäristöt. Oppiminen perustuu aiemmin koettuun ja opittuun. Oppiminen on prosessi, jossa tekemällä oppimisen ja omaehtoisten kokemusten pohjalta tehdään havaintoja ja muodostetaan uusia käsitteitä.

Tekemällä oppimisen pedagogiikka toteutuu 4H:ssa TOP-tehtäväpankin kautta. Tehtäväpankki koostuu erilaisista teemoista ja niihin sisältyvistä TOP-tehtävistä, joita on yhteensä noin 1 400 kpl. Nuori rakentaa tehtävistä kiinnostuksensa mukaan omia oppimispolkujaan. TOP-tehtäväpankki on osoitteessa [www.4h.fi/top](http://www.4h.fi/top).

TOP-tehtävät muodostavat 4H-yrittäjyyskasvatuksen sydämen, ja ne luovat perustan kaikkeen 4H-toimintaan. Tehtävien kautta harjoitellaan elämässä tarvittavia perustaitoja ja opetellaan muodostamaan ja ymmärtämään niihin liittyviä käsitteitä. Tehtävien parissa opitaan myös yritteliään ihmisen perustaitoja: työn arvostusta, suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta, luovuutta ja rohkeutta sekä yhteistyötaitoja ja sosiaalisuutta. Iän ja taitojen karttuessa siirrytään vaativampiin tehtäviin, joissa korostuvat hankittujen taitojen soveltaminen, oma ideointi, tiedonhankinta ja organisointi. Vaativissa tehtävissä mukaan tulee näkökulma yrittäjyyteen.

TOP-tehtävät antavat virikkeitä omakohtaiseen kokeiluun, esimerkiksi oman tuotteen kehittämiseen. Ohessa olevassa esimerkissä ideasta tuotteeksi syntyy linnunpönttö. Tehtävien pohdintaosiossa annetaan ideoita havaintojen tekemiseen ja itsearviointiin, otetaan esille aiheeseen liittyviä käsitteitä tai kannustetaan uusien asioiden kokeiluun. Ohjaaja tukee käsitteellistämistä keskustelemalla ja antamalla palautetta. Yhdessä voidaan pohtia esimerkiksi lentoaukon kokoa, materiaalivaihtoehtoja, hinnan muodostumista, mitä muuta vanhasta laudasta voisi tehdä jne. Pohdinnat voivat johtaa uusien asioiden kokeiluun, esimerkiksi kehitetään erilaisia linnunpönttöjä, tehdään laudasta muuta (vaikkapa postilaatikoita), kokeillaan samaa valmistustekniikkaa muihin materiaaleihin tai testataan linnunpönttöjen menekkiä myyntiartikkelina.

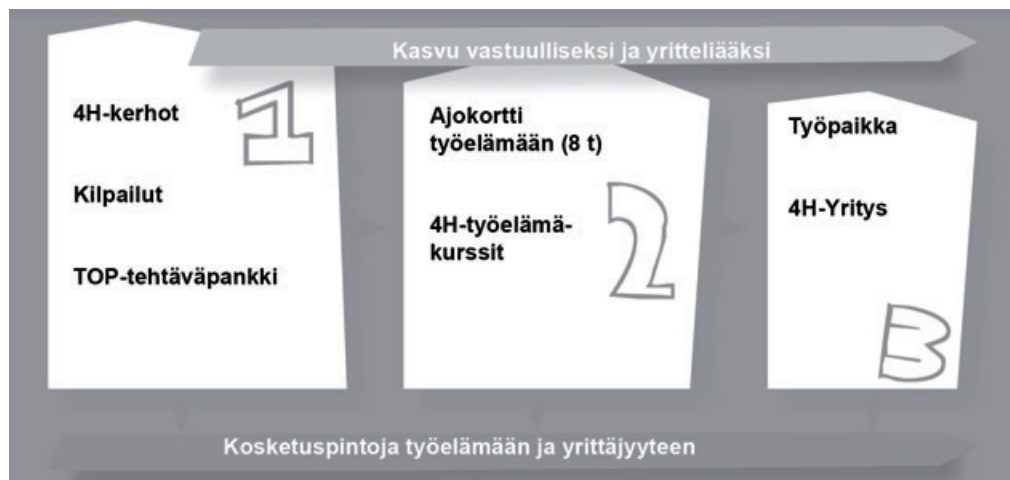


KUVIO 2. TOP-tehtävien pedagoginen perusta (Kolb 1984, 20–21). Mukaillen

TOP-tehtäväpankin perusteellinen uudistustyö on juuri käynnistymässä Suomen 4H-liitossa. Uudessa vuorovaikutteisessa tehtäväpankissa omasta tekemisestään voivat tulevaisuudessa kertoa lapset ja nuoret itse. Uusi tehtäväpankki tulee koostumaan TOP-tehtävistä kuten aikaisemminkin, mutta suunnitelmissa on myös lapsen tai kerhon omat profiilisivut, jonne suoritukset TOP-tehtäväpankissa kertyvät. Tulevaisuudessa TOP-tehtäväpankki koostuu lasten ja nuorten tuottamasta sisällöstä, joka tuotetaan esimerkiksi kerhoissa tehtyjä TOP-tehtäviä valokuvaten, kirjoittaen tai videoiden.

Samalla nuoret voivat opetella tärkeitä verkkokäyttöön liittyviä taitoja turvallisessa ympäristössä. Tällaiset verkkoon liittyvät taidot on jo luokiteltu tärkeiksi kansalais-taidoiksi ja mediakasvatuksen merkitystä korostavat sekä EU että rahoittajat. Omaan elinympäristöön vaikuttaminen tapahtuu nykyään myös verkossa ja nettiä ja maailmaa voidaan monelta osin pitää toisiaan täydentävinä foorumeina. Kansalaiskasvatus taas on 4H:n ydintehtävä. Tehtäväpankki on kaikille avoin ja koulut käyttävätkin tehtäväpankista löytyviä käytännönläheisiä tehtäviä koulukirjojen tehtävien lisänä.

### Kolme askelta työelämään -malli



KUVIO 3. Kolme askelta työelämään -toimintamalli. Suomen 4H-liitto 2013

Kolme askelta työelämään -toimintamallin avulla tuetaan nuorten elämänhallintaan liittyvien taitojen kehittymistä sekä nuorten kasvua työelämään ja yrittäjyyteen. Se ottaa huomioon lapsen ja nuoren eri kehitysvaiheet, ja tarjoaa monipuolisia harrastusvaihtoehtoja.

Kolme askelta työelämään -toimintamalli koostuu ryhmätoiminnasta, koulutuksista, työllistämisestä ja nuorten yrityksistä, joiden kautta nuorella on mahdollisuus kasvaa vastuulliseksi ja yritteliääksi.

### Kerhoja joka koululle

Ryhmätoiminnan tärkein muoto on 4H-kerho, jonne lapsi pääsee mukaan 6-vuotiaana. Kerhoja on Suomessa noin 2 600. Kerhoja ohjaavat vapaaehtoiset sekä palkatut 4H-ohjaajat, joille tarjotaan tehtävää tukevaa koulutusta. 4H-kerhoja järjestetään usein kouluilla heti koulupäivän jälkeen. Opetushallitus jakaa erityisavustusta koulun kerhotoimintaan, huhtikuussa 2013 jaettiin valtion erityisavustusta 8 miljoonaa euroa eri kerhotoiminnan tuottajille. Koulut hyödyntävät koulun kerhotoiminnan järjestämisessä myös kolmatta sektoria ja siinä yhteydessä 4H-yhdistysten osaamista koulun kerhojen tuottajina.

Vuosina 2013–2014 perusopetusta tukevan kerhotoiminnan piiriin kuuluu runsaat 320 000 oppilasta noin 27 500 kerhossa (perusopetuksen järjestäjien arvio). Manner-Suomen kunnista 95 prosenttia on mukana kehittämässä kerhotoimintaa. Erityisesti 4H:n tuottamat teemakerhokokonaisuudet soveltuvat välineiksi koulun kerhotoimintaan. Monissa alakouluikäisten teemakerhoissa painottuu draama – leikin, mielikuvituksen ja luovuuden hyödyntäminen. Esimerkiksi Minä hoksaan -teemakerhon avulla 1.–3.-luokkalaiset lapset saavat tuntumaa omien vahvuksiensa hyödyntämiseen yrittäjyyden kontekstissa. Hoksaan bisnes -kerho on suunnattu 4.–6.-luokkalaisille. Sen tavoitteena on herättää kiinnostus yrittäjyyttä kohtaan esimerkiksi ideoimalla palveluja ja tuotteita, joita markkinoidaan ja myydään – joko oikeasti tai leikkiostarin unelma-kaupassa.

Koulun kerhotoiminnan valtakunnallisessa ajankohtaistilaisuudessa 5.10.2012 Opetushallituksen pääjohtaja Aulis Pitkälä korosti koulujen verkottumista järjestösektorin, vanhempien ja muiden kunnallisten toimijoiden kanssa. 4H-järjestössä yhteistyöhön on oltu hyvin tyytyväisiä, ja 4H-yhdistykset tekevät mielellään yhteistyötä koulujen kerhotoiminnan järjestämisessä. Pitkälä korosti esityksessään myös median merkitystä toiminnan näkyvyyden kannalta. Paikallisten radio- ja tv-asemien kanssa tehtävä yhteistyö ja kerhoille luodut omat internetsivut välittävät tietoa toiminnasta nopeasti oppilaille ja vanhemmille. 4H:n uusi alakouluikäisille suunnattu teemakerho Me mediassa vastaa Pitkälän toiveeseen kerhotoiminnan vaikuttavuuteen ja näkyvyyteen liittyen. Me mediassa on kerho, jossa leikitään, pelataan ja puuhaillaan verkkomaailman parissa. Kerhossa pidetään kerhoblogia, valokuvataan, tehdään videoita ja kirjoitetaan nettiin. Samalla opitaan turvallisia mediataitoja ja netiketä.

Koulujen ja järjestöjen yhteistyömahdollisuudet ovat monimuotoisia. Kerhotoimintaan liittyvän yhteistyön lisäksi koulut voivat hyödyntää Metsissä Mahdollisuus -mallia. Vuosittain yli 30 000 oppilasta tutustuu erilaisissa metsäpäivissä metsätalouteen, metsäluontoon, ja metsäalan ammatteihin. Tässä verkostoitumismallissa eri metsä- ja luontoalan järjestöt yhdessä 4H:n kanssa järjestävät kouluyhteistyönä erilaisia tapahtumia ja metsäpäiviä.

## **Nuorten työelämätaidot**

Nuorten työelämätaitoja kehitetään Ajokortti työelämään -kursseilla, 4H-työelämäkursseilla, 4H-yrityskursseilla sekä paikallisesti kehitetyillä, nuoria työelämään valmentavilla kursseilla. Ajokortti työelämään -kurssi antaa nuorille perustiedot ja -taidot työnhausta ja työelämän pelisäännöistä. Lisäksi nuori saa valmiuksia asiakaspalveluun. Kurssi on tarkoitettu yli 13-vuotiaille nuorille, jotka ovat ensimmäistä kertaa kosketuksessa työelämään. Kurssi sopii erinomaisesti toteutettavaksi yhteistyössä yläkoulun ja toisen asteen oppilaitosten kanssa ennen TET-jaksoja.

Ajokortti työelämään -kursseiden ohjaajina toimivat 4H-liiton kouluttamat ohjaajat. Kurssien opetusmenetelmät ovat osallistavia ja niissä hyödynnetään draamakasvatusta. Jokaiseen kurssiin sisältyy työnantajan tai yrittäjän osuus. Työnantaja kertoo nuorille oman tarinansa, miten työllistyi tai perusti oman yrityksen ja mitä työelämässä odotetaan nuorilta työntekijöiltä.

4H:n kokemus koulujen kanssa on osoittanut, että tämän tyyppiselle yhteistyölle on ollut tilaus. Ulkopuolinen ohjaaja on tuonut koulun arkeen toivottua vaihtelua, ja 4H on täydentänyt kodin ja koulun tekemää nuorten työelämäkasvatusta. Palaute nuorilta ja opettajilta on ollut erittäin myönteistä. Ulkopuolisesta ohjaajasta, kurssin opetusmenetelmistä, Ajokortti työelämään -oppaasta ja työnantajan vierailusta on erityisesti pidetty.

4H voi olla monin tavoin koulujen tukena nuorten työelämään siirtymisvaiheessa: se voi opettaa nuorille työelämätaitoja, luoda yhteyksiä työnantajiin ja tarjota ensimmäisiä työkokemuksia.

OP-Pohjolan Kultajyvä -lehdessä 6/2013 haastateltiin lukion ensimmäistä luokkaa käyvää Katariina Launtoa. Katariina oli juuri suorittanut 4H:n ajokortti työelämään -kurssin, jonka aikana työelämän pelisääntöjä opetellaan yhdessä ja käytännönläheisten harjoitusten avulla. Katariinan mukaan kurssilla sivuttiin osittain samoja asioita kuin koulun yhteiskuntaopissa, mutta paljon yksityiskohtaisemmin ja käytännöllisemmin. ”Oli erittäin hyödyllistä opetella, mikä on cv, miten se tehdään ja millainen hyvän työhakemuksen pitäisi olla.”

4H-yhdistykset ovat järjestäneet osittain yhteistyössä yläkoulujen kanssa jo yli 1 000 Ajokortti työelämään -kurssia eri puolilla Suomea. Työelämän ajokortin on saanut tähän mennessä jo yli 25 000 nuorta.

## **Nuorten työllistyminen**

Nuorten työmahdollisuudet ovat heikentyneet nopeasti taantuman edetessä, kun työvoiman kysyntä on supistunut. 26.11.2013 julkaistussa työ- ja elinkeinoministeriön tiedotteessa todetaan, että nuoria alle 25-vuotiaita työttömiä työnhakijoita oli 5 800 enemmän kuin edellisen vuoden lokakuussa eli yhteensä 36 400. Vuosittain 4H-yhdistykset ympäri Suomea työllistävät yli 8 000 nuorta.

Koulut auttavat nuorten työllistymisessä järjestämällä yhteistyössä 4H-yhdistysten kanssa nuoria työelämään valmentavia kursseja. Erilaisia kursseja käyneet nuoret työllistyvät 4H-yhdistyksen välittämiin töihin tai saavat valmiuksia käynnistää vaikka kaveriporukalla duuniringin, jonka kautta nuoret voivat työllistää itse itsensä.

## **Oma 4H-Yritys**

Nuorten kannustaminen ja tutustuttaminen yrittäjyyteen ovat tulevaisuuden painopisteinä monilla tahoilla. Esimerkiksi ammatillisten perustutkintojen opintokokonaisuuksiksi on opetussuunnitelmien perusteisiin kirjattu yrittäjyys ja yritystoiminta. Kuitenkin yrittäjyysintention olisi synnyttävä jo paljon aikaisemmin ja mielellään jo ennen ammatillisen koulutuksen aloittamista. Jussi Pihkalan väitöskirjan (Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset, 2008) mukaan perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen yrittäjyyskasvatuksen roolia on syytä vahvistaa. (Pihkala 2008, 108). Yrittäjyysintentiolla tarkoitetaan sitä rajapintaa, jolloin nuoren kiinnostus yrittäjyyteen syntyy ja yrittäjyysvalmiudet alkavat kehittyä.

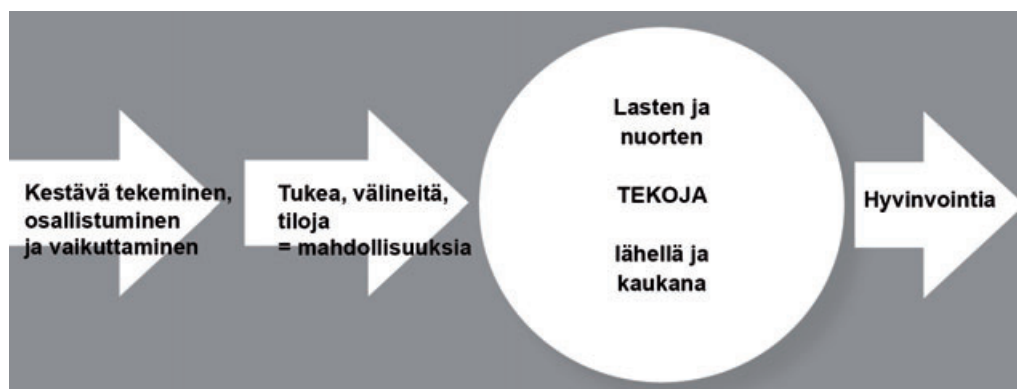
Nuorisobarometrin (2004) mukaan kiinnostus yrittäjyyteen on korkeimmillaan 25-ikävuoden paikkeilla. (Rouvinen, Väänänen 2004, 68). Pihkalan mukaan yrittäjyyden lisäämiseen tähtäävät toimenpiteet tulisi suunnata juuri tämän ikäisiin tai sitä nuorempiin.

4H harrastuksessa 13–28-vuotiaat nuoret saavat mahdollisuuden kokeilla yrittäjyyttä ohjatusti perustamalla 4H-Yrityksen. Pienimuotoista yrittäjyyttä tukevan 4H-Yrityksen tavoitteena on se, että nuoret voivat kokeilla yrittäjyyttä ohjatusti ja mahdollisesti innostuvat yrittäjyydestä tulevaisuudessakin. 4H-Yritys on nuoren pitkäkestoista vapaa-ajan toimintaa, eikä vastaavaa tuotetta ole muiden kuin 4H:n toimesta olemassa. Olennaisena ja erittäin tärkeänä elementtinä nuoren 4H-Yrityksessä on yritysohjaajan tuki. Yritysohjaaja tukee toiminnallaan nuoria 4H-Yrityksen suunnittelussa, perustamisessa ja käytännön toiminnassa.

Yritysohjaajat ovat aikuisia, jotka haluavat kannustaa nuorta yrittäjää. Yritysohjaaja on nuoren yrittäjän rinnalla kulkija ja mentori, jonka avulla nuori voi reflektoida omaa yrittäjyyttään. Yritysohjaaja voi ohjata yhtä tai useampaa nuorta, tai hänen ohjaukseen voi olla nuorten ryhmä. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulussa tehdyssä pro gradu -työssä Heli Korhonen on tutkinut case-tutkimuksen kautta 4H-yhdistyksen toiminnanjohtajia yritystoiminnan ohjaajina. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia valmiuksia 4H-toiminnanjohtajalla pitäisi olla yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa ja nuorten yritystoiminnan ohjaamisessa. Tutkimuksen tulokset kertovat, että suhtautuminen yritystoimintaan, kokemukset yrittäjyydestä ja yrittäjyyden kokonaisvaltainen ymmärtäminen, oman osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen sekä verkostojen merkitys työn tukena ovat niitä asioita, joita yrittäjyyskasvattaja tarvitsee työssään. Tämän tutkimuksen mukaan toiminnanjohtajilla on paljon erilaisia verkostoja, joiden kanssa he tekevät yhteistyötä. Verkostoista löytyy muun muassa yrityskehittämisen ammattilaisia, rahoittajia, leader-toimintaryhmien edustajia, opettajia, vanhempia ja nuoria. (Korhonen, 2013.)

Merkonomi News -lehdessä 4/2013 on haastateltu 19-vuotiasta Nelli Muurista, joka pyörittää 4H-Yritystä nimeltä Sisustaja-Nelli. ”4H-yrittäjyys on hyvä tapa kokeilla, millaista yrittäjän arki on.”

## Tekoja lähellä ja kaukana -kansalaiskasvatuksen malli



KUVIO 4. Tekoja lähellä ja kaukana -toimintamalli. Suomen 4H-liitto 2013

Teoja lähellä ja kaukana -toimintamallissa yhdistyvät nuorten oman toiminnan tukeminen ja nuorten tekeminen. 4H tukee nuorten mahdollisuuksia oppia erilaisia tietoja ja taitoja, osallistua ja vaikuttaa – kasvaa aktiivisiksi kansalaisiksi. Koulutettuja vapaaehtoisia ja toimihenkilöitä tarvitaan mukaan tukemaan nuorten omaa toimintaa: tarjoamaan tiloja ja mahdollisuuksia, innostamaan, kannustamaan ja auttamaan tarvittaessa. Aktiivinen kansalaisuus toteutuu parhaiten käytännön tekoina, jotka lisäävät hyvinvointia lähellä ja kaukana. Teoissa toteutuu kestävä kehityksen mukainen ajattelutapa. Verkolla on toiminnassa merkittävä rooli. Verkossa jaetaan tietoa, kerrotaan tarinoita, verkostoidutaan ja kohdataan. Toimintamallin tueksi verkkoon ollaan rakentamassa lasten ja nuorten kuulemisjärjestelmää nimellä 4H-aloite. Uusi väline edistää lasten ja nuorten osallisuutta ja on tärkeä osa 4H-järjestön demokratiakasvatusta. Kuulemisjärjestelmän luominen lapsille ja nuorille on myös yksi 4H:n tuottaman koulun kerhotoiminnan työväline. Kuten hallitus tuntijakouudistuksensa yhteydessä odottaa, on tavoitteena, että nykyistä nuoremmat oppilaat saavat uuden tuntijaon tultua voimaan opetusta yhteiskunnallisen vaikuttamisen periaatteista ja osallistumaan ja vaikuttamaan oppimisesta.

Uusin työkalu Tekoja lähellä ja kaukana -toimintamallin toteuttamiseksi on nuorten tapahtumatuottajavalmennus. 4H-liiton pilottiprojektina toteutettu, puoli vuotta kestänyt ensimmäinen valmennus huipentui valtakunnalliseen nuorten itsensä tekemään Shake It – ravista maailmaasi -tapahtumaan Jyväskylän Veturitalleilla toukokuussa 2013.

Pilottivalmennukseen osallistunut 17-vuotias tyttö nuori kertoo näin 4H-harrastuksestaan: ”4H-toimintaa olen harrastanut 4H-yritysten kautta. Harrastan sitä sen takia, että koen sen itselleni tärkeäksi, niin tulevaisuuden kannalta kuin muutenkin vaihteluksi koululle ja olen varma, että siitä tulee olemaan hyötyä tulevaisuudessa. Tapahtumanjärjestyskoulutukseenkin lähdin sen takia, koska halusin oppia uutta ja tutustua uusiin

ihmisiin, koulutukset ovat aina hyvä tapa tutustua uusiin ihmisiin ja etenkin tällaiset joissa tehdään yhdessä jotain ”suurta”.

Kun pohditaan kansalaiskasvatuksen ideaalin toteutumista opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden kannalta, voidaan siis todeta, että koulujen ja esimerkiksi 4H-järjestön yhteistyön puolesta kannattaa liputtaa.

### VINKKEJÄ KOULUN KANSALAIKASVATUKSEN ELÄVOITTÄMISEEN

- Koulun ja 4H:n yhteistyö alakouluikäisten kerhotoiminnassa kannattaa. Hyödynnä TOP-tehtävät ja valloittavat teemakerhot Me mediassa, Minä Hoksaan ja Hoksaa bisnes.
- Ajokortti työelämään -kurssit sopivat toteutettaviksi yhteistyössä yläkoulun ja toisen asteen oppilaitosten kanssa ennen TET-jaksoja.
- Auta nuorta saamaan ensimmäinen työkokemus. Tutustu 4H-järjestön työelämäkasvatukseen ja kutsu 4H-yhdistyksen toiminnanjohtaja luokkaan kertomaan työelämäkurseista, 4H-Yrityksestä ja 4H-yhdistyksen tarjoamista työtilaisuuksista.
- Tekoja lähellä ja kaukana -toimintamalli kasvattaa aktiiviseen kansalaisuuteen. Kannusta oppilaita toimimaan itse!



## Lähteet

Dewey, John (1930): Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. New York : Macmillan.

Halinen, I.2012. Toimintaympäristön muutosta avaavaa aineistoa. Perustetyön aloitusseminaari tausta-aineistoa. 27.8.2012.<http://www.oph.fi/ops2016/materiaalit>. Opetushallitus. Luettu 3.1.2014

Kolb, David A. 1984. Experiential learning, Experience as the source of learning and development. New Jersey.

Korhonen, H. 2013. Yrittäjyyskasvattajan valmiudet yrittäjyyden kehittämisessä. Case: 4H-yhdistyksen toiminnanjohtaja yritystoiminnan ohjaajana. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. Pro gradu -tutkielma.

Merkonomi News –SMYL ry:n jäsenlehti 4/2013. Setälä, J.: 4H-Yritys on mahdollisuus harjoitella yrittäjyyttä.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta. Tiedote 28-06-2012. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN\\_tuntijako.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html). Luettu 28.12.2013

OP-Pohjola -ryhmän maa- ja metsälehti 6/2013. Aaltonen, T.: Ajokortti työelämään.

Pihkala, J. 2008. Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset. Opetusministeriön julkaisuja 2008:1

Pitkälä, A. 2012. Koulun kerhotoiminnan valtakunnallinen ajankohtaistilaisuus 5.10.2012. [http://www.edu.fi/download/143858\\_Aulis\\_Pitkala\\_Kerhotoiminnan\\_ajankohtaistilaisuus\\_5\\_10\\_2012.pdf](http://www.edu.fi/download/143858_Aulis_Pitkala_Kerhotoiminnan_ajankohtaistilaisuus_5_10_2012.pdf). Luettu 28.12.2013

Rouvinen, P. & Väänänen, L. 2004. Yrittäjä, elämäntieteiden maisteri. Teoksessa Terhi Anna Wilska (toim) Oman elämänsä yrittäjät? Nuorisobarometri 2004. Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta. Helsinki: Edita

Suomen 4H-liitto 2013. 4H-nuorisotyö 2014 -2016 Tekoja ja Tekijöitä.

Suutarinen, S. (toim.) 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi, kansalaisvaikuttamisen haaste. Juva: PS-kustannus Opetus 2000.

Työ ja elinkeinoministeriö 2013. Työttömyys jatkoi kasvuaan lokakuussa. Tiedote 26.11.2013. [http://www.tem.fi/tyo/tiedotteet\\_työ?89506\\_m=112645-](http://www.tem.fi/tyo/tiedotteet_työ?89506_m=112645-). Luettu 28.12.2013

# Työelämä osaksi oppimista

Meitä ympäröivä maailma muuttuu silmiinpistävällä tahdilla. Yhteiskunnat ja työelämä ovat murroksessa. Tämän murroksen yksi ilmenemismuoto on nuorten syrjäytyminen. Tietoisesti tai tahtomattaan koulutuksen ja työelämän, ja tätä myötä yhteiskunnan ulkopuolelle jäävien nuorien määrä on liian suuri näin pienelle kansalle.

Selvää on, että työ- ja elinympäristömme muutokset asettavat meille kaikille haasteita. Yritysten on pyrittävä pysymään kilpailukykyisenä globaalissa kilpailussa, oli kyse pk-yrityksestä tai suuremmasta yrityksestä. On yhä tärkeämpää, että koulutus tarjoaa nuorille laajat perustiedot ja -taidot, jotta he voivat pärjätä maailmassa, joka koulua ja opiskelua seuraa.

Nuorten on yhä vaikeampi kiinnittyä työelämään. Ilmiön taustalla on useita syitä. Nuorilla ei ole mahdollisuutta kokea työn tekemistä samalla tavalla kuin ennen. Muun muassa työlainsäädäntö estää alle 18-vuotiaiden työskentelyn usealla alalla.

Ei siis ihme, että työ, eri tehtävät ja ammatit jäävät nuorille etäisiksi, kun heille ei pääse syntymään realistista omaa käsitystä työelämästä ja sen vaatimuksista. Nuori joutuu tekemään tärkeitä valintoja pitkälle mielikuviensa perusteella. Lisäksi monilla nuorilla on suuret paineet menestyä elämässä. Valintojen määrä ja ristiriitaiset signaalit saavat nuoret pelkäämään, että he tekevät vääriä koulutus- tai urasuunnitelmia.

## Uudella opetussuunnitelmalla kohti työelämää

Paineet koulun työelämäyhteyksien kehittämiseksi ovat siis kasvaneet. Taloudellinen tiedotustoimisto TAT on tehnyt vuosien ajan tutkimusta nuorten asenteista työelämää kohtaan. Tutkimuksissa nuoret ovat itse todenneet, ettei koulussa opetettavilla aineilla ole yhteyttä työelämään. Nuoret itse ehdottavat, että muutkin opettajat kuin opinto-ohjaajat ottaisivat työelämäyhteydet mukaan.

Jo nyt nuorilta odotetaan opiskelussa ja työelämässä paljon uutta: tietoteknisiä taitoja, kykyä havaita ja ratkaista ongelmia, toiminnallisuutta, projektityötaitoja, yhteistyötai-

toja, tervettä asennetta ja itsetuntoa sekä vastuullisuutta muita ihmisiä ja ympäristöä kohtaan. Uusi opetussuunnitelma v. 2016 tulee painottamaan entistä enemmän nuorten yrittäjyys- ja työelämätaitoja. TAT haluaa olla opettajankoulutuksen ja koulujen tukena tarjoamassa käytännönläheisiä työelämän malleja opetustyön tueksi.

Muutoksen nopeudesta on seurannut, ettei yksilö enää voi laskea vain sen varaan, että hänellä on tietty ammatti. Nyt yksilön tulee nojata osaamiseen, jota on päivitettävä. Koulutuksella on tärkeä tehtävä ensin herättää ja sitten ylläpitää nuoren halua koulutautumiseen. Tämä kaikki vaatii myös opettajankouluttajilta, rehtoreilta ja opettajilta kykyä ja keinoja uudistaa osaamistaan.

## **TAT tarjoaa käytännönläheisiä työelämämalleja**

Taloudellinen tiedotustoimisto TAT auttaa nuoria löytämään oman paikkansa koulun jälkeisessä elämässä. Tässä työssä yritykset ovat olleet mukana jo vuosia. Suomalainen elinkeinoelämä käynnisti vuonna 2004 laajan nuorisoviestinnällisen hankkeen, Elinkeinoelämän nuoriso-ohjelman, ENOn.

Vuodesta 2009 ohjelmassa on keskitytty opetushenkilöstöön. Ohjelmalla on kehitetty käytännön työkaluja yhdistää työelämä osaksi opetusta ja toisaalta lisätä yritysten ymmärrystä nuorten työelämään liittyvistä odotuksista ja arvostuksista. Vuodesta 2011 yhteistyötä on lähdetty kehittämään myös opettajankoulutuksen kanssa.

Elinkeinoelämän nuoriso-ohjelma tarjoaa kouluille mahdollisuuden kehittää opetuksen sisältöjä uuden perusopetuksen suunnitelman viitoittamalla tiellä. Samat mahdollisuudet tarjoutuvat lukioiden henkilöstölle tulevaisuuteen valmistautuessa. Ohjelmalla parannetaan rehtoreiden, opetushenkilöstön ja opettajankouluttajien työelämäyhteyksiä. Yhdessä ohjelman projektipäälliköiden kanssa toteutetaan muun muassa yritysvierailuja, opettajien työelämäjaksoja yrityksissä (OpeTET), rehtorivalmennuksia ja muita työelämään liittyviä asiantuntijaesityksiä ja kohtaamisia.

Uutta ovat esimerkiksi virtuaaliset yritysvierailut, joissa oppitunnin aikana ollaan internetin kautta yhteydessä yritykseen ja sen asiantuntijoihin. Lyhyellä virtuaalisella vierailulla voi esimerkiksi konkretisoida kurssin oppisisältöjä. Lisäksi nuoret voivat esittää ammattilaisille kysymyksiä heidän työtehtävistään tai työelämästä yleisesti. Samalla he saavat kuulla erilaisista työurista, opintopoluista, osaamisodotuksista ja työmahdollisuuksista.

YVI-hankkeen kanssa on lukuvuosien 2011–2013 aikana tehty käytännön yhteistyötä. Yhteistyön tavoite on ollut herätellä opettajankouluttajia tekemään yhteistyötä ympäröivän yrityssectän kanssa. YVI-hanke käynnisti oman vilkkaasti toimineen Yrittäjyyskasvatuksen kehittäjäyhteisönsä Taloudellisen tiedotustoimiston TATin ylläpitämään Opetin.fi-palveluun, joka on opetuksen kehittämisen uutispalvelu ja yhteisö. Lisäksi yhteistyötä tehtiin opettajankoulutuslaitoksissa vierailleen Järjestöt On The Road-kierueen puitteissa.

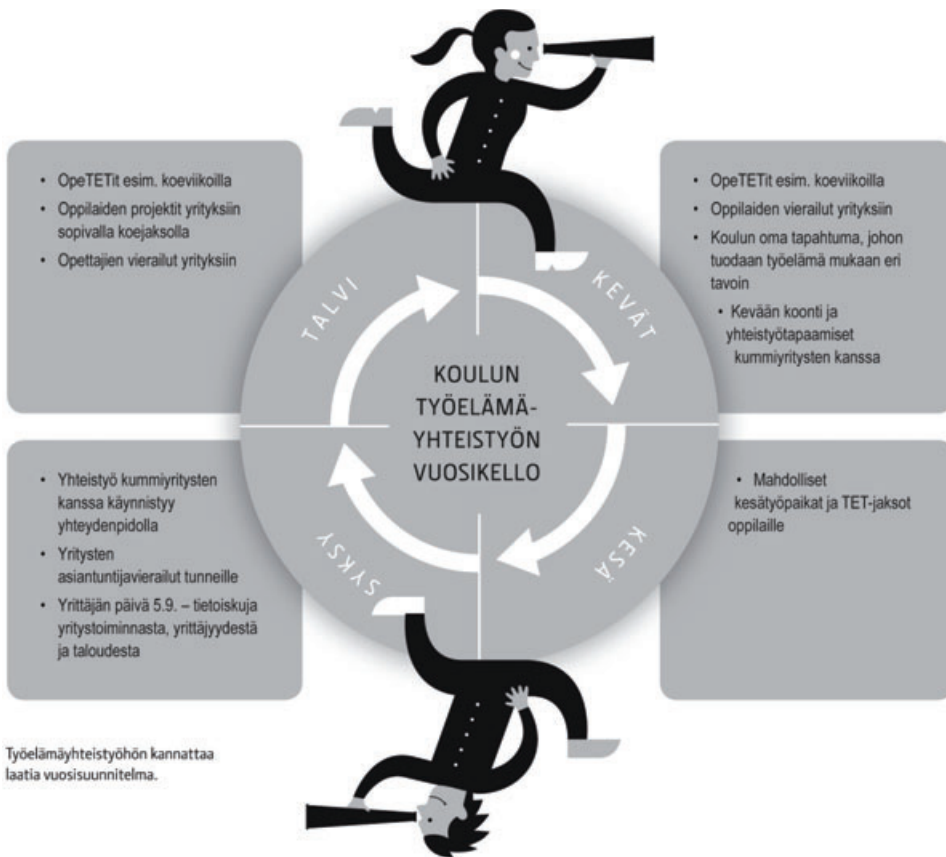
## Case 1. Koulun työelämäyhteydet

Kun opetushenkilöstö saa lisätietoa ja kokemusta eri aloista ja tutustuu yritysten edustajiin, kasvaa innostus ja halu tehdä yhteistyötä yritysten kanssa. Sitä kautta koulun ja yrityksen välille syntyy kumppanuus, jossa pitkäjänteisesti syvennetään ja kehitetään molempia osapuolia innostavaa yhteistyötä.

Parasta kumppanuudessa on, kun nuoret sitä kautta pääsevät yrityksiin ja pystyvät kytkemään koulussa opittuja asioita työelämäänsä. Teoria saa parikseen konkretian.

Esimerkillinen työelämäyhteistyö näkyy koulun ilmoitustauluilla, verkossa, opettajanhuoneessa, oppilaskunnan toiminnassa ja erilaisissa tapahtumissa. Myös vanhempien, järjestöjen ja harrastusmaailman kanssa kannattaa olla aktiivinen.

Koulun toimintakulttuurin kehittäminen tulevaisuuden työelämän osaamistarpeet huomioivaksi vaatii myös opetussuunnitelmien kehitystyötä. Moni koulu haluaa luoda itselleen työelämäyhteistyön vuosikellomallin, joka ohjaa koulua yhteistyön toteuttamisessa niin koulun sisällä kuin ulkopuolisten kumppaneiden kanssa.



KUVIO 1. Koulun työelämäyhteistyön vuosikello

## Työelämä koulun toimintakulttuurissa

Porkkalan (Kirkkonummi) ja Kauniaisten lukioiden opinto-ohjaushankkeessa on kehitetty uusia toimintatapoja, joiden avulla lukioissa lisätään sekä nuorten että opettajien työelämä tietoutta. Lukioiden yhteistyö TATin kanssa käynnistettiin opettajien työelämäpäivällä. Samaan aikaan opiskelijat olivat TET-päivällä lähiseudun yrityksissä.

Opettajien työelämäpäivä alkoi yritysvierailuilla, joiden jälkeen käytiin läpi nuorten työelämä odotuksia. Lisäksi opettajat pääsivät pohtimaan oman oppiaineensa mahdollisuuksia työelämäohjauksessa ja yritys yhteistyössä.

Opettajien työelämäpäivän jälkeen lukioiden rehtoreiden kanssa on käynnistetty pitkäjänteisen työelämäyhteistyön kehittämis- ja suunnittelutyö. Tulevien lukuvuosien tavoitteena on opettajien työelämä tiedon ja verkostoitumisen lisääminen. Yhteistyön seuraava vaihe on opettajien jalkautuminen yrityksiin, mikä tukee oman oppiaineen opetusta. OpeTET on yksi keino tutustua syvällisemmin työelämän vaatimuksiin.

## Aih kokonaisuudet yhteistyötä ohjaamassa

Työelämäyhteistyö näyttyy eri oppiaineissa eri tavoin. Porkkalan ja Kauniaisten lukioiden rehtorit ja opinto-ohjaajat pääsivät harvinaislaatuiseksi vierailulle Harmajan saarelle tutustumaan luotsin ja kutterinhoitajan työhön. Vierailu siivitti myös Porkkalan lukion Itämeri-päivän suunnittelua keväälle 2013. Finn-pilot Pilotagen alueluotsivanhimman isännöimällä vierailulla kuultiin merimiestarinoita ja saatiin kiinnostavaa tietoa merenkulkualasta ja luotsin ammatista. Itämeri-teeman ympärillä tutustuttiin myös John Nurmisen Säätiön Pasilassa. Onnistunut vierailu antoi uusia näkökulmia opettajien työn kehittämiseen.

Aktiivinen kansalaisuus -aihekokonaisuus puolestaan on innoittanut kouluja jatkaamaan yhteistyötä SPR:n vastaanottokeskuksen kanssa. Vastaanottokeskus oli mukana Kauniaisten lukion kansainvälisyyspäivässä ja seuraavaksi yhteiskuntaopin opettajat tutustuvat vastaanottokeskukseen OpeTETin merkeissä.

## Rehtorit yhteistyön moottoreina

Rehtorit ovat avainasemassa koulun kumppanuuksien kehittämisessä. Porkkalan ja Kauniaisten rehtorien yhteistyö on tiivistä ja opettajakunta saa rehtoreilta tukea työelämäyhteistyön toteuttamiseen. Opetussuunnitelman kehittämistyö vaatii pitkäjänteisyyttä, mutta kahden koulun yhteistyö ja useat yritys- ja järjestökumppanit takaavat, että opettajat löytävät oman tapansa tehdä työelämäyhteistyötä.

– Kansainvälinen ala edellyttää laajaa yleissivistystä. Menestyksekkäässä kansakäymisessä ulkomaisten liikekumppanien kanssa pitää tuntea historiaa, maantiedettä ja kulttuuria, kommentoi opettaja Varova Oy:n vierailulla.

## Opettajien työelämäpäivä

Aika 18.5.2012

Paikka Sappi Finland Oy, Varova Oy, Suomen Punaisen Ristin vastaanottokeskus (Siuntio)

08.30 Kokoontuminen Porkkalan lukiossa. Lähtö vierailukohteisiin.

09.00 Tutustuminen toimialaan ja sen tulevaisuuden näkyisiin  
Ammatti- ja urapolkujen sekä toimialan osaamistarpeiden esittely  
Keskustelua oppiaineiden merkityksestä erilaisissa työtehtävissä

12.00 Paluu koululle ja lounas

12.45 Kokoontuminen auditoriossa

- TATin nuorisotutkimusten tuloksia ja tietoa nuorten työelämä-  
odotuksista ja asenteista
- Tulevaisuuden osaamistarpeet ja niihin vastaaminen:  
Miten työelämäosaaminen saadaan osaksi opetusta?

13.30 Workshop

Opettajien pienryhmäkeskustelu

Vierailujen purku ja työelämään ohjaus aineenopettajan työssä

### Case 2. Yritysvierailu avartaa

Onnistunut yritysvierailu on oppimiskokemus, josta opetushenkilöstö saa ajatuksia oman työn kehittämiseen. Lappeenrantalaisen opettajaryhmän vierailu paikallisessa tavaratalossa antoi opettajille uutta ymmärrystä kaupan alasta. Lappeenrannan perusopetuksen opetushenkilöstöstä koostuva ryhmä otettiin lämpimästi vastaan Kodin 1 -tavaratalossa. Opettajat saivat ketjun esittelyn lisäksi kuulla tavaratalon organisaatiosta ja sen toimenkuvista. Muun muassa tavaratalojohtajan tehtävät yllättivät laajuudellaan.

Kodin 1 -tavaratalotoiminnan ohella tutustuttiin Keskkoon. Opettajat olivat vaikuttuneita yrityksen kauppiaskoulutusohjelmasta ja henkilöstön monipuolisista kouluttamismahdollisuuksista. Myös Keskon vastuullisuus tuotteiden alkuperään ja eettisyyteen liittyvissä asioissa sai kiitosta. Eri toimialojen limittyminen kaupan alaan puhututti myös. Paperin ja pakkauskartongin kautta myös metsäteollisuudella on merkittävä rooli alalla.

Vierailulla mukana olleet opettajat saivat arvokkaita kontakteja suoraan yritysjohtoon. Se myös poiki toiveen päästä OpeTETiin kaupan alalle.

Isännille tarjoutui mahdollisuus laajentaa kouluyhteistyötään. He saivat kutsun lappeenrantalaisten lukiodien järjestämään Ammattien aamupäivä -tapahtumaan.

## Kaupan alan yritysvierailu

Aika	21.11.2012
Paikka	Lappeenrannan Kodin 1
Osallistujat	Lappeenrannan perusopetuksen opetushenkilöstö
10.00	K-ryhmän yleisesittely ja kauppiasyrittäjäyys uravaihtoehtona Aluetiedottaja Satu Harden, Kesko, Kaakkois-Suomi
	Kodin 1 -ketjun esittely, henkilöstö ja rekrytointi Tuotteiden kiertokulku kaupassa – tilauksesta varaston kautta kaupan hyllylle Tutustumiskierros tavaratalossa Tavaratalojohtaja Susanna Heinonen, Kodin 1, Lappeenranta Yhteinen päätöskeskustelu: koulu-yritysyhteistyön mahdollisuudet Projektipäällikkö Maarit Mattila, TAT
12.00	Tilaisuus päättyy

## Case 3. OpeTET

*Opettajien paikallinen yritystuntemus ja kehittyvän työelämän seuraaminen varmistavat myös oppilaiden tiedonsaannin ammateista ja paikkakunnan työmahdollisuuksista. OpeTETissä opettaja tutustuu työelämään oppilaiden TET-harjoittelun tavoin.*

Kemiran tutkimuskeskuksessa järjestettyyn OpeTET-päivään osallistui yhteensä kuusi LUMA-aineiden opettajaa ja kaksi opinto-ohjaajaa neljästä eri koulusta, Espoosta ja Helsingistä. Opettajat listasivat ennakkoon oppimistavoitteitaan, joiden pohjalta tutkimuskeskus suunnitteli TET-päivälle tehokkaan ohjelman. Päivän aikana tutustuttiin Kemiran toimintaan ja tuotteisiin sekä työtehtäviin ja niissä tarvittavaan koulutukseen. Opettajat pääsivät käyttämään tutkimuskeskuksen laboratorioden ja koehallin työmenetelmiä sekä laitteita.

Neljä pääkaupunkiseudun koulua sai yhden OpeTET-päivän aikana ajankohtaista tietoa kemiasta ja työstä kemian alalla. Yritys sai laajennettua kouluverkostoaan kerralla useampaan kouluun. OpeTET tarjosi eri koulujen opettajille ja opinto-ohjaajille mahdollisuuden tutustua toisiinsa ja vaihtaa kokemuksia.

## Kemian alan OpeTET

Aika Syksy 2012

Paikka Kemiran tutkimuskeskus, Espoo

8.30 Tervetulokahvit, osallistujien ja päivän ohjelman esittely

Kemiran ja R&D:n yleisesittely

*R&D Center Manager Marianna Vuorikari, Kemira*

Yleisimmät tehtävät ja ammattinimikkeet

Kierros laboratoriossa

*Ohjelmapäällikkö Mirka Janhonen, Kemira*

11.00 Lounas

12.00 Tutustuminen analyttisen laboratorioon

Keskustelua kemian alalla tarvittavasta osaamisesta ja koulutuksesta

Kemian linkit kouluopetukseen

*Projektipäällikkö Riitta Talvenlahti, TAT*

13.30 Tauko

14.00 Tutustuminen Kemiran koehalliin

### Case 4. Opetussuunnitelmayhteistyö: Opintokokonaisuus

Turun Klassikon lukiossa yksilöllisen ja yhteisöllisen hyvinvoinnin edistäminen on omaksuttu osaksi koulun toimintakulttuuria. Opiskelijoilla on mahdollisuus kehittää työelämätaitojaan ja hyvinvointiosaamistaan, sillä lukiossa on vuodesta 2010 ollut tarjolla Hyvinvoiva lukio -opintokokonaisuus. Opintojen kuluessa opiskelijat vahvistavat työelämässä ja jatkokoulutuksessa tarvittavia valmiuksia, ja voivat kehittää erityisosaamistaan omien opinto- ja uratavoitteidensa mukaisesti. Tavoitteena on paitsi opiskelijan omien elämänhallintataitojen myös yhteisöllisen hyvinvoinnin edistäminen.

### Koulusta käytäntöön

Hyvinvointiopintoja toteutetaan Klassikon lukiossa yhteistyön keinoin. Opinnoissa hyödynnetään eri oppiaineiden välisiä yhteyksiä ympäröivään yhteiskuntaan. Koulu on pitkäjänteisesti laajentanut verkostoaan lähiseudun yritysten ja muiden tahojen kanssa. Lukion rehtorin, opinto-ohjaajan ja aktiivisten opettajien muodostama hyvinvointitiimi on ahkerasti työskennellyt hyvinvointiopintojen kehittämiseksi. TAT on tukenut yritysverkoston laajentamista.

Hyvinvointiopinnoista vastaava opettajatiimi laajentaa aktiivisesti koulun kumppanuusverkostoa. Lukion yhteistyöyritykset Saga Care Finland Oy, Terveystalo ja Rai-



sio-konserni ovat tärkeä osa hyvinvointiopintojen toteutumisesta. Keväisin jokaiselle hyvinvointiopintoja suorittavalle opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus tutustua työelämään päivän ajan koulun yhteistyöyrityksissä. Päivää varten jokaisessa yrityksessä suunnitellaan opiskelijoille lukujärjestys, johon sisältyy monipuolinen tutustuminen ammatteihin ja työtehtäviin.

## **Tiimityöllä tuloksiin**

Lukiossa halutaan lisätä myös opettajien työelämätuntemusta, sillä yritysyritys yhteistyö voi tarjota virikkeitä opetustyöhön. Hyvinvointiopintojen suunnittelusta vastaa aktiivinen opettajatiimi yhteistyössä kumppaniyrityksen ja opiskelijoiden kanssa.

Yhteistyössä TATin kanssa lukion aineenopettajille järjestettiin vierailu yhteistyöyritys Sagaan, jossa tutustuttiin hoiva-alaan Saga Kaskenniityn ja Saga Kaskenpuiston johtajien opastuksella. Vierailulla keskusteltiin yritysyrityksen liittämistä osaksi kaikkia aineopintoja ja todettiin, että yhteistyö Sagan kanssa voi jatkaa esimerkiksi kehityspsykologian kurssilaisten vierailulla taloon tai äidinkielen tai ruotsin opinnoissa kirjoittamisella talon asukaslehteen.

Yrityskumppanien löytyminen on ollut koulun opettajatiimille pitkäjänteistä työtä, joka jatkuu edelleen. Hyvinvointiopintoja suorittavat opiskelijat ovat tyytyväisiä mahdollisuuksista tutustua työelämään jo lukio-opintojen aikana. Lukio laajentaa yhteistyöverkostoaan pikku hiljaa, jotta opiskelijoilla olisi jatkossa mahdollisuus tutustua entistä laajempaan yritysten kirjoon.

## **Case 5. Virtuaalinen yritysvierailu**

Nuorten oppimistyyli on muuttunut visuaalisemmaksi ja tietoa haetaan eri multimedialkanavista. Virtuaaliset yritys- ja asiantuntijavierailut linkittävät oppiaineen ja työelämän toisiinsa ja ovat myös kouluille ratkaisu y-sukupolven tapoihin vastaanottaa tietoa. Verkossa asiantuntijat ja yritykset ovat aina lähellä koulua.

TATin Asiantuntijaverkosto.fi tarjoaa yrityksille verkkopalvelun nuorten kohtaamiseen. Asiantuntijaverkoston kautta opettaja voi etsiä oppitunnilleen asiantuntijan kertomaan työstään kyseisen oppiaineen näkökulmasta. Yhdessä asiantuntijan kanssa opettaja sopii ajankohdan, jolloin vierailu tapahtuu oppitunnilla verkkokokousjärjestelmän kautta. 15–20 minuutin vierailu voi sisältää esimerkiksi lyhyen asiantuntijesityksen ja nuorten kysymyksiä. Virtuaalivierailujen järjestämisessä auttavat TATin virtuaalicoachit.

## **Maistuvaista suunnittelua**

Kansainvälinen, kasvipohjaisen ravinnon erityisosaaja Raisio Oyj ja Puropellon koulu Turussa hakevat uusia vaihtoehtoisia toimintamalleja ja tehokkuutta yhteistyön järjestämiseen. TATin yhdistämänä osapuolet suunnittelivat ja toteuttivat yhden oppitunnin mittaisen virtuaalisen vierailutuokion. Oppilaanohjaajan ja 8D-luokkalaisten tavoit-

teenä oli tutustua työmahdollisuuksiin ja työtehtäviin elintarvikealalla. Raisio Oyj oli kiinnostunut rakentamaan ajasta ja paikasta riippumattomia toimintamalleja, virtuaalivierailukokonaisuutta.

Vierailua valmisteltiin etukäteen koulun ja yrityksen yhteistyönä. Puropellon koulun oppilaanohjaaja toi esille koulun tavoitteita ja toiveita. Raisio postitti yläkoululaisille etukäteen konkreettisia Elovena aamiais- ja välipalatuotteita evääksi virtuaaliselle yritysvierailulle. Oppilaat osallistuivat vierailuun oman koulunsa oppilaanohjauksen luokassa ja Raision asiantuntijat yrityksensä neuvottelutilassa. Yhteinen tila syntyi Adoben Connect -verkkokokoussympäristössä.

## Hiiltä säästyy

Lyhyen molemminpuolisen esittelyn jälkeen Raision edustajat valottivat yrityksen toiminnassa tarvittavaa moninaista osaamista yhden tuotteen matkana tuoteideasta kappan hyllylle. Mukana oli kaksi eri alan ammattilaista, jotka kertoivat oman tarinansa ja kuvasivat elintarvikealaa, Raisio-konsernia ja sen eri alojen ammattilaisten työtä ja taustakoulutuksia.

Tuotteiden tuotantopolkua ja ympäristövaikutuksia tarkasteltiin virtuaalisesti yhdessä Raision asiantuntijoiden avulla. Tuotteiden pakkausten avulla voitiin konkretisoida esimerkiksi hiilijalanjälkimerkkiä CO<sub>2</sub>e ja Raisio Oyj:ssä tehtävää työtä sen takana. Oppitunnin aikana oppilaat osallistuivat tuotteiden tutkimiseen, käsiäänestyksiin ja lopuksi esittivät liudan kysymyksiä asiantuntijoille.

## Jatkot

Yläkoululaiset pitivät asiantuntijoiden oman uran esittelyistä ja yhden tuotteen tuottamiseen tarvittavien eri ammattien esittelystä. Tuotteiden konkreettinen tutkiskelu eri aistein tuntui myös maistuvan. Nuoret ehdottivat, että eri aloja esiteltäisiin vain muutama kerrallaan ja sopivan lyhyesti. Raisiolaiset innostuivat kokemuksesta ja haluavat jatkossakin avata tuotantolaitostensa ovia ja siten päästä kertomaan siitä ammattien kirjosta, jota Raisiossa tarvitaan.

## Virtuaalisen oppitunnin vinkkilista

- Yhteiseen suunnitteluun kannattaa panostaa aikaa. Miten oppilaat voisivat orientoitua asiantuntijan vierailuun? Mitä he tietävät aiheesta etukäteen?
- Etäyhteyden testaamisella etukäteen säästyy usein turhalta päänvaivalta itse vierailun aikana.
- Virtuaalivierailun kesto: noin 30 minuuttia
- Aihe kannattaa rajata tiukasti, vaikka kuinka tekisi kipeää: toinen aihe, toinen vierailu
- Vaihtelevuus ja erilaiset elementit suotavia: esim. videokuvaa tuotannosta, osallistavaa toimintaa (kyselyjä käsiäänestyksin), konkreettista tutkittavaa (tuotteita, pakkauksia, demoja, esitteitä jne.)

- Ihmisten omat tarinat kiinnostavat
- Hyvä virtuaalivierailu on mahdollisimman vuorovaikutteinen
- Informaatio kohderyhmälle sopivaa, kieli napakkaa ja selkeää
- Tutustu TATin Asiantuntijaverkosto.fi -sivustoon

## Case 6. Nuorten yritysvierailu

Arviolta yksi työpaikka viidestä tulee haettavaksi julkisesti. Lopuista tieto kulkee verkostoissa. Ei ole harvinaista, että työhaastattelussa kysytään työnhakijan verkostoista. Toimivat verkostot voivat jopa olla valituksi tulemisen edellytys. Miten sitten itse voi verkottua? Mitä verkostot oikeastaan ovat? Ja miten omia verkostoja voisi hyödyntää työelämässä? Näihin kysymyksiin haettiin vastauksia yläkoululaisten Verkostot tutuksi -yritysvierailulla.

### Miksi yritysvierailuja?

Yritysvierailu on kompakti työelämäyhteistyön muoto. Aika on tehokkaassa käytössä niin yrityksen kuin koulun näkökulmasta. Yrityksille vierailu on tilaisuus ennakoivaan rekrytointiin. Nuoret taas saavat kosketuksen todelliseen työelämään. Samalla kun nuori tutustuu toimialaan saa hän tietoa, joka myöhemmin tukee päätöksentekoa koulutus- ja uravalinnoissa.

Yritysvierailut täydentävät TET-jaksojen antia. Aito kohtaaminen työelämän edustajien kanssa auttaa nuoria hiomaan työelämätaitojaan. Samalla kun tutustutaan toimialaan, oppilaat harjoittelevat konkreettisia taitoja. Yritys saa palautetta ja nuorten näkökulman toimintaansa.

### Toimivalla yritysvierailulla on teema

Teemat ohjaavat nuorten mielenkiintoa ja helpottavat kysymystentekoa vierailulle. Yksi tämän hetken työelämän tärkeimmistä teemoista on verkostot. Verkostojen rakentuminen vie aikaa, varsinkin uudessa maassa.

Samalle viivalle on TATin koordinoima ESR-hanke. Hankkeessa on kehitetty toimintatapoja ja malleja, jotka helpottavat monikulttuuristen nuorten työelämään tutustumista ja tätä kautta uravalintaa. Yritysvierailut on hyvä tapa tutustuttaa muualta muuttaneet nuoret ja paikalliset yrittäjät toisiinsa. Lisäksi kun yritysvierailulla on selkeä aihe, nuoret oppivat konkreettisia asioita työelämästä.

### Vierailun kolme vaihetta

Samalle viivalle -hankkeen yritysvierailut koostuvat kolmesta vaiheesta: valmistautumisesta koulussa, varsinaisesta vierailusta yrityksessä ja reflektiosta koulussa. Ennen ”Verkostot tutuksi” vierailuaan nuoret selvittivät, mitä yritys tekee ja mitä verkostoituminen tarkoittaa. Paikan päällä nuorten tehtävänä on harjoitella itsekin verkostoitumista ja selvittää, mitä verkostoituminen merkitsee juuri kyseisen yrityksen toiminnassa.

Vierailun jälkeisessä reflektio-osuudessa nuoret pääsevät pohtimaan omia verkostojaan. Ensin oppilaat miettivät toiminnallisen tehtävän avulla mihin eri ryhmiin he kuuluvat. Tämä tieto jaetaan muun luokan kanssa. Sitten jokainen tekee oman verkostokartan. Opettajan roolina oli ohjata verkostotyöskentelyä kysymyksin. Kuka nuoren verkostossa voisi esimerkiksi toimia suosittelijana kesätyönhaussa?

Muita Samalle viivalle -hankkeessa kehitettyjä yritysvierailumalleja ovat ”Säännöt selväksi”, ”Kysy pois!”, ”Tuoteidea” ja ”Hissipuhe”.

Lisätietoja: [www.samalleviivalle.fi](http://www.samalleviivalle.fi)

## **Hankeyhteistyön edut kannattaa hyödyntää**

### **Edut yritykselle:**

- 1) Imagoetu tulevaisuuden työntekijöille
- 2) Etumatkaa kansainvälistymiseen verkostoitumalla monikulttuurisen sukupolven kanssa
- 3) Vastuullisen yhteistyön kautta menestystä monimuotoisena työyhteisönä

### **Edut koululle:**

- 1 Työvälineitä nuorten innostamiseen
- 2 Tukea yritysyhteistyön kehittämiseen
- 3 Vahvemmat verkostot yritysmaailmaan

## KOULUN TYÖELÄMÄYHTEYDET

- Opetushenkilöstön TET: OpeTET on opettajien oma työelämään tutustumisjakso. Jakso lisää opettajien työelämätietoutta ja päivittää heidän yritystuntemustaan. Jakson jälkeen opettajan on helpompi suunnitella työelämäyhteistyötä.
- Rehtorivalmennus: Rehtorivalmennuksessa rehtori saa omakohtaista kokemusta yrityksistä. Valmennusten teemat ja sisällöt tukevat rehtoria johtamisessa ja auttavat kehittämään työyhteisöä ja sen työelämäyhteyksiä.
- Opetussuunnitelmien kehitystyö: Opetussuunnitelmien kehitystyössä opetussuunnitelmia kehitetään yrittäjyyden ja työelämän näkökulmasta joko yksittäisen oppiaineen, koko koulun tai parhaimmassa tapauksessa koko kunnan tasolla. Lopputuloksena voi olla esimerkiksi opintokokonaisuus tai opettajien, oppilaiden ja yritysten yhteistyönä rakennettu teemakurssi.
- Yritysvierailu: Yritysvierailu on lyhyt tutustuminen yritykseen ja sen toimintaan. Vierailu toimii usein sytykkeenä yhteistyön käynnistymiselle. Onnistunut vierailu lisää opetushenkilöstön tuntemusta paikallisesta elinkeinoelämästä ja antaa ajatuksia oman työn kehittämiseen.
- Asiantuntijaesitys: Asiantuntijapuheenvuorot sisältävät päivitettyä tietoa mm. työelämästä, yrittäjyydestä, nuorten työarvo- ja asennemaailmasta sekä koulujen ja yritysten yhteistyöstä.
- Opetin.fi: Opetin.fi on eri oppiaineiden ja kouluasteiden opettajille ja yrityksille suunnattu verkkopalvelu, joka tarjoaa elinkeinoelämää, yrityksiä ja taloutta koskevaa tietoa ja tukea opetukseen. Opetin.fi auttaa kehittämään opettajien työtä sekä kannustaa opettajia yhteistyöhön, innovatiivisuuteen ja luovuuteen. Verkkopalvelu tarjoaa myös kannustavan foorumin opettajien ja yritysten edustajien yhteistyölle, vuoropuhelulle ja tiedonvaihdolle.
- Kunkoululoppuu.fi: Kunkoululoppuu.fi-verkkopalvelu on kätevä työväline nuorten koulutus- ja uravalintojen ohjaukseen. Sivustolla on opon tunnille paljon omatoimista katseltavaa ja tekemistä.
- Asiantuntijaverkosto.fi: Asiantuntijaverkosto.fi tarjoaa yrityksille verkkopalvelun nuorten kohtaamiseen. Asiantuntijaverkoston kautta opettaja voi etsiä oppitunnilleen asiantuntijan kertomaan työstään kyseisen oppiaineen näkökulmasta.

## **LIITE: YVI-hanke ja Yvistä energiaa yrittäjyyskasvatukseen! -hanke**

### **YVI-hanke**

YVI-hankkeen (2010–14) teemana on ollut yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen ammatillisessa ja yleissivistävässä opettajankoulutuksessa. Hankkeessa on ollut mukana yli 30 organisaatiota ympäri Suomen: yliopistojen opettajankoulutuslaitoksia, normaali- ja harjoittelukouluja, ammatillisia opettajakorkeakouluja, ammattikorkeakouluja ja ammatillisia oppilaitoksia, yliopistojen tutkimus- ja koulutusyksiköitä sekä kasvatus-, yritys- ja työelämän järjestöjä.

Hanketta koordinoi Turun yliopiston Turun normaalikoulu. Hankkeen rahoittajaviranomaisena toimi Euroopan sosiaalirahasto / Opetushallitus. Lisäksi hanketta ovat rahoittaneet Kehittämiskeskus Opinkirjo, Turun Seudun Kehittämiskeskus, Työ- ja elinkeinoministeriö sekä Liikesivistysrahasto.

YVI-hankkeen kumppanit: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitosten Rauman ja Turun yksiköt, Turun yliopiston Rauman ja Turun normaalikoulut, Jyväskylän yliopiston normaalikoulu, Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu, Oulun yliopiston Oulun normaalikoulu sekä Kajaanin opettajankoulutuslaitos ja normaalikoulu, Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ja harjoittelukoulu, Turun ammattikorkeakoulu, Lappeenrannan teknillisen yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus, Helsingin yliopiston Ruralia-instituutti, HAAGA-HELIA ammatillinen opettajakorkeakoulu, Oulun seudun koulutuskuntayhtymä: Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu ja Oulun seudun ammattiopisto FINPEC, HAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu, JAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu, Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos ja normaalikoulu, Kehittämiskeskus Opinkirjo, Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnia / InnoOmnia, YES-keskukset, Nuori Yrittäjyys ry, Suomen 4H-liitto, Taloudellinen tiedotustoimisto, Suomen Yrittäjät, Pelervo-Seura ja Osuustoiminnan neuvottelukunta, Varsinais-Suomen Yrittäjät, Elinkeinoelämän keskusliitto EK, Työ- ja elinkeinoministeriö, Turun Seudun Kehittämiskeskus sekä Keskuskauppakamari.

### **YVI-hankkeen tuloksia ja aikaansaannoksia**

1. Opetussuunnitelmien yhteistoiminnallinen kehittäminen
  - Mukana kaikki hankkeeseen osallistuneet opettajankoulutuksen yksiköt (yli puolet kaikista Suomen opettajankoulutusorganisaatioista)
  - Tuloksia: uudet yrittäjyyskasvatuksen opintokokonaisuudet opettajankoulutukseen, yrittäjyyskasvatuksen aiempaa tiiviimpi integrointi tulevien opettajien opintoihin ja käytännön harjoitteluun.

2. Verkostojen luominen ja vahvistaminen
  - Yrittäjyyskasvatukseen liittyvän yhteistyön tehostaminen hankeorganisaatioiden sisällä sekä niiden välillä; työryhmät, alueelliset verkostot
  - Verkostokilpailut, joihin osallistuneet verkostot ovat yhteydessä satoihin yrittäjyyskasvatuksen toimijoihin ympäri Suomen.
  
3. Pedagogisten mallien, materiaalien ja työvälineiden kehittäminen
  - Uudet pedagogiset mallit, tietopankit, materiaalit ja työvälineet yrittäjyyskasvatuksen tueksi
  - Mm. YVI-mittaristo opettajankouluttajien itsearviointiin sekä YVI-moottori ideointiin ja oppijoiden verkostoitumiseen.
  
4. Yrittäjyyskasvatuksen virtuaalisen oppimisympäristön kehittäminen (www.yvi.fi)
  - Hankkeen tulokset, tuotokset ja materiaalit sekä yrittäjyyskasvatuksen tuorein tieto kaikkien ulottuvilla
  - Mahdollisuus vuorovaikutukseen: yhteys yrittäjyyskasvattajien kehittäjäyhteisöön Opetin.fi-verkkopalvelussa
  - Parhaimmillaan yli 3000 käyntiä kuukaudessa.
  
5. Strategioihin vaikuttaminen
  - Vaikuttaminen yrittäjyyskasvatuksen sisällyttämiseen opetusta ohjaaviin hallinnollisiin asiakirjoihin
  - Opetusalan johdon ja poliittisten päättäjien tiedottaminen aiheen merkityksestä suomalaisen koulutuksen kehittämisestä.
  
6. Opettajankouluttajien sekä muun opetushenkilöstön kouluttaminen
  - Organisaatioiden sisäiset kehittämispäivät ja keskustelut
  - Koulutukset ja tietoisuus seminaareissa ja messuilla, oppilaitosvierailut
  - Valtakunnalliset, kaikille avoimet Yrittäjyyskasvatuksen kehittämispäivät vuosina 2011 ja 2012.
  
7. Laaja tutkimustoiminta
  - Hankkeen puitteissa useita väitöskirjoja ja muita opinnäytetöitä sekä yli viisikymmentä artikkelia, monet kansainvälisissä julkaisuissa
  - Monitieteinen, avoin tutkimusryhmä kaikille yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksesta kiinnostuneille
  - YVIN ja yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen esittely seminaareissa ja konferensseissa Suomessa ja muualla Euroopassa.
  
8. Tiedottaminen ja teeman levittäminen hankkeen sidosryhmille ja laajalle yleisölle
  - Hankkeen omat lehdet ja julkaisut, lehdistötiedotteet, uutiskirjeet ja web-uutiset
  - Yrittäjyyskasvatukseen ja YVIin liittyvän tiedon jakaminen hankeorganisaatioiden sisäisessä tiedotuksessa
  - Hankkeen uutislehden levittäminen Opettaja-lehden sekä Osuustoiminta-lehden kautta kevät-kesällä 2013, levikki 79 000.

## 9. Hankkeen saama tunnustus

- Euroopan komission ja Pohjoismaiden ministerineuvoston Best Practice -hanke 2011
- YVI-oppimisympäristö mainittu hyvänä, edistystä tukevana käytäntönä Euroopan komission julkaisussa Building entrepreneurial mindsets and skills in the EU (2012)
- YVI-oppimisympäristö sekä muita YVI-toimijoiden luomia käytäntöjä valittu mukaan Euroopan komission julkaisuun Entrepreneurship Education: A Guide for Educators (2013)
- Tasavallan presidentti Sauli Niinistön tervehdys ja kiitokset hankkeelle YVIin uutislehdessä toukokuussa 2013
- Hanke kansainvälisenä esimerkkinä Yhdistyneiden kansakuntien teollistamisjärjestö UNIDOn, OECD:n sekä Pohjoismaiden ministeriöneuvoston ja Nordplus-ohjelman seminaareissa syksyllä 2014.

## **Yvistä energiaa yrittäjyyskasvatukseen! -hanke**

Yvistä energiaa yrittäjyyskasvatukseen! -hanke (2009–2012) oli alueellinen kehittämisprojekti. Sen rahoittajaviranomaisena toimi Euroopan sosiaalirahasto / Varsinais-Suomen ELY-keskus. Lisäksi hanketta rahoittivat Pellervo-Seura, Osuustoiminnan neuvottelukunta ja Turun Seudun Kehittämiskeskus.

Hanketta koordinoi Turun yliopiston Turun normaalikoulu. Hankkeen toiminnassa sekä taustaorganisaatioina olivat mukana myös Lappeenrannan teknillinen yliopisto, Helsingin yliopiston Ruralia-instituutti, Turun ammattikorkeakoulu, Varsinais-Suomen Yrittäjät, Loimaan seutukunnan kehittämiskeskus sekä Työ- ja elinkeinoministeriö.

Yvistä energiaa yrittäjyyskasvatukseen! -hankkeessa luotiin yrittäjyyskasvatukseen virtuaalinen oppimisympäristö YVI ([www.yvi.fi](http://www.yvi.fi)), joka levittää hyviä käytänteitä ja tarjoaa tietoa yrittäjyyskasvatuksesta. Oppimisympäristön testaukseen osallistui opettajia mm. Loimaan seutukunnasta, Uudestakaupungista ja Hämeenlinnasta. Oppimisympäristön kehittämistä jatkettiin valtakunnallisessa YVI-hankkeessa, jolloin testaukseen osallistui opettajia eri puolilta Suomea.



Yrittäjyyskasvatuksen toteutusta opetuksessa ja koulutuksessa on edistetty 2000-luvulla mm. hanketyöskentelyn kautta. Turun yliopiston Turun normaalikoulun koordinoimassa valtakunnallisessa YVI-hankkeessa (2010–14) keskityttiin yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen ammatillisessa ja yleissivistävässä opettajankoulutuksessa. Harvinaislaatuisten laajaan hankkeeseen osallistui yli kolmekymmentä kumppaniorganisaatiota ympäri Suomen.

Tässä julkaisussa YVI-hankkeen toimijat kertovat yrittäjyyskasvatuksen kehittämisestä sekä käsittelevät yrittäjyyskasvatuksen teemoja ja toteutumista eri toimintaympäristöissä. Artikkelit tarjoavat niin tieteelliseen tutkimukseen kuin käytännön kokemukseen perustuvaa tietoa. Jokaisen artikkelin tärkein anti on koottu artikkelin loppuun huoneentauluksi, helpottamaan nopeaa tutustumista aihepiiriin.

Julkaisu on suunnattu opettajille, opettajankouluttajille ja opiskelijoille, opetus- ja koulutusorganisaatioiden johdolle ja päättäjille eri tahoilla – sekä kaikille, joita yrittäjyyskasvatus ja opetuksen ja koulutuksen järjestelmällinen kehittäminen kiinnostavat.



Vipuvoimaa  
EU:lta  
2007-2013



TURUN YLIOPISTO  
TURUN NORMAALIKOULU