



Liiketalouden laitoksen hyvät käytänteet opetuksessa ja tutkimuksessa

Marja-Liisa Kakkonen (toim.)

Marja-Liisa Kakkonen (toim.)

LIIKETALouden LAITOKSEN HYVÄT KÄYTÄNTEET OPETUKSESSA JA TUTKIMUKSESSA

Mikkelin ammattikorkeakoulu

D: Vapaamuotoisia julkaisuja – Free-form Publications

22

MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU
D: Vapaamuotoisia julkaisuja – Free-form Publications
PL 181, 50101 Mikkeli
Puhelin 015 35 561

© Tekijät ja Mikkelin ammattikorkeakoulu
Kannen kuva: Marja-Liisa Kakkonen
ISBN 978-951-588-397-1 (nid.)
ISBN: 978-951-588-398-8 (PDF)
ISSN 1458-7629
Ulkoasu ja taitto: Kopijyvä Oy, Mikkeli
Kannen ja sisällön painatus: Kopijyvä Oy, Mikkeli

ESIPUHE

Avoimuus ja tiedon jakaminen korostuvat yhä enemmän yhteisöllisyyttä edistävinä tekijöinä. Yhteisöllisyys puolestaan auttaa kehittämään entistä innostavampaa oppimisympäristöä. ”Learning by sharing” on erään kansainvälisen korkeakouluverkoston motto ja kyseisen verkoston toiminta on perustunut jo yli 20 vuoden ajan tähän ja verkosto on laajentanut toimintaansa tähän perustuen vuosi vuodelta. Tiedon ja kokemusten jakaminen on myös tämän yhteisjulkaisun perusidea. Artikkelien kirjoittajat ovat valinneet omasta kokemusmaailmastaan asioita, joita he kuvaavat artikkeleissaan.

Tämä julkaisu sisältää 11 artikkelia. Kahden ensimmäisen artikkelin kirjoittavat ovat liiketalouden laitoksella vuonna 2013 työskennelleitä harjoittelijoita, jotka reflektivat omia oppimiskokemuksiaan koulutusohjelmien käytänteistä. Hanna Lehtinen pohtii opintojen toteuttamiseen liittyviä käytänteitä aikuisopiskelijan näkökulmasta ja Laura Tuukkanen kirjoittaa sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen oppimisesta ja niihin liittyvistä asioista.

Neljässä seuraavassa artikkelissa pohditaan liiketalouden opetukseen liittyviä toimintamalleja eri opintojaksoilla. Kristiina Kinnunen kirjoittaa aiemman osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta taloushallinnon opintojaksolla ja Sami Heikkinen kuvaa käyttäjälähtöisen innovaatioprosessin pilotointia. Eila Jussilan ja Reijo Honkosen artikkelit liittyvät puolestaan verkko-opetukseen.

Teknologia ja liiketoiminnan kehittyminen sekä kansainvälistyminen ovat muuttaneet merkittävästi markkinointiajattelua viime vuosikymmenten aikana. Hannele Kämppi kuvaa ja pohtii artikkelissaan omien opetuskokemusten näkökulmasta markkinoinnin opetuksen kehittymistä viidellä vuosikymmenellä. Laadukas toiminta edellyttää jatkuvaa ja systemaattista toimintojen prosessointia ja kehittämistä. Stefan Lindström kirjoittaa liiketalouden laitoksen laatutyöstä prosessien näkökulmasta.

Muutokset yhteiskunnassa ja toimintaympäristössä ovat korostaneet yrittäjyyden ja yrittäjyyden oppimisen merkitystä. Kolme viimeistä artikkelia esittelevät tutkimustuloksia

yrittäjyyteen liittyen. Heli Aaltosen artikkeli kuvaa yrittäjyyteen oppimista opiskelijoiden omalta mukavuusalueelta siirtymisen näkökulmasta. Marja-Liisa Kakkosen artikkeli esittää tutkimustuloksia, jotka liittyvät ristiriitoihin yrittäjyyden oppimisessa ammattikorkeakouluohjelmassa. Lopuksi Marketta Koskisen artikkeli esittää tutkimuksen päätulokset, jotka käsittelevät omistajuutta erilaisten yrittäjien käsityksinä ja tulkintoina.

Kaiken kaikkiaan tämän yhteisjulkaisun artikkelit ovat läpileikkaus hyvin erilaisista kokemuksista ja käytännteistä, jotka ovat sekä merkityksellisiä kirjoittajilleen että opettavaisia esimerkkejä toisille. Tämä yhteisjulkaisu toimii myös erinomaisena esimerkkinä yhteenvedosta liiketalouden laitoksen työntekijöiden mielenkiinnon kohteista. Toivomme näiden artikkelien antavan virikkeitä lukijoille ja kannustavan myös heitä jakamaan omia hyviä käytännteitään muille!

Marja-Liisa Kakkonen
Liiketalouden laitoksen koulutusjohtaja

KIRJOITTAJAT

Aaltonen, Heli
KTT, yliopettaja

Heikkinen, Sami
MM, lehtori

Honkonen, Reijo
KTM, lehtori

Jussila, Eila
KTL, yliopettaja

Kakkonen, Marja-Liisa
KTT, KT, koulutusjohtaja

Kinnunen, Kristiina
KTM, lehtori

Koskinen, Marketta
KTT, hankevalmistelija

Kämppe, Hannele
TTL, lehtori

Lehtinen, Hanna
tradenomiopiskelija, työharjoittelija

Lindström, Stefan
KM, harjoittelun koordinaattori

Tuukkanen, Laura
tradenomiopiskelija, työharjoittelija

SISÄLLYS

ESIPUHE

KIRJOITTAJAT

HYVÄT KÄYTÄNTEET AIKUISOPISKELIJAN OPPIMISPROSESSISSA I

Hanna Lehtinen

SOSIAALISTEN JA VIESTINNÄLLISTEN TAITOJEN OPPIMINEN..... 17

Laura Tuukkanen

AHOT-MENETTELY TALOUSHALLINNON OPINTOJAKSOLLA 25

Krsitiina Kinnunen

KÄYTTÄJÄLÄHTÖINEN INNOVAATIOPROSESSI -OPINTOJAKSON PILOTOINTI PARIOPETTAJUUTENA 37

Sami Heikkinen

OPISKELU JA OPETTAMINEN VERKOSSA 47

Eila Jussila

JAETTU ASiantuntijuus VERKKO-OPETUKSEN VOIMAVARANA 57

Reijo Honkonen

MARKKINOINNIN OPETUSTA VIIDELLÄ VUOSIKYMMENELLÄ 67

Hannele Kämpö

PROSESSIT OSANA LIIKETALouden LAITOKSEN LAATUTYÖTÄ 77

Stefan Lindströmi

**POIS MUKAVUUSALUEELTA - KOKEMUKSIA YRITTÄJÄMÄISESTÄ
OPPIMISESTA INTENSIIVIVIIKOLLA 87**

Heli Aaltonen

**RISTIRIITOJA YRITTÄJYYDEN OPPIMISESSA
AMK-KOULUTUSOHJELMASSA 97**

Marja-Liisa Kakkonen

**OMISTAJUUS ERILAISTEN YRITTÄJIEN KÄSITYKSINÄ
JA TULKINTOINA 115**

Marketta Koskinen

LIITTEET

HYVÄT KÄYTÄNTEET AIKUISOPISKELIJAN OPPIMISPROSESSISSA

Hanna Lehtinen

”Oppia ikä kaikki.”

(Suomalainen sananlasku)

Aikaisemmin puhuttiin elinikäisestä oppimisesta, mutta nykyään on alettu käyttää elinikäisen oppimisen käsitteen sijasta elämänlaajuisen oppimisen käsitettä. Elämänlaajuinen oppiminen pitää sisällään ihmisen oppimisen kaikkina ikäkausina ja kaikissa ympäristöissä (Kumpulainen 2009,15). Elämänlaajuinen oppiminen on osittain seurausta nykypäivän työelämän muutoksesta. Voidaan myös sanoa, että jatkuvasta muutoksesta on tullut pysyvä olotila työelämään ja työmarkkinoihin. Muutoksesta seuraa luonnollisesti työtehtävien vaatimusten kasvaminen ja muuttuminen.

Jotta työ ja tekijä kohtaisivat tulevaisuudessa toisensa paremmin, on Suomessa pyritty parantamaan ja kehittämään erityisesti aikuisväestölle suunnattua jatko- ja täydennyskoulutusta. Elinikäisen oppimisen edistäminen on otettu keskeiseksi koulutus- ja työvoimapolitiittiseksi tavoitteeksi Suomessa. (Opetusministeriö 2008.) Aikuis-koulutus.fi nettisivuston (2012) mukaan Suomessa aikuisille järjestetään koulutusta yli 1 000 oppilaitoksessa ja noin 1,7 miljoonaa suomalaista osallistuu vuosittain aikuiskoulutukseen. Mikkelin ammattikorkeakoulu on yksi näistä tuhannesta oppilaitoksesta. Mamkin toimintasuunnitelman (2013) mukaan Mikkelin ammattikorkeakoulua haluaakin profiloitua elinikäisen oppimisen korkeakouluksi.

Opintojen aikataulun mukainen loppuun saattaminen on tärkeää yksilön, oppilaitoksen ja yhteiskunnan kannalta. Tämän vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota opiskelun toimiin käytänteisiin, jotka auttavat, tukevat ja mahdollistavat opintojen loppuun saattamisen. Stenlundin (2010) mukaan opintopolulta syrjäytymisen vaikutukset ovat pääsääntöisesti kielteisiä ja kielivät siitä, että koulutukseen varatut resurssit ovat merkittävältä osaltaan hukkakäytössä ja suuri osa opiskelijoiden tulevaisuuteen liittyvistä mahdollisuuksista jää hyödyntämättä.

Tämän artikkelin, Hyvät käytänteet aikuisopiskelijan oppimisprosessissa, tavoitteena on kertoa omien kokemusteni kautta aikuisesta oppijana sekä siitä, kuinka aikuisopiskelijan oppimisprosessia voidaan tukea hyvien käytänteiden avulla. Johdantoluvun jälkeen pohdin aikuista oppijana yleisellä tasolla. Luvussa kolme esittelen lyhyesti MAMKin liiketalouden aikuiskoulutusohjelman. Luvussa neljä pohdin hyviä käytänteitä omassa oppimisprosessissani ja luvussa viisi esittelen johtopäätökset.

Aikuinen oppijana

Holopaisen (2007) mukaan ohjeelliseksi aikuisopiskelijan määritteeksi voidaan asettaa opiskelun aloittaminen vähintään 25-vuotiaana tai se, että henkilöllä on aiempi vähintään samantasoinen koulutus. Yleensä kuitenkin aikuisopiskelijaksi määritellään 25–64-vuotias henkilö, joka on palannut takaisin koulutusjärjestelmän piiriin ensimmäisen koulutusvaiheensa taakse jätettyään.

Aikuiseen oppijaan vaikuttavat sekä iän mukanaan tuomat fyysiset muutokset että eletyn elämän kokemukset. On tärkeää ymmärtää, että kyky uuden oppimiseen säilyy ihmisillä koko elämän ajan, vain oppimistavat muuttuvat. Vellosen (2008, 5) mukaan aikuisen oppiminen poikkeaa nuoren tai lapsen oppimisesta. Hänen mukaansa aikuisen oppiminen perustuu aina elämäntutkimukseen, jonka taas on muovautunut eletyn elämän kokemuksesta. Tämän takia aikuisopiskelijan on tärkeää saada linkitettyä opittava asia aikaisempaan elämäntutkimukseensa.

Yhtenä tärkeimmistä iän mukanaan tuomista fyysisistä muutoksista Vellonen (2008, 6) mainitsee sen, että aikuisen lyhytmuistikapasiteetti pienenee nuoriin verrattuna. Holopainen (2007,4) toteaa puolestaan raportissaan, että iän myötä tiedonkäsittelymekanismit monipuolistuvat eli asiakokonaisuuksien hallintakyky paranee, mutta toisaalta muistin kuormituskyky heikkenee. Tämä tulisi huomioida opetuksessa, jossa pitäisi välttää liikaa luenointia ja yksittäisten tiedonpalojen jakamista. Opetuksen tulisi mahdollisimman laajalti painottaa käytännön tekemiseen sekä tiedon soveltamiseen työelämässä.

Aikuisopiskelun erityispiirteet

Aikuisten oppiminen ja opettaminen eroaa nuorten oppimisesta ja opettamisesta. Tästä syystä on katsottu tarpeelliseksi erottaa aikuispedagogiikka eli andragogiikka perinteisestä opettajajohtoisesta pedagogiikasta. Käsitteenä andragogiikka ei ole mikään uusi. Sen otti käyttöön jo 1800-luvun alkupuolella Alexander Kapp, mutta varsinaisen aikuiskasvusteorian andragogiikan ympärille kehitti Malcolm Knowles. (Henttinen 2008, 14.) Andragogiikka-käsite on herättänyt laajasti myös kritiikkiä. Kiistaa on käyty jopa siitä, voidaanko andragogiikkaa edes pitää aikuisoppimisen teoriana vai onko se aikuiskoulutuksen menetelmä tai tekniikka tai vain joukko oletuksia (Holopainen 2007, 8).

Andragogiikan mukaan (kuvio 1) aikuinen oppijana eroaa nuoresta oppijasta juuri siinä, että hänellä on aikaisempia kokemuksia työelämästä ja usein jo selkeä käsitys tarvittavasta opetuksesta. Aikaisempi elämäkokemus voi olla aikuisopiskelijan vahvuus, mutta myös heikkous. Vahvuutena aikaisempi elämäkokemus voidaan nähdä silloin, kun elämän kokemus toimii eräänlaisen laajana tarttumispintana uusille asioille. Heikkoutena elämäkokemus voidaan nähdä silloin, kun aikuisopiskelija on oppinut vääränlaisia tapoja ja tietoja jo opetettavasta asiasta. Tällöin aikaisempi elämäkokemus hidastaa ja vaikeuttaa uuden asian oppimista. (Holopainen 2007, 7–9.)

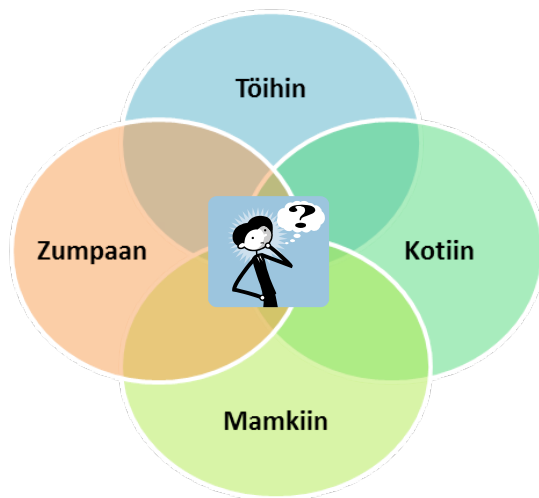
Pedagogiikka	Andragogiikka
<ul style="list-style-type: none"> • Oppija on riippuvainen muista ja tarvitsee paljon tukea opiskeluun liittyvissä asioissa. • Opettaja on auktoriteetti. • Oppija on ns. tabula rasa. • Oppiminen tapahtuu opettajan ja opetusmateriaalin välityksellä • Valmius oppimiseen syntyy yksilön ulkopuolelta esim. yhteisöstä. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilas on itseohjautuva ja itsenäinen. • Opettaja on valmentaja ja tukija. • Aikaisempi elämäkokemus tukee tai heikentää uuden oppimista. • Oppiminen tapahtuu kokemuksellisten oppimismetodien kautta. • Valmius oppimiseen syntyy yksilön sisäisen tarpeen seurauksena.

KUVIO 1. Pedagogiikan ja andragogiikan eroja

Holopainen (2007,5) toteaa kehitysraportissaan, että opintojen sisällöstä ja tavoitteista riippumatta oppimisen kannalta on tärkeää se, kuinka oppija asennoituu oppimiseen. Käsitukset siitä, millainen kuva ihmisellä on itsestään oppijana, vaikuttaa ratkaisevasti oppiaineeseen suhtautumiseen ja siinä pärjäämiseen. Käsite itsestä oppijana muotoutuu pitkälti aikaisempien koulutus- ja oppimiskokemusten kautta.

Tyypillinen piirre myös aikuisopiskelijalle on, että aikuiset osaavat huolehtia oppimisestaan ilman ulkoista kontrollia ja heillä on myös taipumus suhtautua kriittisesti opittavaan asiaan. Kriittisyys näkyy aikuisopiskelijan kohdalla usein siinä, että hän ei hyväksy ulkoa asetettuja oppimistavoitteita sellaisenaan. Aikuisopiskelija ei siis vain passiivisesti vastaanota opetusta vaan pyrkii aktiivisesti arvioimaan sitä sekä omaa oppimistaan. Aikuisopiskelija joutuu jatkuvasti priorisoimaan oppimistavoitteitaan sekä niveltämään ne niin hyvin kuin mahdollista muuhun elämään ja toimintaan. (Holopainen 2007.)

Eräs syy myös siihen, että aikuisopiskelijat ovat yleensä itsenäisiä ja suhtautuvat kriittisesti opittavaan asiaan on heidän elämäntilanteensa. (Kuvio 2.) Aikuisopiskelijat elävät usein ns. elämän ruuhkavuosia, jolloin he joutuvat taiteilemaan työelämän, perheen, harrastusten ja opiskelun nelikentässä. Aikuisopiskelijan elämäntilanteesta johtuen monesti kynnys lähteä opiskelemaan on korkea.



KUVIO 2. Yksinkertaistettu aikuisopiskelijan toimintaympäristö (soveltaen Holopainen 2007)

Toisaalta aikuisiässä opiskelemaan lähtevillä on nuoriso-opiskelijoihin verrattuna elämäkokemuksen lisäksi etunaan myös opiskelumotivaatio. Nuorempana koulua käydään, koska se kuuluu normaaliin suomalaiseen elämäntapaan, mutta vanhempana opiskellaan vain silloin, kun tiedetään tarkasti, mitä halutaan oppia. Aikuisopiskelijalla on yleensä selkeä näkemys ja halu kehittyä, päivittää tietojaan ja kohentaa ammattitaitoaan. Aikuisopiskelijan vahvuuksiksi voidaankin lukea harkitsevaisuus, oma-aloitteisuus, kyky perustella, stressinhallinta, asioiden kokonaisvaltainen hahmottaminen ja työkokemus. (Holopainen 2007.)

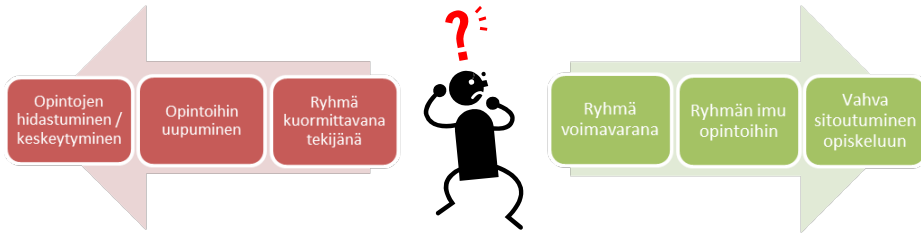
Tutoropettajan rooli aikuisopiskelussa

Tutoropettajalla on merkittävä rooli aikuisopiskelijan oppimisprosessissa. Vellonen (2008, 14–14) painottaa raportissaan, että ohjaus ei saa olla yksisuuntaista neuvontaa, vaan sen tulee olla ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutusta ja dialogia. Opettajatutorilta vaaditaankin hyvin laaja-alaista ja monipuolista osaamista. Hänen tulee olla tukijana oppimisessa, auttaa vaikeuksissa ja innostaa opiskeluun.

Muurimäki (2010, 20) toteaa raportissaan, että aikuisohjaajien on osattava olla aidosti läsnä tekemättä itsestään numeroa ja kyettävä muun muassa rohkaisemaan aikuisia rikkomaan rajoja, ajattelemaan totunnaisesta poikkeavalla tavalla ja ylittämään itsensä sekä tukemaan ja ohjaamaan moninaisia usein omaan elämään kiinnittyviä ongelmaratkaisuprosesseja.

Ryhmäytymisen merkitys aikuisopiskelussa

Ryhmäytyminen on erittäin tärkeää myös aikuisopinnoissa. Opiskeluryhmä toimii ihan tilanteessa opiskelijan voimavarana. Pahimmillaan opiskeluryhmä voi toimia opiskelijaa kuormittavana tekijänä ja johtaa jopa opintojen keskeyttämiseen. (Kuvio 3.) Kun opiskeluryhmän prosessi ja ryhmäytyminen pääsevät syntymään, sen voimaa ei pysäytä mikään. Ryhmän avulla oppiminen näkyy paitsi opiskelun ilona, myös tavoiteaikataulussa valmistumisena. (Muurimäki 2010, 21.) Tämän vuoksi on todella tärkeää aikuisopiskelijaryhmässä opintojen alkuvaiheessa panostaa ryhmäytymiseen. Lähteenmäen (2007, 3) mukaan keskeiset ohjauksen tehtävät opintojen alussa ovat ryhmäytyminen ja opiskeluun orientointi.



KUVIO 3. Ryhmän vaikutus opintoihin (soveltaen Hyvén 2006)

HOPS ja AHOT aikuisopiskelun tukena

Henkilökohtaisella opiskelusuunnitelmalla (HOPS) tarkoitetaan opiskelijan itselleen rakentamaa tutkintoon tähtäävää opintojen muodostelmaa, joka perustuu koulutusohjelman opetussuunnitelmaan. HOPS:ssa opiskelija kuvaa tarkasti omat kehittymistavoitteensa ja opiskelutapansa, ajankäytön suunnitelman sekä oman kehittymisen ja arvioinnin suunnitelman. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelman tulisi olla opiskelijan kartta opintiellä ja myös tärkeä opinto-ohjauksen työväline. (Kurikka 2003, 1,8.)

HOPS:ia laadittaessa nousee esille ohjaavan opettajan merkitys. Vellonen (2008, 14 - 15) toteaa, että aikuisopiskelussa on oltava kykyä kohdata aikuinen oppija oman elämänsä asiantuntijana ja tasavertaisena neuvottelukumppanina. Samoin ohjaajalla pitää olla taitoja ja työvälineitä oppijan ammatillisen osaamisen ja työelämäntaitojen kartoittamiseen, tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Lähtenmäen (2007,3) mukaan opiskelijan ohjaus tulee järjestää siten, että opiskelija tunnistaa omat lähtökohtansa, kokemuksensa, tarpeensa ja toiveensa.

HOPS on tärkeä työkalu määriteltäessä opiskelijan AHOT-prosesseja. Aikuisopiskelun lähtökohtanaan on, että opiskelijan ei tarvitse suorittaa uudestaan sellaisia opintoja tai taitoja, joiden osaamistavoitteet hän voi osoittaa hallitsevansa ammattikorkeakoulun määrittelemällä tavalla. Nämä opinnot, tiedot ja taidot on voitu hankkia opiskelemalla, työssä tai vapaa-aikana. Tätä kutsutaan aiemmin hankitun osaamisen tunnistamis- ja tunnustamismenettelyksi (AHOT). Tämän järjestelyn tarkoituksena on nopeuttaa valmistumista ja lyhentää opiskelu-aikaa.

Monimuoto-opiskelun hyödyntäminen aikuisopiskelussa

Monimuoto-opiskelulla yleensä tarkoitetaan aikuisen tarpeisiin suunniteltuja joustavia opiskelukäytäntöjä, joissa korostuvat opiskelijan itsenäinen oppiminen ja vastuu omasta työskentelystä. Monimuoto-opetus sisältää nimensä mukaisesti useampia opetusmuotoja ja suoritustapoja. Opetus voi olla organisoitu lähiopinnoiksi ja tai verkko-opinnoiksi. Lähiopetusta voi olla päivisin, iltaisin tai viikonloppuisin. Opinnot voi suorittaa ryhmätöinä, yksilötehtävinä tai tentteinä.

Tieto- ja viestintätekniikan (TVT) hyödyntäminen aikuisopiskelussa

Oppiminen ja opetus ovat siirtyneet ja tulevat lisääntyvässä määrin siirtymään verkkoympäristöön. Avoimet yhteisöllisen oppimisen välineet kuten blogit, wikit ja jaetut dokumentit, verkko-opetusalustat, videoneuvottelujärjestelmät, sähköiset oppimateriaalit ja muut sovellukset toimivat verkossa www-selaimen välityksellä (Turku 2012, 4).

Käytännössä TVT:n hyödyntäminen tarkoittaa siis yksinkertaisimmillaan työvälineohjelman (esim. PowerPoint) käyttämistä opetuksen yhteydessä. Laajasti ottaen TVT on esimerkiksi sähköisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä, verkkokurssien järjestämistä ja teknisten apuvälineiden monipuolista käyttöä opetuksessa (esim. videoneuvottelulaitteet, julkaisujärjestelmät) (Oulun yliopisto 2013).

Mamkin liiketalouden aikuiskoulutusohjelma

Mikkelin ammattikorkeakoulussa voi aikuisopiskelija suorittaa liiketalouden ammatti-korkeakoulututkinnon. Tradenomitutkinnon laajuus on 210 opintopistettä ja opiskeluaikaa on tutkinnon suorittamiseen varattu aikuisopiskelijalle noin 2–3 vuotta riippuen opiskelutahdista. Pohjakoulutusvaatimuksena liiketalouden aikuispuolelle on liiketalouden perustutkinto/merkonomi tai opistoasteen merkonomitutkinto tai muu ammatillinen tutkinto, joka sisältää riittävästi (noin 40 ov/60op) liiketalouden opintoja.

Liiketalouden tradenomitutkinnon rakenne koostuu perusopinnoista, pakollisista ammattiopinnoista, vaihtoehtoisista ammattiopinnoista, vapaasti valittavista opinnoista sekä harjoittelusta ja oppinäytetyöstä. (Taulukko 1.) Harjoittelu jaetaan kahteen osaan, perustyöharjoitteluun (15 op) ja syventävään työharjoitteluun (15 op).

TAULUKKO I. Liiketalouden tradenomitutkinnon rakenne

Perusopinnot Liitetoiminnan perusteet, työyhteisö, liiketoimintaympäristö, liiketalouden ammattikielet ja viestintä	60p
Pakolliset ammattiopinnot Liiketoiminnan tuki, liiketoimintaprosessit, tutkimuksellinen kehittäminen	45 op
Vaihtoehtoiset ammattiopinnot	45 op
Vapaasti valittavat opinnot	15 op
Harjoittelu	30 op
Opinnäytetyö	15 op
Yhteensä	210 op

Liiketalouden tradenomitutkinnon perus- ja pakolliset ammattiopinnot on tarkoitus saada tehtyä ensimmäisen ja toisen lukuvuoden aikana, jonka jälkeen opiskelija voi keskittyä valinnaisiin opintoihin sekä opinnäytetyön tekemiseen ja harjoittelun suorittamiseen. Opiskelijalla on monia eri vaihtoehtoja suuntautumisvaihtoehtokseen. Hän voi esimerkiksi valita myynnin ja markkinoinnin, rahoituksen ja johtamisen tai taloushallinnon. (Auvinen 2013.)

Mamkin liiketalouden tradenomin koulutusohjelmassa on yhtenä perusopintojen pakollisena opintojaksona Ammatillinen kasvu -opintojakso. Ammatillisen kasvun yhtenä tarkoituksen on opastaa opiskelijaa valitsemaan itselleen parhaiten sopivat opiskelutavat. Samalla ammatillisen kasvun tarkoituksen on auttaa opiskelijaa rakentamaan opiskelunsa tavoitteelliseksi toiminnaksi, joka johtaa sekä ammatillisen kasvun ja kehittymisen että ammatti-alan tuntemukseen ja ammattieettisen ajattelutavan kehittymiseen.

Liiketalouden tradenomin opinnot on rytmitetty tiettyjen vuositeemojen ja osaamistavoitteiden mukaan. Aikuispuolen koulutuksessa on 2–3 vuositeemaa. Ensimmäisen vuoden teemana on liiketalouden perehtyjä ja toimija. Tarkoituksen on, että opiskelija osaa toimia oppimisyhteisön jäsenenä ja hän tunnistaa oman opiskelutyylinsä sekä tietää, mitä AMK-opiskelu edellyttää. Opintojen tässä vaiheessa opiskelija osaa toimia asiakaspalvelun ja taloushallinnon perustehtävissä. Opintojen toisen ja kolmannen vuoden teemana on liiketalouden asiakaslähtöinen soveltaja. Tässä vaiheessa opintoja opiskelija pystyy mm. suun-

nittelemaan yrityksen rahoitusta, laatimaan liiketoiminta-suunnitelman ja tietää sijoitus-toiminnan periaatteet, ymmärtää esimiestyön merkityksen organisaatiossa.

Hyvät käytänteet omassa oppimisprosessissani

”Menestyksen tikapuita ei kävellä kädet taskussa.”

(Suomalainen sananlasku)

Opiskelu ja opinnoissa menestyminen vaativat aina opintoihin sitoutumista ja työtä riippumatta opiskelijan iästä. Toki ikä tuo myös helpotusta opintoihin, koska ainakin itselläni olen havainnut, että näin aikuisiällä opiskellessa opiskelumotivaatio ja organisointikyky ovat kehittyneet huomattavasti nuoruusvuosistani. Toisaalta ikä tuo myös uusia opiskelua haittaavia tekijöitä kuten lapset, perhe-elämä, ikääntyvät vanhemmat, harrastukset, työ jne. Tämän takia myös aikuisopiskelijalle oppimisprosessia tukevat hyvät käytänteet ovat erittäin tärkeitä.

Itse olen huomannut omien opintojeni myötä, että aikuisopiskelijoilla on monesti haasteita etenkin tietotekniikan ja kielten opiskelussa. Nämä aineet ovat mielestäni hyvä esimerkki juuri nuorten ja aikuispuolen opiskelijoiden selkeästä tasoerosta. Tasoerot näissä aineissa voivat olla myös aikuisopiskelijaryhmän sisälläkin valtavat, mikä taas asettaa oman haasteensa opettajalle.

Minun mielestäni tutoropettaja ja hyvä ryhmä luovat parhaan perustan onnistuneelle oppimisprosessille, mutta näiden lisäksi aikuiskoulutusta tukemaan on kehitetty ns. hyviä käytänteitä. Näillä hyvillä käytänteillä tarkoitetaan erilaisia toimenpiteitä ja menetelmiä, joilla voidaan tukea ja ohjata opiskelijaa kohti valmistumista ja työelämää. Olen jakanut nämä oppimisprosessia tukevat hyvät käytänteet viiteen ryhmään.

Tutoropettajan rooli aikuisopiskelussa

Mielestäni aikuisen opintoja uhkaavat tekijät voidaan jakaa karkeasti kahteen asiaan. Näitä ovat itse opinnoista johtuvat tekijät kuten opintopolun epäselvyys ja opintopolkuun sitoutumisen vaikeus. Näihin molempiin ongelmiin auttaa hyvä ja toimiva tutoropettaja.

Aikuisopiskelijoilla on yleensä selkeä käsitys, mitä he haluavat opiskella ja tässä heitä pystyy auttamaan tutoropettaja, joka pystyy ohjaamaan heidän opintopolkuaan haluttuun suuntaan. Toisaalta myös on meitä toisenlaisia, kuten minä. Minusta kaikki opinnot kuulostivat mielenkiintoisilta ja minulla ei ollut täysin selkiytynyt juuri mitä minä haluaisin opiskella, joten tällöin ohjaukselta vaaditaan kykyä kertoa eri opintopoluista. Toivoisinkin, että jatkossa tutoropettajalla olisi ns. avoin keskusteluaika tietynä päivänä viikosta vaikkapa klo 15–17 syyslukukauden ajan, jolloin hänen kanssaan voisi mennä juttelemaan ilman ajanvarausta opiskeluun liittyvistä asioista.

Ryhmäytymisen merkitys aikuisopiskelussa

Eräs suurimmista aikuisopiskelijan ongelmista on mielestäni arjen ajankäytön priorisointi. Arjen ajankäytön priorisointiongelmassa on opiskelijalle suurta tukea omasta opiskeluryhmästään. Ryhmän kesken voidaan jakaa ajankäyttövinkkejä sekä toimia toistemme tuki- ja tsemppausryhmänä. (Kuvio 2.)

Aloitin liiketalouden opinnot syksyllä 2012, ja meillä opinnot alkoivat orientaatiotapaamisella, jossa tutustuttiin ryhmään ja opetustiloihin. Minusta tätä voisi kehittää vielä lisää juuri ryhmäytymistä sekä verkostoitumista silmällä pitäen. Mielestäni olisi hyvä, jos aloittavien opiskelijoiden orientaatioilta pidettäisiin yhdessä vaikkapa toisen tai kolmannen vuoden opiskelijoiden kanssa. Orientaatioillassa esittäytyisivät kummankin ryhmän tutoropettajat sekä mahdollisesti muut opintojen tukipalvelut, kuten kirjasto ja opintotoimisto.

Tämä aloittavien opiskelijoiden perehdyttäminen voitaisiin sisällyttää opiskelijoiden ammatillisen kasvun ammattietikan opintojaksoon, jossa opiskelija joutuu miettimään oppimisprosessissaan kokonaisuudessaan, opiskelijan tulevaisuuden suunnitelmia ja varmistamaan, että kaikki tarvittavat opinnot ovat suoritettuina ennen todistuksen hakua ja valmistumista. Tässä vaiheessa opiskelijalla on paljon tuoretta ja käytännön kautta saatua tietoa tarjota uudelle aloittavalle opiskelijalle.

HOPS ja AHOT aikuisopiskelun tukena

Mielestäni Mamkin aikuispuolenopinnoissa yksilöllisen osaamisen huomioiminen on keskeisessä asemassa opintoja suunniteltaessa. Tämä näkyy parhaiten käytännön tasolla henki-

lökohtaisessa opintosuunnitelmassa eli HOPS:issa. Ensimmäinen HOPS laaditaan jo ennen varsinaisten opintojen alkua. Elokuussa 2012 kävin HOPS-tapaamisessa, jossa sain syksyn lukujärjestyksen ja informaatiota muista valittavissa olevista opinnoista. Tämä ensimmäinen HOPS-tapaaminen on opintojen aloittamisen kannalta todella tärkeä ja sen takia toivoisin, että siihen jatkossa pystyttäisiin varaamaan pidempi aika. Nyt tapaaminen oli ohi 15 minuutissa. Mielestäni olisi hyvä, jos vaikkapa sähköpostilla voitaisiin lähettää opiskelijoille jo etukäteen lukujärjestykset ilta- ja päiväopinnoista. Näin opiskelija voisi perehtyä niihin ensin kotona ja vasta sen jälkeen mennä HOPS-tapaamiseen.

Itse olen kokenut AHOT-menettelyt hyvin mielenkiintoisiksi ja hyödyllisiksi. Minusta olisi kuitenkin erittäin hyvä, jos ennen AHOT-tehtävien tekemistä olisivat opintojaksot Tietotekniset taidot, Ammattisuomi sekä Ammatillisen kasvun Johdatus Ammattikorkeakouluopintoihin suoritettuina. Nämä opinnot luovat minusta perustan AHOT-tehtävien onnistuneelle ja mielekkäälle tekemiselle. Toivoisin myös, että aina kurssin alussa kerrottaisiin reilusti ja selkeästi AHOT-menettelystä. Mielestäni opettajille voisi olla AHOT-kansio, jossa olisi tiedot kyseisen kurssin AHOT-menettelystä, suoritustavasta ja vaatimuksista. Ongelmaksi koen myös sen, että AHOT-menettelystä ei saa mielestäni riittävästi palautetta. Henkilökohtaisesti haluaisin saada palautetta numeron lisäksi myös tiedollisista puutteista ja raportin ulkonäöllisistä seikoista.

Mikkelin ammattikorkeakoulussa aikuisopiskelijoiden koulutusohjelmassa yksilöllisen osaamisen huomioiminen näkyy mm. niin, että opetuksen lähtökohdaksi on otettu aikaisemmin hankittu osaaminen ja aiemmat kokemukset. Liiketalouden tradenomien aikuisopiskelijoiden koulutusohjelmassa AHOT-menettelyllä suoritetaan suurin osa perusopinnoista kuten markkinoinnin perusteet, henkilöstöhallinto, kansantalous, toimiva työyhteisö yms. Myös aikuispuolen koulutuksessa perustyöharjoittelu luetaan hyväksi aiemman työkokemuksen perusteella.

Monimuoto-opiskelun hyödyntäminen aikuisopiskelussa

Mielestäni Mamkin aikuispuolenopinnoissa on hyvin joustavasti huomioitu aikuisopiskelijan ajankäytön haasteet. Mikkelin ammattikorkeakoulussa lähiopetus on järjestetty pääsääntöisin aina iltaisin, ja yleensä opetukseen on myös varattu yksi lauantaipäivä.

Lähiopetuksessa ei yleensä ole läsnäolopakkoa, mikä minusta on hyvä. Itse olen kuitenkin havainnut näin aikuisella iällä, että helpommalla pääsee, jos osallistuu aktiivisesti lähiopetustunneille. Aikuispuolen lähitunnit ovatkin olleet mielestäni todella tehokkaita ja tiiviitä opetuspaketteja. Valitettavasti vain aikuisilla ei aina ole mahdollisuutta tulla tunneille, vaikka he haluaisivat.

Olen osallistunut myös Mamkin sekä Kyamkin järjestämille virtuaalikursseille. Ne ovat olleet hyvin toteutettuja ja mielenkiintoisia. Virtuaalikursseille ei liity lähiopetusta vaan kaikki materiaali on Moodle-oppimisympäristössä, jonne myös palautetaan tehtyt tehtävät. Virtuaalikursseissa opiskelija joutuu puurtamaan yksin koko opittavan alueen. Se on työlästä, koska siinä ei ole opettajaa tai opiskeluryhmää tukemassa. Mutta minulle sopii myös yksinäinen puurtaminen. Virtuaalikurssin etu on se, että se on täysin ajasta ja paikasta riippumaton. Opintoja voi tehdä juuri siellä ja juuri silloin, kun itselle parhaiten sopii. Itse teen niitä usein iltaisin, kun lapset ovat käyneet nukkumaan.

Minulla on ollut myös mahdollisuus näin työttömänä opiskellessani osallistua myös nuorisopuolen päiväopintoihin. Se on ollut todella virkistävää vaihtelua ja myös nopeuttanut opintojen etenemistä. Päiväopintojen myötä minulla on ollut myös enemmän valinnan varaa kursseissa.

Tieto- ja viestintätekniikan (TVT) hyödyntäminen aikuisopiskelussa

Mielestäni tieto- ja viestintätekniisten taitojen osaaminen ja sähköisen asioinnin taitaminen kuuluu kansalaistaitoihin. Niitä tarvitaan nykypäivänä elämän joka saralla niin työ-, koulu- kuin yksityiselämässäkin.

Mikkelin ammattikorkeakoulussa on käytössä opiskelijoiden oma intranet, jota kutsutaan Studentiksi. Studentista on suora linkki Moodle-verkko-oppimisympäristöön, josta löytyvät opiskelijan kurssit, kurssimateriaalit, tehtävien palautuskansiot sekä keskustelualusta. Studentista on myös suora linkki Asio-opiskelijaporttaaliin. Asio on Mikkelin ammattikorkeakoulussa käytössä oleva opiskelijahallintotietojärjestelmä. Tämän järjestelmän kautta voi tehdä kursseille ilmoittautumisia, selata opintorekisteriotetta ja vaikkapa lukea opiskelijoiden vaihtoraportteja yms.

Mielestäni Moodle-oppimisympäristö on toimiva ja hyvä. Moodlessa oleva luentomateriaali mahdollistaa sen, että tunneilla ei tarvitse kynä sauhuten kirjoittaa muistiinpanoja vaan voi rauhassa keskittyä kuuntelemaan opettajaa. Moodlesta on suurta hyötyä myös silloin, kun ei pääse osallistumaan lähiopetustunneille. Silloin voi itselleen sopivana ajankohtana käydä perehtymässä Moodlessa tuntien luentomateriaaleihin.

Johtopäätökset

Työelämän muutokset ja tiedon nopea uudistuminen ovat johtaneet siihen, että ajantasaisen ja käytännönläheisen aikuiskoulutuksen kysyntä ja tarve jatkaa kasvuaan. Vuoden 2012 tilastojen mukaan noin 1,7 miljoonaa suomalaista osallistuu vuosittain aikuiskoulutukseen. Tähän aikuisopiskelijoiden laajaan kirjoon mahtuu hyvin erilaisia ihmisiä erilaisista elämäntilanteista, ja tämän vuoksi heidän tarkka määrittely on hyvin haasteellista. Karkeasti aikuisopiskelijaksi voidaan kuitenkin määrittellä yli 25-vuotias henkilö, joka on palannut takaisin koulujärjestelmän piiriin.

Aikuisopiskelijat eroavat nuoriso-opiskelijoista iän mukanaan tuomien fyysisten muutosten sekä eletyn elämän kokemuksiensa takia. Vahvuutena aikuisopiskelijoilla on yleensä hyvä opiskelumotivaatio, elämäkokemus ja asioiden kokonaisvaltainen hahmottaminen. Isoimman haasteen aikuisopiskelijan opintopolulle muodostavatkin arjen ajankäytön priorisointi ja rohkeus heittäytyä opiskelijan rooliin.

Minua liiketalouden opiskelu oli kiinnostanut jo useamman vuoden, mutta pelkäsin työn, perheen ja opiskelun kolmikantaa. Minulla ei ollut rohkeutta ottaa tarvittavia askelia. Mutta niin kuin yleensä, asioilla on tapansa järjestyä. Tällä kertaa ”onnekseni” jäin työttömäksi, jolloin päätin hakea Mamkiin liiketalouden aikuisopiskelijaksi. Nyt ensimmäinen lukuvuosi alkaa olla takana ja olen todella tyytyväinen päätökseeni palata takaisin koulunpenkille.

Merkittävässä roolissa minun opintopolkuni varrella ovat olleet tutoropettaja ja oma opiskeluryhmä. Muiksi hyväiksi käytänteiksi kohdallani ovat osoittautuneet HOPS, AHOT, TVT ja monimuoto-opetus. HOPSin tekeminen ennen varsinaisten opintojen alkua oli minusta erittäin hyödyllistä ja opintoihin motivoivaa. Tässä ensimmäisessä HOPS keskustelussa minulle tuli tunne, että minut todella halutaan tänne opiskelijaksi ja minua ollaan myös

valmiita tukemaan opinnoissani. Monimuoto-opetus, verkkokurssit ja Moodle-oppimisympäristö ovat puolestaan mahdollistaneet todella joustavan ja monipuolisen opiskelun.

Vaikka Mamkin aikuispuolen opinnoissa on hyvin huomioitu aikuisopiskelijan erityispiirteet sekä erilaiset tukimuodot, niin silti aikuisopiskelijan opiskeluprosessia voidaan mielestäni verrata maratonjuoksuun. On itsestään selvää, että hetken huumasta ei kannata maratonille pinkaista. Juoksijan tulee olla hyvässä kunnossa, huoltojoukot reitin varrella tsemppaamassa ja tietenkin juoksureitti sekä tavoitteet kristallin kirkkaina mielessä.

Kaiken kaikkiaan opiskelu näin aikuisiällä on ollut todella virkistävä ja antoisa kokemus. Opiskelun myötä olen saanut uusia ystäviä, taitoja ja tietoja, mutta myös selkiyttänyt näkemystäni siitä, mitä minä haluan ”isona” tehdä. Opiskelu on aukaissut silmäni näkemään monia asioita uudella tavalla mukaan lukien myös minut itseni. Minä en ole vain kulahtanut ja väsähtänyt kotiäiti vaan tehokas ja ammattitaitoinen melkein valmis tradenomi.

LÄHTEET

Aikuiskoulutus.fi 2012. Aikuiskoulutus. WWW-dokumentti. http://www.aikuis-koulutus.fi/Aikuiskoulutus__d3115.html. Ei päivytystietoa. Luettu 11.2.2013.

Auvinen, Päivi 2012. Opetussuunnitelma. Mikkelin Ammattikorkeakoulu. Liiketaloudenlaitos. PowerPoint –kalvosarja. Ammatillinen kasvu kurssin materiaalia moodle- oppimisympäristössä.

Henttinen, Erja 2008. Aikuisopiskelijan motivaation tukeminen. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettaja-korkeakoulu. Kehittämishankeraportti. WWW-julkaisu. http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19597/jamk_1219130186_3.pdf?sequence=1 Ei päivytystietoa. Luettu 21.3.2013.

Holopainen, Marja 2007. Aikuinen oppijana – aikuisoppijan erityispiirteiden huomioiminen aikuisopetuksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Kehittämishankeraportti. WWW-julkaisu. Päivitetty 16.02.2010. Luettu 04.03.2013. https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20042/jamk_1192700219_8.pdf?sequence=1 Ei päivytystietoa. Luettu 05.03.2013.

Hyvén, Anne 2006. Esimies roolin merkitys työntekijän psyykkiselle toimintakyvylle. Hyvät käytännöt–Onko niitä. Keski–Uudenmaan pelastuslaitos. PowerPoint –kalvosarja. www.fimnet.fi/patrix/liitteet/14.2.2006.esimiesrooli_hyven.ppt. Ei päivytystietoa. Luettu 22.4.2013.

Kumpulainen, Timo (toim.) 2009. Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2007.PDF dokumentti. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm42.pdf>. Ei päivytystietoa. Luettu 4.2.2013.

Kurikka, Heli 2003. Elämänmakuinen HOPS? Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman merkitys Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Oppimisportolio, www-julkaisu. http://www.oamk.fi/amok/pro_forma/Heli_Kurikkala_03.pdf. Ei päivytystietoa. Luettu 4.4.2013.

Lähteenmäki, Sari 2007. Ryhmäytyminen ohjaajan työkaluna. Jyväskylän ammat-tikorkeakoulu. Ammatillinen opettaja-korkeakoulu. Kehittämishankeraportti. WWW-julkaisu. https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20296/jamk_1196685534_2.pdf?sequence=1. Ei päivytystietoa. Luettu 22.3.2013.

Mikkelin Ammattikorkeakoulu 2013. Toimintasuunnitelma 2013. Liiketalouden laitos.

Muurimäki, Riikka 2010. Aikuisopiskelijan ohjausprosessi Tradenomiopinnoissa. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Pk-yrityttöjen koulutusohjelma. Kehittämishankeraportti. WWW-julkaisu.

https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/16950/Aikuisopiskelijan_ohjausprosessi_Tradenomiksi_tyonohessa_koulutuksessa.pdf?sequence=1. Ei päivitystietoa. Luettu 5.3.2013.

Opetusministeriö 2008. Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38. WWW-julkaisu. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/tr38.pdf?lang=fi>. Ei päivitystietoa. Luettu 5.3.2013.

Oulun yliopisto 2013. Opettajana yliopistossa - tv:n opetuskäytön koulutuskokonaisuus. Yliopiston kotisivut. <http://apumatti oulu.fi/apumatti/lcms.php?am=106-106-1&page=244>. Ei päivitystietoa. Luettu 4.4.2013.

Stenlund, Antero 2010. Opetussuunnittelu Tampereen ammattikorkeakoulussa, käsityksiä, onnistumisen kokemuksia, kiinnostavia ajatuksia ja hyviä käytäntöjä. Tampereen yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Campus Conexus –projektin julkaisuja. PDF dokumentti. http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opetussuunnittelu-Stenlund-verkkoversio_20100518.pdf. Ei päivitystietoa. Luettu 5.2.2013.

Turku 2012. Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön suunnitelma 2012-2016. Kasvatus ja opetustoimi. WWW-julkaisu. <http://edu.turku.fi/tvt/julkaisut/TVT-suunnitelma-2012-2016.pdf>. Ei päivitystietoa. Luettu 4.4.2013

Vellonen, Tiina 2008. Aikuisoppijaa ohjaamassa, Näyttötutkinnon henkilökohtaistamisen käytännön järjestelyt. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Lopputyö. PDF dokumentti. http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20319/jamk_1235731435_2.pdf?sequence=1. Ei päivitystietoa. Luettu 4.3.2013.

SOSIAALISTEN JA VIESTINNÄLLISTEN TAITOJEN OPPIMINEN

Laura Tuukkanen

Sosiaalisia ja viestinnällisiä ominaisuuksia korostetaan enenevässä määrin nykykulttuurissa ja työelämässä. Sosiaaliset ja viestinnälliset taidot korostuvat etenkin monikulttuurisessa ja kansainvälisessä ympäristössä työskennellessä ja opiskeltaessa. Työskentelen liiketalouden laitoksella harjoittelijana ja artikkelin kirjoittaminen oli yksi työtehtävistäni. Artikkelin kirjoittaminen on oppimisprosessi, jonka tarkoitus on valmistaa minua opinnäytetyöprosessia varten. Aiheeni valitsin kiinnostuksestani ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Artikkelin tarkoitus on pohtia viestinnällisten ja sosiaalisten taitojen oppimista ja merkitystä teorian kautta sekä reflektoida omia oppimiskokemuksia Business Management -opiskelijana.

Sosiaaliset taidot ja viestintätaidot

Sosiaaliset taidot ja sosiaalisuus eivät ole samoja asioita, vaikka usein niistä puhutaan samalla nimityksellä. Sosiaalisuus on temperamentin piirre, ja se tarkoittaa ihmisen halua olla muiden ihmisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17.) Sosiaaliset taidot sen sijaan ovat opittuja. Käytännössä sosiaalisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan ihmistä, joka tulee toimeen kaikkien kanssa ja pitää ihmisistä. Teoreettisesti tarkasteltuna sosiaalisuuden määritelmä mittaa kuitenkin ihmisten kiinnostusta toisia ihmisiä kohtaan ja kuinka selvästi ihminen asettaa muiden seurauksen yksinolon edelle. Sosiaalisuus on ihailtava piirre, jota korostetaan niin opiskeluissa sekä työelämässä, mutta psykologisesta näkökulmasta tarkasteltuna sosiaalisuus ei ole yhtä kuin hyvät sosiaaliset taidot tai kyky tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Sosiaaliset ihmiset pitävät toisista ihmisistä ja ovat riippuvaisia toisista ihmisistä, mikä ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita kykyä hoitaa ihmissuhteita tai sitä, että toiset ihmiset automaattisesti pitäisivät hänestä. (Froloff 2011.)

Sosiaaliset taidot sen sijaan tarkoittavat kykyä tulla toimeen ihmisten kanssa riippumatta siitä, kuinka seurallinen henkilö on. Sosiaalisten taitojen määritelmä on sekä kulttuuri- että aikakausisidonnaista. Universaalina ominaisuutena hyvistä sosiaalisista taidoista puhuttaessa voidaan kuitenkin pitää ihmisen taitoja käyttää eri ratkaisumalleja ja kykyä valita oikea ratkaisu sosiaalisia ongelmia kohdatessa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että henkilö, jolla on hyvät sosiaaliset taidot, harvemmin joutuu kahnauksiin toisten kanssa, sillä hänel-

lä on taidot toimia ilman konflikteja. Kokonaisuutena ihmisen sosiaaliset taidot heijastavat hänen koko persoonaansa, eikä pelkästään kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa. Yksilön sosiaalisista taidoista pystyy päättämään hänen kykyä arvostaa ja ottaa huomioon toisia ihmisiä sekä toimia vallitsevien sääntöjen mukaan. Lisäksi sosiaalinen kanssakäyminen vaatii muita ominaisuuksia kuten empatian kykyä, tervettä itseluottamusta ja tasapainoista tunne-elämää, jonka kautta ihminen kontrolloi ja arvioi omaa käytöstään. (Keltikangas-Järvinen 2010, 24.)

Viestinnän käsitteelle ei ole olemassa vain yhtä määritelmää. Yleisesti viestinnästä puhuttaessa tarkoitetaan inhimillistä viestintää eli informaation vaihdantaa ihmisten välillä. (Wiio 1989, 13.) Viestinnässä siirretään merkityksiä, joiden siirtämiseen on olemassa koodijärjestelmä. Koodijärjestelmä voidaan jakaa kahteen eri osaan inhimillisessä viestinnässä: sanaton viestintä ja kielet. (Wiio 1989, 109.) Sanattomaan viestintään kuuluu elekieli ja kuvallinen ilmaisu ja näihin liittyvät eri viestinnän tyypit mm. esitys-, väline-, viestinviestintä sekä ajan ja paikan viestintä. (Wiio 1989, 111.) Kielet voidaan jakaa kahteen pääryhmään: luonnollisiin kieliin ja keinotekoisiiin kieliin. Luonnollisilla kielillä tarkoitetaan eri maiden tai kansojen kieliä. Esimerkkejä keinotekoisista kielistä ovat tietokonekielet tai kansainväliset liikennemerkit. Kieli on ajattelun ja ilmaisun keino, joka tarkoittaa puhetta tai kirjoitusta. Kielelle on ominaista, että se on ennalta sovittua eli symbolista. (Jensen & Trenholm, 2000, 86.)

Toisaalla viestintä on määritelty prosessiksi, jossa luodaan ja jaetaan merkityksiä. Ihmiset ovat vuorovaikutuksessa eri symbolien avulla, kuten kielen ”kissa” tarkoittaa eläintä tai käytöksen ”hymy” on symboli ystävällisyydestä. (Wood 2000, 25.) Käyttämällä symboleja vuorovaikutuksessa ihmiset pyrkivät ymmärtämään viestin merkityksen. Viestinnän prosessissa on mukana kaksi osapuolta, viestin lähettäjä ja vastaanottaja, jotka vaihtelevat rooleja vuorovaikutuksessa. (Lohtaja & Kaihovirta-Rapo 2007, 12.)

Onnistuneen viestinnän edellytyksenä on viestin lähettäjän ja vastaanottajan yhteisymmärrys viestin sisällöstä ja tarkoituksesta. On harvinaista, että viestintä olisi koskaan täysin onnistunutta. Osmo A. Wiio onkin muotoillut käsityksensä viestinnästä Wiion laeiksi, joita ovat mm. seuraavat:

- Viestintä epäonnistuu yleensä ja onnistuu vain sattumalta.
- Jos sanoma voidaan tulkita eri tavoin, se tulkitaan tavalla, josta on eniten vahinkoa.
- On olemassa aina joku, joka tietää sinua itseäsi paremmin, mitä olet sanomallasi tarkoittanut. (Lohtaja & Kaihovirta-Rapo, 2007, 20.)

Sosiaaliset taidot ja viestintätaidot opinnoissa

Toimiva viestintä ja vuorovaikutus ovat tärkeitä toimivalle työyhteisölle, mutta myös toimivalle ryhmälle opinnoissa. Viestintä- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä yksilölle itselleen ei tule aliarvioida, sillä toiset ihmiset tekevät tulkintoja sinusta sen perusteella, kuinka ilmaiset itseäsi sanallisesti ja sanattomasti. Ilmaisullasi on merkitystä siihen, kuinka menestyvät työssäsi tai opinnoissasi sekä siihen, kuinka ajamiisi asioihin suhtaudutaan. (Surakka & Rantamäki 2013, 106.)

Tässä luvussa kerrotaan, kuinka Business Management -koulutusohjelman opintosuunnitelma on suunniteltu, jotta se tukisi opiskelijoiden viestinnällisten ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Erityisesti kansainvälisessä ryhmässä opiskeltaessa täytyy huomioida, kuinka erilaiset kulttuuritaustat vaikuttavat ihmisten viestinnällisiin ja sosiaalisiin tapoihin. (McDaniel ym. 2009, 13.)

Sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen oppiminen Business Management -koulutusohjelman opintojaksoilla

Business Management -koulutusohjelma koostuu seuraavista kokonaisuuksista: Perusopintoihin sisältyy (60 op) liiketoiminnan perusteet, liiketoimintaympäristö, työyhteisö ja liiketalouden ammattikielet ja viestintä. Pakolliset ammattiopinnot (45 op) sisältävät opintokokonaisuudet liiketoiminnan tuki, liiketoimintaprosessit ja tutkimuksellinen kehittäminen. Vaihtoehtoiset ammattiopinnot (45 op) esimerkiksi opintojaksoja seuraavista kokonaisuuksista: myynti ja myynnin tuki, Managing Human Competences, johtaminen ja palveluliiketoiminnan kehittäminen. Vapaasti valittavat opinnot (15 op) eli vapaasti valittavia opintojaksoja voi valita Mikkelin ammattikorkeakoulun koulutustarjonnasta, esimerkiksi kieliopinnoja. Harjoittelu (30 op) eli perus- ja syventävytyöharjoittelu yrityksissä. Opin näytetyö (15 op) suoritetaan usein viimeisenä opinnoissa. (Opetussuunnitelmat: Mikkelin University of Applied Sciences 2013.)

Business Management -koulutusohjelman perusopintoihin sisältyy opintojaksot Business Communication, Professional Swedish ja Academic Writing and IT-skills. Business Communication -opintojakso keskittyy viestintään business-tilanteissa. Opintojaksolla opitaan neuvottelutaitoja ja kirjallista ja sanallista ilmaisua. (Opinto-opas 2011–2012.) Professional Swedish -opintojaksolla perehdytään erilaisiin viestintätilanteisiin (esim. puhelinvi-

tintä, opastus, tapaamisten sopiminen) ja yritysesittelyyn. Kirjallisten ja suullisten tehtävien avulla opitaan koulutus- ja työelämäsanastoa. (Opinto-opas 2011–2012.) Academic Writing and IT-skills -opintojaksolla opitaan kirjoittamaa esseitä, raportteja ja tiivistelmiä käyttäen akateemista englantia. Huomio opintojaksolla on sanaston ja kieliopin oikeassa käytössä. Opintojaksolla tehdään presentaatioita ryhmässä sekä itsenäisesti. IT-skills-osiossa opitaan käyttämään perus Windows- ohjelmistoja ja muokkaamaan kuvia. (Opinto-opas 2011- 2012)

Lisäksi perusopintoihin sisältyy vieraskielisille opiskelijoille opintojakso Finnish for Foreigners 1, jossa opiskelijat oppivat suomen kielen kielioppia ja sanastoa ja tekevät presentaation suomalaisesta kulttuurista (Opinto-opas 2011- 2012). Kaikille opiskelijoille sisältyy myös pakollinen viiden opintopisteen opintojakso vapaavalinnaista kieltä. Mamkissa voi opiskella mm. ranskaa, saksaa, venäjää, ruotsia ja englantia. Kieliopintoja voi sisällyttää vapaasti valittaviin opintoihin, joita suoritetaan yhteensä 15 opintopistettä.

Pakollisiin ammattiopintoihin sisältyy opintojaksot Web-based Communication Skills, Business Swedish ja International Competence. Web-based Communication Skills -opintojaksolla opitaan hankkimaan tietoa ja viestimään digitaalisissa ympäristöissä. Opintojaksolla käydään läpi media-aineiston ja digitaalisen median tuottamisen perusteet. Lisäksi käydään läpi vuorovaikutustaitoja ja median tulkitsemista mediayhteiskunnassa. (Opinto-opas 2011–2012.) Business Swedish -opintojaksolla tutustutaan keskeisiin yritysviestinnän tilanteisiin (kontaktin solmiminen, kysely, tarjouspyyntö, tarjous, tilaus, vahvistukset, toimitus, reklamaatio, reklamaatiovastaus, maksuliikenne). Suullisten ja kirjallisten tehtävien avulla opiskellaan ja harjoitellaan aihealueen keskeinen sanasto. (Opinto-opas 2011–2012.) International Competence -opintojakson tavoitteena on opettaa opiskelijalle kulttuurin monimuotoisuuden periaatteet ja kansainvälisyyden merkityksen omassa ammatissa ja yleensä työelämässä. Siellä opetellaan toimimaan tuloksekkaasti kansainvälisissä, monikulttuurisissa ja monialaisissa työ-yhteisöissä. (Opinto-opas 2011–2012.)

Omat oppimiskokemukseni Business Management -koulutusohjelmassa

Koen, että valitsemassani Business Management -koulutusohjelmassa viestinnällisillä ja sosiaalisilla taidoilla on erityisen suuri merkitys, koska opiskelemme kansainvälisessä ympäristössä. Vuosikurssillamme on opiskelijoita Venäjältä, Vietnamista, Keniasta ja Suomesta, lisäksi vaihto-oppilaita, jotka tulevat eri maista ympäri maailman.

Etenkin opiskeltaessa vieraalla kielellä viestinnän epäonnistuminen on todennäköisempää kuin opiskeltaessa ja kommunikoitaessa omalla äidinkielellä. Kieli on ajattelun ja ilmaisun keino, ja viestinnän tarkoitus on informaation vaihto onnistuneesti lähettäjän ja vastaanottajan välillä. Kirjallisen viestinnän onnistuminen on opintojen kannalta tärkeää, sillä osoitamme oppimistamme monin eri tavoin opettajille juuri kirjallisella ilmaisulla. Mikäli kirjallinen viestintä on puutteellista, on selvää, että esimerkiksi hyvän arvosanan saaminen tentistä on hankalampaa kuin sellaiselle, jolla on laajan englannin kielen sanavaraston ja pystyy jäsentämään tekstiä onnistuneesti. Lähes jokaisella opintojaksolla meidän täytyy kirjoittaa jonkinlaisia kirjallisia tuotoksia, jotka ovat parantaneet englannin kielen ilmaisuani. Meillä on onneksi käytössämme hyvät opiskelukirjoittamisen tekstimallit, joista on paljon hyötyä raportteja ja lyhyempiä tuotoksia kirjoittaessa.

Opintojaksokokonaisuuksiin kuuluu usein myös presentaatioita, joissa sanaton ja sanallinen viestintä yhdistyvät. Presentaatiot kehittävät opiskelijoiden esiintymistaitoa ja mahdollistavat osaamisen esille tuonnin. Presentaatioissa sanattoman viestinnän eri tyypit korostuvat. Sanattoman viestinnän eri tyyppien määritelmiin lukeutuu mm. esiintyjän ilmeet, eleet, ääni, vaatteet. Seuraamalla toisten presentaatioita saa hyviä vinkkejä omaan esiintymiseen ja esiintymisessä käytettävien materiaalien mm. PowerPoint -esitysten tekoon. Lisäksi saamani palautteen avulla olen tullut tietoiseksi siitä, että puhun hitaasti ja että heilutan kättä ilmeisesti korostaakseni ja selittääkseni asioita paremmin. Kyseisen palautteen myötä osaan paremmin varautua presentaatioihin. Esimerkiksi jos tiedän, että on kyse aikarajoitteisesta presentaatiosta, yritän pitää asiani tiiviinä, sillä hitaasti puhuminen vie enemmän aikaa.

Ryhmässämme on 20 opiskelijaa, joilla kaikilla on oma persoonallisuutensa, joka heijastuu heidän sosiaalisiin taitoihinsa. Sosiaalisten taitojen määritelmä on kulttuurisidonnaista, joten ei ole ihme, jos joskus luokkalaistemme erilaiset tavat toimia ovat herättäneet ihmetystä minussa.

Koulutusohjelmassamme on paljon opintojaksoja kuten esimerkiksi International Competence ja Business Communication, jossa käytiin läpi paljon kansainvälisyyteen liittyviä asioita. Opintojaksoilla tehtiin presentaatioita eri maiden kulttuureista ja käytännteistä, keskusteltiin oppitunneilla luokkalaistemme kotimaiden tavoista ja yhteiskunnan normeista.

Intercultural Management -opintojaksolla kävimme yksityiskohtaisesti läpi Pohjois-Euroopan, Japanin ja Pohjois-Amerikan kulttuurisia eroja ja niiden ulottuvuuksia. Opintojaksot valmistivat hyvin, kuinka toimia vuorovaikutuksessa sosiaalisesti hyväksyttävästi eri kansalaisuuksien kanssa.

Käytännössä sosiaalisia taitoja tarvitaan koko ajan, ei pelkästään opiskeltaessa. Opiskeltaessa kuitenkin sosiaalisten taitojen merkitys tai niiden puute tulee ilmi erityisen voimakkaasti ryhmätöitä tehdessä. Ryhmätöitä tehdään jossain muodossa jokaisella opintojaksolla koulutusohjelmassamme. Olen huomannut, että ryhmätöiden tekeminen saattaa olla välillä haastavaa kansainvälisessä ryhmässä. Ryhmässä, jossa on monta saman kansalaisuuden omaavaa jäsentä, puhuvat helposti omaa äidinkieltään ja jäsen, jolla on eri kieli, jää ulkopuoliseksi. Opiskeltaessa kansainvälisessä ympäristössä voi myös huomata, kuinka eri kulttuureissa on erilainen suhtautuminen aikaan. Monokroniset kulttuurit ovat joustavia ajan ja aikataulun suhteen, kun taas polykroniset kulttuurit pitävät aikatauluista kiinni ja keskittyvät yhteen asiaan kerralla. Nämä mainitut kulttuurien ulottuvuudet vaikuttavat käytännössä myös ryhmätöiden sujuvuuteen, ja oppituntien alkamisajat ovat ”liukuvia” tai tapaamisajankohtien sopimisessa on ongelmia. Edellä mainitut asiat opiskelussa kuitenkin valmentavat toimimaan haastavissa sosiaalisissa tilanteissa ja opettavat ongelmanratkaisukykyä, eikä niitä tarvitse pitää negatiivisina asioina. On sanottu, että jos konflikteja ei ikinä syntyisi ja kaikki olisivat samaa mieltä, ei ikinä syntyisi mitään uutta. Tärkeintä on se, kuinka konfliktista selvittää ja miten sitä hallitaan.

Yhteenveto

Ihmisiä on monenlaisia ja jokaisella on oma temperamentin piirre, sosiaalisuus. Sosiaalisia taitoja ja niiden oppimista on vaikea määritellä, koska käsite on niin laaja ja persoonallisuudella on suuri merkitys. Sosiaalisuus on synnynnäinen persoonallisuuden piirre, johon ihminen ei voi vaikuttaa kovinkaan paljon, joten ei voida sanoa, että opiskelupaikka tai koulutusohjelma opettaa sosiaalisuutta. Sen sijaan opiskelu Business Management -koulutusohjelmassa opettaa sosiaalisia taitoja ja kuinka toimia erilaisessa kulttuurissa ja lisää tietoutta, kuinka eri maalaiset ihmiset kommunikoivat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Sosiaaliset taidot ovat siis heijastus ihmisen persoonallisuudesta, eikä niitä voi pitää pelkästään kykynä toimia sosiaalisissa tilanteissa.

Sen sijaan viestinnällisten taitojen kehittäminen on helpompaa. Opiskelu Business Management -koulutusohjelmassa tarjoaa erittäin hyviä opintokokonaisuuksia, jotka tukevat opiskelijoiden viestinnällisten taitojen kehittymistä. Koulutusohjelman lähes jokaisella opintojaksolla tehdään esitelmiä, joten esiintymisjännitys lievittyy ja esiintymistaidot paranevat. Kielitaito paranee, koska opiskelukieli on englanti ja lisäksi Mikkelin ammattikorkeakoulussa tarjotaan laajasti muita kieliopintoja. Kirjallista ilmaisua harjoitellaan raporttien ja muiden tuotosten kautta.

Onnistunut vuorovaikutus on yhdistelmä sosiaalisia ja viestinnällisiä taitoja. Vuorovaikutus edistää ymmärrystä ja hyvinvointia. Sosiaaliset ja viestinnälliset taidot ovat tärkeitä niin työyhteisölle, opiskeluryhmälle ja yksilölle. Sanattoman ja sanallisen viestintäsi kautta ihmiset tekevät sinusta tulkintoja, joilla on vaikutusta siihen, kuinka menestyt työssäsi tai siihen, kuinka esittämiisi asioihin suhtaudutaan.

LÄHTEET

Jensen, Arthur & Trenholm, Sarah. 2000. Interpersonal Communication. USA: Wadsworth Publishing Company.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS BOOKWELL OY.

Lea Froloff. 2011. Yliarvostetaanko sosiaalisuutta? WWW-dokumentti. <http://ohjelmat.yle.fi/node/7822/> Päivitetty 8.3.2011. Luettu 12.11.2013.

McDaniel, Edwin R, Porter, Richard E & Samovar, Larry A. 2009. Intercultural communication. USA: Wadsworth Cengage Learning.

Opetussuunnitelmat: Mikkeli University of Applied Sciences 2013-14. WWW-dokumentti. https://soleops.mamk.fi/opsnet/dis/fi/ops_KoulOhjSel/tab/tab/sea?lukuvuosi=4586245&ryhmyyp=1&koulohj_id=4586388&stack=push Päivitetty 2013. Luettu 3.10.2013.

Opinto-opas 2011–2012: L81 Degree Program in Business Management. Mikkelin ammattikorkeakoulu. www-dokumentti. http://opas.mamk.fi/ulkoiset/opinto-opas2011/index2.asp?koulutusohjelma=L81&nimi=Degree Programme in Business Management&suuntautuminen=99999&suun_nimi=&aloitusvuosi=1S&paikkakunta=Mikkeli

Surakka, Tarja & Rantamäki, Tomi. 2013. Työelämätaidot- sinä oman työelämäsi johtajana. Porvoo: Bookwell Oy.

Wiio, Osmo A. 1989. Viestinnän perusteet. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weiling+Göösön kirjapaino.

Wood, Julia T. 2000. Communication theories in action an introduction. USA: Wadsworth, a division of Thompson Learning.

AHOT-MENETTELY TALOUSHALLINNON OPINTOJAKSOLLA

Kristiina Kinnunen

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen liittyy olennaisesti tämän päivän koulutuksen kehittämiseen ja elinikäisen oppimiseen edistämiseen. Taustalla on Euroopan komission tavoite luoda Eurooppaan elinikäisen oppimisen alue. Toimintaympäristöjen muuttuessa yhä monimutkaisemmiksi myönteinen suhtautuminen elinikäiseen oppimiseen on ensiarvoisen tärkeää. Oppimismyönteistä asennetta elinikäiseen oppimiseen edistetään aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisella. (Opetusministeriö 2007, 22.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisella ja tunnustamisella (AHOT) voidaan saavuttaa säästöjä resurssien tarkoituksenmukaisen kohdentamisen seurauksena. Opiskelijan kannalta katsottuna mahdollisuus osaamisen näyttämiseen erilaisilla suoritustavoilla tuo opiskeluun joustavuutta. Edelleen aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisella voidaan nopeuttaa opintojen etenemistä, mikä puolestaan toimii kannustimena niin opiskeluun käytettävien henkilökohtaisten kuin taloudellistenkin resurssien näkökulmasta. (Opetusministeriö 2007, 22.) AHOT-menettelyn on nähty nopeuttavan myös opiskeluaikoihin ja opintojen läpäisyasteeseen. Toisaalta menettelyn tuottama lisätyö ja käytettävissä olevien voimavarjojen rajallisuus opetushenkilöstön ja -hallinnon kannalta katsottuna voivat osoittautua pulmallisiksi. Haasteena korkeakouluissa onkin laadukkaan AHOT-menettelyn toteuttaminen kohtuullisella työmäärällä (Arene 2009, 9–10).

Tässä artikkelissa havainnollistetaan AHOT-menettelyn toteutumista Mikkelin ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelmassa taloushallinnon opintojaksolla aikuisopiskelijaryhmässä syksyllä 2012. Seuraavassa luvussa taustoitetaan ensin aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen ja tunnistamiseen liittyviä seikkoja ja menettelyssä huomioitava asioita yleisesti. Tämän jälkeen kuvataan yhdelle taloushallinnon opintojaksolle suunnitellun AHOT-menettelyn yksityiskohtaisempaa vaiheistusta, eri vaiheiden sisältöä ja toteutumista käytännössä. Edelleen esitellään menettelyssä sovellettua itsearviointilomaketta ja menetelmää varten laadittuja arviointikriteereitä. Lisäksi kerrotaan vielä opiskelijan suorittamasta AHOT-näytöstä ja osaamistavoitteiden saavuttamisesta. Lopuksi pohditaan menettelyn toteutumista ja AHOT-käytänteiden kehittämistä etenkin tällä opintojaksolla.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) perustuu opetusmenetelmien osaamislähtöisyyteen. AHOT-menettelyssä opinnoissa voidaan hyödyntää opiskelijan muualla kuin muodollisessa koulutuksessa hankittua osaamista. Osaamista voidaan kerryttää myös ns. *non-formaalien* ja/tai *informaalien* oppimisen kautta. Edellisessä on kyse esimerkiksi työpaikan kautta järjestetystä koulutuksesta ja jälkimmäisessä taas työhön, perheeseen tai vapaa-aikaan liittyvästä arkioppimisesta. Osaamislähtöisessä opiskelussa opiskelija voi siis osoittaa hallitsevansa opintojaksojen osaamistavoitteet suorittamatta opintoja uudelleen. AHOT-menettely on myös osa opiskelijan oppimisprosessia, jossa hän tunnistaa omaa osaamistaan ja oppii liittämään sen osaksi asiantuntijuuttaan. Tällöin on kyse opiskelijan henkilökohtaisesta kehittymisestä, mikä taas on nähtävissä osana elinikäistä oppimista. (Tunnista osaaminen 2013, 3.)

Lähtökohtana osaamisen tarkastelussa on eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF), jossa oppimistuloksia kuvataan *tietoina* (knowledge), *taitoina* (skills) ja *pätevyytinä* (competences). Viitekehys sisältää kahdeksan vaatavuustasoa, joista kullekin on määritelty kyseisen tason tutkintoon liittyvät oppimistulokset. Suomen kansallisessa tutkintojen viitekehyyksessä ammattikorkeakoulututkinto on sijoitettu tasolle 6. Kansallisten tutkintojen viitekehysten (NQF) pohjautuminen eurooppalaiseen yhteiseen viitejärjestelmään ja tutkintojen kuvaaminen oppimistulosten kautta edesauttavat eri maissa hankitun osaamisen vertailua toisiinsa nähden. Oppimistulokset on kuitenkin esitettävä riittävän läpinäkyvästi ja selkeästi, jotta vertailukelpoisuus toteutuu. (Arene 2010, 3–5.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen voi koskea joko koko opintojaksoa tai sen osaa. Ensisijaisesti pyritään kuitenkin koko opintojakson korvaamiseen. Osaamisen tunnistamisessa on ratkaisevaa opintojakson keskeisen sisällön ja osaamistavoitteiden *riittävä hallinta*. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen ajankohta tulee olla mahdollisimman pian osaamisen kertymisen jälkeen ja ennen opintojen alkamista tai, mikäli osaamista kertyy opintojen aikana, välittömästi osaamisen kertymisen jälkeen. Osaamisen tunnistamisessa voidaan käyttää erilaisia näyttötapoja tai niiden yhdistelmiä. Esimerkkejä käytettävistä menetelmistä ovat portfolio, oppimistehtävät, osaamispäiväkirja, reflektiivinen esse omasta osaamisesta, asiantuntijaluennointi, suullinen arviointi, tentti tai näyttökoe. (Tunnista osaaminen 2013, 6–7.) Osaamisen käsitteellistäminen on myös tärkeä osa näyttöä.

Osaamisen kytkeminen teoriapohjaan edesauttaa opiskelijaa hahmottamaan osaamistaan ja asiantuntijuuttaan laajemmin ja sitä kautta hyödyntämään paremmin tietojaan, taitojaan ja pätevyyttään työelämässä eteen tulevissa uusissa tilanteissa. (Auvinen & Keto 2012, 50.)

Osaamisen osoittamisen menetelmien lisäksi opiskelija tarvitsee myös tukea ja ohjausta AHOT-menettelyn aikana. Whittaker ym. (2011) mukaan erityisesti virtuaalisten oppimisympäristöjen ja sähköisten oppimiskeinojen (e-portfolio, sähköiset keskustelualustat) käyttö ovat suositeltavia tukimuotoja. Sähköiset oppimiskeinot eivät kuitenkaan korvaa henkilökohtaista kontaktia ja kyseisen aihealueen asiantuntijan tukea. Sähköisten oppimiskeinojen käyttö luo myös haasteen sekä opiskelijan että henkilöstön tekniselle osaamiselle. Muita tukimuotoja ovat mallit ja esimerkkitapaukset sekä vertaistuki jo AHOT-menettelyyn osallistuneelta opiskelijalta. Edelleen yhtenä tukikeinona voi olla opiskelijan ja ohjaajan välinen sopimus, jossa täsmennetään menettelyn vaiheet, aikataulu ja kummankin osapuolen velvollisuudet. (Whittaker ym. 2011, 30.) Tehokkaimmiksi tukimuodoiksi on kuitenkin todettu yhdistelmä henkilökohtaista ohjausta, verkkotukea ja tekniikkaa sekä selkeitä ohjeita, malleja ja esimerkkejä (Tunnista osaaminen 2013, 8).

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen tulee pohjautua arviointiin, jota käytetään myös muodollisen koulutuksen kautta hankitun osaamisen arvioinnissa. Arviointimenetelmiä on syytä kuitenkin muokata soveltuvaksi juuri non-formaalisti tai informaalisti hankitun osaamisen arviointiin. Arvioinnissa käytettävien menetelmien valintaan vaikuttavat mm. arvioinnin kohteena olevien tietojen, taitojen ja pätevyyden laajuus ja suhde asetettuihin osaamistavoitteisiin (validiteetti), osaamisen arvioinnin riippumattomuus arvioijasta (reliabiliteetti), näytetyn osaamisen riittävyys sekä osaamisen hankkimisajankohta. Lisäksi tulee varmistaa osaamisen osoittamisessa käytetyn aineiston aitous. (Cedefop 2009, 58–59.)

Osaamisen arviointiin voidaan kytkeä myös opiskelijan tietojen, taitojen ja pätevyyden kehittyminen tutkinnon suorittamisen aikana. Bransford ym. (2004) mukaan asiantuntijoiden ja ei-asiantuntijoiden oppimisessa on eroja. Omalla alallaan asiantuntijoiksi kehittyneet pystyvät havaitsemaan, järjestämään, esittämään ja tulkitsemaan kyseisen alan tietoa ei-asiantuntijoita paremmin. Asiantuntijat esimerkiksi huomaavat tietoon liittyviä merkityksiä

toisin kuin ei-asiantuntijat. Edelleen asiantuntijat pystyvät soveltamaan tietämystään ja asennoitumaan joustavammin eteen tuleviin uusiin tilanteisiin. (Bransford ym. 2004, 31.)

Mikkelin ammattikorkeakoulussa on vuoden 2012 opetussuunnitelman uudistuksen myötä otettu käyttöön amk-tutkinnoissa käytettävä yhteinen arviointikehikko, jossa arviointikriteerit on ryhmitelty opintojen etenemisen mukaan. Kehikkoa käytetään kieliopintoja lukuun ottamatta kaikissa uuden opetussuunnitelman mukaisissa opintojaksoissa. Osaamisen arvioinnin kohteena ovat tiedollinen osaaminen, taidollinen osaaminen sekä ryhmätaidot, johtaminen ja vastuullisuus. Osaamisen kehittymistä tarkastellaan eri tavoin alkuvaiheessa ja valmistumisvaiheessa. Kehikossa osaaminen on määritelty arvosanoille 1, 3 ja 5, joista johdetaan edelleen väliin jäävien arvosanojen kriteerit. Alkuvaihe voi tarkoittaa joko opintojen alkamisajankohtaa tai ajankohtaa, jolloin kyseistä asiaa opiskellaan ensimmäisen kerran. Opintojaksolla käytetään kerrallaan yhden vaatimustason kriteerejä, vaikka samassa opiskelijaryhmässä olisi eri vuosikurssien opiskelijoita. Kukin opintojaksokuvaus sisältää vain ne arviointikehikon osa-alueet, joilla arvioidaan kyseisen opintojaksolle tavoitteena olevaa osaamista. Edelleen arvioinnissa käytettävät kriteerit on voitu määritellä opintojaksoittain kunkin alan ”omalle kielelle”. Arviointikriteerin edessä oleva kirjain (a–g) tulee olla kuitenkin arviointikehikossa käytetyn vastaavan kirjaimen mukainen. (Mikkelin ammattikorkeakoulu 2012.)

Opintojaksojen kuvauksissa määritellyt arviointikriteerit ovat siis lähtökohtana suunniteltaessa kyseisten opintojaksojen oppimistulosten mittaamista. Edelleen opintojaksolla käytettävän AHOT-menettelyn arvioinnin tulee pohjautua samoihin kriteereihin. Opintojakson suoritusperusteet ja käytettävät arviointikriteerit on kuitenkin yksilöitävä konkreettisemmin suhteessa opintojakson oppimistavoitteisiin ja tarkempaan sisältöön.

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on hyvä hoitaa keskitetysti koulutusohjelmitain, laitoksittain ja oppiaineittain. Opiskelija näyttää osaamisensa sovitulla tavalla ja näyttö arvioidaan opintojaksolle asetettuja osaamistavoitteita peilaten. Mikäli oppimistulokset osoittavat aihealueen riittävän hallinnan, osaaminen tunnustetaan ja rekisteröidään opintosuoritusmerkintöihin arviointikriteereiden mukaisella arvosanalla. Jos opiskelija ei ole tyytyväinen arvosanaan, hänellä on mahdollisuus valittaa päätöksestä annetun määräajan kuluessa. Dokumentointi on myös tärkeä osa AHOT-menettelyä ja siitä tulee huolehtia

prosessin kaikissa vaiheissa. Tällä taataan opiskelijan oikeusturvan toteutuminen AHOT-menettelyssä. Dokumentoinnin toteuttamisen edellytyksenä on selkeä ohjeistus. (Tunnista osaaminen 2013, 9.)

AHOT-menettely taloushallinnon opintojaksolla

Tässä luvussa kuvataan AHOT-menettelyn soveltamista *Kirjanpito*-opintojaksolla Mikkelin ammattikorkeakoulun liiketalouden laitoksen tradenomitutkintoa suorittavien aikuisopiskelijoiden ryhmässä syksyllä 2012. Aluksi esitetään opintojakson osaamistavoitteet, sisältö ja uuden opetussuunnitelman mukaiset arviointikriteerit, minkä jälkeen kerrotaan opintojakson AHOT-menettelyyn valmistautumisesta ja siihen liittyvien dokumenttien laatimisesta. Tämän jälkeen kuvataan ensin AHOT-prosessin kulkua yleisesti, minkä jälkeen käydään läpi tarkemmin eri vaiheiden sisältöä ja kommentoidaan prosessin toteutumista käytännössä. Lopuksi kerrotaan vielä opiskelijan suorittaman AHOT-näytön sisällöstä ja suhteesta asetettuihin arviointikriteereihin.

Kirjanpito-opintojakso ja AHOT-menettelyyn valmistautuminen

Kirjanpito-opintojakso (5 op) on osa *Liiketoiminnan perusteet* –osaamiskokonaisuutta (15 op). Opintojakson osaamistavoitteet, sisältö ja arviointikriteerit määriteltiin Mikkelin ammattikorkeakoulussa vuonna 2012 käyttöön otetussa osaamislähtöisessä opetussuunnitelmassa seuraavasti:

Osaamistavoitteet

Osoitat perehtyneisyytesi kirjanpidon ja arvonlisäverotuksen peruskäsitteisiin.
Osaat soveltaa kirjanpidon peruseriaatteita pienen yrityksen kirjanpidon ja tilinpäätöksen laatimisessa.
Osaat ottaa huomioon arvonlisäveron vaikutukset kirjanpidossa ja tilinpäätöksessä.

Sisältö

Kuinka liiketapahtumia jäsennetään ja rekisteröidään yrityksen kirjanpidossa?
Miten pienen yrityksen tuloslaskelma ja tase laaditaan?
Miten arvonlisäverotus vaikuttaa kirjanpitoon ja tilinpäätökseen?

Arviointi

- a. Osaat käyttää johdonmukaisesti ulkoisen laskentatoimen ammattikäsitteitä.
- c. Osaat hahmottaa tehtäväkokonaisuuksia.
- e. Osaat käyttää keskeisiä ulkoisen laskentatoimen menetelmiä, ohjelmistoja ja tekniikoita.

Ryhmän opiskelijat olivat siis pääasiassa opintonsa aloittelevia aikuisopiskelijoita, ja opintojakso alkoi heti opintojen alkaessa. Lähiopetus oli jaettu seitsemään 4–6 tunnin kokonaisuuteen seitsemän viikon ajanjaksolle. Kaiken kaikkiaan AHOT-menettely noudatteli Mikkelin ammattikorkeakoulun laatujärjestelmän mukaista kuvausta AHOT-prosessista. Ennen opintojen alkamista kyseiselle opintojaksolle oli kuitenkin laadittava AHOT-menettelyyn liittyviä dokumentteja käytettäväksi heti opintojakson alussa. Ensimmäisenä laadittiin opintojaksokohtainen *prosessikuvaus*, joka sisälsi yksityiskohtaista ohjeistusta juuri tällä opintojaksolla sovellettavaan AHOT-menettelyyn. Opintojaksokohtaista prosessikuvausta tarkastellaan tarkemmin seuraavassa luvussa. Näytön ajankohta suunniteltiin siten, että opiskelija pystyisi suorittamaan opintojakson normaalin toteutuksen mukaisesti, ellei näyttö jostain syystä olisi riittävä aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen. Lähiopetuskertojen vähäisestä määrästä johtuen opiskelijan tuli siis päättää osallistumisestaan AHOT-menettelyyn heti opintojakson alussa.

Prosessikuvauksen lisäksi dokumenteiksi tarvittiin opintojakson *itsearviointilomake* (liite 1), jonka opiskelijat täyttivät ensimmäisellä tapaamiskerralla. Itsearviointilomake muokaili liiketalouden laitoksella yhteiseen käyttöön suunniteltua lomaketta. Edelleen tällä opintojaksolla sovellettavaa AHOT-menettelyä varten oli laadittava konkreettiset ja selkeät *arviointikriteerit* (liite 2). Kriteerien määrittelyssä lähtökohtana oli uudessa opetussuunnitelmassa käyttöönotettu arviointikehikko. Vuositeemaksi valikoitui *perehtyjä*, sillä opintojakso oli ensimmäinen taloushallinnon ulkoista laskentatoimea käsittelevä opintojakso, ja näin ollen opiskelijan osaamista tuli arvioida nimenomaan alkuvaiheen osaamiselle asetettujen kriteerien näkökulmasta. Arviointikriteereissä painotettiin yleisen arvioinnin lisäksi opintojakson pääsisältöjä, jotka toistuivat myös itsearviointilomakkeessa.

AHOT-prosessin vaiheet ja niiden sisältö

Tässä luvussa kuvaillaan tarkemmin AHOT-prosessin eri vaiheisiin liittyvää opiskelijoille laadittua ohjeistusta. Lisäksi kommentoidaan prosessin toteutumista käytännössä. Kuva 1 esittää AHOT-prosessin päävaiheet.



KUVIO 1. AHOT-prosessin vaiheet

Opiskelijavastaava oli pohjustanut opiskelijoille AHOT-menettelyä yleisesti ennen opintojakson alkamista. Opintojakson alussa opiskelijoille esiteltiin osaamistavoitteet, sisältö ja suoritustapa. Sisältöä käytiin läpi yksityiskohtaisemmin kuin mitä opetus suunnitelman kuvauksessa on kerrottu. Edelleen opiskelijoille kerrottiin opintojakson AHOT-prosessin vaiheet ja aikataulu sekä arviointikriteerit. **Vaiheessa 1** opiskelijan tuli perehtyä tarkemmin opintojakson tavoitteisiin ja sisältöön ja peilata omaa osaamista suhteessa näihin. Edelleen ensimmäisessä vaiheessa opiskelijan tuli täyttää opintojakson alussa jaettu itsearviointilomake annettujen ohjeiden perusteella. Kaikkien opiskelijoiden tuli miettiä omaa osaamistaan opintojakson tavoitteiden ja sisällön näkökulmasta ja ratkaista halukkuutensa osallistua AHOT-menettelyyn.

Enemmistöllä opiskelijoista ei joko ollut aiempaa, osaamistavoitteiden mukaista osaamista tai he halusivat muutoin suorittaa opintojakson normaalisti. Jotkut kokivat näytön rakentamisen hankalaksi. Kävimme ensimmäisen lähiopetuskerran aikana vielä yksittäisiä keskusteluja muutaman opiskelijan kanssa. Loppujen lopuksi kuitenkin vain yksi opiskelija päätyi opintojakson suorittamiseen AHOT-menettelyllä. Toisellakin opiskelijalla osaaminen olisi riittänyt opintojakson suorittamiseen AHOT-näytöllä, mutta hän halusi opiskella asioita uudelleen ja samalla päivittää tietonsa ajan tasalle.

AHOT-prosessin alkuperäistä aikataulua suunniteltiin yhdessä samaan aikaan alkavien muiden opintojaksojen opettajien kanssa, jotta eri opintojaksojen näyttöajankohdat eivät osuisi liian lähelle toisia. Lisäksi prosessille alun perin asetettu aikataulu oli melko tiukka. Prosessi piti suunnitella siten, että opiskelija pystyy suorittamaan opintojakson normaalisti muun ryhmän kanssa, mikäli hänen käsityksensä omasta osaamisesta ei tiedottamisesta ja keskusteluista huolimatta kohtaa osaamistavoitteiden kanssa. Koska näytön antajia oli tässä tapauksessa vain yksi ja opiskelijan osaaminen oli varmistettu sekä itseopiskelulomakkeen että keskustelun kautta, aikataulun suhteen voitiin olla joustavampia.

Vaihe 2 sisälsi ohjeistusta näytön rakentamisesta. Ensimmäiseksi opiskelijan tuli valita taustaorganisaatio, johon hänen aiemmin hankittu osaamisensa liittyy. Tarvittaessa taustaorganisaation tiedot saattoi ”naamioida” organisaation tunnistamisen estämiseksi. Edelleen opiskelijan tuli kerätä sellainen näyttö taustaorganisaation kirjanpidon ja tilinpäätöksen laatimisesta, jolla hän pystyi osoittamaan osaamisensa suhteessa opintojakson tavoitteisiin. Koska näyttöön täytyi yhdistyä myös teoreettisen osaamisen näyttäminen, opiskelijan tuli näytössään käyttää asianmukaisia lähteitä.

Vaiheen 3 ohjeistuksen mukaan näytöstä tuli valmistella esitys näyttöseminaariin ja palauttaa näyttöön liittyvät dokumentit sekä opettajalle että vertaisarvioijalle. Vertaisarvioijan tuli puolestaan tutustua toisen opiskelijan näyttöaineistoon, kirjoittaa arviointikriteereihin viitaten vertaisarviolausunto ja valmistautua kommentoimaan aineistoa näyttöseminaarissa annettujen arviointikriteerien mukaisesti. Vertaisarvioijana olisi toiminut joku toinen näytön antaja, mutta koska AHOT-menettelyn valinnea opiskelijoita oli vain yksi, ei vertaisarviointi tässä tapauksessa onnistunut. Sen sijaan sovimme opiskelijan kanssa, että hän esittää näyttönsä asiantuntijaluentona erillisen seminaarin sijaan oppituntien aikana opintojakson muulle opiskelijaryhmälle. Samalla ryhmä tutustuu kirjanpidon ja tilinpäätöksen laatimiseen yhden käytännön esimerkin avulla. Näyttö sovittiin pidettäväksi opintojakson loppupuolella, jolloin vastaavaa sisältöä oli opiskeltu riittävä määrä asian ymmärtämiseksi. Lisäksi vertaisnäytön puuttuessa opiskelijan tuli reflektoida kirjallisesti sekä AHOT-prosessia että omaa oppimistaan (**Vaihe 4**), joka käsiteltiin näytön jälkeisessä kahdenkeskisessä palaverissa opettajan kanssa. Opiskelija sai suullista palautetta sekä näytön päätteeksi opiskelijaryhmältä että loppupalaverissa opettajalta. Laitoksen käytänteiden mukaisesti opettaja laati AHOT-prosessista vielä muistion, jossa kuvattiin näytön suoritus ja arviointi. Muistio on osa virallista dokumentointia, ja se lähetettiin myös opiskelijalle.

AHOT-näyttö ja sen arviointi

AHOT-menettelyn valinnut opiskelija on alkuperäiseltä koulutukseltaan laskentatoimen merkonomi. Hän on toiminut valmistumisensa jälkeen erilaisissa taloushallinnon tehtävissä, joista viimeiset kuusi vuotta tilitoimistoyrittäjänä yhtiökumppaninsa kanssa. Tehtävät ovat sisältäneet erikokoisten yritysten kuukausikirjanpitojen ja tilinpäätösten laatimista ja veroilmoitusten tekemistä. Hän on hoitanut myös palkanlaskennan tehtäviä.

Opiskelijan valitsi näyttömaterialin taustaorganisaatioksi sähköasennusalan osakeyhtiömuotoisen asiakasyrityksensä, jonka liikevaihto oli 600 000–800 000 euroa. Työntekijöitä yrityksessä oli 8 henkilöä. Yritys valikoitui siltä pohjalta, että sen aineisto oli sisällöllisesti erittäin kattava suhteessa opintojakson osaamisvaatimuksiin ja opiskelija pystyi näin näyttämään oman osaamisensa laaja-alaisesti. Näyttö sisälsi kaikki arviointikriteereissä painotetut kirjanpidon ja tilinpäätöksen osa-alueet, kuten hankintamenon jaksottamisen niin käyttöomaisuuden kuin vaihto-omaisuudenkin osalta, palkkakirjaukset, arvonalisäverojen käsittelyn ja raportoinnin sekä tuloslaskelman ja taseen raportoinnin, jotka oli esitetty sekä virallisen kaavan mukaan että tileittäin. Lisäksi opiskelija näytti PowerPoint-esityksessään esimerkein opintojakson sisältämiä, kirjanpitoon olennaisesti kuuluvia muita asioita (tosite ja tallennus, otteet päivä- ja pääkirjasta, osakirjanpidot ja niiden täsmäytykset sekä tilinpäätösviennit). Mukana oli myös esimerkki verolaskelmasta, vaikkei se opintojakson sisältöön varsinaisesti kuulunutkaan. Tietolähteinä opiskelija oli käyttänyt sekä taloushallinnon ammattikirjallisuutta arvonalisäverotukseen ja osakeyhtiön tilinpäätökseen liittyen että sähköistä lähdeaineistoa verotukseen liittyen.

Arvioinnin näkökulmasta voidaan todeta, että opiskelijan esittelemän taustaorganisaation kirjanpito ja tilinpäätös oli sisällöllisesti erittäin laaja ja opiskelijan osaaminen kytkeytyi kaikkiin arviointikriteereissä mainittuihin osa-alueisiin. Opiskelija käytti näytössään laajasti kirjanpidon ja tilinpäätöksen ammattikäsitteitä ja sovelsi opintojaksoon liittyvän teoriapohjan tietoja monipuolisesti. Valitut lähteet soveltuivat hyvin aiheeseen. Esitys oli toteutettu laadukkaasti ja visuaalisesti erittäin kiinnostavasti. Reflektoinnissaan opiskelija perusteli taustaorganisaation valintaa ja soveltuvuutta opintojakson tavoitteisiin nähden. Kaiken kaikkiaan näyttö vahvisti opiskelijan asiantuntemuksen ja osaamisen kirjanpidon ja tilinpäätöksen hallinnasta ja tämän opintojakson osaamistavoitteiden täyttymisen parhaalla mahdollisella arvosanalla.

Lopuksi

Parhaimmillaan AHOT-menettely on opiskelijaystävällinen mahdollisuus tunnistaa ja hyödyntää aiemmin hankittua osaamista ja suunnata resurssit uusien asioiden oppimiseen. Henkilökohtaisen kehittymisen kannalta menettely laajentaa opiskelijan näkemystä omasta asiantuntijuudestaan, koska osaamisen tunnustaminen edellyttää ensin osaamisen tunnistamisen laaja-alaista pohtimista mukaan lukien osaamisen liittämisen teoriapohjaan. Tämä kaikki vaatii siis jonkin verran aikaa ja työtä myös opiskelijan näkökulmasta katsottuna, mikä on hyvä tuoda esiin jo AHOT-menettelyä esiteltäessä.

Opettajalle AHOT-menettelyn työläin vaihe on ennen prosessin varsinaista alkamista. Näyttötavan suunnittelu ja opintojaksokohtaisen prosessikuvauksen ja arviointikriteerien laatiminen kannattaa kuitenkin tehdä huolellisesti. Tässä esimerkissä AHOT-menettelyyn osallistujia oli ainoastaan yksi opiskelija, mutta tilanteesta riippuen määrä voi olla huomattavasti suurempi, ja silloin on ensiarvoisen tärkeää, että suunniteltu menettely on toteutettavissa riittävän laadukkaasti myös suuremmalle ryhmälle käytössä olevien aikataulujen ym. puitteissa. Toisaalta mikäli toteutettu menettely on onnistunut, se voidaan toistaa seuraavalla vastaavalla opintojaksolla tai vastaavasti päivittää pienemmillä muutoksilla. Tällä opintojaksolla valitun näyttötavan rinnalle voisi pohtia vaihtoehtoisia näyttötappaa esimerkiksi sellaisille opiskelijoille, joilla osaamistavoitteet täyttyvät, mutta näytön rakentaminen taustaorganisaation aineiston pohjalta on käytännössä liian työlästä (esimerkiksi osaaminen hankittu edellisessä työpaikassa ja nykyiset työtehtävät poikkeavat osaamistavoitteiden vaatimuksista). Osaamisen ajantasaisuus täytyy kuitenkin huomioida.

Huolellisesta suunnittelusta ja dokumentoinnista huolimatta menettelyä tulee pystyä käyttämään tarvittaessa joustavasti. Opiskelijat tarvitsevat henkilökohtaista keskustelua ja tukea oman tilanteensa pohtimisessa ja näytön suunnittelussa etenkin aivan prosessin alussa. Alkukeskusteluissa on myös syytä varmistaa, että menettelyyn osallistujilla todella on riittävästi osaamista opintojaksolle asetettuihin osaamistavoitteisiin nähden, jotta vältetään ikäviltä yllätyksiltä näyttövaiheessa. Yhteydenpitoa tarvitaan alkuvaiheen jälkeen myös prosessin aikana ja lopussa. Ennen opintojakson alkua kannattaa rakentaa peruskuvauksen prosessista eri vaiheineen, suunnitella valmiiksi 1–2 näyttötappaa ja pohtia näytön lisäksi mahdollisesti vaadittavaa itsearviointia, vertaisarviointia tai reflektointia sekä niiden toteuttamista. Arviointikriteereiden on kuitenkin oltava yhtenäiset kaikille menettelyyn osal-

listuville. Kaiken kaikkiaan AHOT-menettelyn voi nähdä opettavaisena kokemuksena niin opiskelijoille kuin opettajallekin. Toisto tuo varmuutta ja aina voi oppia uutta.

LÄHTEET

Arene 2009. Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ja tunnistaminen. Työryhmäraportti. PDF-dokumentti. http://www.arene.fi/data/dokumentit/c0723fee-8aed-4827-a3a2-b57be05cc961_AHOT-raportti2009.pdf. Luettu 31.5.2013.

Arene 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Työryhmäraportti. PDF-dokumentti. http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/lindex_html/ARENEn_suositus.pdf. Luettu 10.6.2013.

Auvinen Päivi & Keto Ulla 2012. Työelämä ja osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Teoksessa Airola, Anneli & Hirvonen, Heidi (toim.) Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Itä-Suomen yliopiston julkaisusarja, no 8. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. 43-54.

Bransford John D., Brown Ann L. & Cocking Rodney R. 2004. How People Learn, Brain, Mind, Experience, and School. Washington D.C.: National Academy Press. PDF-dokumentti. <http://www.csun.edu/~SB4310/How%20People%20Learn.pdf>. Luettu 11.6.2013.

Cedefop 2009. European guidelines for validating non-formal and informal learning. PDF-dokumentti. Luxembourg: office for Official Publications of the European Communities. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx>. Luettu 11.6.2013.

Mikkelin ammattikorkeakoulu 2012. Opiskelijan osaamisen arviointi. Arviointikehikon käyttöohje opiskelijoille 30.8.2012. <http://student.mamk.fi/arviointi>. Luettu 11.6.2013.

Opetusministeriö 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. PDF-dokumentti. <http://www.minedu.fi//OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lang=fi>. Luettu 31.5.2013.

Tunnista osaaminen. Suosituksia korkeakoulujen AHOT-prosessien suunnitteluun ja toteutukseen. 2013. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea. PDF-dokumentti. <http://tunnistaosaaminen.utu.fi/node/33>. Luettu 4.6.2013.

Whittaker, Ruth, Brown, Julie, Benske, Karla H. & Hawthorne, Margaret 2011. Streamlining RPL Processes: Facilitating the Award Credit for Prior Informal Learning. <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/RPL-Processes-Report-11.pdf>. Luettu 12.6.2013

KÄYTTÄJÄLÄHTÖINEN INNOVAATIOPROSESSI -OPINTOJAKSON PILOTOINTI PARIOPETTAJUUTENA

Sami Heikkinen

Kevätlukukauden 2013 aikana Mikkelin ammattikorkeakoulussa pilotoitiin Käyttäjälähtöinen innovaatioprosessi -opintopaketti. Opintopakettilla kokeiltiin toimintatapoja, joita on tarkoitus hyödyntää myöhemmin innovaatio- ja yrittäjyysopintojen opintokokonaisuuksissa laajemmin. Opintopakettin toteutus oli monin tavoin poikkeuksellinen. Normaalia opetusjärjestelystä poiketen opintopaketti toteutettiin monialaisesti. Monialaisuus ei sinällään ole yksistään mitenkään poikkeuksellinen tapa toteuttaa opintoja. Kun tähän lisätään ulkopuoliselle toimeksiantajalle tehtävä toimeksianto, saadaan aikaan kokonaisuus, jonka toteuttamiseen liittyviä yksityiskohtia haluttiin tällä opintopakettilla varmentaa. Opintopakettin opettajina toimivat Sami Heikkinen ja Reijo Honkonen. Pariopettajuuden avulla haluttiin varmistaa pilotoinnin aikana saatujen kokemusten mahdollisimman laaja hyödyntäminen myöhemmin toteutettavien opintopakettien yhteydessä. Opintopaketti järjestettiin kiinteässä yhteistyössä Living Labs -projektin kanssa. Näin tuotettiin tietoa Living Labs -toiminnan edelleen kehittämiseksi. Keskeisenä teoreettisena sisältönä oli käyttäjälähtöisten menetelmien hyödyntäminen osana innovaatioihin tähtäävää prosessia.

Käyttäjälähtöisyys

Living Lab tarkoittaa käyttäjälähtöistä tutkimus-, kehitys ja innovaatiotoimintaa. Tyypillistä sille on tuotteiden tai palveluiden käyttäjien ja asiantuntijoiden yhteistyönä tosielämän ympäristöissä toteuttama toiminta. (Heikkinen & Österberg 2012, 9.) Tämän toiminnan tarkoituksena on kehittää toimintaa siten, että lopputulokset ovat lisäarvoa tuottavia sekä lopputuotteiden että palveluiden tuottavien organisaatioiden näkökulmasta. Käsitteenä Living Lab on tullut käyttöön 1990-luvulla Massachusetts Institute of Technologyn lanseeraamana (mts. 9). Alun perin käsitteellä viitattiin arkkitehtuurisessa suunnittelussa käytettyyn toimintamalliin (mts. 9), mutta myöhemmin sen piiriin on laskettu kuuluvaksi kaikki toiminta, jossa käyttäjät osallistetaan osaksi suunnitteluprosessia (mts. 10). Suomessa määrätietoisuuden hyödyntämisen katsotaan alkaneen osana kansallista innovaatiostrategiaa. Tämän strategian toimeenpanevana viranomaisena toimii työ- ja elinkeinoministeriö. Kansallisessa innovaatiostrategiassa (2008) käyttäjälähtöinen toiminta nimetään keskeiseksi tekijäksi yri-

tysten kilpailukyvyyn kannalta. Teknologinen ylivoimaisuus ei ole riittävä tae kilpailussa menestymiseksi, vaan sen rinnalla edellytetään syvällistä ymmärrystä käyttäjien tarpeista.

Käyttäjälähtöinen toiminta etenee iteratiivisena prosessina neljässä vaiheessa (Benyon ym. 2005 & Tuulaniemi 2011):

1. Tarpeiden tunnistaminen
2. Vaihtoehtoisten ratkaisumallien kehittäminen
3. Prototyypin testaaminen
4. Arviointi.

Ensimmäisessä vaiheessa tunnistetaan käyttäjien ja toimeksiantajan tarpeet kehittämiskohteen osalta. Tässä vaiheessa on oleellista pystyä rajaamaan kokonaisuus siten, että toiminta kohdistuu resurssien puitteissa kehitettävissä olevaan kokonaisuuteen. Samalla täytyy kuitenkin mahdollistaa myös se, ettei rajaamisella määritellä liian tiukasti vaihtoehtoisten ratkaisumallien mahdollisia lopputuloksia. Toisessa vaiheessa annettujen lähtötietojen ja käyttäjiltä kerättyjen tietojen perusteella luodaan erilaisia vaihtoehtoja alkuperäisen ongelman ratkaisemiseksi. Vaihe voidaan jakaa edelleen kahteen alaosiioon, joista ensimmäinen keskittyy konseptuaaliseen suunnitteluun ja jälkimmäiseen fyysiseen suunnitteluun. Toisessa vaiheessa luotujen ratkaisumallien pohjalta luodaan kolmannessa vaiheessa prototyyppejä erilaisista ratkaisuvaihtoehdoista. Näiden prototyyppien avulla käyttäjät pääsevät kokeilemaan uutta tuotetta tai palvelua käytännössä. Näin käyttäjillä on hyvä mahdollisuus antaa palautetta käytettävyydestä. Neljännessä ja viimeisessä vaiheessa arvioidaan ratkaisuvaihtoehtojen toteutettavuutta taloudellisesta ja toiminnallisesta näkökulmasta. Tämän tiedon perusteella tehdään päätös mahdollisesta tuotantokäytön aloittamisesta.

Prosessin toteuttamiseksi kerättävä käyttäjätieto on kerättävä perinteisiä markkinatutkimuksia ja asiakaspalautteita syvällisemmillä menetelmillä (Hyysalo 2006). Käyttäjätiedon tasoja on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO I. Käyttäjälähtöisen tiedonkeruun menetelmät (Sleeswijk ym. 2005)

Mitä käyttäjät...	Metodit	Saavutettava käyttäjätieto
Sanovat Ajattelevat	Kyselyt Haastattelut	Täsmällinen tieto
Tekevät Käyttävät	Havainnointi	Havaittava tieto
Tietävät Tuntevat Unelmoivat	Luovat ja toiminnalliset menetelmät	Hiljainen, tiedostamaton ja piilevä tieto

Tässä taulukossa vasemmalla on esitetty käyttäjätiedon eri tasot. Kutakin tasoa vastaavat tietyt menetelmät, joiden avulla kyseisen tason tietoa on luontevinta kerätä. Kunkin tason soveltuvan menetelmän avulla saadaan selville tietoa, jonka luonnetta kuvataan kuvion oikealla laidalla. Jos siten halutaan saada selville tietoa siitä, kuinka käyttäjät käyttävät tiettyä tuotetta, on tarkoituksen mukaista kerätä tuo tieto havainnoinnin menetelmin. Näin tiedon keruu tuottaa tietoa, joka on havainnoitavissa aistinvaraisesti.

Innovaatio

Innovaatioiden kehittäminen voi tapahtua neljällä eri tavalla. Benner ja Tushman kuvaavat tätä kehittämistä uusien innovaatioiden kahden ulottuvuuden mallin avulla. Nämä ulottuvuudet ovat uuden innovaation suhde olemassa olevaan teknologiaan sekä sen suhde olemassa olevaan markkinasegmenttiin (Benner & Tushman 2003, 242). Teknologisen ulottuvuuden ääripäässä ovat inkrementaalinen innovaatio, joka tuottaa olemassa olevaan ratkaisuun jonkin parannuksen. Toisessa ääripäässä on rakenteellinen innovaatio, joka edellyttää teknologiselta toteutukselta monesti organisaation nykyisen osaamisopotentialin ylittämistä. Asiakassuhteen innovaatioissa ulottuvuuden ääriarvoja edustavat nykyiselle asiakaskunnalle tarjotut tuoteuudistukset ja uusia asiakassegmenttejä tavoittelevat tuotelanseeraukset. (mts. 243.) Inkrementaalista teknologista innovaatiota edustavat esimerkiksi tietokoneiden kehitys, jossa uusia tuotteita pyritään myymään parantuneiden teknisten ominaisuuksien avulla. Rakenteellista innovaatiota puolestaan voisi edustaa Applen iPadin ensimmäinen versio, joka loi uuden markkinatilan tuotteelle, jota kuluttajat eivät tieneet aiemmin edes tarvitsevansa. Tietokoneiden markkinoita edelleen tarkasteltaessa kannettavat tietokoneet voivat puolestaan edustaa nykyisille asiakkaille kohdennettuja tuoteuu-

tuuksia, mikäli lähtökohdaksi otetaan jo aiemminkin tietokoneita hyödyntäneet käyttäjät esimerkiksi toimistotyössä. Sama tuote voi edustaa myös uuden asiakassegmentin valloittamista, mikäli asiaa tarkastellaan esimerkiksi opiskelijoiden näkökulmasta. Samoihin tekniisiin ratkaisuihin perustuva tuote voi olla tässä segmentissä tarkasteltuna uuden käyttötarkoituksen löytänyt innovaatio.

Uusiin innovaatioihin liittyviä lainalaisuuksia tarkasteltuaan Benner ja Tushman esittävät artikkelinsa johtopäätöksenä, että prosessien kehittämiseen turvaava organisaatio on toimiva ratkaisu silloin, kun toimitaan jokseenkin stabiilissa ympäristössä. Kun taas ollaan tekemisissä ympäristön kanssa, joka edellyttää jatkuvaa valmiutta muutoksiin, voi prosessiorganisaation perusprinsiippien noudattaminen johtaa innovaatioiden määrän laskuun. (Benner & Tushman 253, 2003.) Tilanteen edellyttämän ketteryyden vuoksi tämä on erittäin haitallinen asetelma.

Tällaiseen ketterään organisoitumiseen voidaan päästä käsiksi adhokratian avulla. Adhokratia on horisontaalisesti hyvin erikoistunut, mutta vertikaalisesti matala organisaatio. Epämuodollinen toimintakulttuuri mahdollistaa joustavan nopean reagoinnin toimintaympäristön asettamiin vaatimuksiin. (Robbins 1990, 298–304.) Adhokratialle tyypillistä on eri alojen asiantuntijoiden kokoontuminen saman aiheen ympärille muodostuvan ongelman ratkaisemiseen. Adhokratia on tyypillistä nykyaikaisissa projektiorganisaatioissa. Dynaaminen toimintamalli mahdollistaa monipuolisen osallistumisen projektiryhmän eri jäsenille heidän omilla vahvuusalueillaan. Keskeisenä haasteena on projektissa saavutettavan tiedon heikko siirtyminen organisaation eksplisiittiseksi tiedoksi (Nonaka & Takeuchi 1995, 161–162). Tämän haasteen voittamiseksi innovaatio toiminnan aikana syntyvät tuotokset on dokumentoitava tarkasti syntyneiden tulosten hyödyntämisen maksimoinnin varmistamiseksi.

Opintojakson toteutus

Opintojakson toteutus käynnistyi maaliskuussa 2013. Opintojakson opiskelijamäärä jäi lopulta varsin pieneksi. Opintojaksolle ilmoittautui 11 opiskelijaa, joista lopulta vain seitsemän aloitti opintojakson suorittamisen. Nämä opiskelijat edustivat liiketalouden, informaatioteknologian, kulttuurituotannon sekä kansalaistoiminnan- ja nuorisotyön koulutusohjelmia. Informaatioteknologian opiskelijoita opintojaksolla oli neljä. Muista kou-

lutusohjelmista oli kustakin yksi opiskelija. Pienestä osallistujamäärästä huolimatta edustettuna oli siten varsin kattavasti ammattikorkeakoulun eri koulutusohjelmia. Opiskelijat olivat opinnoissaan eri vaiheissa. Osalla opiskelijoista oli meneillään viimeinen lukukausi, kun taas osa opiskelijoista oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Tästä huolimatta työskentelyssä ei havaittu merkittäviä erilaisista opiskelutaustoista johtuvia haasteita.

Opintojakson toimeksiantajaksi valittiin mikkiläinen majoitusalan yritys. Toimeksiantannon järjestäminen oli haasteellista, koska etukäteen ei haluttu määritellä kovin tarkasti prosessin lopputuloksia. Perusteluna tähän oli tietämättömyys opintojaksolle osallistuvien opiskelijoiden taustoista. Liian tarkalla tehtävän rajauksella olisi voitu rajoittaa soveltuvien kehittämiskohteiden löytymistä kunkin koulutusalan opiskelijoille. Toimeksiantajalta saatu rajaus yrityksen markkinoinnin kehittämistä ja yrityksen asiakkaille tarjottavan ohjelmatarjonnan monipuolistamisesta tarjosi siten opiskelijoille hyvin vapaat kädet pohtia erilaisia toteutusvaihtoehtoja.

Teoriasta tietoon

Opintojakson teoreettinen tausta rakentui käyttäjälähtöisen toimintamallin ja innovaatioiden peruspiirteiden ympärille. Opintojakson toteutustavaksi oli valittu pikemminkin toiminnallisuuteen kuin teoreettiseen tietämykseen liittyvät painopisteet. Opintojaksokuvauksen mukaan opintojakson oppimistavoitteet rakentuvat innovaatioiden teoreettisista käsitteistä ja yhteisöllisestä sekä tavoitteellisesta ryhmätyöskentelystä.

Lähtökohtaisena tavoitteena opintojaksolla oli luoda monialaisia opiskelijaryhmiä työstämään toimeksiantoa. Opiskelijaryhmän pienuus aiheutti kuitenkin muutoksen alkuperäiseen suunnitelmaan. Opintojakson ideoita kehitettiin siten aluksi koko ryhmän kesken, minkä jälkeen opiskelijat jatkoivat työskentelyä pienemmissä ryhmissä itsenäisesti. Itsenäisen työskentelyn lomaan oli järjestetty ohjaustilaisuuksia, joissa ideoiden valmistumista oli mahdollista esitellä. Valmiit innovaatiot esiteltiin toimeksiantajalle toukokuussa.

Opintojakson toteutus aloitettiin perehtymisellä käyttäjälähtöisen toiminnan periaatteisiin. Tässä yhteydessä perehdyttiin niihin asioihin, jotka ovat ominaisia living labs -tyypiselle toiminnalle. Opiskelijat tutustuivat tässä yhteydessä erilaisiin tiedon keruun ja dokumentoinnin menetelmiin. Samalla käytiin lyhyesti läpi toimeksiantoon liittyvät yleiset

asiat. Seuraavalla opetuskerralla tutustuttiin toimeksiantoon. Tässä yhteydessä opiskelijaryhmällä oli mahdollisuus tutustua toimeksiantajan toimitiloihin ja toimintaympäristöön. Tämän tutustumiskäynnin yhteydessä toimeksiantaja antoi toimeksiantonsa. Saman vierailun yhteydessä opiskelijat keräsivät oppimillaan menetelmillä paikan päältä saatavilla olevaa tietoa. Ihanteellista olisi ollut, mikäli paikalla olisi ollut haastateltavissa olevia henkilöitä. Haastatteluihin ei tässä yhteydessä kuitenkaan ollut valitettavasti mahdollisuuksia. Päivän päätteeksi keräännyttiin vielä yhteen kertaamaan toimeksianto. Tämän lisäksi opiskelijoilla oli tehtävänä selvittää annetun materiaalin perusteella menetelmiä tiedonkeruun syventämiseksi.

Seuraavan opetuskerran yhteydessä opiskelijat jakoivat tietonsa löytämistään, hyväksi havaitsemistaan menetelmistä. Samalla kerralla palattiin vielä toimeksiantoon ja analysoitiin sitä vielä tarkemmin. Tässä yhteydessä nousi esiin erilaiset mahdolliset kohderyhmät. Toimeksiantajan toiveiden mukaista olisi pyrkiä kehittämään toimintaa yritys-, perhe- ja senioriasiakkaille. Näiden kohderyhmien osalta jaettiin seuraavaksi tiedonkeruun menetelmiä kutakin kohdesegmenttiä ajatellen. Jokaiselle opiskelijalle tuli tehtäväkseen kerätä lisää käyttäjätietoa valitsemallaan menetelmällä omasta kohdesegmentistään.

Tiedosta ideaan

Seuraavalla opetuskerralla purettiin opiskelijoiden keräämä tieto kaikkien osallistujien hyödynnettäväksi. Tämän informaation perusteella pystyttiin muodostamaan kokonaisuus tarpeista, mitkä vastasivat sekä toimeksiantajan että haluttujen kohderyhmien tarpeita. Näistä valittiin edelleen jatkokyöstämistä varten tarveaiheet, joiden edelleen kehittämiseksi opiskelijat aloittivat innovaatioiden suunnittelun. Tämän vaiheen osalta alkuperäisenä tavoitteena oli luoda monialaisia ryhmiä, mutta aihepiirit valikoituivat lopulta siten, että kukin opiskelija työsti oman vahvuusalueensa mukaisia innovaatioita. Siten alkuperäisessä tavoitteessa monialaisesta työskentelystä ei saavutettu maksimaalista hyötyä.

Tässä vaiheessa prosessia opiskelijat olivat oman aiheensa tarpeiden määrittämällä tavalla yhteydessä toimeksiantajaan lisätietojen kartoittamiseksi. Näin pystyttiin varmistamaan toimeksiantajan osallistuminen osaksi kehitystyötä. Muilta osin opiskelijat työskentelivät itsenäisesti. Itsenäisen työskentelyn tavoitteena oli tuottaa esitys toimeksiantajaa varten. Esitys tähtäsi toimeksiantajan tarvitseman informaation välittämiseen. Opiskelijat esittivät

omat ideansa ja toimenpidesuunnitelmansa ohjaaville opettajille, minkä jälkeen opintojakson päätteeksi syntyneet ajatukset esiteltiin toimeksiantajalle. Valitettavasti aikataulullisten syiden vuoksi uusia innovaatioita ei ollut mahdollista testata varsinaisten käyttäjäryhmien kanssa. Siten käyttäjälähtöisen toiminnan periaatteiden mukaiseen ihanteeseen ei päästy.

Opittua

Opintojakson toteutus piti sisällään monia onnistumisen elementtejä. Uuden toimintamallin mukainen toiminta otettiin pääsääntöisesti positiivisesti vastaan opiskelijoiden ja toimeksiantajan taholta. Syntyneiden innovaatioiden esittelyn yhteydessä toimeksiantaja totesi uusien mallien päätyvän myös toteuttamisen asteelle. Siten syntyneet tuotokset tarjosivat toimeksiantajalle uusia mahdollisuuksia toimintansa edelleen kehittämiseksi.

Opintojaksolle osallistuneilta opiskelijoilta kerättiin opintojakson päättymisen jälkeen opintojaksopalaute, jossa heitä pyydettiin tuomaan esiin näkemyksiään opintojakson toimivuudesta opiskelijan näkökulmasta. Tässä yhteydessä nousi esiin monia kehittämiskohteita, joista osa oli havaittu jo prosessin eri vaiheissa. Opiskelijat toivoivat opintojakson toteutukselta enemmän moniammatillista yhteistyötä, väljempää aikataulua sekä lisää yhteistyöpalavereja. Nämä asiat kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa. Moniammatillisuus ei toteutunut opintojaksolla parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijaryhmän pienuudesta johtuen. Jatkossa onkin tärkeä varmistaa riittävä opiskelijamäärä tämän osa-alueen mahdollistamiseksi. Osallistuneiden opiskelijoiden painottuminen voimakkaasti tietyn koulutusohjelman opiskelijoihin aiheutti myös oman esteensä moniammatillisuuden toteuttamiselle. Opintojakson aikataulutuksen osalta jouduttiin vielä opintojakson toteutuksen yhteydessä tekemään muutoksia alkuperäiseen aikatauluun. Monista eri koulutusohjelmista tulevat opiskelijat edellyttivät monien eri aikataulujen yhteen sovittamista. Aikataulut olisi tärkeä pystyä varmistamaan jo hyvissä ajoin etukäteen vastaavien ongelmien välttämiseksi. Yhteistyöpalaverien määrä oli varsin pieni aikataulullisista syistä johtuen. Erittäin tärkeää olisi myös hyödyntää toimeksiantajaa ja käyttäjiä prosessin aikana. Näin yhteistyön mahdollisuudet lisääntyisivät entisestään.

Toimenpidesuosituksset

Jotta opintojakson toteutuksessa olisi mahdollista onnistua jatkossa entistä paremmin, tulisi opetuksessa ottaa huomioon seuraavat asiat:

Aikataulu

Opintojakson aikataulutuksessa on hyvä ottaa huomioon opintojakson tuotekehitysluonne. Riittävän prosessointiajan turvaamiseksi opintojakso olisi syytä toteuttaa yhden jakson sijaan lukukauden mittaisena. Näin syntyneiden ajatusten työstämiseen jäisi enemmän aikaa ja käyttäjälähtöisen prosessin osalta päästäisiin myös kolmanteen ja neljänteen vaiheeseen asti.

Opiskelijapoolit

Opintojaksolle ilmoittautuneiden opiskelijoiden taustat olivat selvillä verrattain myöhään. Tästä syystä opintojakson aihe ei välttämättä soveltunut parhaalla mahdollisella tavalla kaikkien opiskelijoiden omaan osaamiseen. Tämän ongelman voittamiseksi voisi opintojakson toteutus järjestää jatkossa siten, että opintojaksolle hakeuduttaisiin ensin opiskelijapooleihin. Tämän jälkeen opiskelijat suorittaisivat yhteisen teoriakokonaisuuden opintojakson aihepiirin mukaisesti. Kun teoriaosuus on suoritettu, jäävät opiskelijat odottamaan sopivaa toimeksiantoa. Toimeksiantojen varmistamiseksi tulisi perustaa opiskelijapoolia vastaava toimeksiantopankki. Toimeksiannon vaatimusten perusteella valittaisiin opiskelijapoolista sopivat opiskelijat kehittämään toimeksiantoa. Näin voitaisiin varmistaa opiskelijan osaamista vastaava toimiminen osana projektia.

Esimerkiksi toimeksiannon koskettaessa majoitusalan yritystä, voitaisiin projektiryhmään valita opiskelijoita taulukon 2 mukaisesti.

TAULUKKO 2. Esimerkki opiskelijaryhmästä

Koulutusala	Vastuualue
liiketalous	markkinointi
matkailu ja ravitsemus	sisäiset prosessit
kulttuurituotanto	ohjelmallinen sisältö
informaatioteknologia	sähköiset järjestelmät

Mallin toteutuminen edellyttäisi toimeksiantojen aktiivista markkinointia alueen yrityksille ja muille mahdollisille toimeksiantajille. Samalla opiskelijapooliin pitäisi saada riittävästi opiskelijoita. Jotta opiskelijoiden opintasuoritukset varmistuisivat, täytyisi opiskelijapoolin opiskelijamäärän vastata tulleiden toimeksiantojen edellyttämää työmäärää. Mallin joustavuuden varmistamiseksi pankkimuotoinen toimintamalli tarjoaisi varmimman lähtökohdan joustavalle toimeksiantoihin vastaamiselle.

LÄHTEET

Benner, Mary J., & Tushman, Michael L. 2003. Exploitation, exploration and process management: the productivity dilemma revisited. *Academy of Management Review* 28, nro 2: 238–256.

Benyon, David; Turner, Phil & Turner, Susan 2005. *Designing Interactive Systems*. Edinburgh: Pearson Education Limited.

Heikkanen, Katariina & Österberg, Mari 2012. *Living lab ammattikorkeakoulussa*. Vantaa: Haa-ga-Helia ammattikorkeakoulu.

Hyysalo, Sampsa 2006. *Käyttäjätieto ja käyttäjätutkimuksen menetelmät*. Helsinki: Edita Publishing.

Kansallinen innovaatiostrategia 2008. Työ- ja elinkeinoministeriö. http://www.tem.fi/files/19704/Kansallinen_innovaatiostrategia_12062008.pdf. Luettu 24.4.2013.

Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka. 1995. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.

Robbins, Stephen P. 1990. *Organization Theory. Structure, Design and Applications*. 3. painos. Lontoo: Prentice Hall.

Sleeswijk, Visser E, Stappers, P.J., Lugt, R. Van der & Sanders, E.B.-N. 2005. *Contextmapping: experiences from practice*. CoDesign

Tuulaniemi, Juha 2011. *Palvelumuotoilu*. Helsinki: Talentum.

OPISKELU JA OPETTAMINEN VERKOSSA

Eilo Jussila

Tietotekniikka ei ole itsetarkoitus, keskeistä on sen hyödyntäminen yhteiskunnan eri osa-alueilla. Ihmisten elämisen, olemisen ja jokapäiväisen elämän tulisi siis helpottua tietotekniikan ansiosta. Koulutus ja opettaminen, opiskelu ja oppiminen ovat keskeisiä toiminnan osa-alueita ja kehitystä eteenpäin vieviä voimia. Tietotekniikan lisääminen opetuskäytössä on ollut pitkään koulutuspoliittinen tavoite Suomessa, ja tällä edistetään mm. elinikäisen oppimisen toteutumista.

Verkko-oppimisella tarkoitetaan tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä oppimisen menetelmänä, toimintatapana tai välineenä. Tässä on kolme osatekijää eli opiskelija, opettaja ja oppimisympäristö. Tärkeä on myös se laajempi konteksti, jossa verkko-oppiminen tapahtuu. Tämä muodostuu oppilaitoksista, työpaikoista ja koko ympäröivästä yhteiskunnasta. Verkko-opiskelulla voidaan poistaa tai ainakin alentaa keskeisiä opiskelun esteitä eli aika- ja rahaesteitä. (Schank 2002.)

Tietotekniikkaa käytetään varsin laajasti kaikessa opetuksessa ja oppimisessa ja kyseessä on laaja ja moniulotteinen kokonaisuus. Verkko-opiskelu voidaan jakaa kolmeen tyyppiin eli verkon tukemaan lähiopetukseen, monimuoto-opiskeluun verkossa sekä itseopiskeluun verkossa. (Kalliala 2002, 20.) Tässä yhteydessä verkko-opiskelulla tarkoitetaan kokonaisten kurssien tai opintojaksojen suorittamista verkossa, ja esimerkiksi aineistojen jakamista tai tehtävien palauttamista verkkoympäristössä ei pidetä verkko-opiskeluna

Tässä artikkelissa tarkastellaan ensin kehitysvaiheita, ja tämän jälkeen asiaa lähestytään opiskelijan, opettajan ja verkkoympäristön näkökulmista. Lopuksi pohditaan verkko-opiskelun tarjoamista mahdollisuuksista – näitä kaikkia ei varmaan ole vielä hyödynnetty.

Kehitysvaiheita

Tietotekniikka on ollut mukana oppimisessa jo 1980-luvulta lähtien, jolloin opeteltiin koulun usein ainoalla tietokoneella ohjelmoinnin alkeita. Tietotekniikkaa alettiin käyttää

opetuksessa laajemmin 1990-luvulla, jolloin kyseessä olivat useimmiten erilaiset CD-opetusohjelmistot. Internetin laajentumisen mukana 1990-luvulla varsinainen tietotekniikan käyttö alkoi yleistyä opetuksessa, ja 2000-luvulla mukaan tuli sosiaalinen media. (Opetushallitus 2011.)

Verkko-opiskelu edellyttää tietokonetta ja Internet-yhteyttä. 2000-luvun alkuvuosina nämä eivät olleet itsestäänselvyksiä, kaikilla ei välttämättä ollut taloudellisia mahdollisuuksia hankkia tietokonetta ja Internet-yhteyttä. Tältä osin kehitys on ollut nopeaa, sillä tietotekniikka on periaatteessa kaikkien saatavilla, ja esimerkiksi taloudellisia esteitä tietotekniikan käytölle ei ole. Nykyisin lähes kaikilla onkin tietokone ja Internet-yhteys, sillä suomalaisista vain 10 % ei ole Internetin käyttäjiä. Myös tietotekniset taidot ja osaaminen ovat kehittyneet nopeasti eivätkä ole verkko-opiskelun esteitä kuten vielä jossain tapauksissa 2000-luvun alkuvuosina, jolloin varsinkin osalla aikuisopiskelijoita oli tietoteknisissä taidoissa puutteita.

Paitsi opiskelijoiden, myös opettajien tieto- ja viestintätekniset taidot valmiudet joutuivat verkkoympäristössä uusien haasteiden eteen. Siirtyminen perinteisestä, luokkahuoneessa tapahtuvasta lähiopetuksesta ajasta ja paikasta riippumattomaan verkkoympäristöön toi mukanaan uusia haasteita ja varsinkin tietotekniikan ja myös verkkopedagogiikan opiskelua. Tätäkin suurempi kysymys on toimintamallit; perinteiset toimintamallit ja -tavat ovat usein syvään juurtuneita ja uusien mallien ja rakenteiden oppiminen ei ole tapahtunut hetkessä.

Verkko-opetuksen alkuvaiheessa verkko-opettaminen edellytti www-sivujen tekotaitoa, ohjelmointiosaamista ja mm. visuaalista suunnittelua. Verkkokurssien suunnittelussa tietoteknisillä taidoilla ja osaamisella olikin keskeinen asema. Jossain tapauksissa opintojaksot saattoivat sisältää erilaisia multimediatoteutuksia ja tietotekniikalla kikkailua, toisaalta sisällöllinen toteutus tai verkkopedagogiikka saattoi sen sijaan olla melko puutteellista.

Alkuvaiheiden tekniikkakeskeisyydestä on siirrytty selvästi sisältökeskeisyyteen. Tämä johtuu pitkälti verkko-oppimisympäristöjen – oppimisalustojen – kehittymisestä helppokäyttöisemmiksi ja samalla monipuolisemmiksi oppimisympäristöiksi. Erityisiä tietoteknisiä

valmiuksia ei juuri edellytetä verkkokurssin suunnittelussa ja toteuttamisessa. Erilaisia alustoja on tällä hetkellä useita tuhansia, Suomessa on käytössä noin 20 erilaista oppimisalustaa.

Verkko-opiskeluun liittyvä kehitystyö, julkaisutoiminta ja keskustelu olivatkin siis alkuvaiheessa hyvin tekniikkapainotteisia. Kehitystyöhön oli tarjolla julkista rahoitusta, monessa tapauksessa julkisen rahoituksen avulla kehitettiin erilaisia oppimisympäristöjä ja oppimateriaaleista laadittiin Internet-sovelluksia. Myös muualla maailmassa käytössä olleita alustoja otettiin käyttöön Suomessa, esimerkiksi eri puolilla maailmaa yliopistoissa laajalti käytetty WebCt oli jossain vaiheessa yleisesti käytössä myös Suomen ammattikorkeakouluissa.

Varsinaisten oppimisympäristöjen lisäksi keskeisiksi kysymyksiksi nousivat myös verkkopedagogiikka ja mm. sisällöntuotanto valmiiseen oppimisympäristöön. Verkko-oppimisympäristöihin sisäänrakennettujen keskustelualueiden ja erilaisten palautteenantosysteemien lisäksi verkossa tapahtuvaa oppimista voidaan ohjata useilla sähköisillä työkaluilla kuten sähköpostilla, kännykällä ja Skypellä. (Koli 2008, 114.)

Oppiminen ja opettaminen seuraavat edelleen tietotekniikan kehittymistä ja siinä tapahtuvia uusia vaiheita. Erilaisten henkilökohtaisten laitteiden kuten kännykän ja iPadien käyttö on erittäin yleistä. Tällä hetkellä keskeinen asia ja kehitystyön kohde on mobiilioppiminen, jolloin oppimista toteutetaan jonkun mobiililaitteen kuten puhelimen, älypuhelimien, tablet-tietokoneen, miniläppärin tms. avulla. Oleellinen näkökulma mobiilioppimisessa on, että jokaisella opiskelijalla on käytettävissään koko ajan oma henkilökohtainen mobiililaitte. (Seppälä 2012.)

Verkko-opiskelu

Verkko oppimisympäristönä on opiskelijan kannalta mahdollisuuksien ympäristö (Aarnio ym. 2002). Opiskelija on verkko-opiskelussa luontevasti valtavan tietomäärän äärellä. Uuden tiedon etsiminen ja muu opiskelu voivat tapahtua rinnakkain (Herno ym. 2013.)

Verkko-opinnot voivat olla ja ovatkin monessa tapauksessa vaihtoehtoinen opiskelutapa. Verkko-opiskelu antaa tutkintoa suorittavalle tai tietojaan ja osaamistaan päivittävälle henkilölle mahdollisuuden opiskella ajasta, paikasta tai sekä ajasta että paikasta riippumatto-

mana. Verkko-opinnot sopivat erityisesti sellaisille henkilöille, jotka pitävät itsenäisestä työskentelystä ja verkon kautta tapahtuvasta kommunikoinnista, haluavat opiskella kotona tai työpaikalla, eivät voi työn tai elämäntilanteen vuoksi osallistua säännölliseen lähiopetukseen tai asuvat kaukana opiskelupaikkakunnalta. (Opetushallitus 2010.)

Opiskelupuitteet edellyttävät tietokonetta ja Internet-yhteyttä sekä tekstinkäsittelyohjelmaa. Yleensä verkko-opinnot eivät edellytä atk-erityistaitoja. Opiskelu toteutetaan Internetissä käyttäjätunnuksella ja salasanaalla suojatussa erillisessä opiskeluympäristössä, joka sisältää erilaisia työskentelyvälineitä kuten opiskelumateriaalit ja keskustelualueet. Varsinkin nuoremmat sukupolvet ovat kasvaneet tietotekniikan hyväksikäyttöön lapsesta lähtien, ja asioiden hoitaminen, kommunikointi ja opiskelu verkkoympäristössä on luonteva toimintapa.

Opiskelu on itsenäistä, omat aikataulut voi suunnitella tietyissä puitteissa itse. Kirjoittamisen valmiudet kehittyvät, sillä verkossa viestintä on yleensä pääasiallisesti kirjallista. Verkko-opinnot ovat yleensä aikataulutettuja eli tehtävillä on tietyt palautuspäivämäärät, verkkokeskustelut käydään tietyn ajan puitteissa ja mahdollisilla verkkotenteillä on tietyt päivänsä. Verkko-opiskelu on harvoin täysin ajasta riippumatonta – omat opiskeluaikataulut voikin suunnitella esimerkiksi päivä- tai viikkokohtaisesti. Aikataulussa pysyminen edellyttää opiskelijalta hyvää ajankäytön suunnittelua ja määrätietoista ja suunnitelmallista toimintaa. Itsenäinen työskentelytapa edistää opiskelijan omaa vastuunkantoa opintojen etenemisestä ja kehittää oman ajankäytön suunnittelua.

Vaikka verkko-opiskelu on itsenäistä, se on myös vuorovaikutteista. Moniin verkkokursseihin liittyy verkkokeskustelut ja/tai keskustelufoorumit, joihin opiskelijoiden edellytetään osallistuvan. Vuorovaikutteisuus on pitkälti lukemista ja kirjoittamista kuulemisen ja puhumisen sijasta. Sanottavaansa voi miettiä rauhassa ja tarvittaessa palata keskustelun aikaisempiin vaiheisiin. Tietty teema ei siis mene ”ohi” kuten kasvokkain tapahtuvassa keskustelussa. Epäselviksi jääneet asiat voi palata tarkistamaan ja muodostaa kokonaiskuvan käsiteltävästä asiasta. (Herno ym. 2013.)

Verkko-opiskelu edistää tasa-arvoa. Kaikki voivat olla aktiivisia ja parantaa tietojaan ja taitojaan tasavertaisesti osallistuvina subjekteina. (Aarnio ym. 2002). Tähän on verkkoympäristössä usein paremmat mahdollisuudet kuin perinteisessä lähiopetuksessa luokkahuo-

neessa. Opiskelija voi edetä itselleen sopivalla tavalla ja tilanteen mukaan niin syvällisesti asioihin kuin oppimiseen varattu aika antaa myöten. (Herno ym. 2013.) Opiskelija voi Internet – lähteiden avulla syventää ja laajentaa oppimistaan.

Verkko-opiskelu lisää opiskelijoiden anonyymisyyttä, koska henkilön fyysinen tai ulkoinen olemus ei vaikuta vuorovaikutukseen. Anonyymiys voi alentaa kynnystä osallistua keskusteluihin tai ryhmämuotoiseen työskentelyyn, mutta toisaalta muiden opiskelijoiden etäisyys ja tuntemattomuus voivat myös vaikeuttaa osallistumista. (Herno ym. 2013.) Lähiopetuksessa ja suurissa ryhmissä interaktiivisuus voi olla hyvin vähäistä, varsinkin hiljaiset opiskelijat eivät välttämättä rohkene osallistua keskusteluun tai tuoda esille mielipiteitään.

Verkossa opiskelijat voivat kehittää samanaikaisesti välineellisten tietojen ja taitojen lisäksi muitakin työelämässä tarvittavia taitoja. Jos opiskelijat saadaan ajattelemaan yhdessä, tutkimaan ja ratkaisemaan ongelmia niin ajattelunaidot ja sosiaaliset taidot kehittyvät. (Aarnio ym. 2002.)

Opiskelijan näkökulmasta verkko tarjoaa siis huomattavia mahdollisuuksia opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Keskeistä varmaan on löytää kaikki itselle ja omaan elämäntilanteeseen sopivat opiskelun mahdollisuudet.

Verkko-opetus

Opettajan kannalta keskeiset verkko-opetukseen liittyvät asiat ovat opintojakson suunnittelu, verkossa ohjaaminen sekä palautteen antaminen. Perinteiseen lähiopetukseen verrattuna nämä tarkoittavat usein kokonaan uusien toimintatapojen omaksumista ja aikaisempaan verrattuna myös uutta pedagogista lähestymistapaa.

Opintojakson suunnittelu

Ensimmäinen asia verkko-opettamisessa on verkko-opintojakson suunnittelu. Usein verkko-opintojaksojen suunnittelua on leimannut verkkomateriaalin tuottamiseen keskittynyt sisältökeskeinen ajattelutapa. Toisaalta verkko-opintojaksojen suunnittelussa tarvitaan sisällöllisen suunnittelun lisäksi myös menetelmällistä kokonaissuunnittelua. Voidaan sanoa, että verkko-opintojakson suunnittelussa on kyse opiskelijoiden oppimiskokemusten suun-

nittelusta. Tämä merkitsee sisällön hallinnan lisäksi huomion kiinnittämistä opintojakson aikana käytettävien opetus- ja opiskelumenetelmien suunnitteluun sekä opiskelijan työskentely- ja oppimisprosessien suunnitteluun. Oppimisalustat eivät määritä opetusmenetelmällistä muotoa vaan verkko-opintojaksoja suunniteltaessa on mietittävä miten alustan eri ominaisuuksia käytetään opintojakson aikana. (Kiviniemi 2005.)

Sisältökeskeisen, hierarkkisesti organisoidun opintojakson suunnittelun lähtökohtana on verkko-opintojen rakentaminen johdonmukaisesti jäsenneen laajemman sisältökokonaisuuden varaan. Verkkoaineisto noudattelee näin perinteistä, kirjamaista esitystapaa, jolloin materiaalin sisällölliset elementit muodostavat hierarkkisesti jäsenneen rakenteen pää- ja alalukuineen. Keskeistä on tällöin materiaalin sisäisen logiikan ja hierarkian suunnittelu. (Kiviniemi 2005, 22.)

Verkko-oppimateriaaleissa perinteiset oppikirjamaiset sisällölliset hierarkiat voidaan purkaa. Tämä johtuu pitkälti verkon tarjoamasta hypertekstiominaisuudesta ja sen avaamasta mahdollisuudesta monimuotoisten verkkomateriaalien suunnitteluun. Hypertekstit muodostuvat toisiinsa viittaavista teksteistä – solmuista, jotka on yhdistetty toisiinsa linkeillä. Nämä voivat olla toisia verkkoaineistoja, kirjoja, artikkeleita tms. lähdeaineistoja. Koko verkkomateriaali muodostuu tällöin itsenäisistä moduuleista, ja yksittäisen sisältömoduulin ymmärtäminen ei välttämättä edellytä opiskelijalta ensin johonkin toiseen sisällölliseen moduuliin perehtymistä. Moduulipohjainen materiaalien organisointi mahdollistaa sen, että opiskelija voi liikkua oppimisympäristössä vapaasti eikä asioiden etenemisjärjestystä ole annettu etukäteen. (Kiviniemi 2005, 27.)

Verkko-opintojakson suunnittelun lähtökohtana voi olla myös koko oppimisprosessi. Tällöin ei suunnitella niinkään sisältöä, vaan pyritään jäsentämään opiskelu opiskelijan oman ajattelun ja ongelmanratkaisua edellyttävän työskentelyn varaan. Sisältö toimii tavallaan oppimisprosessin apuvälineenä. (Kiviniemi 2005, 28.)

Opintojakson suunnittelu verkko-oppimisympäristöön edellyttää opettajalta vahvaa substanssiosaamista. Tietomäärä on Internetissä valtava, tästä on osattava etsiä opintojakson kannalta oleellinen tieto. Erityisen tärkeää on erottaa relevantti tieto epärelevantista ja ohjata opiskelijoita käyttämään aihealueen kannalta keskeisiä tietolähteitä ja etsimään uutta tietoa.

Internetissä valmiina olevaa tietoa ja tietolähteitä kannattaa linkittää verkkoaineistoon ja ohjata opiskelijaa syventämään tietojaan ja osaamistaan esimerkiksi asteittain syvällisemmäksi. Kaikki tieto vanhenee nopeasti. Varsinkin Internetissä olevaa tietoa tulee jatkuvasti lisää, sitä päivitetään ja myös poistetaan. Tämä johtaa siihen, että myös opintojaksoja tulee päivittää jatkuvasti.

Internetissä on paljon valmiita ja käyttökelpoisia työvälineitä (esim. salkkutyökalu, liiketoimintasuunnitelmapohjia, palkkalaskuri jne.), ja näitä voidaan linkittää opintojaksoon. Monet valmiit työkalut ovat usein avoimesti saatavilla, ja niitä päivitetään ja kehitetään jatkuvasti. Tällaisten käytön opettelu voi olla monessa tapauksessa osa ammattitaitoa.

Verkkopedagogiset ratkaisut ovat onnistuneita, jos niiden taustalla on opiskelijan etu. Jotta verkkoympäristö saadaan opiskelijalähtöiseksi, on otettava huomioon kohde-ryhmä sekä toimintaympäristön ominaispiirteet, kuten aikaa vievä työskentely, mahdollinen eleetön vuorovaikutus ja vuorovaikutuksen merkitys ajattelun kehittymiselle. Tulee myös huomioida opiskelijoiden valmiudet opiskella verkossa. (Kankaanranta & Orava 2012, 6.)

Verkkoympäristössä on mahdollista toteuttaa myös erilaisia pitkäkestoisempia ongelmanratkaisutehtäviä tai projekteja. Tällöin opiskelu on järkevää organisoida toteuttavan projektin vaiheiden mukaisesti tai ongelmanratkaisuprosessin etenemisen logiikan mukaisesti. Tällaisessa opintojaksossa painottuu enemmän ongelmanratkaisuprosessin ohjauksen kuin ennakkoon pitkälle työstettyjen sisällöllisten moduulien merkitys. Verkkoympäristössä tavallaan suunnitellaan työskentelyvaiheet ja koko työskentelyprosessi. (Kiviniemi 2005, 31.)

Verkko-ohjaus

Verkko-ohjauksella tarkoitetaan erilaisissa verkkoympäristöissä tapahtuvaa tavoitteellista oppimisprosessin, opiskelun ja osaamisen kehittämisen ohjausta. Laajasti tarkastellen verkko-ohjauksella voidaan tarkoittaa kaikkia keinoja ja menetelmiä, joilla voidaan edistää oppijan oppimista, osaamisen kehittymistä ja opiskelun etenemistä. Verkko-ohjauksen pyrkimyksenä on luoda edellytykset oppimiselle ja opiskelulle. (Koli 2008, 15–16.)

Verkossa tapahtuva opetus on opiskelijan toiminnan eli opiskelun, oppimisen, osaamisen kehittymisen ja oppimisprosessin edistämistä, tukemista ja seuranta ohjauksellisin keinoin. Tämä poikkeaa suuresti opetusprosessista, joka on perinteisesti ollut opettajälähtöistä toimintaa ja jossa on korostunut tiedon välittäminen opiskelijoille. Kulttuurin muutos ja opiskelijakeskeinen toiminta ovat uutta myös opiskelijoille. (Koli 2008, 20.)

Perinteiseen lähiopetukseen verrattuna verkko-opetus sitoo opettaja huomattavan paljon koko opintojakson ajan. Opiskelijat odottavat saavansa ohjausta ja vastauksia epäselviin kysymyksiin mahdollisimman nopeasti, lähes reaaliajassa. Toisaalta näin tulisi myös tapahtua, jotta opiskelu olisi mielekästä ja etenisi hyvin.

Palaute

Opettajan rooli muuttuu verkko-oppimisympäristössä substanssiosaajasta oppimisprosessin ohjaajaksi; opettaja auttaa opiskelijaa oppimisessa, sisällöllinen substanssi tulee usein oppimateriaalista. (Kiviniemi 2000, 89.)

Verkko-ohjaus perustuu usein kirjalliseen tai tekstiperustaiseen vuorovaikutukseen, ja tämä asettaa erityisiä haasteita ja kehittymistavoitteita opettajille. Toimiva ohjaussuhde edellyttää tehokkaita sosiaalisia ja vuorovaikutteisia kommunikaatiovalmiuksia, hyvää kirjallista viestintätaitoa ja tunneälyä sekä taitoa kohdata opiskelijoiden tunteet oikeissa yhteyksissä. (Leppisaari & Helenius 2005, 170.)

Riittävien kommunikaatiovalmiuksien merkitys tavallaan kasvaa verkko-oppimisympäristössä, sillä kasvokkainen kanssakäyminen puuttuu. Toisaalta pelkällä kirjallisellakin viestinnällä on mahdollista edistää tehokasta ryhmäytymistä ja positiivisen ilmapiirin syntyä. (Leppisaari & Helenius 2005, 170.) Verkko-oppimisympäristössä palauteen antaminen henkilökohtaistuu, palaute on lähiopetusta useammin yksilö- tai ryhmäkohtaista palautetta.

Mahdollisuuksista

Verkko on siis laajalti käytetty opiskelun ja opettamisen ympäristö. Sen avulla säästetään kustannuksia ja mahdollisesta sellaisten henkilöiden koulutukseen osallistuminen, joilla olisi muuten vaikea esimerkiksi etäisyyden, työn tai perhetilanteen vuoksi opiskella toisella

paikkakunnalla. Verkko-opiskelu ja -opetus vastaavat työelämän haasteisiin helpottamalla elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia. Verkko-oppiminen ja tulevaisuudessa varsinkin mobiilioppiminen alentavat siis opiskelun kynnyksiä ja mahdollistavat entistä useamman ihmisen osallistumisen erilaiseen koulutukseen ja itsensä kehittämiseen.

Suomi on pieni ja harvaanasuttu maa, jossa on pitkät etäisyydet. Tämä korostuu pääkaupunkiseudun ulkopuolella sijaitsevilla oppilaitoksissa, joiden vetovoimaisuus opiskelijoiden näkökulmasta ei välttämättä ole kovin suuri. Korkeatasoista ja monipuolista verkko-opiskelutarjontaa lisäämällä oppilaitosten vetovoimaisuutta voitaisiin mahdollisesti parantaa. Tällä voidaan edistää alueellista kehittämistä, vähentää tai ainakin hidastaa alueellisten erojen kasvua ja edistää alueellista tasa-arvoa.

Koulutus on osa palvelusektoria, ja koulutusvienti on yksi mahdollisuus Suomen parantaa Suomen vaihtotasetta jonka osa palvelutase on. Koulutuspolitiikassa keskeinen kysymys onkin tällä hetkellä koulutusvienti; EU- ja ETA-maiden ulkopuolisille opiskelijoille suunnitellaan koulutuksen maksullisuutta Suomessa. Englanninkielinen maailma, lähinnä Iso-Britannia, Yhdysvallat, Kanada ja Australia ovat jo vuosikymmenten ajan myyneet koulutusta eri puolille maailmaa. Tämä on tapahtunut osittain etäopetuksena. Kokonaisuudessaan koulutuksen vienti on maailmalla varsin laajaa liiketoimintaa.

Koulutusvientiä olisi mahdollista harjoittaa myös verkko-opintojaksoja ja/tai kokonaan verkossa suoritettavia tutkintoja viemällä. Korkean koulutustason Suomi ei välttämättä ole syrjäisestä sijainnistaan johtuen kaikkein houkuttelevimpia maita ulkomaalaisille opiskelijoille, mutta opiskelijat voisivat asua kotimaassaan ja suorittaa suomalaisen oppilaitoksen järjestämiä verkko-opintoja.

Kokonaisuudessaan verkko-opiskelulla ja -opetuksella on huomattavia mahdollisuuksia paitsi opiskelijaryhmille, myös oppilaitoksille ja koko yhteiskunnalle. Tämä edellyttää jatkuvaa kehitystyötä ja resursseja uuden kehittämiseen.

LÄHTEET

Seppälä, Mika 2012. Mobiilioppiminen tänään. Tampere.

Opetushallitus 2012. Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä – Välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus toukokuu 2011. Opetushallituksen muistio 2011:2.

Opetushallitus 2010. Opintoluotsi.fi. Www-dokumentti. http://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/opiskelu/verkko_opinnot/. Päivitetty 1.2.2010. Luettu 23.9.2013.

Herno, Hanna, Peltonen, Marketta, Sirkka, Kirsi & Väänänen, Soile. 2013. Verkko-opiskelij@n opas. Jyväskylän yliopisto. www-dokumentti https://www.avoin.jyu.fi/verkko_opiskeluopas. Luettu 10.11.2013.

Aarnio, Helena-Enqvist, Jouni-Helenius, Marika (toim.): Verkkopedagogiigan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa. Opetushallitus 2002.

Schank, Roger C. 2002. Designing world-class E-learning. The MacGraw-Hill.

Kalliala, Eija 2002. Verkko-oppimisen käsikirja. Jyväskylä.

Kiviniemi, Kari 2005. Oppisisällöt ja oppimiskokemukset verkko-oppimisympäristön suunnittelun lähtökohtina. Teoksessa: (toim.) Luoto, Ilkka ja Leppisaari, Irja: Kasvamassa verkko-opettajuuteen. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus & Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Kokkola.

Kankaanranta, Jessica, Orava, Hanna 2008. Tie yrittäjyyteen – verkko-opintojakson suunnittelu ja toteutus. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Koli, Hanne 2008. Verkko-ohjauksen käsikirja. Saarijärvi: Oy Finn Lectura Ab.

Leppisaari, Irja-Helenius, Riina 2005. Mielekästä verkko-ohjausta etsimässä. Teoksessa: (toim.) Luoto, Ilkka ja Leppisaari, Irja: Kasvamassa verkko-opettajuuteen. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus & Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Kokkola.

JAETTU ASiantuntijuus VERKKO-OPETUKSEN VOIMAVARANA

Reijo Honkonen

Opettajan työnkuva ja rooli ammattikorkeakouluissa on murroksessa. Tähän vaikuttavat ainakin seuraavat tekijät: tiedon määrän nopea lisääntyminen, osaamisperustaiset opetussuunnitelmat, lisääntyvä työelämäyhteistyö sekä uudenlaiset käsitykset oppimisesta. Myös muutokset nuorten medialukutaidoissa ja mediakäyttäytymisessä tuovat omat haasteensa ja mahdollisuutensa opettajan työhön. Muutokset johtavat vääjäämättä siihen, että opettajaa voi entistä harvemmin verrata romaanitaiteesta tuttuun ”kaikkítietävään kertojaan”, joka tietää kaiken ja välittää tietonsa luentojen avulla opiskelijoille ja kontrolloi oppimisen tenttien ja erilaisten oppimistehtävien avulla. Opettaja on entistä enemmän tiedon lähteille johdattelija, verkostojen rakentaja ja oman alansa asiantuntijaverkostojen täysivaltainen ja aktiivinen jäsen. Hänen tehtävänsä on välittää verkostoissa oleva tieto ja osaaminen opiskelijoille.

Tarkastelen tässä artikkelissa osaamisen siirtoa verkoston jäseniltä opetukseen tilanteessa, jossa ei ole saatavissa opintojakson sisältöä vastaavaa ajantasaista ja riittävän monipuolista kirjallisuutta. Opintojakson nimi on Kirjallisuus ja se kuuluu kulttuurituotannon koulutusohjelman pakollisiin ammattiopintoihin. Opintojakson tavoitteena on perehdyttää opiskelijat kirjallisuusalan toimintakenttään ja toimijoihin sekä kirjallisuustapahtumiin ja -ohjelmiin niin, että opiskelijat osaavat suunnitella erilaisia kirjallisuustapahtumia.

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman haasteet

Mikkelin ammattikorkeakoulun uuden strategian mukaan ammattikorkeakoulun toiminnassa korostuvat yrittäjähenkisyys, elinikäinen oppiminen sekä digitaalinen tiedonhallinta. Opiskelijayhdistys MAMOK on halunnut lisäksi kirjata strategiaan kantanaan, että MAMK panostaa verkko-oppimiseen ja muihin monimuotoisiin opetus-, opiskelu- ja oppimismenetelmiin. (MAMK 2017.)

Uuden strategian toteuttamisen käytännön työkaluna on kehittämissuunnitelma. Kehittämissuunnitelma linjaa keskeisiksi tavoitteiksi mm. ammatillisen osaamisen lisäämisen ja

uudenlaisten ajattelutapojen juurruttamisen (KESU 2015). Kehittämissuunnitelmaa täydentävän pedagogisen strategian taustalla on ajatus monialaisuuden rikastavasta voimasta.

Keskiössä käytännön työssä ovat opetussuunnitelmat. Ne ohjaavat opetusta, arviointia ja opintojen ohjausta. Mikkelin ammattikorkeakoulussa otettiin vuonna 2012 käyttöön osaamisperustaiset opetussuunnitelmat. Osaamisperustaisuus siirtää painopistettä tiedon tois- tosta henkilökohtaiseen osaamiseen. Opetus on suunniteltava tätä tavoitetta tukevaksi. On tärkeää luoda oppimisprosessi, jossa opiskelijan osaamisen kehittyminen on todennettavissa.

Vaikka osaamispuhetta on käyty jo monta vuotta, Saranpään (2012, 67) mukaan sen muuttaminen opetusperustaisiksi opetussuunnitelmiksi ja prosesseiksi on onnistunut valtakun- nan tasolla vaihtelevasti. Myös eri koulutusohjelmissa osaamisperustaisuuden soveltaminen on kirjavaa. Hannu Kotilan (2012, 27) mukaan haastetta lisää se, että opettajien professio- intressi, toisin sanoen se, että opettajat puhuvat mielellään oman substanssin hallinnas- ta eivätkä niinkään osaamisesta saati verkostojen tuottamasta kollektiivisesta osaamisesta. Myös opettajien perinteinen autonomia valita opetusmenetelmät saattaa hidastaa yhtenäi- siin käytänteisiin siirtymistä.

Keskustelua leimaavat lisäksi opettajan asiantuntijuuden erilaiset tulkinnat. Katri Aaltosen (2012, 14) mukaan opettaja on oman substanssialansa asiantuntija ja sen lisäksi hänen tu- lee kasvaa opettamisen asiantuntijaksi. Siinä substanssiosaaminen yhdistyy pedagogiseen sekä verkosto-, tutkimus- ja kehittämisosaamiseen. Osaamisalueet ovat opettajalle erittäin laaja-alaisia, kun ne kattavat niin oppimiseen liittyvän osaamisen kuin alueellisen ja paikal- lisen verkosto- ja innovaatiotoiminnankin. Opettajalla on roolinsa sisällä useita positiota. Hän mentoroi, tukee, luo verkostoja, oppii, kulkee rinnalla, myy ja yhteiskehittää.

Katri Aaltosen (2012, 16) liittyy ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuuteen käsit- teen käyttötieto. Käyttötieto perustuu kokemukseen, se on emotionaalista sekä moraalista ja eettistä. Opettajan henkilökohtaiset kokemukset muokkaavat sitä. Ammattikorkeakou- lun TKI-toiminnassa käyttötieto määrittelee opettajan käsityksen hänen roolistaan oppilai- toksen ja työelämän välisessä yhteistyössä.

Työelämäyhteistyön kehittäminen Mikkelin ammattikorkeakoulussa

Mamkissa on viime vuosina luotu monia erilaisia tapoja helpottaa opettajan ja työelämän välistä yhteistyötä. Kulttuurituotannon koulutusohjelmassa on ollut käytössä *työelämälähtöinen* pedagogiikka jo vuodesta 2008 (Kuoppala 2011, 17). Koulutusohjelmalla on joukko pysyviä ja vaihtuvia kumppaneita, joille opiskelijat tekevät kehittämistehtäviä ja opin- näytetöitä. Tämänkaltaisen yhteistyö on koettu hedelmälliseksi. Koska kulttuurialan monet kumppanit ovat pieniä yrityksiä tai yhdistyksiä ja niiden ydinosaamisensa on muualla kuin tapahtumatuotannossa tai projektijohtamisessa, opiskelijoiden kaikenlaisen apu on tärkeää. Moni kulttuuritapahtuma jäisi ilman opiskelijatyövoimaa järjestämättä.

Liiketalouden koulutusohjelma on kehittänyt vuodesta 2010 lähtien systemaattisesti yhteistyötä työelämän kanssa. Siinä jokainen vuosikurssi saa omat kummiyrityksensä. Kummiyritystoiminta rikastaa opetusta ja yhteistyötä tarjoamalla mm. tutustumismatkoja yrityksiin ja asiantuntijaluennoitsijoita opintojaksoille. Tarkoituksena on antaa opiskelijalle jo opintojen alkuvaiheessa laaja-alainen kuva työtehtävistä ja valmiuksista. (Kähkönen 2012, 77.) Liiketaloudessa yhteistyöstä käytetään käsitettä *työelämäläheisyys* kuvaamaan vuorovai- kutusta ja sitoutumista (Toijonen-Kunnari 2011, 97–99). Näin liiketalouden laitos pyrkii omalta osaltaan täyttämään aluekehitystehtävää, joka Mamkin uudessa strategiassa määri- tellään näin: ”Mikkelin ammattikorkeakoulun tehtävänä on toimia veturina alueensa osaami- sen, elinvoimaisuuden ja hyvinvoinnin kehittämistyössä.” (MAMK 2017.)

Käsitteillä *työelämälähtöisyys*, *työelämäläheisyys* ja *työelämäkeskeisyys* voi Hannu Kotilan (2012, 30) mukaan olla oma ideologinen perustelunsa, mutta pragmatismien kannalta olen- naista on itse toiminta, ei käsitelmääritys. Tärkeintä on opetuksen läheinen suhde työelä- mään, jossa käytännön yhteistyömuodot voivat vaihdella hyvinkin paljon. Olennaista on se, että organisaatioiden välille syntyy sosiaalinen sidos, joka luo sosiaalista pääomaa (Vesa- lainen, 2006).

Opettajan omat verkostot

Monet kulttuurituotannon opettajat ovat toimineet tai toimivat osa-aikaisesti oman alansa ammattitaiteilijoina: muusikoina, käsityöläisinä, ohjaajina, kuvataiteilijoina, näyttelijöinä,

käsitteittäjina, kirjailijoina ja tuottajina. Heille syntyy luonnostaan verkostoja, jotka ovat luonteeltaan henkilökohtaisempia kuin organisaatioiden synnyttämät verkostot. Dialogia työelämän kanssa leimaa projektimaisuus ja se tapahtuu usein epämuodollisissa ja -virallisissa yhteyksissä. ”Yhteistyöalustana” saattaa olla tv-sarjan tai näytelmän kehitystyö tai kulttuuritapahtuman järjestäminen. Opettaja on mukana asiantuntijana käytännön työssä. Tässä vuorovaikutuksessa opettajan asiantuntijuus kasvaa, ja hän myös kasvattaa ”yhteistyöalustansa” asiantuntijuutta omalla osaamisellaan. Kaikki tämä rikastaa opettajan työtä ja tuo opetukseen työelämälähtöisyyden, mikäli opettaja siirtää kasvavan asiantuntijuutensa ja verkostonsa voimavarat opetukseen.

Liiketaloudessa asiantuntijuuden ylläpitäminen ja kehittäminen vastaavalla tavalla voi olla monessakin mielessä haasteellisempaa. Vaikka yritysmaailmassakin projektit ovat yleistyneet, yritystoiminta perustuu kuitenkin aina jatkuvuuteen. Opettajan kiinnittyminen käynnissä oleviin prosesseihin on vaikeaa myös siksi, että vastaan tulevat vastuukysymyksiin sekä liikesalaisuuksiin ja yrityskohtaisiin käytänteisiin liittyvät seikat. Tiedon siirtäminen opetukseen ei aina ole mahdollista.

Opettajan verkostoitumisen ei toisaalta tarvitse rajoittua vain yhteisiin projekteihin. Hallitustyöskentely, luottamustoimet, järjestötoiminta sekä pienimuotoinen yritystoiminta voivat auttaa liiketalouden opettajaa luomaan toimivia henkilökohtaisia verkostoja yritysmaailmaan päin.

Mikkelin ammattikorkeakoulun vaihtoehdot itsensä kehittämiseen

Mikkelin ammattikorkeakoulu tarjoaa useita vaihtoehtoja itsensä kehittämiseen. Työelämäjaksoilla opettaja on 1–2 kuukautta valitsemansa yrityksen tai muun organisaation palveluksessa. Hänen työsuhteensa MAMKiin säilyy. MAMK maksaa hänelle saman palkan, jonka hän saa opettajantyöstäänkin. Myös virkavapaata ja työvapaata voi käyttää työelämäkokemuksen kartuttamiseen. Opintovapaa on puolestaan hyvä keino teoreettisen pääoman kasvattamiseen. Sen aikana opettaja voi keskittyä jatko-opintoihin ja tutkimukseen (esim. väitöskirjatyo) tai laajentaa osaamistaan täysin uusille alueille.

Medialukutaito ja verkko-opetus

Medialukutaito määritellään kyvyksi käyttää erilaisia medioita, esimerkiksi internetiä, mobileja ympäristöjä ja laitteita sekä televisiota tiedonhankintaan, sisällöntuottamiseen, medioissa toimimiseen sekä taitoon arvioida kriittisesti medioita, niiden sisältöjä ja erilaisia toimintoja. Medialukutaidon katsotaan olevan osa yleistä eri aloilla vaadittavaa ammattitaitoa. (Ihalainen 2010.)

Verkko-opetus soveltuu medialukutaidon opettamiseen hyvin, sillä se käyttää parhaimmillaan hyväksi lukuisia eri medioita sekä tieto- ja viestintäteknikoita. Olipa opetettava asia mikä tahansa, medialukutaito harjaantuu siinä samalla, kun opiskelija osallistuu verkko-opetukseen.

Eri medioiden lisääntyvä käyttö ja verkko-opetuksen monimuotoisuus oikeuttaa käsittelemään verkko-opetusta kokonaisvaltaisemmin kuin ennen. Käsite *blendid learning* ei tarkoita vain yksittäisiä toimintamuotoja tai vuorovaikutustilanteita, vaan myös opetusmuotojen monimuotoisuutta, jossa käytetään verkko-opetuksen lisäksi esimerkiksi projektitöitä ja luentoja. *Blendid learning* suomennetaankin *sulautuvaksi opetukseksi*, sillä sulautuminen kuvaa eri ympäristöjen integroitumista uudeksi kokonaisuudeksi. (Joutsenvirta & Kukkonen, 2009.)

Yksi ammatillisen pedagogiikan keskeisistä käsitteistä on myös *monikanavainen havaitseminen*. Sillä tarkoitetaan liikkumattomien ja liikkuvien kuvien katsomista ja tuottamista, puhetta, musiikkia sekä muita ääniä ja pelien ja simulaatioiden käyttöä. Erilliset aistihavainnot eivät ole kuitenkaan tärkeitä vaan kokonaisvaltaisuus, jonka monikanavaisuus tuottaa. (Ihalainen, 2010.)

Ammattikorkeakoulujen verkko-opetuksessa painopiste on ollut materiaali- ja tehtäväkeskeisessä työskentelyssä. Tällä hetkellä on selvä suuntaus kuitenkin siihen suuntaan, että monikanavainen työskentely myös ammattikorkeakoulujen verkko-opetuksessa lisääntyy. Äänen ja liikkuvan kuvan osuus kasvaa, virtuaaliset luokkahuoneet ja virtuaaliset lähitapaamiset lisääntyvät. Siitä ei kuitenkaan ole tutkittua tietoa, onko vuorovaikutuksen luonne muuttunut opettajajohtoisesta opiskelijakeskeiseen työskentelyyn. (Ihalainen 2010.)

Monikanavaisuutta voidaan tukea monilla vuorovaikutusta lisäävillä digitaalisen median välineillä. Esimerkiksi sosiaalisen median käytön on todettu parantavan työskentelymotivaatiota ja lisäävän tuottavuutta (Ihalainen, 2010). Blogi puolestaan tarjoaa opintojaksolle virtuaalisen *kotipesän*. Opettaja voi muokata sen ulkoasun, rakenteen ja toiminnallisuuden haluamallaan tavalla. Opetukseen soveltuvia blogipalveluja ovat mm. Blogger, Wordpress ja Edublogger. (Summanen & Nurmela 2011.)

Yhtenä esteenä sosiaalisen median ja multimedian käyttöön mainitaan usein se, ettei opettajalla ole valmiuksia tuottaa esimerkiksi riittävän korkeatasoista videomateriaalia verkkoon. Myös työmäärä koetaan liian isoksi, vaatiihan yhden minuutin pituisen hiotun videon tekeminen noin kahdeksan tunnin työpanoksen. Riitta Summanen ja Sari Nurmela (2011) kehottavatkin keskittymään mieluummin sisältöön kuin tekniseen viimeistelyyn. Heidän mukaansa materiaalin tuottaminen edellyttää paremminkin rohkeutta kuin teknistä ammattitaitoa. Lisäksi nykyiset videokamerat ja editointityökalut ovat helppokäyttöisiä. Sosiaaliseen mediaan tuotetulta materiaalilta ei edellytetä huipputasoa, vaan se saa olla hioamatonta.

Kirjallisuus-opintojaksos verkkototeutus

Mikkelin ammattikorkeakoulun kulttuurituotannon koulutusohjelmasta valmistuu kulttuurituottajia (Kulttuurituottaja AMK). Työelämässä he toimivat pääasiassa tapahtumatuotannoissa. He suunnittelevat ja toteuttavat erilaisia kulttuuritapahtumia, joita voivat olla esimerkiksi eri taiteen aloihin liittyvät tapahtumat: kuvataidenäyttelyt, kirjallisuusmatineat, musiikkifestivaalit sekä lastentapahtumat. Myös urheilutapahtumat luetaan osaksi tapahtumatuotantoja.

Koska kulttuurituottajakoulutuksen opiskelijamäärät ovat pieniä, oppikirjantekijät eivät ole olleet kovinkaan kiinnostuneita tuottamaan oppikirjoiksi käyvää materiaalia alalle. Opettajan haasteena onkin siis löytää opintojaksolleen monipuolista ja ajantasaista materiaalia. Esimerkiksi kirjallisuuden opetukseen liittyvä oppikirjallisuus keskittyy kirjallisuuteen taiteenalana, sen tyyllilajeihin sekä kirjallisuushistoriaan. Kirjallisuuden tuottaminen ja kirjallisuusalan eri toimijoiden esittely ja roolit kirjallisuuden kentässä ovat korkeintaan sivuosassa. Kirjallisuustapahtumat ja -ohjelmat sivuutetaan täysin.

Ajatus Kirjallisuus-opintojakson verkkototeutuksesta lähti liikkeelle tästä haasteesta. Halusin tehdä moniäänisen opintojakson, joka perustuu kirjallisuuden parissa toimivien asiantuntijoiden puheenvuoroihin. Ajatuksena oli tuoda asiantuntijoiden avulla ajantasaista ja käytännönlähteistä tietoa opetukseen.

Asiantuntijoiden puheenvuorot muodostivat temaattisen rungon opintojaksolle. Teemoja olivat kirjallisuuden lajit, kirjailijan työ, kustannusmaailma ja kirjakauppa, kirjastot, kirjallisuuskilpailut ja luovan kirjoittamisen koulutus, kirjallisuuskritiikki, kirjallisuustapahtumat ja -ohjelmat sekä kirjallisuuden edistäminen. Asiantuntijat olivat minulle ennestään tuttuja kulttuurituotannon työelämäprojektien tai oman kirjailijatyön kautta.

Kirjakauppa-alaa edusti myymäläpäällikkö Johanna Lahdenpää Mikkelin Suomalaisesta kirjakaupasta ja kirjastoalaa kirjastotoimenjohtaja Virpi Launonen Etelä-Savon maakuntakirjastosta. Kirjallisuuskritiikistä kertoi kriitikko, kirjailija Karo Hämäläinen, kirjoituskilpailuista tuottaja Pirkko Heikkinen ja kirjallisuusohjelmista toimittaja Timo Harakka. Lukukeskuksen toiminnanjohtaja Anu Laitila valotti kirjailijoiden esiintymispalkkioihin ja kirjallisuustapahtumien käytännön järjestelyihin liittyviä asioita. Kirjailijoista ääneen pääsivät Anne Leinonen, Jouni Tossavainen sekä Pasi Lönn.

Kerroin jokaiselle asiantuntijalle, millaisesta kokonaisuudesta on kysymys ja miten hänen osuutensa siihen liittyi. Annoin etukäteen myös avainkysymykset. Videoin puheenvuorot Sony HDR-CX115 -videokameralla. Kamera on edullinen ja helppokäyttöinen ns. jokamiehen kamera. Editoin kuvaamani puheenvuorot Microsoftin Movie Maker -editointiohjelmalla noin puolen tunnin mittaisiksi. Videoblogeista rakensin kahdeksan oppimiskonaisuutta. Tällä halusin rytmittää opiskelun normaalin opintojakson mukaan, joka on kahdeksan viikon mittainen.

Tehtävät vaihtelivat videoblogien sisältöihin liittyvistä tehtävistä Ylen Elävän Arkiston videomateriaaleihin ja muihin internetistä vapaasti saataviin materiaaleihin sekä kirjoihin perustuviin tehtäviin. Opiskelijat saivat esimerkiksi ideoida, miten miehiä innostettaisiin käyttämään enemmän kirjastojen palveluja. Tehtävien laajuus oli vähintään kaksi sivua, eli opiskelija tuotti yhteensä vähintään kuusitoista sivua omaa tekstiä.

Kokoavana lopputehtävänä oli kirjallisuustapahtuman suunnittelu. Se oli laaja, raporttisuudeltaan noin 10-sivuinen kokonaisuus, jossa opiskelija käytti hyväkseen videoblogien ja internetistä vapaasti saatavilla olevia materiaaleja.

Videoblogit julkaistiin Mikkelin ammattikorkeakoulun Wordpress-blogialustalla. Jokaisesta videoblogista oli saatavilla Windows- ja Mac-versiot. Teknisenä tukena toimi Timo Juurinen Mikkelin ammattikorkean tietohallintopalveluista. Hän muokkasi, pakkasi ja siirsi videot Word Press -blogialustalle. Opiskelijat palauttivat tehtävät Moodleen.

Opintojakso alkoi avausluennolla, jossa kävin läpi opintojakson tavoitteet, rakenteen, materiaalit sekä tekniset yksityiskohdat. Opintojakson kestäessä annoin palautteen jokaisesta tehtäväkokonaisuudesta. Koska monilla opiskelijoilla ei ollut aikaisempaa kokemusta verkko-opiskelusta, ensimmäisten tehtävien palaute oli yksityiskohtaista ja ohjaavaa. Mukana oli konkreettista opastusta lähteistä, joista opiskelija voi hakea lisätietoa kirjallisuuden tuottamiseen. Loppuvaiheessa keskityin vastausten sisällön arviointiin.

Kokemukset

Kulttuurituotannon opiskelijat ovat usein muilta paikkakunnilta ja toimivat jo opiskeluaikanaan aktiivisesti kulttuurituotannon projekteissa. Tämä antoi hyvän lähtökohdan paikasta ja ajasta riippumattomalle verkko-opiskelulle, mutta vastustustakin ilmeni. Monet opiskelijat suhtautuivat varauksellisesti ja jopa kielteisesti siihen, että joutuisivat opiskelemaan ”yksin”. Ajatus verkko-opiskelusta koettiin ”kylmäksi” ja ”tekniseksi”.

Opintojaksopalautteiden perusteella verkkototeutus kuitenkin puolsi paikkaansa. Opiskelijoiden mukaan asiantuntijoiden videoblogit toivat elävyyttä ja uskottavuutta opetukseen. Asiantuntijoiden vahva oman toimialansa tuntemus ja sisältöjen konkreettinen kytkeminen tehtäviin saivat kiitosta. Myös selkeä rakenne ja helppo käytettävyys koettiin opiskelua edistäväksi.

Opettajan ja oppimistulosten näkökulmasta verkko-opetus oli ratkaisuna hyvä. Perinteiseen luokkaopetukseen olisi ollut mahdotonta tuoda yhtä näkemyksellistä asiantuntijuutta esimerkiksi kirjastojen tulevaisuudesta kuin mitä kirjastotoimenjohtaja Virpi Launonen

pystyi antamaan. Pirkko Heikkisen vuosikymmenien kokemus kirjallisuustapahtumien ja -kilpailujen järjestämisestä on valtakunnallisestikin ainutlaatuisen pitkä. Vastaavaa tietoa ei ole saatavilla mistään kirjallisista lähteistä. Timo Harakan puheenvuoro Kymmenen kirjaa rahasta -ohjelmasarjan suunnittelun lähtökohdista ja tekoprosessista valaisi osuvasti tv-tuotannon erityispiirteitä.

Yksi verkko-opetuksen haasteista on se, miten pitää mielenkiintoa ja motivaatiota yllä. Tällä opintojaksolla opiskelijat tuottivat keskimäärin 28 sivua tekstiä. Siitä huolimatta kukaan ei valittanut opintojaksopalautteissa työmäärän suuruutta. Keskeyttäneitä oli vähän. Keskeyttäjäillä oli yleensä vaikeuksia muidenkin opintojaksojen suoritusten kanssa.

Johtopäätökset

Kirjallisuus-opintojakson verkkototeutuksen lähtökohtana oli kaksi asiaa: opetusmateriaalin puuttuminen ja muutokset nuorten medialukutaidossa. Videoblogeihin perustuva verkkototeutus pystyi vastaamaan molempiin haasteisiin hyvin. Vaikka verkkototeutuksessa ei hyödynnetty median suomia mahdollisuuksia läheskään täysimääräisesti, esimerkiksi pelejä ei käytetty lainkaan, opiskelijat kokivat jo videoblogit virkistäviksi ja innostaviksi tavaksi oppia. Verkko-opetuksen jatkokehittämissä on syytä kuitenkin pohtia, mitä uusia ulottuvuuksia pelillistäminen ja internetissä vapaasti käytettävissä oleva materiaali opetukseen tarjoaa. Tämä vaatii tietenkin opettajalta vahvaa näkemystä ja tietoa peleistä sekä internetissä olevasta materiaalista, jotta hän voi ohjata opiskelijoita relevanttien lähteiden äärelle. Lähdekritiikkiä ei saa sälyttää pelkästään opiskelijoiden vastuulle, vaan kriittinen tiedonhankinta on osa oppimisen ohjausta.

Opettajan asiantuntijaverkostojen hyödyntäminen liiketalouden verkko-opetuksessa esimerkiksi videoblogien kautta on lähtökohdiltaan yhtä helppoa kuin kulttuurituotannossakin. Hyödytkin ovat samat: opetus elävyttyy ja rikastuu. Haasteena on sopivien asiantuntijoiden löytäminen. Jos asiantuntija toistaa kirjallisuudesta tuttuja teorioita, videoblogin käyttöä kannattaa harkita, mutta jos hän avaa käsitteitä työelämäkokemuksensa ja yrityksensä kautta, lopputulos on oppimiselle otollinen. On myös tärkeää tehdä asiantuntijalle selväksi, mikä on hänen osuutensa kokonaisuudessa. Kysymykset on rajattava selkeästi. Muuten voi käydä niin, että asiantuntijat toistavat samoja asioita eri sanakääntein ja syntyy päällekkäisyyttä, joka aiheuttaa paljon lisätyötä editointivaiheessa.

Kannattaa myös muistaa, että opetuksen ei tarvitse olla joko lähiopetusta tai verkko-opetusta. Sulautuvassa opetuksessa opetus suunnitellaan niin, että oppimisympäristöt sulautuvat uudeksi kokonaisuudeksi, jossa käytetään hyväksi molempien ympäristöjen vahvuuksia. Liiketalouden koulutusohjelmassa verkko-opetus voisi tarjota uusia ulottuvuuksia luontevasti etenkin sähköisen liiketoiminnan opetukseen.

LÄHTEET

- Aaltonen, Katri 2012. Pedagogisesti ajatteleva asiantuntija. Teoksessa Kotila, Hannu & Mäki, Kimmo (toim.) Korkeakoulupedagogiikka 2. Edita Publishing Oy, 13- 16.
- Ihalainen, Pekka 2010. Ammatillinen verkkopedagogiikka – teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. Puheenvuoroja 3/2010. Haaga-Helias julkaisusarja. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Joutsenvirta, Taina & Kukkonen, Arja 2009. Lukijalle. Teoksessa Joutsenvirta, Taina & Kukkonen, Arja (toim.) Teoksessa Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa. Palmenia, 10.
- Kotila, Hannu 2012. Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristössä. Teoksessa Kotila, Hannu & Mäki, Kimmo (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Edita Publishing Oy, 27.
- Kuoppala, Eeva 2011. Content meets Practice in Cultural Management Education. Teoksessa Encat Journal of Cultural Management and Policy, 17.
- Kähkönen, Anna 2012. Näkökulmia yrittäjyyteen ja yritys yhteistyötoimintaan. Teoksessa Kakkonen, Marja-Liisa (toim.) Teoksessa Näkökulmia yrittäjyyteen ja yritys yhteistyötoimintaan. Mikkelin ammattikorkeakoulu, tutkimuksia ja raportteja nro 76, s. 77.
- Mikkelin ammattikorkeakoulun kehittämissuunnitelma 2015. Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Mikkelin ammattikorkeakoulun strategia 2017. Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Nurmela, Satu & Suominen, Riitta 2011. Verkko-opettaja. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Saraspää, Mika 2012. Arvostan osaamista, arvioin osaamista. Kriteerien kriteerit. Teoksessa Kotila, Hannu & Mäki, Kimmo (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Edita Publishing Oy, 67.
- Toijonen-Kunnari, Sari 2011. Toiminnallinen kehittäjäkumppanuus. MAMKin liiketalouden koulutus Etelä-Savon innovaatioympäristössä. Teoksessa (toim.) Toiminnallinen kehittäjäkumppanuus. Mikkelin ammattikorkeakoulu, tutkimuksia ja raportteja 63, 97-98.
- Vesalainen, Jukka 2006. Kaupankäynnistä kumppanuuteen. Helsinki: Teknologiateollisuus ry.

MARKKINOINNIN OPETUSTA VIIDELLÄ VUOSIKYMMENELLÄ

Hannele Kämpö

Markkinointi oli uusi oppiaine kauppaooppilaitoksissa, kun aloitin omaa opettajan uraani. Sitä ennen oli opiskeltu myyntioppia ja mainostöitä sekä somistusta. Markkinoinnin opetustavoitteet ja sisällöt tulivat valmiina ammattikasvatustaluksesta (AKH) ja niissä näkyivät 4P-ajattelun vaikutukset. Matkalla tähän päivään ovat aineen tavoitteet ja sisällöt, opetusmenetelmät, kurssitarjonta ja ryhmäkoot, suoritustavat ja arviointiperusteet kokeneet melkoisia muutoksia. Mutta jotain on säilynyt alusta tähän päivään. Ehkä muutos on nyt rajuimmillaan. Yrityksissä markkinointi erotetaan myynnistä ja markkinointiin sisällytetään lähinnä myyntiä tukevia ja edistäviä toimenpiteitä. Me vanhan koulukunnan kasvatit näemme myynnin markkinoinnin keskeisenä osana.

1970-luku

Tampereen Yliopistossa professori Martti Särkisillan luennoilla vuonna 1970 tutustuin ensimmäisen kerran markkinointi-nimiseen oppiaineeseen. Sitä ennen kyseinen sana oli käsitteenä alkavalle taloustieteiden opiskelijalle täysin uusi. Marketing kääntyi suomeksi markkinoinniksi, enkä osannut arvata, miten tutuksi tuo käsite työelämäni aikana vuosien saatossa muodostuisi.

Markkinointi määriteltiin yrityksen niiksi toiminnoiksi, joiden tarkoituksena on saattaa tuote ja palvelu kuluttajalle tai tuotteen lopulliselle käyttäjälle. Se on menekin aikaansaamiseen tähtäävää käytettävissä olevien keinojen valintaa ja painottamista ottaen huomioon yrityksestä johtuvat ulkoiset ja sisäiset tekijät. Ulkoisia tekijöitä olivat kysyntä, kilpailu ja institutionaaliset tekijät, kuten julkinen valta, hyvä kauppiastapa ja toimialajärjestöt. Yrityksen sisäisiin tekijöihin kuuluivat policy eli toimintaperiaatteet, aineelliset ja henkiset resurssit sekä kannattavuus. (Särkisilta 1970, 2, 4.) Markkinoinnin kehitysvaiheiksi eroteltiin silloin tuotanto-, myynti- ja markkinointiorientoitunut ajattelu ja markkinointiorientoitunut ajattelu läksi jo tuotekehittelystä sisältäen myös hinnoittelun ja mainonnan. Markkinoinnin kilpailukeinot muodostuivat 4P-mallin mukaan tuotteesta, hinnasta, saatavuudesta ja markkinointikommunikaatiosta. Skimming price eli kermankuotintahinnoittelu ja penetration price eli alhainen lähtöhinta tulivat tutuiksi. Jakelutieongelman ratkaiseminen

kuului myynnin tukitoimenpiteisiin ja vaihtoehtoina olivat lyhyt tai pitkä jakelutie, jolloin tuote kulki tuottajalta tukkukaupan ja vähittäiskaupan kautta kuluttajalle. Markkinointikommunikaatio sisälsi henkilökohtaisen myyntityön, mainonnan, myyntityöstämisen (sales promotion, SP) sekä tiedotus- ja suhdetoiminnan (public relations, PR. (Särkisilta 1970, 12–15.) Markkinointi oli uusi käsitteenä myös liike-elämässä. Myyntijohtajista alkoi tulla markkinointijohtajia ja markkinointipäälliköitä. Myyntialueet muuttuivat markkinointialueiksi.

Kauppaoppilaitosten opetustarjonta laajeni 1970-luvun alussa uuden kauppaoetuslain myötä, joka edellytti aikaisempaa laajempien tietojen opettamista opiskelijoille. Myös Mikkelin kauppaoppilaitoksessa opisto-osasto muuttui kolmivuotiseksi ja ylioppilasosasto kaksivuotiseksi. Sekä opisto- että ylioppilasosastoille tulivat markkinointilinjat. (Wirilander 2000, 57.) Opettajaurani liiketoiminnan, markkinoinnin ja myyntitöiden tuntiopettajana Mikkelin kauppaoppilaitoksessa alkoi syksyllä 1973. Sitä ennen olin ollut jo vajaan vuoden Virtain seudun kauppaoppilaitoksessa liiketoiminnan tuntiopettajana heti ekonomiksi valmistuttuani.

Opetustavoitteet saimme valmiina ammattikasvatushallituksesta ja markkinoinnin opetusisällöt noudattivat pitkälle 4P-mallin sisältöjä ja Särkisillan oppeja. Myynti- ja mainostöissä kauppakouluosastolla sain opettaa näyteikkunasomistusta, mainostekstausta ja silkkipainantaa. Erikoistumislinjojen opetusluokat olivat pieniä parinkymmenen oppilaan ryhmiä, ja pääaineen tunteja luokkaa kohden oli runsaasti. Oppitunneilla liitutaulu rahasi, sitten tulivat piirtoheittimet ja piirtoheitinkalvot sekä kalvotussit. Monisteet olivat spriimonisteita ja vahamonistuskoneen tulosteita ennen kuin 1980-luvun alussa saimme ensimmäisen valokopiokoneen. Ensimmäiset markkinoinnin oppikirjat tulivat käyttöön, ja rehtorimme Jorma Kähkönen kirjoitti myynti- ja mainostöiden oppikirjoja, myöhemmin myös markkinoinnin oppikirjan.

1980-luku

Vuonna 1982 käynnistyi Mikkeliissä opetussuunnitelmakokeilu, jossa opiskelu muuttui kurssimuotoiseksi. Arvostelussa siirryttiin soveltamaan kolmiportaista asteikkoa: kiitettävä, hyvä ja tyydyttävä. Käytös- ja huolellisuusarvosanojen tilalle tulivat arvioinnit oppilaan vireydestä ja täsmällisyydestä. Keskiasteen koulunuudistuksen myötä kauppaoppilaitok-

seen perustettiin kaupan ja hallinnon peruslinja. Oppilaat jakautuivat yleisjakson jälkeen erikoistumislinjoille, joita kolmivuotisessa merkonomikoulutuksessa olivat julkishallinnon linja, laskentatoimen linja ja markkinointilinja. Kaksivuotinen merkanttikoulutus jakautui toimistotekniikan linjaan ja myyntilinjaan. (Wirilander 2000, 57–58.) Arvioinnissa korostettiin laadullista arviointia ja vuosina 1987–1989 kiersin AKH:n koulutussuunnittelijana ja kouluttajana kertomassa niin arvioinnista kuin markkinoinnin opetussisällöistä eri kauppaoppilaitoksissa.

Erikoistumislinjat olivat edelleen pieniä oppilasmäärältään ja markkinoinnin oppitunteja pääaineessa opiston markkinointilinjalla toisena vuonna 4 t viikossa, kolmantena 6 t viikossa ja ylioppilaslinjan ensimmäisenä vuonna 3 t ja toisena vuonna jopa 7 t viikossa. Myyntilinjalla oli palvelutoimintoja 8 t viikossa. (Vuosikertomus 1987–1988, 16–23.) Tapasin opiskelijat lähes päivittäin, joten heidät oppi tuntemaan erittäin hyvin. Myös heidän suoriutuksistaan sai monipuolisen kuvan, koska useiden kokeiden lisäksi oppilaat tekivät kurssien aikana paljon erilaisia tehtäviä. Harjoituksia tehtiin yksin tai ryhmätöinä Markus Ihamäen Harjoituskirjasta. Ensimmäiset opetuscaset tulivat käyttöön. Yrityspeliä pelattiin kilpailuhengessä. Käytännön projekteina toteutimme vuosittain Mikkelin messuille koulutusta esittelevän messuosaston, järjestimme talviliikunta- ja vapaa-ajan messuja, muotinäytöksiä, teimme ikkunasomistuksia liikkeille. Koulu alkoi julkaista omaa pr-lehteä, jonka tekemiseen markkinointilinjalaiset osallistuivat, samoin kuin koulutusesitteiden toteutukseen. Yrityksille kohdistettu palvelutoiminta käynnistyi Mikkelissä vuonna 1987, ja sitä kautta saimme useita palvelutaso- ja markkinointitutkimus toimeksiantoja ja markkinointiprojekteja (Vuosikertomus 1987–1988, 39). Teimme paljon vierailuja paikallisiin yrityksiin ja opintomatkoja lähinnä helsinkiläisiin yrityksiin, kuten MTV:lle, mainostoimistoihin, Fazerille sekä erikois- ja yleismessuille. Markkinoinnin opetukseen tuli uutena palvelujen markkinointi 4P:n rinnalle. Grönroosin kirjat luettiin tarkkaan. 4P-malli sai rinnalleen 7P-mallin, jossa palveluprosessi, asiakaspalveluihmiset ja palveluympäristö lisättiin kilpailukeinovalikoimaan. Palvelun laadun mittaaminen alkoi.

Kummiyritystoiminta paikallisten yritysten kanssa käynnistyi 1980. Kummit saatiin Nuorkauppakamarisuhteiden kautta. Ensimmäisinä kummeina olivat Etelä-Savon Osuuspankki, Länsi-Savo Oy, Savon Autohuolto Oy, Savonlinja Oy, Osuuskauppa Suur-Savo, Rakenusliike A. Asikainen Oy, Olavi Räsänen Oy, A. Toivakka Oy ja Rantasipi Varsavuori. Yritysten yhteyshenkilöt kävivät esittelemässä toimialaansa ja yrityksensä toimintaa oppi-

tunneilla, opiskelijat vierailivat yrityksissä yhteysopettajiensa kanssa ja yritysten toimintaa käsiteltiin oppitunneilla sekä koottiin opiskelijoiden laatimat raportit yritysesityksiksi. Toisena vuonna opiskelijat esittelivät omat kummiyrityksensä alkaville luokille, tekivät tehtäviä ja tutkielmia kummiyrityksiin, vierailivat yksin tai yhdessä kummiyrityksessä ja yritysten edustajat jatkoivat asiantuntijaluentoja. (Kämppe 1981, 13, 20, 59–60.)

Omat mainoshoitajaopinnot Markkinointi-instituutissa 1980–1981 opettivat konkreettisia käytännön mainonnan taitoja etätehtävien ja intensiivijaksojen kautta aivan eri tasolla kuin mainonnan opiskelu yliopistossa Mainonnan tietokirjaa tenttimällä. Koulutuksesta rohkaistuneena puhuin itseni yritysvierailun aikana töihin mikkeliin Mainonnan tekijät-mainostoimistoon, jonka suunnittelutiimissä toimin 1984–1985 pääasiassa copy writerina, mutta pienessä toimistossa joutui osallistumaan myös visuaaliseen suunnitteluun ja yhteystehtäviin. Silloin tehtiin kuvat piirtäen tai markkeerauskuvina, tekstipalstat eri fonttien markkeerausteksteillä ja otsikot siirtokirjaimista. Näillä välineillä teimme ilmoituksia ja esitteitä myös koulussa harjoitustöinä ennen kuin saimme ensimmäisen Arts and letters -tietokoneohjelman opetuskäyttöön. Osa-aikainen työskentely Savmark Oy:ssä piti lopettaa 1986, sillä silloinen johtokunta ei katsonut suopeasti sivutoimista työskentelyä mainostoimistossa, vaan pakotti tekemään valinnan opetuksen ja mainostoimiston välillä. Näin palasin taas päätoimiseksi opettajaksi ja sain markkinoinnin lehtoraatin 1987. Myöhemmin opettajia kannustettiin hankkimaan käytännön työkokemusta liike-elämästä, mutta vielä tuossa vaiheessa asiaan ei suhtauduttu myönteisesti.

Olimme saaneet videot opetuskäyttöön ja pääsimme kuvaamaan myyntineuvottelutilanteita ja tuote-esittelyjä. Teimme ensimmäisiä kuvakäsikirjoituksia ja kuvasimme TV-mainoksia ja yritysesityksiä, jotka editoimme aluksi Moisioin sairaalan av-studiossa, myöhemmin saimme omaan kouluun laajennusosan myötä oman av-studion ja editointipöydän. Yläkerran somistamoon saimme näyteikkunakaapit somistamista varten ja myymäläluokan kassalinjoineen myyntikoulutusta ja kassatyöskentelyn harjoittelua varten. Suurilla somistuspöydillä tekasimme käsin mainostekstejä ja painoimme silkkipainotöitä. Kansiot olivat edelleen kalvoja täynnä ja illat kuluivat kalvoja kirjoittaessa. Käytännön projektit toivat vaihtelua arkeen vaikka vaativatkin paljon aikaa ja talkootyötä.

1990-luku

Oppilaitos muutti nimensä vuonna 1989 Mikkelin liiketalouden instituutiksi toiminnan laajentumisen myötä. 1991 järjestettiin oppilaitoksen 60-vuotisjuhlien kunniaksi juhla-messut, jossa esiteltiin oppilaitoksen koulutusta ja toimintaa peruskoululaisille ja lukiolai-sille, muiden oppilaitosten opiskelijoille ja heidän vanhemmilleen, työnantajien edustajil-le ja suurelle yleisölle. Koko talo oli kahden päivän ajan täynnä messuvilinää. Opiskelijat hoitivat pitkälle itse messumarkkinoinnin. Radiomainos oli opiskelijoiden tekemä, samoin julisteet, lehti-ilmoitus ja suoramainonta. Oppilaitoksen juhla-lehti ilmestyi messuja edel-tävällä viikolla ja opiskelijat osallistuivat messutiedottamiseen laatimalla lehdistötiedotteen sekä esiintymällä paikallisradiossa suorassa messulähetyksessä. Ylioppilaslinja järjesti urhei-lutalolla messujen aikana muotinäytöksiä. (Wirilander 2000, 91–92.)

Täysin uutta ammatillista korkeakouluastetta alettiin suunnitella vuosikymmenen vaihteessa ja vuonna 1992 Mikkeli sai luvan toimia väliaikaisena ammattikorkeakouluna. Suunni-telmissa päädyttiin Mikkelin liiketalouden instituutin ja teknillisen oppilaitoksen yhteis-toimintamalliin. Uudistus koski ylioppilaspohjaisten opistoasteen linjojen laajentamista ja kehittämistä korkeakoulutasoisiksi. (Wirilander 2000, 81.) Uusi ammatillinen korkeakou-luaste edellytti opetuksen tasovaatimusten nostamista ja aiheutti alkuhämmennystä opetus-sisällöistä, opinnäytetöistä, arvioinnista ja suoritustavoista. Yhteisissä koulutustilaisuuksissa insinöörit naureskelivat, että opettaako ne myyntiä täällä liiketaloudessa. Insinöörienhän ei tarvitse osata myydä!

Markkinoinnissa oli paljon kursseja myynnin ja myynnin johtamisen lisäksi: markkinoinnin perusteita, markkinoinnin kilpailukeinoja, mainontaa ja promootioita, suhde- ja tiedo-tustoimintaa, markkinointitutkimusta, asiakassuhdemarkkinointia, graafista suunnittelua ja design managementin asioita, markkinointioikeutta, palvelujen ja uutena asiantuntija-palvelujen markkinointia, markkinoinnin strategista suunnittelua ja kansainvälistä markkinointia. Opiskelijat pystyivät erikoistumaan markkinointiin ja täydentämään opintojaan vielä kansainvälisen kesälukukauden strategisen markkinoinnin kursseilla. Erikoisuutena oli valinnainen ympäristömarkkinoinnin kurssi green marketing -ajatuksineen. Mikkelin ammattikorkeakoulu oli alussa vahvasti ympäristöasioihin suuntautunut muutenkin.

Markkinointiviestinnässä teimme tv-, radio-, lehti-, esite- ym. mainontaa alkeellisilla välineillä, mutta intoa täynnä. Luokka lavastettiin kuvaus- ja äänitysstudioksi ja mainoksia urakoitiin viikonvaihteessa, kun koulu oli hiljainen. Markkinointiryhmillä oli omina kumppaniorganisaatioinaan esim. Osuuskauppa Suur-Savo ja Mikke ry ja sen jäsenyritykset kaupungin keskustassa. Näille yrityksille teimme markkinointitutkimuksia ja markkinointiviestintäkampanjoita sekä opinnäytetöitä. Opiskelijat saivat näistä yrityksistä myös työharjoittelupaikkoja. Joillakin opiskelijoilla alkoi tätä kautta oma kauppiasura. Konsertitalo Mikaelissa ja Mikkeli klubilla opettelimme pr-tilaisuuksien järjestämistä. Tiedotusvälineiden edustajat kävivät kertomassa tiedottamisen vaatimuksista ja yritysten ja kulttuuritapahtumien edustajat edustajat sponsorointiyhteistyöstä ja suhteiden hoitamisesta. Messuosastot Next Step- ja Studia-messuille olivat edelleen markkinoinnin opiskelijoiden vastuulla. Yhdessä alueen luomuviljelijöiden kanssa järjestimme monena vuonna urheilutalolla luomumessut. Markkinoinnin opettajalle kuului myös koko oppilaitoksen markkinointitiimin vetäminen ja jäsenyys tiimissä.

Markkinointiopeista 4P ja palvelujen markkinointi pitivät edelleen pintansa ja rinnalle oli tullut asiantuntijapalvelujen markkinointi, suhdemarkkinointi ja asiakkuuksien hallinta. Yleisoppikirjat muuttuivat erikoisoppikirjoiksi kurssisisältöjen mukaan. Vuonna 1993 kirjoitimme yhdessä opettajakollegan ja kahden mainostoimistoammattilaisen kanssa Nykyaikaisen markkinointiviestinnän oppikirjan (Idman ym. 1993). Tavoitteena oli yhdistää opettajakokemus ja teoreettinen osaaminen vahvaan ammatilliseen asiantuntijuuteen. Rose-Marie Idmanilla oli vankka AD-tausta ja Leena Latostenmaalla pitkä copy writerin ja yhteyshenkilön kokemus. Irma Vahvaselkä oli kirjoittanut jo useita oppikirjoja. Minä perehdyin integroidun markkinointiviestinnän teoriaan, suhde- ja tiedotustoimintaan sekä sponsorointiin. Kirjaan koottiin runsaasti käytännön viestintäesimerkkejä. Internetistä mainittiin kirjassa vain parissa lauseessa.

Ammattikorkeakoulu toi mukanaan yliopettajien virat ja saamani markkinoinnin yliopettajan virka edellytti lisensiaatti- tai tohtorin tutkinnon suorittamista viiden vuoden sisällä. Näin käynnistyivät tohtoriopinnot Tampereen yliopistossa ja osallistuin myös Katajan järjestämiin tohtorikoulutuksiin ja seminaareihin. Vuosina 1998–2000 toimin Tampereen kesäyliopistossa ja yliopistossa mainonnan ja myynninedistämisen sekä markkinoinnin kokonaisvaltaisen kommunikaation tuntiopettajana. Näillä tunneillani käytin markkinointiviestinnän ammattilaisia luennoimassa ja teetin käytännön harjoitustöitä yrityksille

ammattikorkeakoulusta saamieni hyvien kokemusten rohkaisemana. Tämä oli uutta yliopisto-opiskelijoille, jotka olivat tottuneet vain luentoihin ja tentteihin. Vuosina 1999–2000 olin tutkijana Finnish Center for Service and Relationship Management -tutkijankoulussa. Tutkijankoulutus avasi ovet kansainvälisiin akateemisiin konferensseihin sekä ulkomailla että kotimaassa ja yhteys markkinoinnin akateemiseen tutkimukseen vahvistui. Ajankohtaisia tutkimuskohteita olivat silloin mm. suhdemarkkinointi ja verkostoituminen. Pohjoismainen IMP-koulukunta oli verkostotutkimuksen edelläkävijöitä. Gummesson loi oman 30 R:n suhdemallinsa markkinoinnin P-mallien rinnalle.

2000-luku

Sain omat lisensiaattiopintoni päätökseen keväällä 2001. Lisensiaattityöni aiheena oli verkostoyhteistyö ja verkostosuhteet, erityisesti vetovoimaisuuden, luottamuksen ja sitoutumisen kehittyminen yhteistyösuhteissa. Tutkimukseni kohteena oli Mikkelin alueoopperan yli 200 ammattilaisen ja harrastajan muodostama yhteistyöverkosto Don Giovanni -oopperan tuotantoprosessin aikana. (Kämppi 2004a.) Yli 20-vuotisen oopperaharrastukseni kautta olin päässyt seuraamaan lukuisien yhteistyöverkostojen toimintaa alueoopperatyössä ja yhteistyösuhteiden kehittymisen dynamiikkaa.

Kun Mikkelin ammattikorkeakoulun liiketalouden laitos hyväksyttiin ensimmäisten ammattikorkeakoulujen joukossa kokeilemaan maisteritason ammatillista korkeakoulututkintoa, silloiselta nimeltään jatkotutkintoa, pääsin mukaan koulutuksen suunnitteluun ja kokeilun vetämiseen heti alusta asti. Koulutus on suunnattu työelämässä oleville ja siten myös työn ohessa suoritettavaksi. Opetus organisoitiin intensiivijaksoksi perjantai-iltoihin ja lauantapäiviin. Koulutuksen tavoitteena on päivittää, syventää ja myös laajentaa opiskelijoiden aikaisempaa liiketalousosaamistaan. Alusta asti pyrittiin vahvistamaan opiskelijoiden esimies- ja kehittämisvalmiuksia, sillä tutkintoon kuuluva laaja 30 opintopisteen opinnäytetyö on luonteeltaan omaan organisaatioon tehtävä kehittämisestä. Tutkinnon teemaksi valittiin alkuvaiheessa yritysten verkostoituminen. Tätä teemaa tukivat myös tutkijayliopettajuuteeni liittynyt alueen yritysverkostojen toimintaa kartoittanut tutkimustyö ja liiketalouden laitoksen Virtaa verkostoihin -hanke, jossa teimme kehittämistyötä yhdessä alueen matkailu-, käsityö- ym. verkostojen kanssa. Verkostoitumisopintojaksojen kumppanina oli Saimaan Charmanttien matkailuyritysverkosto.

Jatkotutkintonimike muuttui myöhemmin tutkinnon vakinaistamisen myötä ylemmäksi ammattikorkeakoulututkinnoksi ja koulutusohjelman nimi Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmaksi. Koko kokeiluvaiheen ajan ja myöhemminkin teimme ammattikorkeakoulujen kesken erittäin paljon valtakunnan tason yhteistyötä koulutuksen suunnittelussa, arvioinnissa, opinnäytetöiden vaatimusten kehittämisessä, tutkinnon laatu-kriteereiden luomisessa jne. Tutkinto oli uusi ja alkuvaihe aiheutti jälleen hämmennystä opetussisältöjen, suoritusapojen ja vaatimustasojen suhteen. Paljon keskusteltiin tutkinnon asemasta yliopistojen maisteritutkintoihin nähden. Vaikka meidänkin ylemmässä korkeakoulututkinnossamme painottuu vahva teoreettinen ja tutkimuksellinen osaaminen, ovat käytäntöön peilaaminen ja sovellettavuus sekä kehittämisnäkökulma aina mukana niin opintojaksojen harjoitustöissä kuin opinnäytetyöissäkin.

Opetuksessa liitutaulun ja kalvojen käyttö on muuttunut valmiiksi verkkoaineistoiksi, jotka ovat opiskelijoiden käytössä jo hyvissä ajoin ennen opintojakson alkua. Tehtävät ovat laajoja harjoitustöitä teoria- ja käytäntöosuuksineen. Markkinoinnissa palvelujen tuotteistaminen, brändien johtaminen, suhteen laatu ja asiakkuuksien johtaminen sekä digitaalisen markkinoinnin voimakas lisääntyminen olivat keskeisiä trendejä. Sissimarkkinointi tuuletti markkinoinnin keinoja. Salmenkivi ja Nyman (2007, 220) loivat oman CREF-mallinsa markkinoinnista, jossa keskeisiä kilpailukeinoja olivat kaksisuuntainen markkinointi (collaboration), ansaintamalli (revenue model), kokemus (experience) ja löydettävyys (findability). Sosiaalinen media ja yhteisöllisyys muuttivat markkinointia. Markkinoiden ja asiakkaiden tutkimisessa ja ymmärtämisessä painottuvat laadullisen tutkimuksen menetelmät aikaisempien lähes yksinomaan tilastollisten asiakastytyväisyystudkimusten sijaan. Kansainvälinen korkeakouluysteistyö IBSEN-verkostossa avasi kontaktejani eurooppalaisiin ja pohjoisamerikkalaisiin korkeakouluihin ja toi luennoitsijoita kansainväliselle kesälukukaudelle ja opintojaksoihin.

2010-luku

Nyt markkinoinnin opetus on ehkä suurimmassa myllerryksessä koko ammattikorkeakouluaikana. Asemasta opetustarjonnassa on jouduttu paljon tinkimään opetussuunnitelmia uudistettaessa ja markkinointiin erikoistumisen mahdollisuus on selvästi heikentynyt. Opetustarjonta on markkinoinnissa hyvin ohut taloushallinnon erikoistumisopintoihin verrattuna. Opetussisällöt muuttuvat markkinoinnin luonteen rajusti muuttuessa. Markki-

nointiviestintä ja koko mediakenttä ovat voimakkaassa murroksessa. Ei puhuta enää vain B to C- tai B to B -markkinoinnista, vaan C to C -markkinointi kasvaa internetin myötä kovaa vauhtia. Asiakkaat markkinoivat ja tuottavat sisältöä toisilleen siinä missä yrityksetkin. Trolliviestintä voi hetkessä pyyhkäistä brändin ja yrityksen maineen.

Asiakaskokemusten johtaminen ja asiakaskokemusten laadun kehittäminen ovat yritysten markkinoinnin keskiössä. Palvelujen ja markkinoiden muotoilu ovat edelleen tärkeitä. Viestintä on entistä digitalisoituneempaa ja monimuotoisempaa. Markkinointi yhä monikanavaisempaa. Mobiilimainonta kasvaa kohisemalla. Myynti ja myynnin johtaminen painottuvat edelleen opetuksessa. Käyttäjälähtöiset tutkimusmenetelmät, etnografiset tutkimukset ja verkkokäyttäytymistä havainnoiva netnografia sekä webanalytiikka ovat tätä päivää. Yhä parempi asiakastuntemus ja asiakasymmärrys ovat koko markkinoinnin, palveluliiketoiminnan johtamisen, asiakassuhteiden ja asiakaskokemusten johtamisen ja markkinoiden muotoilun sekä palvelumuotoilun lähtökohtana. 4P-malli ei ole kuollut kokonaan ja Kotlerkin on vielä voimissaan uusilla oppikirjoillaan. Uusi yrittäjämäinen markkinointi nostaa päätään.

Kaikkiin tradenomitutkinnon markkinoinnin opintojaksoihin liittyy käytännön projekteja alueen yrityksille. Kummiyritykset ovat taas palanneet yhteistyökumppaneiksi opiskelijoille ja opettajille. Markkinoinnin opettajilla on vankkaa käytännön ja akateemisen tutkimuksen osaamista, rohkeaa uudistumisvimmaa. Uutta opetussuunnitelmaa ollaan taas laatimassa, nyt sähköisen liiketoiminnan teeman alla. Näitä muutoksia tehtäessä on hyvä muistaa, että ilman myynti- ja markkinointiosaamista ja asiakkaita ei taloushallinnolla ole paljon laskettavaa.

LÄHTEET

Idman, Rose-Marie, Kämppi, Hannele, Latostenmaa, Leena ja Vahvaselkä, Irma 1993. Nykyaikainen markkinointiviestintä. Helsinki: Weilin & Göös. 2. painos WSOY 1995.

Kämppi, Hannele 2004. Development of Relational Bonds in a Regional Opera Cooperation Network. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu A: Tutkimuksia – Research Reports.

Kämppi, Hannele 2004. Pk-yritysten verkostoituminen Etelä-Savossa, Mikkelin seutu. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulun A: Tutkimuksia – Research Reports.

Kämppi, Hannele 1981. Mikkelin kauppaoppilaitoksen kummiyritysprojekti lukuvuonna 1980 – 1981. Markkinointi-Instituutin mainoshoitajan tutkinnon diplomityö.

Salmenkivi, Sami ja Nyman, Niko 2007. Yhteisöllinen media ja muuttuva markkinointi 2.0. Helsinki: Talentum.

Särkisilta, Martti 1970. Markkinoinnin perusteet. Luentomoniste. Tampereen yliopisto.

Wirilander, Hannele 2000. Kauppaopetusta Mikkeliissä 1930 – 2000. Pieksämäki: Mikkelin ammattikorkeakoulun liiketalouden yksikkö, Mikkelin ammatti-instituutin liiketalouden koulutusala.

Vuosikertomus 1987 – 1988. Mikkelin kauppaoppilaitos.

PROSESSIT OSANA LIIKETALouden LAITOKSEN LAATUTYÖTÄ

Stefan Lindström

Ammattikorkeakoulujärjestelmä luotiin 1990-luvun alussa yliopistojen rinnalle. Ammattikorkeakoulujen yhtenä keskeisenä tehtävänä on antaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Muun muassa tästä syystä ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteistyö on merkittävässä asemassa.

Bolognan prosessissa, joka käynnistyi 1999, korkeakoulujen laadunvarmistus määriteltiin yhdeksi keskeisimmistä kehittämiskohteista eurooppalaisen korkeakoulutusalueen muodostamisessa. Tämän kehityksen myötä laadunvarmistus tuli myös suomalaisten korkeakoulujen lakisääteiseksi tehtäväksi. Ammattikorkeakoululakiin (9.5.20013/351 ja 24.7.2009/564) kirjattiinkin, että ammattikorkeakoulu vastaa järjestämänsä koulutuksen ja muun toiminnan laatutasosta ja sen jatkuvasta kehittämisestä.

Yhteiskunnan ja työelämän nopea muuttuminen edellyttää koulutusprosessin jatkuvaa analyysia ja arviointia sekä tulevaisuuden osaamistarpeiden ennakoimista. Näin ollen myös korkeakoulujen ja työelämän yhteistyönä tapahtuva proaktiivinen toiminta on välttämätöntä. (Kekäläinen & Hiltunen 2008.)

Laadukas koulutus on hyvien oppimistulosten saavuttamista, ja sen lähtökohtana ovat työelämän vaatimusten ohella opiskelijoiden tarpeet. Koulutusprosessien jatkuvassa analysoimisessa ja arvioinnissa laatutyö on keskeisessä roolissa. Laatutyöhön käytetään nykyisin paljon resursseja, ja niiden oikea suuntaaminen on haaste nopeassa ja tuloksia heti vaativassa ilmapiirissä. Tervonen (2006) kirjoittaa, että organisaatiossa laadunhallintaa tarvitaan, jotta

- tiedetään, mikä on organisaation tehtävä
- yksilö tietää mikä, on hänen tehtävänsä ja miten se liittyy kokonaisuuteen
- voidaan tarkastella toimitaanko asetettujen tavoitteiden suuntaan (arviointi ja kehittäminen)
- tiedetään, kuka tekee, mitä tekee, miksi tekee, kuinka tehdään ja pystytään osoittamaan kaikki tämä
- voidaan varmistaa asiakastytyväisyys.

Seuraavassa on lueteltu laatutyön hyödyt organisaatiolle:

- tekee toiminnan näkyväksi (dokumentointi)
- helpottaa toimintojen kriittistä arviointia ja kehittämistä
- tuottaa yhtenäisiä käytäntöjä
- kirkastaa rajapintoja
- toimii johdon apuvälineenä kehittämisessä
- tukee henkilöstöä koulutuksessa ja työnohjauksessa.

Ammattikorkeakoululain mukaan ammattikorkeakoulun on myös osallistuttava ulkopuoliseen toimintansa ja laatujärjestelmiensä arviointiin säännöllisesti ja julkistettava järjestämänsä arvioinnin tulokset.

Korkeakoulujen arviointineuvosto toteutti vuosina 2005–2012 kaikkien korkeakoulujen laatujärjestelmien auditoinnit. Mikkelin ammattikorkeakoulu (Mamk) auditointiin 2005. Antikaisen mukaan (KKA 2005) laadunvarmistuksessa on kyse luottamuksen, kehittämisen ja kontrollin kolmiyhteydestä. Auditointi on keskeinen kansainvälinen arviointimenetelmä, joka kontrollinäkökulmansa lisäksi mahdollistaa kehittävän arvioinnin ja kunnioittaa korkeakoulujen autonomian periaatetta sekä luottamusta korkeakoulujen omaan vastuuseen koulutuksen laadusta.

KKA:n mukaan auditoinnit ovat selvästi vauhdittaneet laatujärjestelmien systemaattista kehittämistä, tuoneet välineitä korkeakoulujen sisäiseen johtamiseen ja ohjanneet korkeakouluja monin tavoin kehittämään toimintojaan kokonaisuutena. Systemaattisen arvioinnin merkitys on myös kansainvälisesti korkeakoulutuksessa yhä keskeisempi. (KKA 2013). Vuonna 2012 käynnistyi auditointien toinen kierros ja Mamk auditointiin syksyllä 2012. Tervonen (2006) pohtii seuraavassa auditointien hyödyllisyyttä korkeakoulun näkökulmasta. Hänen mukaansa auditointi

- ylläpitää jatkuvan kehittämisen periaatetta ja käytäntöjä - jämäköittää laatujärjestelmän käyttöönottoa ja hyödyntämistä, jämäköittää strategista johtamista
- ulkoinen vaade (aikaraja/suunniteltu auditointi/ulkopuolinen tarkastus) jouduttaa laatutyön etenemistä ja valmistumista
- pitkä ja kokonaisvaltainen projekti edellyttää välitavoitteita ja välipalautetta
- ulkopuolinen huomaa niitä asioita, joille itse on jo tullut sokeaksi
- auditoinneilla ja niiden palautteella on nähtävissä motivoiva vaikutus, auditointi luo uskon vahvistusta omaan työhön.

Esimerkiksi Mikkelin ammattikorkeakoulu käynnisti KKA:n ensimmäisen auditoinnin jälkeen (2005) historiansa laajimman laatuun liittyvän kehittämishankkeen. Mamkin hallitus päätti toteuttaa auditointiryhmän antamat kehittämissuosituksen kolmen vuoden kuluessa, jottei laatutyöhön tulisi auditoinnin jälkeen katkosta (Keto ym. 2009).

Liiketalouden laitoksen laatutyö

Mamkin laadunvarmistusjärjestelmä on rakennettu varmistamaan koulutuksen hyvä laatu-taso ja jatkuva parantaminen (Mikkelin ammattikorkeakoulu 2013). Liiketalouden laitos noudattaa laatutyössään Mamkin laatutyön periaatteissa esitetyjä linjauksia. Laitoksen laatu-kuvauksen mukaan

”laatutyön tavoitteena on tukea laitoksen toimintaa niin, että toiminnalle asetetut tavoitteet saavutetaan mahdollisimman laadukkaasti. Laadunhallinnan menettelyt kattavat koko toiminnan, ja ne on rakennettu kevyeksi ja kehittämistä tukevaksi. Laatutyö on osa laitoksen koko henkilöstön työtä. Laatutyöstä vastaa koulutusjohtaja apunaan laitoksen laatuvaastaava ja harjoittelun koordinaattori. Edellä mainitut muodostavat myös laitoksen laaturyhmän. Laatutyön suuntaviivat sovitaan johtotiimissä ja laatutiimi huolehtii tarvittavasta taustatyöstä valmistelemalla johtotiimiin tulevat laatuasiat. Koko henkilöstö ja opiskelijat osallistuvat omalta osaltaan laatutyöhön”.

Liiketalouden laitoksen laatutyö alkoi jo ammattikorkeakoulun kokeilun aikana 1990-luvun vaihteessa. Vuosien varrella laatujärjestelmän kehittäminen on sisältänyt mm. henkilöstön kouluttamista ja kouluttautumista, uusien työkalujen kokeilua ja käyttöönottoa, laadun kehittämishankkeita ja laatumittarien kehittämistä. (Keto ym. 2009.) Laitos on suunnitellut, toteuttanut, arvioinut ja kehittänyt toimintaansa järjestelmällisesti voimassa olevien strategioiden mukaisesti. Toiminnan laatu ja sen kehittäminen on nähty kilpailuvalttina, ja liiketalouden laitos on pyrkinyt omassa laatutyössään olemaan mieluummin edelläkävijä kuin seuraaja.

Hyvin moni laitoksen opettaja on ollut mukana kehittämistyössä ammattikorkeakoulun perustamisesta, joten laitoksen laatutyöstä on muodostunut ajattelutapa, joka tarttuu myös uusiin opettajiin. Suunnitelmallisesta kehittämisestä on tullut osa jokapäiväistä työtä. Itsearviointi ohjaa oman toiminnan tarkasteluun ja kysymysten esittämiseen: miksi toimimme näin, voisiko jotain tehdä toisin tai paremmin? Arvioinnin avulla pyritään tuottamaan dokumentoitua tietoa laitoksen toimintatavoista, vahvuuksista ja kehittämistarpeista sekä

löytämään toimenpiteitä kehittämistyöhön. Laatutyö antaa mahdollisuuden henkilöstölle vaikuttaa ja osallistua oman työn ja koko laitoksen kehittämiseen.

Laitoksen liiketalouden koulutusohjelma oli yksi KKA:n auditoinnin vierailukohteista syksyllä 2005. Vierailun yhteydessä nostettiin esille liiketalouden laitokselta useita hyviä laadunvarmistuksen käytäntöjä, joita on hyödynnetty myös koko Mamkin laatutyössä. Pitkäjänteinen laatutyö on vaikuttanut positiivisesti myös laitoksen toimintaan, joka vuosien varrella on ollut menestyksellistä. Opetus- ja kulttuuriministeriön MAMKille antamassa palautteessa vuonna 2011 todettiin, että liiketalouden laitos oli hyvin monella mittarilla valtakunnan kärkeä. (OKM 2011.)

KKA toteutti Mamkin auditoinnin uudelleen syksyllä 2012 ja yksi vierailukohteista oli laitoksen Business Management -koulutusohjelma. Loppuraportissa todetaan, että Business Management -koulutusohjelman laadunhallinnan menettelytavat ovat systemaattisia ja vakiintuneita tukien erinomaisesti koulutuksen suunnittelua ja toteutusta. Koulutusohjelman laadunhallinnan todettiin olevan edistyneessä vaiheessa. (KKA 2013.)

Prosessit

Laadun tavoitteet, ylläpito ja parantaminen perustuvat Mamkin strategioihin ja integroituvat ammattikorkeakoulun ja sen eri yksiköiden toimintaan. Mamkin laatupolitiikan mukaan toiminnan laadun arviointiin ja kehittämiseen valitaan tehokkaita, taloudellisia ja henkilöstöä sekä opiskelijoita laadun parantamiseen motivoivia toimintamalleja ja menettelyjä. (Mikkelin ammattikorkeakoulu 2013.)

Tervonen (2006) vastaa kysymykseen, mitä prosessi tuo laatuun, seuraavaa:

- auttaa määrittelemään, mitkä ovat ne 'oikeat asiat', jotka organisaation tulisi tehdä
- auttaa löytämään turhia asioita, päällekkäisyyksiä, virhemahdollisuuksia ja pullonkauloja
- prosessit tuovat järjestystä kaaokseen => tavoitteena järjestelmällisyys
- prosessien tunnistaminen ja kuvaaminen auttaa ihmisiä ymmärtämään kokonaisuutta ja tuo keinon esittää organisaation käytännön työtä
- korostaa asiakaskesteistä lähestymistapaa.

Liiketalouden laitoksella on pitkät perinteet toimivista prosesseista (prosessikuvauksia on dokumentoitu sähköisesti jo vuodesta 1998). KKA:n auditointiraportissa (2006) todetaan hyvinä käytänteinä, että laitoksella on tehty prosessikuvauksia, jotka tukevat ansiokkaasti mm. opintojen ja opinnäytetyön ohjausta sekä opintojen etenemisen seuranta. Hyvinä käytänteinä nostettiin lisäksi esiin sähköinen opinnäytetyökortti ja selkeät menettelytavat opintojen viivästyessä.

Henkilöstö osallistuu päivittäin laatutyöhön erilaisten prosessien kautta. Mamkin laatu-järjestelmä tarjoaa ohjeistukset ja puitteet laadun ylläpitämiseen ja parantamiseen, joten se myös helpottaa arjen työtä ja jaksamista (Mikkelin ammattikorkeakoulu 2013). Laadusta huolehtiminen ja laatutyöhön osallistuminen on vastuun ottamista omasta työstä, työyhteisön toimivuudesta ja erityisesti opiskelijoista. Opiskelijoille laadukas koulutus antaa oppimisen elämyksiä ja edellytyksiä työelämään.

Laatuajattelussa keskeistä on tuntee toiminnan prosessit sekä niiden jatkuva arviointi ja parantaminen. Prosessilla tarkoitetaan toistuvaa ketjua tapahtumia, jotka yhdessä tuottavat asiakkaan tai toiminnan kannalta hyödyllisen tuloksen. Prosessit muodostuvat loogisesti toisiaan seuraavista vaiheista: suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Prosesseissa on kyse arjen tehokkuudesta, johon pyritään tunnistamalla kriittiset toiminnot ja pyrkimällä varmistamaan, että tehtävän suoritus onnistuu joka kerta.

Prosessien kokonaisuus näkyy laitoksen prosessirakenteessa. Siinä on lueteltu Mamkin ydin- ja tukiprosessit ja niiden osaprosessit, prosessinomistajat ja prosessien laatisesta vastaavat henkilöt/tiimit sekä laitoksen ja laitoksen erityisesti koulutuksen järjestämiseen liittyviä omia prosesseja.

Liiketalouden laitoksen prosessit on kuvattu Mamkin yhteisiä prosesseja vastaavalla tavalla määrittelemällä prosessin nimi ja omistaja, tavoitteet, laatuksiteerit, mittarit, arviointi sekä seuranta ja kehittäminen. Näitä prosesseja on kymmenen:

- ennakointi- ja koulutustarjonta
- OPS-suunnittelu
- opintojen ohjaus
- opintojakson toteutus/työelämäyhteistyö

- opiskelu ulkomailla (myös englanniksi)
- työharjoittelu (perus- ja syventävä harjoittelu)
- opinnäytetyö (myös englanniksi)
- tutortoiminta
- henkilöstöpalautte ja
- opiskelijapalautte.

Prosessikuvausten ja -kaavioiden tarkoituksena on selkeyttää vastuunjako toimintojen kullussa ja selkeyttää kyseisten prosessien toimintaa ja näin varmistaa sekä opiskelijoiden että henkilökunnan tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen kohtelu.

Liiketalouden laitoksella prosessien päivittäjät ovat päivittäneet prosessit vuosittain saadun palautteen ja arkisen kokemuksen perusteella. Hyvien tulosten varmistamiseksi tulevaisuudessa on prosessien päivityskäytäntöjä päätetty kehittää. Jatkossa toimitaan siten, että prosessissa keskeisesti mukana olevat henkilöt kokoontuvat ja tarkastelevat prosessia seuraavien prosessien arviointikysymysten avulla.

1. Mikä on prosessin tavoite ja tarkoitus?
2. Ketkä ovat prosessin asiakkaita?
3. Onko asiakkaiden tarpeita ja odotuksia selvitetty?
4. Miten prosessin toiminnot ja vastuut on kuvattu?
 - a. kuvauksen ymmärrettävyys
 - b. kriittisten vaiheiden ja päätöspisteisen tunnistus
 - c. vastuuhenkilöt varsinkin kriittisille vaiheille
 - d. ennaltaehkäisevät vaiheet (suunnittelu, riskien arviointi, tietojen oikeellisuus)
5. Ovatko prosessin ”syötteeseen” saamat tiedot oikeita ja oikea-aikaisia?
6. Miten on huolehdittu riittävästä resursseista ja henkilöstön osaamisesta?
7. Ovatko työkalut, ohjelmistot ja laitteet riittäviä prosessin toimivuuden näkökulmasta?
8. Miten hallitaan prosessin tiedot ja tietoturvasuus?
 - mitä tietoa on säilytettävä, minne ne tallennetaan, miten varmistus

- miten tietoturvallisuus on hoidettu
 - entä tietojen saatavuus
 - kuka vastaa tietojen ylläpidosta
9. Miten prosessin onnistumista, toimivuutta mitataan ja miten poikkeamia korjataan
10. Miten prosessia parannetaan?
11. Miten prosessia uudistetaan (innovaatiot!)?

Yhteenvedonomaaisesti ja toisin sanoin

Toimintapa

- miten prosessi mielestäsi toimii?
- miten tehostaisit prosessin toimintatapoja?
- miten muuten kehittäisit prosessin toimintatapaa?
- onko prosessin toimintatavoissa arviointi- ja parantamismekanismeja?

Soveltaminen

- toimivatko ihmiset prosessikuvauksen mukaisella tavalla?
- ymmärtävätkö ja hyväksyvätkö ihmiset prosessin menettelyt eli toimintatavat?
- millaisten näyttöjen perusteella prosessin toiminta voidaan todentaa, millä voidaan osoittaa prosessin toimivan?

Tulokset

- mitataanko prosessin suorituskykyä?
- miten tulokset ovat kehittyneet, myös pitemmällä aikavälillä?
- ovatko tulokset seurausta omasta toiminnasta vai ulkoisista tekijöistä johtuvia?

Ensimmäiset kokemukset uudesta päivittämiskäytännöstä ovat osoittaneet, että tehty ratkaisu on ollut oikean suuntainen. Prosesseihin osallistuvat ihmiset ovat arviointikysymysten avulla yhdessä löytäneet uusia näkökulmia, joiden pohjalta prosesseja on voitu kehittää entistä toimivimmiksi.

Arviointi ja palautejärjestelmä

Toiminnasta ja prosessien laadusta saadaan palautetta useita kanavia pitkin. Näiden palautekanavien toimivuus ja tarkoituksenmukaisuus on keskeinen osa Mamkin laatu järjestelmää. Palaute kerätään Mamkin mittaussuunnitelman mukaisesti.

Laitostasolla tämä ilmenee siten, että laitos kerää palautetta tuloskortin, opiskelija-, henkilöstö- ja sidosryhmäkyselyjen, kehityskeskustelujen, sisäisten katselmusten, itsearviointien ja ulkoisten arviointien kautta. Arviointi ja palautejärjestelmän tuottamaa tietoa käytetään laitoksen johtamisessa ja toiminnanohjauksessa.

Mamkin laatu kyselyiden sisältö tarkistetaan säännöllisin väliajoin vastaamaan toiminnan tavoitteita, mutta tarpeellisen trenditiedon saaminen varmistetaan. Koulutusta koskevien kyselyiden tuloksia tarkastellaan erityisesti koulutusohjelmittain ja ne puretaan ja viedään laitoksen toimintaan palautteiden käsittelyprosessin kuvauksen mukaisesti.

Koulutuksen, opetuksen ja ohjauksen laatua arvioidaan ja parannetaan jatkuvasti (taulukko 1).

TAULUKKO I. Opiskelijakyselyt

Opiskelijakyselyt	Alkuvaihe		Koulutuksen keskivaihe	Päättämiskeskivaihe
	Markkinoinnin ennakokysely	Tulokysely	Koulutuksen kehittämiskysely	OKM:n työllisyyskysely
Amk-tutkinto	x	x	x	x
Ylempi amk-tutkinto	x	x	x	x
Kaikki koulutukset	Opintojaksojen välipalautteet ja loppupalautteet koko koulutuksen ajan			

Kyselyiden analysoinnissa, tulosten käsittelyssä ja tulosten pohjalta tapahtuvassa kehittämisessä noudatetaan Mamkissa yhteisesti sovittuja periaatteita. Laitoksen laatu tiimissä haetaan kyselyjen tuloksista vahvuudet ja kehittämiskohteet, jotka käsitellään opiskelijoiden kanssa, henkilöstön kehittämispäivillä ja laitoksen johtotiimissä. Toimintaa kehitetään joko välittömästi tai erillisinä kehittämishankkeina.

Dokumentointi

Mamkin laatujärjestelmää mukaillen laatu työn dokumentointi tarkoittaa, että laadun eri työkalujen tuottama tieto, kuten palautteiden koonti ja itsearviointit tehdään kirjallisesti. Dokumentointi mahdollistaa laatu työn läpinäkyvyyden: kaikki laadun kannalta keskeiset asiakirjat, kuten strategiat, säännöt, laatu järjestelmän osat ja muut dokumentit, ovat helposti löydettävissä ja käytettävissä. (Mikkelin ammattikorkeakoulu 2013.)

Laitoksen dokumentointi noudattaa Mamkissa yhteisesti sovittua käytäntöä. Laatuun ja muuhun toimintaan kuuluvat dokumentit, kuten prosesseja koskevat kuvaukset, palautteijärjestelmän tulokset, toimintasuunnitelma, kehittämispäivien, henkilöstön kokousten, kuukausipalavereiden ja laatu tiimin muistiot ja muut aineistot, kehittämisfoorumin kokousmuistiot ovat laitoksen henkilöstön saatavilla sähköisessä muodossa.

Lopuksi

Tuovista ym. (2012) mukaillen korkeatasoinen koulutus edellyttää opetuksen laadun jatkuvaa kehittämistä ja varmistusta. Laatu työn avulla opitaan tiedostamaan, jäsentämään ja konkretisoimaan omia tapoja tehdä yhteistyötä opiskelijoiden ja erilaisten sidosryhmien kanssa. Kun asiat tehdään myös toiselle näkyväksi, avaa se samalla omat silmät asioiden kriittiselle tarkastelulle ja oman toiminnan kehittämiselle.

Liiketalouden laitoksella tiedostetaan, että myös laatu järjestelmä vaatii jatkuvaa päivittämistä: menneet onnistumiset eivät takaa onnistumista myös tulevaisuudessa. Lähtökohtana on, että laadunvarmistus on aidosti koko laitoksen asia. Tämä edellyttää kaikilta sitoutumista, rehellisyyttä ja avointa mieltä. Henkilöstö on avainasemassa, kun vuorovaikutuksessa toimintaympäristön kanssa kehitetään laitoksen toimintaa ja prosesseja. Ilman henkilöstön innostunutta myötävaikutusta laatu järjestelmä ja prosessien kehittäminen ei yksinkertaisesti voi toimia.

LÄHTEET

Hiltunen, Kirsi & Kekäläinen, Helka (toim.) 2008. Benchmarking korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien kehittämisessä. KKA:n julkaisu 5:2008.

Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) 2006 Mikkelin ammattikorkeakoulun auditointi 2006. KKA, julkaisu 2:2006.

Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) 2013. Mikkelin ammattikorkeakoulun auditointi 2013. KKA, julkaisu 1:2013.

Mikkelin ammattikorkeakoulu 2013 Laadunhallinta. WWW-dokumentti. http://www.mamk.fi/mamk_laadunhallinta/laatupolitiikka. Luettu 8.11.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011 Ammattikorkeakoulujen tavoitesopimukset 2011. OKM:n www-sivut – Koulutus – Ammattikorkeakoulut – Hallinto, ohjaus ja rahoitus.

Keto, Ulla, Nykänen, Marjo & Väättämoinen, Rauni 2009. Laadun vuoksi. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Tervonen, Sari 2006. Laadunhallinta osana organisaation toimintaa. TieVie-asiantuntijakoulutus .

Siljanen, Tuula 2009. Laatuyksikköhakemus. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Tuovinen, Anja & Keränen, Hannele 2012. Oikeita asioita oikealla tavalla. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun henkilöstön laatuopas.

POIS MUKAVUUSALUELTA - KOKEMUKSIA YRITTÄJÄMÄISESTÄ OPPIMISESTA INTENSIIVIVIIKOLLA

Heli Aaltonen

Kansainvälisen liiketoimintaympäristön ja eri kulttuurien ymmärrys on tärkeä osa liiketalouden korkeakoulutusta. Yksi tapa saada kansainvälistä kokemusta on intensiivinen ja ohjattu, pienryhmissä toteutettu opiskeluviikko ulkomaisessa korkeakoulussa. Tässä artikkelissa kuvataan, miten intensiiviviikkoa voidaan käyttää menetelmänä kansainväliseen liiketoimintaympäristöön tutustumisessa. Oppimismenetelmän yrittäjämäinen soveltaminen pakottaa sekä opiskelijat että opettajat pois omalta mukavuusalueeltaan, jotta aitoa oppimista tapahtuisi.

Intensiiviviikon tausta-ajatuksena on rohkaista opiskelijoita yrittäjämäiseen oppimiseen, jossa opitaan kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmin aidossa ulkomaisessa toimintaympäristössä. Pienryhmissä työskentely kehittää yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutustaitoja, ja vieras oppimisympäristö pakottaa opiskelijat avoimeen suhtautumiseen.

Mikkelin ammattikorkeakoulussa (Mamk) sekä liiketalouden että metsätalouden laitoksella intensiiviviikkoja käytetään oppimismenetelmänä monin tavoin. Tässä artikkelissa tarkastellaan yhtä intensiiviviikkoa, joka toteutettiin yhteistyössä näiden Mamkin laitosten ja kahden pietarilaisen yliopiston kanssa. Viikko järjestettiin Pietarissa marraskuussa 2012, ja se näytti tuottavan osallistujille merkittäviä oppimiskokemuksia.

Artikkelin tavoitteena on nostaa keskusteluun yrittäjämäisen oppimisen mahdollisuuksia korkeakouluopetuksessa. Yrittäjämäisellä oppimisella ei tässä kuitenkaan tarkoiteta yrittäjäksi oppimista vaan *yrittäjämäisellä otteella oppimista*. Artikkelissa tarkastellaan aluksi yrittäjämäisten oppimismenetelmien teoreettisia lähtökohtia. Sen jälkeen kuvataan viikon toteuttamista, reflektoidaan kokemuksia ja lopuksi tehdään johtopäätöksiä.

Liiketoimintakulttuurin opiskelua yrittäjämäisin menetelmin

Liike-elämän työnkuviissa on entistä useammin kansainvälisiä vastuita ja tehtäviä, joissa toimintaympäristö vaihtuu tiheään. Työnohauissa ovatkin etulyöntiasemassa ne opiskelijat, joiden ansioluettelossa näkyy kokemusta kansainvälisistä toimintaympäristöistä. Rekrytoijat arvostavat myös kykyä yhteistoiminnallisuuteen, hyviä sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja, kykyä jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen ja lisäksi avointa suhtautumista uusiin asioihin. (Horses for courses; Business school's teaching in today's world 2012, 24.)

Kansainvälisen liiketoimintakulttuurin oppimista voidaan tukea monilla menetelmillä. Vierailuluennoitsijat, esimerkiksi yritysjohtajat kansainvälisillä markkinoilla toimivista yrityksistä voivat pitää luentoja, jakaa tietoa ja kertoa kokemuksistaan joko luokassa tai yritys-vierailuilla. Tämä palvelee ajantasaisen tiedon jakamisena ja päivittämisenä (Bourner 1997, 347), mutta ei välttämättä tue opiskelijoiden syvällistä asioiden sisäistämistä (Balan & Metcalfe 2012, 381). Opiskelijat voivat myös lukea artikkeleita, kirjallisuutta ja muita kirjallisia lähteitä, katsoa videoita ja lopuksi tehdä yhteenvetoja oppimistaan asioista.

Kaikkien oppimismenetelmien tulee palvella oppimiselle asetettuja tavoitteita. Mikäli yhtenä tavoitteena on ajantasaisen tietoperustan saaminen, niin muita oppimistavoitteita voivat olla opiskelijan kyky käyttää saatua tietoa, kyky tuottaa uusia ideoita ja lisäksi henkilökohtainen kehittyminen (Bourner 1997, 347–348). Liike-elämä näyttää arvostavan yhteistoiminnallisia taitoja, joten opetusta pitäisi toteuttaa yhteistoiminnallisuutta tukevilla menetelmillä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että esimerkiksi kirjallisuus ja itsenäinen lukeminen tulisi poistaa ja keskittyä vain yhteistoiminnallisiin menetelmiin, vaan että opintojaksoille pitäisi sisällyttää myös yhteistoiminnallisia ja kokemuksellisen oppimisen menetelmiä (Sherman ym. 2008, 40). Bourner (1997, 348) suosittelee opettajien menetelmäosaamisen laajentamista ja uusien erilaisten menetelmien kokeilua. Rae ym. (2006, 225) puolestaan painottavat yhteistoiminnallista oppimista korkeakouluoppimisen ydinasiiana.

Kokemuksellinen oppiminen

Yksi tapa oppia kansainvälisiä taitoja on intensiiviviikko, jonka tausta-ajatuksena on yhdistää kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen ulkomaisessa ympäristössä. Kokemuksellinen oppiminen tarkoittaa opiskelijan omista kokemuksista ja havainnoista op-

pimista ja opitun jakamista ryhmässä autenttisessa ympäristössä. Kolbin (1984, 34–38) mukaan oppiminen on prosessi, jossa tieto syntyy kokemuksen kautta ja oppiminen sisältää vuorovaikutuksen henkilön ja ympäristön välillä. Intensiivinen opiskeluviikko toteuttaa kokemuksellisen oppimisen periaatteita. Niiden mukaan opiskelijoiden pienryhmät perehtyvät suunniteltuihin aktiviteetteihin, reflektovat kokemuksiaan tietoisesti ja muodostavat uusia näkemyksiä. Lopputuloksena heidän ymmärryksensä kehittyy tämän uuden näkemyksen pohjalta. (Kolb 1984; Sherman ym. 2008, 31.) Aiempien tutkimusten mukaan kokemukselliset oppimistoimet ”reaalimaailman” ympäristössä kehittävät opiskelijoiden kykyä käyttää tietoa, tuottaa ideoita, kriittisen ajattelun taitoja ja henkilökohtaista kehittymistä. (Balan & Metcalfe 2012; Ball 1995; Bourner 1997; Sherman ym. 2008.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen

Intensiiviopetus tarjoaa hedelmällisen ympäristön yhteistoiminnalliselle oppimiselle pienryhmissä. Yhteistoiminnallinen oppiminen on ajattelutapa, jossa oppijat ovat sitoutuneet yhteiseen tavoitteeseen. He työskentelevät aihetta yhdessä, vaihtavat siitä mielipiteitä ja näkemyksiä tavoitteenaan ratkaista ongelma yhdessä. (Barkley ym. 2005,4; Hron & Friedrich 2003,70; Rae ym. 2006, 227.) Yhteistoiminnallisessa oppimisessä jokainen opiskelija tuo ryhmän käyttöön aiemman osaamisensa ja näin edistää uuden tiedon rakentumista. Yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää opiskelijan kriittistä ajattelua (Gokhale 1995), auttaa ryhmää hyväksymään erimielisyyksiä ja selviämään haasteista. (Rae ym. 2006, 227.) Yhteistoiminnalliset, aktivoivat ja avoimen viestinnän oppimistavat virittävät oppijan aivot oikeaan toimintatilaan tehokkaan suorituksen syntymiseksi ja samalla ne ottavat käyttöön oppijan täyden henkisen kapasiteetin (Scheele 2000, 6). Yhteistoiminnallista tiedon jakamista voidaan myös pitää avaintekijänä älyllisen pääoman lisäämiseksi yrityksissä. Tämä tarkoittaa, että korkeakoulutuksen tulee tukea yhteistoiminnallisuuden kehittymistä työelämän vaatimusten mukaisesti. (Rae ym. 2006, 225.)

Yrittäjämäinen oppiminen

Johdannossa todettiin, että tämä artikkeli ei käsittele yrittäjämäistä oppimista keinona yrittäjäksi ryhtymiseen vaan oppimiseen yrittäjämäisellä tavalla. Entä mikä tekee oppimisesta yrittäjämäistä? Tässä artikkelissa sekä yhteistoiminnallinen että kokemuksellinen oppiminen nähdään tapoina toteuttaa yrittäjämäistä oppimista. Raen ym. (2000) mukaan yrittäjämäinen oppiminen yhdistää tietämisen, toiminnan ja ymmärtämisen. Se on dynaaminen

prosessi, jossa kokemukset ja tieto muuttuvat toiminnallisiksi oppimistuloksiksi. Lisäksi siihen vaikuttaa oppimisen konteksti ja se on luonteeltaan sekä yksilöllistä että sosiaalista. (Heinonen & Akola 2007, 31.) Yrittäjämäistä oppimista on todettu tapahtuvan myös *kriittisten tapahtumien* seurauksena (critical incidents) (Cope & Watts 2000, 112–114). Nämä tapahtumat voivat olla esimerkiksi ajanjaksoja tai episodeja, jotka muodostuvat merkitykselliseksi ja käännteentekeviksi oppimiskokemuksiksi. Ne stimuloivat havaintokykyä ja tietoisuutta ja aktivoivat toimintaan. (Cope & Watts 2000, 113.) Heinosen ja Akolan (2007, 28) mukaan korkeakoulutuksessa yrittäjämäiseen oppimiseen pitäisi liittyä seuraavia piirteitä: suositaan epävarmuutta ja monitulkintaisuutta, pakotetaan opiskelijat astumaan ulos tavanomaisista oppimisen sovinnaisuuksista, esitellään uusia ja vieraita toimintoja vahvistamaan opiskelijoiden emotionaalista sitoutumista, harjoitellaan ryhmädynamiikkaa, käytetään kokemuksellisia ”hihat käärittynä” projekteja, reflektoidaan kursseja, asetetaan erityisen haastavia välitavoitteita, asetetaan ajankäyttöön liittyviä paineita ja sovelletaan jo olemassa olevaa tietoa uusiin ongelmiin.

Intensiiviviikko käytännössä

Tässä artikkelissa tarkasteltava viikko järjestettiin Pietarissa marraskuussa 2012. Mamkin metsätalouden laitos oli järjestänyt vastaavia intensiiviviikkoja jo kolme kertaa aiemmin venäläisten kumppanien kanssa. Neljännellä kerralla liiketalouden laitos oli mukana, mikä tarjosi eri koulutusohjelmien opiskelijoille mahdollisuuden verkostoitua luontevasti toisen laitoksen opiskelijoiden kanssa. Viikon pääteema oli metsäalan ja siihen liittyvien alojen yritysten liiketoimintaympäristö Venäjällä. Koko prosessi sisälsi opiskelijoiden rekrytointin, oppimismenetelmien suunnittelun, varsinaisen viikon toteutuksen Pietarissa sekä reflektoinnin ja itsearviointin. Viikon ohjelma sisälsi pienryhmätyöskentelyä ja ohjausta, joi-takin aihealueen luentoja ja lisäksi kulttuuriohjelmaa. Osa kustannuksista, kuten viisumit, matkustaminen ja majoitus sekä lounaat katettiin FIRST-rahoituksella (Finnish-Russian Student and Teacher Exchange Programme).

Opintojen laajuus oli 3 opintopistettä. Viikolle osallistui yhteensä 28 opiskelijaa, joista puolet oli suomalaisia liiketalouden ja metsätalouden opiskelijoita ja puolet vastaavia pieta-rilaisia. Opiskelijoiden rekrytointi käynnistyi Mamkissa syyskuussa 2012. Viikkoa markki-nointiin ”minivaihtona” toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoille ja erityisesti niille, joilla ei ollut mahdollisuutta lähteä pitempään vaihtoon. Viikko antoi mahdollisuuden tutustua

venäläiseen liiketoimintakulttuuriin konkreettisesti, verkostoitua venäläisten opiskelijoiden kanssa, parantaa omia englanninkielen tai venäjänkielen taitoja sekä muita vuorovaikutus- ja esittämistaitoja ja saada arvokkaita ja merkityksellisiä kokemuksia.

Kuusi viikkoa ennen lähtöä kaikki 28 opiskelijaa jaettiin seitsemään kaksikulttuuriseen ryhmään. Ryhmiä yhdistävä teema oli venäläinen liiketoimintakulttuuri metsäalan yrityksissä. Jokaisen ryhmän päätehtävänä oli valita paikallinen metsäalaa kytköksissä oleva yritys, järjestää tapaaminen yrityksen johdon kanssa haastattelua varten ja lisäksi tehdä havaintoja haastattelukäynnin aikana. Opiskelijoita kehoitettiin ottamaan yhteyttä ryhmänsä venäläisiin opiskelijoihin yrityskäynnin suunnittelun aloittamiseksi, ideoiden jakamiseksi ja yleistä tutustumista varten. Mamk tarjosi käyttöön virtuaalikokouksen mahdollisuuksia, mutta opiskelijat suosivat perinteisempää sähköpostia.

Varsinainen viikko käynnistyi sunnuntaina matkustuspäivällä ja maanantaina alkoi varsinainen ohjelma yliopistolla. Avausseremonian jälkeen opiskelijat jakautuivat omiin pienryhmiinsä, esittäytyivät koko ryhmälle ja aloittivat tehtävän valmistelun omassa ryhmässään. Kaikki joutuivat ”käärimään hihat”, astumaan ulos mukavuusalueeltaan ja sietämään tehtävään ja uusiin olosuhteisiin liittyvää epävarmuutta (Heinonen & Akola 2007).

Ohjaavat opettajat olivat valmistelleet yrityshaastattelun alustavia teemoja. Kaikkia ryhmiä pyydettiin muotoilemaan kysymyksiä koskien yrityksen taustatietoja, sen tuotteita, palveluja ja innovaatiotoimintaa, liiketoimintaympäristöä, kilpailutilannetta ja asiakkaita. Lisäksi haluttiin tietää yritysjohton näkemyksiä Venäjän tuoreen WTO-jäsenyyden vaikutuksista (World Trade Organization). Tuloksena vierailusta ja haastattelusta ryhmän edellytettiin jakavan tietonsa muiden kanssa esittelemällä ja raportoimalla tuloksensa ja johtopäätöksensä.

Ryhmille asetettiin ajankäyttöön liittyviä paineita ja haastavat välitavoitteet (Heinonen & Akola 2007). Ryhmillä oli kaksi päivää aikaa valmistella yhdessä yritysvierailua. Keskiviikolla he toteuttivat vierailut ja keräsivät aineistonsa haastattelujen, havainnoinnin ja mahdollisten dokumenttien muodossa. Pitkät etäisyydet, vieras ympäristö, kulttuuri ja toimintatavat koettelivat ryhmädynamiikkaa.

Viikon aikana pidettiin myös muutamia luentoja, jotka liittyivät liiketoimintaan Venäjällä, maan metsätalouteen ja kulttuuriisiin erityispiirteisiin. Torstaina ryhmät kokosivat tuloksia ja työstivät esitystään ja kirjoittivat myös alustavat yhteenvetoraportit, jotka piti palauttaa torstai-illan aikana. Opettajat ohjasivat pienryhmien työtä ja kommentoivat tarvittaessa. Perjantaiamuna oli hieman aikaa viimeistelyyn ja perjantaina kaikki ryhmät esittivät tuoksensa, keskustelivat tuloksistaan ja saivat palautetta sekä ohjaajilta että muilta opiskelijoilta.

Merkittävää oli myös yhteisten kulttuuriaktiiviteettien rooli joka ilta viikon aikana. Opiskelijat työskentelivät yhdessä sekä luokassa että vapaa-aikana, ja heidän oli pakko viestiä vieraalla kielellä ja selviytyä käytännössä vieraassa kulttuurissa. Ohjelma päättyi perjantai-ilta na yhteiseen illalliseen, ja lauantai oli varattu kotimatkaa varten. Viikon jälkeen opiskelijat arvioivat omia oppimiskokemuksiaan ja palauttivat lyhyen kirjallisen pohdinnan ohjaajille.

Tulokset ja johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastellaan tuloksia ja vedetään johtopäätöksiä lähinnä suomalaisten opiskelijoiden näkökulmasta. Kirjallisessa itsearviossa opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan oppimistavoitteitaan ja arvioimaan, miten he saavuttivat ne viikon aikana. He arvioivat myös sekä omaa toimintaansa pienryhmän jäsenenä että ryhmänsä aktiivisuutta ja toimintaa yleensä. Lisäksi he arvioivat omaa esitystään ja raporttiaan, pohtivat mikä oli viikon annissa käyttökelpoisinta ja miten he kehittäisivät viikon toteutustapaa.

Oppimistavoitteet liittyivät pääasiassa venäläiseen kulttuuriin tutustumiseen yleensä. Tavoitteena oli myös oppia venäläistä liiketoimintakulttuuria ja hankkia käytännön kokemuksia monikulttuurisessa ryhmässä toimimisesta. Ryhmille annetun toimeksiannon tavoitteena oli tarkastella eroja suomalaisen ja venäläisen liiketoimintakulttuurin välillä, ja näin ollen sillä oli merkittävä rooli oppimistavoitteena. Lisäksi haluttiin harjoittaa englannin kielen ja venäjän kielen taitoja ja kehittää vuorovaikutustaitoja yleensä. Sosiaalinen verkostoituminen, uuteen ympäristöön tutustuminen ja uusien ystävien saaminen oli monille myös merkittävä viikon tavoite.

Seuraavat lainaukset ovat opiskelijoiden itsearvioinneista. Niiden mukaan viikon aikataulusta pidettiin tiukkana, mutta jälkeensä opiskelijat olivat tyytyväisiä aikaansaannoksiinsa.

“Intensiiviviikko oli todella nimensä veroinen.” “Viikko oli liian lyhyt – myönteisessä mielessä.”

Työmäärä ryhmässä ositettiin, jotta työskentely olisi mahdollisimman tehokasta. Esimerkiksi venäläiset opiskelijat ottivat etukäteen yhteyden paikallisiin yrityksiin ja suomalaiset opiskelijat tekivät valmisteluja tehtävän sisällön osalta. Näyttääkin siltä, että neljän opiskelijan ryhmä oli kooltaan varsin toimiva, jotta aitoa yhteistoiminnallisuutta syntyi. Vierailua metsäalan yrityksessä pidettiin merkittävänä kokemuksena oppia venäläistä liiketoimintakulttuuria ja yritystoimintaa ja sen mahdollisuuksia.

“Nyt olisi helpompaa aloittaa yritystoiminta – tai laajentaa ja kehittää olemassa olevaa bisnestä Venäjällä tai Suomessa. Tämä on valtava mahdollisuus suomalaisille yrityksille, opiskelijoille ja koko Suomen kansantaloudelle.”

Joissakin vierailuista yrityksistä haastateltavat eivät puhuneet englantia tai he vastasivat kysymyksiin hyvin lyhyesti. Tämän seurauksena opiskelijat eivät saaneet kaikilta osin niin paljon tietoa kuin olivat suunnitelleet, ja tämä vaikutti heidän esitykseensä sekä raporttiin. Myös pienryhmissä englanninkielen taitojen puutteet häiritsivät työskentelyä jonkin verran. Vaikka joissakin tapauksissa yhteinen kieli puuttui, ryhmät kuitenkin kykenivät kääntämään haastattelujen venäjän kielen englanniksi ja päinvastoin vierailujen aikana.

Yleinen tunnelma viikon aikana oli rento ja inspiroitunut. Näyttää siltä, että kokemus oli hyvin arvokas ja merkittävä useimmille opiskelijoille.

“Mielestäni yksi tärkeimpiä asioita oli verkostoitua venäläisten tulevaisuuden ammattilaisten kanssa.” “Upeita kokemuksia ja paljon uusia ystäviä.”

Joidenkin mukaan tärkeintä oli huomata, että he kykenivät selviytymään suurkaupungissa, joka oli täysin toisenlainen kuin kotiympäristö. Venäläisten opiskelijoiden mukaan vielä enemmän huomiota olisi pitänyt kiinnittää iltojen kulttuuriohjelmaan, koska se tarjosi hyvän foorumin vapaamuotoiseen verkostoitumiseen opiskelijoiden kesken.

Intensiiviviikko, jonka yliopistot järjestivät yhteistyössä, näyttäisi olevan varsin vaikuttava oppimiskokemus opiskelijoille. Yhteistoiminnallisuutta, kokemuksellisuutta ja yrittäjämäistä oppimista pyrittiin tukemaan eri keinoin. Opiskelijoiden piti työskennellä intensiivisesti koko viikon ajan ja tehdä jatkuvasti päätöksiä ja ratkaisuja hyödyntämällä olemassa olevaan osaamistaan. He joutuivat nopeasti ryhmäytymään ja toiminaan monikulttuurisessa ryhmässä tiukan aikataulun mukaan. Haasteet, joita he kohtasivat esimerkiksi yritysvierailuilla, pakottivat heidät käyttämään luovuutta ja ratkomaan ongelmia yhdessä. Työskentely vieraassa ympäristössä ja tuntemattomien ihmisten kanssa käyttäen vierasta kieltä auttoi opiskelijoita myös saamaan itsevarmuutta, kun he onnistuivat tehtävässä. Tämän päivän opiskelijat näyttäisivät omaavan tarvittavan rohkeuden, kielitaidon ja viestintätaidot - ja myös yrittäjähenkisen otteen - jotka ovat keskeisiä, kun sitoudutaan tällaiseen oppimiskokemukseen.

Yrittäjämäistä oppimista kannattaisi soveltaa myös muiden opintojaksojen projektitöissä. Liian usein opiskelijoiden sallitaan pysytellä mukavuusalueellaan, jolloin projektien tuottamat oppimistulokset, kuin myös tulokset toimeksiantajalle, jäävät vaatimattomiksi. Optimaalisen kokoiset ryhmät, sopivassa määrin epävarmuutta, haastetta ja aikapaineita tuottavat todennäköisesti vaikuttavampaa oppimista.

LÄHTEET

Balan, Peter & Metcalfe, Mike 2012. Identifying teaching methods that engage entrepreneurship students. *Education + Training*, Vol. 54(5), 368–384.

Ball, Stephen 1995. Enriching student learning through innovative real-life exercises. *Education & Training* 37(4), 18.

Barkley, Elizabeth F., Cross, K. Patricia and Major, Claire Howell 2005. Collaborative learning techniques. *A handbook for college faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bourner, Tom 1997. Teaching methods for learning outcomes. *Education & Training*, 39(8/9), 344–348.

Cope, Jason & Watts, Gerald 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.

Heinonen, Jarna & Akola, Elisa 2007. Entrepreneurship training and entrepreneurial learning in Europe – Results from the ENTLEARN project. *TSE Entre*. Tampere: Turku School of Economics.

Horses for courses: Business school teaching in today's world. 2012. *Strategic Direction*, 28(11), 23–25.

Hron, Aemilian & Friedrich, H. Felix 2003. A review of web-based collaborative learning: factors beyond technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 70–79.

Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rae, David 2000. Understanding entrepreneurial learning: a question of how. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6(3), 145–159.

Rae, John, Taylor, Gary & Roberts, Carole 2006. Collaborative learning: A connected community for learning and knowledge management. *Interactive Technology and Smart Education* 3(3), 225–233.

Scheele, Paul R. 2000. Turn On the Natural Gifts of Learners. *On the Horizon*, 8(4), 5–7.

Sherman, Peter, Sebor, Terry & Digman, Lester A. 2008. Experiential entrepreneurship in the classroom: effects of teaching methods on entrepreneurial career choice intentions. *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 29–42.

RISTIRIITOJA YRITTÄJYYDEN OPPIMISESSA AMK-KOULUTUS-OHJELMASSA

Marja-Liisa Kakkonen

Tämä artikkeli on yhteenvedo pitkittäistutkimuksesta, joka seurasi yhden opiskelijaryhmän oppimisprosessia ja oppimistuloksia vuosina 2000–2010. Tutkimustehtävänä oli selvittää, missä määrin opiskelijoiden yrittäjyyskompetenssit kehittyvät koulutusohjelman aikana. Seurantatutkimus toteutettiin kuudella erillisellä osatutkimuksella, joilla kullakin oli omat tavoitteensa ja tutkimuskysymyksensä. Tutkimuksen kohteena oli opiskelijoiden käsitykset kompetensseistaan, ja tutkimusaineisto kerättiin useilla eri metodeilla. Tutkimuksen päätulokset voidaan kiteyttää siten, että koulutusohjelman oppimistavoitteet näyttävät olevan realistisia ja pääsääntöisesti ne saavutetaan. Oppimisen suhteen ilmenee kuitenkin myös ristiriita: opiskelijoilta odotetaan itseohjautuvuutta oppimisessa, mutta heillä ei välttämättä ole siihen valmiuksia eikä riittävästi metakognitiivisia oppimisstrategioita. Myös luovuuden käyttöä opinnoissa odotetaan jossain määrin, mutta opettajat eivät kuitenkaan tue ja rohkaise heitä siihen riittävästi. Tulosten mukaan opiskelijoiden asenteet yrittäjyyttä kohtaan ovat melko positiiviset opintojen alkuvaiheessa. Ne pysyvät kuitenkin samalla tasolla tai jopa muuttuvat negatiivisemmiksi opintojen aikana. Vaikka liiketoimintaosaamiseen liittyvät kompetenssit kehittyvät pääsääntöisesti koulutusohjelman tavoitteiden mukaisesti, opiskelijoiden yrittäjyysintention pysyy melko samana tai laskee hieman opintojen aikana. Tulosten perusteella voidaan esittää johtopäätös, että mikäli opiskelijoiden yrittäjyyskompetensseja, erityisesti asenteita ja yrittäjyysintentionia, halutaan kehittää, opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä tulisi kehittää sitä paremmin tukevaksi.

Taustaa

Useimmat eurooppalaiset korkeakoulut ovat päivittäneet strategioitaan ja kehittäneet opintosuunnitelmiaan siten, että yrittäjyyskoulutusta on lisätty. Vaikka eri yliopistot ja ammattikorkeakoulut painottavat yrittäjyyskoulutusta eri tavoin, opiskelijat ovat voineet valita hyvin monenlaisia yrittäjyyden opintoja. Samaan aikaan tutkijat ovat aktivoituneet ja tutkineet yrittäjyyskoulutuksen oppimistuloksia eri näkökulmista. Tutkimustulokset ovat olleet mielenkiintoisia ja osin hieman ristiriitaisiakin. Tulosten mukaan korkeakouluopiskelijat ovat kehittäneet yrittäjyyskompetenssejaan eli lähinnä tietojaan yrittäjyydestä ja yri-

tystoiminnassa tarvittavia taitoja ja valmiuksia. Lisäksi opintojen aikana on hankittu kokemusta, kehitetty verkostoja ja luotu suhteita yrityksiin. Myös opiskelijoiden työelämätaidot ovat kehittyneet, ja he ovat oppineet ottamaan vastuuta opinnoistaan ja tavoitteiden saavuttamisesta. Mutta kuitenkin useiden tutkimusten mukaan opiskelijoiden asenteet yrittäjyyttä kohtaan pysyvät samoina tai jopa muuttuvat negatiivisemmiksi opintojen aikana. Aikaisempien tutkimustulosten mukaan yrittäjyysintentio eli aikomus oman yrityksen perustamiseen valmistumisen jälkeen laskee korkeakouluopintojen aikana, vaikka tietoisuus yrittäjyydestä ja yrittäjyyden mahdollisuuksista kasvavat opintojen aikana. Useimmat tehdyt tutkimukset ovat kuitenkin olleet yhden kerran toteutettuja poikittaistutkimuksia, joten tulokset heijastavat jossain määrin tutkimusajankohtaa, jolloin kehitystrendiä välttämättä ei tiedetä.

Euroopan parlamentti ja komissio korostavat laajaa lähestymistapaa yrittäjyyteen sekä määrittelevät yrittäjyyden seuraavasti (vapaasti käännettynä): ”Yrittäjyydellä tarkoitetaan yksilön kykyä muuntaa ideat toiminnaksi. Siihen sisältyy luovuutta, innovointia ja riskinottoa sekä kyky suunnitella ja toteuttaa projekteja tavoitteiden saavuttamiseksi. Yrittäjyys tukee yksilöitä jokapäiväisessä elämässä niin kotona ja laajemmin yhteiskunnassakin ja se auttaa työntekijöitä olemaan tietoisia työnsä laajemmasta merkityksestä. Yrittäjyys on myös perusta tarkemmille tiedoille ja taidoille, joita yrittäjät tarvitsevat aloittaessaan sosiaalista tai kaupallista yritystoimintaa.” (COM 2005, 548.) Näin ollen yrittäjyyskompetenssiin voidaan sisällyttää yrityksen perustamiseen liittyvien tietojen ja taitojen lisäksi paljon muita yksilöllisiä, opittuja taitoja sekä jopa persoonallisuuteen liittyviä ominaisuuksia. Koska yrittäjyyskompetensseja voidaan pitää siis ”synnynnäisten” henkilökohtaisten ominaisuuksien ja opittujen kykyjen yhdistelmänä, niihin sisältyvät myös aloitteellisuus, työmotivaatio, päämäärätietoisuus, itsenäisyys ja sinnikkyys. (Leskinen 1999, Paajanen 2001.) Itse asiassa useat tutkimukset osoittavat ja liittävät yrittäjyyteen ja yrittäjämäiseen käyttäytymiseen monia myönteisiä henkilökohtaisia ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä (Henry ym. 2005; Chen & Lai 2010, Ristimäki 2004, Gibb 2005).

Tutkimus oli pitkittäistutkimus, joka seurasi yhden opiskelijaryhmän oppimisprosessia ja oppimistuloksia vuosina 2007–2010. Kyseessä oli Mamkin englanninkielinen Business Management –koulutusohjelma ja tutkimuksen kohteena olivat opiskelijoiden yrittäjyyskompetenssit, joilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan sekä nk. yleisiä kompetensseja että erityisiä liiketoimintaosaamiseen ja yritystoimintaan liittyviä kompetensseja. Lisäksi nämä

yleiset ja erityiset yrittäjyyskompetenssit sisältävät koulutuksen aikana opittuja ja kasvatuksen myötä hankittuja kompetensseja, mutta myös asenteita ja joitakin persoonallisuuspiirteitä, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen. Tällainen laaja lähestyminen yrittäjyyskompetensseihin on tutkimukselle haastava, mutta kuitenkin mahdollinen valitsemalla rajatut osatutkimukset ja hyödyntämällä erilaisia tutkimusmenetelmiä sekä seuraamalla oppimisprosessia riittävän kauan. Tämän artikkelin tarkoituksena on lyhyesti esitellä pitkittäistutkimuksen päätulokset ja erityisesti tuloksissa esiintyneet ristiriidat yrittäjyyden oppimisessa ammattikorkeakoulussa. Pitkittäistutkimuksen tutkimusprosessin vaiheet ja tulokset on kuvattu yksityiskohtaisemmin erillisessä raportissa (Kakkonen 2012).

Yrittäjyyskompetenssien oppiminen

Oppimisstrategiat

Opiskelijat hyödyntävät erilaisia tapoja ja keinoja tiedon hankinnassa, prosessoinnissa ja käytössä oppimistehtäviä tehdessään. Näissä oppimisprosessissa ja -tilanteissa voidaan käyttää erityisiä malleja, joita kutsutaan oppimisstrategioiksi (Vermetten, Lodewijks & Vermunt 1999, 1; Ruohotie & Nokelainen 2000, 155). Oppimisstrategioiden käyttö on yksilöllistä ja ne ovat sidoksissa kontekstiin (Vermetten, Lodewijks & Vermunt 1999, 1).

Tutkijat ovat nimenneet ja kuvanneet erilaisia oppimisstrategioita eri tavoin, mutta aikaisempien tutkimusten perusteella ei ole yksimielisyyttä oppimisstrategioiden luonteesta tai sisällöstä, niiden lukumäärästä, määrittelystä eikä luokittelusta (Huang 2008, 532). Kuitenkin enemmistö tutkijoista on yhtä mieltä oppimisen kolmesta päästrategiasta, joita ovat kognitiivinen strategia, meta-kognitiivinen strategia ja resurssien johtamiseen liittyvä strategia. (Pintrich & McKeachie 2000, 40; Soric & Palekcic 2009, 551; Clayton, Blumberg & Auld 2010, 351). Kognitiiviset oppimisstrategiat liittyvät yksilön omiin aktiviteetteihin arvioida omaa ymmärrystään uusista oppimismateriaaleista (yhteyksien muodostaminen, kriittinen ajattelu, uusien ideoiden valinta, muistista palauttaminen, harjoitus, ym.), kun taas metakognitiiviset strategiat sisältävät opiskelijoiden käsityksiin ja tietoon itsestään oppijana. Resurssien hallinnan strategiat viittaavat tekniikoiden käyttöön, kuten ajankäytön hallinta.

Luovuus ja yrittäjyyskoulutus

Luovuus voidaan määritellä taidoksi luoda ja tuottaa uutta, erilaista ja käytännössä sovellettavaa (Sternberg & Lubart 2003). Kirjallisuudessa luovuutta käsitellään usein lopputuloksen, prosessin tai yksilön näkökulmasta. Lisäksi luovuus on konteksti-sidonnainen: toimintaympäristö on erittäin merkityksellinen yksilön luovuuden käytölle.

Jotta opiskelijoiden ongelmanratkaisutaitoja voidaan kehittää, opettajat voivat käyttää luovia tekniikoita itsekin opetuksessaan. Itse asiassa luovuuden käyttöä lisääviä tekniikoita on melko paljon myös luokahuoneopetusta varten. (Gundry & Kickul 1996; Bowkett 2006; Higgins 2006). Mikäli luovuutta käytetään opetuksessa eri tavoin, se myös todennäköisesti lisää opiskelijoiden yrittäjämäistä käyttäytymistä (Ko & Butler 2007, 366).

Luovuuden roolilla yrittäjyyskoulutuksessa on kuitenkin monenlaisia haasteita. Opetussuunnitelmat on usein suunniteltu siten, että oppimistavoitteet on määritelty melko tarkasti ja konkreettisesti. Jos yrittäjyyskoulutukselle määritellään eri tason tavoitteita, myös luovuuden rooli ja tarve sen käytölle on erilainen ja luovuutta voidaan tarkastella eri näkökulmista. (Ristimäki 2004.) Esimerkiksi jos tavoitteena on ainoastaan liiketoiminnan ja kaupallisten asioiden opettaminen liiketoimintaa varten, luovuuden tarve opetuksessa jää melko pieneksi. Mitä enemmän yrittäjyyskasvatusta sisällytetään opetukseen korkeakoulussa, sitä enemmän keskitytään myös yrittäjämäisiin ominaisuuksiin ja käyttäytymiseen, ja sen myötä sekä tarve että mahdollisuus luovuuden käytölle lisääntyy.

Yrittäjyyskoulutus tulisi nähdä laajasti koko koulu yhteisöä koskevana asiana, joka edistää yksilöiden yrittäjyyskäyttäytymistä. Koska opiskelijoiden oppilaitoksissa ja työpaikoilla tarvitsemat taidot ovat muuttuneet dramaattisesti, koulujen tulisi valmentaa heidät odotettavissa oleviin uusiin taitoihin. Opiskelijoiden valmentaminen vaatii kuitenkin opettajien sitoutumista uusiin opetusmenetelmiin ja opetustapoihin. Esimerkiksi integroimalla luovuuden käytön opetukseen, opettajat tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuksia luovuuden kehittämiseen (Gundry & Kickul 1996). Tähän liittyy kuitenkin ristiriitoja: jos yritämme pakottaa opiskelijoita oppimaan luovuuden käyttöä, sillä saattaa olla päinvastainen vaikutus. Lisäksi sekä koulussa että liike-elämässä korostetaan palkintoja ja rangaistuksia: johtaminen tapahtuu tavoitteiden saavuttamisen avulla ja onnistuminen oppimistehtävissä ja

tenteissä mitataan numeroasteikolla ikään kuin osoittamaan suorituskyvyn parantamisen mahdollisuuksia. Nämä tavat ja keinot eivät kuitenkaan tue ja edistä luovuuden käyttöä. (Gurteen 1998.)

Kuitenkin yrittäjyyden tutkijoilla ja käytännön toimijoilla on yhteinen ymmärrys siitä, että luovuus on keskeinen tekijä yrittäjyydessä ja liiketoimintaosaamisessa. Yleensä luovuus auttaa muuttamaan ideat hyödylliseksi tiedoksi, jolla saadaan lisäarvoa (Gurteen 1997). Lisäksi luovuus näyttää olevan tärkeä edeltäjä yrittäjyysintentionille (Hamidi, Wennberg & Berglund, 2008). Luova ongelmanratkaisu, uusien mahdollisuuksien hahmottaminen ja riskien ottaminen ovat keskeisiä tekijöitä yrittäjämäisessä käyttäytymisessä (Robinson & Stern 1997) ja niiden käyttöä olisi edistettävä jo opintojen aikana. Koska luovuuteen on yhdistetty myös asiantuntemus, luova ajattelu ja motivaatiota hyödyntää luovuutta (Amabile 1998), haasteena on se, miten luovuutta voidaan parhaiten tukea ja edistää, kun tulevaisuuden asiantuntijat ovat vielä opiskelemassa.

Asenteet yrittäjyyttä kohtaan

Ajzenin (2001) suunnitellun käyttäytymiseen liittyvän teorian mukaan ihmiset toimivat intentionensa ja omien käsitystensä mukaan, eli miten yksilö kokee voivansa vaikuttaa omaan käyttäytymiseensä. Esimerkiksi uuden yritystoiminnan aloittaminen on intentionaalista ja se voidaan parhaiten ennustaa yksilön intentioista. Uuden yritystoiminnan aloittamista ei voida kuitenkaan ennustaa yksikön asenteista, uskomuksista, henkilökohtaisista luonteenpiirteistä tai demograafisista tekijöistä, mutta toisaalta intentio voidaan ennustaa asenteista. Toisin sanoen asenteet ennustavat intentioita, jotka puolestaan ennustavat käyttäytymistä ja ainoastaan intentiot vaikuttavat suoraan käyttäytymiseen kun taas asenteet vaikuttavat intentioihin. (Ajzen 2001; Krueger & Carsrud 1993.)

Käsitykset yrittäjäksi ryhtymisestä (aikomukset) perustuvat yksilön käsityksiin toivottavasta, toteutettavasta ja taipumuksiin toimia mahdollisuuksien mukaan. Toivottavaksi koettu voidaan määritellä, miten houkuttelevaksi yksilö kokee yrityksen perustamisen ja toteutettavuus puolesta missä määrin ihminen kokee pystyvänsä siihen. Taipumus tarkoittaa puolestaan sitä, miten yksilö kokee voivansa toimia oman päätöksensä mukaisesti (Lee, Wong, Foo & Leung 2011, 126.) Yrittäjyysintention tarkoittaa yksilön aikomusta perustaa oma yritys. Pihkalan (2008) tutkimustulosten mukaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden yrit-

täjiysintentiot näyttävät olevan melko pysyviä opintojen aikana. Vaikka tietoisuus yrittäjyyden mahdollisuuksista näyttää kasvavan opintojen aikana, se ei tue ja lisää yksilöiden yrittäjyysintentiota. Itse asiassa näyttää siltä, että käsitykset yrittäjyydestä muuttuivat negatiivisemmiksi opintojen aikana, mikä ei luonnollisestikaan tue yrittäjäksi ryhtymistä. (Pihkala 2008). Aikaisempien tutkimustulosten mukaan intention voimakkuus näyttää olevan suurempi henkilöillä, joiden omassa lähipiirissä on yrittäjä (mm. DeGeorge & Fayolle 2008, Urbano 2006).

Metodologia

Koska opiskelijat vasta opiskelevat ja oppivat kompetensseja, tämä tutkimus tutki niitä kysymällä opiskelijoilta arvioimaan itse niitä. Näin ollen epistemologinen ratkaisu oli tutkia käsityksiä kompetensseista, ei siis käytännössä osoitettuja kompetensseja. (vrt. Gonczy 2003, 182). Tämän vuoksi oletettiin, että opiskelijat pystyvät ja haluavat reflektoida omaa oppimisprosessiaan ja sen oppimistuloksia. Jotta aineisto mahdollistaisi mahdollisimman monipuoliset tulokset opiskelijoiden käsityksistä, tutkimusotteeksi valittiin monimenetelmällisyys. Toisin sanoen sekä numeerista että tekstuaalista aineistoa tuotettiin tutkimusprosessin aikana, koska olettamuksena oli, että laadullinen eikä määrällinen menetelmä ole yksistään riittävä saavuttamaan tutkittavaa ilmiötä eri tilanteissa. Kun nämä menetelmät yhdistettiin tarkoituksenmukaisella tavalla, ne myös täydentivät hyvin toisiaan (Bryman 1995, 69; Creswell & Clark 2011, 104, 304).

Lukuisia tutkimuksia on tehty korkeakouluopiskelijoiden yrittäjyyskompetenssesista, mutta tutkimukset ovat usein olleet poikittaistutkimuksia eli ne on toteutettu yhden keran jossain vaiheessa opintoja (esim. Oosterbeek, van Praag & Ijssekstein 2010; Gravenitz, Harhoffin & Weber 2010), ja enemmän pitkittäistutkimuksia tarvitaan, jotta voidaan paremmin ymmärtää yrittäjyyskompetenssien kehittymistä korkeakouluopintojen aikana (esim. Pihkala 2008). Koska pitkittäistutkimukset ovat vaikeampia ja vaativampia toteuttaa käytännössä, tiedetään melko vähän yrittäjyyskompetenssien kehittymisestä koko koulutusohjelman aikana. Tässä tutkimus oli pitkittäistutkimus ja seurasi yhden opiskelijaryhmän oppimisprosessia ja tuloksia vuosina 2007–2010. Tutkimustehtävänä oli selvittää, missä määrin opiskelijoiden yrittäjyyskompetenssit kehittyvät koko koulutusohjelman aikana.

Osallistujat

Tämä seurantatutkimus kohdistui niiden kansainvälisten liiketalouden opiskelijoiden kompetensseihin, jotka aloittivat opintonsa uuden opetussuunnitelman mukaisesti syksyllä 2007 Mikkelin ammattikorkeakoulussa. Opiskelijat aloittivat opintonsa kansainvälisen liiketalouden koulutusohjelmassa, jonka tavoitteena on alempi korkeakoulututkinto. Yhteensä 25 opiskelijaa aloitti opintonsa, ja he edustivat eri kansallisuuksia ja mantereita seuraavasti: Afrikasta (Kamerun ja Nigeria), Australiasta, Länsi-Euroopasta (Suomi ja Saksa), Aasiasta (Kiina, Pakistan ja Vietnam), Amerikasta (Meksiko), Ukrainasta ja Venäjältä. Opiskelijoista 13 oli miehiä ja 12 naisia.

Tutkimuksen lähtökohtaletuksena oli, että tämä monikulttuurisen ryhmän opiskelijoiden oppimistyyliet eroavat toisistaan (Kakkonen 2007). Opiskelijat noudattivat kuitenkin samaa opetussuunnitelmaa, ja sen vuoksi heidän oletettiin saavuttavan opintosuunnitelman oppimistulokset. Koska opiskelijoiden taustat kuitenkin erosivat toisistaan, oletettiin että yksilöllisiä eroja ilmenee oppimistuloksia opetussuunnitelman sisällä, erityisesti yrittäjyyskompetenssien oppimisen suhteen.

Aineiston hankinta

Yksityiskohtainen kuvaus koko pitkittäistutkimuksen aineiston hankinnasta ja analyysistä on esitetty väitöskirjan raportissa (Kakkonen 2012). Tässä yhteydessä esitetään kuitenkin tutkimusprosessin pääkohdat. Tutkimusprosessi eteni opiskelijoiden opintojen kanssa samanaikaisesti vuosina 2007–2010. Tutkimusprosessin aikana toteutettiin yhteensä kuusi osatutkimusta, joilla kullakin oli oma tavoitteensa ja tutkimuskysymyksensä. Tämä artikkeli käsittelee ristiriitoja oppimisprosessin aikana ja näin ollen tässä artikkelissa esitetään niiden kolmen osatutkimuksen tulokset, joissa asia ilmeni. Ensimmäinen näistä osatutkimuksista oli laadullinen, ja sen tavoitteena oli ymmärtää, mitä opiskelijat oppivat yrittäjyydestä ja mitä oppimisstrategioita he käyttävät ensimmäisen vuoden aikana. Tutkimus toteutettiin itsearviointitehtävillä, joissa opiskelijoita (n = 18) pyydettiin kirjoittamaan 1–2 sivun essee ja kuvaamaan merkittävimpiä kokemuksiaan yrittäjyyskompetensseihin liittyen ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana.

Toisen laadullisen osatutkimuksen tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden käsityksiä, jotka liittyvät luovuuden käyttöön opinnoissa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää luovuuden käyttöä

edistäviä ja estäviä tekijöitä korkeakouluopinnoissa. Otos (n = 18) koostui niistä ensimmäisen vuoden opiskelijoista, jotka osallistuivat yrittäjyyden peruskurssille, jossa opiskeltiin luovuutta yleensä ja erityisesti yrittäjyydessä. Tutkimus toteutettiin opiskelijoiden itsearviointitehtävillä. Esheet olivat 1–2 sivun pituisia.

Kolmas osatutkimus oli kyselytutkimus, ja sen tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden asenteita yrittäjyyttä kohtaan. Kyselylomakkeessa oli 27 väittämää (asteikolla 1–5) neljään eri teemaan liittyen (yrittäjyyden ja ominaisuudet, yrittäjyyden motiivit, kiinnostus oman yritystoimintaan ja yrittäjyyden esteet), taustatietokysymykset sekä kysymys yrittäjäksi ryhtymisestä (aikomus) valmistumisen jälkeen. Tutkimus toteutettiin vuonna 2009, ja seurantaryhmän lisäksi kolme muuta kansainvälistä opiskelijaryhmää osallistui tutkimukseen (n = 106). Koska seurantaryhmä ja yksi muu näistä ryhmistä olivat jo vastanneet tähän kyselyyn vuonna 2008, asenteiden kehittyminen voitiin ottaa myös mukaan tähän osatutkimukseen näiden kahden ryhmän osalta.

Aineiston analyysit

Opiskelijoiden käsityksiä tutkittiin sekä laadullisella että määrällisellä menetelmällä, joten aineiston analyysi sisälsi sekä kirjoitettua että numeraalista dataa. Koska kunkin osatutkimuksen aineisto analysoitiin erikseen, analysointi oli mahdollista tehdä ilman tietokoneohjelmaa ja analysointiprosessi alkoi käytännössä jo aineistoa lukemalla. Ensin kaikki ensimmäisen osatutkimuksen aineistona olleet esheet luettiin kokonaiskuvan saamiseksi. Tämän jälkeen kaikki tekstinkohdat, joissa kuvattiin oppimistilanteita, valittiin jatkokäsittelyyn. Jotkut opiskelijat olivat kuvanneet useita oppimiskokemuksiin liittyviä tilanteita ja niiden oppimiskokemuksia, kun taas toiset olivat keskittyneet kahteen tai kolmeen merkittävään oppimistapahtumaan ja kuvanneet sitä yksityiskohtaisesti. Analyysin pääperiaate oli, että jokainen tekstinosa, jossa kuvattiin jollain tavoin oppimista ja oppimistuloksia sisällytettiin tutkimusaineistoon. Seuraavaksi aineisto analysoitiin induktiivisesti. Tällöin ensin jokaisesta kuvauksesta identifioitiin, kuinka oppiminen oli tapahtunut ja se tiivistettiin muutamalla sanalla. Lopuksi kaikki oppimisstrategiat ryhmiteltiin pääryhmien mukaan: kognitiiviset, metakognitiiviset ja resurssipohjaiset oppimisstrategiat.

Luovuuden käyttö opinnoissa -tutkimuksessa aineiston analyysin päävaiheet olivat seuraavat: ensin kaikki esheet luettiin kokonaisuudessaan, jotta opiskelijoiden käsityksistä muo-

dostui kokonaiskuva. Tämän jälkeen ne tekstinosat, jotka liittyivät kolmeen tutkimuskysymykseen, valittiin ja teemoitettiin. Aineiston analyysin aikana ensimmäiseen teemaan liittyvät aiheet ryhmiteltiin edelleen neljään alateemaan ja toinen ja kolmas pääteema puolestaan kahteen alateemaan.

Yrittäjyysasenteisiin liittyvän tutkimusaineiston analyysi tehtiin SPSS-ohjelmalla. Ensin frekvenssit ja keskiarvoluvut tutkittiin jokaisesta muuttujasta ja niistä tehtiin ristiintaulukoita. Tämän jälkeen yksittäisten muuttujien keskiarvot yhdistettiin tutkimuksessa käytettyjen neljän pääteeman mukaisesti. Tämän jälkeen tutkittiin korrelaatiot näiden yhdistettyjen keskiarvolukujen välillä ja ne testattiin korrelaatioanalyysillä (Pearson) ja ristiintaulukoita testattiin käyttäen Pearsonin Chi-Square-testejä. Lisäksi T-testejä käytettiin testaamaan tilastollisia eroja kahden opiskelijaryhmän välillä ja yksisuuntainen varianssianalyysi useiden ryhmien välillä. Lopuksi tulokset raportoitiin tutkimuskysymysten mukaan.

Tulokset

Tässä luvussa esitetään tiivistetysti tutkimuksen päätulokset ja niiden ristiriidat suhteessa koulutusohjelman tavoitteisiin. Ensin esitellään tulokset oppimisstrategioihin liittyen, ja sen jälkeen esitellään tulokset luovuuden käyttöön opinnoissa liittyen. Lopuksi esitellään opiskelijoiden asenteet yrittäjyyttä kohtaan.

Oppimisstrategiat

Tutkimustulosten mukaan ensimmäisen vuoden opiskelijat käyttävät enimmäkseen kognitiivisia oppimisstrategioita, mutta myös metakognitiivisia strategioita käytetään jonkin verran. Kognitiiviset oppimisstrategiat sisälsivät puolestaan neljä erilaista strategiaa. Ensimmäinen näistä liittyi opitun tiedon soveltamiseen käytännön vuorovaikutustilanteissa muiden ihmisten kanssa. Se oli kaikkein yleisin oppimisstrategia, jossa opiskelijat korostivat sekä tiedon käytäntöön soveltamista että vuorovaikutusta muiden kanssa. Seuraavaksi yleisimmät oppimisstrategia olivat tiedon soveltaminen käytäntöön itsenäisesti sekä oppiminen muita kuuntelemalla ja pohtimalla kuultua asiaa.

Lukemalla oppiminen -strategiaa oli käytetty vain kerran. Tällöin opiskelija pyrki hankkimaan lisätietoa tunneilla käsitellystä aiheesta. Kaiken kaikkiaan näytti siltä, että erilaisten oppimisstrategioiden käyttö liittyi erilaisiin oppimistilanteisiin ja -tehtäviin tietyissä kon-

teksteissa (Ruohotie & Nokelainen 2000, 155; Vermetten, Lodewijks & Vermunt 1999, 1). Tulosten mukaan näyttää myös siltä, että metakognitiivisia oppimisstrategioita ei käytetä yhtä paljon kuin kognitiivisia oppimisstrategioita, mutta kuitenkin opiskelijan orientoituminen tehtäviin jo ennen sen aloittamista, oman edistyksen arviointi ja eri strategioiden yhdistely -strategioita käytettiin jonkin verran. Yleisin metakognitiivinen oppimisstrategia oli oman edistymisen arviointi silloin, kun tulokset eivät vastanneet omia tavoitteita. Toisin sanoen silloin kun asiat eivät menneet odotetulla tavalla, opiskelijat pystyivät reflektoimaan jonkin verran omia kokemuksiaan. Siitä huolimatta näytti siltä, että opiskelijat eivät olleet kovinkaan tietoisia erilaisista metakognitiivisista oppimisstrategioista, jotka kuitenkin voisivat auttaa heitä suoriutumaan paremmin opinnoistaan, ei siis pelkästään silloin kuin asia etenevät ei-toivotulla tavalla. (Clayton, Blumberg & Auld 2010, 351.)

Koska opintojen itsesääteily liittyy menestykseen ja akateemisiin saavutuksiin (Huang 2008, 529; Kuyper, van der Werf & Lubbersin 2000, 181), siihen liittyviä taitoja voidaan tukea ja sen myötä auttaa opiskelijoita saavuttamaan henkilökohtaiset tavoitteensa paremmin. Vaikka oppimisstrategioiden käyttö on henkilökohtaista ja opittua (Vermetten, Lodewijks & Vermunt 1999, 1), niillä on mahdollista vaikuttaa opiskelijoiden intresseihin ja akateemisiin tavoitteisiin (Soric & Palekcic 2009). Motivaatio ja itsesääteily opinnoissa liittyvät koulumenestykseen, ja opiskelun itsesääteily onkin hyvä koulumenestyksen ennustaja (Kuyper, van der Werf & Lubbers 2000, 181; Huang 2008, 529). Vaikka opiskelijoilta odotetaan itseohjautuvuutta opinnoissaan, kuitenkin tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijoilta pääsääntöisesti puuttuvat nämä valmiudet opintojen alkuvaiheessa.

Luovuuden käyttö opinnoissa

Tutkimustulosten mukaan opiskelijat käyttävät luovuutta lähinnä uusien opiskelutapojen löytämiseen ja nykyisten oppimistekniikoiden parantamiseen. He käyttivät luovuuttaan myös erilaisissa oppimistehtävissä ja projekteissa kuten myös satunnaisissa ongelmanratkaisutilanteissa. Käyttäessään luovuuttaan he ottivat henkilökohtaisia riskejä esimerkiksi sen suhteen, miten muut ihmiset reagoivat ja projektin lopputuloksen onnistumisen suhteen. Tulosten mukaan käytännössä on sekä koulutukseen liittyviä että sosiaalisia tekijöitä, jotka voivat estää luovuuden käyttöä opinnoissa. Kuitenkin opiskelijat kokivat voitavansa voivat lisätä luovuuden käyttöä opinnoissaan hankkimalla itse lisää tietoa uusista oppimismenetelmistä, muuttamalla omaa ajatteluaan positiivisemmaksi, hankkimalla lisää rohkeutta,

kehittämällä riskinsietokykyään ja epävarmuuden sietokykyään sekä hankkimalla aktiivisesti lisää tietoa liike-elämästä. Tulokset osoittivat myös, että muutoksia joihinkin nykyisiin koulun käytäntöihin ja opettajien toimintatapoihin olisi tarpeellista tehdä, jotta voitaisiin paremmin edistää ja tukea opiskelijoiden luovuuden käyttöä opinnoissaan.

Tulosten mukaan halu ottaa riskejä ja hyödyntää luovuutta tehtävien suorittamisessa näytävät kulkevan käsi kädessä. Siksi opiskelijat tarvitsevat rohkeutta ja rohkaisua uuden kokeilemiseen. Koska luovuus ja riskit ovat olennaisia yrittäjyyteen ja yrittäjämäiseen käyttäytymiseen liittyviä ilmiöitä (Robinson & Stern, 1997), niiden käyttöön voitaisiin kannustaa ja niitä voitaisiin edistää voimakkaammin opinnoissa. Jos luovuus määritellään melko yleisesti kykyä luoda jotain uutta, erilaista ja käytännössä käyttökelpoista (Sternberg & Lubart, 2003), niin luovuutta voidaan hyödyntää monin eri tavoin opetuksessa. Siksi vain opettajan oma toiminta, kyky ja halu asettavat rajoja luovuuden käyttöön opetuksessa. Jos opettajat itse toimivat yrittäjämäisellä tavalla (Paaajanen 2001), haasteena on erityisesti, miten kannustaa oppilaita käyttämään luovuutta silloin, kun se on mahdollista ja tarkoituksenmukaista, kuinka kehittää opiskelijoiden luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisun taitoja, miten rohkaista heitä ottamaan hallittuja riskejä ja miten tukea ja kehittää asiantuntemustaan.

Opiskelijoiden asenteet yrittäjyyttä kohtaan

Tutkimustulosten mukaan miespuolisilla opiskelijoilla ei ollut enempää yrittäjämäisiä ominaisuuksia kuin naispuolisilla opiskelijoilla. Heillä oli kuitenkin korkeammat motivaatiotekijät ja kiinnostus yrittäjyyttä kohtaan, mikä tukee myös Urbanon (2006) ja Kundun ja Ranin (2008) tutkimustuloksia. Lisäksi tutkimustulokset osoittivat että miespuolisten opiskelijoiden käsitykset yrittäjyyden esteistä ovat alempana kuin naispuolisilla opiskelijoilla. Tulosten mukaan näyttää myös siltä, että opiskelijoiden yrittäjämäiset ominaisuudet korreloivat positiivisesti hänen kiinnostukseensa omaa yritystoimintaa kohtaan ja yrittäjyydsmotiivien kanssa. Motivaatiotekijät korreloivat puolestaan negatiivisesti yrittäjyyden esteiden kanssa. Tulokset osoittivat, että vaikka opiskelijan lähipiirissä oli yrittäjä, sillä ei ollut tilastollista merkitystä yrittäjyysintentiolle (vrt. Urbano 2006; Degeorge & Fayolle 2008). Myöskään opiskeluvuodella tai opiskelijaryhmillä ei ollut keskenään eroja asenteiden kehittämisessä yrittäjyyttä kohtaan.

Koska asenteet vaikuttavat ja ennustavat käyttäytymistä (Ajzen 2001; Krueger & Carsrud 1993), voidaan päätellä, että tulosten mukaan kansainvälisten liiketoiminnan opiskelijoiden asenteet yrittäjyyttä kohtaan ovat melko positiivisia. Tämä tarkoittaa sitä, että heillä voi olla myös todellinen aikomusta perustaa oma yritys myöhemmin, mikä voitaisiin ottaa huomioon ja tukea jo opintojen aikana.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempia tuloksia siitä, että asenteet näyttävät pysyvän melko muuttumattomina korkeakouluopintojen aikana. Tämä voidaan tulkita kahdella tavalla: riippuen kunkin korkeakoulun yrittäjyyskoulutukselle asettamista tavoitteista, yrittäjyysasenteet voitaisiin ottaa paremmin huomioon jo yrittäjyyskoulutuksen opiskelijavalinnoissa. Tällöin valmennus kohdistuisi erityisesti niihin, joilla on positiiviset asenteet yrittäjyyttä kohtaan. Toisaalta, jos tavoitteena on edistää kaikkien yrittäjyyden osaluaita korkeakouluopinnoissa, tällöin olisi lisättävä yrittäjyyden opetusta kaikille opiskelijoille. Vaikka asenteet yrittäjyyttä kohtaan näyttävät pysyvän melko muuttumattomina korkeakouluopintojen aikana, kuitenkin olennaista on myös asenteiden voimakkuus. Lisäksi mikäli asenteisiin halutaan vaikuttaa, se tulisi aloittaa jo ennen korkeakouluopintoja. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että asenteisiin yrittäjyyttä kohtaan vaikuttaminen taroituksenmukaisella tavalla on edelleen iso käytännön haaste sekä koulutukselle että yrityselämälle.

Johtopäätökset

Tutkimustuloksissa ilmeni kolme ristiriitaa suhteessa yrittäjyyskompetenssien oppimiseen. Ensimmäisen vuoden opiskelijat oppivat parhaiten tekemällä: soveltamalla opittua tietoa käytäntöön joko ryhmässä tai itsenäisesti. Edelleen voidaan todeta, että lukemalla oppiminen ei esiintynyt oppimisstrategiana. Ensimmäinen ristiriita ilmenee siinä, että opiskelijoilta odotettiin itseohjautuvuutta opinnoissaan alusta alkaen, mutta näyttää siltä, että heillä ei kuitenkaan ole siihen eikä metakognitiivisten oppimisstrategioiden käyttöön vielä riittävästi valmiuksia. Niiden käyttöä tulisi tukea enemmän ja rohkaista aloittavia opiskelijoita opintojen alkuvaiheessa, millä luodaan vahva perusta opintojen myöhemmälle vaiheelle.

Tulosten perusteella opiskelijan halu ottaa riskejä ja käyttää luovuutta tehtävien suorittamisessa näyttävät liittyvän yhteen. Tulokset osoittivat, että luovuutta voitaisiin hyödyntää enemmän opinnoissa, mutta se on kuitenkin haaste sekä opettajille että opiskelijoille. Tut-

kimustulosten toinen ristiriita on, että opettajat eivät tue ja kannusta opiskelijoita riittävästi käyttämään luovuuttaan opinnoissa, vaikka toisaalta luovuuden käyttöä odotetaan. Kolmas ristiriita liittyy puolestaan opiskelijoiden yrittäjyysasenteiden kehittymiseen. Tulosten mukaan opiskelijoiden asenteet yrittäjyyttä kohtaan ovat positiiviset opintojen alkuvaiheessa, mutta ne pysyvät vakaina tai muuttuvat jopa negatiivisimmiksi opintojen aikana, vaikka tietoisuus yrittäjyydestä ja sen mahdollisuuksista lisääntyy opintojen edetessä.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempien yrittäjyyskompetensseihin liittyviä tutkimustuloksia, joiden mukaan korkeakoulussa on tarvetta muuttaa didaktiikkaa, pedagogiikkaa ja oppimisympäristöjä (Blenker, Dreisler, Färgemann & Kjeldsen 2008, 50). Yrittäjyyskoulutuksen yleisenä tavoitteena ei pitäisi olla vain kaupallisten aineiden opettaminen. Yrittäjyyskasvatus korkeakoulussa tulisivin nähdä laajasti koko yhteisöä ja sen toimintaympäristöä koskevana asiana, joka kannustaa yksilöä yrittäjämäiseen käyttäytymiseen, Yrittäjyyspedagogiikka tulisi sisällyttää eri alojen opintojaksojen opettamiseen ja painopiste tulisi olla oppimisprosessissa ja sen dynamiikassa.

Tulosten perusteella tärkein suositus on kouluttaa yrittäjyyteen (”in”), eikä vain yrittäjyydestä tai yritystoimintaa varten (vrt. Kyrö & Carrier 2005). Myös erilaisia oppimisstrategioita voitaisiin opettaa opiskelijoille ja auttaa heitä paremmin saavuttamaan henkilökohtaiset oppimistavoitteet. Esimerkiksi opiskelijoille tulisi tarjota enemmän aitoon liiketoimintaan liittyviä oppimisympäristöjä ja sen myötä todellisia yritystoiminnan haasteita tekemällä oppimisen tukemiseksi. Opiskelijat voisivat oppia paikallisten yritysten kanssa tehtävissä hankkeissa. Monialainen lähestymistapa lisäisi puolestaan eri koulutusalojen välistä yhteistyötä. Liiketoiminta-opiskelijoilla on liiketoimintaosaamista ja yrittäjyyden osaamista, joita he tuovat yhteistyöhön muiden alojen opiskelijoiden kanssa (terveydenhuolto, suunnittelu, muotoilu, kulttuuri jne.).

Tutkimustulosten perusteella voidaan esittää johtopäätös, että jos tavoitteena on edistää yrittäjyyskompetenssien oppimista edelleen ja lisätä opiskelijoiden perustamien yritysten määrää opintojen aikana tai valmistumisen jälkeen, pedagogiikkaa ja oppimisympäristöjä tulee kehittää ja muuttaa paremmin sitä tukevaksi. Koska pedagogiikka tulisi valita koulutuksen tavoitteiden mukaan, on tärkeää määrittää ensin korkeakoulussa toteutettavan yrittäjyyskoulutuksen tavoitteet. Lisäksi opettajien opetus- ja oppimiskäsityksistä tulisi kes-

kustella enemmän ja opettajia tulisi valmentaa enemmän yrittäjyyskompetenssien tunnistamiseen ja opiskelijoiden oppimisen tukemiseen. Muutokset tulisi tehdä eksplisiittisesti ja systemaattisesti kohti yrittäjämäistä oppimisprosessia ja oppimisympäristöjä. Tällöin sekä muutokset oppimisprosessissa että oppimistuloksissa ovat mahdollisia. Kuitenkin on syytä painottaa, että ilman tarvittavia muutoksia ei voida myöskään odottaa isoja muutoksia yrittäjyyskompetenssien oppimisessa. Valinta on tehtävä siitä, mitä halutaan yrittäjyyskoulutuksen tavoitteiksi ammattikorkeakoulussa.

LÄHTEET

- Ajzen, I. 2001. Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology* 52, 27–58.
- Amabile, T. 1998. How to kill creativity? *Harvard Business Review* September, 77–87.
- Blenker, P., Dreisler, P., Färgemann, H. & Kjeldsen, J. 2008. A framework for developing entrepreneurship education in a university context. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business* 5 (1), 45–63.
- Bowkett, S. 2006. 100 Ideas for Teaching creativity. London: Continuum international Publishing Group.
- Bryman, A. 1995. Quantitative and qualitative research: further reflection on their integration. In J. Brannen (Ed.) *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative research*. Avebury. Ashgate Publishing Ltd, 57–78.
- Chen, Y. F., & Lai, M. C. 2010. Factors influencing the entrepreneurial attitude of Taiwanese tertiary-level business students. *Social Behavior and Personality* 38 (1), 1–12.
- Clayton, K., Blumberg, F. & Auld, D. 2010. The relationship between motivation, learning Strategies and choice of environment whether traditional or including an online component. *British Journal of Educational Technology* 41 (3), 349–64.
- Commission of the European Communities, Brussels, 10.11.2005. COM(2005)548 final. Guidelines for entrepreneurship education. Publications of the Ministry of Education 2009 (9). Department for Education and Science. Finland.
- Creswell, J. & Clark, V. 2011. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California, USA: SAGE Publications, Inc. 2nd edition.
- Degeorge, J. & Fayolle, A. 2008. Is entrepreneurial intention stable through time? First Insights from a sample of French students. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business* 5 (1), 7–27.
- 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*. University of Tampere. Faculty of Education. Entrepreneurship Education Series 2, 44–66.
- Gonczi, A. 2003. Competency-based learning: a dubious past – an assured future? In *Understanding Learning at Work*. 4th edition. London, UK: Routledge. 180–196.

- Graevenitz, G., Harhoff, D., & Weber, R. 2010. The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior & Organization* 76, 90–112.
- Gundry, L. & Kickul, J. 1996. Flights of Imagination: Fostering Creativity through Experiential Learning. *Simulations & Gaming* 27 (3), 334–349.
- Gurteen, D. 1997. The Science of creativity. *Management Development Review* 10 (6-7), 203–204.
- Gurteen, D. 1998. Knowledge, Creativity and Innovation. *Journal of Knowledge Management* 2 (1), 5–12.
- Hamidi, D., Wennberg, K. & Berglund, H. 2008. Creativity in entrepreneurship education. *Journal of Small Business and Enterprise Development* (15) 2, 304–320.
- Henry, C., Hill, F., & Leitch, C. 2005. Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught? *Education + Training* 47 (2), 98–111.
- Higgins, J. 2006. *Creative Problem Solving Techniques. The Handbook of New Ideas for Business.* USA: New Management publishing Company, Inc.
- Huang, S. 2008. Assessing motivation and learning strategies using the motivated strategies for learning questionnaire in a foreign language learning context. *Social Behaviour and Personality* 36 (4), 529–34.
- Kakkonen, M-L. 2007. Diverse learning styles of business students from the viewpoint of entrepreneurial learning. *Journal of Business and Society* 20 (1-2), 22–34.
- Kakkonen, M-L. 2012. *Learning Entrepreneurial Competences in an Under-Graduate Programme. A Follow-Up Study.* University of Eastern Finland. Dissertation.
- Klandt, H. & Volkmann, C. 2006. Development and Prospects of Academic Entrepreneurship Education in Germany. *Higher Education in Europe* (31) 2, 195–208.
- Ko, S. & Butler, J. 2007. Creativity: A Key link to entrepreneurial behaviour. *Business Horizons* 50, 365–372.
- Krueger, N., & Carsrud, A. 1993. Entrepreneurial Intentions: Applying the Theory of Planned Behavior. *Entrepreneurship & Regional Development* 5, 315–330.
- Krueger, N., Reilly, M. & Carsrud, A. 2000. Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing* (2000) 15, 411–432.

Kuyper, H., van der Werf, M. & Lubbers, M. 2000. Motivation, meta-cognition and self-regulation as predictors of long-term educational attainment. *Educational Research and Evaluation* 6 (3), 181–205.

Kundu, S., & Rani, S. 2008. Human resources' entrepreneurial attitude orientation: A Study of Indian Air Force Trainees. *International Journal of Management and Enterprise Development* 5 (1), 77–101.

Kyrö, P. & Carrier, C. 2005. Entrepreneurial Learning in Universities: Bridges across Borders. In P. Kyrö, & C. Carrier (Eds.) *the Dynamics of Learning entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere. Faculty of Education. *Entrepreneurship Education Series* (2), 2005, 14–43.

Lee, L., Wong, P., Foo, M. & Leung, A. 2011. Entrepreneurial intentions: The influence of organizational and individual factors. *Journal of Business Venturing* 26 (2011), 124–136.

Leskinen, P.-L. 1999. ”Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessään”. Opiskelijoiden yrittäjyyskäsitteet ja niiden muutokset yritysprojektin aikana. [Students' perceptions of entrepreneurship and changes in these conceptions occurring during an educational experiment] University of Vaasa. Doctoral dissertation.

Lücker, F. 2011. Creativity as a foundation for an enterprising attitude. *Entrepreneurship Special on Training and Education*. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Arnhem Business School. 231–246.

Nab, J., Pilot, A., Brinkkemper, S. & Ten Berge, H. 2010. Authentic competence-based learning in university education in entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business* 9 (1), 20–35.

Oosterbeek, H., van Praag, M. & Ijsselstein, A. 2010. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivations. *European Economic Review* 54, 442–454.

Paajanen, P. 2001. Yrittäjyyskasvattaja. [Entrepreneurship Educator]. *Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana*. University of Jyväskylä. Doctoral dissertation.

Pihkala, J. 2008. *Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset [Changes in entrepreneurship intentions during polytechnic education]*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliitikan osasto. Finland: Ministry of Education. *Publications* 2008 (1). Doctoral dissertation.

Pintrich, P., & McKeachie, N. 2000. A Framework for conceptualizing student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In P. Pintrich & P. Ruohotie (Eds.) *Conative constructs and self-regulated learning*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education. 31–50.

Ristimäki, K. 2004. Yrittäjäksi identifioituminen. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus nuorten yrittäjyyteen liittyvän identiteetin kehityksestä. [Indentification of an entrepreneur. A phenomenological study of the development of the students' identity] University of Vaasa. Doctoral dissertation.

Robinson, A. & Stern, S. 1997. *Corporate Creativity. How Innovation and Improvement Actually Happen*. San Francisco: Berrett-Koehler Publisher, Inc.

Ruohotie, P. & Nokelainen, P. 2000. Modern modeling of student motivation and self-regulated learning. In (eds) P. Pintrich and P. Ruohotie *Conative constructs and selfregulated learning*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education. 141–193.

Soric, I. & Palekic, M. 2009. The role of students' interests in self-regulated learning: The Relationship between students' interests, learning strategies and causal attributions. *European Journal of Psychology of Education* 24 (4), 545–65.

Sternberg, R. & Lubart, T. 2003. The Concept of Creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg (Ed.) *Handbook of Creativity*. 3–15.

Urbano, D. 2006. *New Business creation in Catalonia: Support measures and attitudes towards entrepreneurship*. Spain: Barcelona. Ministry of Employment and Industry. Centre for Business Innovation and Development.

Vermetten, Y., Lodewijks, H. & Vermunt, J. 1999. Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education* 37, 1–21.

OMISTAJUUS ERILAISTEN YRITTÄJIEN KÄSITYKSINÄ JA TULKINTOINA

Marketta Koskinen

Omistajuudesta käytävää keskustelua länsimaissa on hallinnut rationaalinen ja liiketaloudellinen ajattelu. Laillis-taloudellinen näkökulma on saavuttanut valta-aseman näissä diskursseissa ja vakiintuneissa tavoissa käsitteellistää ja tutkia omistajuutta. Viime aikoina eri tieteenalojen lähestymistavat ovat antaneet mahdollisuuden laajentaa näkemystä ja etsiä muitakin kuin taloudellisen ymmärryksen lähtökohtia ilmiön tulkintaan. Tutkimusilmionä omistajuus on monella tapaa ajankohtainen aihe, mutta varsinkin yksilön ja erityisesti yrittäjän kokemana vähän tutkittu alue.

Artikkeli on tiivistelmä tutkimuksesta (Koskinen 2009), jossa etsitään käsityksiä ja tulkintoja omistajuudesta erilaisten yrittäjien arkitodellisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa mukana olevat erilaiset yrittäjät ovat suomalaisia omistaja-, osakas- ja sisäisiä yrittäjiä, jotka ovat samalla myös erilaisia omistajia. Tulokset viittaavat vahvasti siihen, että erilaisten yrittäjien suhtautuminen omistajuuteen on monimuotoisempaa kuin yleensä ajatellaan. Se, miten tutkitut yrittäjät asioita käsitteellistävät ja tulkitsevat, muokkaa heille läheistä todellisuutta ja käyttäytymistä sekä suhtautumista omistajuuteen. Tällä on todennäköisesti enemmän merkitystä kuin omistajuutta koskevilla faktatiedoilla

Johdanto

Yleisesti omistaminen ymmärretään ihmisten ja asioiden välisenä suhteena, joka on rakentunut omistamisen oikeuksista ja velvollisuuksista (Grunebaum 1987, 3–4). Omistamisen suhde tarkoittaa, että omistajilla on oikeuksia siihen, mitä he omistavat verrattuna ei-omistajiin, mutta myös vastuita sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössään (Grunebaum 1987, 4; Nordqvist 2005, 36; Nyssölä 2008, 27). Omistamisen oikeudet ja velvollisuudet määrittyvät puolestaan sen mukaan, miten yhteiskunnan jäsenet tunnistavat ja hyväksyvät kulloisenkin yhteiskunnan moraalisuus- ja laillisuusnäkökulmat.

Laillis-taloudelliseen omistajuuteen liittyvät yhteiskunnan ja ympäristön taholta määritelty oikeudet, velvollisuudet ja vastuut. Tämä näkökulma korostaa omistusoikeuden ydinmerkityksiä. Tämä tarkoittaa, että kun joku omistaa jotakin, hän voi tehdä omaisuudellaan mitä haluaa, kunhan ei tee vahinkoa muiden ihmisten oikeuksille. Taloudellinen ulottuvuus tarkoittaa ensinnäkin omistusoikeuden nojalla omistajalle kuuluvaa objektin tuottoa ja varallisuuden arvon nousua eli omistajuuden taloudellista hyötyä. Toiseksi taloudellinen ja laillinen ulottuvuus liittyvät niihin velvollisuuksiin ja vastuisiin, jotka jokaisella omistajalla omaisuutensa suhteen on.

Omistajuutta on kuitenkin mielenkiintoista tarkastella laajemmin kuin vain taloudellisena ja omistusoikeuteen liittyvänä ilmiönä. Etzionin (1991, 466) tulkinnan mukaan omistamista on avartavaa tarkastella sekä todellisena kohteena että tunteena, asenteena ja mielen osana. Tarkasteluun voidaan näin nostaa myös omistajuutta ylläpitävät yksilöt ja toiminnot. Sosiaalisen näkökulman omistamiseen tuo mm. sosiologi Bauman (1997), joka nostaa esille omistamisen paitsi yksityisenä asiana niin myös monitahoisena sosiaalisena suhteena. Sosiaalinen ulottuvuus tulee esille myös mm. Rudminin ja Berryn (1987), Etzionin (1991) ja Dittmarin (1992) esittämissä tulkinnoissa, joiden mukaan omistajuus liittyy omistajan monin tavoin yhteen omistamansa kohteen kanssa.

Nordqvist (2005) puolestaan on kehittänyt sosio-symbolisen omistajuuden käsitteen tutkimuksessa, jossa hän tarkasteli omistajan roolia ja omistajuuden merkitystä osana strategiaprosessia perheyrittysten kontekstissa. Omistajuuden psykologinen näkökulma tulee taas esille esim. Furbyn (1978), Begganin (1991), Piercen ym. (1991; 2001; 2003) ja Van Dynen ym. (2004) tekemien tutkimusten perusajatuksissa. Niissä näkyvät erityisesti omistajuuden mentaalinen kokeminen ja psykologiseen omistajuuteen liittyvien tunteiden ja motiivien kehittyminen.

Tässä tutkimuksessa omistajuus liitetään yksilöön ja sosiaaliseen arkitodellisuuteen. Omistamisen monimuotoisen ilmiön ymmärtäminen erilaisina suhteina arkipäivän todellisuudessa viittaa siihen, että yksilölle omistaminen voi tarkoittaa paitsi laillis-taloudellista ja psykologista niin myös sosiaalista suhdetta. Yhtäaikaisuuden ehto ei ole välttämätön, koska psykologinen suhde ja sosiaalinen suhde kohteeseen voi syntyä myös ilman laillista omistusoikeutta.

Tutkimusongelma ja tavoitteet

Tutkimusongelma on tiivistetty pääkysymykseksi: Mistä merkityksistä omistajayrittäjien, osakasyrittäjien ja sisäisten yrittäjien omistajuuden käsitykset ja tulkinnat muodostuvat? Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on löytää haastatteluaineistosta vastauksia kysymyksiin: Mitä omistajayrittäjien, osakasyrittäjien ja sisäisten yrittäjien käsitysten ja tulkintojen merkitykset kertovat omistajuuden ilmiöstä? Mikä merkitys omistajuudella on omistajayrittäjille, osakasyrittäjille ja sisäisille yrittäjille? Tässä yhteydessä merkitys tarkoittaa omistajuuden kokemisen tärkeyttä sekä sen sosiaalista ja emotionaalista arvoa henkilölle.

Tutkimuslöydösten ja niistä tehtyjen johtopäätösten tärkeimpänä tavoitteena on lisätä ymmärrystä omistajuudesta ja monipuolistaa siitä käytävää keskustelua. Toisena tavoitteena on jäsentää ja kuvata haastatteluissa esille nousseita omistamisen tärkeyden ja arvon merkityksiä, jotta erilaisten yrittäjien arvomotiiivien ja ajattelun ymmärtäminen laajentaisi aikaisempaa omistajuuskeskustelua. Tavoitteisiin pyritään löytämällä haastateltavien selonteosta sellaisia merkityskategorioita, joilla olisi yleisempää hyötyä keskustelussa ja omistajuuden teorian edelleen kehittämisessä.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusongelman ratkaisemiseksi on valittu fenomenografinen lähestymistapa, joka tarjoaa mahdollisuuden kuvailla, analysoida ja ymmärtää yksilöiden käsityksiä (vrt. Marton 1978; 1996; Marton & Booth 1997). Tutkimuksen aineistona ovat haastateltavien kuvaukset tutkimuskohteena olevasta omistajuuden ilmiöstä. Aineiston analyysivaiheessa keskeisintä on laadullisesti erilaisten käsitysten tunnistaminen ja niiden kuvaaminen kategorioina (Ahonen 1994, 119; 123–124). Kategorioiden muodostamisessa ei ole keskeistä ilmaisu- ja lukumäärä vaan aineistosta esiin nousevien käsitysten vaihtelu (Marton & Booth 1997, 125). Näin ollen yksittäinen käsitys jo sinänsä voi olla laadullisesti ja teoreettisesti mielenkiintoinen.

Tutkimusaineiston hankintamenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Aineistolähtöisen analyysin tuloksena merkitysten kuvauskategorioista muodostuivat ylätasoon kategoriat, jotka ovat tämän tutkimuksen löydöksiä. Ahosen (1994, 128) mukaan nimenomaan ylätasoon kategoriat muodostavat tutkijan oman kuvausmallin tutkittavalle ilmiölle.

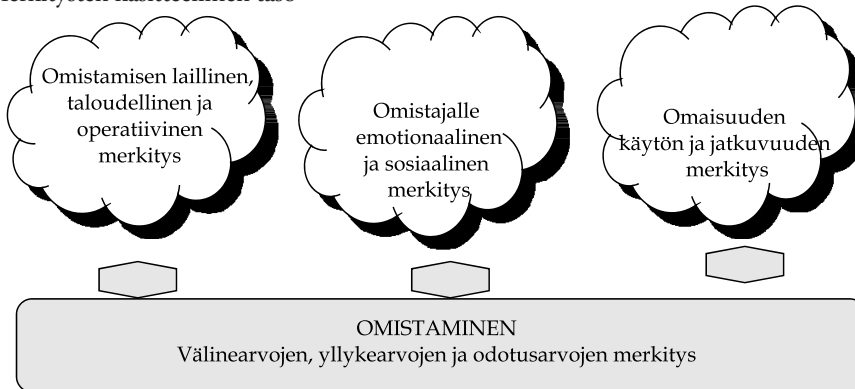
Tulosten yhteenveto

Tulosten yhteenveto esitetään kuviona (kuvio 1), johon sisältyvät vastaajien omistajuuden käsityksistä ja tulkinnoista muodostetut ylätasoinen kategoriat ja omistajuuden merkitysten käsitteellinen taso. Käsitteellinen taso jäsentää tutkimuskysymyksiin saadut vastaukset sellaiseen muotoon, että tuloksia voidaan verrata muihin tutkimuksiin ja tarkastella niitä aikaisemman teoreettisen keskustelun näkökulmasta.

Ylätasoinen kategoriat



Merkitysten käsitteellinen taso



KUVIO 1. Tulosten yhteenveto

Ylätasoinen kategoriat kuvaavat omistajuuden ilmiötä, joka on ymmärrettävissä yleisesti omistajan (subjektin) ja omaisuuden (objektin) väliseksi suhteeksi. Käsitteellisesti tulokset voidaan tiivistää siten, että omistaminen ymmärretään lailliseen, taloudelliseen ja operatiiviseen toimintaan liittyvinä merkityksinä. Omistajalle itselleen omistamisen merkitys on tulkittavissa emotionaalisenä ja sosiaalisenä asiana. Emotionaaliset ja sosiaaliset merkitykset näyttäytyvät arkisina, joskus jopa negatiivisina asioina. Arkea juhlavampia merkityksiä niistä tulee silloin, kun omistajuus tuo mukanaan menestystä ja arvostusta. Omistajuus on vastausten perusteella nähtävä toiminnallisten ja henkilökohtaisten merkitysten rinnalla

myös omaisuuteen kohdistuvina tulevaisuuden odotuksina. Tällöin konkreettinen omaisuus on mahdollisuus, ja se nähdään käytön ja jatkuvuuden merkityksenä.

Erilaisten omistajien puheista on myös pääteltävissä, että omistajuutta ohjaavat arvomotiivit ja niiden henkilökohtaiset merkitykset näkyvät omistajan ajattelussa ja toiminnassa. Vastauksista löytyneet arvomotiivien merkitykset voidaan ryhmitellä välinearvoihin, yllykearvoihin ja odotusarvoihin.

Tulosten pohdintaa ja johtopäätöksiä

Edellä on todettu, että aiemmat tutkimukset omistajuudesta lähestyvät varsin usein ilmiötä joko laillis-taloudellisesta, psykologisesta tai sosiaalisesta näkökulmasta, joten kokoava tarkastelu ja tutkimustulosten reflektointi aiempiin löydöksiin on keskustelun jatkuvuuden kannalta hyvinkin paikallaan.

Omistamisen laillinen, taloudellinen ja operatiivinen merkitys

Omistamisen laillinen, taloudellinen ja operatiivinen merkitys liittyy teoreettisesti omistajuuden laillis-taloudellisesta ja taloudellis-rationaalista ulottuvuutta tarkastelemaan keskusteluun ja niihin tutkimuksiin, joissa omistajuus on kytketty omaisuuden hallintaan tai käytännön toimintaan. Vaikuttaakin siltä, että hallinnan oikeutus ja merkitys monine vivahteineen tiivistyy yrittäjän operatiivisessa toiminnassa. Vaikka omistajuutta pidetään yleisesti muodollisena ja yhteiskuntajärjestelmän kautta laillistettuna ja valvottuna omistusoikeudellisena suhteena (ks. esim. Grunebaum 1987, 5; Rousseau & Shperling 2003, 555; Jussila 2007, 29; Nyyssölä 2008, 26), vastauksissa tämä suhde ei saanut suurta laillisuuden korostusta, vaan se ilmeni omistamisen hallinnan kokemisen kautta.

Pienyrityksissä yritystoiminta kiinnittyy vahvasti yrittäjään itseensä, mikä tarkoittaa yrittäjäroolin, omistajaroolin ja johtajaroolin yhdentymistä (vrt. Cuevas 1994, 85; ks. myös Wahlgrén 2000, 18). Omistamisen kohteena oleva yritys tyydyttää omistajan tarpeita, jotka liittyvät taloudelliseen hyötyyn (utilitarian) sekä sosiaalisiin ja psykologisiin motiiveihin (Ikävalko ym. 2008, 10). Taloudelliset hyödyt nousevat esiin sekä kohteen eli yrityksen näkökulmasta että omistajan henkilökohtaisina hyötyinä, joista osa toteutuu mahdollisesti vasta tulevaisuudessa. Kuten Ikävalko ym. (2008, 4) toteavat, erityisesti pienyrityksen omistajalle yritys on toiminnan kohde, toiminnan tulos sekä väline muiden omistamisen kohteiden saavuttamiseen. Tämän tulokset puoltavat tätä näkemystä, koska omistajuuden

merkitys konkretisoituu operatiivisessa toiminnassa. Vastausten yksi merkittävä viesti on, että työn mukanaan tuomat haasteet ja toiminnan tulokset ovat kuitenkin tärkeämpiä kuin omistaminen itsessään tai konkreettinen raha ja sillä hankittu omaisuus.

Laillisen ja erityisesti operatiivisen toiminnan merkitys saa lisätukea niistä tutkimuksista, joissa tarkastellaan omistamisen seurauksia. Esimerkiksi Hall ja Koironen (2007, 11) ovat tunnistaneeet neljä pääkategoriaa seurauksista, joita omistajan ja objektin välisestä suhteesta ilmenee perheyrittäyksissä. Heidän löydöstensä mukaan yksi kategoria muodostuu omistamisen hallintaan liittyvistä seurauksista, jotka ovat laillisen omistusoikeuden mukanaan tuomia seurauksia, kuten oikeudet, valta ja valvonta. Tämän tutkimuksen tuloksissa valta liitetään myös omaisuutta koskeviin päätöksiin, jotka yhdistyvät samalla kiinteästi osaksi yritystoimintaa. Vastausten mukaan omaisuus antaa liikkumavaraa ja siten valtaa, mutta myös vapautta tehdä päätöksiä.

Tutkimusten mukaan omistajajohtajat tavoittelevat yritystä perustaessaan itsemääräämisoikeutta ja riippumattomuutta (ks. esim. Bridge ym. 2003, 66–67). Yrittäjällä vapauden kokemisen ehdot kulminoituvat liiketoiminnan kannattavuuteen (Wahlgrén 2000, 90). Vastauksista voi tulkita, että vakaan taloudellisen aseman saavuttaminen antaa omistajalle liikkumavaraa ja mahdollisuuksia tehdä päätöksiä. Monissa kohdin tulokset puhuvat myös sen puolesta, että erilaisten mahdollisuuksien olemassaolo on omistajalle tärkeää, vaikkei hän koskaan toteuttaisikaan niihin liittyviä suunnitelmia. Esimerkiksi Berlinin (2001; ks. myös Wahlgrén 2000, 137) mukaan vapaus voidaan määritellä koetuksi valinnanmahdollisuudeksi.

Vastauksista kävi ilmi, että erityisesti halu tehdä päätöksiä itse ja vastata niiden seurauksista on tärkeä tekijä etenkin omistajayrittäjille mutta myös osakasyrittäjille. Omistajan vastuuta kannetaan yrityksen taloudesta ja eteenpäin menosta, osaamisesta, henkilöstöstä sekä päätöksistä ja niiden seurauksista. Cassonin (2003, 20) funktionaalinen määritelmä yrittäjästä kuvaa yrittäjän henkilöksi, joka on erikoistunut tekemään harkittuja (judgemental) päätöksiä niukkojen resurssien koordinoinnista. Vaikuttaa siltä, että nimenomaan omistajuus on se, joka antaa yrittäjälle mahdollisuuden tehdä näitä päätöksiä oman harkinnan mukaan. Omistajana on oikeus nauttia päätösten positiivisista tuloksista, ja omistajana yrittäjän on

myös vastattava päätösten negatiivisista seurauksista. Vastuunkantajat kokevat sen kuitenkin motivoivana ja haastavana tekijänä eivätkä taakkana ja murhetta aiheuttavana uhkana.

Omistamisen emotionaalinen ja sosiaalinen merkitys

Omistamiseen liittyvät emotionaaliset ja sosiaaliset merkitykset liittyvät käsitteinä omistajuuden psykologiseen ja sosiaalipsykologiseen teoriatarkasteluun. Emotionaalista tunnetta ja psykologista omistajuutta selittävä teoria on saanut empiiristä vahvistusta yksilön ja yrityksen välisen suhteen eli ns. psykologisen tilan tutkimuksista (ks. esim. VandeWalle ym. 1995; Dirks ym. 1996; Pierce ym. 2001; 2003; Pierce & Rodgers 2004; Jussila 2007). Siitä huolimatta, että empiiriset havainnot ovat pääsääntöisesti isoista organisaatioista ja työntekijöiden kokemia tunteita, havainnot saavat tässä tutkimuksessa vahvistusta sisäisten yrittäjien lisäksi myös omistaja- ja osakasyrittäjien kokemuksista.

Psykologinen omistajuus kehittyy mitä ilmeisimmin kohteeseen vaikuttamisen, kohteen tuntemisen ja henkilökohtaisten voimavarojen käyttämisen kautta (ks. esim. Rudmin & Berry 1987; Belk 1988; Furby 1978; Pierce ym. 2001; 2003). Tässä tutkimuksessa kaikkien yrittäjäryhmien alkuperäisistä ilmaisuista huokuu omaisuuteen kiintyminen ja sitoutuminen; se perustuu kohteen hallintaan ja omien henkisten ja fyysisten investointien määrään. Omistamiseen liittyy myös tunnetason käsityksiä ja tulkintoja, jotka ovat hyvin yhteneväisiä Hallin ja Koirasen (2007) tutkimuksessa esille tuotujen omistajuuden emotionaalisten implikaatioiden kanssa. Tutkimus (Hall & Koiranen 2007, 12–15) osoitti omistajuudesta seuraavan omistajalleen joko iloa, tyytyväisyyttä ja ylpeyttä tai toisaalta omistajuus voi muotoutua myös taakaksi, rasitukseksi, huoleksi tai ehkä jopa 'vankeuden' tunteeksi. Samankaltaisia myönteisiä ylpeyden aiheita mutta myös arkisia huolen ja murheen merkityksiä voidaan tunnistaa myös tämän tutkimuksen vastauksista.

Sosiaalisesti rakentunutta epämuodollista suhdetta omistajan ja kohteen välillä on myös tutkittu. Esimerkiksi Dittmar (1991; 1992) on löytänyt näyttöä siitä, että omistamisen avulla yksilö luo tai vahvistaa omaa identiteettiään niin itselleen kuin suhteessa muihin (vrt. Nordqvist 2005). Omaisuutta pidetäänkin yhtenä ihmisen identiteetin symbolina hänen yhteisössään. Tämä näkyy myös Belkin (1988) aiemmin tekemässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa omaisuus nousee omistajan identiteetin symboliksi niissä keskusteluisissa, joissa vastaaja arvioi omaa omistajana olemistaan muiden silmin eli sosiaalisen yhteisön näkökulmasta.

Dittmarin (1992) ja Belkin (1988) mielestä omistaminen voi merkitä jopa niin hallitsevaa roolia omistajan identiteetin kannalta, että omistamisen kohteesta tulee osa häntä itseään. Näin vahvaa identiteettiin liittyvää tulkintaa tässä tutkimuksessa ei tule esille. Mutta yksityisomaisuuteen viittaavat tunnesiteet ja kiintymys osoittavat sen, että omaisuudesta luopuminen on vaikeaa. Luopuminen on helpompaa, jos tietää omaisuuden siirtyvän ns. luotettaviin käsiin. Näin halutaan turvata jatkuvuus ja kantaa vastuuta omasta omaisuudesta myös tulevaisuuden suhteen.

Omaisuus ja varallisuus antavat omistajalleen mahdollisuuden ja vapauden toimia hänen omien arvojensa mukaisesti. Baumanin (1997, 161) sosiologiaan liittyvä näkemys tukee tätä näkemystä, koska hänen mielestään omistajuus sallii omistajan toimia vaikuttimiensa pohjalta ja tavoitella omia arvojaan. Tämä ajatus heijastaa myös turvallisuutta; silloin kun elämä on taloudellisesti varallisuuden kautta turvattua, yksilö voi toimia työyhteisössään paremmin oman arvomaailmansa mukaisesti. Wahlgrén (2000) ei yhdistä vapautta suoraan arvovalintoihin, mutta pitää sitä välttämättömänä niin omistajayrittäjän kuin sisäisen yrittäjänkin sisäisen motivaation ylläpitämiseksi.

Rudmin (1991, 94) toteaa, että omistajuus on enemmän sosiaalinen suhde kuin yksityinen suhde materiaan. Omistamisen sosiaalinen merkitys tulee tämän tutkimuksen vastauksissa esille mm. omistajan erilaisina verkostoina, joiden merkitystä arvostetaan ja joita pidetään toiminnan kannalta jopa välttämättöminä. Sama ilmenee myös puheissa ja selonteoissa, joissa korostetaan lähiympäristöstä saadun arvostuksen ja vastuunkannosta tulevan tunnus-tuksen tärkeyttä. Tämän saman asian Dittmar (1992, 56) esittää korostaessaan sosiaalisen merkityksen arvoa juuri silloin, kun siitä saa yhteisön palautetta.

Omaisuuden käytön ja jatkuvuuden merkitys

Omaisuuden käytön ja jatkuvuuden odotusarvon merkitys on mahdollista kiinnittää omistamisen objektiin ja omistamisen kulutusta käsittelevään keskusteluun sekä myös motivaatioteorioihin. Tällöin omaisuus voidaan tulkita tekijäksi, joka synnyttää jatkuvuutta ja tarjoaa mahdollisuuden toteuttaa omistajan tavoitteita ja toiveita joskus tulevaisuudessa. Omaisuuden käytön ja kulutuksen mahdollisuus voidaan siten ymmärtää odotusarvona ja ehkä osin myös kannustavana ylläkearvona. Haastatteluissa nämä merkitykset yhdistyvät sekä yritysomaisuuteen että yksityisomaisuuteen.

Omaisuus konkretisoi omistamisen käytön henkilökohtaiselle tasolle, koska yrittäjäomistaja toivoo saavansa omaisuudestaan jonakin päivänä korvauksen tekemälleen työlleen. Tämän korvauksen saaminen on siten ikään kuin lupaus taloudellisesta vapaudesta ja riippumattomuudesta. Omaisuus ja sen kartuttaminen toimivat tätä kautta yhtenä omistamisen ja yrittämisen motiivina ja eräänlaisena optiona tulevaisuuteen. Kannianen (2007, 241) mukaan optio onneen voi olla rikkauksista suurin, koska sillä ei ole yleistä vaihtoarvoa eikä markkina-arvoa. Sen arvon rakentaa jokainen itse itselleen, ja option sisältö muotoutuu jokaisen omistajan henkilökohtaisista tavoitteista. Beggan (1991) toteaa, että käyttämällä omaisuutta voi saavuttaa muita haluamiaan kohteita tai tavoitteita, mutta niiden saavuttamiseksi omaisuus voi muuttua muotoaan.

Välineellisestä arvosta huolimatta tai juuri sen vuoksi omistamiseen ja sitä kautta omaisuuden liittyy monenlaisia odotuksia. Tutkimuksessa omaisuus konkretisoi omistamisen käytön myös perheen tai yrityksen näkökulmasta. Tällöin omistamisen jatkuvuutta ohjaa tarve jättää jotakin näkyvää yksityisomaisuutta jälkipolville tai siirtää koko yritystoiminta ja siihen liittyvä omaisuus sukupolvelta toiselle. Tästä esimerkkinä on yrittäjäpolvenvaihdos. Omaisuuden jatkuvuudesta huolehtiminen on usein liitetty perheyrittyskontekstiin ja perheyrittysten omistajien pyrkimyksiin (esim. Niemelä 2006). Jatkuvuuden tarve ja halu tässä tutkimuksessa on kuitenkin tunnistettavissa kaikkien yrittäjäryhmien selonteoista.

Omistamisen arvon ja tärkeyden merkitys

Omistajuuden arvoon ja tärkeyteen liittyy merkityksiä, jotka kuvaavat itse omistamista tai hyötyjä ja etuja, joita omistamisella on mahdollisuus saavuttaa. Mikäli arvot kuvastavat toiminnan tavoiteltuja päämääriä ja käyttäytymismuotoja (ks. Rokeach 1973, 3; Elo-Pärsinen 2007, 22), ne voidaan yhdistää omistamisen arvoa ja tärkeyttä kuvaaviin arvomotiiveihin. Näin ajatellen omistamisen arvon ja tärkeyden merkitys ohjaa yksilön inhimillistä toimintaa ja motivoi omistajana olemista (ks. Kao ym. 2005, 40).

Keskeisten motivaatioteorioiden mukaan motivaatio on liitetty yksilön tavoitteelliseen ja tarkoituksenmukaiseen toimintaan ja käyttäytymiseen. Tässä yhteydessä omistamisen arvotekijät ymmärretään odotusarvon ja saavuttamisen tarpeeseen liittyvien motivaatioteorioiden kautta. Esimerkiksi motivaation odotusarvoteorian kehittäjän Vroomin (1967, 17) mukaan ihmisen käyttäytymistä ja päätöksentekoa ohjaa ajatus siitä, kuinka vahvasti hän

uskoo saavuttavansa tavoitteet ja asettamansa päämäärän (expectancy). Tämän teorian mukaan yksilö punnitsee valintapäätöksiä tehdessään sitä, mitä tavoitteen saavuttamisesta seuraa (instrumentality) ja kuinka houkutteleva ja arvokas (valency) odotettavissa oleva palkkio on yksilön arvomaailmassa.

Odotusarvoteoriasta on esitetty useita erilaisia malleja. Vaikka malleja ei tarkastellakaan erikseen, esille voi nostaa neljä keskeistä arvomotiiveja ilmentävää pääkohtaa (ks. esim. Koironen 2007, 126). Ensiksi yksilö voi kokea jonkun asian arvokkaaksi sisäisten arvomotiiviansa pohjalta. Sisäinen arvomotiivi voidaan tässä yhteydessä liittää myös psykologiseen omistajuuteen. Psykologisen omistamisen tunteen mahdollistavina sisäisinä motiiveina on mainittu kohteen hallinnan tarve, oman paikan tarpeen ja oman identiteetin rakentamisen tarpeen tyydyttäminen (esim. Pierce ym. 2001, 300). Motivoivina tekijöinä voivat toimia välittömän ilon ja onnistumisen kokemukset tai investoinnit tulevaisuuteen, jolloin investoinnista koituvat palkkiot voi kokea myöhemmin.

Toiseksi arvomotiivit voivat olla ulkoisia, jolloin ulkopuolelta tuleva kannustus ja arvostus tai konkreettinen palkkio toimii kannustimena. Tässä yhteydessä se voi tarkoittaa omistamisen sosiaalisen suhteen ulottuvuutta. Kolmanneksi on tunnistettavissa myös muut sosiaaliset arvomotiivit, jolloin ryhmään tai verkostoon kuuluminen toimii virikkeenä ja motivoivana tekijänä. Tässä tutkimuksessa vastaajat kokevat tärkeäksi omistamisen kautta syntyvät verkostot. Neljäntenä pääkohtana ovat saavuttamisen arvomotiivit, joita ohjaa esim. halu onnistua. Tässä tutkimuksessa korostuvat erityisesti toiminnan tulokset ja työn hallinnan merkitykset. Nämä merkitykset nostetaan varsinaisen omistamisen edelle, koska omistaminen nähdään tuloksiin mahdollistavana tekijänä.

Motivaation odotusarvoteorian lisäksi mm. Maslowin (1987) tarvehierarkiaa ja McClellandin (1967) yksilön saavuttamisen tarpeita selittävät teoriat antavat perusteita siihen, että yksilön toimintaa ohjaavat niin fysiologiset, psykologiset kuin sosiaalisetkin tarpeet. Tarpeet ovat motivaatiotason taustalla, jolloin ne synnyttävät, ylläpitävät ja kasvattavat tai heikentävät motiiveja. Vaikka tutkimuksen tuloksia ei kiinnitetä suoraan odotusarvoteoriaan tai tarveteorioihin, ne antavat pohjaa ymmärtää ja tulkita omistajuuden merkityksiä yksilön näkökulmasta. Samalla teoriat antavat perusteita liittää merkityksistä käytävä keskustelu omistamisen motiiveihin ja niiden taustalla oleviin yksilön arvoihin. Vastauksista löytyneet merkitykset on ryhmitelty välinearvoiksi, yllykearvoiksi ja odotusarvoiksi.

Monissa kohdin tulokset osoittavat, että omistaminen koetaan vahvasti välinearvoksi. Välinearvo (vrt. instrumentality) liittyy niihin merkityksiin, joita omistamisen kautta halutaan saavuttaa. Nämä arvot tyydyttävät omistajan toimeentuloon liittyviä aineellisia ja taloudellisia tarpeita sekä omaisuuden hallintaan kohdistuvia suoritustarpeita. Hyrskyn ja Tuunanen (1999) tutkimuksen mukaan suomalaisten yrittäjien motivaatio perustuu perheen elannon hankkimiseen. Tässä tutkimuksessa haastatelluille yksi omistajuuden merkitys on välinearvo, joka ilmenee nimenomaan toimeentulon hankkimisena. Tätä kautta yrittäjyyden ja omistajuuden voidaan tulkita merkitsevän ainakin osittain samanlaista välinearvoa yksilölle.

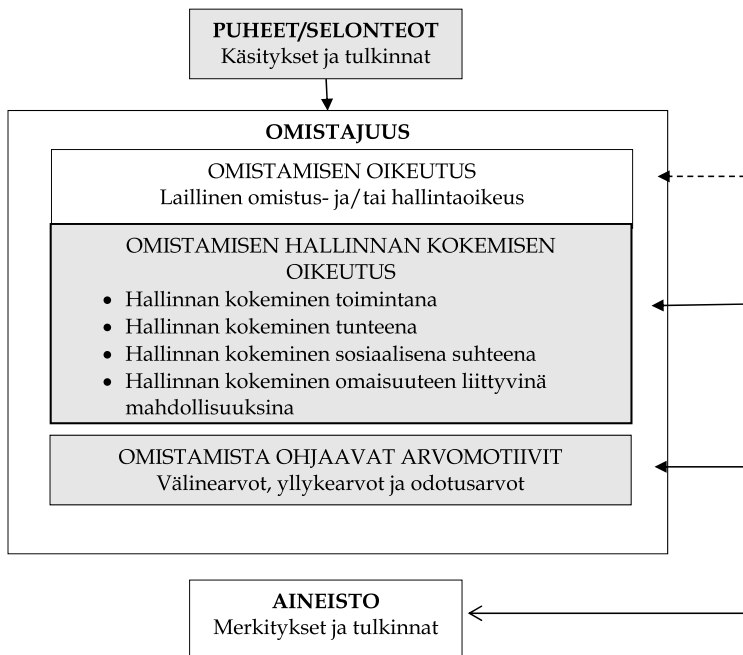
Välinearvo voi tarkoittaa myös muuta kuin taloudellisiin tarpeisiin liittyvää arvoa. Dittmar (1992, 57) on kiinnittänyt huomiota siihen, että aineellinen omaisuus voi toimia sekä välineellisenä että symbolisena tekijänä yksilön minäkuvan rakentumisessa. Tässä tutkimuksessa omaisuus koetaan kuitenkin symbolista arvoa selkeämmin välinearvoksi, jonka avulla on mahdollisuus saavuttaa muita tavoitteita. Lisäksi omaisuus on tärkeässä roolissa, koska se luo turvallisuutta ja omaisuuden hallinta antaa yritystoimintaan vakautta ja varmuutta sekä taloudellista liikkumavaraa.

Välineellisten arvojen lisäksi omistamiseen liittyy tunneperäisiä yllykearvoja (vrt. valency), jotka voivat olla positiivisia, motivaatiota synnyttäviä ja jatkuvuutta ylläpitäviä arvoja. Toisaalta ne voivat olla kielteisiä ja omistamisen motivaatiota laskevia ainakin siinä määrin, ettei omistaminen tunnu merkitykselliseltä asialta yksilön elämässä.

Tuloksia on tulkittu myös omistamisen odotusarvoina (vrt. expectancy), joihin yhdistyy omistamisen mahdollisuuksia luova luonne erityisesti silloin, kun omaisuus muuttuu omaksi käyttöpääomaksi ja uudelleen sijoitettavaan muotoon. Bauman (1997, 161) perustelee mahdollisuutta siten, että omistaminen lisää henkilön riippumattomuutta sekä toiminnan ja valinnan vapautta. Tästäkin syystä omistamiseen liittyvät odotukset voidaan tulkita motiiviksi tämän hetken toiminnalle sekä yrittäjänä ja omistajana olemiselle. Näin ollen odotusarvo ja yllykearvo tukevat toisiaan erityisesti tulevaisuuteen kohdistuvissa odotuksissa.

Johtopäätöksiä omistajuuden merkityksistä

Haastateltujen yrittäjien puheiden ja selonteokojen analyysi antaa perusteen esittää johtopäätöksenä väitteen, että omistajuutta on lähestyttävä monikerroksisena ilmiönä, jolloin laillisen omistus- ja hallintaoikeuden rinnalla on tarkasteltava omistamiseen liittyvää hallinnan kokemuksen oikeutusta ja omistamista ohjaavia arvomotiiveja (kuvio 2). Omistajuus omistajan hallinnan kokemuksen oikeutuksena voidaan ymmärtää toimintana, tunteena, sosiaalisena suhteena ja omaisuuteen sisätyvinä mahdollisuuksina, joita ohjaavat yksilölliset väline-, yllyke- ja odotusarvot.



KUVIO 2. Omistajuus hallinnan kokemuksen ja arvojen merkityksinä

Omistajuuden määrittely, joka perustuu pelkästään lailliseen sopimussuhteeseen, ei korostu vastaajien omistajuuden merkityksissä eikä tämä hallitseva näkemys saa sellaisenaan kovin paljon vahvistusta tästä tutkimuksesta. Omistajuuden määrittely laillis-taloudelliseksi suhteeksi antaa myös osittain vääran kuvan tämän tutkimuksen tulosten perusteella, koska taloudellinen ulottuvuus konkretisoituu vasta toiminnan kautta saatavana tuottona ja tuloksena sekä työn kautta ansaittuna vaurautena. Laillisesti omistusoikeus antaa kyllä omistajalle oikeuden objektiin tuottoon (ks. Lagerspetzin 1998, 26), mutta se saa merkityk-

sen ja sisällön vasta toiminnan ja ansaitsemisen kautta. Sen sijaan omistamisen kokeminen hallintana ja sen erilaiset ilmenemismuodot näkyvät vahvasti erilaisten yrittäjien käsityksissä ja tulkintoissa. Toki yksilöllinen omistamisen hallinnan kokemuksen oikeutus perustuu aina joko omistusoikeuteen tai saatuun hallintaoikeuteen eli muodolliseen oikeuteen tai valtuutukseen.

Jokainen yksilö käyttää olemassa olevaa hallinnan kokemuksen oikeutusta omien arvomotii- viensa mukaan toimiessaan omistajana. Arvomotii- vit muuttuvat ja saavat elämäkokemuksen ja tilannetekijöiden mukaan erilaisia painotuksia. Omistaja-, osakas- ja sisäiset yrittäjät lähestyvät, käsittävät ja tulkitsevat puheissaan omistajuuden ilmiötä yksilöinä ja toisistaan poikkeavan omistajaroolin kautta myös ryhminä eri tavoin.

Edellä esitetty väite saa pienen suomalaisen aineiston pohjalta tukea Furbyn (1978, 49) tekemästä tutkimuksesta, jossa hän kuvaa eri kansallisuuksia olevien henkilöiden käsityksiä omistamisesta ja omistamisen motiiveista. Kaikkein tärkeimpinä tuloksina hän esittää, että jokaisessa tutkitussa ryhmässä omistajuus merkitsee juuri hallintaa (effectance and control of possessions) ja omistamisella on positiivinen ja motivoiva vaikutus (positive affect for possessions) omistajalleen. Tämän tutkimuksen tavoitteen mukaisesti omistajuudesta käytävää keskustelua voidaan monipuolistaa ymmärtämällä omistajuus esitetyllä tavalla monikerroksiseksi ilmiöksi. On kuitenkin ehkä liian rohkeaa tehdä teoreettista yleistystä ja tulkintaa laajemmin kuin vain suomalaiseen toiminta- ja kulttuuriympäristöön. On luonnollista, että tässä tutkimuksessa haastateltavien selonteot ilmentävät ainakin osittain kulttuurissa sosiaalisesti hyväksytyjä ja sosiaalisesti jaettuja käytänteitä. Tämä voi tarkoittaa sitä, että vastaukset ovat sisäistettyjä tulkintoja siitä, miten omasta vauraudesta ja omistajuuden merkityksestä on hyväksyttävää puhua.

LÄHTEET

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (1.–2. painos). Rauma: Kirjayhtymä, 113–160.

Bauman, Zygmunt 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Suom. Jyrki Vainonen. Juva: WSOY.
Becker, Laurence C. 1977. *Property Rights*. Philosophic Foundations. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Beggan, James K. 1991. Using What You Own to Get What You Need: The Role of Possessions in Satisfying Control Motivation. *Journal of Social Behavior and Personality* 6(6), 129–146.

Belk, Russell W. 1988. Possessions and the Extended Self. *Journal of Consumer Research* 15(2), 139–168.

Bridge, Simon, O'Neill, Ken & Cromie, Stan 2003. *Understanding Enterprise, Entrepreneurship and Small Business* (2nd ed.). New York: Palgrave MacMillan.

Dirks, Kurt T., Cummings, Larry L. & Pierce, Jon L. 1996. Psychological Ownership in Organizations: Conditions under which Individuals Promote and Resist Change. In Woodman, Richard W. & Pasmore, William A. (eds.) *Research in organizational change and development: an annual series featuring advances in theory, methodology and research*. Greenwich: JAI Press, 1–23.

Dittmar, Helga 1991. Meanings of Material Possessions as Reflections of Identity: Gender and Social-Material Position in Society. *Journal of Social Behavior and Personality* 6(6), 165–186.

Dittmar, Helga 1992. *The Social Psychology of Material Possessions: To Have is to Be*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Elo-Pärssinen, Krista 2007. Arvot ja yhteiskuntavastuullinen toiminta suurissa suomalaisissa perheyriyksissä. Omistajan näkökulma. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 61. Väitöskirja.

Etzioni, Amitai 1991. The Socio-Economics of Property. *Journal of Social Behavior and Personality* 6(6), 465–468.

Furby, Lita 1978. Possession in Humans: An Exploratory Study of Its Meaning and Motivation. *Social Behavior and Personality* 6(1), 49–65.

Grunebaum, James O. 1987. *Private Ownership*. London: Routledge & Kegan Paul.
Hall, Annika & Koironen, Matti 2007. Dimensions and Implications of Ownership in the Family Business. In Kansikas, Juha & Lehti, Stina (eds.) *Dimensions on Family Business Research* (1).

Values and Responsible Ownership. Reports from the School of Business and Economics. University of Jyväskylä. N:o 36, 4–24.

Hyrsky, Kimmo & Tuunanen, Mika 1999. Innovativeness and Risk-taking Propensity: A Cross-Cultural Study of Finnish and U.S. Entrepreneurs and Small Business Owners. *Liiketaloudellinen Aikakauskirja* 3: 238–256.

Ikävalko, Markku, Pihkala, Timo & Jussila, Iiro 2008. A Family Dimension in SME Owner-Managers' Ownership Profiles—A Psychological Ownership Perspective. *Electronic Journal of Family Business Studies* 1(2), 4–25.

Jussila, Iiro 2007. Omistajuus asiakasomisteisissa osuuskunnissa. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 271. Väitöskirja.

Kanniainen, Vesa 2007. Maailma on riskeistä rakennettu. Markkinat, kriisit, arvot. Helsinki: Yliopistopaino.

Kao, Raymond Y., Kao, Kenneth R. & Kao, Rowland R. 2005. *An entrepreneurial Approach to Stewardship Accountability*. Hackensack: World Scientific Publishing.

Koiranen, Matti 2007. Family's Collective Motivation to Business Ownership: A Review of Alternative Theoretical Approaches. *Electronic Journal of Family Business Studies* 2(1), 118–136.

Koskinen, Marketta 2009. Omistajuus erilaisten yrittäjien käsityksinä ja tulkintoina. Fenomenografinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 74. Väitöskirja.

Lagerspetz, Eerik 1998. Omaisuuden filosofia. Teoksessa Ilmonen, Kaj (toim.) *Moderniteetti ja moraal*. Saarijärvi: Gummerus, 25–42.

Marton, Ference 1996. *Cognosco ergo sum – Reflections on reflections*. In Dall'alba, Gloria & Hasselgren, Biörn (eds.) *Reflections on phenomenography – Toward a Methodology*. Göteborg Studies in Educational Sciences N:o 109, 163–187.

Marton, Ference & Booth, Shirley 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Maslow, Abraham H. 1987. *Motivation and Personality*. New York: Longman. (alkuperäinen julkaisu 1954).

McClelland, David C. 1967. *The Achieving Society*. New York: Free Press.

Niemelä, Margit 2006. Pitkääikäisten perheyritysten arvoprofiili. Pitkääikäisten perheyritysten arvojen ja jatkuvuuden kuvaus Bronfenbrennerin ekologisen teorian avulla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Business and Economics 48. Väitöskirja.

Nordqvist, Matias 2005. Understanding the Role of Ownership in Strategizing. A Study of Family Firms. JIBS Dissertation Series N:o 029. Jönköping International Business School. Väitöskirja.

Nyysölä, Hannu 2008. Omistajaohjaus, sisäinen yrittäjyys ja tuloksellisuus ammattikorkeakouluissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Business and Economics 62. Väitöskirja.

Pierce, Jon L., Kostova, Tatiana & Dirks, Kurt T. 2001. Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of Management Review* 26(2), 298–310.

Pierce, Jon L., Kostova, Tatiana & Dirks, Kurt T. 2003. The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century on Research. *Review of General Psychology* 7(1), 84–107.

Pierce, Jon L. & Rodgers, Loren 2004. The Psychology of Ownership and Worker-Owner Productivity. *Group & Organization Management* 29(5), 588–613.

Pierce, Jon L., Rubinfeld, Stephen A. & Morgan, Susan 1991. Employee Ownership: A Conceptual Model of Process and Effects. *Academy of Management Review* 16(1), 121–144.

Rokeach, Milton 1973. *The nature of human values*. New York: Free Press

Rudmin, Floyd W. 1991. "To Own Is to Be Perceived to Own": A Social Cognitive Look at the Ownership of Property. *Journal of Social Behavior and Personality* 6(6), 85–104.

Rudmin, Floyd W. & Berry, John W. 1987. Semantics of Ownership: A Free-recall Study of Property. *The Psychological Record* 37, 257–268.

VandeWalle, Don, Van Dyne, Linn & Kostova, Tatiana 1995. Psychological Ownership: An Empirical Examination of Its Consequences. *Group & Organization Management* 20(2), 210–226.

Van Dyne, Linn & Pierce, Jon L. 2004. Psychological ownership and feelings of possession: three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behaviour. *Journal of Organizational Behavior* 25, 439–459.

Vroom, Victor H. 1967. *Work and Motivation* (3rd ed.). New York: Wiley.

Wahlgrén, Asta 2000. Mastery and Slavery. Triangulatory views on owner-managers' managerial work. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Business and Economics 2. Väitöskirja.

LIITE 1.

Opintojakson itsearviointilomake
LUKUVUOSI 2012 – 2013

OPINTOJAKSON ITSEARVIOINTILOMAKE

Opiskelijan nimi		<input type="checkbox"/> Osallistun AHOT -näyttöön <input type="checkbox"/> En osallistu AHOT -näyttöön	
Kirjanpito	Laajuus 5 op	Opintojakson tavoite Osoitat perehtyneisyytesi kirjanpidon ja arvonlisäverotuksen peruskäsitteisiin. Osaat soveltaa kirjanpidon peruseriaatteita pienen yrityksen kirjanpidon ja tilinpäätöksen laatimisessa. Osaat ottaa huomioon arvonlisäveron vaikutukset kirjanpidossa ja tilinpäätöksessä.	Vuosioteema Perehtyjiä
Opintojakson sisältö	Opintojakson tuottama osaaminen = tiedot ja taidot	Oman osaamisen itsearviointi: Arvioi jokaisen sisältökokonaisuuden osalta, millaista teoriaosaamista sinulla on sekä miten ja milloin olet sen hankkinut. Millaisissa työtehtävissä, milloin ja millä tavalla olet käyttänyt tai käytät tällä hetkellä osaamistasi?	
<ul style="list-style-type: none"> Kirjanpidon peruskäsitteet ja kirjaukset (ml. <i>hankintamenojen jaksottaminen, palkanlaskennan kirjaukset, siirtyvät erät</i>) 	Kirjanpidon perusteiden osaaminen		
<ul style="list-style-type: none"> Arvonlisäverotuksen peruseriaatteen 	Arvonlisäveron peruseriaatteiden osaaminen ja vaikutusten huomioiminen kirjanpidossa ja tilinpäätöksessä.		
<ul style="list-style-type: none"> Tuloslaskelman ja taseen raportointi 	Pienen yrityksen kirjanpidon ja yksinkertaisen tilinpäätöksen periaatteiden hallinta		

AHOT – ARVIOINTIKRITEERIT
Kirjanpito (5 op)

	KIITETTÄVÄ (5)	HYVÄ (3)	TYDYTTÄVÄ (1)
<p>Arvosanaan vaikuttavat taustaorganisaation kirjanpidon ja tilinpäätöksen sisällöllinen laajuus sekä opiskelijan aikaisemmin hankitun osaamisen kytkeytyminen esitettyyn sisältöön.</p> <p>YLEINEN ARVIOINTI</p> <p>Kirjanpidon perusteiden osaaminen.</p> <p>Arvonlisäverotuksen perusperiaatteiden osaaminen ja vaikutusten huomioiminen kirjanpidossa ja tilinpäätöksessä.</p> <p>Pienen yrityksen kirjanpidon ja yksinkertaisen tilinpäätöksen periaatteiden hallinta.</p>	<p>Taustaorganisaation kirjanpito ja tilinpäätös on sisällöllisesti erittäin laaja ja opiskelijan osaaminen kytkeytyy kaikkiin alla mainittuihin osa-alueisiin.</p> <p>Käyttää laajasti ammattikäsitteitä. Soveltaa teoriapohjan tietoja monipuolisesti. Toteuttaa laadukkaan ja kiinnostavan asiantuntijatyön esityksen.</p> <p>Taustaorganisaation tilinpäätös sisältää ja opiskelija osoittaa hallitsevansa kaikki seuraavat kirjanpidon ja tilinpäätöksen osa-alueet:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hankintamenojen jakottaminen (<i>poistot</i>) Hankintamenojen jakottaminen (<i>varaston muutokset</i>) Palkat Arvonlisäverojen käsittely ja raportointi Tuloslaskelman ja taseen raportointi 	<p>Taustaorganisaation kirjanpito ja tilinpäätös on sisällöllisesti laaja ja opiskelijan osaaminen kytkeytyy lähes kaikkiin mainittuihin osa-alueisiin.</p> <p>Käyttää systemaattisesti ammattikäsitteitä. Tuo esiin teoriapohjan tietoja esityksessä. Toteuttaa hyvän asiantuntijatyön esityksen.</p> <p>Taustaorganisaation tilinpäätöksestä puuttuu</p>	<p>Taustaorganisaation kirjanpito ja tilinpäätös on sisällöllisesti suppeahko ja opiskelijan osaaminen kytkeytyy joihinkin osa-alueisiin.</p> <p>Käyttää keskeisiä/yksittäisiä ja asianmukaisia ammattikäsitteitä. Osoittaa perehtyneisyytensä tietopuoleen. Toteuttaa asiantuntijatyön esityksen.</p> <p>Taustaorganisaation tilinpäätöksestä puuttuu</p>
		<p>Enintään yksi osa-alue kohdista 1-5, mutta osaaminen on muutoin arvioitavissa asiantuntijaksi (<i>Arvosana 4</i>)</p> <p>Kaksi osa-alueetta kohdista 1-5, mutta osaaminen kokonaisuudessaan on tunnustettavissa asiantuntijaksi (<i>Arvosana 3</i>)</p>	<p>Kolme osa-alueetta kohdista 1-5, mutta opiskelija osoittaa muutoin hallitsevansa kirjanpidon ja tilinpäätöksen periaatteet (<i>Arvosana 2</i>)</p> <p>Neljä osa-alueetta kohdista 1-5, mutta opiskelija osoittaa muutoin hallitsevansa kirjanpidon ja tilinpäätöksen periaatteet (<i>Arvosana 1</i>)</p>



MAMK

University of Applied Sciences

Mikkelin ammattikorkeakoulu
Patteristonkatu 2, 50100 Mikkelä