

Yrittäjyysosaamisen AHOToinnin ja opinnollistamisen käytännöt suomalaisissa korkeakouluissa

Kirsi Peura, Turun yliopisto, kirsi.peura@utu.fi

Satu Aaltonen, Turun yliopisto, satu.aaltonen@utu.fi

Tarja Römer-Paakkanen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, tarja.romer-paakkanen@haaga-helia.fi

Sari Asteljoki, Turun ammattikorkeakoulu, sari.asteljoki@turkuamk.fi

Katja Lahikainen, Lappeenrannan teknillinen yliopisto, katja.lahikainen@lut.fi

Paula Pehkonen, Turun yliopisto, paula.pehkonen@utu.fi

Tiivistelmä

Korkeakouluopiskelijoiden yrittäjyyteen liittyvä tietous ja osaaminen kehittyvät yrittäjyyteen liittyvien korkeakouluopintojen lisäksi myös yrittäjyyteen liittyvän harrastetoiminnan kautta. Tämä on huomioitu Suomessa niin OKM:n koulutuksen yrittäjyyslinjauksissa kuin UNIFI:n ja ARENE:n yrittäjyys suosituksissa, jotka näkevät muualla hankitun yrittäjyysosaamisen voimavarana kannustaen korkeakouluja sen tunnistamiseen ja tunnustamiseen (AHOT) sekä yrittäjyysosaamista kerryttävän työskentelyn opinnollistamiseen. Suosituksista huolimatta käytäntöjä hyödynnetään korkeakouluissamme odotettua vähemmän, minkä vuoksi on tarpeellista selvittää tarkemmin, miksi (tai miksi ei) ja miten korkeakoulujen yrittäjyyden opetushenkilökunta toteuttaa yrittäjyysosaamisen ahointia ja opinnollistamista. Tutkimusaineisto koostuu 56 opetushenkilökunnan edustajan ryhmä- ja yksilöhaastatteluista 25 korkeakoulussa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Tulokset osoittavat, että korkeakoulut suhtautuvat pääosin myönteisesti yrittäjyysosaamisen ahointiin ja opinnollistamiseen. Korkeakoulujen välillä on kuitenkin eroja käytäntöjen hyödyntämisessä; ammattikorkeakoulut hyödyntävät niitä yliopistoja laajemmin ja niiden haastateltavat esittelivät useampia toimivia käytäntöjä ahointiin ja opinnollistamiseen. Positiivisesta asenteesta huolimatta käytännöt koetaan pitkälti samalla tavalla haasteellisiksi sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Suurimmat haasteet liittyivät yrittäjyysosaamisen tarkan määritelmän sekä ahotoinnin ja opinnollistamisen mallien ja ohjeiden puuttumiseen; koettuun ristiriitaan opetuksen ja oppimisen määrän ja laadun välillä; tarpeeseen kehittää tiedotusta, viestintää ja yhteistyötä sekä haasteisiin korkeakoulujen resursseissa ja rakenteissa. Artikkelisi sisältää suosituksia, jotka auttavat korkeakouluja

ylittämään esitetyt haasteet sekä toisaalta hyödyntämään jo toimivia käytäntöjä yrittäjyysosaamisen ahotoinnin ja opinnollistamisen laajamittaisemmaksi hyödyntämiseksi.

Avainsanat: yrittäjyysosaaminen; AHOT; opinnollistaminen; laadullinen tutkimus

Johdanto

Tahtotila aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT, jatkossa ahot tai ahointi) ja osaamista kerryttävän työskentelyn opinnollistamisen lisäämiseksi on ollut olemassa Suomessa ja Euroopassa aina 1990-luvulta asti (esim. European Commission, 1995). Aiemmin keskustelu liittyi elinikäisen oppimisen (European Parliament, 2000; OECD, 1996) ja Bolognan prosesseihin (Bologna Declaration, 1999). Tänä päivänä keskustelun taustalla on Suomessa erityisesti halu lisätä korkeakouluopiskelun joustavuutta ja opiskelumotivaatiota sekä lyhentää opiskeluaikoja (Mikkola & Haltia, 2019; Mäkinen-Streng, 2016; Valtioneuvoston kanslia, 2015). Ahointi ja opinnollistaminen ovat hallinnollisia prosesseja, jotka mahdollistavat tutkintovaatimusten täyttämisen perinteisen luokahuoneopetuksen ulkopuolella. Niiden keskiössä on tieto ja osaaminen, jonka opiskelija on hankkinut *kokemuksen* (kokemuksellinen oppiminen) kautta (Cooper, Ralphs & Harris, 2017). Ahotoinnissa opiskelijan on mahdollista saada osaamisensa tunnistettua ja tunnustettua riippumatta siitä, missä tai milloin osaaminen on hankittu. (Adam, 2007; Bohlinger, 2017; Stenlund, 2010.) Opinnollistaminen puolestaan tarkoittaa sitä, että opiskelija hankkii akateemiseen tutkintoon kuuluvan osaamisen työssä tapahtuvan harjoittelun kautta (Auno ym., 2016). Vaikka kokemuksellinen oppiminen on saanut vankan jalansijan yrittäjyysopetuksen piirissä (Bruyat & Julien, 2001; Katz, 2003; Kuratko, 2005), virallisen opetussuunnitelman ulkopuolella tapahtuvan oppimisen ja sen kautta hankitun osaamisen arviointi on huomattavasti tuoreempi aihe yrittäjyyden opetuksen saralla ja siihen liittyvä teoretisointi on vielä alikehittynyttä. Viimeaikaisessa tutkimuksessa on kuitenkin huomioitu tarve integroida opetussuunnitelmaan kuulumaton oppiminen entistä kiinteämmin osaksi yrittäjyyden opetussuunnitelmia (White & Moore, 2016). Aihe on perusteltua siksikin, että suurin osa yrittäjyyteen liittyvien taitojen oppimisesta tapahtuu jo nyt virallisen opetussuunnitelman ulkopuolella joko ennen opintojen aloittamista tai opintojen aikana (Brush, 2014; Brush, Green & Strimaitis, 2014; Kuratko & Morris, 2018; Miyasaki, 2014; Morris, Kuratko & Cornwall, 2013a).

Yrittäjyysosaamisen ahointi ja opinnollistaminen on suomalaisissa korkeakouluissa vielä odotettua vähäisempää (Huusko ym., 2018) huolimatta siitä, että OKM (2017), UNIFI (2016)

ja ARENE (2015) kannustavat korkeakouluja niiden laajamittaisempaan käyttöönottoon. Tästä syystä tämä tutkimus selvittää, miksi (tai miksi ei) ja miten yrittäjyysopetuksesta vastuussa olevat korkeakoulujen opettajat toteuttavat yrittäjyysosaamisen ahointia ja opinnollistamista. Tutkimusaineisto koostuu 56 opetushenkilökunnan edustajan ryhmä- ja yksilöhaastatteluista 25 korkeakoulussa. Tutkimuksen aineisto on analysoitu sisällöllisen analyysin keinoin. Tutkimus tuottaa uutta tietoa käytäntöihin liittyvistä haasteista ja parhaista käytänteistä sekä tuottaa niihin liittyviä käytännön suosituksia korkeakouluille. Artikkelin toinen luku esittelee tutkimuksen keskeiset käsitteet. Kolmas luku avaa tutkimusaineiston keruu- ja analysointitavat sekä esittelee tutkimuksen tulokset. Neljäs luku sisältää tutkimustulosten pohjalta johdetut käytännön suositukset korkeakouluille yrittäjyysosaamisen ahointiin ja opinnollistamiseen. Viimeinen, viides luku sisältää loppupohdinnat ja tutkimuksen rajoitteet.

Keskeiset käsitteet ja teoreettinen viitekehys

Kokemuksellinen oppiminen yrittäjyystaitojen oppimisessa

Yrittäjyysopetuksen alalla vallitsee yhteisymmärrys siitä, että yrittäjyyttä opitaan kokemusperäisesti tekemällä oppien. Yrittäjyysosaaminen kehittyy ihmisen omaan kokemukseen perustuvassa yrittäjämäisessä oppimisprosessissa koko hänen ammatillisen uransa ajan. Työuran aikana hankittu kokemus, uusien mahdollisuuksien havaitseminen ja olemassa olevan osaamisen hyödyntäminen tuottavat osaamista, joka edistää yrittäjän kykyä havaita ja hyödyntää uusia yrittäjyyden mahdollisuuksia ja auttaa yrittäjää selviytymään vaikeuksista, joita uudet yritykset perinteisesti kohtaavat. (Politis, 2005, 2008). Kokemuksellinen oppimisenäkemys perustuu Deweyn (1951) kehittämään tekemällä oppimisen malliin, josta erityisesti Kolb on kehittänyt kokemuksellisen oppimisen mallia eteenpäin. Kolbin (1984, 40-43) mukaan oppiminen on jatkuvasti rakentuva, kehämäinen prosessi, jossa konkreettisia kokemuksia, opittua ainesta ja toimintaa reflektoidaan aikaisempaan tietoperustaan. Tavoitteena on sekä ilmiöiden teoreettinen ymmärtäminen että paremmat toimintamallit. Pelkkä kokemus ei siis takaa oppimista, vaan se saattaa jäädä pinnalliseksi ilman niiden tietoista käsittelyä eli reflektointia. Reflektointia pitää kuitenkin tapahtua koko oppimisprosessin ajan ei pelkästään toimintaa jälkikäteen arvioitaessa (mm. Poikela 2009). Yrittäjien pitäisi osata erilaisissa uusissa tilanteissa soveltaa sekä suoraan omaan kokemukseensa että epäsuorasti toisten kokemuksiin perustuvaa osaamistaan. Heidän pitäisi myös osata arvioida kokemuksiaan ja erilaisten tapahtumien syy- ja seuraussuhteita. (Hägg & Politis, 2013; Man & Yu, 2007.)

Kokemuksellisen oppimisen vahvasta jalansijasta yrittäjyysopetuksen piirissä kertoo se, että jopa puolet yrittäjyyden akateemisesta opetussuunnitelmasta arvioidaan tulevaisuudessa toteutuvan kokemuksellisen oppimisen keinoin (Kuratko & Morris, 2018). Kokemuksellista oppimista sovelletaan yleensä *yrittäjyyden kautta* (through entrepreneurship) ja *yrittäjyyttä varten* (for entrepreneurship) tapahtuvassa opetuksessa, jotka sen sijaan että korostaisivat tiedon jakamista *yrittäjyydestä* (about entrepreneurship) keskittyvät kehittämään yrittäjämäisiä persoonia ja/tai valmistavat opiskelijayrittäjiä tulevaisuuden yrittäjäuralle simuloiduissa yrittäjämäisissä oppimistapahtumissa. Kokeellinen lähestymistapa on vahvasti läsnä myös *yrittäjyyden* (in entrepreneurship) kautta tapahtuvassa oppimisessa, jossa opiskelijat oppivat kuinka oikeat yrittäjät käyttäytyvät ja toimivat oikeissa liike-elämän ympäristöissä. (Cope & Watts, 2000; Gibb, 2005; Heinonen & Hytti, 2010; Jamieson, 1984; Johnson, 1988; Jones & Iredale, 2010; Kyrö, 2005; O'Connor, 2013; Pittaway & Cope, 2007) Näihin erilaisiin lähestymistapoihin liittyy erilaisia oppimistavoitteita ja tiedon muotoja, joita ovat *tietää miksi: know-why* (asenteet, arvot ja motiivit), *tietää miten: know-how* (taidot), *tietää kenen kanssa: know-who* (sosiaaliset taidot, verkostoituminen), *tietää milloin: know-when* (oivallukset, kokemus, intuitio) ja *tietää mitä: know-what* (faktatieto yrittäjyydestä) (Johannisson, 1991). Näistä mainituista tavoista faktatietoa pidetään vähiten relevanttina opetuksessa, jonka kohderyhmänä ovat tulevaisuuden yrittäjät.

Virallisen opetussuunnitelman lisäksi erityisen iso rooli yrittäjäksi kasvamisessa on annettu opetussuunnitelman ulkopuoliselle kokemukselliselle oppimiselle (Brush, 2014; Brush ym., 2014; Miyasaki, 2014; Morris ym., 2013a). Maailmalla siihen kuuluvat mm. ideajamit ja startup-viikonloput, harjoittelujaksot yrityksissä ja hautomoissa, mentorointiohjelmat ja yrittäjän varjostukset, ulkomailla opiskelu, pitchaus- ja liikeideakilpailut, opiskelijayrittäjyyshautomot, kampuksilla toimivat opiskelijavetoiset yritykset, prototyyppien ja verkkosivujen kehitys, opiskelijayritysten messut ja tapahtumat, yrittäjyyteen keskittyvät puhujasarjat, yhteiskunnalliset aloitteet sekä teknologian kaupallistamisprojektit (Kuratko & Morris, 2018; Morris ym., 2013a). Suomessa tärkeään rooliin ovat nousseet myös opiskelijavetoiset startup-yhteisöt eli ES:t (entrepreneurship society), jotka edistävät usein korkeakoulujen rahoituksella yrittäjyyskulttuurin levittämistä omalla alueellaan tilaisuuksien, tapahtumien ja koulutusten kautta. Moni korkeakoulu onkin jo havainnut ES:ien tärkeän roolin yrittäjyystaitojen kehittämisessä ja opinnollistanut niiden toiminnan. (Siivonen, Peura, Hytti & Kasanen, 2018.)

Vaikka opetussuunnitelman ulkopuolinen yrittäjyystoiminta on jo varsin laajaa länsimaaisissa korkeakouluissa, valtaosa korkeakouluista ei ole vielä integroinut niitä tai kyennyt arvioimaan niiden arvoa osana virallisia opetussuunnitelmia (Morris ym., 2013a; White & Moore, 2016). Lisäksi vaikka yrittäjyysopetukseen liittyvässä kirjallisuudessa tunnistetaan oppijan aikaisemman kokemuksen ja osaamisen merkitys yrittäjyyden opiskelussa, kokemus nähdään merkityksellisenä lähinnä henkilökohtaisten oppimispolkujen räätälöinnin näkökulmasta eikä opintopisteiden myöntämisen näkökulmasta (kts. esim. White & Moore, 2016). Yleisesti ottaen kansainvälinen yrittäjyystutkimus ei tunnista tai keskustele yrittäjyysosaamisen ahotointiin tai opinnollistamiseen liittyvistä käytänteistä.

Ahotointi ja opinnollistaminen

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen, tunnustamiseen ja validointiin liittyvät käsitteet vaihtelevat maittain ja oppilaitoksittain (Adam, 2007; Bohlinger, 2017; Stenlund, 2010). Laajimmillaan aiemmin hankitulla osaamisella viitataan kaikkeen osaamiseen, olipa se syntynyt formaalissa, informaalissa tai non-formaalissa oppimisympäristössä. Laajaan määritelmään sisältyvät mm. oppilaitosten väliset opintojen hyväksilukukäytännöt, kun taas kapeammat määritelmät rajoittuvat muodollisen koulutuksen ulkopuolella tapahtuvan kokemuksellisen oppimisen tunnistamiseen ja arviointiin. (Adam, 2007; Evans, 2006) Käytämme tässä artikkelissa ahotoinnin käsitettä sateenvarjokäsitteenä, emmekä tee eroa sen välillä, missä osaaminen on syntynyt. Viittaamme suomalaisten korkeakoulujen ahotoinnin käytäntöihin, joilla tunnistetaan ja arvioidaan opiskelijoiden aiemmin oppimaa osaamista suhteessa opintosuunnitelman oppimistavoitteisiin ja hyväksytään ne sitten opintosuorituksiksi (OKM, 2007). Keskitymme artikkelissa virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella hankittuun osaamiseen ja jätämme aiempien opintojen hyväksiluvut tarkastelun ulkopuolelle.

Ahotointia käytetään korkeakouluissa yleisimmin osana korkeakoulun tai koulutusohjelman hakuprosessia (Bohlinger, 2017). Sitä voidaan kuitenkin käyttää myös kurssien tai sen osien hyväksilukuun ja opintopisteiden myöntämiseen (Adam, 2007) kuten yleisimmin tehdään Suomessa. Suomessa ahotoinnin juuret ulottuvat 1990-luvun alkuun, jolloin luotiin ns. yliopistojen duaalimalli ja perustettiin tiedeyliopistojen rinnalle ammattikorkeakoulut. Nykyisin sekä yliopistolaki (1172/2014) että ammattikorkeakoululaki (1173/2014) tunnustavat muodollisen koulutuksen ulkopuolella hankitun osaamisen ja taidot. Ahotoinnin edistämisen poliittisina perusteina on tuotu esiin opintojen tehokkuuden lisäämisen, päällekkäisen opiskelun vähentämisen ja opiskeluaikojen lyhentämisen (OKM, 2007). Ahotoinnin

käytäntöjen sujuvoittaminen on nostettu myös vuosien 2015-2019 Hallitusohjelman kärkihankkeisiin (Valtioneuvoston kanslia, 2015). Aiemmin hankittu osaaminen, tiedot ja taidot tehdään näkyviksi oppilaitoksissa yleensä haastattelujen, suullisten ja kirjallisten raporttien tai testien, näyttöjen, portfolioiden ja tuote-esittelyjen avulla (Bohlinger, 2017). Suomessa yleisiä saamisen todentamistapoja ovat myös työnantajien arviot, portfolioit, oppimispäiväkirjat, esseet, kokeet, näytöt, luentojen tai esitelmien pitäminen, haastattelut ja henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (Mäkinen-Streng, 2016). Niiden avulla opiskelija navigoi kokemuseräisen ja akateemisen tiedon välillä ja sanallistaa osaamisensa sellaiseen muotoon, että sitä voidaan verrata opintosuunnitelman tai yksittäisen kurssin oppimistavoitteisiin (Cooper ym., 2017).

Opinnollistaminen on pääasiassa suomalainen käsite, joka otettiin käyttöön vuonna 2015. Sillä viitataan malliin, jossa korkeakoulun ulkopuolisia toimintoja sisällytetään opetussuunnitelmaan. Opinnollistamisella on yhtymäkohtia työssäoppimiseen, esimerkiksi harjoitteluihin, mutta käsite on laajempi. Opinnollistamisessa opetuksen ulkopuolisista aktiviteetteja liitetään osaksi opintoja, jolloin niistä voi saada opintopisteitä ennalta määritellyllä tavalla. Opinnollistaminen on noussut lyhyessä ajassa tärkeään rooliin suomalaisessa koulutuspolitiikassa, ja opetus- ja kulttuuriministeriö on nimennyt sen yhdeksi korkea-asteen koulutuksen kehittämisen kärkihankkeeksi. (Amkverkkovirta.fi, 2019; Nurkka, 2018.)

Suomalaisten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ahotoinnin ja opinnollistamisen käytännöt eroavat toisistaan. Ammattikorkeakoulut hyödyntävät käytäntöjä yliopistoja enemmän, kiinteämpänä osana opiskelijoidensa opintopolkuja. Opiskelijoilla on aktiivinen rooli aloitteen tekijänä ja opettajan tehtävänä on auttaa heitä löytämään sopivat tavat sisällyttää opetuksen ulkopuolella hankittu osaaminen tutkintoon. (Kallberg, 2009.) Opinnollistaminen tukee lisäksi ammattikorkeakoulujen yhteiskunnallista roolia, joka painottaa käytäntölähtöisyyttä ja työelämän ja alueelliset tarpeet huomioivia koulutussisältöjä. (Haapala 2014.) ARENE (2015) on suositellut, että kaikissa suomalaisissa ammattikorkeakouluissa yrittäjyyttä opinnollistettaisiin niin, että opiskelijoilla olisi tarjolla useita tapoja sisällyttää kurssi- ja projektitöitä oman yrityksensä toimintaan, tutustua erilaisiin oppimisympäristöihin, yrityshautomoihin ja -kiihdyttämöihin, osuuskuntiin ja NY-yritysohjelmiin. Yliopistoilla on puolestaan ohjeistuksia ja hallinnollisia prosesseja opinnollistamista varten, mutta niitä tuodaan esiin opetushenkilökunnalle harvemmin kuin ammattikorkeakouluissa. Osaamisen

näkyväksi tekemisen tavat ovat saman tyyppisiä, mutta niissä painottuu teoreettisen tiedon rooli enemmän kuin ammattikorkeakoulun puolella. (Tuomainen, 2016.)

Yrittäjyyden osalta ahointiin ja opinnollistamiseen sisältyy ajatus, että yrittäjämäisten kompetenssien hankkiminen on yrittäjyysopintojen ytimessä. Kompetenssit voidaan nähdä kyvykkyyksinä soveltaa tietoa ja taitoja, toimintatapoja ja henkilökohtaisia ominaisuuksia onnistuneesti, neuvokkaasti ja luovasti yrittäjämäisten mahdollisuuksien tunnistamiseen ja niiden hyödyntämiseen myös vähäisillä resursseilla (Morris, Webb, Fu & Singhal, 2013b; White & Moore, 2017). Koska yrittäjämäiset kompetenssit ovat enemmän kuin vain yrittäjyyteen liittyvän tiedon ja ennalta määriteltujen toimintatapojen omaksumista, on luontevaa, että näitä kompetensseja opitaan toiminnan kautta, usein luokkahuoneiden ulkopuolella. Tästä huolimatta, suomalaiset korkeakoulut eivät vielä hyödynnä muualla hankittua osaamista täysimääräisesti korkeakoulujen yrittäjyysopetuksessa (Huusko ym., 2018). Tästä syystä opetus- ja kulttuuriministeriö on yhdessä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen rehtorien (UNIFI, 2016; ARENE, 2015) kanssa suositellut, että opiskelijoiden aiemmin hankittu ja opintojen aikana karttuva yrittäjyysosaaminen nähtäisiin resurssina, joka tulisi saada osaksi opiskelijoiden tutkintoa ja että korkeakoulujen käytäntöjä tulisi kehittää tämän mahdollistamiseksi. OKM:n (2017) yrittäjyyskoulutuksen ohjeistus korkeakoululle painottaa myös kokeiluja, toiminnallisuutta, tekemällä oppimista, projektityöskentelyä, yrityselämän kanssa tehtävää yhteistyötä, toimeksiantoja ja kokemuksellisuutta yrittäjämäisten taitojen lähteenä. Ohjeistusten tulkinta vaihtelee kuitenkin sekä korkeakouluittain että oppialoittain, ja opettajien keskuudessa on erilaisia tulkintoja yrittäjyyskoulutuksen ja yrittäjyyden määritelmistä ja merkityksistä. Näiden tekijöiden seurauksena yrittäjyyskoulutus on sisällöltään hyvin erilaista eri oppilaitoksissa. (Römer-Paakkanen, 2015).

Tutkimuksen lähestymistapa ja tulokset

Aineistonkeruu ja analyysi

Tutkimusaineisto koostuu vuosien 2018-2019 aikana tehdyistä henkilö- ja ryhmähaastatteluista, joihin on osallistunut yhteensä 56 korkeakoulujen edustajaa 25 suomalaisesta korkeakoulusta (kaikki tiedeyliopistot ja 11 ammattikorkeakoulua), jotka tarjoavat yrittäjyyteen tai siihen läheisesti liittyvää (esimerkiksi strategia, johtaminen) tutkinto-opetusta ja kursseja. Haastateltavat olivat yrittäjyysopetuksen asiantuntijoita. Tutkimusaineisto on kerätty osana OKM:n rahoittamaa yrittäjyyden ja yrittäjämäisen toiminnan edistämiseen

tähtäävää kansallista kärkihanketta (2018-2020), jonka yhden osahankkeen (HOTIT OPIT) tavoitteena on koota, pilotoida, systematisoida ja mallintaa tapoja, joilla korkeakoulut voivat ahotoida opiskelijoiden yrittäjyysosaamista sekä opinnollistaa opintojen aikaista työtä tai muuta sellaista työskentelyä, joka kerryttää yrittäjyysosaamista.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina, ja ne tallennettiin ja litteroitiin aineiston analyysia varten (poikkeuksena neljän korkeakoulun haastattelut, joissa aineisto koostuu nauhoitteen puuttuessa haastattelijan haastattelumuistiinpanoista). Haastattelujen taustalla oli sekä pragmaattisia että teoreettisia ahointiin ja opinnollistamiseen liittyviä tiedontarpeita. Ensiksikin, haastattelujen tavoitteena oli selvittää, miksi (tai miksi ei) korkeakouluissa toteutetaan yrittäjyysosaamisen ahointia ja opinnollistamista ja miten korkeakoulujen opetushenkilökunnan edustajat toteuttavat niitä käytännössä. Haastateltavia pyydettiin antamaan esimerkkejä saadaksemme tietoa siitä mikä toimi ja mikä ei toimi sekä saadaksemme haastateltavina olevien asiantuntijoiden usein kontekstuaalinen ja implisiittinen tieto näkyväksi (Meuser & Nagel, 2009). Toiseksi, tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opetushenkilökunnan käyttämistä teoreettista viitekehyksistä (*mitä*-kysymys), joita vasten opiskelijan kokemuksellisen oppimisen kautta hankittua osaamista ja tietoa suhteutettiin osana yrittäjyyden akateemista opetussuunnitelmaa. Haastateltaville ei siis tarjottu etukäteen tiettyä yrittäjyyden tai yrittäjyysosaamisen määritelmää. Haastattelujen lähtökohtana oli monipuolisesti ymmärtää käytäntöihin liittyviä tekijöitä. Useimmat haastattelut etenivät keskustelunomaisesti keskittyen aiheisiin, jotka olivat keskeisiä haastateltavalle ja/tai korkeakoululle. Haastateltavat spekulivat haastatteluissa myös erilaisia vaihtoehtoja tulevaisuuteen liittyen.

Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin (Eriksson & Kovalainen, 2015) keinoin, ja huomio kiinnitettiin siihen, mitä haastateltavat sanovat ja miten tutkija sen tulkitsee. Tässä lähestymistavassa luokittelu ei perustu tiukasti etukäteen valittuun teoriaan, vaan analyysi on avoin aineistosta nouseville, yllättävillekin teemoille. Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa kerättiin aineistosta kohdat, joissa puhuttiin ahointiin ja opinnollistamiseen liittyvistä toimintatavoista sekä näihin toimintatapojen käytännöllisyyteen liittyvistä arvioista. Kukin kirjoittaja luokitteli aineistoa ensin itsenäisesti, minkä jälkeen analyysin periaatteista ja ongelmakohdista keskusteltiin yhdessä yhteisten luokittelukriteerien rakentamiseksi. Tämän jälkeen aineistosta eriteltiin perusteluja ahotoinnille ja opinnollistamiselle, ahotoinnin ja opinnollistamisen esteitä ja huonosti toimivia käytänteitä sekä ahotoinnin ja opinnollistamisen hyväksi havaittuja toimintatapoja.

Haastateltavia pyydettiin kuvailemaan korkeakoulunsa ahotoinnin ja opinnollistamisen käytänteitä. On huomattava, että teoreettisesti käytänne on käytänne vasta, kun se on toistuva, sosiaalisesti ylläpidetty ja institutionalisoitunut osa organisaatiota. Toisaalta käytänteet muuttuvat ja muovautuvat ajassa. (Gherardi, 2011.) Eräs tuloksemme liittyy juuri siihen, että korkeakouluilla ei ole juuri vakiintuneita käytänteitä ahointia ja opinnollistamista varten, vaan niitä toteutetaan usein tapauskohtaisesti ilman ennalta määrättyjä yhteisiä periaatteita. Voidaan kysyä, onko olemassa vaara, että kysyttäessä käytänteistä, haastateltavalla on kiusaus määrittellä yksittäiset tapaukset yleisiksi toimintatavoiksi. Toisaalta, jos ja kun asioita tehdään ad hoc -tyyliin, muodostaako se itsessään vakiintuneen toimintatavan, käytänteen. Analyysi ei antanut indikaatioita siitä, että haastateltavat olisivat nähneet ahointi- tai opinnollistamiskäytänteitä siellä, missä niitä ei ollut. Sen sijaan toimintatapojen muuntaminen ja räätälöinti jokaisen opiskelijan kohdalla erikseen oli monissa oppilaitoksissa yleistä, toistuvaa ja itsestään selvyytenä pidettyä, joten sitä voitaneen pitää käytänteenä itsessään.

Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksemme tulokset vahvistavat sen, että ahotoinnin ja opinnollistamisen käytännöissä ja niiden laajuudessa on selkeitä eroja yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä myös yrittäjyysosaamisen osalta. Yrittäjyysosaamisen ahointia ja opinnollistamista toteutetaan kaikissa haastatelluissa ammattikorkeakouluissa. Yliopistoissa yritysosaamisen ahointi ja opinnollistaminen on puolestaan vielä merkittävästi vähäisempää. Yliopistojenkin edustajat suhtautuvat yrittäjyysosaamisen ahointiin ja opinnollistamiseen pääsääntöisesti kuitenkin myönteisesti ja näkevät ahotoinnin ja opinnollistamisen prosessit asioiksi, joita halutaan kehittää.

Yleisesti ottaen haastateltavat sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa pitävät positiivisena asiana sitä, että opiskelijat voivat kehittää ja hyödyntää käytännön oppimisen kautta saavutettuja taitoja ja osaamistaan korkeakouluopinnoissaan. Positiivisesta asenteesta huolimatta, ahointi ja opinnollistaminen koetaan haasteellisiksi ja haasteet ovat pitkälti samankaltaisia korkeakoulujen välillä. Suurimmat haasteet sekä toisaalta toimivat käytännöt liittyvät 1) yrittäjyysosaamisen käsitteen määrittelyyn, 2) ahotoinnin ja opinnollistamisen malleihin ja ohjeisiin, 3) opetuksen ja oppimisen määrään ja laatuun, 4) ahotoinnin ja opinnollistamisen tiedotukseen, viestintään ja yhteistyöhön sekä 5) korkeakoulujen resursseihin ja rakenteisiin. Yliopistoissa kuitenkin painottuvat ammattikorkeakouluja enemmän oppiaineen teoreettiseen osaamiseen liittyvät haasteet. Ammattikorkeakoulussa

työelämäyhteistyö luo pohjaa ahotointiin ja opinnollistamiseen, mistä syystä aineistossa esiin nousseet hyviksi ja toimiviksi koetut käytännöt ovat pääosin ammattikorkeakoulujen toteuttamia malleja.

1) Yrittäjyysosaamisen käsitteen määrittely

Yksi keskeisimmistä haasteista on, että yrittäjyysosaamista ei ole vastaajien mukaan määritelty selkeästi. Tästä syystä niin opettajat kuin opiskelijatkaan eivät aina tunnista toimintaa, jota on mahdollista ahotoida tai opinnollistaa heidän yrittäjyyteen liittyvillä kursseillaan. Haastateltavien mielestä määrittely auttaisi entistä paremmin ja enemmän ahotoiminaan ja opinnollistamaan muutakin kuin yrittäjänä toimimista, kuten esimerkiksi harrastustoimintaa, työtä toisessa yrityksessä tai sisäistä yrittäjyyttä.

Meillä pitäis olla semmonen käsite, et mitä me tarkotetaan sillä yrittäjyysosaamisella. Että ku yrittäjyysosaaminenhan on toisaalta sitten niin semmosta monipuolista (AMK)

Erityisesti ammattikorkeakouluissa täsmällisempi määrittely auttaisi toteuttamaan osaamisen arviointiin kehitettyjä hyviä käytäntöjä kuten näyttöjä, joiden avulla opiskelija voi todentaa osaamistaan ja testata tietämystään. Toisaalta haasteita asettaa se, että opetussuunnitelmiin on usein kirjattu niukasti tavoitteita ja ne on ilmaistu hyvin yleisellä tasolla. Tästä syystä näyttöjen kohdalla haastateltavia pohdituttivat kysymykset liittyen siihen, kuinka opettajat voivat varmistaa, että näytöllä saavutetaan tavoitteet ja mitä tavoitteiden oikeasti pitäisi sisältää. Käsitteenmäärittelyn puuttuminen vaikuttaa myös siihen, että osaamisen osoittaminen näytöillä voi olla myös vaatimustasoltaan erilaista, jolloin toiset opiskelijat pääsevät ”helpommalla” kuin toiset. Konkreettisena esimerkkinä tästä on erot näytöissä sen suhteen, vaaditaanko niissä opiskelijalta teorian reflektointia vai ei. Haastateltavat tunnistivat kuitenkin sen, että osaamista voi toisaalta osoittaa monella tavalla.

Haastatteluissa nousi esiin myös se, että esimerkiksi opinnollistamisen edellytyksenä on osaamisperustainen opetussuunnitelma. Haastateltavat miettivät, kuinka korkeakouluissa voidaan määrittää taso, jolloin opiskelijalla on tarpeeksi osaamista tai miten se osaaminen pystytään sanoittamaan. Tämä koskee ammattikorkeakouluissa nimenomaan näyttöjä.

Miten se vastuussa oleva opettaja näkee sen osaamisen näytössä ja osaako se arvioida nimenomaan osaamista vai arvioidaanko jotain muuta asiaa, teknistä suoritusta, et jos on tehny 10 vuotta yrittäjänä hommia, ni ei o välttämättä oppinu niitä asioita, mitä osaamistavoitteissa kuvataan, et sehä on sitte ihan siitä opettajasta kiinni, et hyväksyykö se ahotoinnin vai ei. (AMK)

2) Ahotoinnin ja opinnollistamisen mallien ja ohjeiden puuttuminen

Ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa koettiin laajasti, että ahotoinnin ja opinnollistamisen käytänteistä puuttuvat yleiset ohjeet ja mallit. Käytänteiden ja ohjeiden puuttuminen johtaa tapauskohtaiseen toimintaan, mikä taas vähentää toiminnan tehokkuutta. Useimmissa korkeakouluissa päätöksenteosta vastaa yksittäinen opettaja. Ahotointiin voi joissakin korkeakouluissa ottaa toisaalta osaa myös moni taho, jolloin prosessi voi joko sujua paremmin ja laadukkaammin tai se voi joidenkin haastateltavien mielestä turhaa myös pitkittää prosesseja. Osa haastateltavista näki hallinnon roolin esimerkiksi tärkeänä siitä näkökulmasta, että se toisi prosessiin objektiivisuutta ja vertailtavuutta.

Kyllä mun mielestä on hyvä, että tässä on opintopäällikkö mukana myöskin sillä tavalla, koska hän voi vertailla, miten näitä ahotteja muissa oppiaineissa menetellään niitten kanssa. Että ollaan samalla viivalla jollakin lailla näissä, ettei tehä ihan kovin omapäisiä päätöksiä tai tälläisiä. Että se on hyvä, että tässä on hallinto mukana myös keskustelussa, että nekin on sellanen, joka ois hyvä olla jatkossakin. (yliopisto)

Ahotoinnin ja opinnollistamisen toteuttamiseen käytännössä vaikuttaa myös se, että opettajat eivät jo opintojaksoja suunnitellessaan juurikaan mietti mahdollista ahotointia ja siihen liittyvää yhteistä mallia ja näyttöjä sekä niihin liittyviä tehtäviä ja dokumentteja. Monenlaiset vaihtoehtoiset suoritustavat lisäksi kuormittavat opettajia sekä ahotoinnissa että opinnollistamisessa.

Osa haastateltavista oli myös sitä mieltä, että opiskelijan etu ei aina toteudu. Arviointi ja arvosanan antaminen koetaan erityisen hankaliksi ammattikorkeakouluissa, joissa opettajan vastuu osaamisen arvioinnista korostuu. Yksittäisen kokemattoman opettajan on vaikea ahotoita ja opinnollistaa.

Se vaatii tulkintaa ja se vaatii siltä ketä sitä ahotointia hyväksyy, asiantuntemuksen lisäksi myöskin kokemusta. Et ihan kylmiltään mä en lähtis, ensimmäisen vuoden opettajaa en laittas ahotoimaan ilman jonkinlaista tukisuhdetta, et vois kysyä pikkasen apuakin, et mitä tää tarkoittaa. (AMK)

Erityisenä haasteena on myös yhteismitallisuus eli miten varmistutaan siitä, että opintopisteiden eteen tehty työkuorma on yhtäläinen kaikille opiskelijoille tilanteissa, joissa opettajien ahotointi- ja opinnollistamiskäytännöt ovat kuitenkin erilaisia. Yhteismitallistaminen on hankalaa, koska ahotoitavat ja opinnollistettavat toiminnot ovat erilaisia.

Täähän se varmaan se haaste siinä onkin, kun ne on niin erityyppisiä näitä yritykset. Voi olla et jos on tosi teknologiapainotteinen, et se kestää kauemmin kehittää jotain, et sit

ei sitten heti saa niitä tuloksiakaan välttämättä. Et sitte tavallaan oikeesti siitä yrityksestäkin, siis kokeilustakin pitää saada krediittiä. (yliopisto)

Haasteena on siis määrittää, mitä kaikkea pitää tehdä, että tietty opintopistemäärä täyttyy. On myös epäselvää mikä ja minkä tasoinen toiminta riittää ahotointiin. Kysymyksiä aiheuttaa myös, miten liittää ahotointi kurssin oppimistavoitteisiin.

Yleisesti ottaen haastateltavien mielestä tarvitaan parempi käsitys ja ymmärrys siitä, mitä akateemisen opetuksen ulkopuolisia oppimisprosesseja halutaan opinnollistaa, minkälainen näyttö ja dokumentaatio osaamisen todentamiseen tarvitaan ja missä tämä dokumentaatio sijaitsee. Dokumentaatio on tällä hetkellä korkeakouluissa puutteellista tai sitä ei ole ollenkaan. Ahotoinnin ja opinnollistamisen kautta tehdyt suoritukset eivät myöskään näy erikseen tilastoissa, koska ahotointi ja opinnollistamisprosessi eivät näy opiskelijoiden henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa tarpeeksi selkeästi.

Me halutaan paremmin dataa käyttöön siitä, että mitä ja mikälaisia polkuja nää nyt sitten nää prestart-upit taikka pre-yrittäjät käy ja mitä palveluita erityisesti käytetään ja niin edelleen. Mut sehän on myös opinnollistamisen kannalta hirveen hyvää dataa. Koska sitä kauttahan me päästään näkemään, mitä on tehty tai tekemättä. (AMK)

Haastattelujen välillä oli havaittavissa myös sisäisiä ristiriitaisuuksia sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen välillä ja sisällä. Vaikka monet haastateltavista toivoivat ahotoinnin ja opinnollistamisen tueksi malleja ja ohjeita, moni oli myös sitä mieltä, että ahotointia ja opinnollistamista ei voi rajoittaa yhteen tiettyyn malliin, koska molemmat ovat yksilöllisiä prosesseja. Haastatteluissa korostettiin myös sitä, että on tärkeää löytää opiskelijan kannalta paras ratkaisu. Opettajien olisi myös hyväksyttävä se, että osaamista voi hankkia monella tavalla ja muualtakin kuin vain tietyltä opintojaksolta. Osa haastateltavista korostikin sitä, että ahotoinnin ja opinnollistamisen tulisi olla luonnollinen osa opintoja. Haasteena on tasapainoilu akateemisten standardien täyttymisen kanssa, koska ei haluta tehdä yli eikä ali.

3) Opetuksen ja oppimisen laatu ja määrä

Ahotointi nähdään sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa hyvänä välineenä motivoida opiskelijoita suorittamaan korkeakouluopintoja sekä tapana nopeuttaa ja joustavuutta korkeakouluopintoja. Yliopistoissa valmistumisajan lyhentämistä ei nähdä kuitenkaan keskeisimpänä tavoitteena, vaan sen edelle asetetaan oppiminen ja oppimisen korkea laatu. Yliopistoissa koetaan, että ahotoinnille ja opinnollistamisen määrälle halutaan asettaa selkeät rajat. Virallisen opinto-ohjelman ulkopuolisia opintoja ei saisi olla liikaa, eikä niiden toivota

tapahtuvan oppimisen laadun kustannuksella. Yliopistoissa koetaan huolta siitä, että koulutuksen laatu heikkenee, mikäli ahotoidaan tai opinnollistetaan suuria määriä muodollisen koulutuksen ulkopuolella kerrytettyä osaamista. Muutama yliopistojen haastateltavista kertoi tämän olevan syynä sille, että yliopistoissa ei haluta toteuttaa tai lisätä yrittäjyysosaamisen ahotointia.

Me sanotaan et tää ei oo semmonen ohjelma että tänne tullaan ja sanotaan että kun olen tehnyt aikaisemmissa tutkinnoissa tämän ja tämän, niin saanko korvaavuksia, vaan tänne valitaan semmoset opiskelijat jotka haluaa tulla oppimaan lisää ja käymään nämä meidän kurssit. (yliopisto)

Yliopistoissa halutaan pitää kiinni akateemisista standardeista ja osa haastateltavista epäili sitä, että opiskelijat pystyvät hankkimaan korkeakouluosaamista vastaavaa tietoa ja taitoa yliopiston ulkopuolelta. Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa ahotoinnin ja opinnollistamisen haasteena nähdään erityisesti se, miten opiskelijat voivat osoittaa kriittisen ja analyttisen osaamisensa.

Korostamme, että tietoperustan hallinta on tärkeää. Korkeakoulussa on kuitenkin tärkeää ymmärtää myös teoriapohja ja pitää lukea oikeita kirjoja ja tutkimuksia ja ymmärtää niitä. Kriittinen ajattelu on tärkeä. (AMK)

Sitten siinä on tieteellinen raportointi aina mukana, oli se mikä tahansa se projektitehtävä itessään. Se edellytetään tietty akateemisuus kuitenkin tässä siinä mielessä, että pystytään reflektomaan se tekeminen [...] niin sitä pystytään reflektomaan ikään kuin akateemiselle tasolle ja oman osaamisen kehittämiseen se tekeminen. (yliopisto)

Kursseilta poissaololta nähtiin myös varjopuolia sosiaalisesta näkökulmasta. Jos opiskelija ei osallistu opintojaksoon, hänen yhteisöllinen oppimisensa saattaa jäädä vajaaksi tai hän ei opi tärkeitä ja ajankohtaisia tietoja. Tämä voi johtaa myös siihen, että pätevät yrittäjät eivät osallistu opetukseen, eivätkä he näin ole jakamassa kokemuksiaan, tai toimimassa mentoreina muille opiskelijoille, joilla ei ole käytännön yrittäjyyskokemusta.

Ahotointiprosessi johtaa siihen, että ne, jotka tästä asiasta on parhaita asiantuntijoita, siis käytäntöpuolella, he eivät tuu niille kursseille mukaan, vaan he hankkii itselleen ahotoinnin kautta vapautuksen tästä kurssista [...]. Mä oon aatellu, että joo, et tää on tosi suuri probleema, että kun nämä ihmiset olis siellä luentosalissa keskustelemassa ja tuomassa kokemuksia, niin se aihe eläis aivan toisella tavalla, koska ne on kuitenkin vuorovaikutustilanteita ne opetustilanteet eikä siis tiedon kaatamista. Niin se on harmillista, mut sitten sille ei taida voida mitään. (yliopisto)

Osa korkeakouluista oli ratkaissut yhteisölliseen oppimiseen liittyvät haasteet kehittämällä opiskelijan osaamisen näyttöön tapoja, jotka integroivat ahotoijan muun luokan

oppimisprosessiin ja jotka mahdollistavat osaamisen jakamisen muiden kanssa. Esimerkkeinä tästä olivat opiskelijoiden tekemät näyteluennot ja esitykset sekä mentoroijina toiminen.

4) Tiedotus, viestintä ja yhteistyö

Haastateltavien mukaan opiskelijat eivät tiedä ahotoinnista ja opinnollistamisesta tarpeeksi eivätkä osaa kuvata osaamistaan tai ymmärrä yrittäjämäistä toimintaansa. Tietoisuuden puuttuminen on ongelma erityisesti myös siksi, että opiskelijoiden odotetaan olevan aloitteellisia ja aktiivisia ahotoinnin ja opinnollistamisen suhteen. Opiskelijoiden tulisi haastateltavien mukaan myös osata reflektoida osaamistaan eikä vain vedota pelkkiin todistuksiin ja arvosanoihin. Tämä on haastavaa, koska ahointi- ja opinnollistamisprosessien hahmottaminen on heille usein haastavaa.

Ammattikorkeakoulujen haastateltavat nostivat tietoisuuden levittämiseen liittyen esiin opiskelijatuutorien merkityksen ahotoinnin ja opinnollistamisen tiedottamisessa. Opiskelijatuutorit ovat usein niitä, jotka informoivat opiskelijoita opinnollistamisesta. Toisaalta tuutorit itsekään eivät aina tiedä tarpeeksi yrittäjyyteen liittyvistä asioista.

Kokonaisuudessaan haasteena on myös se, että opettajat eivät tiedä, ketkä opiskelijat ovat toimineet tai toimivat yrittäjinä ja olisivat näin mahdollisia yrittäjyyden ahotoijia ja opinnollistajia.

Meillä varmaan on paljon piilossa niitä sellasia, joilla on yritystoimintaa ja niillä ei tuus ees mieleen, et ne vois jollain tavalla opinnollistaa sen ennen tänne tuloa hankitun osaamisensa. (AMK)

Tiedotus ja viestintä nousi keskusteluissa esiin myös kerrottaessa yhteistyöstä sellaisten kolmansien osapuolien kanssa, joiden toimintaa sekä yliopistot että ammattikorkeakoulut ovat opinnollistaneet. Yhteistyö esimerkiksi opiskelijavetoisten yrittäjyysyhteisöjen (ES) kanssa nähdään laajalti positiivisena asiana, koska ne monipuolistavat opiskelijoiden oppimismahdollisuuksia sekä ovat haastateltavien mukaan opiskelijoiden mielestä usein houkuttelevampia oppimisen paikkoja teoreettisiin yrittäjyyskursseihin verrattuna. Yhteistyössä oli keskeistä ymmärtää korkeakoulujen ja ES:ien toiminnan erot ja tarkoitukset, jotka ovat pitkälti toisiaan täydentäviä.

...kumpikin osapuoli hahmottaa mikä sen toisen rooli on ja mikä se lisäarvo on koska nimenomaan meidän puolella me voidaan korostaa että hei, tän paikallisen ESn kautta te pääsette mukaan siihen yhteisöön ja pääsette kuulemaan niitä tarinoita, mut se taas edellyttää sitä että myös se niinku sen toisen osapuolen pitää myös avata sitä mitä sitten opinnoissa saa että ei tuu semmosta vastakkainasettelua et se on niinku se hyvä

lähtökohta kun kumpikin ymmärtää ja tuo esille omissa tilaisuuksissaan ja yhteyksissä ja sen et me tehdään yhdessä tätä ja kumpikin toteuttaa sitä omaa tehtäväänsä. (yliopisto)

Haasteena kuitenkin mainitaan ES-yhteisöjen vuosittain vaihtuva hallitus, mikä aiheuttaa haasteita yhteydenpidolle ja toimintojen ennakkoinnille. Haasteena on myös toimintojen laaja-alaisuus ja jatkuvasti elävät ES-yhteisöjen toteuttamat ohjelmat.

5) Resurssit ja rakenteet

Ahotointi ja opinnollistaminen koetaan opiskelijakohtaisena ja aikaa vievänä ylimääräisenä työnä, vaikka sen pitäisi olla normaalia toimintaa. Etenkin ammattikorkeakouluissa molemmat käytännöt lisääntyvät jatkuvasti ja opiskelijat lisäksi tuovat jo vähäistäkin osaamistaan esille, mikä lisää haasteita taata opiskelijoille joustavaa ja henkilökohtaista palvelua.

Tässä on vielä tehtävää ja tää täytyy saada mun mielestä korkeakouluissa kaikille tasoille, kaikkien linjojen läpi, tää ei oo vaan jonkun hommaa, tämä on meidän kaikkien yhteinen asia ja kaikkien pitää tätä tehdä, tää ei saa olla joku marginaali-ilmiö, osaksi toimintaa kaikille. (AMK)

Vaikka haastateltavien mukaan yliopiston johto puhuu ahotoinnista ja opinnollistamisesta, käytännön tasolla se ei paljoakaan välttämättä näy. Haastateltavat kokevat, että resurssien puute yliopistoissa hidastaa ahotoinnin systemaattisempaa käyttöönottoa. Asiat eivät myöskään etene, koska ei ole tekijöitä; ahotoinnin ja opinnollistamisen käyttöönotto riippuu paljon yksittäisen opettajan henkilökohtaisesta kiinnostuksesta ja aktiivisuudesta, eikä kaikilla yliopistojen opetushenkilöstöön kuuluvilla ole välttämättä motivaatiota ahotointiin tai opinnollistamiseen.

Rakenteet hidastavat myös käytäntöjen kehittämistä. Ammattikorkeakoulussa olisi haastateltavien mukaan päästävä irti lukujärjestykseen sidotusta oppimisesta. Ammattikorkeakouluissa haastavaa on myös miettiä sitä, miten pysytään palvelemaan tulevaisuudessa toisen asteen opiskelijoita, joilla on jo paljon yrittäjyyteen liittyvää pohjatietoa. Yliopistoissa jäykät tutkintorakenteet aiheuttavat puolestaan haasteita; tutkintorakenteet ovat täysiä ja pitkälti ennalta määriteltyjä, joten virallisen opinto-ohjelman ulkopuolisille suoritteille ei ole tilaa opinto-ohjelmissa. Haastatteluissa nousi kuitenkin esiin, että yliopistoissa on jo haettu joustavuutta ulkopuolisille suoritteille luomalla yksittäisiä kursseja, jotka mahdollistavat joustavat suoritustavat. Näiden kurssien hyödyntämisessä on kuitenkin eroja yliopistojen välillä vaihdellen niiden satunnaisesta käytöstä systemaattisempaan toimintatapaan.

Implikaatiot yrittäjyysopetuksen ahotointiin ja opinnollistamiseen

Tuloksissa esiin nousevien hyvien toimintamallien sekä kehittämistä vaativien toimintatapojen pohjalta olemme laatineet suosituksia yrittäjyysosaamisen ahotointiin ja opinnollistamiseen (Taulukko 1). Suositukset voidaan luokitella viiteen ryhmään: (1) korkeakoulutason käytäntöihin, vastuisiin ja periaatteisiin, (2) tiedotukseen ja viestintään liittyviin, (3) käytäntöjen toteutukseen, (4) yhteistyöhön kolmansien osapuolten kanssa liittyviin sekä (5) yrittäjyysosaamisen arviointitapoihin ja -prosesseihin liittyviin. Suositukset ovat sovellettavissa pääosin sekä ahotointiin että opinnollistamiseen. Osa suosituksista on koko korkeakoulua koskevia, oppialasta riippumattomia, osa taas yrittäjyyden erityisyydestä kumpuavia. Jotkut suositukset liittyvät vahvasti arvovalintoihin, kun taas osa ottaa kantaa arjen käytäntöihin.

Taulukko 1. Suosituksia korkeakouluille yrittäjyysosaamisen ahotointiin ja opinnollistamiseen.

Korkeakoulutason käytännöt, vastuut ja periaatteet
- Tunnistetaan, että ahointi- ja opinnollistamiskäytännöt koskettavat koko korkeakoulua. - Suunnitellaan selkeä prosessi. - Kuunnellaan opetushenkilökunnan ääntä korkeakoulukohtaisia käytäntöjä luotaessa. - Merkitään opinto-oppaaseen systemaattisesti kaikkien kurssien kohdalle (1) voiko kurssin ahotoida/opinnollistaa kokonaan/osittain/ei-lainkaan, (2) miten osaaminen osoitetaan ja (3) miten osaaminen arvioidaan. - Laaditaan korkeakoulukohtaiset ohjeet sille, paljonko kussakin tutkinnossa voi ahotoida ja opinnollistaa sekä miten niiden toteutumista dokumentoidaan sekä seurataan. - Taataan opiskelijoiden tasa-arvoinen kohtelu tekemällä ahointi- ja opinnollistamisprosesseista korkeakoulutasolla läpinäkyviä.
Tiedotus ja viestintä
- Lisätään tiedottamista ja kullekin kohderyhmälle räätälöityä viestintää. - Varmistetaan, että ahointi- ja opinnollistamiskäytännöistä tiedottaminen on osa opettajatuutorien, opettajien, koulutuksen suunnittelijoiden ja opiskelijatuutorien perehdytystä työhön.
Käytäntöjen toteutus
- Tarjotaan opiskelijoille ohjeita, esimerkkejä ja malleja yrittäjyysosaamisensa tunnistamiseen ja kuvaamiseen. - Huolehditaan, ettei ahotoiva/opinnollistava opiskelija jää yksin vaille sosiaalista verkostoa. - Tuetaan yhteisöllistä oppimisprosessia ja yhteistä tiedon muodostamista (eli opiskelijoiden välistä oppimista) osana ahointia ja opinnollistamista. - Toteutetaan osaamisen osoittaminen/arvioiminen ennalta määrättyinä päivinä, mikä helpottaa resurssien kohdentamista ja ennalta suunnittelua.
Yhteistyö kolmansien osapuolten kanssa opinnollistamisessa
- Valitaan ulkopuoliset partnerit ja yhteistyökumppanit kurssien tavoitteiden mukaisesti ja palvelemaan opiskelijan oppimista. - Mietitään etukäteen toimintatavat kolmansien osapuolten kanssa, pyritään molemmin puoliseen asiantuntemuksen kunnioittamiseen ja käydään avointa keskustelua tavoitteista.

Yrittäjyysosaamisen arvioinnin lähtökohtia
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tehdään selkeä kurssien osaamistavoitteiden ja määritellään niihin käsitteelliset/ teoreettiset tavoitteet, tavoiteltavat käytännötaidot ja siirrettävät taidot (kuten ryhmätyötaidot, opiskelutaidot, viestintätaidot ym.). • Varmistetaan, että opiskelijan osaaminen sopii ahotoitavan/opinnollistetettavan kurssin tavoitteisiin riippumatta siitä, miten osaaminen on hankittu. • Sisällytetään ahointiin ja opinnollistamiseen aina reflektio-osuus, jotta kokemus muuntuu osaamiseksi. • Tehdään arviointikriteeristö suoritusten ja osaamisen arviointiin ahotoinnin ja opinnollistamisen yhteydessä. |
|--|

Suosituksat pyrkivät huomioimaan haastateltavien huolen opiskelijoiden tasa-arvoisesta kohtelusta ja osaamisen laadun varmistamisesta. Toimintatapojen selkeys, ennakoitavuus ja läpinäkyvyys lisäävät käsittääksemme opiskelijoiden tasavertaista kohtelua. Jotta osaamisen laatu voidaan varmistaa, tulee opettajilla olla ymmärrys kokemuksellisen oppimisen prosesseista. Oppimista tukee reflektion sisällyttäminen osaamisen osoittamiseen sekä opintosuunnittelun osaamisperustaisuus. Tämä vaatii pysähtymistä miettimään, mitä yrittäjyysosaaminen on. Käytännön tasolla on hyvä muistaa, että jos halutaan saada kokemuksellinen oppiminen tasavertaiseksi oppimismuodoksi, tulee varmistaa, ettei näin hankitun osaamisen osoittamisesta koidu lisätyötä jo ennestään täystyöllistetyille opettajille.

Loppupohdinta ja tutkimuksen rajoitteet

Käytännön kokemuksen ja tekemällä oppimisen merkitys on noussut tärkeään rooliin yrittäjyystaitojen oppimisessa; yrittäjyyskasvatus perustuu vahvasti toimintaan (Hägg, 2017). Yrittäjyysopetuksen tutkimuksessa on havaittu, että erilaiset oppimisen areenat edistävät opiskelijoiden kykyä arvioida omaa oppimistaan ja tulla tietoiseksi omasta osaamisestaan. On tärkeää, että opiskelijat oppivat hyödyntämään kokemusta, jota he saavat harjoitellessaan yrittäjyyteen liittyviä asioita aidoissa ympäristöissä. Käytännön harjoittelun lisäksi opiskelijoiden pitäisi kuitenkin oppia myös ymmärtämään yrittäjyys käsitteenä ja ilmiönä ja heille pitäisi antaa aikaa löytää ja ymmärtää tehtyjen toimenpiteiden ja käsitteellisen tiedon yhteys. Ahointi ja opinnollistaminen ovat tärkeä osa oppimisprosessia, jossa opiskelija tulee tietoiseksi omasta osaamisestaan sen osoittamisen ja konkretisoinnin kautta.

Ahointi ja opinnollistaminen voidaan nähdä kolikon kahtena käänöpuolena. Ahointi koskee osaamisen retrospektiivistä konkretisointia, kun taas opinnollistamiseen liittyy osaamisen ja tiedonhankinnan tarkoituksenmukainen suunnittelu. Suomalaisten korkeakoulujen opettajat voivat kuitenkin kokea ahotoinnin ja opinnollistamisen epäselvinä tai toisiinsa kietoutuneina ilmiöinä. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa havaittiin, että

yrittäjyysosaamisen ahointi ja opinnollistaminen on yliopistoissa vielä vähäistä ja se perustuu pääsääntöisesti yksittäistapauksiin. Vakiintumattomat käytännöt vaikeuttavat myös tutkimuksemme tulosten tulkintaa, ja kokonaiskuvan hahmottamista, sillä haastateltavat usein sekoittivat termit ahointi ja opinnollistaminen. Lisäksi haastateltavat puhuivat asiasta lähinnä oman työnsä näkökulmasta, eikä heillä välttämättä ollut tietoa yliopistonsa käytänteistä laajemmin. Ammattikorkeakouluissa vastaavaa epäselvyyttä ei ollut, mutta niidenkin haastatteluista ilmeni tarvetta käytäntöjen tehokkaampaan hyödyntämiseen.

Ahointiin ja opinnollistamiseen liittyvän tiedon ja ymmärryksen lisääminen on tärkeää monesta syystä. Erityisesti yrittäjyysopetuksessa opetussuunnitelman ulkopuolinen oppiminen nähdään osana ”yrittäjyysopetuksen sisäistä ekosysteemiä” (Brush, 2014 p. 31), joka täydentää akateemista opetussuunnitelmaa ja edistää yrittäjyyskulttuurin juurruttamista korkeakoulujen kampuksilla (Miyasaki, 2014; Morris ym., 2013). Korkeakoulujen ulkopuoliset oppimisympäristöt tukevat opiskelijayrittäjyyttä rikastamalla oppimiskokemusta. Myös uusien yrityksen ideoinnin ja suunnittelun avulla voidaan simuloida yrittäjämäistä oppimista ja luoda kokemuksellinen työssäoppimisen ympäristö (Pittaway & Cope, 2007).

Vaikka opiskelijoiden eri kautta hankitun ja monen tasoisen osaamisen tunnistaminen asettaa korkeakouluille uusia haasteita, monipuoliset oppimisympäristöt lisäävät myös korkeakoulujen mahdollisuuksia tarjota opiskelijoilleen joustavia ja motivoivia oppimiskokemuksia. Myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta akateemisen opetussuunnitelman ulkopuolella hankitun osaamisen integrointi osaksi tutkintoja on tulevaisuudessa yhä tärkeämpää.

Lähdeluettelo

- Adam, S. (2007). *Why is the recognition of prior experiential learning important and what are the national and institutional implications of this for lifelong learning?* Paper presented at Official Bologna process seminar, Riga, Latvia, January 25–26, 2007. Haettu 11.3.2019 osoitteesta <http://www.aic.lv/bologna2007/>
- Amkverkkovirta.fi (2019). Verkkovirta – New forms of studification in collaboration between higher education and work -projektin verkkosivu. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta 5.3.2019 <http://www.amkverkkovirta.fi/>
- ARENE (2015) *ARENE:n yrittäjyys-suositukset* 12.3.2015. Haettu 1.10.2018 osoitteesta <https://www.yrittajat.fi/>
- Auno, P., Heikkinen, E., Itkonen, H., Karhu, A., Karjalainen, R-L., Korkealehto, K., ... Takala, K. (2016). *Pedagogical model 2016 – Expertise with smart attitude and joy*. Kajaani University of Applied Sciences publication series B 58 / 2016. Haettu 1.10.2018 osoitteesta <https://www.theseurs.fi>

- Bohlinger, S. (2017). Comparing recognition of prior learning (RPL) across countries. Teoksessa Mulder, M., and Winterton, J. (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education* (s. 589–606). Sveitsi: Springer International Publishing, Cham.
- Bologna Declaration (1999) *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Issued by Ministerial Conference Bologna 1999. Haettu 3.9.2019 osoitteesta <http://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>
- Brush, C. G., Green, P. G. and Strimaitis, J. (2014). Entrepreneurship at Babson college: curricular, co-curricular and executive education programmes. Teoksessa Michael H. Morris (toim.) *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy – 2014. In Association with the United States Association for Small Business and Entrepreneurship* (s. 314–323). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Brush, C. G. (2014). Exploring the concept of an entrepreneurship education ecosystem. Teoksessa Hoskinson S. and Kuratko D. F. (toim.), *Innovative Pathways for University Entrepreneurship in the 21st Century. Advances in the Study of Entrepreneurship, Innovation and Economic Growth*, Vol. 24, 25–39. <https://doi.org/10.1108/S1048-473620140000024014>
- Bruyat, C. & Julien, P-A (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(2), 165–180. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00043-9)
- Cooper, L., Ralphs, A. and Harris, J. (2017). Recognition of prior learning: The tensions between its inclusive intentions and constraints on its implementation. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1273893>
- Cope, J. and 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), 104–124. <https://doi.org/10.1108/13552550010346208>
- Dewey, J. (1951). *Experience and education* (13. painos). New York, US: Mac Millan Company.
- Eriksson, P., and Kovalainen, A. (2015). *Qualitative methods in business research: A practical guide to social research*. London, UK: Sage Publications.
- European Parliament (2000). *Report on the European Commission report on the implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning (1996)*. European Parliament, Committee on Culture, Youth, Education, the Media and Sport, 14 July 2000 (A5-0200/2000 final).
- Evans, N. (2006). Recognition, Assessment and accreditation of prior experiential learning. Teoksessa Corradi, C., Evans, N. and Valk, A. (toim.) *Recognising experiential learning: practices in european universities*. Tartu, Estonia: Tartu University Press.
- Gherardi, S. (2011). *Organizational Learning: The Sociology of Practice*. Teoksessa Easterby-Smith, M, Lyles, M, A (toim.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (2. painos). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.

- Gibb, A. (2005). The future of entrepreneurship education – determining the basis of coherent policy and practice. Teoksessa Paula Kyrö and Camille Carrier (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005, 44–67. Tampere: University of Tampere.
- Haapala, A. (2014). Oppiminen TKI-projekteissa. Teoksessa: Haapala, A. (toim.), *Opinnollistaminen TKI-projekteissa: Lähtökohtia toteutukseen ja kokemuksiä käytännöstä*. A: Tutkimuksia ja raportteja – Research Reports 95, 10–21. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Heinonen, J. & Hytti, U. (2010). Back to basics: The role of teaching in developing the entrepreneurial university. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 11, 283–292. <https://doi.org/10.5367/ijei.2010.0006>
- Huusko, M., Vettenniemi, J., Hievanen, R., Tuurnas, A., Hietala, R., Kolhinen, J. & Ruskovaara, E. (2018). *Yrittämään oppii yrittämällä. Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa -arviointi*. Kansallinen Koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 25:2018.
- Hägg, G. (2017). *Experiential entrepreneurship education. Reflective thinking as a counterbalance to action for developing entrepreneurial knowledge*. (Väitöskirja). Lund, Ruotsi: Lund University.
- Hägg, G. and Politis, D. (2013). Learning through reflection: The role of mentorship in entrepreneurship education. Teoksessa Catano, A. (toim.), *Proceedings of the Entrepreneurship Summer University at ISCTE-IUL 2013*. Vol. 1, 215–229. Haettu 21.3.2019 osoitteesta <https://issuu.com/>
- Jamieson, I. (1984). Schools and Enterprise. Teoksessa A. G. Watts and P. Morgan (toim.), *Education for Enterprise* (s. 19–27). Cambridge: CRAC, Ballinger.
- Johannisson, B. (1991). University training for entrepreneurship: Swedish approaches. *Entrepreneurship & Regional Development* 3(1), 67–82. <https://doi.org/10.1080/08985629100000005>
- Johnson, C. (1988). Enterprise education and training. *British Journal of Education and Work*, 2, 61–65. <https://doi.org/10.1080/0269000880020106>
- Jones, B. and Iredale, N. (2010) Enterprise education as pedagogy. *Education+Training*, 52(1), 7–19. <https://doi.org/10.1108/00400911011017654>
- Kallberg, K. (2009). Aiemman osaamisen tunnustamisen lähtökohtia ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Haltia, P., & Jaakkola, R. (toim.), *Osaaminen esiin: näkökulmia tunnistamiseen ja tunnustamiseen*. Haaga-Helium julkaisusarja, Puheenvuoroja 5/2009, 14–36. Helsinki: Edita. Haettu 31.3.2019 osoitteesta <http://www.haaga-helium.fi>
- Katz, J. A. (2003). The chronology of american entrepreneurship education. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 283–300. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-9026\(02\)00098-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-9026(02)00098-8)
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ.

- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577–597. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1540-6520.2005.00099.x>
- Kuratko, D. F. and Morris, M. H. (2018). Examining the future trajectory of entrepreneurship. *Journal of Small Business Management, Special Issue: Entrepreneurship Everywhere: Across Campus, Across Communities and Across Borders* 56(1), 11–23. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12364>
- Kyrö, P. (2005). Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. Teoksessa Kyrö, P. & Carrier, C. (toim.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Hämeenlinna: University of Tampere.
- Man, T.W.Y. and Yu, C.W.M. (2007). [Social interaction and adolescent's learning in enterprise education: An empirical study.](https://doi.org/10.1108/00400910710834058) *Education + Training*, 49(8/9), 620–633. <https://doi.org/10.1108/00400910710834058>
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). The expert interview and changes in knowledge production. Teoksessa Bogner, A., Lieg, B. & Menz, W. (toim.), *Interviewing Experts* (s. 184–200). UK: Palgrave Macmillan UK.
- Mikkola, P. & Haltia, P. (2019) *Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Selvitys aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnistamisen periaatteista ja käytänteistä korkeakouluissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan sekä lukiokoulutuksen osasto.
- Miyasaki, N. (2014). Can universities really help students start ventures? Teoksessa Michael H. Morris (toim.) *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy – 2014. In Association with the United States Association for Small Business and Entrepreneurship*, 177–199. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Morris, M. H., Kuratko, D. F. and Cornwall, J. R. (2013a). *Entrepreneurship programs and the modern university*. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., and Singhal, S. (2013b). A competency-based perspective on entrepreneurship education: Conceptual and empirical insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 352–369. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12023>
- Mäkinen-Streng, M. (2016). *Selvitys aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta suomalaisissa ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa*. OKM/7/040/2016.
- Nurkka, P. (2018). Studification as a Model to Learn Deeper and Faster in Higher Education. Julkaistu *INTED2018 Conference Proceedings* (s. 3377–3384). <http://dx.doi.org/10.21125/inted.2018>
- O'Connor, A. (2013). A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing*, 28, 546–563. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.07.003>
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. OECD, Paris.

- Opetusministeriö (2007) *Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opetusministeriö (2009). Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Haettu 21.3.2019 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Koulutuksen yrittäjyyslinjaukset 2017*. Haettu 1.10.2018 osoitteesta <https://minedu.fi>
- Pittaway, L. and Cope, J., (2007). Simulating entrepreneurial learning: Assessing the utility of experiential learning designs. *Management Learning*, 38(2), 211–233.
- Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 29 (4), 400–424. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1540-6520.2005.00091.x>
- Politis, D. (2008). Does prior start-up experience matter for entrepreneurs' learning? A comparison between novice and habitual entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(3), 472–489. <https://doi.org/10.1108/14626000810892292>
- Römer-Paakkanen, T. (2015). *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivojen tilan arviointi amk-sektorilla Suomessa*. Unpublished research paper. Aalto University.
- Siivonen, P., Peura, K., Hytti, U. and Kasanen, K. (2018) Student Entrepreneurship Societies as the change agents of the future world of work? A paper presented at the 3E ECSB Entrepreneurship Education Conference in Twente, The Netherlands 17-18 May, 2018.
- Stenlund, T. (2010). Assessment of prior learning in higher education: A review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(7), 783–797. <https://doi.org/10.1080/02602930902977798>
- Tuomainen, S. (2016). Kuka haluaa AHOTia yliopistoissa? *Kasvatus*, 4, 387–390.
- UNIFI (2016). *Korkeakoulujen yrittäjyysuositukset*. Haettu 1.10.2018 osoitteesta <http://www.unifi.fi>
- Valtioneuvoston kanslia (2015). *Ratkaisujen Suomi*. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Helsinki: Edita Prima. Haettu osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/sipilan-hallitus/hallitusohjelma>
- White, R. J. and Moore, K. (2016). Application of competency-based learning to entrepreneurship education: Integrating curricular and cocurricular elements to enhance discipline mastery. Teoksessa Laura A. Wankel and Charles Wankel (toim.), *Integrating Curricular and Co-curricular Endeavors to Enhance Students Outcomes* (s. 99–118). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.