



PYSÄKÖINTI KIELLETTY – HUOLTOAJO SALLITTU

Yrittäjyyspedagogiikka moottorina
kohti uudenlaista
ammattillisuutta

TAMK

TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU

Toim. Annukka Tapani, Harri Kukkonen ja Antero Stenlund

PYSÄKÖINTI KIELLETTY – HUOLTOAJO SALLITTU!
– YRITTÄJYYSPEDAGOGIIKKA MOOTTORINA
KOHTI UUDENLAISTA AMMATILLISUUTTA

Toim. Annukka Tapani, Harri Kukkonen ja Antero Stenlund

Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.
Sarja B. Raportteja 73.
ISSN 1456-002X
ISBN 978-952-5903-59-1(PDF)
Tampere 2014

Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.
Sarja B. Raportteja 72.
ISSN 1456-002X
ISBN 978-952-5903-58-4
Tampere 2014

© Tekijät ja Tampereen ammattikorkeakoulu

Taitto ja grafiikat: Minna Nissilä

Painopaikka: Tammerprint Oy 2014

Kirjoittajat

Tuija Heikkilä, FM, lehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu, Liiketoiminta ja palvelut

Mikael Juntunen, tradenomi (YAMK), lehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu, Liiketoiminta ja palvelut

Päivi Karttunen, TtT, vararehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu

Maiju Ketko, KM, opinto-ohjaaja, Tampereen ammattikorkeakoulu, Terveyspalvelut

Antti Klaavu, HM, lehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu, Liiketoiminta ja palvelut

Ulla-Maija Koivula, yht.lis., Sote-johtamisen MBA, yliopettaja, Tampereen ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja hyvinvointipalvelut

Harri Kukkonen, FT, YTM, yliopettaja, Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus

Jenni Lahelma, KTM, päätoiminen tuntiopettaja, Tampereen seudun ammattiopisto, Liiketalous

Mira Laine, fysioterapeutti (YAMK), opettaja, Lounais-Suomen koulutuskunta-yhtymä, Uudenkaupungin ammatti- ja aikuisopisto Novida, Sosiaali- ja terveysala

Paula Lamminen, KTM, lehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu, Liiketoiminta ja palvelut

Tiina Lindberg, FM, yrittäjä, Vapaa pudotus oy, osa-aikainen lehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu, Proakatemia

Miina Makkonen, tradenomi, päätoiminen tuntiopettaja, Tampereen ammattikorkeakoulu, Liiketoiminta ja yrittäjyys

Sirpa Mäkinen, sosionomi (YAMK), ammatillinen opettaja

Lauha Peltonen, tradenomi, projektipäällikkö, Tampereen ammattikorkeakoulu, Liiketoiminta ja palvelut

Esa Poikela, FT, KL, HM, YTM, professori, Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Ville Salonen, insinööri (AMK), erityisopetuksen vastaava opettaja, Tampereen seudun ammattiopisto, Kone- ja metalliala

Antero Stenlund, KM, tradenomi (YAMK), tuntiopettaja, Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus

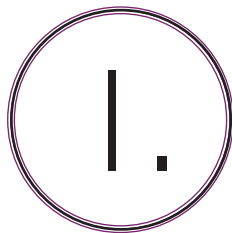
Annukka Tapani, VTT, YTM, KM, yliopettaja, Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus

Riitta Vihuri, KTM, lehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu, Liiketoiminta ja palvelut

Tuija Ylä-Viteli, ETM, lehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu, Liiketoiminta ja palvelut

Sisällysluettelo

1. LUKIJALLE	6
2. YRITTÄJYYSPEDAGOGIIKKA ERILAILLA AJATTELEMISEN JA TEKEMISEN MAHDOLLISTAJANA, <i>Annukka Tapani, Harri Kukkonen ja Antero Stenlund</i>	8
3. "PEDAGOGIIKKA, OHJAAMISTA JA IDENTITEETTITYÖTÄ".....	17
Kynnyskäsitteet identiteettityön virittäjinä, <i>Harri Kukkonen</i>	17
Yrittäjyyden tuottaminen, <i>Antero Stenlund</i>	33
Interprofessionaalinen hyvinvointiyrittäjyys, <i>Ulla- Maija Koivula</i>	49
Vertaistutorointi pedagogisen kuntoutuksen muotona ammatillisissa oppilaitoksissa syrjäytymisen ehkäisyssä, <i>Mira Laine</i>	64
Tsemppipajat yrittäjämäistä opettajuutta toteuttamassa?, <i>Annukka Tapani ja Maiju Ketko</i>	80
Yrittäjyys – marginaalista vallitsevaksi identiteetiksi, <i>Antero Stenlund</i>	98
Osallistava pedagogiikka ja identiteettityön kriittiset kohdat, <i>Harri Kukkonen</i>	112
4. "MONINAISIA JA DYNAAMISIA POLKUJA OPPIMISEEN!".....	129
Yrittäjyyspedagogiikkaa ja sosiaalista tukea, <i>Sirpa Mäkinen</i>	129
Opintojen joustavuus – kuka tai mikä joustaa?, <i>Annukka Tapani</i>	147
Valmentajuus ja yritysyhteistyö toivat tunteet mukaan oppimiseen, <i>Tuija Heikkilä ja Tuija Ylä-Viteli</i>	161
Sukupolvi z on jo täällä – mitä tarvitsemme päivittääksemme koulutuksen 2010-luvulle?, <i>Jenni Lahelma, Miina Makkonen ja Ville Salonen</i>	172
5. "PROAKATEMIALTA POTKUA YRITTÄJYYTEEN JA YRITTÄVYYTEEN".....	185
Mallinna tie, rohkaise sydäntä - Proakatemian tie yrittäjyyteen, <i>Tiina Lindberg</i>	185
Opiskelijälähtöisyys – myytti vai todellisuutta?, <i>Esa Poikela ja Antero Stenlund</i>	199
Oppiyritystoiminta osana liiketalouden koulutusta, <i>Antti Klaavu, Paula Lamminen ja Riitta Vihuri</i>	218
Y-Kampus kehittää opiskelijoiden yrittäjyysvalmiuksia, <i>Lauha Peltonen ja Mikael Juntunen</i>	230



LUKIJALLE

Hyvät lukijat!

Miten koulutus voisi olla synnyttämässä yrittäjyyttä on kysymys, johon viimeisten vuosien aikana on eri tavoin pyritty löytämään vastauksia? Nyt jos koskaan Suomi tarvitsee yrittäjyyttä. Sitä korostetaan sekä hallitusohjelmassa että koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016. Asia ei kuitenkaan ole uusi. Yrittäjyys on asia, joka koskee koko koulutussektoria perusopetuksesta aina korkeakoulutukseen. Tutkimus- ja kehittämistyö toimii yhtenä tärkeänä tukipilarina monimuotoisen asian käytännöllistämisessä.

Monet korkeakoulut ja oppilaitokset ovat sisällyttäneet yrittäjyyden omiin strategioihinsa. Niin myös Tampereen ammattikorkeakoulussa tämän vuosikymmenen alussa laadittiin strategia, jossa yrittäjyys nostettiin sekä ammattikorkeakoulun henkilöstön että ympäröivän työelämän näkökulmasta yhdeksi tärkeäksi uuden ammattikorkeakoulun tehtäväksi. Näin ammattikorkeakoululle aluevaikuttajana muodostui tärkeä rooli toimia myös kaikin tavoin yrittäjyyden tukemisessa ja uuden yrittäjyyden synnyttämisessä. Tähän ammattikorkeakoulu oli jo aiempina vuosina kehittänyt osaamistaan. Strategiatyön tuloksena TAMKin yhdeksi painoalaksi kiteytyi yrittäjyyspedagogiikka, jota on erityisesti viimeisten viiden vuoden ajan eri tavoin, yhteistyössä sidosryhmien ja yhteistyökumppanien kanssa kehitetty edelleen. Tähän julkaisuun on koottu eri näkökulmia yrittäjyyttä tukeviin toimintatapoihin sekä erilaisia käytännön kokemuksia kehittämistyöstä. Lähtökohtana koko TAMKin kehittämistyössä onkin ollut yhdessä tekeminen ja hyvien käytäntöjen jakaminen eli "Learning and working together". Tämä periaate on ohjannut myös yrittäjyyspedagogiikan kehittämistä.



Yrittäjyyspedagogiikka on laaja ilmiökenttä. Se kohdentuu yrittäjämäisen asenteen ja toiminnan sekä yrittäjyysosaamisen ja yrittäjyyden oppimiseen. Tähän liittyen se on myös oppimisen ja opettamisen metodien tutkimista, kehittämistä ja soveltamista. Erityisesti yrittäjyyspedagogiikassa korostuu opiskelijakeskeisyys ja yhteistoiminnallisuus sekä opiskelijan omien vahvuuksien kehittymisen tukeminen. Edellä kuvatusta seuraa sekä opettajuuden että oppimisessa käytettyjen metodien ja lähestymistapojen uudelleenarviointia ja sen myötä uusien toimintamallien kehittämistä ja käyttöönottoa. Tässä työssä merkittävä rooli on opettajankoulutuksella ja niillä kaikilla aktiviteeteilla, joilla mahdollistamme opettajien osaamisen kehittymisen.

Tämän julkaisun tekijöille kiitos siitä, että olette tuoneet tietämyksenne, osaamisenne, kokemuksenne ja kehittämisprosessien vaiheet näkyväksi seuraavien artikkelien kautta. Toivon lukijoille mielenkiintoista matkaa yrittäjyyden ja yrittäjyyspedagogiikan monimuotoisiin maisemiin.

Tämä julkaisun haluamme omistaa Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun pitkäaikaiselle johtajalle ja ammatillisen opettajankoulutuksen uranuurtajalle Maarit Jääskeläiselle. Julkaisun keinoin haluamme esittää suuret kiitoksemme Maaritille siitä työstä, jota hän on ansiokkaasti tehnyt ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Yksi tärkeä osa tätä työtä on ollut yrittäjyyspedagogiikan kehittämistyön eteenpäin vieminen ja ajattelun juurruttaminen osaksi ammatillista opettajankoulutusta ja sitä kautta koko ammatillisen koulutuksen kenttää.

Tampereella 22.8.2014

Päivi Karttunen

Vararehtori



2.

YRITTÄJYYSPEDAGOGIIKKA ERILAILLA AJATTELEMISEN JA TEKEMISEN MAHDOLLISTAJANA

”YRITTÄJYYS on minusta kiehtoisaa. Yrittäjät ovat ahkeria ja rohkeita ihmisiä. Täytyy uskaltaa ottaa riskejä ja päättää koko ajan tärkeitä päätöksiä. En tiedä, olisinko itse niin rohkea tekemään päätöksiä.”

”Aluksi olin pihalla kuin lintulauta: yrittäjämäinen oppiminen ei tapahtunutkaan niin kuin olin tottunut. Täytyykö minun itse selvittää asioita? Ryhmässä toimiminen oli hämmäntävää; keitä ovat nämä `muut`? Lopulta en olisi voinut kuvitella mielekkäämpää tapaa oppia.”

Kuinka usein suomalaisessa yhteiskunnassa ja sen merkittävässä kasvatuksellisissa kotikoloissa, oppilaitoksissa, törmäämmekään kieltoihin, sääntöihin, rajoituksiin ja mahdottomuuksiin. Mutta kenen mielestä rajoituksiin ja miten niin kieltoihin; olisiko syytä tarkistaa ajovalot ja pyyhkäistä ikkunat – huoltoajohan on yleensä sallittua. Tässä artikkelikokoelmassa tarjoamme yrittäjyyspedagogiikkaan monimerkityksellistä ja -ulotteista käsitettä, ajattelutapaa, uudella tavalla tekemisen lähtöalustaksi ja moottoriksikin. Olemme halunneet tässä julkaisussa antaa kaikkien yrittäjyyspedagogiikan kukkien kukkia: aiheita voi tarkastella osallistamisen, autenttisen oppimisen, ohjauksen, reflektiivisen toiminnan, oppimisympäristöjen, verkostotyön ja tarinallisuuden näkökulmista. On aika nostaa esiin Tampereen ammattikorkeakoulussa tehty työ, uudet innovaatiot ja hyvät



käytännöt, oppimiskokemukset, tiedoksi ja opiksi muille. Tarjoamme julkaisulla huoltoajoa ajattelumalleihin niin teoreettisilla viitoituksilla kuin käytännöllisten tapausten kuvailuilla.

Yrittäjyyspedagogiikka nähdään tässä teoksessa laajana sateenvarjona, jonka alla kannustetaan aktiiviseen kansalaisuuteen ja oppijuuteen, sisäiseen yrittäjyyteen, yrittäjyyden tuottamiseen, osallistavaan opettajuuteen ja ohjaamiseen, joustavuuteen, mutta myös yritysten sparraamiseen ja tukemiseen jo opintojen aikana. Innoituksen lähteenä monissa artikkeleissa toimii TAMKin yrittäjyyden erikoisyksikkö, Proakatemia. Sitä käsittelevät artikkelit olemme koonneet omaksi kokonaisuudekseen, jotta yksikön moniulotteisuus jäsentyy lukijalle. Yhtä tärkeitä yrittäjyyden edistämisen muotoja ovat kuitenkin myös muut toiminnan arjessa näkyvät muodot: identiteettityön tukeminen, hyvinvointiyrittäjyys, opettajuuden haastaminen, kriittinen ajattelu, vastuu itsestä ja muista vertaistoimintana sekä valmentaminen ja yritysysteistyö.

Miksi sitten yrittäjyyspedagogiikkaa? Suomen Yrittäjien tavoiteohjelma 2011–2015 toteaa, että yrittäjyys kantaa Suomea ja Suomen yrittäjät toimii aktiivisesti yrittäjyyskasvatuksen edistäjänä; nettisivulle yrittajat.fi on koottu ”sata mallia yrittäjyysopetukseen”. Opetusministeriön julkilausumassa yleissivistävälle koulutukselle on annettu velvoite kehittää opettajankoulutusta niin, että vuoteen 2015 mennessä opettajien peruskoulutuksen kiinteänä osana on yrittäjyyskasvatus (Lepistö 2011). Työelämässä ja yritystoiminnassa vaadittava osaamistaso kohoaa. Tästä syystä koulutusjärjestelmällä on yhä suurempi merkitys uuden yrittäjyyden syntymisessä. Myös ammatillisiksi opettajiksi on pyritty rekrytoimaan entistä enemmän yrittäjätaustaisia henkilöitä, joilla on omakohtaista kokemusta yrittäjänä toimimisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriö toteaa Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat (2009) -julkaisussaan, että kehittyvän yhteiskunnan perusta on yrittäjämäisessä toiminnassa. Yrittäjämäisessä yhteiskunnassa yksilön oma aktiivisuus ja vastuu sekä omasta toiminnastaan että lähimmäisistä huolehtiminen muodostavat psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin perustan. Suomi tarvitsee siis yrityksiä kansantaloudellisesti, mutta myös jokainen yhteisö ja yksilö tarvitsee yrittäjämäisiä taitoja selviytyäkseen tässä patkaiden ja projektien luvatussa maassa.

Opettajat ovat keskeisessä asemassa yrittäjämäisyyden ja yritteliäisyyden edistäjinä, tai estäjinä. Koulutuksen tarkoituksena on antaa lapsille ja nuorille valmiudet hyvään elämään ja opettajalla on tässä keskeinen rooli: hän saattaa alkuun pitkäjänteisen oppimisprosessin, joka parhaimmillaan kantaa koko elämän. Ammatillisen koulutuksen opettajat ovat avainasemassa opiskelijoidensa



työllistymisessä ja heidän tulee tuntee oman alansa työllistymis- ja yrittäjyysmahdollisuudet. Ammatilliselta opettajalta vaaditaan myös sisäistä yrittäjyyttä, joka näkyy päämäärätietoisuutena, mahdollisuuksien hyödyntämisenä ja entistä epävarmemman toimintaympäristön hallintana. (Rytkölä, Ruskovaara & Järvinen 2011; Hannula 2011.) Opettajan työssä yrittäjyyskasvatus voidaan nähdä myös asennekasvatuksena, se voidaan sisällyttää ammattiin kasvattamiseen ja elämänhallintakasvatukseen ja sitä voidaan toteuttaa opetusmenetelmällisillä ratkaisuilla, joten samalla se kehittää myös opettajan omaa toimintaa ja lisää toiminnallisuutta oppimisessa ja opetuksessa (Lepistö 2011). Oma näkemyksemme on, että oppiminen monimuotoistuu ja oppijoilla on valittavanaan, mutta myös taustoinaan, yhä yksilöllisempiä polkuja. Haluammekin artikkeleilla kannustaa opettajia ja opetus- ja ohjaustyössä toimivia uudenslaisiin pedagogisiin ratkaisuihin ja kokeiluihin: yhteistoiminnallisuuteen, joustavuuteen, osallistavuuteen ja autenttisuuteen. Tämä asettaa vaateita opettajuudelle ja opettajan professionille sekä erilaisissa tilanteissa tapahtuvalle positioinnille. Positointi tarkoittaa ihmisen asemoitumista suhteessa johonkin ilmiöön. Se ilmentää tapaa, jolla ihminen kuvaa ja ymmärtää asioita, ilmaisee omia käsityksiään sekä myös vaikuttaa toimintaansa (Harré & van Langenhove 1999). Positointinäkökulma sopii erittäin hyvin erilaisten muutostilanteiden tarkasteluun, sillä sen avulla on mahdollista tarkastella sekä yksilön itsensä suorittamaa asemointia suhteessa maailmaan (person-to-world) että yksilöön itseensä hänen ulkopuoleltaan kohdistuvaa asemointia (world-to-person) (Bamberg 2004).



Alun sitaattit, yrittäjyyskasvatusta oppimaan tulleiden nuorten kokemukset, osoittavat, että uudenlainen opettajuus vaatii myös uudenlaista opiskelijuutta: usein opiskelijat odottavat melko perinteistä opetusta ja itse tekeminen, omaan oppimiseensa osallistuminen ja siitä vastuun ottaminen saattaa tuntua tuskalliselta. Kokemus on siis uusi, niin oppijalle kuin opettajallekin, kuten eräs opettaja toteaa: *”Ei ole helppoa astua syrjään ja oppia sietämään epävarmuutta siitä, miten oppimista tapahtuu ja tapahtuuko sitä ollenkaan”* (Ahvenharju ja Tukkimäki-Hildén 2011). Yrittäjyyspedagogiikan haasteena on käsitteen määrittely. Tässä julkaisussa esittelemme artikkelien avulla erilaisia ja erilaisista teoreettisista näkökulmista nousevia käsityksiä ja toteutuksia. Myös Ahvenharju ja Tukkimäki-Hildén (2011) toteavat, että yrittäjyyskasvatuksen teoria tulee tuottaa aineistolähtöisesti, koska vain siten voidaan tuoda uusia käsittevälineitä jäsentämään opettajuutta ja ohjaajuutta.



Kirjan artikkelit kiteyttävät TAMKissa vallitsevan yrittäjyyspedagogiikan kirjon, joka korostaa erilaisuuden ja moninaisista lähtökohdista lähtevän ajattelun sallimista. Yrittäjyyttä ei lokeroida TAMKissa yhden koulukunnan tai menetelmän omaisuudeksi, vaan sallitaan monet eri muodot yrittäjyyden synnyttämiseen ja toteuttamiseen. Monialaisena työelämän korkeakouluna TAMK itse asemoituu monen tieteenalan alueelle, joissa vallitsevat erilaiset ontologiset ja epistemologiset sitoumukset (ks. Pepper 1942) vaikuttavat yrittäjyyden tarkasteluun ja ymmärtämiseen. Tieteenalasta riippuen tarkastelun kohteena ovat syiden ja seurausten suhteet, piirteet ja ominaisuudet, osien ja kokonaisuuden harmonia tai kontekstin ja yksilön vuorovaikutus.



Pysäköinti kielletty – huoltoajo sallittu -teos on siis monisäikeinen yrittäjyyden, yrittävyyden ja yritteliäisyyden puheenvuoro. Teos jakaantuu kahteen pääkokonaisuuteen, ”Pedagogiikkaa, ohjaamista ja identiteettityötä” ja ”Moninaisia ja dynaamisia polkuja oppimiseen!” Lisäksi osana moninaisia polkuja tarkastellaan yrittäjyyden yksikköä Proakatemiaa, sitä teoreettisesti ja käytännöllisesti arvioiden ja esitellen osakokonaisuudessa ”Proakatemialta potkua yrittäjyyteen ja yrittävyyteen”. Aluksi Harri Kukkonen käsittelee kynnyskäsitteiden merkitystä identiteettityön, oppimisen ja ammatillisen kasvun tukemisessa. Hän tarkastelee kynnyskäsitteiden keskeisiä piirteitä ja niiden sisäistämiseen liittyvää problematiikkaa sekä esittelee kriteereitä, joiden avulla on mahdollista tunnistaa kynnyskäsitteitä. Kynnyskäsitteiden tunnistaminen on opettajan työssä keskeistä: mikä on ydinsisältö kullakin ammattialalla, mitä opiskelijoiden ainakin pitää osata tai kohdata oppimispolkunsa aikana, jotta voimme kutsua häntä ammatilliseksi osaajaksi. Kynnyskäsitteiden pohdinnassa opettaja joutuu ja pääsee tekemään rohkeita päätelmiä siitä, millaisia ovat kynnyskäsitteet nyt ja ennen kaikkea ammattialan tulevaisuudessa.

Antero Stenlund toteaa, että yrittäjyys tuotetaan ja opitaan jännitteisissä, dynaamisissa ja reflektiivisissä prosesseissa, joille yleiset ja erityiset kontekstit asettavat ehtojaan ja luovat edellytyksiään. Yrittäjyys ei ole sidoksissa pelkästään yrityksen omistamiseen tai taloudelliseen toimintaan, vaan se voi luoda arvoa missä tahansa kontekstissa organisoimalla voimavarojen käyttöä mahdollisuuksien hyödyntämiseksi ja ratkaisujen tuottamiseksi. Yksilön kannalta viime kädessä kysymys on muuttuvassa maailmassa selviytymisestä ja menestymisestä.



Sosiaali- ja terveyspalvelut ovat markkinoistumiseen myötä muuttuneet yhä moninaisimmiksi sekä tuottajamuodoiltaan (yksityinen, julkinen ja kolmas sektori) että palvelukokonaisuuksiltaan. Tähän teemaan pääsemme tutustumaan Ulla-Maija Koivulan artikkelissa. Siinä tarkastellaan interprofessionaalista opetusta ja oppimista (IPE ja IPL) sosiaali- ja terveysalalla ja arvioidaan kehitteillä olevan Hyvinvointialan proakatemian vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia perustuen valittujen opiskelijoiden tekemään ennako-SWOT -arviointiin sekä aiempaan tutkimukseen.

Mira Laine ottaa artikkelissaan kantaa nuorten yhteiskuntatakuuseen ja tarjoaa yhtä mahdollista mallia syrjäytymisen ehkäisyyn. Nuorten yhteiskuntatakuu ja huoli syrjäytymisen ehkäisystä oppilaitoksessa toimi lähtölaukaisuna tälle metatutkimukselle, joka avaa kirjallisuuteen sekä aiempiin tutkimuksiin perustuen, miten vertaistutorointi voidaan nähdä pedagogisen kuntoutuksen muotona syrjäytymisen ehkäisyssä ammatillisissa oppilaitoksissa. Tutkimuksessa pohditaan, mitä syrjäytyminen ja vertaistutorointi on, mitä tutorointimenetelmiä voidaan käyttää, millaisia toimintamuotoja on olemassa ja mikä merkitys vertaistutoroinilla on syrjäytymisen ehkäisyssä. Ovatko siis vertaistutorit verrattavissa yrittäjämäisiin toimijoihin, jotka kannustavat ja tukevat kansaoppijoita opiskeluyhteisön ja yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi?



Voiko ohjauksellisesti toimiva opettaja olla myös yrittäjämäinen toimija? Sitä pohtivat ammatillisen opettajankoulutuksen tsemppipajakontekstiin sijoituvassa artikkelissaan Annukka Tapani ja Maiju Ketko. Artikkelin tarkoituksena on arvioida yrittäjämäisen opettajuuden kriteerejä ja yhdistää niitä ohjauksellisen opettajuuden elementteihin. Artikkelissa todetaan, että tarkastelukulmien erilaisuudesta huolimatta yhdistäviä tekijöitä löytyy yllättävänkin paljon.

Kiintoisaa näkökulmaa yrittäjäidentiteetin muutoksesta marginaalista valitseväksi identiteetiksi tarjoaa Antero Stenlund toisessa artikkelissaan. Artikkelissa yrittäjäyyttä tarkastellaan minuuden ja identiteetin näkökulmasta. Siinä esitellään näkökulmia, joiden ymmärtäminen helpottaa yrittäjäyyttä ilmentävän minuuden ja identiteetin saavuttamista. Esiin nousee erityisesti identiteetin ja itsetuntemuksen suhde, jota voidaan kehittää reflektiivisen toiminnan ja kriittisen reflektion avulla.

Harri Kukkonen esittelee artikkelissaan osallistavan pedagogiikan keskeisiä periaatteita ja rakentaa opettajaopiskelijoiden tuottamaan kertomukselliseen



aineistoon perustuen kuvauksen identiteettityön prosessista ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Osallistavan pedagogiikan keskeisiä periaatteita identiteettityön tukemisessa ovat reflektiivinen, tutkiva, kehittävä ja yrittäjämäinen työote. Tämän toteutuminen edellyttää toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa perinteisistä poikkeavia ja opettajaopiskelijoiden omaa aktiivisuutta korostavia ratkaisuja.

Sirpa Mäkisen artikkeli on matkakertomus yrittäjyyspedagogiikkaan ja näkymättömien nuorten tarinoihin. Näkymättömillä nuorilla tarkoitetaan tässä yhteydessä syystä tai toisesta virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle jääneitä ja/tai sosiaalisista verkostoista ulkopuolisuutta kokevia nuoria aikuisia. Yrittäjyyspedagogiikkaa tarkastellaan erityisesti sisäisen yrittäjyyden vahvistamisen näkökulmasta, koska kirjoittajan kokemusten mukaan ns. pehmeämmät arvot saattavat vielä herkästi jäädä paitsioon menestykselliseen liiketoimintaan ja kilpailuyhteiskunnassa selviytymiseen tähtäävässä opetuksessa.



Oppimista pitäisi pystyä tunnistamaan ja tunnustamaan yhä enemmän, oppimisympäristön käsite laajenee, mutta luokkahuoneet silti ovat ja pysyvät. Annukka Tapani kysyy artikkelissaan opintojen joustavuudesta, kuka tai mikä joustaa. Artikkelissa tarkastellaan käytännönläheisesti, miten ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijat kokevat opintojensa joustavuuden. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä opintojen joustavuus tarkoittaa, mikä sitä edistää tai estää. Vaatiiko joustavuus kenties ryhmäopettajalta yrittäjämäisiä taitoja, rohkeutta ja uskallusta?

Tuija Heikkilä ja Tuija Ylä-Viteli tarkastelevat artikkelissaan opintojen käytännöllistä toteutusta restonomikoulutuksessa. He kuvaavat yhden opintojakson suunnittelun, valmentamisen ja yritysprojektin yhteensovittamisesta saatuja kokemuksia. Tavoitteina oli tekemisen ja toiminnan kautta oppia tiimissä työskentelyä sekä vahvistaa opiskelijan itsetuntemusta. Johtopäätöksissään he korostavat tarvetta selvittää valmentamisen toimintatavat myös opiskelijoille, nostavat esiin luontevan ja luotettavan vuorovaikutuksen sekä tiimien ryhmäyttämisen merkityksen. Lisäksi he toteavat opettajien välisen kokemusten vaihdon ja vertaistuen tärkeäksi onnistumisen lähteeksi. Kokeilussa on murrettu perinteisiä oppilaitoksen ja työelämän raja-aitoja. Siirryttäessä uudelleen toimintatapaan on otettava huomioon tunteiden osuus oppimisen prosesseissa ja myös opettajat voivat saada itselleen oppijan position.



Opettajuuden muutokselle heittävät haasteen Jenni Lahelma, Miina Makkonen ja Ville Salonen. Mitä tarvitsemme päivittääksemme koulutuksen 2010-luvulle? He esittävät artikkelissaan kannanoton siitä muutoksesta, jonka näkevät olevan käsillä opetuksen, oppimisympäristöjen sekä opetusmenetelmien päivittämisen suhteen. Miten voimme opettaa nuoria töihin, joita ei vielä ole, käyttämään teknologioita, joita ei ole vielä keksitty tai ratkaisemaan ongelmia, joista emme vielä tiedä mitään?

Koska monet artikkeleista viittasivat tai käyttivät aineistonaan Proakatemi-an toimintoja, sijoitimme nämä artikkelit omaksi kokonaisuudeksi. Aluksi Tiina Lindberg kertoo, mistä Proakatemi-an toiminnassa on kyse ja kuinka Proakatemi-an tarina sai alkunsa. Lindberg valottaa myös Proakatemi-an erilaisten oppimisenäkemyksien vaikutusta onnistuneisiin oppimistapahtumiin ja -tarinoihin. Johdantoartikkelin keskeinen viesti on, että yrittäjäksi kasvaminen vaatii sydämen rohkaisua.



Antero Stenlund ja Esa Poikela tarkastelevat opiskelijalähtöisyyttä ja opintoihin kiinnittymistä. Artikkelin perustuu Proakatemiassa tehtyyn tutkimukseen. Siinä nostetaan esiin tutkimukseen perustuva havainto, että pelkkä opiskelijalähtöisyys ei tuota yrittäjyyttä ja opintoihin kiinnittymistä. Tarvitaan myös taitavaa ohjausta ja yhteisöllisyyteen perustuvia ryhmäprosesseja, sekä tavanomaisen harjoittelun ja opinnäytetyötyöskentelyn ylittävää työelämäläheisyyttä. Pedagogisten järjestelyjen tavoitteena tulisi olla se, että opiskelijan olisi mahdollista saavuttaa alansa episteeminen kehitys ja ammatillisuus jo opintojensa aikana. Ammatillisuuden tavoittaminen edistää myös yrittäjyyttä.

Erinomaisia oppimistuloksia oppiyritystoiminnan kautta esittelevät Antti Klaavu, Paula Lamminen ja Riitta Vihuri. Artikkelissa kuvataan Tampereen ammattikorkeakoulun liiketalouden yksikön ensimmäisen vuoden yrittäjyys- ja liiketoimintaoppimisen mallia, Kykylaaksoa, oppimisympäristönä sekä valmentajuutta. Oppiyritys perustetaan Kykylaaksoon, joka simuloi oikeaa business-ympäristöä. Kykylaakso mahdollistaa oppimisen lähes aidossa liiketoimintaympäristössä.

Proakatemi-an ohella TAMKissa toimii toinen yrittäjyysvalmiuksia opiskelijoille tarjoava ympäristö, Y-kampus. Y-kampus -hanke perustettiin, jotta voitaisiin vastata opiskelijoiden ja muuttuvan maailman tarpeisiin. Y-kampuksen toiminnassa keskeistä on yrittäjyyden edistäminen. Y-kampuksen kautta haluttiin



myös levittää TAMKiin laajemmin Proakatemialla käytössä olevia ja hyväksi havaittuja menetelmiä sekä Yrittäjyyden valmennuskeskus Voimala -hankkeessa kehitettyjä valmennuskonsepteja. Lauha Peltonen ja Mikael Juntunen esittelevät ja arvioivat TAMKin Y-kampuksen toimintaa ja keskeisiä ajatuksia toiminnan taustalla.

Näiden 15 artikkelin viitoittamana on aika poistua pysäköintialueelta, jonne pysäköinti olikin kiellettyä. Palataan vielä lopuksi julkaisumme nimeen, pysäköintikieltoon ja huoltoajoon. On totta, että ajoittain on terveellistä ja suorastaan kehoitettavaa pysähtyä ja pohtia, mennyttä ja tulevaa, mitä on tullut tehtyä ja ennen kaikkea, missä on onnistuttu. Liian kauaksi ei opetus- ja ohjausmaailmassa kuitenkaan kannata paikoilleen jäädä, ainakaan elämään luulossa, että olisi löytänyt ”lopullisen totuuden” tai ”lopulliset oikeat tavat toimia”. Jos liian kauaksi aikaa jämähtää paikoilleen, silmät saattavat sulkeutua muutokselta ja sen tarpeelta. Aika ajoin omaehtoista huoltoajoa tarvitaan toiminnan arvioimiseksi. Huoltoajohan on tarkoitettu korjausten tekemiseen ja havaitsemiseen. Jos ajon aikana havaitaan rikkiäisiä rakenteita, tartutaan rohkeasti epäkohtiin sekä etsitään jopa uusia tapoja toimia ja tehdä korjausliikkeitä. Se, että arvioidaan omia tapoja toimia ja tehdään uusia kokeiluja ja ajantasaistetaan ajattelua, liittyy myös opettajan työssä jaksamiseen ja hyvinvointiin. Into ja innostus tarttuu, opettajista opiskelijoihin ja päinvastoin. Näin myös yrittäjyyspedagogiikan keinoin voidaan edistää vertaisoppimista, osallistumista ja opintoihin kiinnittymistä.



Yrittäjyyspedagoginen kattaus on siis valmiina, juuri sinua varten. Kiinnitä turvavyöt ja lähde mukaan huoltoajomatkallemme; ravistele omia ajatuksiasi ja anna uusille näkymille mahdollisuus. Hyödynnä käytäntöjä, pohdi teoriaa, malinna omaa toimintaasi, käytä käsikirjana, ammenna materiaalina – kirjan luova käyttö on enemmän kuin sallittua, tässä kieltojen ja esteiden luvatussa maassa.

Julkaisu on tuotettu osana Tampereen ammattikorkeakoulun Y-PED ammatillisten opettajien pedagogisten opintojen järjestämistä OKM:n erillisrahoituksella -hanketta. Mahdollisuuden tarjoamisesta siis suuret kiitokset rahoittajalle. Lämmin kiitos kaikille kirjoittamiseen ja arviointiin osallistuneille sekä suunnittelija Heidi Lehtoselle kielenhuollollisesta avusta.

Tampereella 25.8.2014

Annukka Tapani, Harri Kukkonen ja Antero Stenlund



Lähteet:

AHVENHARJU, A. & TUKKIMÄKI-HILDÉN, P. 2011. Vaihtelevat oppimisympäristöt onnistuneen yrittäjyyskasvatuksen tukena. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara ja M. R. Järvinen (toim.) Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.

BAMBERG, M. 2004. Positioning with Davie Hogan: Stories, Tellings and Identities. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (eds.) Narrative Analysis: studying the development of individuals in society. California: Thousand Oaks, Sage, 135-157.

HANNULA, H. 2011. Ammatillinen opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta kehittämässä. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara ja M. R. Järvinen (toim.) Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.

HARRÉ, R. & VAN LANGENHOVE, L. 1999. Positioning and Personhood. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (eds.) Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action. Oxford: Blackwell, 32-52.

LEPISTÖ, J. 2011. Tarvitseeko opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta vai yrittäjyyskasvatus opettajankoulutusta. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara ja M. R. Järvinen (toim.) Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.

PEPPER, S.C. 1942. World hypothesis: A study in evidence. Berkeley: University of California Press.

RYTKÖLÄ, T., RUSKOVAARA, E. & JÄRVINEN M.R. 2011. Esipuhe. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara ja M.R. Järvinen (toim.) Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.

Suomen Yrittäjät, nettisivut www.yrittajat.fi

Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat 2009. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Opetusministeriö, kulttuuri- ja tiedepolitiikan osasto.

Alun sitaatit artikkeleista:

KYRÖ, P. AND TAPANI, A. 2007. Learning risk-taking competences. Teoksessa A.Fayolle (ed.) Handbook of Research in Entrepreneurship Education. Vol. 1, pp 285-310.

TAPANI, A. 2008. Extreme-mahdollisuuksia vai konkurssin pelkoa? Yrittäjyys nuorten näkökulmasta. Hallinnon Tutkimus 1/2008, ss. 49–61.



3.

”PEDAGOGIIKKA, OHJAAMISTA JA IDENTITEETTITYÖTÄ”

Harri Kukkonen

KYNNYSKÄSITTEET IDENTITEETTITYÖN VIRITTÄJINÄ

Abstrakti

KÄSITTELEN artikkelissani kynnyskäsitteiden merkitystä identiteettityön, oppimisen ja ammatillisen kasvun tukemisessa. Tarkastelen kynnyskäsitteiden keskeisiä piirteitä ja niiden sisäistämiseen liittyvää problematiikkaa. Esittelen myös kriteereitä, joiden avulla on mahdollista tunnistaa kynnyskäsitteitä.

Syvällinen oppiminen ei tarkoita vain tietomäärän lisääntymistä ja sen soveltamista käytäntöön. Opiskelijan näkökulmasta jatkuva uuden mutta sirpaleisen tiedon saaminen ilman tukea ja ohjausta ei edistä oppimista, vaan saattaa jopa haitata syvällisten oppimisprosessien alkamista ja ymmärtämiseen perustuvan osaamisen syntymistä.

Kynnyskäsitteiden oivaltamisessa ei ole kysymys vain informaation lisääntymisestä, vaan uuden tiedon tunnistamisesta, vertaamisesta ja arvioinnista suhteessa itsellä olevaan tietoon ja ymmärrykseen. Kysymys on siis merkitysten uudelleenmuotoutumisesta, uudenlaisesta tavasta ymmärtää. Tämä prosessi edellyttää aikaa pohtia ja jäsentää asioiden välisiä yhteyksiä. Liian tarkasti määritetyt ja aikataulutetut käytännöt eivät tavoita oppimisen reaaliprosesseja eivätkä myöskään tue niitä. Kynnyskäsitteiden identifioiminen osana opetus-



suunnittelua luo perustan myös uudenlaisten ohjaamisen käytäntöjen kehittämiseksi.

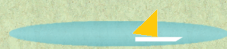
Kynnyskäsitteenäkökulma haastaa perinteiset opetusikäntöt ja mahdollistaa muutenkin toiminnan kehittämisen monella tasolla. Opiskelijalle jää aikaa tulevan työn kannalta keskeisten asioiden syvälliseen ja oivaltavaan ymmärtämiseen, opettajat voivat keskittyä olennaiseen ja arviointia voidaan kohdistaa yksittäisiä opintojaksoja laajempiin kokonaisuuksiin. Yhteisesti määritetyt ja sovitut kynnyskäsitteet edistävät työyhteisön toiminnan kehittämistä sekä harjoittelu-/työssäoppimispaikkojen ja muiden sidosryhmien kanssa tehtävää monialaista yhteistyötä.

Asiasanat: kynnyskäsitteet, välitila, identiteetti, epävarmuus

Johdanto

Oppiminen ymmärretään usein tietojen ja taitojen lisääntymiseksi ja erityisesti ammatillisessa koulutuksessa korostetaan teoreettisen tiedon soveltamista käytäntöön. Tämä on kuitenkin turhan suppea käsitys, sillä siinä ohitetaan toimiva subjekti. Barnettin ja Coaten (2010) mukaan korkeakoulujen opetussuunnitelmissa tulevat kyllä esille opiskelijoilta vaadittavat tiedot ja taidot, mutta oppiva ihminen ja hänen tarkoituksellinen toimintansa ovat unohduneet. Tämä näkökulma sopii laajemminkin koulutuksen kentällä tapahtuvan toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen. Jonkin ammattialan jäseneksi kasvamiseen ei riitä pelkkä teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön, vaan keskeistä on uudenlaisen identiteetin rakentuminen. Liian kapea käsitys oppimisesta ja ammatillisesta kasvusta saattaa jopa haitata syvällisten oppimisprosessien alkamista ja etenemistä, sillä oppimisessa on kyse muutoksesta, joka ulottuu ihmiseen itseensä. Oppimisen jälkeen ihminen ei ole sama(nlainen) kuin aiemmin, hän kokonaisuutena muuttuu.

Korkeakoulutuksen päämääränä on vaikuttaa opiskelijan tietämiseen, tekemisen ja olemisen tapaan (Barnett & Coate (2010)). Tämä tarkoittaa sitä, että erilaisten teoreettisten mallien ja käsitejärjestelmien sekä toimintatapojen oppimisen lisäksi opiskelijalla tulee olla mahdollisuus myös oman ajattelun ja toiminnan kriittiseen arviointiin. Identiteettityössä ja ammatillisessa kasvussa on keskeistä omaan ajatteluun ja persoonaan kohdistuva muutos. Koulutusasteesta riippumatta on tärkeää, että opiskelija pohtii suhdettaan sekä tulevan ammattialan ilmiöihin että käsityksiään omasta tietämisestään ja toiminnastaan. Tällaisessa kriittisessä reflektiossa on kyse siitä, että opiskelijan käsitys itsestään



tulevana alan työntekijänä muuttuu. Prosessi, jossa opiskelija etenee vähitellen kohti täysivaltaista jäsenyyttä omalla ammattialallaan, sisältää useita muutoksia ja siirtymiä, joissa opiskelija joutuu luopumaan aiemmasta tavastaan ymmärtää ilmiöitä, tapahtumia ja mahdollisesti myös itseään. Onkin tärkeää kysyä, miten toimintaa ja reflektiota voidaan kohdistaa ja tukea niin, että opiskelu tukee ehyen persoonallisen ja ammatillisen identiteetin rakentumista.

Tarkastelen artikkelissani kynnyskäsitteiden merkitystä ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja oppimisen tukemisessa. Esittelen kynnyskäsitteiden kriteereitä ja identifioimisen tapoja sekä yhdistän kynnyskäsitteet informaation hankkimisen prosessin eri vaiheisiin. Kynnyskäsitteille perustuva koulutuksen suunnittelu, toteutus ja tutkimus ovat suhteellisen uutta. Ensimmäinen kansainvälinen konferenssi (First Biennial Threshold Concepts Symposium) järjestettiin vuonna 2006 Strathclyden yliopistossa Glasgowssa, joten tämä artikkeli on avaus uudenlaiseen tapaan ymmärtää ammatillisen koulutuksen ja oppimisen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin kysymyksiä. Kynnyskäsitteiden näkökulmaa on esitelty TAMKin opetussuunnitelmatyön yhteydessä kaikissa koulutusyksiköissä.

Kynnyskäsitteiden merkitys ammatillisen identiteetin rakentumisessa

Eri ammatti- ja tieteenalat voidaan ymmärtää käytäntöyhteisöiksi, joilla on omat toimintatapansa ja puhetapansa. Oppiminen voidaankin ymmärtää aktiiviseksi osallistumiseksi yhteisöjen käytäntöihin ja identiteetin rakentamiseksi suhteessa näihin yhteisöihin. (Wenger 2009.) Tämä edellyttää alalle tyypillisten käsitteiden ja ilmiöiden ymmärtämistä. Osallistuessaan käytäntöyhteisöihin, siis tulevan ammattialan toimintaan, opiskelija kohtaa yhteisön toimintatavat, uskomukset, perinteet ja käytetyn tietovarannon. Nämä muovaavat hänen yksilöllisiä merkityksiään eli ovat raaka-ainetta oman ajattelun ja toiminnan pohjimiselle

Kynnyskäsitteet ovat ikään kuin portteja tai portaaleja, jotka johtavat jäsentämään ja ymmärtämään asioita eri tavalla kuin aiemmin on ollut mahdollista ymmärtää. Ne ovat kuin ikkunoita, jotka avaavat aivan uudenlaisen tavan ajatella jostakin asiasta (Meyer & Land 2003; Land & Meyer 2010). Kun opiskelija on sisäistänyt kynnyskäsitteen, hän pystyy aiempaa paremmin integroimaan tietoa ja erilaisia näkökulmia analysoidessaan niin omaa toimintaa kuin oman ammattialansa ilmiöitä ja ongelmia. Ilman kynnyskäsitteiden syvällistä ymmär-

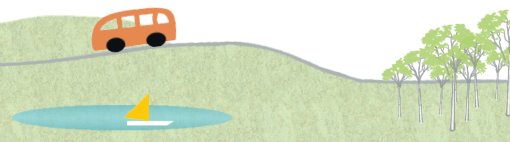


tämistä opiskelijan on vaikea rakentaa perustaa ammatilliselle toiminnalle. Voi siis sanoa, että ammattimainen tapa ajatella ja toimia rakentuu kynnyskäsitteille. Landin (2011) mukaan tutkimuksissa on ehdotettu eri aloille muun muassa seuraavia kynnyskäsitteitä: kirjallisuustieteessä merkitys, fysiikassa entropia, fysiologiassa metabolismi, biologiassa evoluutio, matematiikassa raja-arvo ja sosiaali- ja terveysalalla hoito ja huolenpito.

Identiteetti tarkoittaa erilaisia merkityksiä, joita henkilöt voivat liittää itseensä, tai toisten heihin liittämiä merkityksiä (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Se sisältää alalla toimimista koskevat uskomukset, mielenkiinnon kohteet, arvot, tavoitteet, tulevaisuuden päämäärät sekä näkemykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006.) Ihmisen identiteetti määrittyy sen perusteella, minkälaista tietoa hän käyttää yrittäessään ymmärtää kuka hän on, kuka hän ei ole ja minkälaiseksi hän voi tulla (Britzman 1994). Tietojen ja taitojen lisääntymisen lisäksi opiskelija tarvitsee tukea ja ohjausta myös identiteettityössä.



Kynnyskäsitteiden oppiminen ei tarkoita määritelmien opettelemista ja toistamista. Kyse on tietyn tieteen- tai ammattialan tarkastelutapojen ja toimintojen taustalla olevien teoreettisten ilmiöiden hahmottamisesta, jäsentämisestä ja ymmärtämisestä sekä ammatillisen identiteetin muotoutumisesta. Opiskelun tarkoituksena ei siis ole, että opiskelija ymmärtää, miten esimerkiksi rakennusmestari, sosionomi, fysioterapeutti, koneautomaatioinsinööri, kuoronjohtaja, käsikirjoittaja, bioanalyytikko tai röntgenhoitaja ajattelee ja toimii. Tarkoitus on, että hänestä tulee rakennusmestari, sosionomi, fysioterapeutti, koneautomaatioinsinööri, kuoronjohtaja, käsikirjoittaja, bioanalyytikko tai röntgenhoitaja. Hänestä tulee opiskelun aikana jotakin sellaista, mitä hän ei ole ollut ennen opintoja: oman ammattialan ja -yhteisön täysivaltainen jäsen. Juuri tähän tähtää identiteettityö. Identiteettityö voidaan ymmärtää prosessiksi, jossa opiskelija rakentaa tietoista suhdetta omaan tietämiseen, tekemiseen ja olemiseen tapaansa. Siihen, miten hän ymmärtää omaa tietämistään, toimintaansa ja osaamistaan niin opiskelijana kuin alan tulevana työntekijänäkin. Siihen sisältyy oman ajattelun ja toiminnan kriittinen tarkastelu ja ohjaus sekä ammatilliseen toimintaan ja ammattialaan liittyvä kriittinen tarkastelu. (ks. Kukkonen 2012.)



Kynnyskäsitteiden kriteerit

Kynnyskäsitteet eivät tarkoita samaa kuin eri ammatti- tai tieteenalojen perus- tai ydinkäsitteet. Nämä ovat eräänlaisia ”rakennuspalikoita”, joiden avulla on mahdollista saada kokonaiskuvaa jostakin asiasta tai ilmiöstä. Ne eivät kuitenkaan edellytä sellaista reflektointia, että ihmisen käsitys ilmiöstä tai jopa itsestään muuttuisi radikaalisti. (Meyer & Land 2003). Käsitteen tulisi siis täyttää tiettyjä kriteereitä, että se saisi kynnyskäsitteen statuksen. Seuraavassa on esitetty viisi kriteeriä, joiden perusteella on mahdollista ”jäljittää” ja tunnistaa kynnyskäsitteitä (Meyer & Land 2003; ks. myös Kukkonen & Lähteenmäki 2012).

KÄÄNTEENTEKEVYYS. Kynnyskäsitteiden oivaltaminen muuttaa ihmisen tapaa jäsentää ja ymmärtää ilmiötä ja mahdollisesti myös itseään. Muutos voi siis olla sekä episteeminen että ontologinen. Episteemisyys viittaa muutokseen tietämisessä. Siihen kuuluu muutos sekä siinä, mitä oppija tietää että siinä, miten hän tietää. Ontologisuus puolestaan liittyy identiteetin muovautumiseen. Ihmisen käsitys itsestään muuttuu, joten hänestä tulee jotakin sellaista, mitä hän ei ole aiemmin ollut. Tähän saattaa liittyä myös arvojen ja asenteiden muuttuminen. Uusi ymmärrys yhdistyy ihmisen elämäkertaan ja siitä tulee osa sitä, mitä ihminen on, mitä hän tuntee ja miten hän hahmottaa ja ymmärtää asioita (Cousin 2010).

PERUUTTAMATTOMUUS. Kun jokin asia on oivallettu ja ymmärretty syvästi uudella tavalla, sitä ei enää unohdeta. Kun on opittu ajattelemaan ja jäsentämään ilmiötä uudella tavalla, ei ole enää paluuta aiempaan tapaan ajatella, ymmärtää ja toimia. Opettajan saattaakin olla vaikeaa muistaa tai ymmärtää oman ja opiskelijan ymmärtämisen ja jäsentämisen tavan erilaisuutta, sillä hän on työstänyt aikanaan kynnyskäsitteitä, ja jättänyt taakseen eräänlaisen ”aloittelijan tavan” ymmärtää oman alan ilmiötä. Tämän takia opiskelijan ”äänen” kuunteleminen on tärkeää (Cousin 2010).

YHDENTYMINEN. Kynnyskäsitteet auttavat ymmärtämään eri asioiden ja ilmiöiden välisiä suhteita ja aiemmin irrallisilta vaikuttavien osien välille löytyy yhteyksiä. Kynnyskäsite nivoo yhteen esimerkiksi opintojaksojen eri aiheita tai lukukauden/-vuoden sisältöjä. Asiat ikään kuin alkavat ”loksahtaa paikoilleen”. Myös uusia esille tulevia asioita aletaan hahmottaa eri tavalla kuin aiemmin. Kyse ei ole vain tiedon määrän lisääntymisestä, vaan episteemisestä muutoksesta, tietämisen tavan muuttumisesta.

RAJAAVUUS. Kynnyskäsitteet määrittävät myös, mitä kuuluu kyseessä olevaan tieteen- tai koulutusalaan tai aiheeseen ja mitä siihen ei kuulu. Ne saattavat



olla juuri kyseiselle alalle tyypillisiä käsitteitä. Erityisesti monitieteisillä koulutusaloilla rajojen identifiointi suhteessa muihin aloihin saattaa olla hankalaa (Cousin 2010).

TYÖLÄYS. Syvälinen oppiminen ei edellytä vain kognitiivista prosessointia. Kynnyskäsitteet saattavat herättää opiskelijassa ahdistusta tai vastustusta, sillä ne ovat usein intuition ja arki ajattelun vastaisia ja aiheuttavat sekavuuden ja epäselvyyden tunteita. Kynnyskäsitteen parissa työskentely saattaa edellyttää aieman ajattelutavan, ymmärryksen ja toiminnan arviointia ja myös hylkäämistä. Oma ajattelu ja toiminta sekä mahdollisesti myös käsitys itsestä kyseenalaistuvat.

Oppimisen prosesseissa saattavat hyvin erilaiset asiat muodostua ”kynnyksiksi” eri opiskelijoille. On kuitenkin tärkeää erottaa toisistaan kynnyskäsitteet ja yleensä oppimiseen liittyvät vaikeat asiat. Kynnyskäsitteet voidaan johtaa tieteen- tai koulutusaloista. Eri opiskelijoiden oppimiseen tai opiskeluun liittyvät ”kynnykset” tai hankaluudet saattavat johtua tekijöistä, jotka eivät liity kynnyskäsitteisiin. Sitä, mitkä aiheet kullakin opiskelijalla tulevat olemaan opiskelun aikana työläitä ei voi ennakoita, mutta sen, että kynnyskäsitteiden kohtaaminen saattaa muodostua työlääksi, voi ennakoita. Tämä perustuu siihen, että kynnyskäsitteiden ymmärtämiseen tarvitaan oman tietämisen ja ymmärtämisen uudelleenarviointia ja uudenlaisen ymmärryksen muotoutumista.

Kynnyskäsitteiden identifiointi

Tuntuu luontevalta, että kunkin koulutus-, ammatti- tai tieteenalan asiantuntija (opettaja tai alalla muuten työskentelevä) laatii listan kynnyskäsitteistä. Tämä ei kuitenkaan ole aivan ongelmaton. Kynnyskäsitteiden tunnistamisessa kannattaakin käyttää useita erilaisia lähestymistapoja.

a) ASIA TUNTIJANÄKÖKULMA. Opettajat voivat pohtia yhdessä työelämän edustajien kanssa oman alansa asiantuntijuutta, sen keskeisiä kompetensseja ja tunnistaa kriittisiä kohtia oppimisen näkökulmasta (Davies 2003). Tällainen ”yhden ammattikunnan” sisäinen professionaalinen reflektointi on varmaan muutenkin hyödyllistä, mutta se saattaa tuottaa lähinnä alalle tyypillisiä perus- tai ydinkäsitteitä, jotka ovat ennenkin olleet opetus-suunnitelmien ja opetuksen fokuksessa. Näin kynnyskäsitteiden funktio osana identiteettiä ei toteudu.

b) OPETTAJAN OMA POLKU. Opettajat voivat palauttaa mieleen omaa ammatillisen kehittymisen polkuaan ja tunnistaa sieltä kohtia, jotka nostivat omaa



ymmärrystä uudelle tasolle. Mitkä asiat olivat vaikeita mutta joita pohtimalla lopulta "lamppu syttyi" ja asioiden välisiä suhteita alettiin ymmärtää eri tavalla kuin aiemmin? Tässä on hankaluutena se, että omaa aiempaa ymmärrystä on hyvin hankala tavoittaa (Cousin 2010). Opettaja on jo kulkenut oman oppimisen polkunsa, johon on kuulunut sekä episteeminen että ontologinen muutos.

c) OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET. Asiat ja tilanteet, jotka ovat vaivalloisia ymmärtää ja joiden parissa täytyy todella työskennellä, saattavat liittyä juuri kynnyksäsitteisiin (Davies 2003). Meyer, Land ja Davies (2006) kehottavatkin opettajaa kehittämään itselleen "kolmannen korvan", jolla ei kuunnella sitä, mitä opiskelija tietää, vaan sitä, miten opiskelija muodostaa ja perustelee tietoa. Asiantuntija on ollut kynnyksen toisella puolella kauan, joten hänen voi olla hankala enää tunnistaa kynnyksäsitteitä. Näin hänen saattaa olla vaikea ymmärtää opiskelijan tilannetta. Kynnyksäsitteiden etsimisessä kannattaa siis kuunnella myös opiskelijoita. (Cousin 2006.)

d) MONIALAINEN NÄKÖKULMA. Eri tieteen-, koulutus- ja ammattialoja edustavat ihmiset voivat keskustella siitä, miten jokin asia tai ilmiö ymmärretään heidän alallaan. Tämä auttaa tunnistamaan nimenomaan käsitteen sisältöä ja rajoja. Jonkin alan kynnyksäsite ei useinkaan ole sitä jollakin toisella alalla.

Kynnyksäsitteiden avulla on mahdollista ymmärtää ilmiöiden kompleksisuutta, mutta niiden "suora" opettaminen saattaa olla hankalaa. Kynnyksäsitteitä ei voi "ottaa haltuun" ns. arki ajattelun tai intuitiivisen ymmärtämisen perusteella, sillä ne perustuvat ammatti- ja tieteenalojen sisäiseen rakenteeseen ja logiikkaan. Ns. arki ajatteluun perustuvat käsitykset saattavat olla ammatillisen ajattelun ja toiminnan näkökulmasta hyvin kapea-alaisia ja jopa harhaanjohtavia. Esimerkiksi kirjallisuuden opiskelussa käsitteen ironia ymmärtäminen saattaa olla työllästä. Ironian ja sen käytön ymmärtäminen avaa uusia mahdollisuuksia ymmärtää erilaisia merkitystasoja ja -rakenteita, jotka saattavat olla teoksessa läsnä yhtä aikaa. Tämän opettaminen on kuitenkin vaikeaa. (Meyer & Land 2005.)

Myös käsite "sosiaalinen" saattaa olla hankala. Se ymmärretään usein pelkästään ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyväksi yksilölliseksi ominaisuudeksi: "Hän on sosiaalinen ihminen". Tällöin ohitetaan käsitteen yhteiskunnallisiin rakenteisiin liittyvät merkitykset. "Sosiaalisen" ymmärtäminen avaa uusia mahdollisuuksia ymmärtää erilaisia merkitystasoja ja -rakenteita, jotka usein ovat esimerkiksi läsnä asiakkaan tai potilaan tilanteessa yhtä aikaa.



Meyerin ja Landin (2003) mukaan myös käsitettä kipu voidaan pitää kynnyksäsitteenä. Opiskelijan ammatillinen ajattelu ja kielenkäytön tapa muuttuu, kun hän ymmärtää kivun olevan muutakin kuin negatiivinen kokemus, josta pitää päästä eroon. Kipua ikään kuin opitaan ”näkemään” tai ”lukemaan” eri tavalla kuin arki ajattelussa, ja se voidaankin ymmärtää välttämättömäksi apuvälineeksi diagnosoinnille, toimenpiteille ja toipumiselle tai paranemiselle.

Kynnyksäsitteiden virittämä tiedonhankkimisen prosessi

Hankaluudet oppimisen etenemisessä ymmärretään usein tietojen puuttumiseksi ja oppimisen tukeminen lisätiedon tarjoamiseksi. Kuhlthaun (2008) esittämä malli informaation haun prosessista auttaa ymmärtämään, miksi opiskelija tarvitsee aikaa ja tukea tiedonrakentumisen ja identiteettityön prosesseissa. Keskeistä esimerkiksi ongelmanratkaisussa on, että tiedonhankinnan, -käsittelyn ja -luomisen prosessit eivät ole kumuloituvaa tiedon lisääntymistä. Ongelmanratkaisussa ei ole kyse vain tehtävän edellyttämän tiedon hankkimisesta, vaan tunteilla on keskeinen osuus ja prosessin eri vaiheissa opiskelijan käsitys myös itsestään vaihtelee. Epävarmuus omasta osaamisesta vuoroin laskee ja nousee ja itseluottamus vuoroin kasvaa ja vähenee.

Seuraavassa on kuvattu Kuhlthaun (2008) esittämät tiedonhankinnan prosessin vaiheet. Yhdistän aiemmin esittämäni kynnyksäsitteenäkökulman Kuhlthaun jaotteluun.

a) PROSESSIN KÄYNNISTYMINEN (*initiation*) tapahtuu, kun opiskelija tunnistaa, että hänellä ei ole tarpeeksi kynnyksäsitteen oivaltamisen ja ymmärtämisen edellyttämää tietoa. Tällöin nousevat esille myös epävarmuuden ja epäilyn tunteet. ”Mitä tämä tarkoittaa”, ”Tässä on nyt jotakin outoa”, ”Selviydytkö tästä?”

b) NÄKÖKULMAN VALITSEMINEN (*selection*) tarkoittaa kynnyksäsitteen rajautumista ja konkretisoitumista niin, että opiskelija tunnistaa, minkälaista tietoa hänen tarvitsee hankkia tai tuottaa. Tällöin myös epävarmuus hälvenee ja tilalle tulee optimismi. ”Tässä tarvitaan sellaista tietoa.” ”Tämähän liittyy siihen ...”.

c) KYNNYSKÄSITTEEN TUTKIMINEN (*exploration*) johtaa informaation määrän lisääntymiseen mutta tuo samalla esille löydetyn informaation jäsentymättömyyden, pirstaleisuuden ja jopa ristiriitaisuuden. Hämmennyksen ja epäilyksen tunteet palaavat ja itseluottamus tehtävästä suoriutumiseen saattaa



”vajota pohjalukemiin”. ”Miten käytän kaikkea tätä tietoa.” ”Miten nämä asiat liittyvät toisiinsa?” ”Voisikohan saada tarkennusta tehtävänantoon?”

d) MUOTOUTUMINEN (*formulation*) tarkoittaa fokuksen löytymistä, jolloin kynnyskäsitteen kokonaisuuden ja osien suhteet selkeytyvät. Oivallus siitä, mitä materiaalia tarvitaan ja miten sitä käytetään johtaa epävarmuuden vähenemiseen samalla, kun usko tehtävän onnistumisesta vahvistuu ja itseluottamus lisääntyy. Hämmennyksen ja turhautumisen tilalle tulee helpottuneisuuden tunne, kun ajattelu selkeytyy ja kiinnostus lisääntyy. Tämä henkilökohtaisen merkityksen, ymmärryksen muotoutuminen on välttämätöntä syvällisen oppimisen prosessin jatkumisen kannalta. ”Ahaa, tästä siis onkin kysymys!”, ”Nämä jututahan ovat ne tärkeimmät”, ”Nyt vasta ymmärrän”

e) TIEDON KOKOAMINEN (*collection*) konkretisoi edistymistä, sillä kynnyskäsitteen oivaltamisen myötä myös suunta toiminnalle on löytynyt. Itseluottamus säilyy, ja päämäärätietoisuuden lisääntymisen myötä myös kiinnostus esimerkiksi tehtävän tai projektin loppuunsaattamiseen kasvaa. On tärkeää huomata, että varsinainen tiedon kokoaminen on vasta prosessin tässä vaiheessa eikä prosessin alussa. Alkuvaiheessa on tutkiminen, jossa kyllä kertyy informaatiota mutta sitä ei vielä osata koota tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. ”Nämä karsitaan pois ja nämä otetaan mukaan”, ”Mielenkiintoista mutta ei oikein sovi tähän juttuun”, ”Nyt tiedän, miten edetään”

f) OPITUN ESITTÄMINEN (*presentation*) ei sisällä pelkästään kootun informaation esittelyä. Muuttuneen ymmärryksen myötä opiskelija pystyy kuvaamaan ja arvioimaan myös omaa oppimistaan ja ottamaan opittua käyttöön. Tähän vaiheeseen liittyy helpotuksen tunne, mutta myös pettymys on mahdollista, mikäli aiemmat vaiheet eivät ole toteutuneet tarkoituksenmukaisella tavalla. ”Mitä opin prosessin aikana?”, ”Miten voin hyödyntää oppimaani jatkossa?”, ”Voi jos olisin silloin tajunnut...”

Oppijan näkökulmasta tiedon lisääntyminen ei vähennäkään epävarmuutta. Kognitiivinen epävarmuus virittää myös affektivista eli tunteisiin liittyvää epävarmuutta, jolloin opiskelijan käsitys omasta tietämisestään ja osaamisestaan vaihtelee ja myös muuttuu. Opiskelija saattaakin tarvita esimerkiksi tehtävän tai projektin eri vaiheissa erilaista tukea ja ohjausta kuin mihin perinteisesti on totuttu. Erityisesti prosessin käynnistymisvaiheessa ja tutkimisen vaiheessa ei riitä pelkkä substanssiin kuuluva ”lisätieto”, vaan opiskelija tarvitsee tukea, joka vähentää epävarmuutta osaamisesta ja tukee itseluottamusta.



Kynnyskäsitteiden oivaltaminen ei tarkoita vain informaation lisääntymistä. Kysymys on merkitysten uudelleenmuotoutumisesta, uudeltaisesta tavasta ymmärtää. Esimerkiksi tutkimisen vaiheeseen kuuluva epävarmuus tarkoittaa sitä, että löydetty tai kehitelty mutta vielä jäsentymätön tieto edellyttää ajattelamista: arviointia, tulkintaa ja yhteyksien rakentamista. Epävarmuus ja tunne etenemisen jumiutumuksesta ei tarkoita, että jokin olisi mennyt pieleen. Se on keskeinen osa syvällistä, ymmärtämiseen tähtäävää oppimisen prosessia. Vanha sanonta ”Tieto tuskaa lisää” on siis syytä ottaa vakavasti ja käyttää ohjaamisessa sellaisia opiskelijan kohtaamisen tapoja, joissa hän saa vastakaikua myös itseensä liittyvän epävarmuuden, epäselvyyden ja epätietoisuuden kokemukselle. Tällaisesta tukemisesta voidaan käyttää englanninkielistä termiä scaffolding. Se on onnistunut termi kuvaamaan tuota vaihetta siksi, että scaffold tarkoittaa sekä rakennustelinettä että mestauslavaa.

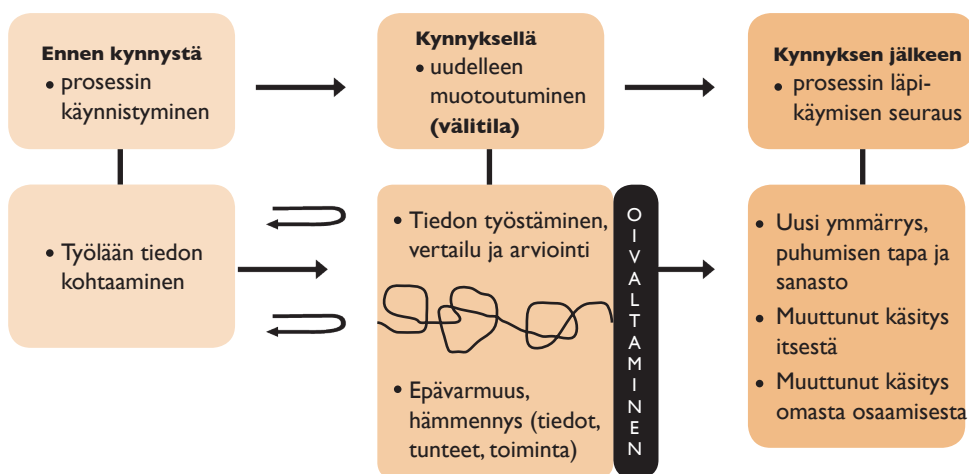
On syytä korostaa, että Kuhlthaun esittämä malli ei kuvaa oppimisen prosessia, vaan informaation hankkimisen prosessia. Siis sitä, minkälaisia vaiheita uuden informaation kohtaamiseen ja kokoamiseen kuuluu sekä minkälaisia tunnekokemuksia uuden tiedon konstruoiminen herättää. Malli antaa mielenkiintoisen vaiheistuksen, jonka perusteella kynnyskäsitteiden näkökulma voidaan yhdistää uuden tiedon luomisen, merkityksen muodostumisen ja identiteettityön prosesseihin. Kynnyskäsitteet mahdollistavatkin sellaisten kompleksisten tehtävien tarjoamisen, jotka virittävät edellä kuvatun prosessin alkamisen. Näin kynnyskäsitteet toimivat linkkinä syvällisen ymmärtämisen kehittymisen ja ”lopputuloksena” näkyvän osaamisen välillä. Kynnyskäsitteitä voidaan käyttää myös opiskelijan osaamisen ja ymmärryksen muuttumisen arvioinnin välineinä. Haasteena on kehittää arvioinnin tapoja, joiden avulla on mahdollista arvioida oppimista kynnyskäsitteiden näkökulmasta.

Välitilan merkitys oppimisen prosessissa ja identiteettityössä

Kynnyskäsitteiden tunnistaminen saattaa olla hankalaa siksi, että opettaja ja muut asiantuntijat ovat olleet kynnyskäsitteiden toisella puolella jo kauan aikaa (Cousin 2010). On kuitenkin syytä miettiä uudestaan, jos kynnyskäsitteeksi ehdotettu on luonteeltaan itsestään selvä, yksinkertainen ja helposti ymmärrettävissä. Konstruoidessaan kynnyskäsitteisiin kuuluvaa tietoa opiskelija todennäköisesti ”ajautuu” ns. välitilaan (liminal space). Se on epävakaa tila, jossa opiskelija ”empii ja ailahtelee” aiemman ja syntymässä olevan uuden ymmärryksen välillä (Meyer & Land 2003; Cousin 2010; ks. myös Kukkonen 2007).



Välitilassa oleminen tarkoittaa kokemusta siitä, että aiempi ymmärrys tai tieto ei enää riitä tai päde mutta uuttakaan perustaa ei vielä ole rakentunut. Kynnyskäsitteet oikeastaan ”saattelevat” opiskelijat välitilan äärelle. Siirtyminen välitilaan tarkoittaa, että kyse ei ole vain uuden tiedon saamisesta, vaan koko ajattelu on muuttumassa. Tämä asettaa haasteen ohjaamiselle, sillä kynnyskäsitteisiin liittyvä tieto ei ole vain kognitiivisesti työlästä, vaan myös emotionaalisesti, asenteellisesti, kehollisesti, vuorovaikutuksellisesti, institutionaalisesti ja sosiaalisesti työlästä (Sibbett & Thompson 2008). Välitilaan siirtyminen sisältää monia riskejä, jotka liittyvät sekä opintojen etenemiseen että opiskelijan käsitykseen itsestään. Epätoivottavia seurauksia välitilaan jäämisestä ovat esimerkiksi opintojen keskeyttäminen tai jäljittelyyn ja matkimiseen perustuva toiminta. Seuraavassa kuviossa on havainnollistettu välitilan merkitystä oppimiselle ja ammatilliselle kasvulle.



KUVIO 1. Välitilan merkitys oppimisen prosessissa. (Kukkonen & Lähteenmäki 2012 soveltaen Land, Cousin, Meyer & Davies 2005.)

Pelkistettynä monimutkaisen prosessin voi kuvata seuraavasti. Syvälinen oppimisen prosessi käynnistyy, kun opiskelija kohtaa kynnyskäsitteen. Tämä aiheuttaa epätietoisuutta siitä, minkälaista tietoa tarvitaan ja epävarmuutta siitä, pystyykö itse tekemään esimerkiksi annetun tehtävän. Vastustus ja kritiikki, eli huomion ja energian kääntyminen muualle kuin tehtävään on hyvin mahdollista. Välitilassa tapahtuva tutkiminen, reflektointi johtaa oivaltamiseen, eli ”asiat loksahtavat paikoilleen”. Syntyy uusi ymmärrys, johon liittyy muuttunut käsitys asioista, omasta tietämisestä ja osaamisesta ja mahdollisesti myös itsestä.



Oppiminen ja ammatillinen kasvu ei ole pelkästään kognitiivinen, loogisesti etenevä ja rationaalinen prosessi. Muutos ei ole vain määrällinen (uusien tietojen saaminen), vaan myös laadullinen (ajattelu ja tapa ymmärtää itseä ja maailmaa on muuttumassa). Tunteilla on välitilassa olemisessa merkittävä osuus ja onkin ymmärrettävää, että ihmistä kiehtoo paluu tuttuun ja turvalliseen tapaan ajatella, ymmärtää ja toimia. Opiskelijan ohjaamisen kannalta on tärkeää ymmärtää, että olennainen osa uudenlaisen identiteetin rakentamista on muutoksen vastustaminen mutta uuden vastustaminen ei tarkoita sen hylkäämistä (Britzman 1994; Carson 2009). Sekä kriittisyys että hyväksyminen on siis mahdollista ymmärtää osaksi identiteettityötä.



Välitilan käsite auttaa ymmärtämään, että opiskelijan turhautuminen ja vastustus on oppimisen kannalta tärkeä vaihe, vaikka se henkilökohtaisena kokemuksena onkin epämiellyttävä. Välitilassa olemiselle on siis tyypillistä ”älyllinen epävarmuus” (Land 2011). Oppiminen ei tunnu etenevän ja aiemmin opittukin tuntuu ristiriitaiselta. Opiskelija tuntee olevansa jumissa. Jumi oli muinaissuomalaisen mytologian arvoituksellinen hahmo, joka esiintyy arvoituksissa ja sananlaskuissa liikkumattomuuden vertauskuvana. Jumi tuottaa hämmennyksen ja turhautumisen elämyksiä kyseenalaistamalla liian valmiiksi oletetun etenemisen kaavan. Epämiellyttävältä tuntuva pysähtyminen on kuitenkin hedelmällinen tilanne, sillä se vie oppimisen prosessia eteenpäin. Näin Jumi on opiskelijan tukihenkilö, sillä se auttaa kulkemaan kehän kaltaista uudelleen tulkitsemisen ja ymmärtämisen prosessia ”pakottamalla” ihmisen pysähtymään ja reflektoimaan toimintaansa ja ajatteluaan. Jumin kanssa siis kannattaa – sen epämiellyttävyydestä huolimatta – ystäväystyä eikä yrittää kaihtaa sitä kaikenlaisella näennäisellä puuhastelulla. Onkin syytä kysyä, sallitaanko opiskelijalle tilaa ja aikaa esille nousevien kysymysten äärellä viipyilemiseen. Orsini-Jonesin (2006) mukaan rituaalinen ymmärtäminen, mekaaninen jäljittely sekä opintojen keskeyttäminen laskee dramaattisesti, mikäli opiskelijoiden sallitaan tehdä virheitä, olla väärässä ja ”räpiköidä” opinnoissaan.

Ammattiin oppimista voi kuvata hermeneuttisen kehän kaltaiseksi aiemman ja uuden ymmärryksen muuttumisen sekä uudelleen yhdistymisen prosessiksi. Irving ja Young (2004) toteavat, että ammatillisessa koulutuksessa tulisi jättää tilaa identiteetin ja jatkuvan välitilassa olemisen kysymyksien tutkimiselle (Sibbett & Thompson 2008). Ammatillisessa koulutuksessa on kysymys sekä



henkilökohtaisen että ammatillisen identiteetin (uudelleen)muotoutumisesta ja juuri välitilaan liittyvä uuden luomisen mahdollisuus tukee opiskelijan persoonallista kasvua ja eheämmän ammatillisen identiteetin rakentumista. Olisiko jopa niin, että ymmärtämiseen tähtäävän osaamisen kehittymisen kannalta opiskelijaa kannattaisikin johdatella erilaisiin välitilakokemuksiin? Kynnyskäsitteet voisivat olla tähän oivallinen väline.

Toiminnallisesti opiskelijoita voidaan "saatella" jumien ja välitilakokemusten äärelle erilaisilla tutkimista ja opiskelijan omaa aktiivisuutta painottavilla pedagogisilla ratkaisuilla. On tärkeää, että opiskelijat johdatetaan etsimään, tuottamaan, arvioimaan ja kritisoiimaan tietoa jo hyvin varhaisessa vaiheessa opintoja. Opiskelijat siis ohjataan siirtymään lineaarisesta ja faktoja painottavasta ongelmanratkaisusta kohti proseduraalista ja persoonallista tietoa hyödyntäviä strategioita. (Savin-Baden 2005.) Näin myös jumi voidaan ymmärtää oppimisen tilaksi ja jumien vältteleminen tai se, että opiskelijoita kiirehditään koko ajan "omaksumaan" uutta tietoa ja toistamaan sitä, saattaa olla oppimisen näkökulmasta kyseenalaista. Opintojen etenemisen tehostaminen saattaakin kääntyä syvällisen oppimisen ja ymmärtämiseen perustuvan osaamisen kehittymisen esteeksi.

Pohdinta – Kynnyskäsitteenäkökulma haastaa perinteiset opetuskäytännöt

Artikkelin tarkoituksena oli pohtia ja perustella kynnyskäsitteiden merkitystä ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja oppimisen tukemisessa. Tätä varten esiteltiin kynnyskäsitteiden kriteereitä ja identifioimisen tapoja sekä yhdistettiin kynnyskäsitteet informaation hankkimisen prosessin eri vaiheisiin.

Kynnyskäsitteille perustuva koulutus mahdollistaa toiminnan kehittämisen monella tasolla. Opiskelijalle jää aikaa ammatin kannalta keskeisten asioiden syvälliseen ja oivaltavaan ymmärtämiseen, opettajat voivat keskittyä olennaiseen ja arviointia voidaan kohdistaa yksittäisiä opintojaksoja laajempiin kokonaisuuksiin. Yhteisesti määritetyt ja sovitut kynnyskäsitteet edistävät työyhteisön toiminnan kehittämistä sekä harjoittelupaikkojen ja muiden sidosryhmien kanssa tehtävää monialaista yhteistyötä. (Kukkonen & Lähteenmäki 2012.)

Kynnyskäsiteajattelu tuo sekä kysymyksiä että mahdollisuuksia opetussuunnittelulle ja ohjaamiselle. Eri koulutusalojen ilmiöiden kirjo on hyvin laaja ja vaarana on, että opetussuunnitelmasta tulee hyvin pirstaleinen ja vaikeasti hahmotettava. Kynnyskäsitteisiin fokuoiminen auttaa välttämään täyteen ahdetun



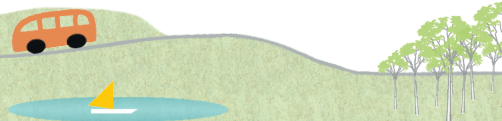
opetussuunnitelman (stuffed curriculum) syntymistä. Tämä Cousinin (2006) käyttämä termi kuvaa tilannetta, johon ajaudutaan usein lähes huomaamatta. Opetussuunnitelma koostuu yksittäisistä oppisisällöistä, jotka opiskelijan oletetaan erillisten kurssien tai opintojaksojen lopussa hallitsevan. Tämä sisältää piiloisesti ajatuksen tiedon transmissioluonteesta ja opettaja saa tiedonvälittäjän ja kontrolloijan position. Niin sanottu opetussuunnitelman päivittäminen tarkoittaa usein sitä, että lisätään uusia sisältöjä mutta mitään ei oteta pois. Kynnyskäsitteet antavat opettajille mahdollisuuden tehdä tarkempia päätelmiä siitä, mikä on olennaista ja mikä opiskelijan pitäisi ymmärtää. Periaatteena opetussuunnitelmatyössä ja yleensä opetussuunnittelussa voisikin olla ”vähemmän on enemmän”.

Opiskelijaa voidaan tukea hänellä olevien käsitysten ja tietojen arvioinnissa ja uudelleentulkinnassa kohdistamalla huomio juuri kynnyskäsitteen näkökulmaan (Davies 2003). Tämän takia on tärkeää, että opettaja ja ohjaaja pystyvät tunnistamaan ja analysoimaan oman ajattelunsa ja toimintansa perusteita. Siis sanallistamaan sellaista tietoa, josta on asiantuntijan toiminnassa käytetty termejä hiljainen tai piiloinen tieto (Kinchin, Cabot & Hay 2010). Kun operoidaan kynnyskäsitteillä, tarkoituksena on, että yritetään tunnistaa opiskelijan tapaa käsitteellistää erilaisia ilmiöitä. Kynnyskäsitteet ovat asiantuntijalle itsestään selviä, joten aina ei välttämättä edes huomata niiden keskeistä merkitystä opittavan asian ymmärtämisessä ja osaamisessa.



Kynnyskäsitteiden näkökulma antaa uutta perspektiiviä yksinkertaistettuun oppimistulos- ja osaamisajatteluun. On tietysti tärkeää, että oppimiselle on tavoitteet, mutta identiteettityön kannalta on tärkeää, että on myös tavoitteita, jotka voivat tarkentua, muuttua, että tuleekin uusia tavoitteita, odottamattomia lopputuloksia tai poikkeamia pois aiotulta reitiltä. Oppimisessa ei ole olemassa suoraa (linearisesti etenevää) reittiä, jossa helpot asiat ymmärrettäisiin ensin ja sitten vaikeat. Matka kynnyskäsitteiden hallitsemiseen on kiemurainen ja välillä hyvinkin sekavalta tuntuva (ks. kuvio 1). Elokuvatermiä käyttäen voisi sanoa, että vaatii useita ”ottoja” ennen kuin tapahtuu käsitteellisen materiaalin riittävä integroituminen ja toiminnallistuminen. (Cousin 2006; Land, Cousin, Meyer & Davies 2005.)

Kynnyskäsitteenäkökulma ei liity pelkästään yksilölliseen ammatillisen sosiaalisaation prosessiin. Kynnyskäsitteiden avulla on mahdollista selkeyttää eri kou-



lutus-, tieteen- ja ammattialojen sisältöä, rajoja ja työnjakoa. Näin voidaan edistää yhteistyötä eri alojen välillä, ei suinkaan lokeroida eri aloja erilleen toisistaan. Opettajien, opiskelijoiden sekä erilaisten sidos- ja yhteistyöryhmien jäsenten eli käytäntöyhteisöjen yhteinen käsitys ammattiin oppimisen keskeisistä käsitteistä ja prosesseista auttaa ohjaamisen käytäntöjen kehittämisessä ja laajemminkin pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä.

Vaikka ammatillisessa koulutuksessa pyritään tukemaan sellaisen identiteetin rakentumista, jonka avulla opiskelijan on mahdollista liittyä ja samaisua tiettyyn yhteisöön, kyse ei ole vain jonkin tietyn ammatin vaatimuksiin sopeuttamisesta tai vain tietynlaisten työntekijöiden "tuottamisesta". Kun ohjaamisessa tuetaan henkilökohtaisten, syvällisten oppimisprosessien viriämistä ja säilymistä, on mahdollista saada vaikuttajia alati muuttuvaan maailmaan ja työtehtäviin. Tässä artikkelissa esille nostetut näkökulmat voisivat toimia virikkeenä pohdittaessa, miten rakentaa sellainen koulutuksen toteutus, jossa annetaan tilaa sekä opiskelijan kokemuksille ja näkökulmille että pidetään kiinni työelämän ja tulevaisuuden edellyttämästä osaamisesta.

Lähteet

BARNETT, R. & COATE, K. 2010. Engaging the Curriculum in Higher Education. Glasgow: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

BEIJAARD, D., MEIJER, P.C. & VERLOOP, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

BRITZMAN, D. 1994. The Terrible Problem of Knowing Thyself. Toward a Post-structural Account of Teacher Identity. *JCT: Journal of Interdisciplinary Curriculum Studies*, 9(3), 23-46.

CARSON, T.R. 2009. Re-thinking Curriculum Change from the Place of the Teacher. *Teacher Identity and the Implementation of Curriculum Reform in China*. In E. Ropo & T. Autio. (eds.) *International Conversations on Curriculum Studies. Subject, Society and Curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers. 213-224.

COUSIN, G. 2006. An introduction to threshold concepts. *Planet No. 17*. December 2006

COUSIN, G. 2010. Neither teacher-centred nor student-centred: threshold concepts and research partnership. *Journal of Learning Development in Higher Education*. Issue 2: February 2010.

DAVIES, P. 2003. Threshold Concepts: how can we recognise them. Paper presented at the EARLI Conference August 26-30th 2003, Padova.

ETELÄPELTO, A. & VÄHÄSANTANEN, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Dark, 26-49.

KINCHIN, I.M., CABOT, L.B. & HAY, D.B. 2010. Visualizing Expertise: Revealing the Nature of a Threshold Concept in the Development of an Authentic Pedagogy for Clinical Education. In J.H.F. Meyer, R. Land & Baillie, C. (eds) *Threshold Concepts and Transformational Learning. Educational Futures: Rethinking Theory and Practice* Rotterdam: Sense Publishers. 81-95.



- KUHLTHAU, C.** 2008. From Information to Meaning: Confronting Challenges of the Twenty-first Century. Libri, vol 58, pp. 66-73.
- KUKKONEN, H.** 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampere: Tampere University Press.
- KUKKONEN, H.** 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd. Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press. 152-173.
- KUKKONEN, H. & LÄHTEENMÄKI M.-L.** 2012. Fysioterapian ydintä etsimässä – kynnyskäsitteet fysioterapiakoulutuksessa. Fysioterapia -lehti 4/2012.
- LAND, R.** 2011. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. A transformational approach to learning. University of York Annual Learning and Teaching Conference 25th May 2011.
- LAND, R., COUSIN, G., MEYER J.H.F. & DAVIES, P.** 2005. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Implications for course design and evaluation. In Rust, C (ed.) Improving Students Learning Diversity and Inclusivity. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development. 53 – 64.
- LAND, R. & MEYER, J.H.F.** 2010. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Dynamics of Assessment In J.H.F. Meyer, R. Land & Baillie, C. (eds.) Threshold Concepts and Transformational Learning. Educational Futures: Rethinking Theory and Practice. Rotterdam: Sense Publishers. 61-79.
- MEYER, J.H.F. & LAND, R.** 2003. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines. Enhancing Teaching-Learning Environments in Under-graduate Courses. Occasional Report 4. ETL Project, Universities of Edinburgh, Coventry and Durham.
- MEYER, J.H.F. & LAND, R.** 2005. "Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning" Higher Education, 49(3), 373-388.
- MEYER, J.H.F., LAND, R. AND DAVIES, P.** 2006. Implications of threshold concepts for course design and evaluation. In Meyer, J.H.F. and Land, R. (eds.), Overcoming Barriers to Student Understanding: threshold concepts and troublesome knowledge, London and New York: Routledge.
- ORSINI-JONES, M.** 2006. Identifying troublesome concepts and helping undergraduates with crossing grammar thresholds via assessed collaborative group work. Threshold Concepts within the Disciples Symposium. Glasgow.
- SAVIN-BADEN, M.** 2005. Disjunction as a form of troublesome knowledge in problem-based learning. In Meyer, J, H, F & Land, R. (eds.) Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. London: Routledge.
- SIBBETT, C. & THOMPSON, W.** 2008. Nettlesome Knowledge, Liminality and the Taboo in Cancer and Art Therapy Experiences. Implications for Teaching and Learning. In Land, R., J. H. F. Meyer, J.H.F.& Smith, J. (eds.) Threshold Concepts within the Disciplines 227-242. Rotterdam/Taipei City: Sense Publishers.
- WENGER, E.** 2009. A Social Theory of Learning. In K. Illeris (ed.) Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists ... in Their Own Words. New York: Routledge. 209-218.



YRITTÄJYYDEN TUOTTAMINEN

Abstrakti

Artikkeli perustuu keväällä 2015 julkaistavan tutkimukseni käsikirjoitukseen (Stenlund 2015). Sen aiheena oli yrittäjyyden tuottaminen, sekä lähtökohtana oppiminen ja sen organisointi. Lähestymistapani oli kontekstuaalinen, jossa ymmärsin yrittäjyyden vuorovaikutuksellisen suhdejärjestelmänä. Toisin sanoen yrittäjyys tuotetaan ja opitaan jännitteisissä, dynaamisissa ja reflektiivisissä prosesseissa, joille yleiset ja erityiset kontekstit asettavat ehtojaan ja luovat edellytyksiään. Yrittäjyys ei ole sidoksissa pelkästään yrityksen omistamiseen tai taloudelliseen toimintaan, vaan se voi luoda arvoa missä tahansa kontekstissa organisoimalla voimavarojen käyttöä mahdollisuuksien hyödyntämiseksi ja ratkaisujen tuottamiseksi. Yksilön kannalta viime kädessä kysymys on muuttuvassa maailmassa selviytymisestä ja menestymisestä.

Tutkimusaineistot keräsin havainnoimalla ja haastattelemalla opiskelijoita, opettajia, muuta opetushenkilöstöä, yrittäjyyskasvattajia ja yrittäjiä. Analyysin suoritin aineistolähtöisesti ja pelkästään informanttien käyttämiä ilmaisuja pelkistäen ja käsitteellistäen. Tutkimusprosessin kuluessa synnytin pelkästään aineistostani nousevan yrittäjyyden tuottamisen paikallisen teorian, jonka pätevyyttä testasin vertaamalla sen ydinkategorioita aikaisempiin teorioihin. Käyttämäni kontekstualismi teoreettisena viitekehyksenä ja grounded theory aineistolähtöisen analyysin menetelmänä avasivat uutta ymmärrystä yrittäjyyden tuottamiseen.

Artikkelin keskiöön nostin tutkimukseni paljastaman yrittäjyyden tuottamisen paikallisen, eli substantiivisen, teorian. Ymmärrän paikallisen teorian hypoteesiksi, jota voidaan arvioida ja hyödyntää suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa oppimisympäristöjä.

Asiasanat: yrittäjyys, tuottaminen, oppiminen, konteksti, reflektio

Johdanto

Tutkijoilla on yrittäjyyden ilmiön olemuksesta ja sisällöstä ristiriitaisia käsityksiä ja jopa erimielisyyksiä (ks. esim. Jennings 1994; Filion 1988 ja 1997; Sadler 2001; Davidsson 2004; Landström 2005). Yhtäältä yrittäjyyden ehdoksi asetetaan taloudellinen toiminta riskeineen ja yrittäjyyttä toteuttavan organisaation omistaminen (ks. esim. Niittykangas 2003), toisaalta yrittäjyyttä määriteltäessä korostetaan luovuutta ja mahdollisuuksien hyödyntämistä missä



tahansa inhimillisessä toiminnassa ja tähän liittyen myös ei-taloudellisten riskien ottamista (ks. esim. Schumpeter 1934, Sadler 2001). On määritelty yrityksen omistamiseen viittaava ulkoinen yrittäjyys ja yrittäjämäistä työskentelyä toisen palveluksessa korostava sisäinen yrittäjyys (Pinchot 1985; Gibb 1990; Koironen & Peltonen 1995). Kyrö (1997) puolestaan tarjoaa ulkoisen ja sisäisen rinnalle omaehtoisen yrittäjyyden. Yrittäjyyden vaatimus on siis edennyt liiketoiminnan omistamisesta ja taloudellisesta toiminnasta kaikkeen inhimilliseen toimintaan (ks. esim. Koironen & Peltonen 1995; Kyrö 1997; Sadler 2001; Fenwick 2002).

Yrittäjyyden etenemisen myötä yrittäjyyden eetos on saavuttanut lähes kulttuurisen hegemonian. Siinä yksilön itsensä tulee olla vastuussa elämässään tarvitsemansa inhimillisen pääoman hankkimisesta ja kehittämisestä. Hänen odotetaan alistavan tälle vastuulle kaikki halunsa ja kykynsä kehittyä, uskomuksensa ja arvonsa, yksityiset ja julkiset suhteensa, aktiivisuutensa ja työkykynsä, sekä elämänsä tarkoituksen ja toteuttamisen. (ks. du Gay 1996; Fenwick 2001; 2002.). Giddens (1991) näkee yksilön orientoitumisen riskiyhteiskuntaan refleksiivisenä projektina, jossa yksilö etsii ratkaisuja elämänsä monimerkityksellisyyteen ja epävarmuuteen: riskiyhteiskunnassa kaikki yksilöt kohtaavat riskejä ja ovat niistä vastuussa.

Yrittäjyys ei synny luontojaan, vaan se tuotetaan monenlaisilla hallinnan teknologioilla ja käytänteillä (vrt. Foucault 1984). Yrittäjyyden tuottaminen viittaa yrittäjyyskasvatukseen, joka käsitteenä on yhtä sekava, moniselitteinen ja ristiriitainen kuin sen muodostavat yrittäjyyden ja kasvatuksen käsitteet. Esiin nousee kysymyksiä, jotka liittyvät valtaan ja vapauteen, tietoon ja oppimiseen, taitoon ja osaamiseen, sekä yksilön ja identiteetin kehittymiseen. Vastaukset puolestaan riippuvat vastaajan ontologisista ja epistemologisista sitoumuksista ja yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita koskevasta ymmärryksestä: tavoitteiksi voidaan ymmärtää yritystoiminnan määrän ja laadun lisääminen tai yritteliäisyyden ja aktiivisuuden edistäminen. Erilaiset yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet johtavat erilaiseen toimintaan ja erilaisiin kasvatuksen menetelmiin.

Runsaasta yrittäjyystutkimuksesta huolimatta yrittäjyyden käsitteeseen ja itse ilmiöön ei ole löydetty yhteisesti hyväksyttyä määritelmää. Yrittäjyyskasvatus syventää entisestään eriävistä tieteenalojen tavoitteista ja sitoumuksista johtuvia näkemyseroja. Keskusteluun yrittäjyydestä ovat liiketaloustieteilijöiden rinnalle liittyneet esimerkiksi kasvatustieteilijät ja humanistit. Tieteenala tuovat keskusteluun omat traditionsa, epistemologiset oletuksensa ja ontologiset sitoumuksensa, sekä ymmärryksen hyväksyttävistä tavoitteista ja keinoista. Voidaan hyvällä syyllä kysyä: miten yrittäjyys tuotetaan?



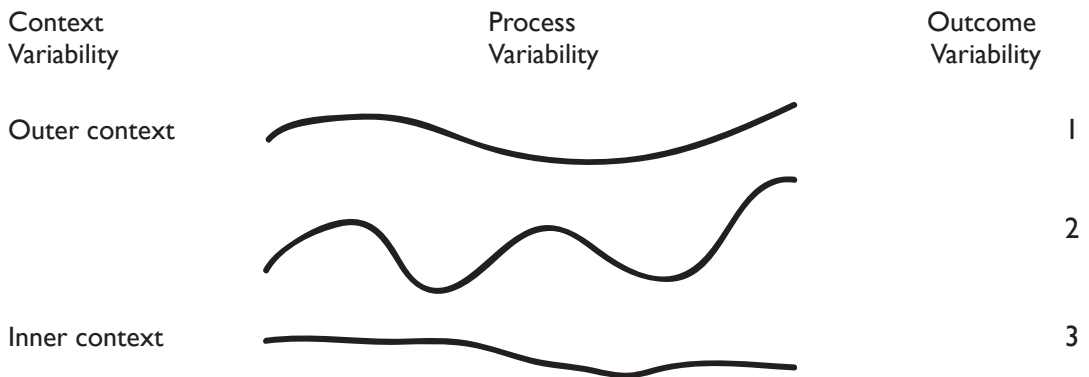
Artikkelissani esittelen erästä vastausta yrittäjyyden tuottamisen kysymykseen. Tuottamisella tarkoitan valmiuksien ja osaamisen rakentamista, jossa yksilö itse on tärkein rakentaja. Tämä nostaa tarkastelun lähtökohdaksi oppimisen ja sen organisoinnin.

Tutkimuksen lähtökohdat ja toteuttaminen

Pepper (1942) esitti maailmanhypoteesit (formismi, mekanismi, organisismi ja kontekstualismi), maailman ymmärtämisen ontologiset muodot ja niiden juurimetaforat. Ne vaikuttavat tieteellisen toiminnan ytimessä toimien sitä ohjaavina uskomusmalleina. Yhteen maailmanhypoteesiin sitoutunut tutkija ei ymmärrä koskaan täysin muihin hypoteeseihin sitoutuneita tutkijoita (Pepper 1942). Yrittäjyystutkimuksen piirissä tämä on yrittäjyyden ilmiötä koskevien erimielisyyksien ja ristiriitaisten käsitysten keskeinen lähde.

Aikaisemmassa yrittäjyystutkimuksessa vallitsevat tutkimustraditiot ovat luokittelevia, piirteitä ja ominaisuuksia eritteleviä formistisia, syiden ja seurausten suhteita selittäviä mekanistisia, sekä harmonisia rakenteita osista kokoavia organisistisia. Kontekstualistista yrittäjyyden tutkimusta ei esiinny, vaikka kontekstin merkitystä ja kontekstista riippuvaa yrittäjyyden dynaamisuutta korostetaan (ks. esim. Davidsson 1989; Vesala 1996; Filion 1991; 1997; Kyrö 1998; Bridge ym. 1998; Sadler 2001; Ikonen 2006; jne.).

Kontekstualismissa ilmiöt ymmärretään tilannesidonnaisina ja konteksteihinsa sidottuina. Totuuden kriteeri on toiminnan onnistuminen, mikä todenneetaan hypoteesin laadullisella vahvistamisella. Kontekstualismi hypoteesina viittaa pragmatismiin, eksistentialismiin ja fenomenologiaan. (Pepper 1942; Hayes ym. 1988.) Pettigrew (1985) kuvaa kontekstualistisen analyysin peruselementit:



KUVIO 1. Kontekstualistisen analyysin peruselementit (Pettigrew 1985)



Kontekstuaalinen analyysi soveltui erinomaisesti yrittäjyyden tuottamisen tarkasteluun, koska kohteena on vahvasti kontekstuaalinen ilmiö. Siinä yksilöt toteuttavat yrittäjyyden kehittymisen dynaamisia prosessejaan ja synnyttävät tuotoksiaan yleisten ja paikallisten kontekstien jännitteisessä kentässä (vrt. Pettigrew 1985; Hayes 1988; Poikela 1999). Yleiset kontekstit viittaavat edellä olevan kuvion ulkoiseen kontekstiin ja paikalliset sisäiseen kontekstiin. Ilmiön dynaamisuutta ilmentävät kontekstin, prosessin ja tuotosten vaihtelut.

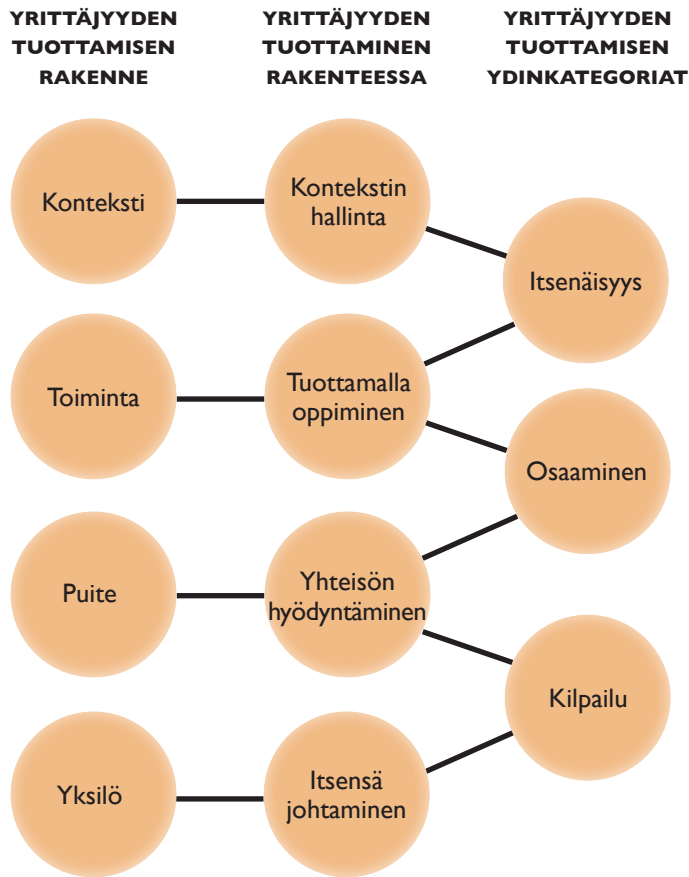
Tutkimusaineistot keräsin kahden lukuvuoden (2010–2012) aikana havainnoimalla opiskelijoiden ja opettajien toimintaa, sekä haastattelemalla heidän lisäksi muuta opetushenkilöstöä, yrittäjyyskasvattajia ja yrittäjiä. Havainnointien kohteena oli 60 henkilöä, joiden lisäksi tutkimusta varten haastattelin 83 henkilöä. Aineiston keräämisen menetelmä mahdollisti ilmiön syvän tavoittamisen, mikä muulla menetelmällä ei olisi ollut mahdollista: siinä korostuivat informanttien välitön kokemus ja käsitemaailma, sekä prosessin myötä tutkijan jatkuvasti täydentyvä tieto siitä. Havainnoinneista ja haastatteluista tuotin tekstejä, joita käytin aineistolähtöisen ja tietokoneavusteisen analyysin tutkimusaineistona. Aineiston luotettavuutta varmistin triangulaatiolla ja saturaatiolla.

Aineistolähtöinen analyysin toteutin jatkuvana ja täydentyvänä prosessina. Siinä pelkistin informanttien käyttämät ilmaisut käsitteiksi, joista edelleen integroin yrittäjyyden tuottamisen kategoriat ja ydinkategoriat. Käsitteiden ja kategorioiden muodostamisessa vältin tietoisesti aikaisemman yrittäjyystutkimuksen teorioiden ohjaavaa vaikutusta, koska tavoittelin uutta ja pelkästään keräämästäni aineistosta nousevaa paikallista teoriaa. Sillä viittaan analyysin tuloksena aineistosta nousevaan substantiiviseen teoriaan (Strauss & Corbin 1990, 174–175), joka on luotettava vain käytetyn tutkimusaineiston rajaamassa kohteessa ja tilanteessa. Sen yleinen pätevyys ja luotettavuus vahvistetaan toisiin kohteisiin kohdistuvilla lisätutkimuksilla tai aikaisempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin vertaamalla. Käsillä olevassa artikkelissani yhdistän tärkeimpiä tutkimustuloksiani aikaisempiin tutkimuksiin.

Yrittäjyyden tuottamisen kategoriat

Analyysin myötä nostin aineistosta esiin yrittäjyyden tuottamisen rakennetta ja toimintaa rakenteessa jäsentävät kategoriat, sekä kolme yrittäjyyden tuottamisen ydinkategoriaa. Kuvio 2 esittelee kategorioiden muodostamaa kokonaisuutta ja välisiä yhteyksiä (Stenlund 2015):





KUVIO 2. Yrittäjyyden tuottamisen kategoriat (Stenlund 2015)

Yrittäjyyden tuottamisen rakenne

Yksilön tavoitteet ja toiminta nousivat yrittäjyyden tuottamisen keskiöön. Tavoitteilla viitattiin itsenäisyyteen, asemaan ja rooliin, sekä osaamiseen. Toiminta yhdistettiin elämänhallintaan, itsetuntemukseen, kilpailuetuihin, itseohjautuvuuteen ja sisäiseen motivaatioon. Puite käsitti erityiset ja paikalliset kontekstit, sekä oppimisen ja työn yhteisöt, joihin yksilö kuului ja harjoitti vuorovaikutusta. Niillä viitattiin koulutuksen, ammatin ja yrittäjyyden erityisiin ja paikallisiin konteksteihin. Toiminta määrittyi tuottamisen ja oppimisen alueeksi, johon sisältyi koulutuksen, ammatin ja yrittäjyyden toiminnallisen integraation mahdollisuus. Konteksti yhdistyi yleiseen ja yhteiskunnalliseen kehykseen. Sen asetti yrittäjyydelle ja yksilön itsenäisyydelle ehtojaan, sekä toimi myös oikeutuksen ja mahdollisuuksien lähteenä.



Yrittäjyyden tuottamisen rakenne vertautui kontekstuaalisen kasvun aikaisempiin teorioihin. Bronfenbrenner (1979) määrittäi ekologisten järjestelmien teoriassaan (Ecological Systems Theory) kontekstuaalisen kasvun tiloiksi mikrosysteemin, mesosysteemin, eksosysteemin ja makrosysteemin. Layder (1993) puolestaan kuvasi tutkimuskartassaan (Research Map) sosiaalisen toiminnan rakennetta termeillä self (itse), situated activity (tilanteinen toiminta), setting (asetelma) ja context (konteksti). Teoriat jakavat näkemyksen kehitymisestä yksilön ja ympäristön funktiona. Myös rakenteet muistuttavat toisiaan: sisin kerros viittaa yksilöön, uloin taas kontekstiin. Niiden väliin sijoitetaan toiminnan ja vuorovaikutuksen rakenteita.

Yrittäjyyden tuottaminen rakenteessa

Yksilöön viittaava itsensä johtaminen nostettiin yrittäjyyden ja yrittäjämäisen toiminnan edellytykseksi. Siihen liitettiin intentionaalinen käyttäytyminen, kehittymisen orientaatio, syvenevä itsetuntemus, tekemisen asenne, henkilökohtaisen kiinnostuksen täyttämisen ja oman elämän hallinta. Itseään johtava yksilö havainnoi ja arvioi itseään ja elämäänsä, tekee itseään ja elämäänsä koskevia päätöksiä, suunnittelee ja asettaa niitä koskevia tavoitteita, sekä hankkii valmiudet ja osaamisen tavoitteidensa saavuttamiseksi.

"...on itsensä johtamista josta se lähtee vahvasti, et pitää osata johtaa itseään. Et kyllä se kuuluu siihen yrittäjämäiseen toimintaan ja yrittäjyyteen, et kyllähän se itsensä johtaminen on kaiken lähtökohta."

Jonna

"...pitää ne pyörät pyörimässä, pitää itses pyörimässä, pitää tavallaan koko ajan ne koneet käynnissä ja pyrkiä kohti, luoda tavoitteita. Ja pyrkiä kohti niitä tavoitteita, joillain suunnitelmallisuus."

Elli

Yhteisön hyödyntäminen kuvattiin käyttäytymisenä, jossa yksilöt hyödynsivät puitteeseen asemoituvia verkostoja ja sosiaalisia organisaatioita intentionensa tyydyttämisessä. Niistä yksilöt hakivat voimavaroja, joista yrittäjyyden osalta korostuivat kilpailussa menestyminen ja kontekstuaalisen tiedon hallinta. Yrittäjyyteen yhdistyi käsitys, jonka mukaan vain yksilön tavoitteiden saavuttamista edistävät verkostot ja yhteisöt olivat tarpeellisia ja tarvittaessa niitä voi rakentaa itse. Yhteisön valintaan ja siihen sitoutumiseen liittyi hyödyn arviointi, jossa esiin nousivat erityisesti toimeentulon ja menestymisen mahdollisuudet.

"...verkostot on tarpeen, mut yhteistyöhössötys kaikkiaan ei ole tarpeellista. Kannattaisi aina tarkkaa harkita mihin menee mukaan koska hyötyä yhteistyöki pitäisi tuoda, vai mitä? Yhteistyö on joskus joutavaa seurustelua ja muutenki myös kallista



ajankulua. Ja voithan aina kehitellä omiakin verkostoja omia näkemyksiä ja tavoitteita edistämään. Hyödyllisiä verkostoja ja kontakteja pitää kuitenkin olla...” Risto

“...oppii nimenomaan, sen verkoston merkityksen ja sen tekemisen ja kasvattamisen ja sen et sä pidät, sä oot sille verkostolle, luot ittestäs kuvaa mitä sä haluat että ne susta saa. sen taidon siellä kyllä oppii, koska pakko sun on niitä projekteja jostain hakee ja myydä ittees ja osaamistas...” Pauli

Tuottamalla oppiminen saavutettiin oppimisen, ammatin ja yrittäjyyden toiminnallisella integraatiolla, jossa tuotettiin asiakkaitten tarpeisiin todellisia ratkaisuja. Oppiminen rakentui ongelmaperustaisuuden ja ratkaisujen tuottamisen kokemuksiin, joita ammatin ja yrittäjyyden praktiikoiden kautta syvennettiin hiljaiseksi ja kontekstuaaliseksi tiedoksi. Kokemuksia puolestaan hankittiin yhdentämällä teoriaa ja käytäntöä. Tuottamalla oppimisessa korostettiin vuorovaikutuksen ja reflektion merkitystä yksilön osaamisen tuottamisessa.

“Meidän koko toiminta on sitä, että tiimit tekee todellisten asiakkaitten todellisiin tarpeisiin todellisia ratkaisuja. Mitään feikkihommia ei tehdä, vaan aina pitää olla joku työelämästä, jolla on tarve. Työelämäprojekteja tehdään erilaisille tahoille, paras on joku yritys... mutta on tehty myös erilaisia tapahtumia muunlaisille tahoille. Tiimiläiset hankkivat itse projektinsa, valmentajat eivät koskaan auta. Myös toteuttaminen ja tiedon hankinta on tiimiläisten itsensä harteilla. Aikanaan sitten asiakkaan kanssa arvioidaan projektia ja lopputulosta. Tiimi arvioi toimintaansa pajoisissa.” Veijo

“...semmonen, kasvun paikka et, kukaan ei annakaan sulle mitään valmiina vaan sun pitää ite luoda se koko et siinäki mielessä oppimisympäristö on aika poikkeuksellinen koska sehän on niin vapaa...” Heidi

“...kokemuksen merkitys... No oppiihan sitä, jäähän siitä parempi muistijälki. Siis siitä että sä oot tehny jonkun asian, tai vaikka sä oot tehny sen päin peetä, sen asian, niin siitähän sen vasta oppiikin, et.. Kyllä mä sanon, tai ite oon sitä mieltä että oppii ja oppii erittäin hyvin.” Paavo

Kontekstin hallinta viittasi tavoitteisiin ja toimintaan, joilla yksilöt vastasivat kontekstin vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Yhtäältä yrittäjyys esitettiin yhteiskuntaan laajalti hyötyjä levittävänä ilmiönä, toisaalta se nähtiin käyttämättömien mahdollisuuksien hyödyntäjänä ja yhteiskuntaa uudistavana voimana. Edellytyksiksi nousivat kontekstuaaliselle tiedolle rakentuva osaaminen ja hyödyllisiä ratkaisuja tuottava reflektiivinen toiminta. Esimerkiksi yrittäjyyden tuottamisen oikeutus perusteltiin yhteiskunnalle siitä tulevilla hyödyillä.

“...mun mielestä se meidän juttu on, et me valmennetaan työelämään. Se on niinku se ihan keskeinen juttu. Kaikessa mitä me tehdään, meidän pitäis miettiä että tuottaaks tää oppimista työelämää varten... toinen juttu mitä meidän pitää miettiä, et tuotetaanks me



tutkintoja, koska tutkinnoist me saadaan rahaa... Jos meillä opitaan, ja ne pääsee hyviin duuneihin ja me tuotetaan tutkintoja, niin niin sillon meil on oikeus toimia." Saara

"...me ollaan siirtymässä yrittäjyys- ja innovaatioyhteiskuntaan. Eli meidän tulevaisuuden yhteiskuntarakenteet tulee ole todennäköisesti vielä huomattavasti enemmän yrittäjöpohjanen ku mitä se on tällä hetkellä. ...meidän yhteiskuntarakenne pitää jatkossa pohjautua ihan erilaiseen osaamiseen ja ihan erilaiseen toimintaan ja, kyllä mä ite uskon siihen että yrittäjyys tulee jatkossa vahvistuun ja, toivottavasti myös lisääntyyn..." Taina

"Kyllähän se yrittäjyys on yhteiskunnalle ja maailmalle tärkeä, skannataan koko ajan mahiksia ja hyödynnetään siitä sit se paras. Jätetään se vanha taakse ja siirrytään eteenpäin, kehitellään joku parempi. Tätähän se ihmisten yrittäjyys pohjimmiltaan on, parempaan aina pyrkimistä ja uuden luomista. Yrittäjyys on selviämistä ja kehittymistä" Veijo

Itsensä johtaminen, yhteisön hyödyntäminen, tuottamalla oppiminen ja kontekstin hallinta kuvasivat yksilön intentionaalista ja reflektiivistä toimintaa. Yrittäjyys oli kontekstin ehdoilla tuotettu konstruktio, jota koskevat odotukset heijastuivat yksilöihin. Tutkimustulokset vertautuivat yritteliään minän (the Enterprising Self) vaatimukseen: esiin nousi elämässään tarvitsemastaan inhimillisestä pääomasta vastuun ottava yksilö (vrt. Fenwick 2001; 2002; du Gay 1996). Yrittäjyys nousi selviytymisen, menestymisen ja kehittymisen strategiaksi.

Yrittäjyden tuottamisen ydinkategoriat

Kilpailun, osaamisen ja itsenäisyyden keskinäinen dynamiikka vahvisti niiden valikoitumista yrittäjyden tuottamisen ydinkategorioiksi: yksilö saavutti itsenäisyytensä vain kilpailussa menestymällä, mikä puolestaan edellytti kilpailijoita parempaa osaamista. Toisaalta yksilön itsenäisyyden päämäärä ohjasi häntä kilpailuetuja tuottavan osaamisen hankintaan.

Kilpailu viittasi yrittäjyden tuottamisen praktiikkaan, jossa yksilöt tavoittelivat yhteisössään vaikutusvaltaista asemaa ja merkittävää toimijaroolia. Yhteisön tavoitteiksi pyrittiin saamaan omat ideat ja kiinnostuksen alueet. Yhteisön sisäisen kilpailun lisäksi yhteisön tuottamat ideat ja ratkaisut kilpailevat toisten yhteisöjen tuottamien kanssa. Jatkuva kilpailu yhteisön sisällä ja suhteessa ulkopuolisiin koettiin sekä yksilöitä kehittävänä, että yhteisöä kiinteyttävänä.

"...ei se aina niin auvoista oo, kyllähän tiimeissä kilpaillaan ihan samalla tavalla ku missä tahansa. Tiimissä ja projektissa on tehtäviä, joita pitäs kierrättää tiimiläisten oppimisen vuoksi. Todellisuudessa kuitenkin osaaminen ja ne näytöt tuloksista lopuks ratkaisevat valinnan. Ja se sisäinen valtapeli." Urho



"Tonnikellolla ilmoitetaan vaan muille, että ollaan saatu kauppa ja ollaan voitettu kilpailu siit. Yks kalahdus on tuhat euroo ja nyt olis tarkotus kalauttaa viisi kertaa, niinku ihan vaan tiedoks muille tiimeille. Ja miten hyviä me ollaan, saavat pohdiskella..." Timo

"...he myi siellä ständillä, niin kolmessa tuntissa, et ne jätkät oli ihan oikeesti kasvanu monta senttiä. Ja porukasta yks voittikin Suomen parhaimman myyjän palkinnon, joka on iso palkinto ja iso juttu..." Esa

Osaaminen yhdistyi saavutettuihin kilpailuetuihin ja yksilön kilpailukykyyn. Osaamisen lähteeksi määrittyi käytäntöä ja teoriaa yhdistävässä tuottamisen praktiikoissa hankittujen kokemusten reflektointi. Sen avulla käytettävissä olevasta potentiaalisesta tiedosta seulottiin yksilölle hyödyllinen tieto, joka ratkaisukeskeisissä ammatillisissa praktiikoissa syveni hiljaiseksi tiedoksi ja osaamiseksi. Yrittäjyyden tuottaminen korosti kontekstuaalista tietoa ja siihen perustuvaa muutoksessa selviämisen ja kilpailussa menestymisen osaamista.

"...projekteissa se nousee esille, että ne mahdollisuudet... tarvitaan osaamista, jota on vaan jollain tietyllä ihmisellä, eli hän on noussuki sieltä sit esille ja pystyny sitä kautta sitten olemaan se avainpelaaja, neuvo, opastaa muita eteenpäin..." Annikki

"...eri asioista haastelee erilaisia mahdollisuuksia. Että, koko ajan on kuitenkin joku tämmönen haku päällä. Ja sit se toinen osaa tarttua siihen, johonkin tämmöseen signaaliin, toinen ei osaa tarttua siihen. Ja vielä sitte se että, toinen saa sen sitten toimimaan, toinen taas ei saa sitä toimimaan." Leila

"...tieto on kaikki loppujen lopuksi lähtösin jotenki ympäristöstä, jota mä skannaan ja päättelen sekä hyödynnän jos osaan. Oon huomannu että osaaminenki vois sillai... olis kyky muuttaa tietoa tulokseksi?" Kosti

Itsenäisyys korosti yksilön itsensä valmiutta päättää omista asioistaan ja riippumattomuutta toisten huolenpidosta. Itsenäisyyden keskiöön nousi kyvykkyys itsenäisiin valintoihin ja niiden seurauksista vastaamiseen. Kyvykkyuden lisäksi itsenäisyys näyttäytyi itseisarvon kaltaisena ja tavoittelemisen arvoisena lopullisena päämääränä, mikä ohjasi tavoitteen saavuttamiseksi tarvittavien keinojen valintaa. Yrittäjyys oli itsenäisyyden tavoittelun väline, jonka toimivuutta kaikki muu toiminta ja vuorovaikutus ohjattiin palvelemaan.

"...saa ihan itte päättää, et mitä tekee ja melkein että, kenen kanssa tekee ja vähän, et millon tekee ja näin, niin se on mulle se, mikä tuo sen tyydytyksen ja mikä siinä se.. Että totta kai siinä on paljon hommaa ja, omassa työssänikin mä teen hitosti hommia mutta että, se on taas sit se palkkio niin suuri siinä vapauden muodossa ja luovuuden." Katri

"...et saa tehdä jotain sellasta mistä itse tykkää, ja valita sen oman tiensä ja polkunsa ja.. se voi olla jonkun yksittäisen ihmisen tekemistä vaan sellasen asian puitteissa mitä itte rakastaa tai tykkää tehdä." Vilma



Kilpailu praktiikkana ja osaaminen kilpailukykyä yhdistyvät poliittiseen paradigmaan, jossa kansainvälisen kilpailukyky nostettiin tärkeimmäksi arvoksi. Muutosta on kuvattu siirtymänä suunnitteluyhteiskunnasta kilpailukyky-yhteiskuntaan (Alasuutari 2004; Heiskala 2006; Kettunen 2008) ja hyvinvointivaltioista kilpailuvaltioon (Kettunen ym. 2012). Taustalla vaikutti ja vaikuttaa kansainvälisen kilpailuaseman muutos, johon olisi vastattava kilpailukykyistä osaamista hankkimalla. Ministeri Krista Kiuru nosti osaamisen kilpailukykyyn tärkeimmäksi rakennusaineeksi (Ollila 2013). Myös kyselyissä yrittäjyys nimettiin Suomen kilpailukykyyn lähteeksi ja talouskasvun moottoriksi (ks. esim. Mervola & Mäkinen 2013).

Itsenäisyys, vapaus valintoihin ja vastuu valintojen seuraamuksista ovat olennainen osa yrittäjyyttä (Karlöf 1989, 50–51; Huuskonen 1989; 142; Davidsson 1994; Leskinen 1999, 53). Itsenäisyyteen yhdistettävät käsitteet korostuivat myös kyselyissä, joilla määrävälein selviteltiin suomalaisten kiinnostusta yrittäjyyteen. Kyselyissä tärkeimmiksi kiinnostuksen syiksi nousivat yksilön itsenäisyyteen liittyvät käsitteet (ks. Mervola & Mäkinen 2013).

Yrittäjyyden tuottaminen paikallinen teoria

Analyysin tulokset korostivat yksilöä itseään oman yrittäjyytensä tuottajana. Toimiessaan yrittäjyyttä tuottavissa konteksteissa ja prosesseissa kokemuksiaan hyödyntävänä tiedon muokkaajana ja kilpailukykyisten ratkaisujen tuottajana muokkaantui yksilö samalla itsekkin. Ongelmaperustaiset ja ratkaisukeskeisen tuottamisen ja oppimisen prosessit muokkasivat siis osallistujaansa ja toimijaansa. Osaamisen ohella muokkautumisen kohteena oli identiteetti.

Analyysi nosti esiin kolme erityistä ja paikallista kontekstia, jotka yrittäjyyden tuottamisen rakenteessa sijoittuivat puitteeseen. Kontekstuaalisuus ja kontekstit paljastuivat esimerkiksi seuraavissa sitaateissa:

”Se on olennainen osa yrittäjyyttä sietää epävarmuutta määrätty määrä. Yrittäjä näkee mahdollisuuden ja tavallinen työntekijä näkee vaan riskin. Se on yrittäjän ja sellaisen palkkatyöntekijän ero.” Kalle

”...ainoo varma asia tää epävarmuus, jos nyt vähän kärjistää... siinä yrittäjä näkee mahdollisuuden ja tavallinen työntekijä näkee vaan riskin.” Teemu

”...jos opettaja valmistuu koulusta kouluun eikä hän välillä käy tavallaan muussa työelämässä tutustumassa laisinkaan niin, kyllä mun mielest siinäkin on aika heikot eväät opettajan... kannustaa nuoria tämmöseen yritteliääseen asenteeseen.” Niko



"...tämmönen virallinen näkökulma et yrittäjäksi voi ryhtyä vasta kun on ollu jo jonkun aikaa jonkun palveluksessa..."
Tuula

Kolme erityistä ja paikallista kontekstia viittasivat koulutukseen, ammattiin ja yrittäjyyteen. Opetussuunnitelmaan perustuvan koulutuksen kontekstissa tavoiteltiin järjestelmällisen koulutuksen ja oppimisen hyötyjä, sekä tuotettiin informaalin oppimisen tutkinto. Oppiminen tapahtui synnyttämällä oppimisen kokemuksia teoriaa ja käytäntöä integroimalla, sekä refleктоimalla syntyneitä kokemuksia. Ammatillisen kehittymisen kontekstissa muunnettiin formaalin oppimisen piirissä hankittuja kokemuksia ammattityön praktiikkojen kautta ammatillaisen hiljaiseksi tiedoksi ja korkealaatuiseksi ammatilliseksi osaamiseksi. Siinä yksilö tavoitteli informaalin oppimisen kautta ammatillisen osaamisen tunnustettua asemaa. Yrittäjyyden tuottamisen konteksti viittasi kilpailuun yrittäjyyden praktiikkana, yhdisti osaamisen kilpailukykyyn ja kilpailuetuihin, sekä määrittäi yksilön itsenäisyyden yrittäjyyden tuottamisen kyvykkyydeksi ja päämääräksi.

Analyysi paljasti kolme hyvin erilaisiin pedagogisiin ratkaisuihin johtavaa strategiaa, joilla opetussuunnitelman toteuttamisen, ammatillisen kehittymisen ja yrittäjyyden tuottamisen erityisten ja paikallisten kontekstien välistä vuorovaikutukseen toteutetaan:

Kontekstit eristettiin toisistaan riippumattomiksi ja erillisiksi, johon liittyi omaksi reviiriksi nimetyn kontekstin suojele ulkopuolisilta vaikutuksilta. Tällöin kontekstien välisen vuorovaikutuksen puuttuminen jäi yksilön ja opiskelijan itsensä paikattavaksi.

"...koululaitos eristetään muusta maailmasta... koulun pitäis toimia siellä missä muukin maailma, mis on yritykset ja muu toiminta."
Taina

"...se oli joku tällänen tyttökoululaisten mentaliteetti, että ihanaa on ja aurinko paistaa ja ihanaa tulla kouluun ja, ihan oikeesti, näin me yhteen ääneen todettiin. meistä tehtiin sellasia, ettei meidän tarvinnu mitään yrittää, kaikki meni hirveen ihanasti. Tyttökoulussa kaikki meni hirveen ihanasti."
Ulla

Kontekstit ketjutettiin niin, että ne ymmärrettiin ajallisesti eteneväksi toisinaan seuraavaksi vaiheiksi, joissa edellinen vaihe tuotti jälkimmäisissä tarvittavia valmiuksia. Kontekstien vuorovaikutus oli tulevia tarpeita ennustavaa, sekä niihin sopeutuvaa ja reagoivaa.

"...yleisestihän ajatellaan niin, että ensteks mennään kouluun oppiin tietoo ja sen jälkeen työelämään johonki ammattii oppiin lisää. Ja kehitytään kovaks ammattilaiseks, joka voi johtaa muitakin... tai aloittaa yrittäjyyden."
Jori



”...meidän juttu on, et me valmennetaan työelämään. Se on niinku se ihan keskeinen juttu. Kaikessa mitä me tehdään, meidän pitäis miettiä että tuottaaks tää oppimista työelämää varten.

Saara

Kontekstit integroitiin toiminnallisesti, jolloin yksilö tavoitti oppimisen lisäksi myös työn ja yrittäjyyden tarjoamat mahdollisuudet kehittymiseen jo opiskelunsa aikana. Tietoa tavoitteleva yksilö toimi samanaikaisesti opiskelijan, ammattilaisen ja yrittäjän rooleissa.

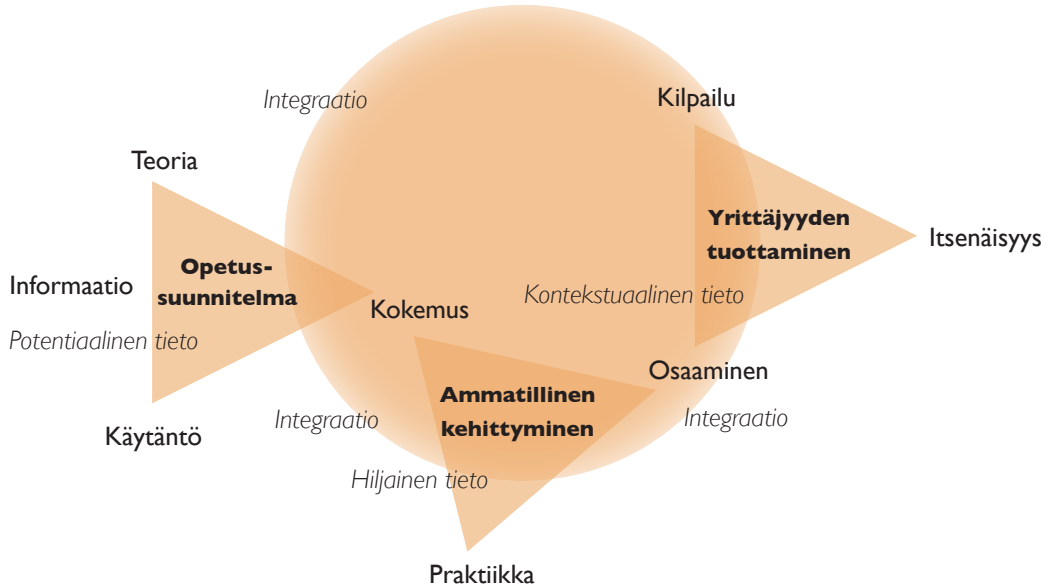
”...professori sitten puhu, että pitää jo opiskeluaikana opiskelijoitten ryhmäytyä, perustaa yrityksiä yhdessä tutun kaverin kanssa ja sit se yritys on jo olemassa kun ne valmistuu, ja siitä niitten työ urkenee.”

Outi

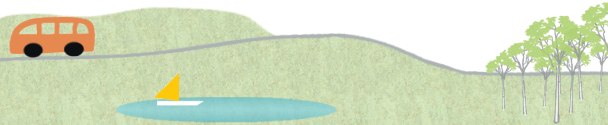
”...trendi varmaan tällä hetkellä on siihen suuntaan et haetaan oppimisympäristöjä jotka mahdollistaa muunlaisenkin kanssakäymisen kun luokassa istumisen. työelämää muistuttavia ympäristöjä, siinä pitäis uskaltaa tehdä rohkeita ratkasuja.”

Heidi

Kolme erityistä ja paikallista kontekstia, sekä niiden välinen integraatio nousivat yrittäjyyttä tuottavan pedagogisen ratkaisun keskiöön: yrittäjyyttä tuetaan tunnistamalla kontekstit ja integroimalla ne toiminnallisesti niin, että ammatillisuuden ja yrittäjyyden tavoittaminen tulee mahdolliseksi jo opiskelun aikana. Kuvio 3 sitoo yhteen yrittäjyyden tuottamisen elementit (Stenlund 2015):



KUVIO 3. Yrittäjyyden tuottaminen (Stenlund 2015; vrt. Poikela 2009; 2013)



Yrittäjyyden tuottamisessa korostan vahvasti teorian ja käytännön, sekä kokemuksen ja osaamisen kontekstuaalisuutta, relatiivisuutta ja integratiivisuutta. Kontekstien välisessä integraatiossa korostetaan **1)** opetussuunnitelman ja ammatillisen kehittymisen välistä työelämäläheisyyttä, **2)** ammatillisen kehittymisen ja yrittäjyyden tuottamisen välistä yrittäjämäistä työskentelyn otetta, sekä **3)** opetussuunnitelman ja yrittäjyyden tuottamisen välistä yrittäjämäistä opiskelun otetta.

Tiedon osalta esiin nousee prosessi, jonka ensimmäisessä vaiheessa potentiaalisesta tiedosta tuotetaan teoriaa ja käytäntöä yhdistämällä oppimisen kokemuksia. Seuraavassa vaiheessa kokemuksia syvennetään työn praktikoissa hiljaiseen tietoon perustuvaksi korkealaatuiseksi ammatilliseksi osaamiseksi. Yrittäjyyden tuottamisen kontekstissa osaamiseen liitetään kilpailun praktikat, joissa menestyminen vaatii kontekstuaalisen tiedon hyödyntämistä ja tuottaa vapauden ja vastuun lisääntymisen kautta itsenäisyyden. Tiivistän yrittäjyyden tuottamisen paikallisen teorian seuraavaan taulukkoon (Stenlund 2015):

TAULUKKO 1. Yrittäjyyden tuottamisen teoria (Stenlund 2015)

EHTO	Oppimistavoitteita ohjaava pedagoginen valinta, jossa hyväksyttiin osaamisen tavoittelun perusteeksi kilpailussa menestyminen ja itsenäisyyden saavuttaminen.
LÄHTÖKOHTA	Menetelmiin liittyvä pedagoginen valinta, jossa korostui ongelmaperustaisuus ja ratkaisukeskeisyys, sekä kilpailussa menestymisen tavoittelu.
KEINO	Oppimisympäristöön liittyvä pedagoginen valinta, jossa korostui opetussuunnitelmaperustaisen koulutuksen, ammatillisen kehittymisen ja yrittäjyyden tuottamisen erityisten ja paikallisten kontekstien toiminnallinen integraatio.
TOIMINTA	Opiskelijan toimintaan liittyvä pedagoginen valinta, jossa korostettiin itsensä johtamista, yhteisöllisyyden hyödyntämistä, tuottamalla oppimista ja kontekstin hallintaa. Toiminnassa korostettiin opiskelijan itseohjautuvuutta ja itsenäisyyttä.
KYVYKKYYDET	Opiskelijan tavoiteltaviin kyvykkyyksiin liittyvä pedagoginen valinta, jossa korostettiin seuraavia kyvykkyyden alueita: <ul style="list-style-type: none"> • Kilpailu: parhaat ratkaisut, hyöty, voitto, tulos • Osaaminen: suhteellinen kilpailukyky, kilpailuedut • Itsenäisyys: riippumattomuus, vapaus ja vastuu



Johtopäätökset

Tutkimustuloksiin viitaten voidaan esittää kysymys: eikö kasvatuksen yleisenä tavoitteena ole jo aikojen alusta ollut oma-aloitteinen, itseohjautuva ja itsenäinen ihmisen, joten miltä osin yrittäjyyskasvatus eroaa muusta kasvatuksesta?

Artikkelin perustana olevassa tutkimuksessani vastaan tähän kysymykseen nostamalla oppimista koskevien päätösten keskiöön yksilön itsensä tavoitteineen, paljastamalla oppimisen ja toiminnan praktiikaksi kilpailun, sekä osaamisen tavoitteeksi kilpailukyvyyn ja kilpailuetujen tavoittelun. Tässä asetelmassa nostan yksilön itsensä oman itsenäisyytensä ja oppimisensa tuottajaksi, mikä tapahtuu ylittämällä kontekstien rajat ja tuottamalla kilpailevia parempia ratkaisuja. Kilpailun ja siinä menestymisen tavoittelun piiristään sulkeva kasvatus ei ole yrittäjyyskasvatusta, vaikka sillä osaamisen lisäksi tavoiteltaisiinkin yksilön itsenäisyyttä, itseohjautuvuutta ja oma-aloitteisuutta. Käsillä olevan artikkelin taustalla olevan tutkimuksen (Stenlund 2015) mukaan yrittäjyyteen sisältyy aina kilpailu.

Yrittäjyyden tuottamisen ydinkategorioiden (kilpailun, osaamisen ja itsenäisyyden) ulottaminen koulutukseen edellyttää opetussuunnitelmien muuttamista. Opintojaksojen sijasta tulisi korostaa ydinkategorioiden sisältäviä kyvykkyyksiä ja niiden tavoittamista tukevien yksilöllisten polkujen suunnittelua. Itsenäinen yksilö päämääränä, sekä toiminnallinen integraatio muuttavat vahvasti käsityksiä opettajan työstä ja oppimisympäristöistä. Ne painottavat oppimisessa rajojen ylittämistä, autenttisuutta ja taitavaa ohjausta.

Lähteet

ALASUUTARI, P. 2004. Suunnitteluloudesta kilpailulouteen. Miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? *Yhteiskuntapolitiikka* 69(1), 3-16.

BRIDGE, S., O'NEILL, K. & CROMIE, S. 1998. *Understanding Enterprise, Entrepreneurship and Small Business*. Basingstoke: Macmillan.

BRONFENBRENNER, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suomentanut Anne Toppi, 2.painos. Suomi: UNIPress. 221-288.

BRONFENBRENNER, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

DAVIDSSON, P. 2004. *Researching Entrepreneurship*. New York: Springer.



- DAVIDSSON, P.** 1994. Allmänhetens bild av företagaren. Teoksessa de Geer, H. (toim.) Skapare, skojare och skurkar. Stockholm: Timbro, 37-57.
- DAVIDSSON, P.** 1989. Continued Entrepreneurship and Small Firm Growth. Dissertation. Stockholm School of Economics. EFI. Stockholm.
- FENWICK, T.J.** 2002. Transgressive desires: New enterprising selves in the new capitalism. *Work, Employment and Society*, Vol. 16, 703-723.
- FENWICK, T.J.** 2001. Knowledge and the Enterprising Self: Workplace Refugees Navigating Entrepreneurial Discourses. *Studies in the Education of Adults* 33(29), 127-134.
- FILION, L.J.** 1997. From Entrepreneurship to Entrepronology. HEC, The University of Montreal Business School. Paper presented at the 42nd ICSB World Conference, June 21.-24. 1997, San Francisco, California.
- FILION, L.J.** 1991. Vision et relations: clefs du succès de l'entrepreneur, Montreal, Quebec: Éditions de l'entrepreneur, 272.
- FILION, L.J.** 1988. The Strategy of Successful Entrepreneurs in Small Business: Vision, Relationships and Anticipatory Learning. Ph.D. Thesis. University of Lancaster, Great Britain, (UMI 8919064).
- FOUCAULT, M.** 1984. The order of discourse. Teoksessa M. Shapiro (toim.) Language and Politics. Oxford: Basil Blackwell, 108-138.
- DU GAY, P.** 1996. Consumption and identity at work. London: Sage.
- GIBB, A.** 1990. Entrepreneurship and Intrapreneurship – Exploring the Differences. Teoksessa Donckels, R. & Miettinen, A. (toim.) New Findings and Perspectives in Entrepreneurship. Worcester: Avebury, Billing & Sons Ltd, 33-68.
- GIDDENS, A.** 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press.
- HAYES, S.C., HAYES, L.J. & REESE, H.W.** 1988. Finding the philosophical core: A review of Stephen C. Pepper's World hypothesis: A study in evidence. *Journal of the experimental analysis of behavior* 1988, 50, 97-111, number 1 (July). University of Nevada-Reno and West Virginia University.
- HEISKALA, R.** 2004. Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Helsinki: Gaudemus, 14-42.
- HUUSKONEN, V.** 1989. Yrittäjäksi ryhtyminen motivoitumis- ja päätöksentekoprosessina. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, sarja D-1:1989. Turku.
- IKONEN, R.** 2006. Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- JENNINGS, D.F.** 1994. Multiple Perspectives of Entrepreneurship. Ohio: South Western Publishing.
- KARLÖF, B.** 1989. Business strategy. London.
- KETTUNEN, P.** 2012. Hyvän kehän kierrokset ja rajat. Teoksessa S. Alaja (toim.) Kriisikierteestä hyvään kehään. Kalevi Sorsa –säätiön julkaisuja 4/2012, 13-38.
- KETTUNEN, P.** 2008. Globalisaatio ja kansallinen me. Tampere: Vastapaino.
- KOIRANEN, M. & PELTONEN, M.** 1995. Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta. Tampere: Konetuumat Oy.



- KYRÖ, P.** 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksessa. Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics 38. Jyväskylän yliopisto.
- LANDSTRÖM, H.** 2005. *Pioneers in Entrepreneurship and Small Business Research*. New York: Springer.
- LAYDER, D.** 1993. *New Strategies in Social Research*. Cambridge UK: Polity Press.
- LESKINEN, P-L.** 1999. Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä. Opiskelijoiden yrittäjyyskäsitykset ja niiden muutokset yritysprojektin aikana. Vaasan yliopisto. No. 71. Liiketaloustiede 27. Johtaminen ja organisaatiot.
- MERVOLA, M. & MÄKINEN, M.** 2013. Yrittäjyyspuntari. Yrittäjän päivä-säätion tutkimusraportti 30.8.2013. Helsinki: Taloustutkimus Oy.
- NIITTYKANGAS, H.** 2003. Yrittäjä ja yrityksen toimintaympäristö. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteen tiedekunnan julkaisuja N:o 134/03. Jyväskylä.
- OLLILA, V.** 2013. Opetusministeri Krista Kiuru: Ammatillisella koulutuksella on tärkeä tehtävä kilpailukyvyyn, yhteiskunnan ja yksilöiden hyvinvoinnin rakentajana. Lähde Liikkeelle. Ammatillisten tutkintojen tiedotuslehti, syksy 2013. Helsinki: Alvar
- PEPPER, S.C.** 1942. *World hypothesis: A study in evidence*. Berkeley: University of California Press.
- PETTIGREW, A.M.** 1985. *Contextualist Research: A Natural Way to Link Theory and Practice*. Teoksessa Lawler, E.E., Mohrman, A.M., Ledjord, G. & Cummings, T. & Associates (toim.). *Doing Research that is Useful for Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 222-274.
- PINCHOT III, G.** 1986. *Intrapreneuring. Why You Don't Have to Leave the Company to Become an Entrepreneur*. New York: Harper & Row.
- POIKELA, E.** 2013. Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Koulutuksen seurantaraportti 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 61–85.
- POIKELA, E.** 2009. Oppimisen design. Teoksessa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) *Kohti osaamisen ekosysteemiä*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 24, 10–17.
- POIKELA, E.** 1999. *Kontekstuaalinen oppiminen*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 675. Tampere: Tampereen yliopisto.
- SADLER, R.J.** 2001. A framework for the emergence of entrepreneurship and innovation in education. Conference CEET National Conference: 5th, 2001, Melbourne.
- SCHUMPETER, J.A.** 1934. *The Theory of Economic Development*, published in German 1922, 1st edition in English: Cambridge, Mass.: Harvard Economic Studies, Volume 46, London: Oxford University Press.
- STENLUND, A.** 2015. Keväällä 2015 julkaistavan tutkimuksen käsikirjoitus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J.M.** 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- VESALA, K.M.** 1996. Yrittäjyys ja individualismi: Relationistinen linjaus. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 2/1996. Helsinki: Yliopistopaino.



INTERPROFESSIONAALINEN HYVINVOINTIYRITTÄJYYS

Abstrakti

Hyvinvointialan yrittäjyysosaamista edistetään uudessa TAMKin tiimioppimismallissa, joka aloittaa toimintansa syksyllä 2014. Koulutukseen on valittu 17 fysioterapian ja sosiaalialan koulutusohjelman kolmannen vuoden opiskelijaa, jotka jatkavat opintonsa loppuun monialaisessa yrittäjyyskoulutuksessa. Haasteena on yhdistää kaksi koulutusohjelmaa, liiketoiminta- / yrittäjyysosaaminen hyvinvointialalla ja valmentava opetus. Interprofessionaalinen opetus (IPE) vaatii paljon sekä opiskelijoilta että opettajilta. Interprofessionaalisuus tarkoittaa oppimista toisten kanssa, toisilta ja toisista. Siinä korostuu ammattien välinen yhteistoiminta, oman ja toisen ammatillisen identiteetin ja osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä yhteistoiminnallinen oppiminen. Artikkelissa tarkastellaan interprofessionaalista opetusta ja oppimista (IPE ja IPL) sosiaali- ja terveysalalla ja arvioidaan kehitettävän Hyvinvointialan proakatemian vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia perustuen valittujen opiskelijoiden tekemään ennakko-SWOT -arvioon sekä aiempaan tutkimukseen. Tuloksissa vahvuuksina ja mahdollisuuksina nousevat esiin moniammatillisuus sekä vapaus ja vastuu uuden luomiseen. Uhkina nähdään mahdollinen sortuminen kuppikuntaisuuteen, yksilöllisten tavoitteiden ja ammattispesifisten kompetenssien sekä yhteisöllisen tiimioppimisen, ”yhteisyrittämisen”, yhteensovittaminen. Myös ammattietiikan ja businessajattelun yhteensovittaminen nostetaan esiin yhtenä haasteena. Artikkelit on osa toimintatutkimusta, joka jatkuu Hyvinvointialan proakatemia -toteutuksissa vuosina 2014–2016 kahden ensimmäisen ryhmän koulutuksen ajan.

Asiasanat: interprofessionaalinen koulutus, yrittäjyyskasvatus, tiimioppiminen, monialainen opetus

Johdanto

Sosiaali- ja terveyspalvelut ovat markkinoistumisen myötä muuttuneet yhä moninaisimmiksi sekä tuottajamuodoiltaan (yksityinen, julkinen ja kolmas sektori) että palvelukokonaisuuksiltaan. Palvelujen kilpailuttaminen on vaatinut tuotteistamista, mikä puolestaan on johtanut palvelujen modulaarisuuteen erilaisine palvelutarjottimisineen. Yksilöllinen valinta ja palvelujen räätälöinti edellyttävät entistä parempaa palveluprosessien hallintaa yli sektori- ja profesiorajojen. Interprofessionaalinen koulutus ja oppiminen on nostettu esiin yhtenä



kriittisenä tekijänä kohti parempaa yhteistoimintaa eri ammattilaisten ja eri organisaatioiden kesken. Interprofessionaalisessa hoivassa keskiössä on yhteistointa (collaboration), mikä puolestaan edellyttää tiedon ja osaamisen jakamista, keskinäisen riippuvuuden ymmärtämistä ja prosessikeskeisyyttä. Interprofessionaalisessa toiminnassa asiakas on keskiössä, ei ammattilainen tai organisaatio. (D'Amour ym., 2005.) IPE (interprofessional education) ja IPL (interprofessional learning) tarkoittavat yksinkertaistaen sitä, että ”kaksi tai useampi eri ammattiin opiskelevaa oppii toisiltaan ja toisistaan parantaakseen yhteistointaansa ja hoidon/hoivan laatua” (CAIPE 1995.) Moniammatillinen koulutus (multiprofessional) koulutus puolestaan määritellään sellaiseksi, jossa ”kaksi tai useampi ammatin edustaja oppii rinnakkain, tarkoituksesta huolimatta” (Occasions when two or more professions learn side by side for whatever reason) (CAIPE 1995).

Toinen suhteellisen uusi teema sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa on yrittäjyys. Usein yrittäjyyskursseja järjestetään erillisinä opintojaksoina, joilta saa perustiedot yrityksen perustamisesta ja jossa voi tutustua yrittäjyyden mahdollisuuksiin omalla alalla. Sosiaali- ja terveyspalvelujärjestelmän uudistuminen on lisännyt merkittävästi yrittäjyystoimintaa. Yksityinen palvelutuotanto onkin kasvanut nopeasti 2010-luvulla, jopa enemmän kuin julkinen toiminta. Yksityisen toiminnan tuotos oli neljäsnes terveydenhuollon kokonaistuotoksesta ja sosiaalipalveluissa lähes kolmannes. (Lith 2013.) Esimerkiksi lastensuojelun palveluista jo noin 60 % tuotetaan yksityisten palvelutuottajien kautta. Vastaava osuus on vanhusten ja erityisryhmien palveluasumisessa 38 % ja päihdehuollon palveluissa 42 %. (emt..) Elämme hyvinvointipalvelujen markkinoilla, kuten kehitystä kuvaasi emerita professori Briitta Koskiahho (Koskiahho 2008).

Tampereen ammattikorkeakoulussa on toiminut jo lähes 15 vuotta yrittäjyyskeskeinen Proakatemia. Tiimiyrityksen kautta opiskelijat kokevat kantapään kautta yrittäjyyden käytännön arjen yrityksen perustamisesta tuote- ja palvelukehittelyyn, markkinointiin ja myyntiin saakka. Fysioterapian ja sosiaalialan koulutusohjelmat lähtevät syksystä 2014 toteuttamaan omaa proakatemiaansa, joka tarjoaa interprofessionaalisen yrittäjyystaitoja edistävän vaihtoehdon viimeisen puolentoista vuoden opintoihin. Mallissa ei laadita uutta opetussuunnitelmaa, vaan uudistetaan toteutusta. Kyse on opetuskeskeisestä interprofessionaalisen koulutuksen mallista, mikä vaatii muutosta sekä opiskelijoilta että opettajilta. (Framework...2010.)

Artikkelissa arvioidaan kehitettävän Hyvinvointialan proakatemiamallin vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia perustuen valittujen opiskelijoiden tekemään ennako-SWOT -arvioon sekä aiempaan tutkimukseen. Tarkastelunäkökulmina ovat erityisesti interprofessionaalisuus ja yrittäjyyskasvatus.



Interprofessionaalinen koulutus ja oppiminen

Interprofessionaalinen koulutus (IPE – Interprofessional education) nousi esiin ensimmäisen kerran noin 40 vuotta sitten Pohjois-Amerikassa ja Euroopassa erityisesti Britanniassa. Center for the Advancement of Interprofessional Professional Education (CAIPE) perustettiin Iso-Britanniassa vuonna 1987. Vuonna 1988 WHO lähti edistämään IPE:n toteuttamista terveysalan koulutuksessa. Interprofessionaalisen koulutuksen hyötynä nähtiin opetuksen siilojen purkaminen, ammattiryhmien välisen viestinnän ja yhteistyön paraneminen sekä moniammatillisen tutkimuksen edistäminen. Vuonna 2010 julkaistiin WHO:n puiteohjelma IPE tutkimuksen ja opetuksen edistämiseksi. WHO jakaa interprofessionaalisen koulutuksen keskeiset mekanismit kahteen, kouluttajakeskeisiin (educator mechanisms) ja opetuskeskeisiin (curricular mechanisms). Kouluttajakeskeiset tekijät liittyvät esimerkiksi opetushenkilöstön osaamiseen, koulutuksen organisointiin ja oppimistulosten määrittelyyn. Opetuskeskeiset tekijät koskevat opetuksen käytännön toteutusta, kuten aikataulutuksia, koulutuksen sisältöä, yhteisiä oppimistavoitteita ja pedagogisia ratkaisuja (Framework...2010.)

”Aika, jolloin kursseja suunniteltiin vain lääkäreille tai hoitajille, pitäisi olla jo kaukana takana”, sanoi Sir Ian Kennedy vuonna 2001 (Barr 2002a). Euroopan interprofessionaalisen käytännön ja koulutuksen verkoston EIPEN ohjelmajulistuksessa edellytetään, että koulutusorganisaatiot varmistavat, että sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmista valmistuvilla on riittävät interprofessionaalisen työn valmiudet. (Charter of IPE in Europe 2011.) Suomessa interprofessionaalinen opetus ei sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa ole vielä vakiintunutta. Moniammatillinen opetus on monesti ymmärretty myös väärin tai kapeasti. Moniammatillisuutta tai interprofessionaalisuutta ei ole se, että eri koulutusohjelmien opiskelijat istuvat samalla yleisellä luennolla, samassa tilassa tai se, että opetusvaatimuksissa on samoja kursseja eri koulutusohjelmien opiskelijoille.

Moniammatillisuus/ monialaisuus, interprofessionaalisuus ja transprofessionaalisuus viittaavat eri asioihin. Moniammatillisuus tarkoittaa sitä, että kukin katsoo tilannetta oman ammatillisen näkemyksensä tai professionsa kautta. Tällöin tietoa ja tekemistä yhdistellään tai koordinoidaan, muttei varsinaisesti jaeta. Käytännön työssä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tilannetta, jossa eri ammattien edustajat työskentelevät erillään, mutta yhteistä päämäärää kohti. (D’amour & Ondasan 2005.) Interprofessionaalinen opetus ja oppiminen vaativat oppimista muilta, muista ja muiden kanssa. Käsite interprofessionaalinen sisältää ajatuksen siitä, että jotakin asiaa tarkastellaan sekä oman että toisen ammatin lähtö-



kohdista, jolloin opitaan yhdessä toisen alan ammattilaisen kanssa ja opitaan myös toisilta ryhmän jäseniltä. Transprofessionaalisuus puolestaan viittaa tilanteeseen, jossa ammattilaiset voivat hallitusti ylittää ammattiroolinsa ja -toimintansa rajoja. (Katisko ym. 2014.)

Interprofessionaalinen opetus ei voi toteutua elleivät myös opettajat ”alistu” interprofessionaalisuuteen ja jaa näkemyksiään jo ennen koulutuksen alkua. Howkins ja Bray ovat määritelleet interprofessionaalisen opetuksen fasilitoinniksi. Tätä voidaan kutsua myös valmentavaksi otteeksi. (Howkins & Bray 2008; Freeman, Wright & Lindqvist 2010.) Opettaja ei ole enää opittavan asian jakaja eikä sen määrittäjä, vaan huolehtii siitä, että ryhmä itse etsii tietoa, jakaa sitä ja tarkastelee sitä monipuolisesti, ei vain oman professionsa sisältä vaan eri professionien näkökulmasta. Interprofessionaalisuuden toteutuminen koulutuksessa edellyttää myös oppimisympäristön monimuotoistumista oppilaitoksen ulkopuolelle työpaikoille, esimerkiksi käytännön harjoittelun osana. (Ks. Barr & Low 2013; Barr 2002b.)

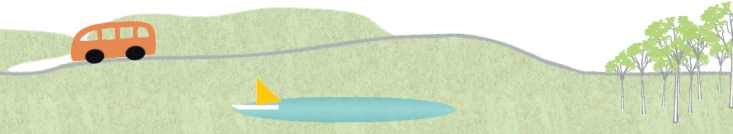
Yrittäjämäinen asenne oppimisessa

Interprofessionaalisuuden rinnalla toinen ammatillisessa ja korkeakoulutuksessa esiin nostettu tema on yrittäjyys ja yrittäjyystaidot. Suomessa yrittäjyyden edistämisessä ensimmäisenä vaiheena on pidetty 1950-60-lukujen taloudellisen kasvatuksen kautta, toisena vaiheena 1980-luvun yrittäjäkoulutusta ja kolmantena 1990-luvun yrittäjyyskasvatuksen kautta. (Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat 2009.)

Yrittäjyyskasvatus ei ole yksiselitteinen termi. Yrittäjyyttä voidaankin tarkastella eri näkökulmasta. Koiranen & Ruohotie (2001) tiivistävät yrittäjyyteen kasvattamisen kahteen toisiaan tukevaan lähtökohtaan, yritteliäisyyteen itseisarvona että yritysmuotoisen liiketoiminnan lisäämiseen. Euroopan parlamentin ja komission yrittäjyysmääritelmässä korostuu erityisesti yritteliäisyys:

”Yrittäjyys viittaa yksilön kykyyn kääntää ideat toiminnaksi. Se vaatii luovuutta, innovaatioita ja riskinottoa sekä kykyä suunnitella ja hallinta projekteja.”
Commission of the European communities...2005.

Liisa Remeksen (2003) väitöskirjassa keskeisenä teesinä on, että yrittäjyyskasvatuksen oppimisjärjestelyjen on viestittävä yrittäjyydestä toimintatapana. Yrittäjyydelle luonteenomainen oppimiskäsitys sisällyttää itseensä toimijalähtöisen tiedonmuodostuksen sekä tämän tuottaman todellisuuskäsityksen. Toisin sanoen



yrittäjyyskasvatus edellyttää sitä, että opetuksessa / oppimisessa toteutuu opiskelijan hyväksyminen ja oikeus kyetä vaikuttamaan ympäristöönsä. Yrittäjyydestä tietäminen on eri asia kuin yrittäjämäisesti toimiminen, toteaa Remes (2003).

Tampereen ammattikorkeakoulun Proakatemia on jo lähes 15 vuotta vanha koulutusmalli, jossa opiskelijat oppivat liike-elämän taitoja käytännössä omassa osuuskuntayrityksessään. Proakatemia perustui Jyväskylän ammattikorkeakoulun vuonna 1993 alkaneeseen Tiimiakatemiaan, jonka seuraajia syntyi muun muassa Rovaniemelle (InnoAkademia), Kotkaan (BusinessAkademia) ja Kokkolaan (Oiva-akatemia). Proakatemian tiimit ovat koulutusohjelmakohtaisia, vaikka tiimiyritykset voivatkin tehdä yhteistyötä keskenään projektikohtaisesti. Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelmassa alkoi mahdollisuus suorittaa opinnot toisesta opintovuodesta lähtien osuuskuntamuotoisesti vuonna 2013. Pedagoginen ote perustuu kaikissa näissä valmentajuuteen ja tiimioppimiseen. (Leinonen, Partanen & Palviainen 2002; Partanen 2012.)

Syksyllä 2013 Jyväskylän ammattikorkeakoulussa alkoi uusi monialainen tiimiopetus, johon osallistuvat kaikki sosiaali- ja terveystieteiden nuorten koulutuksen aloittavat opiskelijat. Opinnot suoritetaan sekä moniammatillisissa että oman koulutusammattin tiimeissä. Tämä on tiettävästi toistaiseksi ainoa laaja-alainen tiimioppimisen toteutus Suomessa. Hyvinvointialan proakatemia-pilotti on samoin aidosti moniammatillinen, kahden koulutusohjelman yhteinen toteutus.

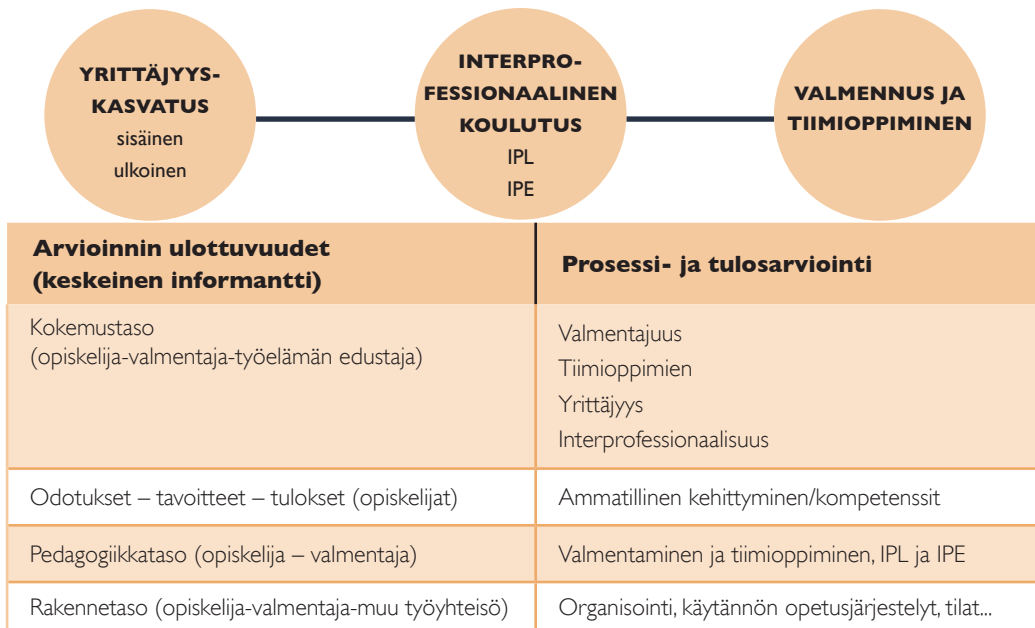
Hyvinvointialan Proakatemiapilotin tutkimus

TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tampereen ammattikorkeakoulun syksyllä 2014 aloittava Hyvinvointialan proakatemia noudattaa valmentavan tiimioppimisen pedagogiikkaa Proakatemian ja Tiimiakatemian oppien pohjalta. Tavoitteena on, että fysioterapian ja sosiaali-alan koulutusohjelman opiskelijat oppivat tiimityötä, yrittäjyyttä ja interprofessionaalisuutta. Koulutukseen päätettiin pilotointivaiheessa valita sosionomi- ja fysioterapiakoulutuksen kolmatta vuotta aloittavia opiskelijoita. Tavoitteena oli saada opiskelijaryhmä, jossa olisi kummastakin koulutusohjelmasta kymmenen opiskelijaa. Koulutushaku järjestettiin 15.1. – 6.2.2014 välisenä aikana. Hakijoita oli 14 fysioterapiakoulutuksesta ja seitsemän sosionomikoulutuksesta. Hakijat kirjoittivat hakukirjeen, missä kertoivat motivaatiostaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan. Valintahaastattelussa kartoitettiin hakijan motivaatiota, odotuksia ja tavoitteita. Koulutukseen valittiin 10 fysioterapiaopiskelijaa ja seitsemän sosionomiopiskelijaa. Varsinaiset opinnot alkavat syksyllä 2014.



Pilottikoulutukseen liittyy toimintatutkimuksellinen arviointi, jossa kerätään tietoa sekä opiskelijoilta, opettajilta että työelämän edustajilta kahden ensimmäisen koulutusryhmän ajan vuosina 2014 – 2016. Tutkimuksellinen metodologia pohjautuu Carr & Kemmisin (1986) ja Chris Argyriksen (Argyris ym. 1985) toimintatutkimukselliseen suuntaukseen sekä Michael J. Pattonin kehittävän arvioinnin viitekehykseen (Patton 2011). Tutkimuksen tarkoituksena on arvioida, miten koulutusmallin tavoitteet toteutuvat interprofessionaalisen ja yrittäjyysosaamisen kehittymisen suhteen ja toisaalta, miten opiskelijat, valmentajat ja työelämän edustajat kokevat koulutusmallin ja millaisia kehittämistarpeita siinä on.



KUVIO 1. Tutkimusasetelma (alustava)

Tutkimusasetelma on esitetty kuviona (Kuvio 1), jossa tutkimuksellinen viitekehys rakentuu hyvinvointialan proakatemiapilotin kolmen pedagogisen periaatteen pohjalle: yrittäjyys, interprofessionaalisuus ja valmentava tiimioppiminen. Kehittävän arvioinnin viitekehyksessä (Patton 2008) tarkastellaan pilotin aikana kokemuksia, odotus-tavoitteet-tulokset -ketjua suhteessa ammatilliseen kehittymiseen ja kompetenssiin, pedagogisia ratkaisuja ja niiden toimivuutta eri tahojen näkökulmasta sekä koulutuksen rakennetasoa (esim. käytännön järjestelyt). Keskeiset informantit eri arvioinnin osa-alueilla painottuvat eri tavoin.



Tässä artikkelissa keskiössä ovat koulutukseen valittujen opiskelijoiden ennakkoarviot koulutusmallista ja sen haasteista SWOT-arviointia hyväksikäyttäen.

KYSELYN TOTEUTUS JA ANALYYSI

Aineisto kerättiin e-lomakekyselyllä, joka lähetettiin kaikille Hyvinvointialan Proakatemia -pilottiin valituille opiskelijoille. Kysely toteutettiin 22.2. – 8.4.2014 välisenä aikana. Kyselyaikaa jatkettiin kahteen kertaan, koska ensimmäiseen aikarajaan mennessä (24.3.2014) vastauksia tuli vain seitsemän. Lopulliseksi vastausmääräksi saatiin 12, joista kuusi fysioterapian ja kuusi sosionomikoulutusohjelman opiskelijoita. Pienen vastausmäärän ja anonymiteetin varmistamiseksi vastauksia ei analysoitu suhteessa koulutusohjelmataustaan. Vastaukset analysoitiin ryhmittämällä vastaukset SWOT-ulottuvuuksiin ja teemoittamalla niiden sisällä yksittäiset ilmaukset laajemmiksi teemoiksi. Analyysi eteni siten, että kunkin SWOT-ulottuvuuden sisällä luokiteltiin esiintyvät teemat yksittäisistä ilmauksista ja lopulta kaikki esiintyvät teemat koottiin yhteen SWOT-tilukseen.

TULOKSET

Vahvuuksia: Moniammatillisuus, tiimityö ja yrittäjyys

Vastauksissa esitettiin runsaasti erilaisia kommentteja pilotin vahvuuksista. Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 1) on koottu yhteenveto esiinnousseista teemoista.

TAULUKKO 1. Vahvuuksina esiin nostetut asiat

TEEMA-ALUE	YKSITTÄISIÄ ILMAUKSIA
Interprofessionaalisuus	Kahden alan ammattiosaamisen yhdistäminen; Eritaustaiset ihmiset ja monipuolista osaamista; Sosiaalialan ja fysioterapian yhteistiimi; Jokainen voi tuoda ryhmään jotain uutta...
Verkostotyö ja tiimityö	Verkostoituminen opiskeluaikana; Tiimityöskentelytaitojen karttuminen; Tiimi voi olla kannustava
Työelämäyhteistyö	Kontakteja työpaikkoihin; Pääsee oppimaan käytännön työtä; Teorian ja käytännön yhdistäminen; Kontaktit kentällä
Luovuus ja innovatiivisuus	Tilaa luovuudelle; Voidaan luoda jotain uutta ilman valmiita raameja; Uudenlaisen työskentelytavan luominen
Itseohjautuvuus	Itseohjautuvuus, joustavuus; Vapaus ja vastuu motivoijana; Vastuu omasta oppimisesta
Yrittäjyys	Saa valmiudet omat yrityksen perustamiseen
Valmentajuus	Tasavertaiset toimijat (valmentaja-opiskelija)



Moniammatillisuus nousi keskeisimmäksi vahvuudeksi opiskelijoiden mielestä. Vastauksissa käytettiin termiä moniammatillisuus, koska se on ilmeisesti tuttu eikä ko. käsitteen ja interprofessionaalisuuden eroa ilmeisesti tunnusteta eikä tiedetä.

”Jokainen voi tuoda ryhmään jotain uutta ja mielenkiintoista, sitä kautta on myös helppo lähteä toteuttamaan moniammatillista yhteistyötä.”

”Vahvuuksina näen yhteistyrittäjyyteen liittyvien asioiden oppimisen ja tiimityöskentelytaitojen karttumisen. Myös vastuu omasta oppimisesta, ja sitä kautta suurempi vapaus oppimistapojen suhteen, ovat minun mielestä suuria vahvuuksia. Myös fysioterapian ja sosiaalialan yhteistiimi on mielestäni vahvuus.”

Näyttää myös siltä, että opiskelijoissa on paljon ”tekijöitä” ja ”kokeilijoita”, käytännöllisesti suuntautuneita opiskelijoita, jotka haluavat kokeilla ja toteuttaa asioita aidoissa oppimisympäristöissä. Motivaatiota lisää se, että voi vaikuttaa opiskelun sisältöön ja tapaan. Ellströmin mukaan innostava oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuden tehtävien määrittelyyn, menetelmien valintaan ja tulosten arviointiin. Mitä enemmän vapautta oppijalla on, sen syvemmin hän oppii. (Katajamäki 2010; Ellström 1998.)

”Verkostoituminen, kontaktit kentällä, oman itsensä työllistäminen yrittäjähenkisesti, käden taitojen harjaantuminen jatkuvasti tekemällä.”

”Sen että opiskeltavat asiat eivät ole niin tarkkaan määriteltäviä. Voimme opiskelijoina enemmän ohjata mitä ja miten opiskelemme. Uskon että se lisää motivaatiota.”

Yrittäjyys näkyi eksplisiittisesti vain kolmessa vastauksessa. Sitä enemmän näkyivät työelämäyhteistyö, luovuus ja vastuu omasta oppimisesta. Yhdessä vastauksessa nousi esiin myös se, että vahvuutena on valmentaja-opiskelijasuhteen tasa-arvoisuus.



Heikkouksia: Epävarmuus ja erilaisuus

Heikkouksia löydettiin määrällisesti vähemmän. Esiin nousivat sekä opetuksen järjestelyihin liittyvä ulottuvuus (ajan käyttö), sosiaalinen ulottuvuus (uusi ryhmä) sekä opetuksen sisältö (käytäntö-teoria-suhde). Yhteinen nimittäjä näille on kokeilu. Koska aiempaa vastaava mallia ei ole, moni asia on epäselvä.



TEEMA-ALUE	YKSITTÄISIÄ ILMAUKSIA
Kokeiluvaihe	Alusta asti uuden luominen vie aikaa; Konsepti epäselvä; Ihmiset eivät tunne toisiaan;
Teoriaopinnot	Teoriatietoon voi jäädä aukkoja; Teoriapuoli jää paljon itseopiskelun varaan
Ajankäytön haasteet	Epäsuhta projektien panostuksen kanssa; Ammattialan ulkopuolisten asioiden ratkominen vie aikaa
Ihmisen erilaisuus ja erilaiset tavoitteet	Jos hyvää henkeä ei synny eikä henkilökemiat kohtaa...

Yksi vastauksista kiteytti monen muunkin vastauksissa esiin nousseen asian:

”...tärkeää on että kaikki pystyvät puhaltamaan yhteen. Tärkeää on löytää yhteisiä tekijöitä ja asioita koulutusohjelmien välille ettei synny liikaa kilpailua. Kuinka valmiita opettajat ovat meitä ohjaamaan?”

Aiemmin on todettu, että interprofessionaalisen opetuksen haaste on suuri myös opettajille/valmentajille. Kyseessä onkin oppimisen paikka molemmille osapuolille. Vaarana on se, että työelämäprojektit joko jakautuvat koulutusalan mukaan tai että toiminnot suunnitellaan jakaen ne koulutusalan mukaan. Näin kävi muun muassa Lahden ammattikorkeakoulun Moniammatillinen Mainiemi-kokeilussa. (Mukka, Nykänen, Tolonen & Silaste 2013.)



Kun toisaalta uutuus innosti ja mainittiin vahvuutena se, ettei ole valmiita raameja, tuotiin se esiin myös haasteena. Vastaajat ovat realistisia siinä, että

*”Tämä on ensimmäinen vuosi, joten alussa kaikki asiat ovat varmasti hieman kokeiluas-
teella ja voi kestää jonkin aikaa, että homma saadaan oikeasti kunnolla käyntiin.”*

Vastauksissa näkyi osallistujien ymmärrettävä jännitys siitä, täyttyvätkö teoreettisten opintojen tavoitteet ja toisaalta se, että miten monialainen yhteistoi-
minta lähtee liikkeelle.



Uhkia: Kuppikunnat ja tiimityöskentelyn kitkat

Uhkia kysyttiin kysymyksellä: ”Millaisia uhkia voi olla, joihin tulisi varautua tai joita tulisi estää?” Seuraavaan taulukkoon on koottu vastauksissa esiintyneet teemat (Taulukko 3):

TAULUKKO 3. Uhkiksi koetut asiat

TEEMA-ALUE	YKSITTÄISIÄ ILMAUKSIA
Interprofessionaalisuus	Kuppikunnat; Koulutusohjelmien välinen kilpailu
Kokeiluvaihe	Konsepti epäselvä; Motivaatio laskee; Vaikeus sovittaa opintoja kokonaisuuteen
Yrittäjyys	Ammattietiikka vs. business-ajattelu; Yrityksen perustaminen vie aikaa ammattiopinnoilta
Tiimityöskentely	Kitkaa, jos joku yksittäinen opiskelija ei hoida tehtäviään
Opintojen eteneminen	Itseohjautuvuus voi aiheuttaa turvattomuutta; Opintojen hidastuminen; keskeyttäminen
Ihmisen erilaisuus ja erilaiset tavoitteet	Erilaiset toiveet ja tavoitteet; yhteistyön toimimattomuus; Ei löydy kullekin sopivia työelämäkontakteja; Ryhmän dynamiikka

Vastauksissa toistui jo heikkouksissa mainittu teema siitä, että ihmisten toiveet ja tavoitteet voivat olla ristiriitaisia eikä yhteistyö suju. Tähän liittyy myös uhka tiimityöskentelyn toteutumiseen. Muutamassa vastauksessa nostettiin esiin pelisääntöjen tärkeys, jolla tätä uhkaa voi vähentää.

”Uhkana näen sen, että alkukuukausina suurin osa työpanoksesta menee osuuskunnan alullepanoon. Ryhmän toimiminen hyvässä hengessä on erityisen tärkeää. Eli ”pelisääntöjen” selkeys on myös tärkeää.”

”Uhkana voisi olla vaikkapa se, että kiinnostusta projekteillemme ei löydy työelämästä tai me tiiminä emme pääse niistä yksimielisyyteen. Uhka voi olla myös se että pilotti-hankkeella on vaikeuksia sovittaa kokonaisuuteen kaikkia tarvittavia opintoja kaikkia tyydyttävällä tavalla.”

Moniammatillisuuden toteutumisen suurimpana uhkana nähtiin ”kuppikuntaisuus oman koulutusohjelman taholta”. Yrittäjyyden pelättiin olevan uhka ammatillisuuden kehittymiselle siten, että yrityksen perustamiseen käytetty aika on pois muista ammatillisista opinnoista



Mahdollisuuksia: Monenlainen osaaminen ja uusien työnkuvien luominen

Heikkouksista ja uhkista huolimatta, mahdollisuuksia oli vastauksissa listattu monipuolisesti. Esiin tuotiin uudelleen se, että on ”mahdollisuus kehittää proakatemiasta meidän näköinen...”.

TAULUKKO 4. Mahdollisuuksina mainittuja asioita

TEEMA-ALUE	YKSITTÄISIÄ ILMAUKSIA
Interprofessionaalisuus	Monenlaista osaamista
Luovuus ja innovaatio	Uusien ammattien ja työnkuvien luominen
Työelämäyhteistyö Yrittäjyys	Työllistyminen kontaktien kautta tai yrittäjänä
Tiimityöskentely	Erilaisuuden hyödyntäminen ja vahvistaminen
Ihmisten erilaisuus ja erilaiset tavoitteet	Erilaisuuden voi kääntää vahvuudeksi; eri tausta ja toiveet yhdistyvät luovuudeksi

Monialaisuus ja monialainen osaaminen nähtiin keskeisenä mahdollisuutena, myös siihen, että ”uuden konseptin mahdolliset alkukangerrukset” selvitetään.

”Moniammatillisuus: fysioterapiaopiskelijat ja sosiaalialan opiskelijat tulisi mahdollisuuksien mukaan saada sekoitettua eri työryhmiin ja projekteihin, jotta voimme hyödyntää toisen alan opiskelijoiden tietoutta.”

Vastauksissa nostettiin esiin mahdollisuus ”täysin uudenlaisten työtehtävien ja toimenkuvien luomiseen”. Yksi vastaaja kiteytti mahdollisuudet tiiviisti:

”Mahdollisuus on varmasti se että hyvinvointiala on murroksessa, jossa uusia innovaatiota tarvitaan. Oikeat hankkeet täytyy vain löytää ja tuotteistaa. Tässä voi olla mahdollisuuksia tulevaisuuden työnäkymiinkin jo. Tämä on myös hyvä mahdollisuus oppia työskentelemään erilaisten persoonien kanssa. Siihen olisi hyvä paneutua ja kääntää se vahvuudeksi.”



Pohdinta

Hyvinvointialan Proakatemia -pilotti on mahdollisuus. Näin voi kiteyttää opiskelijoiden ennako-odotukset koulutusmallista. On ymmärrettävää, että vastaajien suhtautumisessa välittyi positiivisuus ja innostuskin. He ovat niitä, jotka ovat hakeneet, tulleet valituksi ja ottaneet paikan vastaan.

Interprofessionaalisuus ja yrittäjyystaidot – kaksi koulutusmallin painopistealuetta – nähtiin myös vahvuusalueina. Uhkiakin niihin liittyi. Koulutusohjelmakohtainen kuppikuntaisuus voi haitata tiimityötä ja toisaalta yrittäjämäisessä toiminnassa nousevat esiin ammattieettiset kysymykset.



KUVIO 2. SWOT-ennakoarvion yhteenveto

Opiskelijoiden erilaiset taustat ja tavoitteet ovat sekä heikkous että mahdollisuus. Erilaisuudesta kumpuavat myös luovuus ja innovatiivisuus. Erilaisuuden sieto, hyväksyminen ja arvostus ovat arvoja, joita tiimin valmennuksessa on syytä vahvistaa. Ryhmän muodostukseen ja monialaisen tiimityön edistämiseen on panostettava koulutuksen alusta lähtien.



Pedagogisena haasteena koulutuksessa on urheiluvalmennuksesta tuttu asia: On saatava yksilöt pelaamaan yhteen, joukkueena. Kukin yksilö omalla tavallaan, omia vahvuuksiaan hyödyntäen ja kehittäen. Vastauksissa peräänkuulutettiin yhteisiä pelisääntöjä. Kun uudessa koulutuksessa niitä ei ole täysin valmiina, on ne luotava yhdessä. Tämä edellyttää, että koulutuksessa toteutuisi oppivan organisaation kehittyminen, missä uuden oppiminen on jaettavaa toimintaa. Kollektiivinen tiedonmuodostus edellyttää pitkäjänteistä, tarkoituksellista ja tavoitteellista työskentelyä ja muutosmyönteisyyttä. (Senge 1990; Ojala 2000.)

Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen on suuntauduttava tulevaisuuden ammatillisuuteen, ei vanhojen ammattirajojen ja käytäntöjen uusintamiseen vaan uudistamiseen. Interprofessionaalinen yhteistoiminta on palveluiden laadun yksi keskeinen tekijä, johon on vastattava myös koulutusta uudistamalla. WHO:n interprofessionaalinen terveystieteiden puiteohjelma toteaa, että interprofessionaalinen koulutus valmistaa yhteistoimintakykyistä henkilöstöä terveystieteiden kentälle (Framework...2010). Moniammatillisuuden ja verkostojen johtaminen on sosiaali- ja terveystieteiden haaste, johon voidaan vastata, ei vain johtajien koulutuksella kuten esitetään STM:n julkaisussa ”Johtamisella laatua ja työhyvinvointia sosiaalialalle” (2009), vaan jo perustutkintovaiheessa interprofessionaalista opetusta toteuttamalla. Adams (2005) on todennut muun muassa, että ammatillinen ratkaisu ei niinkään perustu erityisosaamiseen vaan kykyyn saavuttaa yhteinen päätös muiden kanssa. Interprofessionaalisuus murtaa yhden ammatin tiedon monopolin ja vallan (emt.). Interprofessionaalisuuden haaste koskee myös valmentajatiimiä, jonka on kyettävä kasvamaan yhtä aikaa sekä valmentajuuteen että interprofessionaaliseen yhteistyöhön. Katajamäki (2010) totesi moniammatillisuuden kasvamista tutkiessaan, että opettajien työtä leimaa vielä yksinpuurtamisen perinne eikä heilläkään ole välttämättä täsmällistä käsitystä siitä, mistä moniammatillisuudessa on kyse.

Pilottikoulutuksen keskeinen haaste lieneekin yksilöllisten tavoitteiden ja ammattispesifisten kompetenssien sekä yhteisöllisen tiimioppimisen, ”yhteisyrityksen”, yhteensovittaminen. Pedagoginen lähestymistapa sekä interprofessionaalisisessa koulutuksessa että yrittäjyyskasvatuksessa perustuu sosiokulttuurisiin oppimisteorioihin, jossa korostuvat autenttisisessa oppimisympäristössä tapahtuva situationaalinen oppiminen, ilmiö-/ongelmaperustainen integroitu oppiminen ja informaalinen oppiminen (Martin 2005; Remes 2003; Kolb 1984; Lave & Wenger 1991; Engeström 2001). Kyse on uudesta oppimisen paradigmatista, joka perustuu oppijoiden vapauteen, avoimuuteen ja vastuullisuuteen (Remes 2003). Opiskelijoiden vastauksista on pääteltävissä, että he sekä odottavat näitä asioita, että aprikoivat, miten siinä tullaan onnistumaan.



Lähteet

- ADAMS, A.** 2005. Theorising inter-professionalism. Teoksessa *The Theory-Practice relationship in interprofesional education*. Occasional Paper No. 7. London: Higher Education Academy. Ss. 31-37.
- ARGYRIS, C., PUTMAN, R. & MCLAIN SMITH, D.** 1985. *Action Science. Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BARR, H.** 2002a. Interprofessional education. *Educational strategies*. Chapter 3. Ss. 187-192. Luettu 19.2.2014. http://www.nvmo.nl/resources/js/tinymce/plugins/imagemanager/files/20120926_HFDS24boekXX-2002_Barr-H_Interprofessional_Education.pdf#page=29
- BARR, H.** 2002b. *Interprofessional education. Today, Yesterday and Tomorrow*. Occasional Paper No. 1. March. London: The Higher Education Academy.
- BARR, H. & LOW, H.** 2013. *Introducing interprofessional education*. Luettu 20.3.2014: <http://caipe.org.uk/silo/files/introducing-interprofessional-education.pdf>
- CAIPE 1995.** *Interprofessional education – A Definition*. CAIPE Bulletin No. 13.
- CARR, W. & KEMMIS, S.** 1986. *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. Victoria: Deakin University.
- Charter of IPE in Europe.** 2011. Luettu: 31.3.2014. http://eipen.eu/doc/Charter_for_IPE_in_Europe.pdf
- Commission of the European Communities.** Brussels, 10.11.2005. Com(2005)548 final. 2005/0221(cod). Proposal for a recommendation of the European parliament and of the Council.
- D'AMOUR, D., FERRADA-VIDELA, M., RODRIQUEZ, L. & BEAULIEU, M.-D.** 2005. The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, (May 2005) Supplement 1: 116 – 131
- D'AMOUR, D. & ONDASAN, I.** 2005. Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, (May 2005) Supplement 1: 8 – 20
- ELLSTRÖM, P.-E.** 1998. The many meanings of occupational competence and qualification. In W. J. Nijhof and J. N. Streumer (eds.) *Key qualifications in work and education*. Dordrecht in the Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 39 - 50.
- ENGESTRÖM, Y.** 2001. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14, vol. 1. Ss. 133-156.
- FREEMAN, S., WRIGHT, A. & LINDQVIST, S.** 2010. Facilitator training for educators involved in interprofessional learning. *Journal of Interprofessional Care*, July 2010; 24(4): 375–385. Luettu 3.4.2014. <http://www.uea.ac.uk/documents/4006821/4007300/FMH+-+CIPP+-+Facilitator+Training+for+Educators.pdf/6f0f850f-7780-4e56-9797-cb3b26c70bfb>
- Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice.** 2010. WHO. Luettu 6.4.2014: http://whqlibdoc.who.int/hq/2010/WHO_HRH_HP_N_10.3_eng.pdf?ua=1
- HOWKINS, E. & BRAY, J.** 2008. *Preparing for interprofessional teaching: Theory and practice*. Oxford: Radcliffe.
- Johtamisella laatua ja työhyvinvointia sosiaalialalle.** 2009. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2009:17. Helsinki: Yliopistopaino. Luettu 7.4.2014: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-10778.pdf



KATAJAMÄKI, E. 2010. Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystalalta. Acta Universitatis Tamperensis; 1537, Tampere: Tampere University Press.

KATISKO, M., KOLKKA, M. & VUOKILA-OIKKONEN, P. 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alojen koulutuksessa. Malli työssä-oppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten Raportteja ja selvityksiä 2. Opetushallitus & DIAK. Tampere: Juvenes Print -Suomen Yliopistopaino Oy.

KOIRANEN, M. & RUOHOTIE, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyseja, synteesejä ja sovelluksia. Aikuiskasvatus 2, Ss. 102-111.

KOLB, D.A. 1984. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.

KOSKIAHO, B. 2008. Hyvinvointipalvelujen tavaratalossa. Palvelutalous ja sosiaalipolitiikka Englannissa, Ruotsissa ja Suomessa. Tampere: Vastapaino.

LAVE, J. & WENGER, E. 1991. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

LEINONEN, N., PARTANEN, T. & PALVIAINEN, P. 2002. Tiimiakatemia - Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä. Jyväskylä: PS Kustannus.

LITH, P. 2013. Yksityiset sosiaali- ja terveyspalvelut. Raportti yksityisestä palvelutarjonnasta ja yritysten kasvusta sekä julkisista hankinnoista ja toiminnan kehittämisestä sosiaali- ja terveyspalveluissa. TEM raportteja 34. Luettu: 8.4.2014: http://www.tem.fi/files/37584/TEM-rap_34_2013_30092013.pdf

MARTIN, J. 2005. Interprofessional education reframed by social practice theory. Teoksessa The Theory-Practice relationship in interprofesional education. Occasional Paper No. 7. London: Higher Education Academy. Ss. 49-58.

MUKKA, M., NYKÄNEN, K., TOLONEN, T. & SILASTE, S. 2013. Matkalla moniammatilliseen yrittäjämäiseen oppimiseen. Teoksessa Nietosvuori, L. & Mäkelä, R. Ytyä yrittäjyyteen! Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja C Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohdattaiset julkaisut, osa 126. Luettu 2.5.2014. <http://www.lamk.fi/palvelut/tutkimuspalvelut/julkaisutoiminta/c-artikkelikokoelmia-raportteja-muita-ajankohtaisia/Documents/lamk-julkaisu-csarja-2013-ytya-yrittajyyteen.pdf>

OTALA, L. 2000. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.

PARTANEN, J. 2012. Tiimivalmentajan parhaat työkalut. Partus.

PATTON, M.Q. 2008. Utilization-focused evaluation (4th edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

PATTON, M.Q. 2011. Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use. New York: Guilford.

REMES, L. 2003. Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 213. Jyväskylän yliopisto. Luettu 30.3.2014. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13332/9513914267.pdf>

SENGE, P.M. 1990. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Currency Doubleday.

Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. 2009. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Yliopistopaino. Luettu 5.4.2014. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm07.pdf>



VERTAISTUTOROINTI PEDAGOGISEN KUNTOUTUKSEN MUOTONA AMMATILLISISSA OPPILAITOKSISSA SYRJÄYTYMISEN EHKÄISYSSÄ

Abstrakti

Hallitusohjelmaan kirjattu Nuorten yhteiskuntatakuu pyrkii poistamaan koulutusjärjestelmästäämme puutteita ja kaikille nuorille tullaan takaamaan perusasteen jälkeinen koulutuspaikka. Toisen asteen tutkinnon puuttumisella on suora yhteys työmarkkinoilta ja yhteiskunnasta syrjäytymiseen. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012.) Nuorten yhteiskuntatakuu ja huoli syrjäytymisen ehkäisystä oppilaitoksessa toimi lähtölaukaisuna tälle metatutkimukselle, joka avaa kirjallisuuteen sekä aiempiin tutkimuksiin perustuen, miten vertaistutorointi voidaan nähdä pedagogisen kuntoutuksen muotona syrjäytymisen ehkäisyssä ammatillisissa oppilaitoksissa. Tutkimuksessa pohditaan, mitä syrjäytyminen ja vertaistutorointi on, mitä tutorointimenetelmiä voidaan käyttää, millaisia toimintamuotoja on olemassa ja mikä merkitys vertaistutoroinilla on syrjäytymisen ehkäisyssä.

Artikkelissa tarkastellaan lähemmin vertaistutoroinnin mahdollisuuksia ja paikkaa pedagogisen kuntoutuksen näkökulmasta opiskelijan opiskelukyvyyn tukimuotona. Pedagoginen ja sosiaalinen kuntoutus kulkevat vahvasti rinnakkain, joka tässäkin artikkelissa näkyy. Oppilaitoksissa pedagogisen kuntoutuksen alla nähdään sosiaalinen kuntoutus, sosiaalinen tuki ja sitä kautta vertaistuki, joka on merkittävä tekijä nuoren elämänhallinnan näkökulmasta. Vertaistutorointi painottuu psyko-sosiaaliseen tukeen ja se nähdään hyödyllisenä osana oppilaitoksen ohjausjärjestelmää. Tutkimuksen mukaan oppilaitoksilla on mahdollisuus vaikuttaa nuoren opiskelukykyyn sekä syrjäytymisen ehkäisyyn kehittämällä tai käynnistämällä vertaistutorointia.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, pedagoginen kuntoutus, sosiaalinen kuntoutus, tutorit, tutorointi, vertaistutor, syrjäytyminen

Johdanto

Hallitusohjelmaan kirjattu Nuorten yhteiskuntatakuu pyrkii poistamaan koulutusjärjestelmästäämme puutteita ja kaikille nuorille tullaan takaamaan perusasteen jälkeinen koulutuspaikka. Toisen asteen tutkinnon puuttumisella on



suora yhteys työmarkkinoilta ja yhteiskunnasta syrjäytymiseen. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012.) Oppilaitoksissa tämä merkitsee oppilashuollon sekä opetushenkilöstön haasteiden lisääntymistä ja opiskelijoiden tuen tarpeen kasvua. Olisiko oppilaitosten yhtenä vasteena tähän haasteeseen kehittää vertaistutorointia?

Tinton (1975) kehittämässä korkeakoulujen keskeyttämistä ehkäisevässä mallissa opiskelijakaverit nähdään merkittävänä opintoihin kiinnittymistä auttavana sosiaalisena tukena (Penttinen, Skaniakos, Valkonen & Plihtari 2011). Tutkimus pohtii, voitaisiinko vertaistutorointia nähdä oppimisen ja elämänhallinnan lisäresurssina oppilaitoksille sekä keinona ehkäistä opintojen keskeyttämistä sekä syrjäytymistä.

Nuorten yhteiskuntatakuu, huoli opiskelijoiden syrjäytymisestä sekä opiskelijakavereiden suuri merkitys oli lähtölaukaus metatutkimukselle. Tutkimus avaa kirjallisuuteen sekä aiempiin tutkimuksiin perustuen, miten vertaistutorointi voidaan nähdä pedagogisen kuntoutuksen muotona syrjäytymisen ehkäisyssä ammatillisissa oppilaitoksissa. Tutkimuksessa pohditaan lisäksi, onko vertaistutorointia mielekästä lähteä kehittämään kuntoutuksen näkökulmasta sekä voidaanko se nähdä osana oppilashuollon kokonaisuutta.

Syrjäytyminen

Syrjäytymiselle ei ole selkeää määritelmää, se on käsitteenä epämääräinen. Siitä muodostuu mielikuva että syrjäytynyt yksilö on eläessään ja toimiesaan keskuksen ulkopuolella. Mutta pystymmekö määrittelemään mikä on keskus? Marginaali -käsite kuvaa syrjäytymistä monipuolisemmin. Siihen sisältyy ajatus monisuuntaisesta liikkeestä ja antaa näin ollen tilaa ulkopuolella elävien ihmisten valinnoille. Syrjäytynyt yksilö käsitteenä antaa kuvan passiivisesta yksilöstä. Yhteiskunnan kannalta syrjäytyminen nähdään aiheuttavan eriytymistä ja jakavan elinolosuhteita epätasaisesti, myöskään yksilöiden tulevaisuuden mahdollisuudet eivät ole tasavertaiset. Ryhmätasolla syrjäytymistä voidaan tarkastella vaikeuksissa elävien ryhmien yhteisten piirteiden kannalta. Yksilötasolla syrjäytymisellä on vaikutus sosiaaliin ongelmiin sekä niiden kasautumiseen ja pitkäaikaisuuteen. (Savukoski & Kauramäki 2004.)

Nuoret itse määrittelevät syrjäytymisen ryhmään kuulumattomuuden kautta, eivät suhteessa aikuisiin, yhteiskuntaan tai työelämään. Nuorilla on tarve tulla hyväksytyiksi, osallisiksi ja kuulua joukkoon. Hyväksynnän ja osallisuuden kokemukset ovat tärkeitä subjektiivisen kokemuksen sekä emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta. Nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy vaatii yhteisölli-



syyttä, osallisuutta ja vertaistukea. (Savukoski & Kauramäki 2004.) Syrjäytymistä pystytään ehkäisemään myös oppilaitosten omien järjestelmien sekä opettajan valintojen kautta. Oppilaitosten tulisi panostaa yhteisöllisyyden kokemuksiin heti koulun alkuvaiheessa. Ryhmytymiseen tulisi käyttää aikaa ja vaivaa, jotta omalla luokalla olisi mahdollista toimia toistensa vertaistukena ja jokainen kokisi olevansa tärkeä yksilö omassa ryhmässään. Savukosken ja Kauramäen (2004) ajatusten perusteella oppilaitosten vertaistutortoiminta voidaan nähdä ennaltaehkäisevänä sosiaalisena kuntoutuksena, jossa tavoitteena on aktiivinen kansalainen sekä itsenäinen toimija yhteiskunnassamme.

Tutorointi opintojen tukena

Tutor-toiminnalla on kasvatuksen historiassa pitkät perinteet. Andrew Bell käytti jo 1700-luvun lopulla Intiassa vanhempia oppilaita apuopettajina. Tämän jälkeen englantilainen Joseph Lancaster käytti myös omassa koulussaan yhtä tai useampaa apuopettajaa luokassa edistämässä oppilaiden keskinäistä yhteistyötä. Tutor sanan alkuperä tulee latinankielisestä sanasta *tuer*, joka tarkoittaa lempeää peräänkatsojaa ja huolehtijaa. (Kronqvist 1999.) Kirjoitustapana voidaan käyttää tuutor tai tutor (latinaa), joista kumpikin lausutaan pitkävokaalisenä [tuutor] (Kotimaisten kielten keskus 2010).

Tutoroinnin yläkäsitteenä on ohjaus. Tutorointi merkitsee opettajan tai pidemmälle edenneen opiskelijan antamaa ohjausta, opastamista, tukemista ja auttamista. Ohjaus käsittää oppimisen ja opiskelun ohjauksen, koulutuksellisen ja ammatillisen suuntautumisen ohjauksen ja psykososiaalisen tuen. Sitä kuvataan sen toteuttajan, tavoitteen tai kohteen mukaan. Tutorointi merkitsee ohjauksen lisäksi myös opiskelijan omaa aktiivisuutta ja panosta. Tutoroinnilla tuetaan opiskelijan itseohjautuvuutta, ei tehdä asioita puolesta. Opiskelijan tulisi oppia oppimaan elinikäisesti. Ohjaaja ja opiskelija ovat tasavertaisessa asemassa. (Haapaniemi & Voutilainen 2004; Valkonen 2002; Valtanen 1997.)

Tutorointi voi olla organisoitua tai organisoimatonta toimintaa, didaktista tai ei-didaktista. Yleisemmin tutorointi liitetään oppimiseen, jolloin tutor ohjaustoiminnallaan pyrkii edistämään oppimista ja oppimisprosessin hallintaa, se muistuttaa oppipoika-mestari-mallia. Tutorointi on ihmisten välistä vuorovaikutusta, jossa tiedonsiirtoa tapahtuu molempiin suuntiin. Tutoroinniksi nähdään kaikki toimenpiteet ja ratkaisut, joita tehdään opiskelijan itsenäisen oppimisen edistämiseksi. Tavoitteena on, että jokainen oppija saavuttaa omat oppimistavoitteensa. Keinoina tutorilla tähän ovat yksilöohjaus, ryhmäohjaus, lähiohjaus



ja etäohjaus. (Valtanen 1997.) Tutoroinnilla pyritään täydentämään ja tehostamaan oppilaitoksen muuta ohjaustoimintaa (Valkonen 2002).

Tutorointimenetelmiä on useita, joista tässä artikkelissa perehdytään vertaistutorointiin (peer tutoring). Yleensä vertaistutoroinnissa tutor ja tutoroitava ovat samanikäisiä, mutta toinen on osaamisessaan hieman pidemmällä. Toisaalta voidaan puhua jossain määrin myös ”yli ikärajojen tutoroinnista” (cross-age tutoring), josta käytetään myös termiä vertaistutorointi. Tässä tutoreina ovat vanhemmat tai opiskelussaan pidemmällä olevat oppilaat. (Kronqvist 1999.)

Ammatillinen koulutus on muuttunut itsenäisemmäksi, opiskelijoilta vaaditaan vastuunottoa. Opintojaksot muuttavat opiskelijan ja opettajan kontaktia lyhytjänteiseksi ja pirstaleiseksi. Luokkamuotoinen toiminta vähenee ja näin ollen ryhmältä saatu tuki heikkenee. Oppilaitoksen muun ohjaustoiminnan lisäksi vertaistutortoiminta on yksi ratkaisu korjata tilannetta. Opiskelijan rooli on olla aktiivinen tiedonkäsittelijä, joka rakentaa kuvaa maailmasta yhdistämällä uutta ja vanhaa tietoa. Vertaistutoroinnin tavoitteena on kasvattaa opiskelumotivaatiota henkilökohtaisten tavoitteiden ja mielipiteiden pohdinnan avulla. (Valkonen 2002.)



Tutortoimintaa toteutetaan usein ryhmässä, joten toiminta vaikuttaa ryhmäprosessiin sekä ryhmän vuorovaikutukseen. Vuorovaikutustaidot ja ryhmässä työskentelyn taidot ovat arvokasta osaamista. Ryhmätutortoiminta auttaa ryhmän ristiriita- ja konfliktitilanteissa. Vuorovaikutus vaikuttaa myös opiskeluilmapiiiriin, jolla on suuri merkitys oppimistuloksiin. Tehokas ja tulosvastuullinen opiskelu harvoin antaa aikaa tutustumiselle. Tutortoiminnalla on mahdollisuus antaa aikaa tutustumiseen ryhmän kesken, henkilökuntaan sekä muihin opiskelijoihin. (Valkonen 2002.)

Tutortoiminnasta saatavaa hyötyä pohditaan usein vain aloittavan opiskelijan näkökulmasta, mutta toiminta palvelee kaikkia siihen osallistuvia. Tutorin ohjaustaidot, vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot sekä ammatilliset valmiudet kehittyvät. Luodaan uusia ystävyysuhteita sekä hyödyllisiä kontakteja koulun henkilökuntaan. Tutor saa lisäksi opintoviikkoja sekä todistuksen. Tutortoiminnan ohjaaja hyötyy toiminnasta sillä, että voi jakaa joitakin tehtäviä tutorin hoidettavaksi ja saa yhteyshenkilön opiskelijoihin. Koko oppilaitos hyötyy kun opiskelijat tuntevat ympäristön omakseen, vuorovaikutus toimii ja yhteisvastuullisuus lisääntyy. (Valkonen 2002.)



Turun ammattikorkeakoulun opettajien haastatteluiden mukaan opettajat kaipasivat vertaistutoria vertaistuen ja kokemuksellisen tiedon jakamiseen sekä opiskelijoiden motivoimiseen. Vertaistutoreita tarvittiin antamaan tietoa: miten henkilökohtaista opetussuunnitelmaa on mahdollista suunnitella, mitä eri suuntautumisvaihtoehtoisissa opiskellaan, millaisia harjoittelukokemuksia opiskelijoilla on, miten ammattikorkeakoulussa opiskellaan, miten tietojärjestelmiä käytetään ja millaista on tehdä opinnäytetyötä. Vertaistutoreiden toivottiin olevan mukana ainakin koko ensimmäisen opiskeluvuoden ajan. Kuitenkin monet teemat, joissa heidän apua kaivataan, eivät ole vain ensimmäisen vuoden opiskelijoille ajankohtaisia. Kaivataan opintojen jatkuvaa vertaistutorointia. (Kauppinen 2010.)

Skaniakos, Penttinen ja Lairio tekivät kyselytutkimuksen 2010 korkeakoulujen tutoreille. Tässä tutkimuksessa tutoroinnissa tärkeimpinä sisältöinä itse tutorit näkivät sosiaalisen elämän, ryhmäytymisen, yhteisön jäseneksi tulemisen, kavereiden ja ystävien saamisen, ruokailun, sosiaali- ja terveystalveluiden esittelyn, opiskelijajärjestöjen toiminnan esittelyn sekä käytännön elämään liittyvät kysymykset. Toiseksi tärkeimpinä pidettiin opintoasioita, joihin kuuluvat tiloihin tutustuminen, tukipalvelut, opiskelukäytäntöihin tutustuminen, opiskelumotivaatio, ohjausjärjestelmä, opiskelukäytännöt ja -tekniikka. Kolmantena nähtiin työelämäorientaatioon liittyvät asiat, kuten verkostoituminen, ammatillisuuden kasvu, harjoittelu, työelämävalmiudet, työllistyminen ja työnhaku sekä ammattijärjestöt. Tutoreiden mielestä opiskelijat tarvitsevat eniten evästystä opintojen ohjauksessa. (Skaniakos ym. 2011.)

Lehtisen ym. (1996) mukaan vertaistutoria voidaan harkitusti käyttää ohjaajina oppisisällöllisissä aineissa sekä apuopettajina. Apuopettajat saattaisivat vähentää tukiopetuksen tarvetta sekä uusintojen korkeaa määrää vaikeammissa aineissa, mikäli ohjauksen määrä olisi jo oppitunneilla runsaampaa. Myös mielenkiinto, motivaatio ja opiskelurauha oppitunnilla säilyvät paremmin, kun ohjauksen odottamisen määrä minimoidaan.

Vertaistuki sosiaalisen tuen muotona

Nuoruudessa vertaisryhmän merkitys on suuri elämänhallinnan kannalta (Metteri & Haukka-Wacklin 2004; Savukoski & Kauramäki 2004). Vertaistuki on omaehtoista, yhteisöllistä ja vastavuoroista tukea sellaisten yksilöiden kesken, joilla on sama sosiaalisen tuen tarve. Usein vertaistukeen liittyy tasa-arvoisuuden periaate, mitä enemmän tukea antaa sitä enemmän sitä voi odottaa



saavansa. Yksisuuntaiset suhteet kuormittavat auttajaa liikaa. Suuri luottamus ja turvallisuuden tunne ryhmän kesken lisäävät osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Nämä auttavat jakamaan myös kielteisiä kokemuksia, joka edelleen syventävät ryhmäläisten vuorovaikutusta. (Metteri & Haukka-Wacklin 2004.) Parhaimmillaan nuorelle oma luokka toimii vertaistukiryhmänä, jokainen on samassa opiskeluvaiheessa ja jokaisella on sama sosiaalisen tuen tarve. Vertaistukea voidaan jakaa keskenään tai vielä pienemmissä ryhmissä luokan sisällä. Tässä näkisin myös tutortoiminnan mahdollisuuden vertaistukena. Ylemmän vuoden opiskelijat, jotka ovat kokeneet aivan saman tilanteen voivat toimia yhden nuoren tai koko ryhmän vertaistukihenkilönä, antamalla tietoa, opastamalla, kuuntelemalla ja seisomalla rinnalla. Tutortoiminnan kautta tasa-arvoisuuden periaate voi täytyä synnyttämällä uusia ystävyys-suhteita, mutta periaatteessa tasa-arvoisuuden periaate toimii vierivän kiven lailla. Tutortoiminnasta apua saanut opiskelija ryhtyy itse vertaistutoriksi ja vie näin ollen tukensa seuraavalle ryhmälle.



Sosiaalisen tuen määrittely koetaan vaikeaksi, koska sillä on subjektiivinen ja kokemuksellinen ulottuvuus. Yleisemmin se nähdään yksilön identiteetin muodostumisen ja kriisitilanteista selviytymisen tai muutoksen mukautumisen kannalta keskeisenä tekijänä. Sosiaalinen tuki nähdään koetun terveyden voimavarana. Sosiaalisella tuella on sosiaaliin, yleisimmin pysyviin (perhe, ystävät, työkaverit, sukulaiset ja naapurit) suhteisiin liittyvä positiivinen, stressiä ehkäisevä ja terveyttä edistävä rooli. (Metteri & Haukka-Wacklin 2004.) Oppilaitoksessa sosiaalisen tuen sekä vertaistuen avulla pyritään vaikuttamaan positiivisesti opiskelijan opiskelukykyyn. Sosiaali- ja terveysministeriö määrittelee opiskelijan työkunnan opiskelukyky-käsitteellä, joka kattaa opiskelijan terveyden, voimavarat, opiskelutaidot ja opiskelu-ympäristön kokonaisuudessaan. (Kärki 2005).

Sosiaalista tukea voidaan tarkastella kolmelta eri suunnalta. Ensimmäisenä on sosiaalinen liittyminen, joka merkitsee parisuhdetta, ystäviä sekä yhdistystoimintaa. Toisena on sosiaalisen verkoston rakenne, jossa pohditaan suhteiden tiheyttä, vastavuoroisuutta, sukupuolirakennetta tai suhteiden kestoa. Kolmantena tarkastellaan suhteiden toiminnallista sisältöä eli tuen laatua. Yksilön sosiaalinen tuki jakautuu kolmeen ulottuvuuteen, primääri (perhe ja läheiset), sekundaari (ystävät, sukulaiset ja opiskelukaverit) sekä tertiääri (viranomaiset).



(Metteri & Haukka-Wacklin 2004.) Sosiaalinen tuki on hyvin rajatuilta osin yhteiskunnan antamaa tukea. Ihmisen oma ihmissuhdeverkosto rakentaa hänen ympärilleen sosiaalisen tuen kentän sosiaalisten liittymisten kautta. Jokaisen sosiaalisen liittymisen muodostamaa sosiaalista verkostoa ja sen merkityksellisyyttä voidaan tarkastella pohtimalla sen rakennetta ja laatua. Mikäli nämä primääriset ja sekundaariset ulottuvuuden puuttuvat jää jokaiselle kuitenkin vielä tertiäärinen ulottuvuus eli ilman tukea ei tulisi kenenkään jäädä. Oppilaitoksella on pedagogisen kuntoutuksen kautta mahdollisuus vahvistaa opiskelijan sekundaarista sosiaalisen tuen ulottuvuutta ja vahvistaa tätä kautta opiskelijan kiinnostumista opintoihin. Oppilaitosten tulisi huomioida lisäksi tertiäärisen ulottuvuuden tavoittaminen, mikäli opiskelija kärsii sosiaalisesta syrjäytymisestä. Kuka sen tarpeen näkee ja kuka ohjaa sosiaalisen tuen pariin?



Sosiaalinen tuki voidaan nähdä henkisenä tukena eli arvostamisena, välittämisenä, luottamisena ja kuuntelemisena. Se voidaan nähdä myös arviointitukena eli vahvistamisena, palautteen antamisena ja tasavertaisuutena sekä tietotukena eli neuvojen, ehdotusten, ohjeiden ja tietojen jakamisena. Sosiaalinen tuki ei sulje ulkopuolelleen myöskään konkreettista apua, kuten esimerkiksi taloudellista tukea. Ihmiset, lähiyhteisöt ja julkiset organisaatiot, kuten oppilaitokset, tuottavat sosiaalisen tuen palveluja, jotka vaikuttavat yksilön elämänhallintaan sekä autonomisuuteen niitä vahvistaen. Hyvä pedagoginen kuntoutus sisältää kaikkia yllä mainittuja sosiaalisen tuen piirteitä ja järjestää erilaisten sosiaalisten tukien muotoja. (Metteri & Haukka-Wacklin 2004.)

Opiskelijalle on merkityksellistä, että hän tiedostaa saavansa apua, kun hän sitä tarvitsee. Tämä vaikuttaa selviytymiskeinojen valintaan sekä tilanteiden ennakointiin. Hän saattaa näin jopa välttää stressaavat tilanteet. (Metteri & Haukka-Wacklin 2004.) Opiskelijan kanssa on mahdollista kartoittaa hänen oma sosiaalinen verkostonsa heti opintojen alussa. Mikäli verkostossa on havaittavissa aukkoja, tulisi hänelle antaa tieto, mistä voi saada apua ja tukea opintojen varrella sekä opiskeluun liittyvissä että henkilökohtaisissa asioissa. Oppilaitoksissa on paljon henkilökuntaa, jotka ovat vain harvojen opiskelijoiden käytössä, vaikka tosiasiaa tuen tarve olisi varmasti suurempaa. Oppilaitosten tulisi painottaa enemmän yhteisöllisyyttä ja vastuuta, henkilökunnan tulisi kulkea silmät avoinna ja tuntosarvet pystyssä ja olla itsekin tietoisia opiskelupaikan tarjoamista tukimahdollisuuksista.



Vertaistutortoiminta sosiaalisen ja pedagogisen kuntoutuksen muotona oppilaitoksissa

Kuntoutus nähdään usein lääketieteellisenä toimintana, mutta se liittyy myös opiskeluun, jolloin puhutaan kasvatuksellisesta eli pedagogisesta kuntoutuksesta. Käytännössä pedagoginen ja psykososiaalinen kuntoutus kulkevat käsi kädessä ja niitä tukimuotoja voi olla mahdoton erottaa toisistaan. Kasvatus-, opetus- ja nuorisotyö sisältävät kuntoutusta. Lähtökohtana on opiskelijan yksilöllisen tuen tarve ja tavoitteena on yksilöllisyyden ja elämänhallinnan kehittäminen kasvatuksen, opetuksen, oppilashuollon ja kuntoutuksen keinojen avulla. Psykososiaalisen kuntoutuksen tavoitteena on edistää sosiaalista toimintakykyä. Pyritään minimoimaan sosiaaliset haitat, kohentamaan toimintakykyä ja valmentamaan yhteiskunnan toimintaan osallistumista. Tukea tarvitsevan nuoren itsenäistyminen ja koulunkäynti ei ole helppoa. (Kuntoutussäätiö; Murto 2000; Sipari 2008.)

Pedagogisen kuntoutuksen tavoitteena oppilaitoksissa on opiskelijan fyysisten ja psykososiaalisten valmiuksien saavuttaminen. Fyysisen toimintakyvyn alueelle kuuluu liikunnallinen ja motorinen valmius. Psykkisen itsenäisyyden tavoitteena on realistinen minäkuva, joka rakentuu itsensä hyväksymisen, itsetunnon, oman itsenäisyyden tiedostamisen, omien tarpeiden ja motiivien tiedostamisen, riippumattomuuden, kyvyn pyytää apua ja sukupuolisen identiteetin kautta. Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen tavoitteena on subjektina toimiminen ja toisten huomioiminen. Nämä näkyvät oman tahdon, tunteiden ja mielipiteiden ilmaisuna, päätöksentekona ja vastuunottona, uskalluksena ottaa riskejä, kuuntelemisena, toisen huomioimisena ja ryhmätyötaitoina. Lisäksi pedagogisen kuntoutukseen voidaan nähdä sisältyvän kansalaisuustaidot eli osallistuminen ja oman viiteryhmän aseman parantaminen. (Murto 2000.)

Sosiaalinen kuntoutus pyrkii turvaamaan opiskelijan sosiaalista toimintakykyä, lisäämään mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen elämään sekä poistamaan haittoja ja esteitä, joita sosiaalisen toimintakyvyn heikentyminen on aiheuttanut. Sosiaalisen kuntoutuksen tulisi olla yksi kuntoutuksen perustekijä, joka ulottuu myös opiskeluun. Sosiaalista kuntoutusta voidaan katsoa olevan lähes kaikki ihmistä auttavat palvelut. (Savukoski & Kauramäki 2004; Sipari 2008.)

Sosiaalinen kuntoutus korostaa opiskelijan sosiaalisen ympäristön vuorovaikutusta ja yhteensopivuutta (Vilkkumaa 2004). Oppilaitosten toteuttamassa sosiaalisessa kuntoutuksessa tarvitaan yksilöllistä tukea, ryhmätoimintaa sekä uusia toimintatapoja tulisi kehittää (Savukoski & Kauramäki 2004). Oppilaitos-



maailma mahdollistaa yksilöllisen tuen saamisen useammaltakin taholta, mutta tuen piiriin ohjaamiseen tulisi myös panostaa. Sosiaalista tukea tarvitseva opiskelija ei välttämättä itse kykene hakeutumaan sosiaalisen tuen tai sosiaalisen kuntoutuksen piiriin. Oppilashuollolla on suuri merkitys ohjaajan roolissa. Itse opiskelu luokkatilanteessa voi parhaillaan olla kuntouttavaa ryhmätoimintaa, mutta pahimmillaan myös ajaa opiskelijaa syrjään.

Opiskelijälähtöisen kuntoutustoiminnan tavoite on yksilön valtaistuminen eli voimavaraistuminen, empowerment. Opiskelijalla on oltava valtaa itseensä ja ulkoiseen todellisuuteen nähden, jotta hän voi voimaantua. (Savukoski & Kauramäki 2004.) Voimaantunut opiskelija on rohkea, uskoo itseensä ja on suuntautunut tulevaisuuteen. Hänellä on sosiaalisia taitoja ja hän kokee pystyvänsä vaikuttamaan elämäänsä ja opiskeluunsa. (Kärki 2005.) Voimaantumisesa keskeistä on muutos laajempaan subjektiuteen omassa elämässä. Opiskelijan elämäntapamuutokset sekä olemassa olevat voimavarat korostuvat, kun hän kohtaa sosiaalisia ongelmia. Hänen psyykkinen puolensa sekä sisäinen elämönhallintansa vahvistuvat. Myöhemmin tämä johtaa myös muiden resurssien ja ulkoisen elämönhallinnan vahvistumiseen. (Savukoski & Kauramäki 2004.)



Kuntoutujan rooli on aktiivinen, hän päättää omista asioistaan ja kantaa vastuuta, on itsenäinen toimija ja asiantuntija, johon hänelle on myös annettava mahdollisuus. Kuntoutujan kanssa etsitään keinoja, joiden avulla sosiaalinen toimintakyky, elämönhallinta ja osallisuus vahvistuvat. (Savukoski & Kauramäki 2004.) Kuntouttava näkökulma on mahdollista sijoittaa oppilaitoksen ja opetuksen rakenteisiin huomioimalla sen mahdollisuudet oppilaitoskohtaisia opetussuunnitelmia ja toimintaohjeita laadittaessa. Oppilaitos määrittelee, millaisena toimijana kuntoutuja nähdään opinnoissaan, aktiivisena subjektina vai vastaanottovana objektina (Kärki 2005).

Kuntoutuksella on yksilöllisiä sekä yhteisöllisiä tavoitteita. Sosiaalisen kuntoutuksen suurina yhteiskunnallisina tavoitteina voidaan nähdä yhteisöllisyyden ja sosiaalisen pääoman lisääntyminen ja hyvinvointiyhteiskunnan syntyminen. Yksilön kannalta sosiaalisen kuntoutuksen tavoitteena on lisätä opiskelijan sosiaalista kanssakäymistä. Pyritään katkaisemaan syrjäytymiskierre ja etsitään paremman elämän mallia. Yhdessä tekeminen ja oleminen painottuvat opiskelussa. Yksilön sosiaaliturva painottaa yksilöllisyyttä ja kuntoutus yhteisöllisyyttä. (Kemppainen 2004; Vilkkumaa 2004.)



Sosiaalinen kuntoutus kattaa kaksi puolta, se pyrkii sovittamaan yksilöä ympäristöön ja ympäristöä yksilöiden erilaisuuteen. Se, että huomioimme yksilöiden erilaisuuden, on kustannustehokasta ja sosiaalisesti kestävä ratkaisu. Erilaiset yksilöt ovat yhdenvertaisia, kaikkien osallisuus tuo turvallisuutta ja luottamusta sekä sosiaalista pääomaa ja edistää sosiaalista kehitystä. (Wiman 2004.)

Vertaistutoroinnin merkitys opiskelussa

Opiskelijoiden vertaistuki on merkittävä voimavara opiskelussa. Opiskelijat nähdään arvokkaana ohjausresurssina, joka voidaan suunnitellusti sisällyttää oppilaitoksen ohjausjärjestelmään. Toiminta perustuu vapaaehtoisuudelle. Vertaistutorilla on ohjaajana sellaisia vahvuuksia uuden opiskelijan orientoinnissa oppilaitokseen ja oman alan opiskeluun, joita opettajilla tai opinto-ohjaajilla ei ole. Vertaistutor auttaa opiskelijan siirtymää esimerkiksi peruskoulusta ammattikouluun pehmeämmäksi. Vertaistutorin rooli on merkittävä opintojen alkuvaiheen ohjauksessa, tämä on saanut kansainvälistäkin huomiota. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelija ja vertaistutor edustavat nuorisokulttuuria, joten he puhuvat siltä osin samaa kieltä. Vertaistutorin on näin mahdollista päästä lähemmäs opiskelijaa kuin opettajakunnan edustajan. Hän saattaa huomata opiskelijan ongelmat aiemmin kuin ryhmänohjaaja. Lisäksi hänellä on läheisessä muistissa oman opiskelun aloittaminen ja siinä eteen tulleet mahdolliset ongelmat. Omien kokemustensa myötä ohjattavan kokemat haasteet ovat hänelle mahdollisesti ymmärrettävämpiä kuin ryhmänohjaajalle. Vertaistutorin vahvuudet tulisi ottaa huomioon ja rakentaa sitä kautta hänen tehtävä- ja toimenkuvansa. (Lehtinen & Jokinen 1996; Skaniakos ym. 2011.)

Vertaistutoroinnin tulisi olla suunnitelmallista, tavoitteellista sekä ohjattua, jotta se tukee mahdollisimman hyvin opiskelijoiden oppimista. Vertaistutoreilla on myös mahdollisuus edistää sosiaalista vuorovaikutusta sekä yhteistoiminnallisuutta, joka tukisi laadukasta oppimista. (Haapaniemi ym. 2004.) Hyvä vertaistutor on ymmärtävä auttaja, kuuntelija ja vuorovaikutuksen tarjoaja opiskeluun liittyvissä asioissa. Tarjoutumalla keskustelukumppaniksi hän auttaa opiskelijaa ratkaisemaan ongelmiaan, toimimatta kuitenkaan holhoojana tai terapeutina. Vertaistutor auttaa psyykkiseen sopeutumiseen uudenaikaisessa elämäntilanteessa ja opiskelumuodossa. (Lehtinen ym. 1996.)

Tutoroitava ryhmä muodostaa keskenään vertaisryhmän. He ovat ihmisinä ja opiskelijoina erilaisia, mutta heitä yhdistää opintojen aloittaminen samalla koulutuslallalla. Vertaistukea, sekä sosiopsykologista että kognitiivista, he saavat



kahdelta suunnalta: omalta ryhmältä sekä tutorilta. Sosiaalinen tuki kasvattaa ryhmään kuulumisen tunnetta ja on merkityksellistä myös opiskelulle. Parhaimmillaan tämä voi vahvistaa opiskelijan sitoutumista opiskeluun. Ongelmat opiskelutovereiden kanssa vastaavasti ovat yhteydessä opiskeluotteen vaikeutumiseen. (Skaniakos ym. 2011.)

Vertaistutorin toimintamuodot

Tutortoiminnan tehtäväkenttä liittyy aina toimintaympäristöön. Toiminnan onnistumisen vuoksi jokaisen oppilaitoksen tulee määritellä vertaistutorin tehtävät omien mahdollisuuksien ja tarpeiden mukaan. Perussisältöinä nähdään opiskelutekninen ohjaus, oppisisällöllinen ohjaus, yhteisöön integroiva sekä psykososiaalinen tutorointi. (Valkonen 2002.)

Vertaistutorit saavat koulutuksen tehtävänsä (Skaniakos ym. 2011). Turun ammattikorkeakoulussa opettajien haastattelujen mukaan sekä SAKKI ry:n (Suomen Ammattiin Opiskelevien Keskusliitto) ja Prevent-projektin (Euroopan sosiaalirahaston, ESR:n opiskellen ammattiin -projekti) tutortoiminnankyselyn mukaan koulutuksen jälkeen vertaistutoreiden ensimmäinen tehtävä on olla mukana valintakokeissa (Kauppinen 2010; Valkonen 2002). Valituiksi tulleille opiskelijoille olisi hyvä lähettää tutoreiden laatima tervetulo kirje ennen opintojen alkua (Valkonen 2002). Tämän jälkeen he tapaavat seuraavan kerran valitut opiskelijat koulun aloituksessa (Kauppinen 2010; Valkonen 2002). Opiskelun aloitusvaiheessa vertaistutor opastaa opiskelijoita koulun tiloissa, henkilökuntaan tutustumisessa, asioiden hoidoissa ja huomioivat erityisemmin uudelle paikkakunnalle muuttaneet (Aro 2004; Lehtinen & Jokinen 1996; Valkonen 2002). Tavoitteena on opiskelijoiden motivaation ja innostuksen vahvistuminen opiskeluun, sopeutuminen uuteen opiskelu ympäristöön sekä luoda suhde opiskelijoiden ja oppilaitoksen välille (Valkonen 2002).

Vertaistutoreilla on mahdollisuus opastaa myös opintoihin liittyvissä valinnoissa (Lehtinen ym. 1996). Tämä oppisisällöllinen ja opiskelutaidollinen tutorointi tukee opiskelijaa saavuttamaan omat oppimistavoitteensa, jotka voivat olla opiskelijan omia tai opintojaksoille ennalta asetettuja tavoitteita. Tutorointi auttaa opiskelijaa ymmärtämään opintojakson keskeisimmät sisällöt, sisältöjen muodostamat kokonaisuudet sekä työelämässä tarvittavat valmiudet. (Haapaniemi ym. 2004; Valkonen 2002.) Vertaistutorit voivat myös kertoa opiskelijoille harjoittelusta ja harjoittelupaikoista (Kauppinen 2010). Opiskelija valitsevat opintojensa aikana myös vapaasti valittavia kursseja sekä koulutusohjelman,



jossa tutoreita olisi mahdollista käyttää tiedontuojina. Vertaistutoreita olisi mahdollista käyttää myös harkitusti ohjaajina oppisisällöissä aiheissa, esimerkiksi apuopettajina tai lukupiirin vetäjinä (Lehtinen ym. 1996). Tämän tyylinen toiminta kehittäisi oppimis- ja oppilaitoskulttuuria yhteistoiminnallisempaan suuntaan (Lehtinen ym. 1996).

Vertaistutoreiden tehtävänä on tukea uusien opiskelijoiden ryhmäytymistä, sopeutumista opiskelijayhteisöön, edistää motivoitumista ja sitoutumista opiskeluun. Tutoreiden tehtävänä on myös jakaa myönteistä opiskelukulttuuria ja toimia oman ryhmänsä tutorina yhteistyössä muun koulun henkilöstön kanssa. Opettajatutori ja vertaistutorit keskustelevat ja vaihtavat kuulumisia ryhmän opiskelijoista ja tunnelmasta. (Kauppinen 2010.) Myöhemmin he järjestävät erilaista vapaa-ajan ohjelmaa. Illanviettojen ja vapaa-ajantoiminnan tavoitteena on ryhmän kiinteyden ja opiskeluilmapiirin edistäminen sekä virkistyminen ja palautuminen opiskelusta. (Valkonen 2002.)



Vertaistutorit antavat uusille opiskelijoille tukea henkilökohtaisten ja opetukseen liittyvien ongelmatilanteiden selvittämisessä. Henkilökohtaisten kysymysten pohtiminen yhdessä voi auttaa ratkaisemaan tilanteen, mutta tutor osaa ohjata kääntymään myös opiskelijahuollon puoleen. Oppilaitosten haasteena on usein tiedonkulku, vertaistutoreiden on mahdollista toimia yhteyshenkilöinä henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä. Tämä järjestelmä nopeuttaa tiedonkulkua opiskelijoiden asioista opettajalle sekä toisiin päin. (Valkonen 2002.)

Skaniakos ym. tutkimuksen mukaan uusien opiskelijoiden vertaistutorointi on hyvä ja toimiva käytänne. Ohjauksellisesti tutoreiden toiminta painottuu psyko-sosiaaliseen tukeen eli opiskelun käytännöllisiin asioihin, toimintatapoihin, opiskeluympäristöön perehdyttämiseen ja ryhmäytymiseen. Nämä nähdään tutoroinnin tärkeimpinä tehtävinä. (Skaniakos ym. 2011.)

Skaniakos ym. korkeakoulujen kyselytutkimuksen vastaajista 66 % oli naisia ja 34 % miehiä. Vastatessaan kyselyyn he olivat toisen vuoden opiskelijoita. Motivaatiotekijöinä tutoriksi ryhtymiselle nähtiin sen sosiaalinen puoli, kokemukset toiminnan mielekkyydestä, uuden oppiminen ja toiminnan hyvä maine. Vastauksista tuli ilmi, että opintopisteet tai muu mahdollinen palkkio ei ollut motivaatiotekijä. (Skaniakos ym. 2011.) Tämä kertoo, että tutoreiksi hakeutuu aidosti asiasta kiinnostuneita henkilöitä, jotka pitävät sosiaalisista kontakteista ja muiden auttamisesta. Mikäli opiskelijoista ei saada mukaan motivoituneita



vertaistutoreita, tulee varmasti tarkkaan pohtia onko tutortoiminta yhtä tehokasta, jos joudutaan nostamaan palkkioita.

Skaniakos ym. tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulussa tutorit käyttivät enemmän aktiivisempia ja toiminnallisempia menetelmiä kuin yliopistossa. Suosituimpina menetelminä ammattikorkeakouluissa olivat tutustumiskierrokset, illanvietot, ryhmäytymisleikit, sähköposti, sosiaalinen media sekä tutoreiden pitämät alustukset eri aiheista. Tutorointi tapahtuu pääasiassa koulun tiloissa. (Skaniakos ym. 2011.) Toisen asteen ammatillisen koulutuksen vertaistutorointimuodoksi sopivat myös aktiiviset ja toiminnalliset menetelmät, koska opiskelijoiksi ovat valikoituneet käytännönläheisistä ammateista kiinnostuneet nuoret.

Vertaistutoroinnin tullessa osaksi oppilaitoksen ohjausjärjestelmää on pohdittava työnjako ohjaavan opettajan, oppilashuollon ja vertaistutorin välillä. Vertaistutoreiden selkeät toimenkuvat ja tehtävänjaot tekevät heidän toiminnasta todellista ja merkityksellistä. Tutorit tulee nähdä arvokkaana yhteistyökumppanina opettajalle, koska he tuovat opiskelijan näkökulmaa opetuksen ja oppilaitoksen toiminnan suunnitteluun ja antavat palautetta oppijan arjesta. Oppilaitoksen johdon tuki toiminnalle on välttämätöntä, mikäli vertaistutoroinnista halutaan todellinen ja merkittävä osa kokonaisvaltaista ohjausta. (Lehtinen ym. 1996.)



Vertaistutoreiden määrän tavoite olisi yksi tutor kymmentä opiskelijaa kohden. Tähän tavoitteeseen saattaa olla vaikea päästä joissakin koulutusohjelmissa, joissa innokkaita vertaistutoreita ei ole. Turun ammattikorkeakoulussa tehdyn haastattelun perusteella opiskelijat kaipasivat tutoreita pidemmäksi aikaa rinnalleen kuin vain orientoivien opintojen ajaksi. Vertaistutoreiden omat opinnot kuitenkin estivät heitä osallistumasta aktiivisemmin tutorointiin. Vertaistutoreiden aktiivisuudessa ja sitoutumisessa tutorointiin oli haastattelujen mukaan myös eroja. (Kauppinen 2010.)

Aron tutkimuksessa yliopistoissa tutortoiminta alkaa helmi-maaliskuussa uusien tutoreiden valinnalla. Koulutus aloitetaan keväällä ja se jatkuu vielä elokuussa. Koulutus painottuu elokuulle, jolloin tutoreilla on ajankohtainen tieto muistissa. Tutoreiden kanssa pidetään puolivälitapaaminen sekä päätöstilaisuus vuoden kestäneen projektin jälkeen. (Aro 2004.)



Johtopäätökset

Syrjäytyminen vaarantaa hyvinvointiyhteiskunnan muodostumisen. Yhteiskuntamme koulumaailmassa on tällä hetkellä vallalla koulujen asettaminen paremmuusjärjestykseen. Media teettää kouluista ranking-listoja, joiden avulla koulut voidaan laittaa paremmuusjärjestykseen. Tämä listaus vaikuttaa edelleen opiskelijoiden sekä ryhmien eriarvoisuuteen koko yhteiskunnan näkökulmasta. Kaikilla ei ole mahdollisuutta valita muuta opiskelupaikkaa kuin lähikoulu. Hyvinvointiyhteiskuntamme ruokkii nuorten syrjäytymistä ja epäarvoisuutta näillä ratkaisuillaan.

Toisen asteen tutkinnon puuttuminen vaikuttaa nuorten syrjäytymiseen, jolloin tutkinnon päätökseen saaminen on opiskelijan edun mukaista. Tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella näkisin, että oppilaitoksilla olisi yhden sosiaalisen kuntoutuksen muodon, vertaistutortoiminnan, avulla on mahdollista ennaltaehkäistä nuorten syrjäytymistä. Tutortoiminta perustuu vertaistukeen. Vertaistuki on jokaiselle opiskelijalle tuttu turva koulunkäynnin arjesta. Ala- ja yläkouluissa opetus tapahtuu pitkälti samoissa ryhmissä, jolloin pysyvä vertaistuki on läsnä. Siirryttäessä ammatilliseen oppilaitokseen tämä tuen muoto katkeaa ja ryhmäytyminen alkaa alusta uudessa vertaisryhmässä. Tässä vaiheessa oppilaitoksen on mahdollista vertaistutoreiden tuen avulla vaikuttaa opiskelijoiden ryhmäytymiseen sekä opintoihin kiinnittymiseen.

Oppilaitosten tulisi panostaa oppilashuollon laatuun sekä saatavuuteen, tämän mahdollistaisi osaltaan myös vertaistutorit. Vertaistutortoiminnan voisi nähdä oppilashuollon käsiparina. Vertaistutorin apu saattaisi mahdollistaa paremmin ja nopeammin syrjäytymisvaarassa olevista opiskelijoista kiinni saamisen. Näen tutorit oppilashuollon ja opettajien ylimääräisinä korvina ja silminä aitiopaikalla. Vertaistutoreiden avulla voimme olla askeleen lähempänä opiskelijoita ja näin ollen ennaltaehkäisevämpää asennetta.

Tutortoiminnan kehittämistä olisi perusteltua lähestyä kuntoutuksen näkökulmasta, koska kuntoutus kattaa ja huomioi kaikki osa-alueet sekä kannustaa ja näkee opiskelijan aktiivisena toimijana. Pedagoginen kuntoutus voidaan nähdä oppilaitoksessa henkilökunnan kuntouttavana työotteena. Kuntouttavaa työote on arkipäivää esimerkiksi päiväkodin henkilökunnalle, se on toimintapa, joihin henkilökunnan koulutuksessa jo panostetaan. Kuntouttava työote ruokkii aktiivista kansalaisuutta sekä itsenäistä toimijaa. Näin ajatellen moni oppilaitoksen henkilökunnasta toteuttaa arjen työssään tiedostamattaan kuntouttavaa työtettä opiskelijoiden kanssa, ilman että oppilaitos muuttuu kuntoutuslaitok-



seksi. Ihanteellisinta olisi, jos koko oppilaitos näkisi toimintansa kuntouttavan työotteen näkökulmasta ja henkilökunta tuntisi olevansa osa isoa palapeliä, jossa tavoitteena on saavuttaa opiskelija ammatillisesti osaavana yhteiskunnan jäsenenä työmaailmaan. Jokaisen opiskelijan kohdalla kuntoutuspolku on erilainen, toiselle riittää oman opiskeluryhmän, vertaistutorin ja opettajan tuki, kun toisen polun varrella lisäksi toimii oppilashuolto sekä mahdollisesti muita, jopa ulkopuolisia toimijoita. Oppilaitoksissa, joissa vertaistutortoimintaa ei ole käynnistetty, puuttuu tästä palapelistä mahdollisesti hyvinkin oleellinen palanen. Se on palanen, joka yhdistää opiskelijat sekä oppilaitoksen henkilökunnan toisiinsa ja mahdollistaa tiedonkulun.

Tutortoiminnan hyöty kannattaa ottaa käyttöön, niillä resursseilla, joilla se kunakin lukuvuonna on mahdollista. Vertaistukea olisi hyvä käyttää juuri siihen tarkoitukseen, joihin kuuluu olevan tarvetta opiskelijoiden puolesta sekä innokkuutta tutoreiden osalta. Odotuksia ei pidä asettaa korkealle vaan kasvattaa oppilaitoksen tutortoimintaa pala kerrallaan. Tutortoiminta muodostuu osaksi oppilaitoksen kulttuuria, se kasvaa ja kehittyy sekä tuottaa vaikeasti arvioitavissa olevaa positiivista tulosta ennaltaehkäisevän kuntoutuksen muodossa syrjäytymisen ehkäisyssä.

Opiskelijoiden kokemaa tarve koko opintojen ajan kestäväälle vertaistutortoiminnalle asettaa haasteen toisen asteen oppilaitoksille. Vertaistutortoiminnasta saatava tuki tulisi taata myös viimeisen vuoden opiskelijoille. Tässä näkisin kehittämisen- sekä jatkotutkimusaihetta toisen asteen oppilaitosten kattavalle tutortoiminnalle.

Lähteet:

ARO, K. 2004. Uusien opiskelijoiden vertaistutorointi tukena yliopistomaailmaan tutustumisessa. Teoksessa T. Haapaniemi, U. Voutilainen & M. Tiainen (toim.) Tuutorointi opintojen edistäjänä, Kuopion ja Joensuun yliopistojen ja Lappeenrannan teknillisen yliopiston loppuraportti OpOke-hankkeesta. Kuopion yliopiston julkaisuja. Kuopion yliopisto: Oppimiskeskus. (23–28)

HAAPANIEMI, T. & VOUTILAINEN, U. 2004. Ohjauksen merkitys opintojen edistäjänä. Teoksessa T. Haapaniemi, U. Voutilainen & M. Tiainen (toim.) Tuutorointi opintojen edistäjänä, Kuopion ja Joensuun yliopistojen ja Lappeenrannan teknillisen yliopiston loppuraportti OpOke-hankkeesta. Kuopion yliopiston julkaisuja. Kuopion yliopisto: Oppimiskeskus. (13–22)

KAUPPINEN, T. 2010. Ohjauksen haasteiden äärellä, Opintojen ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print Oy.

KEMPPAINEN, E. 2004. Kuntoutuksen tavoitteet, keinot ja oikeusluonne. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus kanssamme, Ihmisen toimijuuden tukeminen. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy, 71–79.



Kotimaisten kielten keskus. 2010. Vierassanat. http://www.kotus.fi/?i=486&s=2611#faq_486 (luettu 21.05.2013)

KRONQVIST, E.-L. 1999. Tutorit sopivat ala-asteellekin. Opettaja-lehti. www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&schema=PORTAL&key=444420. ISSN1458-4395 (Luettu 02.03.2013)

Kuntoutussäätiö. Kasvatuksellinen kuntoutus. http://www.kuntoutusportti.fi/portal/fi/kuntoutus/kuntoutusjarjestelma/kasvatuksellinen_kuntoutus/ (Luettu 12.09.2013)

KÄRKI, S. 2005. Kuraattorin työ ammatillisessa oppilaitoksessa, Kuntouttavan sosiaalityön näkökulma erityisopiskelijoiden tuen tarpeen arviointiin. Kuopion yliopisto. <http://www.nuortenkeskus.fi/binary/file/-/fid/376> (Luettu 23.03.2013)

LEHTINEN, E. & JOKINEN, T. 1996. Tutor, itsenäistyvän oppijan ohjaaja Juva: WSOY.

METTERI, A. & HAUKKA-WACKLIN, T. 2004. Sosiaalinen tuki kuntoutuksen ytimessä. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus kanssamme, Ihmisen toimijuuden tukeminen. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy, 53–68.

MURTO, P. 2000. Erilaisuuden kohtaaminen koulussa ja nuorisotyössä – kohti inklusiota ja kuntoutumista. Teoksessa R. Viitanen (toim.) Nuorisokasvatus ammattina – interventioita osattoman nuoren arkeen. Oulun yliopisto. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Murto_Pentti.pdf (Luettu 19.03.2013)

PENTTINEN, L., SKANIAKOS, T., VALKONEN L. & PLIHTARI, E. 2011. Vertaisuus voimavarana opintopolulla: johdantoa kirjan teemoihin. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos, & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. (4–14)

SAVUKOSKI, M. & KAURAMÄKI, P. 2004. Nuoren sosiaalinen tukeminen omalle ammatilliselle uralle. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus kanssamme, Ihmisen toimijuuden tukeminen. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy, 123–135.

SIPARI, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

SKANIAKOS, T., PENTTINEN, L. & LAIRIO, M. 2011. Vertaistutorointi yliopistossa ja ammattikorkeakouluissa. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. (15–28)

Työ- ja elinkeinoministeriö; Työllisyys- ja yrittäjyysosasto. 2012. Nuorten yhteiskuntatakuu 2013. [www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_tyoryhman_raportti_\(2\).pdf](http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_tyoryhman_raportti_(2).pdf) (Luettu 14.03.2013)

VALKONEN, J. 2002. Opiskelijatutor ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

VALTANEN, J. 1997. Tutorointi erilaisissa monimuoto-opetustilanteissa. matwww.ee.tut.fi/kamu/julkaisut/raportit/pertti_co/tutor.html (Luettu 19.03.2013)

VILKKUMAA, I. 2004. Kolme tapaa nähdä sosiaalinen kuntoutuksessa. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus kanssamme, Ihmisen toimijuuden tukeminen. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy, 27–38.

WIMAN, R. 2004. Kumpaa pitäisi kuntouttaa – ihmistä vai yhteiskuntaa. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus kanssamme, Ihmisen toimijuuden tukeminen. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy, 81–90.



*Annikka Tapani
Maiju Ketko*

TSEMPPIPAJAT YRITTÄJÄMÄISTÄ OPETTAJUUTTA TOTEUTTAMASSA?

Abstrakti

Tsemppipajatoiminta on Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa ohjauksellisen opettajuuden ja opinto-ohjauksen yksi toteuttamismuoto. Pajoissa ideana on ohjata, innostaa ja kannustaa opettajaopiskelijoita tekemään puuttuvia oppimistehtäviään valmistumisen edistämiseksi sekä antaa aika, tila ja mahdollisuus tähän ohjatusti. Ohjaukseen tulemisen syy usein on, että opiskelija on pudonnut pois oman opiskelu- ja pienryhmänsä prosessista. Eteenpäin ei pääse yksin, vaan siihen tarvitaan ohjausta ja apua, usein myös vertaiskeskustelua toisten samassa tilanteessa olevien kanssa.



Pajaohjaajan pitää pystyä tarttumaan toimeen, antamaan ohjausta ja kantamaan vastuu antamistaan ohjeista. Ohjaajilta toiminta vaatii luovuutta, ammatillisen opettajankoulutuksen ja opettajuuden tuntemusta sekä aitoa läsnäoloa hetkessä. Pajaohjaajalla tulee olla taito havaita opiskelijan ohjaustarpeet ja tavoitteet sekä osaamista ja rohkeutta tukea opiskelijaa voimavarojen löytymisessä. Ohjausta päätöksentekotaitojen vahvistumiseen ja oleelliseen keskittymiseen tarvitaan, jotta opiskelija todella saa edistettyä opintojaan pajassa ja itsenäisesti sen jälkeen. Lisäksi ohjaajalta vaaditaan yhteistyötaitoja koko opettajankoulutuksen henkilökunnan kanssa ja yhteisön käytäntöjen tuntemista. Epävarmuus ja epämukavuusalueelle ohjaaja joutuu kohdatessaan itselleen vieraita, eri ryhmistä tulevia ja eri ryhmänohjaajien toimintatapoihin tottuneita opiskelijoita, kuten myös siinä, että pajat järjestetään lauantaisin.

Artikkelin tarkoituksena on arvioida yrittäjämäisen opettajuuden kriteerejä ja yhdistää niitä ohjauksellisen opettajuuden elementteihin. Tutkimuskysymys on, mikä yhdistää, mikä erottaa ohjauksellista ja yrittäjämäistä opettajuutta tsemppipajakontekstissa. Artikkelin aineistona ovat ohjaajien kokemukset sekä pajoihin osallistuneiden opettajaopiskelijoiden palautteet.

Asiasanat: ammatillinen opettajankoulutus, ohjaus, yrittäjyyskasvatus, tarinallisuus, kokemuksellisuus



Johdanto

Artikkelin tarkoituksena on tarkastella Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) ammatillisessa opettajankoulutuksessa innovoitua tsemppipajatoimintaa opettajan toiminnan kontekstina. TAMKin ammatillisessa opettajankoulutuksessa aloittaa vuosittain noin 300 ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijaa. Ammatillisen opettajankoulutuksen laajuus on 60 opintopistettä ja kesto 1-2 vuotta.

Tarve tsemppipajoille on tullut siitä, että opettajaopiskelijat eivät syystä tai toisesta valmistu oman ryhmänsä mukana ja siksi jäävät usein melko yksin keskeneräisten opintojensa kanssa. Syitä omasta ryhmästä putoamiselle ovat esimerkiksi työkuormituksen muutokset, työpaikan vaihdos, perhetilanne tai siinä tapahtuneet muutokset, sairastuminen sekä omien opiskeluvalmiuksien ja tietoteknisen osaamisen puutteellisuus. Kun opettajaopiskelija jää ryhmästään jälkeen, joskus myös kynnyksensä ottaa yhteyttä ryhmänohjaajaan tulee korkeaksi. Tämän vuoksi pajoista on koetettu rakentaa niin sanottuja matalan kynnyksen ohjaustapaamisia: pajoihin ei tarvitse ennakoilmoittautua, sinne saa tulla oman aikataulun mukaisesti, ilmapiiri on pyritty luomaan rennoksi muun muassa tarjoamalla osallistujille kahvia työskentelyn lomassa sekä mahdollistamalla myös vapaamuotoinen vertaiskeskustelu ja verkostoituminen esimerkiksi kannustamalla opiskelijoita yhteisiin lounastaukoihin. Pajoihin tulemisen esteettömyyttä on pyritty varmistamaan sillä, että ne järjestetään lauantaisin, jolloin myös etäpaikkakuntalaisilla ja päätoimisissa töissä olevilla on mahdollisuus osallistua työskentelyyn ja ohjaukseen. Tähän opiskelijat ovat myös hyvin tarttuneet ja olemme pirkanmaalaisten opiskelijoiden ohella ohjanneet niin pohjanmaalaisia kuin itäsuomalaisiakin.



Suuntasimme pajat aluksi kolmatta vuotta opiskeleville, joilla ei enää ole oman perusryhmän lähipäiviä. Enenevässä määrin mukaan on tullut ”nuorempiakin” opiskelijoita ja tällä hetkellä tiedotamme pajasta kaikille opettajaopiskelijoille. Tämä on entisestään lisännyt pajassa tehtävien ja kysymysten kirjoa, koska opiskelijat tulevat hyvin monesta ryhmästä, eri vuosiryhmistä ja sen vuoksi eri opetussuunnitelmien ohjaamina. Alun perin ideana oli, että opiskelija tietää tullessaan tehtävän, jota hän pajassa ollessaan edistää ja saa siihen tarvittaessa ohjaajilta tukea. Yleinen kysymys on kuitenkin opiskelijoilla ollut, että ”mitä



multa puuttuu”. Tämänkin vuoksi olemme nyt kolmen lukukauden aikana pilotoineet kahden ohjaajan mallia, sillä toisinaan toisen ohjaajan aikaa menee suoritusten tarkisteluun opiskelijahallintojärjestelmästä ja sen jälkeen henkilökohtaiseen, usein perinpohjaiseen keskusteluun opiskelijan kanssa muun muassa puuttuvista suorituksista, toteutustavoista ja aikataulusta. Pajassa on ollut koko ajan, 1,5 vuoden ajan, sama työpari, pintto-ohjaaja ja yliopettaja.



Tässä artikkelissa tarkastelemme, millaisia yhteisiä ja erottavia tekijöitä ohjauksellisesta ja yrittäjämäisestä opettajuudesta löytyy tsemppipajakontekstissa. Mielenkiintoisen lähtökohdan näiden näkökulmien tarkastelulle tuo niiden erilaiset taustat ja perinteet, muun muassa taustalla oleva ihmiskäsitys. Tarkastelussa lähtökohdana on kasvatuksen perinteinen näkökulma. Ohjausta, opettajuutta ja kasvatusta taustoittaa perimmiltään pyrkimys vallitsevaan hyvään, joka on ajallinen ja kulttuurinen ilmiö: kussakin yhteiskunnassa vallitseva ihmiskäsitys ja siihen sisältyvä ihmisihanne määrittää sen päämäärän, johon kasvatuksella ja yhteiskunnallisella toiminnalla pyritään (Ropo 1985). Taustalla on myös kasvatusfilosofinen ajatus: mikä ja mistä peräisin hyvä on, millä perusteella se saa pätevyytensä ja oikeutuksensa ja kenellä on oikeus sen määrittämiseen. Näiden kysymysten sisällöt luovat yksilön ja yhteisön välisen perusjännitteen, joka konkretisoituu kasvatuksessa. (Värrö 1994.) Yrittäjyyskasvatuksen ihmiskäsityksen mukaan taas ihminen on ainutlaatuinen, vapaa, uusia asioita oivaltava ja niille utelias. Hän on vastuullinen ja kykenee kantamaan vastuun itsestään, toimiansa seurauksista ja elannostaan. Ihminen on uutta luova ja innovatiivinen. (Duchéneaut 2001; Gibb 1993; Kyrö 2001; Kyrö 2005.) Kasvatustieteen ihmiskäsityksessä painottuu siis enemmän yhteisön ja yhteiskunnan näkemys yksilön ”hyvästä”, yrittäjyyskasvatuksessa enemmän yksilön vastuu ja vapaus. Ohjaustoiminnan taustaperiaatteina nämä ovat siis varsin erilaiset perinteet.

Kiinnostus kahden erilaisen lähestymistavan tarkasteluun syntyi koulutuspoliittisesta yrittäjyyspuheesta ja -strategioista, mutta myös oman ohjaustoimintamme käytännön havainnoista. Aloitimme pajatoiminnan korostaen ohjausta ja sen perinteitä, kuten ajan, huomion ja kunnioituksen (Onnismaa 2011) antamista, mutta pajojen jälkeen kohtaamiemme ohjaustarpeita pohtiessamme huomasimme, että olemme olleet useaan otteeseen epämukavuusalueella, ottaneet riskejä, käyttäneet luovuutta. Mukaan tuli siis toiminnan kautta muutakin kuin perinteistä ohjauspuhetta; yrittäjyyspuheen terminologiaa. Aloimme poh-



tia, miten paljon ohjaajana toimimiseen tässä yhteydessä sisältyy yrittäjämäisiä piirteitä. Mitä pajassa toimiminen vaatii ohjaajalta: ohjausosaamista, mutta ehkä jotain muuta myös. Aloitamme tämän matkakertomuksen pajaohjaajuuden maailmaan tarkastelemalla ohjauksellista ja yrittäjämäistä opettajuutta teoreettisesti, sen jälkeen aineiston valossa ja lopuksi nostamme esiin kannanoton ohjauksellisen ja yrittäjämäisen opettajuuden edistämiseksi.

Ohjauksellinen opettajuus

Tarve ohjaukselliselle opettajuudelle voidaan löytää opettajan työn muutoksesta: opettaja ei enää ole perinteinen ”paremmin tietäjä” tai tiedon jakaja. Tähän suuntaan viittaavat tutkimukset ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta: olennaista on siirtyminen substanssiosaajasta oppimisen ja ohjaamisen suuntaan (Sallila 2002), ammatillisen opettajan on oltava hyvä substanssiosaaja, ohjaaja ja kasvattaja (Luukkainen 2000; Vertanen 2002), opettaja on oppimisen edistäjä (Luukkainen 2008), oppimisympäristöjen ja oppimisen kaikkiallisuuden mahdollistaja (esim. Kukkonen 2011; Heikkinen ja Tynjälä 2012). Samaa kehityskulkua todentaa myös TAMK:n ammatillisilta opettajaopiskelijoilta kerätty aineisto: opettaja-ohjaajan työnkuva oli yksi ammatillisen opettajan tulevaisuuden tehtäväkuva yksilöllisenä osaamisena, mutta myös yhteisön ja yhteiskunnan tasolla (Tapani 2013).



Ohjauksellinen opettajuus on myös yksi TAMK:n opettajankoulutuksen opetussuunnitelman keskeisiä käsitteitä. Sillä viitataan nykyajan opettajan työn moniulotteisuuteen sekä opettajan työn muutokseen kohti ohjauksellista ja yhteisöllistä opettajuutta (OPS 2013). Ohjauksellisessa opettajuudessa kunkin opettajan on tunnistettava oma ohjauksellinen otteensa opettaja–opiskelijasuhteessa. Kukkonen (2010a) on kuvannut opettajan ja opiskelijan kohtaamista kolmesta erilaisesta näkökulmasta: opettaminen, neuvominen ja ohjaaminen. Näkökulmat ovat positiota, joita opettaja ja oppija ottavat ja saavat erilaisten tietämistä ja osaamista koskevien rooliensa ja asemiensa mukaan. Opettaminen tilanteessa, jolloin opettaja tietää enemmän kuin opetettava, on perinteistä tiedon välittämistä. Neuvominen perustuu opiskelijan itse määrittämään ongelmaan, jossa neuvoja (opettaja) tietää paremmin kuin neuvottava. Tällöin neuvominen on lähinnä ohjeiden antamista, opastamista ja tietolähteenä olemista. Ohjaaminen sen sijaan on oppijan ajattelun virittämistä. Ohjaaja toimii kuuntelijana ja



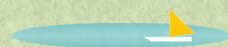
rohkaisijana, mikä antaa oppijalle mahdollisuuden omien käsityksiensä ja uskomustensa tutkimiseen sekä itsearviointiin. (Kukkonen 2010a.) Opettajan ammattitaitoon kuuluu itsensä tunnistaminen näissä kolmessa positiossa suhteessa opiskelijoihinsa ja tätä kautta oman ohjaustyylin kehittäminen niin, että se tukee oppijan omia oivalluksia, ratkaisujen tekemistä ja oppimista.

Kukkosen (2010a) mukaan oppimisen ohjaaminen ja tukeminen toteutuu ihmisten välisessä kanssakäymisessä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Dialogia on korostettu ohjauskeskustelun tärkeimpänä kommunikaatiomenetelmänä (mm. Ojanen 2012). Dialogissa mahdollistuu ohjaajan ja oppijan välinen molemminpuolinen ja vastavuoroinen, kunnioittava suhde. Tällaisessa kohtaamisessa korostuvat tilannetaju, yksilöllinen kohtaaminen sekä kuuntelemisen ja kysymisen taidot (Malinen & Laine 2009). Ohjattavan ilmaiset tarpeet, tavoitteet ja mielenkiinnon kohteet ovat ohjauksen lähtökohtana, ja näiden esilletulo mahdollistuu dialogissa. Ohjattavan ohjaustarpeen pohjalta opettaja valitsee kulloinkin käyttämänsä ohjauksellisen lähestymistavan.

Ohjauksellisen opettajuuden avainsanat ovat tiivistetysti: ohjausosaaminen, dialogi, tilannetaju, yksilöllinen kohtaaminen, ohjaustarve, kuuntelija, kannustaja, rohkaisija, oppimisen mahdollistaja, ongelmanratkaisutaitoja tukeva, oppijan omat oivallukset.

Yrittäjämäinen opettajuus

Jos pitäisi lyhyesti määritellä yrittäjämäinen opettajuus, tiivistää se pähkinänkuoreen, voisi sen sanoa olevan mahdollisuuksien havaitsemista ja niihin tarttumista (Carrier 2005). Yksinkertainen asia, joka kuitenkin herättää paljon tunteita ja vasta-argumentteja. Tarkemmin tuota väittämää tarkastellen voidaan kuitenkin huomata, että kyseessä ei ole opettajuuden, opettamisen ja kasvatuksen perinteet huomioiden lainkaan yksinkertainen asia. Opettajuutta määrittävät perinteisesti opetussisällöt, opettajavetoisuus ja tiedon jakaminen oppijalta oppijalle. Oppitunnit on opettajan työssä tarkkaan suunniteltuja, ”opetusten antamista”, jolloin opettaja on määrittänyt valmiiksi oppimistavoitteet ja oppijat ovat passiivisia tiedon vastaanottajia, joiden virheet korjataan, koska opettaja tietää, mitä tulee tietää, ”know what”. (ks. Gibb 1993.) Miten tähän orientaatioon sitten saadaan mukaan mahdollisuudet, niiden näkeminen ja tarttuminen; ajatus sotii perinteistä, valmiiksi suunniteltua aine- ja toimintokohtaista mallia vastaan rankastikin.



Jos toimintaa halutaan muuttaa yrittäjämäiseksi, huomio kiinnittyy prosessiin, opiskelijavetoisuuteen, opettajan rooliin oppimisen helpottajana, verkostoitumisen ja toisilta oppimisen mahdollisuuksiin, ”know how” ja ”know who”. Oppimistilanteista luodaan joustavia ja tarpeita mukailevia ja oppimistavoitteista neuvotellaan yhdessä, myös virheistä voidaan oppia ja oppijat itse ovat aktiivisia tiedon luoja. Käytäntö painottuu pelkän teoriaoppimisen sijaan, monitieteisyys on voimavara ja ongelmat toimivat tavoitteiden suuntaajina. Itsenäinen ja oma-aloitteinen toiminta korostuu, haasteisiin reagoidaan joustavasti ja epävarmuudessa selviydytään, siitä jopa nautitaan. Toiminnassa joutuu ottamaan riskiä ja ongelmia ratkaisemaan luovasti. Vaikka eletään aktiivisesti hetkessä, asioiden toteuttamiseen sitoudutaan ja pyritään vakuuttamaan toiset tehdyistä ratkaisuista. Uusien ja erilaisten mahdollisuuksien etsintä korostuu. Toimintamalli on siis hyvin vastakkainen perinteiselle, vahvasti ennakkosuunnitteluun, siinä pysymiseen ja paremmin tietämisen perustuvalla opettajuudelle. (Gibb 1993.)



Suurin muutos on opettajan roolissa, joka kehittyi tiedon jakajasta organisaattoriksi, ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi (Luukkainen 2008; Sallila 2002). Tämä vaatii siis luottamusta omaan, kollegojen ja myös opiskelijoiden osaamiseen (Tapani 2013). Oppijalle annetaan vastuuta, kannustetaan tekemään itse, ohjataan havaitsemaan mahdollisuuksia ja tarttumaan niihin. Samalla ohjataan itseohjautuvuustaitojen kehittymistä, pois riippuvuusorientaatiosta (Kukkonen 2010b, muk. Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1982). Oppijoissa vahvistetaan oivaltavaa ja keksivää oppimista, tuetaan luottamusta omiin kykyihin, suodaan mahdollisuuksia riskien ottamiseen ja hyväksytään se, että aina ei voi onnistua, siihen ei kuitenkaan takerruta, vaan etsitään uusia ratkaisuja eteenpäin pääsemiseksi. Oppijoita ohjataan tavoitteelliseen työskentelyyn toisten kanssa.

Yrittäjämäisen opettajuuden avainsanat ovat tiivistetysti: opettajan roolimuu-
tuus, vertaisuus, suunnitelmallinen hetkessä eläminen, oma-aloitteisuus,
riskinotto, luottamus omiin ja opiskelijoiden kykyihin, epäonnistumisen sieto,
aktiivisuus.



Yhteenveto ohjauksellisen ja yrittäjämäisen opettajuuden yhteisistä ja erottelevista piirteistä

Seuraavaksi teemme tiiviin yhteenvedon siitä, miten teoreettisen viitekehyksen mukaan ohjauksellinen ja yrittäjämäinen opettajuus eroavat toisistaan, mikä niitä taas yhdistää.

OHJAUKSELLINEN OPETTAJUUS

avainsanat

- ohjausosaaminen
- dialogi
- tilannetaju
- yksilöllinen kohtaaminen
- ohjaustarve
- kuuntelija
- kannustaja
- rohkaisija
- oppimisen mahdollistaja
- ongelmanratkaisutaitoja tukeva
- oppijan omat oivallukset

YRITTÄJÄMÄINEN OPETTAJUUS

avainsanat

- opettajan roolimuuutos
- vertaisuus
- suunnitelmallinen hetkessä eläminen
- oma-aloitteisuus
- riskinotto
- luottamus omiin ja opiskelijoiden kykyihin
- epäonnistumisen sieto
- aktiivisuus

Ohjauksellisen opettajuuden puolella korostuu ohjaajan professionaalinen toiminta: ohjaajalla on ammattitaitoa, hän osaa toimia kuuntelijana, kannustajana tilanteen ja tarpeen huomioiden. Hän tukee oppijan omaa toimintaa ja ongelmanratkaisuvalmiuksia. Ohjaus siis näyttäytyy osaamisena, jota voi ja pitää hankkia, opetella ja harjoitella. Yrittäjämäinen opettajuus sen sijaan antaa kuvaa hetkessä elävästä oma-aloitteisesta aktiivisesta toimijasta, jolla on luottamusta omiin ja opiskelijoiden kykyihin, mutta myös tietoa siitä, että aina ei voi onnistua. Yrittäjämäisessä opettajuudessa korostuu enemmän vertaisuus, samalla viivalla oleminen kuin ohjauksellisessa opettajuudessa, jossa ohjaajalla on ainakin sisäänrakennetusti tieto tavoitteista ja oppimisen kohteista. Yrittäjämäisessä opettajuudessa ammattitaitoa, professionaalisuutta ei ole kirjoitettu auki niin selkeästi kuin ohjauksellisessa opettajuudessa, mutta sisäänrakennetusti vasta vankka ammattitaito mahdollistaa tämänkaltaisen toiminnan. Yhdistäviä tekijöitä siis ovat oppijan oppimisen edistäminen, mutta keinot erottavat: ohjauksellinen opettaja on enemmän mukana kulkija, yrittäjämäinen opettaja matkaan saattaja.



Aineisto ja sen analyysi

Tutkimuskysymys on, mikä yhdistää, mikä erottaa ohjauksellista ja yrittäjämäistä opettajuutta tsemppipajakontekstissa. Aineistona artikkelissa ovat kymmenen opiskelijan tuottamat kirjalliset vastaukset sekä omat ohjaajatariamme. Lähetimme sähköpostitse pajoissa käyneille henkilöille kyselyn, jossa pyysimme heitä arvioimaan, millaisia taitoja ja osaamista tsemppipajan tyyppinen toiminta edellyttää ohjaajana toimivalta ja toisena kuvailemaan muutamalla ydinsanalla, miten he kokivat saamansa ohjauksen pajassa. Aineiston käsittelyssä ja analyysissä käytimme tarinallista lähestymistapaa. Valitsimme tavan, koska ymmärryksemme mukaan todellisuus on tarinoiden myötä hahmottuvaa ja silloinkin sirpaleista, pienistä tarinoista muodostuvaa. Arkea täytyy tutkia keinoin, jotka tuovat julki moniäänisen todellisuuden ja inhimillinen kokemus voidaan usein tarinallistaa. Tarinat ja kertomukset käytännöstä auttavat määrittämään tarkoituksiamme, arvojamme ja käsityksiämme ihmisistä ja asioiden olotiloista. (McEwan, 1995; Juuti 2001; Heikkinen 2002; Liikka 2003.)



Opiskelijoiden kirjoittamista kuvauksista konstruoimme tyyppitarinan, koetun tarinan tsemppipajaohjaajuudesta (esim. Tapani 2007). Tarinassa on autenttisia aineksia kaikkien opiskelijoiden vastauksista, se ei siis ole kenenkään yksittäisen vastaajan kuvaus. Tarinassa yhdistyy ohjaajan taitojen arviointi, mutta myös kokemus saadusta ohjauksesta. Tarina on jaksoteltu väliotsikoihin, mutta tarinan voi lukea myös yhtenä kokonaisuutena. Omista tsemppipajaohjaajan kokemuksista rakensimme yhden tarinan samaan tapaan. Kirjoitimme kumpikin erikseen omat tarinamme ja sen jälkeen analysoimme niiden keskeiset elementit. Yhdistävät elementit käytimme tarinassa väliotsikoina, mutta kyseessä on tässäkin tapauksessa yksi, yhdessä uudelleen rakennettu tarinakokonaisuus, yhteinen tsemppipajaohjaajan kokemuksellinen tarina.

Tarinoiden tuottamisen jälkeen peilasimme tarinoiden tuottamaa uutta aineistoa teoriaosaan. Olemme teoriaosassa poimineet ohjauksellisen ja yrittäjämäisen opettajuuden avainsanoja. Nämä sanat muodostavat työllemme teoreettisen viitekehyksen, jota tässä tapauksessa voi kutsua myös aineistolähtöistä analyysiä ohjaavaksi mini-frameworkiksi (Strauss & Corbin 1990). Tuloksissa otamme esiin molemmissa tarinoissa esiin nousseet pajaohjaajuuden elementit ja kuvaamme niiden sisällöt perustellen. Johtopäätöksissä vertaamme teorian tuottamia avainkäsitteitä aineiston ”ääneen” ja pyrimme näin saamaan yhden



mallinnuksen siitä, millaisena tsemppipajaohjaajuus ohjauksellisena ja yrittäjämäisenä toimintana näyttäytyy: mitä yhteisiä ja erottavia piirteitä näillä toimintamalleilla on.

Tulokset: tsemppipajaohjaajuus ohjaajan ja opiskelijan kokemana

Seuuraavaksi esittelemme ohjaajien kertomuksista rakennetun yhteisen tarinan sekä sen jälkeen opiskelijoiden kokemuksista kootun tarinan.

MINÄ TSEMPPIPAJAOHJAAJANA (OHJAAJAN KOKEMUS)

Riskinottoa: ”samalla kehityn itsekini”

Koen, että tsemppipajatoteutus oli aluksi riski, jota lähdettiin kokeilemaan – tuleeko opiskelijoita, saadaanko mitään aikaiseksi, valmistuvatko opiskelijat. Nyt 1,5 vuoden kokemuksella voi todeta, että toiminta on ollut lupaavaa, positiivista ja sitä on kannattanut tehdä. Joillekin opiskelijoille paja on ollut aika, paikka ja tila keskittyä oppimistehtäviin, joillekin toisille puuttuvien tehtävien ja sähköisten toimintaympäristöjen kartoituksen paikka. Jatko kuitenkin mietityttää. Harmittavaa pajoissa on se, että tarjottu mahdollisuus ei tavoita opiskelijoita. Koska opintoja on monella rästissä ja valmistumattomia tiedän olevan, tuntuu kurjalta, kun mahdollisuuteen ei tartuta. Tai jos tämä ohjauksen tuki ei miellytä, opiskelijat voisivat esittää ehdotuksia, millaista tukea puuttuvien opintojensa edistämiseksi haluaisivat. Palaute kaikilta pajassa käyneiltä on pelkästään positiivista. Käykö tässäkin niin, että aikaiset innovaattorit tarttuvat mahdollisuuksiin ja hyödyntävät niitä, myöhäiset soveltajat jäävät lehdelle soittamaan ja harmittelemaan, jos pajatoiminta loppuu? Uudenlainen opettajuus asettaa haasteita ja vaateita myös aikuisopiskelijuudelle: mahdollisuuksiin pitää tarttua silloin, kun niitä tarjotaan. Pajaohjaajuus yhdessä työskennellen antaa peilauspintaa omalle ajattelulle. Toisen, erilaiset työskentelytavat ja ohjaustyylin omaavan, kanssa työskentely kehittää myös ammatillisesti ja opettaa uutta. Lähdän herkemmin mukaan innovoimaan uutta ja samalla ehkä myös oman mukavuusalueeni ulkopuolelle.

Kokonaisvaltaista ohjausta: ”pois luukuttamisesta”

Tsemppipajaohjaajana pyrin näkemään ohjauksen kokonaisvaltaisesti. Yritän hoitaa tiedotusta niin, että tietoisuus pajoista lisääntyy ja niihin tulee juuri opiskelijoita, jotka lisäohjausta tarvitsevat. Yleistiedotuksen lisäksi mietin muita keinoja, miten saavutan lisätsemppausta tarvitsevat opiskelijat. Otan tarvittaessa vastuulleni opiskelijan opintojen jatko seurannan, sillä en pidä opiskelijoiden ”luukuttamisesta”. Ajattelen niin, että kun opiskelija kerran on tullut tsemppipajaan, en halua pettää hänen meille antamaa luottamusta siitä, että nyt on mahdollista edistää opintoja ja valmistua. On tärkeää pitää yhteyttä ja kannustaa opiskelijaa tsemppipajatapaamisen



jälkeen. Tsemppipaja on siis vain osa siitä ohjausprosessia, johon opiskelijan kanssa on mahdollista päästä. Parhaimmillaan tunnen olevani se ehkä jopa käänteentekevä tukipilari, joka saa opiskelijan taas kiinnittymään opiskeluihinsa. Opiskelija itse kuitenkin tekee työn, minä vain olen pieni tsemppaaja hänen omassa prosessissaan.

Kannustus ja ratkaisuhakuisuus toimintaperiaatteina: ”irti möykyistä”

Pajoissa minulle on tärkeää positiivinen ja kannustava ilmapiiri. Pajoissa ehdottomasti parasta on ohjattavien kohtaaminen: yllättävät, ennakoimattomat tapaamiset vaativat aitoa läsnäoloa ja toisen kuulemistä, tietyllä lailla toisen tilanteeseen asettumista, sen tunnistamista ja ratkaisuhakuisuutta. Ohjaus on rentoa, mutta kuitenkin tavoitteellista. Toimin ratkaisusuuntautuneesti, opiskelijan omia voimavaroja etsien ja tukien. Yritän ajatella asioita opiskelijälähtöisesti, kunkin opiskelijan omasta tilanteesta ja tarpeista lähtien. Yritän tukea ja kannustaa opiskelijaa tekemään päätöksiä, suunnittelemaan ja aikatauluttamaan niin, että hän ei näe roikkuvia opintojaan isona, ylitsepääsemättömänä ”möykkynä” vaan asioina, joita voi käsitellä yksi kerrallaan, jopa hänen omien mielenkiinnon kohteiden, toiveiden ja tarpeiden mukaan. Toiminnassani tavoittelen sitä, että opiskelija itse saisi kipinän opintojensa loppuun viemiseen, että hän saisi ajatuksia ja ideoita, jotka auttaisivat häntä myös tehtäviä ”yön pimeinä tunteina” tehdessä. Palkitsevaa on opiskelijoiden eteneminen opinnoissaan ja polun päämäärän, valmistumisen, selkiytyminen. Se, että opiskelijan ilme kirkastuu, kun asiat selkenee, on aina mukava tunne. Tarvittaessa olen valmis hyvinkin luoviin ja joustaviin ratkaisuihin ja erilaisiin toteutustapoihin, mutta pyrin siihen, että en tingi tavoitteista tai laadusta. Kannustan myös yhteistyöhön muiden opiskelijoiden kanssa, sillä näen vertaistuen ja -ohjauksen tärkeänä. Vaikka en tässä aio kenellekään hyväksi (opiskelija)elämäksi muuttua, voisin kuvitella, että turvallisessa oppimisympäristössä yhdessä asioiden pohtiminen avaa paljon enemmän lukkoja kuin yksin jumiutuneiden tehtävien pohtiminen. Eikä lauantaisin ole parkkimaksujakaan kampuksellamme.

TSEMPPIPAJAOHJAAJA (OPISKELIJAN KOKEMANA)

Ilmapiirin rakentaja: kannustava, ei-syyllistävä

Tärkeintä tsemppipajassa on kannustava ilmapiiri: ohjaajalla on psykologista pelisilmää eikä opiskelijaa syyllistetä tai tuomita tekemättömistä töistä. Tunnelma on rento, mutta päämäärätietoinen. Pajassa uskaltaa kysyä. Tunnelma on kiireetön, stressitön ja vapautunut. Pajoihin tullaan tekemään ja myönteinen, rauhallinen ilmapiiri vaikeuttaa tekemistä edistävästi.

Ammattitaitoinen: ratkaisujen tarjoaja ja kokonaisuuden tuntija

Ohjaaja tuntee opintotavoitteet, kokonaisuuden, käytettävät sähköiset oppimisympäristöt ja kykenee antamaan konkreettisia toimintaohjeita. Hän on ammattimainen



asiantuntija, jolla on tietoa ja taitoa opastamiseen, ohjaamiseen ja neuvontaan. Ratkaisuhakuisuus on tärkeää: ohjaaja on samaan aikaan hienotunteinen, mutta samalla pystyy reippaasti puuttumaan ja tarjoamaan vaihtoehtoja, näkemään tilanteen positiivisena, vaikka se ei opiskelijasta itsestään aina siltä näytä. Tässä apuna on myös huumorin käyttö. Opiskelijoilla on joskus opintojen hidastumisen taustalla erilaisia ongelmia, muun muassa lukihäiriöitä. On hyvä, että ohjaaja pystyy huomioimaan näitä. Ohjaaja pystyy myös ohjaamaan opiskelijaa etenemään sopivin, pienin askelin, kohtuudella ja joskus madaltamaan opiskelijan itselleen liian korkealle asettamaa rima.

Tekemisen mahdollistaja: osallistaminen ja osallistuminen

Pajoissa tärkeää on tekeminen ja tekemisen mahdollistaminen: paja aikatauluttaa omaa tekemistä ja opintojen edistämistä. Pajatoiminta on tehokasta ja aikaansaavaa. Ohjaajan pitää olla kärsivällinen ja hänellä on kyky avata ja toisaalta tiivistää opintoja jumittavia ongelmia. Tekeminen on kuitenkin opiskelijan omaan jaksamiseen perustuva. Tietenkään ei saa unohtaa, että opiskelija itse tekee ja on vastuussa omista tekemisistään ja suorituksistaan. Kukaan ei voi tehdä niitä kenenkään puolesta. Ohjaaja toimii mahdollistajana. Pajaohjaaja siis tarjoaa mahdollisuuden tekemiseen, ohjauksen saamiseen, mutta vastuu tekemisestä on opiskelijoilla itsellään.

Taulukkoon 1 olemme tiivistäneet tarinoiden tuottamat elementit, niiden sisällöt, luokittelun yrittäjämäisyyden tai ohjauksellisuuden alle perusteluineen. Taulukossa hyödynnetään tarinoiden kautta esiin nostettuja ohjaajan osaamisen elementtejä, tarinoiden väliotsikointia eli teemoittelua. Taulukosta voidaan havaita, että yrittäjämäinen opettajuus tulee esiin omana piirteenään tsemppipajoihin ja niihin liittyvään riskinottoon kuuluvana ilmiönä.



TAULUKKO 1. Kuvaus ohjaukokemuksista tsemppipajakontekstissa

PAJAOHJAUksen ELEMENTTI	SISÄLTÖ	LUOKITTELU	PERUSTELU
Riskinotto	uuden toiminnan aloitus, epävarmuus, omat rajat, pois mukavuusalueelta	yrittäjämäisyys	keskeisiä yrittäjämäisen opettajuuden piirteitä
Kokonaisvaltainen ohjaus	opiskelijan kokonaistilanteen hahmottaminen, luottamuksen rakentaminen, opintojen jatkoseuranta	ohjauksellisuus	sisällöt ohjauksellisen opettajuuden tukipilareita
Kannustus ja ratkaisuhakuisuus	ilmapiirin luominen, ennakoimattomuus, opiskelijoiden tilanteeseen asettuminen, mahdollisuuksien näkeminen ja havaitseminen, vertaisuus	ohjauksellisuus, myös yrittäjämäisyys	ennakoimattomuus ja luottamus ammattitaitoon: yhdistyy yrittäjämäinen ja ohjauksellinen opettajuus
Ilmapiirin rakentaja	tunnelman luominen: rento (mutta päämäärätietoinen), uskaltaa kysyä, stressitön, kiireetön, kannustava, myönteinen, rauhallinen, tekemistä edistävä, vapautunut	ohjauksellisuus, myös yrittäjämäisyys	tunnelman ja turvallisuuden kokemus yksi oppimisympäristön elementti tunnelman luominen hetkessä elämistä, ennakoimatonta: yrittäjämäinen piirre
Tekemisen mahdollistaja	ajankäyttö: tehokkuus, opiskelijan omaan jaksamiseen perustuvaa, aikaansaava osallistaminen: annetaan mahdollisuus, mutta vastuu tekemisestä opiskelijalla	yrittäjämäisyys ohjauksellisuus,	pajat toimintamallina yrittäjämäinen, myös opiskelijoilta yrittäjämäistä käyttäytymistä, että tarttuvat mahdollisuuteen (tarjotaan mahdollisuuksia, opiskelijan vastuulla niihin tarttuminen). ohjaus: osallistava pedagogiikka keskeistä omassa oppimisessa ja tehtävien edistämisessä
Ammattitaito	asiantuntemus, ideat, huumorin käyttö, erilaisten ratkaisujen mahdollistaminen, tieto + taito, opastus, ammattimainen ote, tarpeen mukaan: opastava, ohjaava, neuvova	ohjauksellisuus	ohjauksellinen opettajuus ja sen todeksi eläminen



Ohjauksellinen opettajuus korostuu kokonaisvaltaisen ohjauksen toimintana ja ohjaajan ammattitaitona. Riskinottokyky mielletään helposti yrittäjämäiseksi piirteeksi: yrittäjänä toimiva ottaa taloudellista riskiä ja pyrkii menestymään. Pajakontekstissa taloudellinen aspekti on merkityksellinen siinä mielessä, että lauantaiyöhön sijoitetulle panokselle pitäisi saada tulosta. Toisaalta jokainen valmistunut opiskelija tuo osansa ammattikorkeakoulun rahoitukseen, mutta myös yhteiskunnallisesti tarkastellen heidän hankkimansa pätevyys ja osaaminen ovat tulevaisuuden tekijöiden kannalta merkityksellistä. Riskinottoa vaaditaan pajaohjaajalta epävarmuuden sietämisenä ja ennakoimattomuudesta ponnistajana. Tämä sisältö on puhtaasti yrittäjämäistä opettajuutta. Toinen ohjauksellista opettajuutta korostava sisältö oli ohjaajan ammattitaito, jossa kuvataan puhtaasti ohjaustyössä toimivan substanssia: tietoa, taitoa ja asennetta. Tieto ja taito ponnistavat vakaasti ohjauksellisesta maaperästä, asennepuolella mahdollisuuksien näkeminen ja niiden tarjoaminen lähenevät yrittäjämäistä opettajuutta. Näin ollen pääsisältö ohjaajan ammattitaidossa tulee ohjauksen perinteistä, mutta siinä on mukana myös pienen pieni häivähdys yrittäjämäistä toimintaa.



Yhdistäviä elementtejä olivat kannustus ja ratkaisukeskeisyys, ilmapiirin rakentaminen ja tekemisen mahdollistaminen. Kannustus ja ratkaisukeskeisyys yhdistävät toiminnan kautta ohjauksellista ja yrittäjämäistä opettajuutta. Avainasemassa on ennakoimattomuuden haltuunotto, toisen asemaan asettautuminen ja uudenlaisten ratkaisuvaihtoehtojen näkeminen. Ilmapiirin rakentaminen turvalliseksi ja oppimista edistäväksi edellyttää myös hetkessä elämistä: on taitoa luoda kuhunkin tilanteeseen oppimista edistävä, rento, mutta päämäärätietoinen ilmapiiri, aina eri ihmisten kesken. Tässä pohjalla on ohjauksellisen opettajuuden ammattitaito, luottamus omiin kykyihin, mutta myös taito elää hetkessä. Tekemisen mahdollistaminen pitää jo nimenä sisällään molemmat osa-alueet: onnistukseen tässä kontekstissa tekeminen vaatii usein ohjaajan kannustavia sanoja ja suunnannäyttämistä, mahdollistaminen tarkoittaa toisaalta fyysisiä fasiliteetteja, mutta myös mahdollisuuksien näkemistä siellä, missä opiskelija ei niitä itse ehkä huomaakaan. Näin ollen aineiston perusteella voimme sanoa, että ohjauksellisella ja yrittäjämäisellä opettajuudella on enemmän yhdistäviä kuin erottavia tekijöitä. Taulukossa 2 peilataan vielä aineistoa teorian tuottamiin avainkäsitteisiin.



TAULUKKO 2. Ohjauksellinen ja yrittäjämäinen opettajuus pajaohjaajan työssä

Ohjauksellinen opettajuus (teoria)	Ohjauksellinen opettajuus tarinoiden valossa	Yhteenveto
<ul style="list-style-type: none"> • ohjausosaaminen • dialogi • tilannetaju • yksilöllinen kohtaaminen • ohjaustarve • kuuntelija • kannustaja • rohkaisija • oppimisen mahdollistaja • ongelmanratkaisutaitoja tukeva • oppijan omat oivallukset 	<ul style="list-style-type: none"> • kokonaisvaltainen ohjaus • kannustus ja ratkaisuhakuisuus • ilmapiirin rakentaminen • ammattitaito • tekemisen mahdollistaminen 	<p>Aineisto ja teoria tukevat hyvin toisiaan, ei ristiriitaisuuksia.</p>
Yrittäjämäinen opettajuus (teoria)	Yrittäjämäinen opettajuus tarinoiden valossa	Ohjauksellisuus, myös yrittäjämäisyys
<ul style="list-style-type: none"> • opettajan roolimuu- tos • vertaisuus • suunnitelmallinen hetkessä eläminen • oma-aloitteisuus • riskinotto • luottamus omiin ja opiskelijoiden kykyihin • epäonnistumisen sieto • aktiivisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • riskinotto • kannustus ja ratkaisuhakuisuus • ilmapiirin rakentaminen • tekemisen mahdollistaminen 	<p>Teorian näkökulmista vähiten esillä aineistossa roolimuu- tos ja epäonnistumisen sieto. Luottamus mukana eri merkityksessä.</p>

Ohjauksellista opettajuutta ja yrittäjämäisyyttä teoreettisina lähestymistapoina vertaillen voidaan todeta, että vaikka lähestymistavat ovat taustoiltaan erilaiset, voidaan silti ydinasioissa huomata samankaltaisuutta: esimerkiksi ohjauksen puolella puhutaan oppijan omista oivalluksista, yrittäjämäisyyden puolella luottamuksesta oppijan kykyihin. Ohjauksen puolella puhutaan ongelmanratkaisutaidoista, yrittäjämäisyyden puolella oma-aloitteisuudesta. Samoin tilannetaju, hetkessä eläminen on molemmille näkökulmille yhteistä. Rohkaisu ja aktiivisuus voidaan nähdä samaa tavoitetta palvelevina myös, rohkaistaan toimimaan aktiivisesti, toisaalta epäonnistumisiakin sietäen. Aineisto ja teoria linkittyvät ohjauksellisen opettajuuden puolella toisiinsa saumattomasti. Yrittäjämäisen opettajuuden puolella aineistossa ei tullut ilmi opettajan roolimuu-
tosta, epäonnistumisen sietämistä eikä luottamusta teorian tarkoittamassa merkityksessä. Epäonnistumisia pohdimme vain siinä, miksi opiskelijat eivät tartu



tarjoamaamme mahdollisuuteen. Luottamus omiin kykyihin tuli enemmän esille opiskelija-aineistossa, ohjaajan ammattitaitona. Ohjaajatarinassa luottamus tuli esiin siinä, että halutaan ohjata opiskelijaa prosessissaan kokonaisvaltaisesti eteenpäin, kun kerran luottamus on saavutettu. Luottamus omiin ja työparin kykyihin tuli esiin myös siinä, kun mietimme, että yhdessä tekemällä, erilaisen ihmisen kanssa, joutuu pois mukavuusalueelta ja kehittyty itsekin.

Kannanotto yrittäjämäisen ohjauksellisen tai ohjauksellisen yrittäjämäisen opettajuuden puolesta

Artikkelin tarkoituksena oli arvioida yrittäjämäisen opettajuuden kriteerejä ja yhdistää niitä ohjauksellisen opettajuuden elementteihin. Tutkimuskysymys on, mikä yhdistää, mikä erottaa ohjauksellista ja yrittäjämäistä opettajuutta tsemppipajakontekstissa. Aineiston perusteella yhdistäviä tekijöitä ovat kannustus ja ratkaisukeskeisyys, ilmapiirin rakentaminen ja tekemisen mahdollistaminen, erottavia taas riskinotto, ohjaajan ammattitaito ja kokonaisvaltainen ohjaus. Erityisesti erottavia tekijöitä voidaan peilata ohjaustyylien taustalla olevaan ihmiskäsitykseen: riskinotto kuvaa puhtaasti yrittäjämäistä toimintatapaa, yksilön vastuuttamista ja uudenlaisen, erilaisenkin toiminnan rohkeaa kokeilua. Kasvatuksen ja ohjauksen puolella sen sijaan ohjaajan ammattitaito ja kokonaisvaltainen ohjaus tukevat ajatusta kasvamisesta kohti yhteistä kulloisessakin yhteiskunnassa vallitsevaa ihmisihannetta ja ”hyvää elämää”.

Aineiston perusteella teemme ehdotuksen yrittäjämäisen ja ohjauksellisen opettajuuden yhä vahvempaan käyttöön ottoon opetus- ja ohjaustoiminnassa. Uudenlaisessa opettajuudessa korostuvat opettajan monitehtäväisyys, opettaja-ohjaajuus, verkostoituminen, yrittäjämäinen työote ja konsultin rooli (Tapani 2013). Näitä näkökulmia huomioiden voi uskaltautua ottamaan harppauksen kohti uutta tapaa ajatella opettajuudesta ja opettajankoulutuksesta. Ohjausosaaminen on yksi opettajankoulutuksemme ydinosaa-alueesta, joten sen on oltava myös yksi opettajankouluttajien substanssiosaamisalueesta. Yrittäjämäinen työote on myös sisäänrakennettu opetussuunnitelmiin, niin opettajankoulutuksessa kuin ammatillisessa koulutuksessa ja sitä on käsitteellistetty jo usean vuoden ajan (ks. esim. Ristimäki 2004). Jokaisen pitäisi olla vallitsevan hengen mukaisesti ainakin sisäinen yrittäjä selviytyäkseen arjessa. Yrittäjämäisyyttä ja



selviytymistä ei voi kuitenkaan heittää pelkästään yksilön vastuulle, vaan siihen tarvitaan mukaan ohjausta. Myöskään aina ei erikseen tarvitse painottaa yrittäjämäisyyttä, vaan se näyttäytyy tekojen kautta, niin kuin tässä artikkelissa ohjaustoimintaa tarkastelemalla pystyimme havaitsemaan. Tässä siis toteutui Carrierin (2005) ajatus siitä, että yrittäjyys on mahdollisuuksien luomista, mutta myös niiden havaitsemista.

Tsemppipajatoiminta on yksi muoto, jolla on kehitetty ja uudistettu opetuksen ja ohjaamisen käytänteitä joustavien ja yksilöllisten ratkaisujen suuntaan moniammatillisesti. Samalla on huomioitu vuorovaikutus ja opiskelijan aktiivisuuden tukeminen. Tästä kokemuksesta voisimme ottaa useita elementtejä osaksi opettajankoulutuksen arkea, uudenlainen opettajuus ja siihen kasvaminen huomioiden. Yrittäjämäisen ja ohjauksellisen toiminnan yhdistäminen tulee tärkeäksi myös esimerkiksi opinnollistamisen lisääntyessä: oppimista voi tapahtua enenevässä määrin muualla kuin oppilaitoksissa ja formaalissa koulutusjärjestelmässä. Yksilölliset polut lisääntyvät. Hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen voisi pajatyypinen, vapaamuotoinen, matalan kynnyksen toiminta sopia hyvin: pajoissa opittaisiin itsestä ja toisilta, vertaisarvioitaisiin ja annettaisiin koordinaatteja tulevaan. Se, jos mikä vaatii ohjaajalta kykyä heittäytyä epävarmuusalueelle, hyödyntää omaa ja toisten osaamista, mutta on samalla omia tietoja ja taitoja uudistavaa ja virkistävää. Opinnollistaminen ja sen arviointi olisi myös uusi oivallinen tutkimuskohde yrittäjämäisen ja ohjauksellisen opettajuuden yhdistämiselle; ehkä mukaan tutkimukseen saataisi myös työ- ja liike-elämän osaajia arvioimaan ja oppimaan ja tuomaan omaa osaamistaan yhteiseksi hyväksi.



Kiristyvissä taloudellisissa tilanteissa myös koulutusmaailmassa pitää koko ajan miettiä tehokkaampia tapoja toimia ja edistää oppimista ja myös lähiopetuksen rooli pitää koko ajan pystyä perustelemaan, myös ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Kannustamme tsemppipajakokemuksen perustella pohdintaan lähiopetuskäytäntöjä ainakin opettajankoulutuksen kannalta uusiksi: pajatyypeistä toimintaa mukaan lähiopetukseen, vertaisuutta ja opiskelijan omaa aktiivisuutta tukien. Syötteitä ja sytykkeitä tarvitaan alkuun, sen jälkeen pajatyypeisesti omaa aikaa tehdä, pohtia, verkostoitua, etsiä tietoa, erilaisia tapoja käyttäen ja niitä ohjaajana fasilitoiden ja vertaisesti peilaten.



Lähteet

- CARRIER, C.** 2005. Pedagogical Challenges in Entrepreneurship Education. In P. Kyö & C. Carrier (eds.) *The Dynamics in Learning Entrepreneurship Education in Cross-Cultural University Context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005.
- DUCHÉNEAUT, B.** 2001. Entrepreneurship and Higher Education from Real-life Context to Pedagogical Challenge. In R. Brockhaus, G. Hills, H. Klandt & H. Welsch (eds.) *Entrepreneurship Education*. Ashgate Publishing Company, England.
- GIBB, A.** 1993. The Enterprise Culture and Education. *International Small Business Journal* 11, 3, 11-34.
- JUUTI, P.** 2001. Johtamispuhe. Jyväskylä: PS-kustannus.
- HEIKKINEN, H.L.T.** 2002. Whatever is Narrative Research? Teoksessa R. Huttunen, H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä, (eds.) *Narrative Research: Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylän Yliopisto: Sophi.
- HEIKKINEN, H.L.T. JA TYNJÄLÄ, P.** 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen ja P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslailalla*, 45-85. Jyväskylä: PS-kustannus.
- KUKKONEN, H.** 2010a. Positiointi oppimisen tukena. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg, & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajan-koulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 149–162.
- KUKKONEN, H.** 2010b. Orientoitumistyylit. Opetusmoniste.
- KYRÖ, P.** 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. *Aikuiskasvatus* 21, 2, 92-101.
- KYRÖ, P.** 2005. Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous paradigms. In P. Kyrö & C. Carrier (eds.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005. Hämeenlinna: University of Tampere, Faculty of Education.
- LIIKKA, M.** 2003. Tarinallinen lähestymistapa yksilön ja yhteisön suhteen tutkimiseen - Yksilöiden identiteetti- ja yhteisöprojekteja organisaation kollektiiviseen narratiiviseen identiteettiin. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma.
- LUUKKAINEN, O.** 2008. Uudistuva ja uudistava opettajuus. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) *Postmoderni AMMATIKASVATUS – haasteena ubiikkiyhteiskunta*. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- LUUKKAINEN, O.** 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti, Opetushallitus.
- MCEWAN, H.** 1995. Narrative Understanding in the Study of Teaching. Teoksessa K. Egan & H. McEwan (eds.) *Narrative in Teaching, Learning and Research*. New York: Teachers College Press.
- MALINEN, A. & LAINE, T.** 2009. Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilisali*. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 37–64.
- OJANEN, S.** 2012. Ohjauksesta oivallukseen, ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia.
- ONNISMAA, J.** 2011. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.



OPS 2013. Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma

RISTIMÄKI, K. 2004. Yrittäjäyyskasvatus. Järvenpää: Yrityssanoma.

ROPO, E. 1985. Erilaisista ihmiskäsityksistä. Teoksessa ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet. Tieteenfilosofinen tutkimusseura. Julkaisuja 1, 3–17.

SALLILA, P. 2002. Johdannoksi. Teoksessa P. Sallila ja A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksesa. Aikuiskasvatuksen 53. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

SALONEN, P., OLKINUORA, E. & LEHTINEN, E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti 1: Esitutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 86.

STRAUSS, A. AND CORBIN, J. 1990. Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. London: Sage Publications.

TAPANI, A. 2007. Mistä on kollektiivinen identiteetti ammattikorkeakoulu yhteisössä tehty? Aikuiskasvatus 1/2007, 25-36.

TAPANI, A. 2013. Ammatillinen opettajankoulutus liikkeessä – kohti tulevaisuuden tuulia vai tämänpäivän toisintoa? Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö, Ammattikasvatus. Pro gradu -tutkielma.

VERTANEN, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Akateeminen väitöskirja, kasvatustiede. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

VÄRRI, V.-M. 1994. Hyvä kasvatuksen ehtona ja ongelmana. Teoksessa A. Heikkinen, M. Lehtovaara & V.-M. Värri (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteiden filosofiasta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja. B:10, 13–20.

Muu materiaali:

KUKKONEN, H. 2011. Näkökulmia oppimisympäristöjen arviointiin. Diaesitys TAMK, Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmatyöryhmän kokouksessa.



YRITTÄJYYS – MARGINAALISTA VALLITSEVAKSI IDENTITEETIKSI

Abstrakti

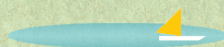
Teknologinen kehitys, informaatiotalouden kasvu ja globalisaatio muuttavat yhteiskuntia kiihtyvällä tahdilla. Tulevaisuus on muuttunut epävarmaksi: voimmeko ymmärtää siellä tarvittavat valmiudet, sekä kohdattavat mahdollisuudet ja riskit? Muutoksen ymmärtäminen ja hyväksyminen on tärkeä haaste, koska se toteutuu siitä riippumatta ymmärretäänkö tai hyväksytäänkö se. Viime vuosina yhteiskunnallisen keskustelun ja toiminnan pysyväksi aiheeksi on noussut kansainvälinen kilpailu, jota yhteiskunnat käyvät tuotantoresursseista, työpaikoista ja taloudellisesta hyvinvoinnista. Yhteiskuntien ja yksilöiden elin ehdoksi on noussut kyky vastata muutoksesta johtuviin kilpailukyvyn vaatimuksiin. Selviytymisen ja menestymisen keinoksi on nostettu yrittäjyys.

Työelämän muutoksessa yrittäjyys uudistaa merkitystään ja muotoaan. Silmä ei enää viitata pelkästään yrityksen omistamiseen ja yritystoiminnan harjoittamiseen, vaan se ymmärretään mahdolliseksi ja edellytykseksi inhimillisen toiminnan kaikissa konteksteissa. Yrittäjyys on murtautunut harvojen yrittäjien marginaalista ihmisen toiminnan yleiseksi vaatimukseksi. Muutoksen paineessa yrittäjyyden marginaali on osoittanut voimansa ja haastaa oppilaitokset muuttumaan. Kehitys nostaa esiin kysymyksiä identiteetistä ja siihen vaikuttamisesta.



Artikkelissa yrittäjyyttä tarkastellaan minuuden ja identiteetin näkökulmasta. Siinä esitellään yrittäjyyspedagogiikan keinoihin ja ohjaukseen liittyviä näkökulmia, joiden ymmärtäminen helpottaa yrittäjyyttä ilmentävän minuuden ja identiteetin saavuttamista. Erityisesti esiin nousee identiteetin ja itsetuntemuksen suhde, jota voidaan kehittää reflektiivisen toiminnan ja kriittisen reflektion avulla.

Asiasanat: yrittäjyys, identiteetti, minuuus, persoonallisuus, reflektio



Johdanto

Yrittäjyyden eetos on saavuttanut lähes kulttuurisen hegemonian: entistä enemmän korostetaan, että ihmisen itsensä pitää olla vastuussa elämässään tarvitsemansa inhimillisen pääoman hankkimisesta ja kehittämisestä, sekä hänen odotetaan alistavan tälle vastuulle kaikki halunsa ja kykynsä kehittyä, uskomuksensa ja arvonsa, yksityiset ja julkiset suhteensa, aktiivisuutensa ja työkykynsä, jopa koko elämänsä tarkoituksen ja sen toteuttamisen. Vallitsevaksi identiteetiksi on nousemassa ”yritteliäs minä” (the enterprising self). (ks. Giddens 1991; du Gay 1996; Fenwick 2001; 2002.).

Giddens (1991) näkee ”yritteliään minän” postmoderniin riskiyhteiskuntaan olennaisella tavalla sisältyvänä ihmisen refleksiivisenä projektina, jonka kuluessa hän etsii ratkaisuja elämänsä monimerkityksellisyyteen ja epävarmuuteen. Foucault (1984) puolestaan totesi jo aikaisemmin, että yrittäjä ja ”yritteliäs minä” tuotetaan monenlaisilla hallinnan teknologioilla ja käytänteillä. Esiin nousee kysymyksiä, jotka liittyvät valtaan ja vapauteen, tietoon ja oppimiseen, osaamiseen ja kehkeytymiseen, sekä yksilön ja identiteetin kehittämiseen.



Artikkelissa käsitellään yrittäjyyttä ilmentävää minuutta ja identiteettiä, sekä avataan sen tuottamiseen liittyviä näkökulmia kirjallisuuden ja tutkimusten perusteella. Yksilön minuus ja identiteetti nousevat itsetuntemuksen ilmentymiksi, joita kehitetään refleктоimalla. Yksilön persoonallisuuden ja älykkyyden yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia puolestaan täsmentää minuuden ja sitä ilmentävän identiteetin kehittämisen pelikentän.

Artikkelissa otetaan kantaa reflektiivisen toiminnan ja erityisesti kriittisen reflektion merkitykseen minuuden ja identiteetin kehittymisessä. Piirteiden ja ominaisuuksien asemasta nostetaan esiin identiteettiä kehittäviä reflektionin alueita, sekä kriittisen reflektion merkitys yksilön minuuden ja identiteetin tiedostetussa rakentamisessa. Sen tavoitteeksi esitetään uutta luova ja itsenäinen yritteliäs minä, jonka tuottamiseen liittyy myös indoktrinaation ongelma. Kasvatuksen piirissä indoktrinaatiolla viitataan rajoittavaan ja manipulatiiviseen toimintaan, jolla levitetään kasvattajan etuun tai totuuden vastaisiin argumentteihin perustuvaa ideologiaa. Tällainen ideologia perustuu usein piirteisiin, joilla korostetaan yksilön ja hänen ryhmänsä paremmuutta verrattuna toisiin yksilöihin ja ryhmiin.



Seuraavassa tarkastellaan yritteliään minän tavoitteiden saavuttamiseen liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa. Artikkeleissa etsitään vastauksia siihen, mitä kasvattajan ja yksilön itsensä tulisi huomioida yrittäjämäistä identiteettiä tuottaessaan. Tarkastelu ei ole tyhjentävä, vaan jättää sijaa muillekin tulkinnoille.

Yksilön minuus ja identiteetti

Minän käsite viittaa ihmisen käsityksiin itsestään, rooleistaan ja sosiaalisista suhteistaan. Identiteetti puolestaan korostaa niitä minää koskevia käsityksiä, joita ihminen pitää kokemustensa perusteella kaikkein tärkeimpinä. Identiteetti heijastelee ihmisen minää ja nostaa siitä esiin hänelle tärkeimmän, identiteetti on määritelty ja arvotettu minuus (Saastamoinen 2006). Minä ja identiteetti ohjaavat ihmisen toimintaa, informaation valitsemista, tavoitteiden asettamista, tulevaisuuden ymmärtämistä ja kokemusten tulkitsemista. (vrt. Lehtinen ym. 2007.)

Ricoeur (1992) määritteli identiteetin samuudeksi (idem: mikä minä olen) ja itseydeksi (ipse: kuka minä olen). Psykologiassa identiteetillä viitataan ihmisen psyykkiseen rakenteeseen, joka vastaa kysymyksiin itseystestä (kuka), samuudesta (mitä) ja erottumisesta (millainen) (vrt. Lehtinen ym. 2007). Erikson (1982) eritteli identiteetin egoon, persoonallisuuteen ja sosiaaliseen identiteettiin. Jaottelu nostaa esiin ihmisen tietoisuuden erillisyydestään, persoonallisuudestaan ja sosiaalisista rooleistaan. Ropo (2009) liittää ihmisen identiteettiin subjektiviteetin (kuka olen) lisäksi myös toimijuuden (mitä osaan ja voin tehdä).



Moscovici (1990) korosti identiteetin muodostumisessa erottumisen ja johonkin kuulumisen logiikkaa. Identiteetin rakentamisessa erottuminen ilmenee pyrkimyksenä yksilöllisyyteen, johonkin kuulumisen puolestaan sosiaalistumisen ryhmään. Esimerkkinä tästä Suomen Yrittäjät ry:n mainos ”yrittäjyys on erilaista”, jossa yrittäjyys erotetaan muista ja samalla vihjataan sen muodostavan oman erityisen sosiaalisen ryhmänsä. Myös puheet palkkatyön ja yrittäjyyden eroista vahvistavat muista erottumisen ja johonkin kuulumisen logiikkaa.

Johansson (2000) määritteli identiteetin rakentumisen tärkeimmäksi edellytykseksi kyvyn tarkastella itseään ulkopuolisen silmin. Ojanen (2003) liitti identiteetin ihmisen käsityksiin ja kokemuksiin itsestään, joka nostaa havain-



non, kokemuksen ja reflektoinnin identiteetin tuottamisen välineeksi. Ricoeur (1992) esitti narratiivisen identiteetin, joka kerrotaan suhteessa kokemuksiin ja ulkopuoliseen. Myös tämä nostaa identiteetin edellytykseksi reflektiivisen toiminnan, jossa ihminen tarkastelee kokemuksiaan ja vuorovaikutustaan ulkopuolisten kanssa. Reflektiivisen toiminnan tärkein ulottuvuus on ihmisen omia oletuksia ja käsityksiä kyseenalaistava ja kehittävä kriittinen reflektio.

Suhde ulkopuoliseen korostaa minuuden ja identiteetin kontekstuaalisuutta, niiden sidoksia aikaan ja vallitsevaan kulttuuriin. Identiteetti tuotetaan vastuksena kontekstin vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin, jossa tärkein tuottaja on ihminen itse. Kontekstin jatkuvasti muuttuessa myös identiteetti tuotetaan jatkuvasti uudestaan, pysyvän identiteetin asemesta esiin nousee jatkuva ja monitahoinen identifioituminen. Siinä korostuvat itsetuntemus ja kontekstuaalinen tieto, sekä niihin perustuva osaamisen kehittäminen. Identiteetti yhdistyy kriittisen reflektion synnyttämään tietoon itsestä ja kuulumisesta johonkin.

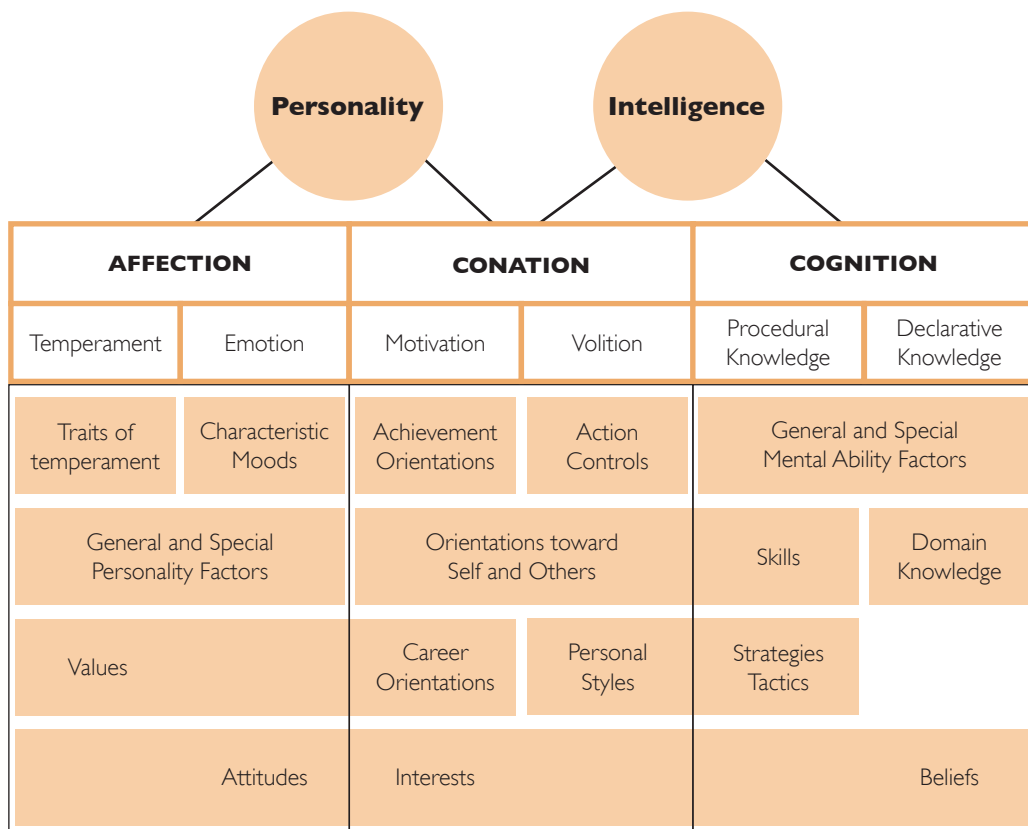


Yrittäjyyskasvatus korostaa identiteetin dynaamisuutta: yksilö ohjataan epävarmuuden tilaan, jossa hän muokkaa identiteettiään kyseenalaistamalla ja tarkastelemalla perusolettamuksiaan, osaamistaan ja tavoitteitaan suhteessa ympäristön vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Tärkein yrittäjyyskasvatuksen päämäärä on itsenäisyys, joka merkitsee yksilön valmiutta tehdä itseään koskevia päätöksiä ja riippumattomuutta toisten huolenpidosta. Itsenäisyys ei ole itsekkyyttä tai eristäytymistä sosiaalisesta ympäristöstä, vaan vapautta ja vastuuta arvostavan ihmisen vuorovaikutusta ja toimintaa. Yrittäjyyden identiteetti perustuu itsenäisyydelle, joka rakentuu ja kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.



Yksilön persoonallisuus ja älykkyys

Koiranen & Ruohotie (2001) toteavat yrittäjyyskasvatusta käsittelevässä artikkelissaan: ”Yksi parhaista taksonomioista, joihin olemme törmänneet ihmisen persoonallisuuden ja älyllisen lahjakkuuden jäsentäjänä, on Snow, Corno & Jacksonin (1996) esittämä käsitteellinen kuvaus”. Taksonomia kuvaa ihmisen persoonallisuuden ja älykkyyden yksilöllisten erojen rakentumista kuviossa yksi esitetyllä tavalla:



KUVIO 1. Persoonallisuuden ja älykkyyden konstruktioerojen taksonomia (Snow ym. 1996)

Kognitiivinen alue käsittää deklaratiivisen ja proseduraalisen tiedon, niiden hankinnan ja hyödyntämisen. Deklaratiivinen tieto viittaa asioita selittävään tietoon, proseduraalinen tieto puolestaan sen hyödyntämisen taitoon. Konatiivinen alue viittaa motivaatioon ja volitioon, sekä niitä muodostaviin orientaatioihin ja taustoihin. Volitiolla tarkoitetaan yksilön tahtotilaa, jolla hän ylläpitää



motivaatiota ja toimintaa päämääräänsä saavuttamiseksi. Affektiiviselle alueelle sijoittuvat temperamentti ja tunteet, sekä niihin yhdistettävät tekijät. Persoonallisuus muodostuu affektiivisen ja konatiivisen, älykkyys puolestaan konatiivisen ja kognitiivisen alueiden yhdistelmänä. Koirasen ja Ruohotien (2001) artikkelin jälkeen suomalaisessa yrittäjyystutkimuksessa taksonomiaa on hyödynnetty laajasti (esim. Kyrö & Ripatti 2006; Seikkula-Leino 2007; Pihkala 2008).

Minuus ja identiteetti rakentuvat ihmisen itseensä kiinnittämistä käsityksistä, joiden lähteenä ovat affektiivinen, konatiivinen ja kognitiivinen alue. Persoonallisuuden ja älykkyuden konstruktioeroja erittelevä taksonomia voikin muodostaa perustan identiteettiä määritteleville kysymyksille. Tätä vahvistaa vallitseva käsitys, jonka mukaan minuus ja identiteetti ovat tietoisien reflektoinnin ja valinnan tuloksia, joiden tavoittelussa monipuolinen identiteettityö on tarpeen (Mäkinen 2011). Identiteettityössä arvioinnin kohteina voivat olla esimerkiksi omat uskomukset, orientaatiot ja arvot. Arviointiin liittyy aikaisempia perusoletuksia kyseenalaistava ja uusia luova kriittinen reflektio. Sen myötä tarkastelija tuottaa itselleen aikaisempaa syvemmän itsetuntemuksen.



Persoonallisuuteen sidottu yrittäjyyden tarkastelu nostaa esiin tutkimuksessa vallitsevan ristiriidan. Yhtäällä yksilöiden käyttäytymistä eritellään persoonallisuuden piirteiksi, joiden yksilöllisiä eroja tutkimalla etsitään staattista ja objektiivista yrittäjyyden totuutta. Toisaalla yrittäjyyttä voidaan tarkastella yksilön itsensä tuottamana kulttuurisena konstruktiona, jolloin yrittäjyyden totuuskin on dynaaminen ja subjektiivinen. Yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa on merkittävää se, että kasvava yksilö itse on yrittäjyyden tuottamisen prosessissa tärkein ja varsin usein jopa ainoa identiteettityön tekijä. Omaehtoinen ja itsenäinen yrittäjyyteen kasvu on edelleenkin yleisin tapa saavuttaa yrittäjämäisen identiteetti.

Yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa persoonallisuuden ja älykkyuden taksonomia korostaa yksilön itsensä ja opetushenkilön työn kokonaisvaltaisuutta. Kognitiivisen tekijöiden sijasta painottuvat affektiiviset ja konatiiviset tekijät: yrittäjyyttä ei tuoteta vain tietoja ja taitoja omaksumalla. Lisäksi tarvitaan orientaation, motivaation ja identiteetin vahvistamista, sekä tunteiden, arvostusten ja perusoletusten tarkastelua. Rajattua tietoa jakavan opetuksen sijasta korostuvat yksilön kokonaisvaltainen ohjaaminen, valmentaminen ja kasvattaminen.



Piirteistä reflektion tarkasteluun

McClelland (1961) määritteli saavuttamisen tarpeen (need for achievement, M_{NAch}): hänen mukaansa saavuttamisen tarve ilmenee jo lapsuudessa kehittyneenä ihmisen haluna jatkuvasti parantaa toimintaansa, ylittää tavanomaisen ja saavuttaa jotakin tärkeää. Saavuttamisen tarpeeseen liittyy halu suoritus-ten ja toiminnan arviointiin ja parantamiseen nopean ja välittömän palautteen perusteella (McClelland 1961), jota tapahtuu ennen ja jälkeen suorituksen sekä myös sen aikana (Sagie & Elizur 1999). Saavuttamisen tarve yhdistyy nykyisiin käsityksiin yksilön toimintaa käynnistävästä, ylläpitävästä, suuntaavasta ja ohjaavasta sisäisestä motivaatiosta ja reflektiosta.

Rotter (1966) kehitti käsitteen toiminnan hallinnan keskuksesta (locus of control, LOC) osana laajempaa sosiaalisen oppimisen teoriaansa. Teorian mukaan yksilö ymmärtää kohtalonsa hallinnan olevan joko itsellään tai ulkopuolisella, jolloin myös hallinnan keskus käsitetään joko sisäiseksi tai ulkoiseksi. Itseohjautuvuuteen yhdistetään sisäinen hallinnan keskus, jonka yksilö kokee vapaute-na päättää omista asioistaan. Huomattakoon, että teoriassaan Rotter (1966) korostaa yksilön reaktioita ympäristön asettamiin ehtoihin, ei yksilöön liitettäviä piirteitä (Chell 1985; 2008). Tutkimuksilla osoitetaan myös, että yksilön kokemus suhteestaan ympäristöön ja sen muutokseen vaikuttaa vahvasti tunteeseen oman toiminnan hallinnan keskuksen sijainnista (ks. esim. Chell 2008).



Riskin ottamisen alttius (risk taking propensity, RTP) esitetään yleisesti yksilöiden toimintaa ja valintoja erottavaksi tekijäksi (ks. esim. McClelland 1961; Kilby 1971; Palmer 1971; Brockhaus 1982). Siitä saadaan kuitenkin piirreteoreettisissa tutkimuksissa hyvin ristiriitaisia tuloksia (ks. Chell 2008), johon syy on reflektointi kontekstien dynaamisiin ehtoihin, eikä piirteiden staattiset erot. Esiin nousee myös riskien arviointi, mikä ilmenee esimerkiksi laskelmoitujen riskien ottamisena (Timmons ym. 1985), riskien välttelynä ja ennen päätöstä tai sen jälkeen tapahtuvana riskien hallintana (Miner & Raju 2004). Riskin ottamiseen liitetäänkin saavutettavissa olevan hyödyn, sekä riskin todennäköisyyden ja seurausten arviointi, mikä puolestaan muokkaa riskin ottamisen halua. Suhde riskiin on siis enemmänkin refleктоiva, kuin sen ottamiseen altis.

Piirreteoreettisissa yrittäjyystutkimuksen asetelmissa edellä selostettu "iso kolmikko" (the Big Three), eli saavuttamisen tarve, käsitys kontrollikeskuksen



sijainnista ja riskin ottamisen alttius, ymmärretään ja palautetaan yksilön piirteiksi ja ominaisuuksiksi. Niiden uskotaan olevan perittyjä tai hankittuja ja henkilökohtaisia. Kuitenkin yrittäjyystutkimuksen piirissä on pääsääntöisesti todettu yksilöiden piirteisiin ja ominaisuuksiin perustuvien lähestymistapojen tuottaneen ristiriitaisia tuloksia: esimerkiksi Chell (2008) on tehnyt laajan ja kattavan meta-tutkimuksen, joka vahvistaa piirreteoreettisten tutkimusten ristiriitaiset tulokset.

Tämä johtaa päätelmään, että yrittäjydessä ei olisikaan kysymys yksilöihin liitettävissä olevista staattisista piirteistä tai ominaisuuksista, vaan reflektointiin perustuvan kasvun mahdollisuuksista ja reflektoinnin dynaamisista alueista. Esimerkkeinä käytetyt NACH, LOC ja RTP saavat reflektoinnin tuloksena samalakin yksilöllä muuttuvia sisältöjä ja merkityksiä riippuen kontekstin kulloinkin tarjoamista ehdoista ja mahdollisuuksista. Tärkeimmäksi identiteetin rakentajaksi nousee yksilön suhde kontekstiinsa, sekä sen sisältämä reflektiivisen toiminnan ja kriittisen reflektion mahdollisuus. Kontekstuaalisuus viittaa yhtäältä sosiaalisiin suhteisiin ja ympäristöihin, sekä toisaalta myös niiden tarjoamaan mahdollisuuteen hyödyntää luottamusta ja suhteita, eli sosiaaliseen pääomaan.

Yrittäjyyskasvatuksessa tulisi yksilön piirteiden erittelyn ja tavoittelun asemesta keskittyä ratkaisukeskeiseen toimintaan, johon liitetään reflektion mahdollisuus. Reflektio tarkoittaa toiminnan tarkastelua ja muuttamista tarkastelun tuloksiin perustuen, tapahtumien peilaamista ja toiminnan kehittämistä. Reflektiivistä toimintaa on myös reflektiojaan itseensä kohdistuva ja identiteettiä muokkaava kriittinen reflektio. Seuraavassa luvussa tarkastellaan reflektointia ja kriittistä reflektiota tarkemmin.

Kriittinen reflektio muokkaa identiteettiä

Mezirow (1998) esittää reflektion tarkoituksiksi toiminnan ohjaamisen, tuntemattoman jäsentämisen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja aikaisemman tiedon perusteiden uudelleen arvioinnin. Reflektion perustana on aina yksilön kokemus, jota selvittelemällä tavoitellaan uudenlaista ymmärtämistä ja arviointien muuttamista (Boud ym. 1985). Reflektio on tarpeen oppimisessa ja kompetenssien rakentamisessa (Mezirow 1998). Siinä korostuu reflektion ja toiminnan välitön ja dialektinen suhde, mikä puolestaan on kaiken merkityksen antamisen, kokemuksen ymmärtämisen, päätöksenteon ja ongelmanratkaisun edellytys (vrt. Mezirow 1998).

Boud ym. (1985) määrittävät reflektoinnin aktiiviseksi, tavoitteelliseksi ja tunteetkin tunnistavaksi toiminnaksi, jota tapahtuu valmistauduttaessa, toimin-



nassa ja kokemusten käsittelyssä. Reflektointia suoritetaan toimintaan valmistaututtaessa (reflection for action), sekä toiminnan aikana (reflection in action) ja jälkeen toiminnan (reflection on action) (Lähteenmäki 2005; Poikela 2005). Kaikissa tapauksissa reflektion perusteena on kuitenkin hankittu kokemus ja siihen perustuva odotus valintojen seurauksista.

Reflektointi yhdistyy niihin perusteisiin ja ajatuksiin, joita saavuttamisen tarvetta (NAch), toiminnan kontrollikeskusta (LOC) ja riskin ottamisen alttiutta (RTP) määritelleet tutkijat (McClelland 1961; Rotter 1966; Miner & Raju 2004; Chell 2008) ovat esittäneet. Kysymys on ihmisen elämän perusteisiin kohdistuvasta kriittisestä reflektiosta, joka kiteytyy seuraavien kysymysten pohdintaan: mitä haluan elämässäni ja toiminnallani saavuttaa, hallitsenko itse omaa elämäni ja toimintaani, sekä minkälaisia riskejä olen valmis ottamaan elämässäni ja toiminnassani? Vastaukset kysymyksiin määrittävät yksilön minuutta ja identiteettiä. Reflektio on toiminnan (action) tarkastelua, kriittinen reflektio puolestaan nostaa tarkasteluun yksilön omat perusoletukset, minuuden ja identiteetin perusteet. Voidaan ajatella myös, että toiminnan reflektointi sisältää aina yksilöä itseään tarkastelevan kriittisen reflektion.



Mezirowin (1998) mukaan perusteellinen inhimillinen muutos tapahtuu kriittisen reflektion ja siitä johtuvan tapahtuvan merkitysperspektiivien ja skeemojen uudistumisen kautta. Se merkitsee yksilön toiminnan ja elämän perusolettamusten kyseenalaistamista ja uudistamista. Esiin nousee kriittisesti reflektoiva yksilö, joka aktiivisesti hyödyntää muutosta esimerkiksi vaihtamalla ammattiaan useita kertoja elämänsä aikana, tekemällä valintojaan kokeiluihin ja arviointeihin perustuen, päivittämällä osaamistaan jatkuvasti kilpailukykyisemmäksi, sekä etsimällä ja synnyttämällä muutoksen virrasta menestymisen mahdollisuuksia itselleen.

Yrittäjyyskasvatuksessa kriittinen reflektio ilmenee itsensä kyseenalaistamisena, joka viittaa yksilön persoonallisuuden ja älykkyyden affektiivisen, kognitiivisen ja kognitiivisen alueen tekijöihin (vrt. Snow ym. 1996). Mahdollisuus kriittiseen reflektioon synnytetään ohjaamalla yksilö tuntemattomille ja epävarmoille alueille, joista selvitäkseen hänen on pohdittava osaamisensa, elämänsä ja identiteettinsä rakentumisen perusteita. Kyvykkyys kriittiseen reflektioon synnytetään harjoittelemalla ja taitavalla ohjauksella.



Identiteettinä yritteliäs minä

Yrittäjyystutkimuksen klassikko Peter Schumpeter (1934; 1942; 1947) määritteli yrittäjyyden tuotannontekijöitä luovalla tavalla yhdisteleväksi super-tuotannontekijäksi. Hän kuvasi yrittäjyyttä käsitteellä ”luova tuho”, mikä kehittää yhteiskuntaa kyseenalaistamalla ja tuhoamalla vanhoja rakenteita. Vanhaa kyseenalaistavan ja uutta luovan tuhon idea yhdistyy yhteiskunnallisella tasolla kriittisen reflektion käsitteeseen.

Yrittäjyyteen yhdistyvä itsenäisyyden päämäärä käsittää yksilön vapauden omiin valintoihin ja vastuun valintojensa seurauksista, sekä itsetuntemusta jatkuvasti syventävän ja täydentävän orientaation. Tämä merkitsee omien perusoletusten ja merkitysperspektiivien jatkuvaa tarkastelua ja kyseenalaistamista, mikä oppimisen lisäksi muokkaa identiteettiä: kriittisen reflektion kautta yksilön tietoisuus itsestään muuttuu. Itsenäisyys voidaankin ymmärtää myös yksilön minuutta määritteleväksi identiteetiksi, joka syntyy suhteessa kontekstiin ja yksilön tavoitettavissa oleviin sosiaalisiin organisaatioihin.



Yrittäjyys ei ole pelkästään uutta luovaa tuhoa ja itsenäisyyden tavoittelua. Se on myös kulloisenkin kontekstin ja vallitsevan kulttuurin ehdoilla tuotettu konstruktio, jota koskevat odotukset ja vaatimukset heijastuvat yksilöihin ja heidän toimintaansa. Fenwick (2001) nostaa esiin kehityksen, jossa yksilöiden oppiminen on alistettu yritystoiminnan tavoitteille ja ”yrittäjyyden eetos” on saavuttanut kulttuurisen hegemonian. Siinä yksilöille asetetaan aktiivisuuden, omavastuullisuuden ja refleksiivisuuden odotuksia työkykynsä, elämänsä ja menestyksensä osalta (ks. du Gay 1996). Yksilöiden odotetaan olevan myös itse vastuussa elämässään tarvitsemansa inhimillisen pääoman hankkimisesta ja kehittämisestä, sekä alistavan tälle halunsa kehittyä, elämänsä tarkoituksen ja sen toteuttamisen, suhteensa, aktiivisuutensa ja työkykynsä (Fenwick 2001 ja 2002).

Yrittäjyyden eetos on nostanut esiin edellä mainitut odotukset täyttävän ”yritteliään minän” (the enterprising self), joka on muotoutunut vallitsevaksi identiteetiksi (ks. du Gay 1996).

Foucault (1984) toteaa jo paljon aikaisemmin, että yrittäjä (the entrepreneur) ja yritteliäs minä (the enterprising self) eivät synny luontojaan, vaan ne tuotetaan monenlaisilla hallinnan teknologioilla ja käytänteillä. Minuusteknologiat



ovat erilaisia sosiaalisia ehtoja, rajoituksia ja mahdollisuuksia ilmentäviä käytänteitä, joita vastaan yksilöt ohjataan tarkastelemaan tunteitaan, käytöstään ja ajatuksiaan (ks. Saastamoinen 2006; Danziger 1997). Minuusteknologioiden ohjaavat yksilöä muuttamaan persoonaansa sen affektiivisilla, konatiivisella ja kognitiivisella alueella tavoitteena yritteliään minän tuottaminen. Erilaiset yrittäjyyttä mittaavat testit ovat minuusteknologioiden ilmentymiä. Niissä yrittäjyys on vakioitu ja testattava ohjataan kehittymään vakioitun idean täyttäväksi. Minuusteknologioiden ilmentymä on myös julkisin varoin toteutettu yrittäjyyden edistämisen ritualisointi. Siinä vapautta tavoitteleva dynaaminen ja innovatiivinen yksilö ohjataan määrämuotoiseen ja ohjattuun prosessiin, jossa tapahtuu valikointia ja karsintaa. Prosessissa punnitaan yksilön kelpollisuus yrittäjyyteen. Yksilö osoittaa kelpollisuutensa täyttämällä prosessia ohjaavien odotukset, tai muuttamalla heidän odotustensa mukaiseksi, jolloin prosessi muovaa yksilön ajattelua ja minuutta.



Foucault (1984) tunnistaa ongelmat: paljastamalla miten yritteliäs minä on hallinnan keinoin tuotettu, luodaan hänen mukaansa myös perusteet kritisoida tuottamisen strategioita. Tehokas hallinnan keino länsimaissa on jatkuva ja ainainen keskustelu vapaudesta ja valinnoista. (ks. myös Rose 1992.) Lisäksi huomiota kiinnittää yhteiskunnan taloudellisesta tilanteesta ja kansainvälisestä kilpailukyvyistä, sekä niiden parantamisen toimenpiteistä käytävä keskustelu. Se nostaa vahvasti esiin yrittäjyyden ja siihen liitettävät odotukset, mikä ilmentää yritteliään minän vahvistumista vallitsevaksi odotukseksi ja identiteetiksi.

Yrittäjyyskasvatuksessa "yritteliäs minä" tarjoaa mahdollisuuden ylittää ne ongelmat, joita liittyy yrittäjyyden erilaisiin käsitteisiin ja merkityksiin. Esimerkiksi ulkoisen, sisäisen ja omaehtoisen yrittäjyyden (Kyrö 1997) ytimessä on aina "yritteliäs minä". Samoin se löytyy esimerkiksi kasvuyrittäjyyden, sarjayrittäjyyden ja palveluyrittäjyyden sisältä. Identiteetti voi olla yrittäjyyden mittari ja identiteettityö kasvatuksen keino. Yksilön identiteettiin yhdistyvä yrittäjyyskasvatuksen näkökulma tiivistää olennaisen, koska yrittäjyys on myös identiteetti.



Yhteenveto

Yrittäjyyskasvatuksen päämäärä on yksilön itsenäisyys, joka rakennetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kontekstuaaliseen tietoon perustuen. Yksilön itsenäisyys merkitsee vapautta ja valmiutta tehdä itseään koskevia päätöksiä, vastuuta päätöksensä seurauksista ja riippumattomuutta muiden huolenpidosta. Itsenäisyys yhdistyy yksilön minuuteen ja siihen sisältyvään identiteettiin, joihin yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa voidaan viitata käsitteellä ”yritteliäs minä” (the enterprising self).

Yrittäjyyskasvatus mahdollistaa identiteetin kehittämisen sallimalla kokeilut, epäonnistumiset ja rajojen ylitykset, joista syntyviä havaintoja ja kokemuksia refleктоimalla syvennetään myös itsetuntemusta ja rakennetaan omaa identiteettiä. Erityisesti kriittinen reflektio voidaan tunnistaa identiteettiä rakentavaksi käytännöksi, koska tarkastelun ja kyseenalaistamisen kohteina siinä ovat yksilön elämän ja toiminnan menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Identiteetin rakentamisessa ja kehittämisessä korostuvat yksilön omat kokemukset ja niistä reflektion kautta henkilökohtaiseksi muuntuva tieto itsestä ja omista mahdollisuuksista.



Yrittäjyyskasvatus nostaa oppilaitoksissa annettavassa koulutuksessa keskeiseksi järjestelyt, joilla mahdollistetaan reflektiivinen toiminta ja itsetuntemuksen kehittäminen. Esiin nousevat kehittävä ja reflektiiva arviointi, epäonnistumisten ja kokeilujen salliminen, itsenäisyyttä vahvistavan yhteisöllisyyden luominen, luovuuteen ja rajojen ylittämiseen kannustaminen, sekä kriittiseen reflektioon ohjaaminen. Yrittäjyys ei ole annettava ominaisuus, vaan taitavan kasvatuksen ja ohjauksen tulos. Sen tavoittelu nostaa keskiöön kasvatuksen ja ohjaamisen.



Lähteet

- BOUD, D., KEOGH, R. & WALKER, D.** (toim.). 1985. Reflection: Turning Experience into Learning. London: Routledge & Kegan Paul.
- BROCKHAUS, R.H.** 1982. The psychology of the entrepreneur. Teoksessa Kent, C.A., Sexton, D.L. & Vesper, K.H. (toim.): Encyclopedia of Entrepreneurship, Englewood-Cliffs NJ: Prentice-Hall, 39-57.
- CHELL, E.** 2008. The Entrepreneurial Personality. A Social Construction. Second edition. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- CHELL, E.** 1985. The entrepreneurial personality: a few ghosts laid to rest? International Small Business Journal, 3: 43-54.
- DANZIGER, K.** 1997. The Historical Formation of Selves. Teoksessa R. D. Ashmore & L. Jussim (toim.) Self and Identity. Fundamental Issues. Oxford: Oxford University Press.
- ERIKSON, E.H.** 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. 2. korjattu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- FENWICK, T.J.** 2002. Transgressive desires: New enterprising selves in the new capitalism. Work, Employment and Society, Vol. 16, 703-723.
- FENWICK, T.J.** 2001. Knowledge and the Enterprising Self: Workplace Refugees Navigating Entrepreneurial Discourses. Studies in the Education of Adults 33(29), 127-134.
- FOUCAULT, M.** 1984. The order of discourse. Teoksessa M. Shapiro (toim.) Language and Politics. Oxford: Basil Blackwell, 108-138.
- DU GAY, P.** 1996. Consumption and identity at work. London: Sage
- GIDDENS, A.** 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press.
- JOHANSSON, T.** 2000. Social psychology and modernity. Philadelphia: Open University Press.
- KILBY, P.M.** 1971. Entrepreneurship and Economic Development. New York: Macmillan.
- KOIRANEN, M. & RUOHOTIE, P.** 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyseja, synteesejä ja sovelluksia. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti numero 2/2001. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 102-111.
- KYRÖ, P.** 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksessa. Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics 38. Jyväskylän yliopisto.
- KYRÖ, P. & RIPATTI, A.** (toim.). 2006. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Tampere: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- LEHTINEN, E., KUUSINEN, J. & VAURAS, M.** 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- LÄHTEENMÄKI, M.-L.** 2005. Reflectivity in supervised practice: conventional and transformative approaches to physiotherapy. Julkaisussa Learning in Health and Social Care, 4, 1, 18-28. Blackwell Publishing Ltd.
- MCCLELLAND, D.C.** 1961. The Achieving Society. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- MEZIROW, J.** 1998. Esipuhe ja artikkeli "Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä". Teoksessa Mezirow, J. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. 3. painos, suomennos L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 5-37.



- MINER, J.B. & RAJU, N.S.** 2004. Risk propensity differences between managers and entrepreneurs and between low- and high-growth entrepreneurs: A reply in a more conservative vein. *Journal of Applied Psychology*, 89, 3-13.
- MOSCOVICI, S.** 1990. *The Generalized Self and Mass Society*. Teoksessa H. T. Himmelwelt & G. Gasgell. (toim.) *Societal Psychology*. Newbury Park: Sage.
- MÄKINEN, M.** 2011. Kuule: minä olen ja kuulu! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) 2011; 2012, *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 95-108.
- OJANEN, S.** 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulun vuosikirja n:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.
- PALMER, M.** 1971. The application of psychological testing to entrepreneurial potential. *California Management Review*, 13, 32-38.
- PIHKALA, J.** 2008. Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset. Opetusministeriön julkaisuja 2008:1. Helsinki: Opetusministeriö.
- POIKELA, E.** 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa Poikela, E. (toim.) *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampere University Press.
- RICOEUR, P.** 1992. *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ROPO, E.** 2009. Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa P-M. Rabensteiner & E. Ropo (toim.) *Identity and values in education. European dimension in education and teaching (2)*, 5-19.
- ROSE, N.** 1992. Governing the enterprising self. Teoksessa Heelas, P. & Morris, P. (toim.) *The values of the enterprise culture. The moral debate*. London: Routledge, 141-164.
- ROTTER, J.B.** 1966. Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, Whole No. 609, 80; 1-28.
- SAASTAMOINEN, M.** 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.): *Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampere University Press TUP
- SAGIE, A. & ELIZUR, D.** 1999. Achievement motive and entrepreneurial orientation: a structural analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 375-387.
- SCHUMPETER, J.A.** 1947. The Creative Response in Economic History. *Journal of Economic History*, 149-159.
- SCHUMPETER, J.A.** 1942. *Capitalism, Socialism and Democracy*. Georg Allen & Unwin Ltd. New York.
- SCHUMPETER, J.A.** 1934. *The Theory of Economic Development*, published in German 1922, 1st edition in English: Cambridge, Mass.: Harvard Economic Studies, Volume 46, London: Oxford University Press.
- SEIKKULA-LEINO, J.** 2007. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Helsinki: Opetusministeriö.
- SNOW, R.E., CORNO, L. & JACKSON, D.III.** 1996. Individual Differences in Affective and Conative Functions. Teoksessa Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (toim.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 243-310.
- TIMMONS, J.A., SMOLLEN, L.E. & DINGEE, A.L.M.** 1985. *New Venture Creation (2nd ed.)*. Homewood, IL: Irwin.



OSALLISTAVA PEDAGOGIIKKA JA IDENTITEETTITYÖN KRIITTISET KOHDAT

Abstrakti

Osallistavan pedagogiikan keskiössä on opettajaopiskelijan identiteettityön tukeminen. Opettajankoulutuksen näkökulmasta identiteetin muotoutuminen on keskeinen prosessi, sillä se vaikuttaa siihen, miten opettaja näkee itsensä suhteessa itseän, toisiin ja kulttuuriin sekä miten hän positioituu suhteessa oppiaineisiin ja koulutuksen sisältöihin. Opettajan identiteetti tarkoittaa henkilön elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Se sisältää opettajana olemista koskevat uskomukset, mielenkiinnon kohteet, arvot, eettiset sitoumukset, tavoitteet, tulevaisuuden päämäärät sekä näkemykset siitä, mihin hän kokee kuuluvansa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.) Osallistavan pedagogiikan keskeisiä periaatteita identiteettityön tukemisessa ovat reflektiivinen, tutkiva, kehittävä ja yrittäjämäinen työote. Tämän toteutuminen edellyttää toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa perinteisistä poikkeavia ja opettajaopiskelijoiden omaa aktiivisuutta korostavia ratkaisuja.

Esittelen artikkelissani osallistavan pedagogiikan keskeisiä periaatteita ja rakennan opettajaopiskelijoiden tuottamaan kertomukselliseen aineistoon perustuen kuvauksen identiteettityön prosessista ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

Opettajaopiskelijoiden kertomuksista identifioin identiteettityön kannalta keskeisiä teemoja. Vastuun ottaminen omasta ja osin toistenkin opiskelusta käynnisti prosessin, missä ajaututtiin oman osaamisen reuna-alueille, kohdattiin omaa ja toisten epävarmuutta, alettiin löytää uusia näkökulmia sekä ymmärtää opettajuutta uudella tavalla. Tämän seurauksena toiminta ja omat toimintamahdollisuudet opettajana alettiin nähdä monipuolisemmin kuin aiemmin. Muuttuneen ymmärryksen myötä myös toiminta muuttui. Kun oma pedagoginen ote ja näkemyksellisyys sekä suhde yhteisöjen käytänteisiin ja normeihin muuttui, avautui uusia näkymiä myös pedagogisten käytänteiden kehittämiseksi ja uudistamiseksi.

Asiasanat: ammatillinen opettajankoulutus, osallistava pedagogiikka, identiteettityö, välitila, narratiivisuus



Johdanto

Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on, että opettajankoulutuksen suorittaneella on valmiudet ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen (Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 4.7.2013/546). Tämän perusteella koulutuksen on valmistettava (tulevaa) opettajaa siihen, että hän osaa kohdata jatkuvasti uusia tilanteita, kehitellä uudenlaisia toimintatapoja ja ylittää vallitsevia käytänteitä. Opettajan työssä ei riitä kerran hankittujen taitojen rutiininomainen soveltaminen ja ongelmien minimoiminen, vaan opettajan tulee pyrkiä jo hankitun tiedon ja taidon syventämiseen ja uudistamiseen.

Perinteisessä opetussuunnitelma-ajattelussa koulutuksen lähtökohtien ja tavoitteiden on oletettu olevan jossakin oppijan itsensä ulkopuolella, hänestä itseltään riippumattomia. Tämän vuoksi myös opetussuunnitelma ja opetus toimintana on ymmärretty selvästi toisistaan erillisiksi systeemeiksi eli suunnitelmien tekijä ja toteuttaja on erotettu toisistaan (Pinar & al. 1995; Kukkonen 2007; Barnett & Coate 2010). Tampereen ammattikorkeakoulussa ammatillisen opettajankoulutuksen perustana on ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitys, jossa painotetaan opettaja-opiskelijan omaa aktiivisuutta, yhteistä tiedon tuottamista ja arviointia sekä uusien toimintakäytänteiden kehittämistä. Reflektiivisestä, tutkivasta, kehittävästä ja yrittäjämäisestä työotteesta käytetään nimitystä osallistava pedagogiikka.

Osallistavaan pedagogiikkaan perustuvan opetussuunnitelman lähtökohtana ovat sekä opettajan työn ilmiöt että opettajuudelle annetut henkilökohtaiset merkitykset eli opettajaopiskelijoiden tiedot, ajatukset ja kokemukset opettajana olemisesta. Olennaista on, että kaikkea toimintaa ei ole etukäteen suunniteltu tai määritetty valmiiksi. Opetussuunnitelman ymmärtäminen toiminnassa rakentuvaksi viittaa prosessiin, jossa eräänlainen opetussuunnitelman runko toimii aihiona ja suuntaajana toiminnalle (Kukkonen 2011). Tällaisessa orientaatioissa painottuu kokemuksellisuus, opiskelijan aktiivisuus sekä oppimisen ja osaamisen kontekstuaalisuus (Pinar & al. 1995). Täyteen ahdetun (ks. Cousin 2006) tai pirstaleisen opetussuunnitelman tai erillisten tiedon ja taidon osien omaksumisen asemesta osallistavalla opetussuunnitelmalla pyritään antamaan mahdollisuus saada autenttisempi kokemus itsestä, opettajuudesta ja maailmasta.

Esittelen ja perustelen tässä artikkelissa osallistavan pedagogiikan keskeisiä periaatteita sekä vastaan empiirisen aineiston perusteella kysymykseen: ”Mitä opettajaopiskelijat kertovat kokemuksinaan osallistavaan pedagogiikkaan perustuvan opetussuunnitelman todeksi elämisestä?”



Osallistava pedagogiikka ja identiteettityö

Osallistava pedagogiikka on laaja, erilaisia pedagogisia strategioita yhdistävä lähestymistapa. Se ei siis ole erillinen menetelmä, vaan mahdollistaa monenlaisten aktivoivien, tutkivien sekä ongelma- ja ilmiölähtöisten pedagogisten mallien ja menetelmien käyttämisen. Osallistavassa pedagogiikassa on keskeistä opiskelijan toimijuuden ja osallisuuden tukeminen, omien lähtökohtien ja tavoitteiden huomioonottaminen sekä reflektion ja arvioinnin jatkuva hyödyntäminen.

Toimijuudella tarkoitetaan opettajaopiskelijan kykyä suunnitella, ohjata, toteuttaa ja arvioida omia oppimisen ja opiskelun prosessejaan. Osallisuus puolestaan liittyy kokemukseen voida vaikuttaa itseensä ja toisiin kohdistuviin odotuksiin ja vaatimuksiin sekä myös itse luoda niitä. (Opetussuunnitelma 2013; Kukkonen 2011.) On tärkeää, että oppimisen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa otetaan huomioon opettajaopiskelijan oma tapa hahmottaa, selittää ja ymmärtää opettajuuteen liittyviä ilmiöitä. Conlen (2002) mukaan tilan antaminen opiskelijan omalle näkökulmalle mahdollistaa sen, että opetussuunnitelmasta tulee sekä sosiaalisesti relevantti että opiskelijalle henkilökohtaisesti merkityksellinen.

Ammatillisen kasvun tukemisen näkökulmasta on tärkeää, että ihmisen identiteetti ja käsitys tietämisestään ja osaamisestaan muotoutuu (ainakin osittain) narratiivisesti (Bruner 1986; Ricoeur 1992; Conle 2002; Rodgers & Scott 2008). Narratiivisen identiteetin käsitteellä viitataan tarinoihin tai kertomuksiin, joita rakennamme ja kerromme, ja joilla määritämme itsellemme ja toisille sen, keitä olemme (McAdams ym. 2006). Narratiivisuuden merkitys identiteetin rakentumisessa perustuu siihen, että erilaisten tilanteiden ja tapahtumien tulkinnat virittävät kokemuksellisia merkityksenantoja, jotka saavat sanallisen muodon kertomuksissa, joita ihminen kertoo (Yrjänäinen & Ropo 2013). Kertominen tuo esiin subjektiivisen näkökulman ja siinä annetaan tilaa ”opiskelijan äänelle”. Näin opettajana olemista kuvaavista kertomuksista voidaan tunnistaa, miten ihminen ymmärtää itsensä ja tehtävänsä opettajana erilaisissa konteksteissa.

Identiteetin muotoutuminen eli ihmisen käsitys siitä kuka hän on ja mihin hän kuuluu edellyttää käsitystä siitä, mistä on tulossa ja mihin on menossa (Taylor 1989). Onkin tärkeää, että opettajaopiskelijalla on jonkinlainen tulevaisuuden visio, jotta kiinnittyminen opintoihin ja sitä kautta opettajan identiteettiin olisi mahdollinen. Mielikuvat siitä, mihin koulutuksen kautta voi päätyä, ovat tärkeitä epävarmuuden tunteen poistajia ja auttavat opiskeluun sitoutumisessa. Markus & Nurius (1986) käyttävät ilmausta mahdolliset minät kuvaava-



maan ihmisen ajatuksia siitä, minkälaiseksi hän olettaa voivansa tulla. Nämä mahdolliset minät toimivat perustana ihmisen arvioidessa nykyhetken minää ja kannustavat kohti toimintaa.

Opettajaopiskelija joutuu kohtaamaan tilanteita, joissa aiempi ymmärrys, tieto ja osaaminen ei enää päde, mutta uuttakaan perustaa ei vielä ole rakentunut. Narratiivisesta näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että omaan opettajuuskertomukseen tulee katkoksia ja ”ajaudutaan” ns. välitilaan. Se on epävakaata tilaa, jossa ihminen ”empii ja ailahtelee” aiemman ja syntymässä olevan uuden ymmärryksen välillä (Meyer & Land 2003; ks. myös Kukkonen 2007). Gadamerin (1979) esittämä käsitys kahdenlaisista kokemuksista auttaa ymmärtämään välitilan merkitystä. On olemassa omia käsityksiä vahvistavia kokemuksia ja uusia, hermeneuttisia kokemuksia. Vaikka ihminen tarvitsee omia käsityksiään vahvistavia kokemuksia, niistä ei opi mitään uutta. Hermeneuttiseen kokemukseen sisältyy jotakin uutta ja odottamatonta, sellaista mitä emme ole ajatelleet. Hermeneuttinen kokemus on luonteeltaan negatiivinen, sillä se murtaa ihmiselle tyypillisen tavan nähdä ja ymmärtää asioita. Nämä kokemukset ovat epämiellyttäviä ja satuttavia, sillä käsitys itsestä sekä omasta osaamisesta ja tietämisestä kyseenalaistuu. Identiteettityön kannalta juuri kokemuksen negatiivisuus kuitenkin tekee siitä produktiivisen mahdollistamalla eri tavalla näkemisen ja ymmärtämisen. Opettajaopiskelijan saattaminen hermeneuttisten kokemusten äärelle on tärkeää, sillä niiden jälkeen asiat eivät enää näytä samalta ja hän alkaa katsoa tuttujakin seikkoja uudessa valossa.



Osallistavassa pedagogiikassa termi osallistava ei tarkoita sitä, että kaikki jätetään vain yksittäisen opettajaopiskelijan vastuulle. Osallisuutta ja toimijuutta sekä identiteettityötä viritetään, tuetaan ja vahvistetaan sillä, opettajaopiskelijat laativat myös omia tavoitteita. Autenttisuuden periaatteen mukaisesti oppimisen prosesseihin ja arviointiin otetaan mukaan erilaisia työelämän asiantuntijatahoja ja yhteisöjä mukaan lukien opiskelijakollegat ja opettajankoulutusryhmien opettajat. Opettajaopiskelijan identiteettityössä on siis kyse vuorovaikutteisesta prosessista hänen itsensä ja niiden yhteisöjen välillä, joissa hän toimii. Ammatillisen opettajan identiteetti voidaankin nähdä jatkuvassa muutoksessa olevaksi ja aina uudelleen rakennettavaksi ja rakentuvaksi sosiaalisesti toiminnaksi, jota määrittävät jo valmiina yhteisöissä ja yhteiskunnassa ylläpidettävät arvostukset ja sanktiot. Perustelen seuraavassa, miten tällainen dynaamisuus ja kontekstuaalisuus on otettu huomioon osallistavassa pedagogiikassa.



Osallistavan pedagogiikan toiminnalliset periaatteet

Osallistava pedagogiikka perustuu reflektiiviselle, tutkivalle, kehittäväälle ja yrittäjämäiselle työotteelle. Avaan lyhyesti näitä käsitteitä ja rajaan tarkastelun Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman näkökulmaan.

REFLEKTIIVINEN TOIMINTAOTE. Ihmisen toiminnassa on luonteeltaan sosiaalista, sillä ihminen luo omaa todellisuuttaan vuorovaikutuksen kautta. Todellisuus heijastuu käsityksinä, uskomuksina, mielikuvina ja tunteina, joiden avulla ihminen pyrkii ymmärtämään ulkoisen todellisuuden tapahtumia. Samalla hän pyrkii ymmärtämään myös omaa minuuttaan saamansa palautteen pohjalta. Opettajan työssä reflektiivisyys tarkoittaa oman ammatillisen toiminnan tarkastelua eri näkökulmista ja toiminnan kehittämistä tarkastelun pohjalta. Keskeisiä asioita ovat tällöin sosiaalinen havaitseminen, vuorovaikutus sekä tapahtumille ja tilanteille annetut merkitykset. (Tiuraniemi 2002.) Reflektointi mahdollistaa sekä omien rutiinien ja arjen toimintojen että sosiaalisten ja kulttuuristen käsitysten ja itsestäänselvyyksien arvioimisen (Crawley 2005).

TUTKIVA TOIMINTAOTE. Tutkiva toimintaote perustuu siihen, että opettaja-opiskelija asettuu sekä itse että yhdessä toisten kanssa määrittelemään työtään ja toimintaansa. Tutkivaan otteeseen kuuluu kysyminen, kyseenalaistaminen ja problematisointi. Se tarkoittaa tutkivan suhteen omaksumista omaan alaan ja koulutuksen käytänteisiin, päämääriin ja prosesseihin nähden. Näin se luo pohjaa ja aineksia reflektoinneille. Keskeistä opettajan tutkivassa työotteessa on sekä opettajan työtä määrittävien ja suuntaavien yhteisöllisten, yhteiskunnallisten ja globaalien ilmiöiden että oman opetustyön ja opettajaidentiteetin tutkiminen.

Bereiterin (2002) mukaan erilaisten henkilökohtaisten tiedon muotojen kehittäminen edellyttää juuri tutkivaa otetta. Tutkivaan otteeseen liittyvä yhteistoiminnallisuus ja dialogisuus näkyy myös tavoitteenasettelussa. Yhteisesti asetettujen tavoitteiden lisäksi jää tilaa myös oppijoiden omien tavoitteiden luomiseen ja toteuttamiseen. Bolhuisin ja Voeltenin (2004) mukaan tutkiva ote edellyttää, että täydellisestä opettajan kontrollista siirrytään opettajan tukevaan ja ohjaavaan rooliin, mikä vastaavasti tarkoittaa, että oppijoiden on itse säädeltävä omaa oppimistaan.

KEHITTÄVÄ TOIMINTAOTE. Identiteetti voidaan ymmärtää monitasoiseksi kertomukseksi itsestä. Narratiivisessa identiteettikäsitteessä voidaan erottaa ”minä persoonana”, josta rakentuu yksilöllinen kertomus, ”minä jäsenenä”, josta rakentuu yhteisöllinen kertomus ja ”minä maailmassa”, josta rakentuu kulttuurinen kertomus (Yrjänäinen & Ropo 2013).



Oppiminen ei ole vain seurausta jostakin tietynlaisesta toiminnasta, vaan ihminen oppii kehittämällä jotakin jo olemassa olevaa eteenpäin yhdessä toisten kanssa (Paavola 2007). Omien kokemusten kautta syntyneiden ”opettajuuskertomusten” tunnistaminen ja peilaaminen toisten kertomuksiin sekä työyhteisöissä ja yhteiskunnallisessa keskustelussa ylläpidettäviin kertomuksiin antaa opettajaopiskelijalle uusia näkökulmia ja lähestymistapoja. Tunnistamalla ja ymmärtämällä erilaisia ryhmissä, yhteisöissä ja yhteiskunnassa ylläpidettäviä kertomuksia opettajaopiskelijan on mahdollista ymmärtää myös itsensä osaksi opettajuuteen liittyviä kertomuksia; joko niiden ylläpitäjäksi, muokkaajaksi tai uudistajaksi.

YRITTÄJÄMÄINEN TOIMINTAOTE. Yrittäjämäiseen ajattelutapaan yhdistetään kokonaisvaltainen näkökulma ja kyky ymmärtää, toimia ja tehdä aloitteita myös epävarmoissa olosuhteissa. Se perustuu kykyyn olla dynaaminen, joustava, uudistuva ja luova muuttuvissa ja epävarmoissa ympäristöissä. (McGrath & MacMillan, 2000; Ireland et al., 2003; Haynie et al., 2010.) Tällainen määritelmä viittaa siihen, että yrittäjämäistä toimintaotetta ei kannata erottaa irralliseksi edellä mainituista reflektiivisestä, tutkivasta ja kehittävästä toimintaotteesta.

Yrittäjämäisen otteen toteutumisessa ja arvioinnissa on tärkeää ottaa huomioon toimijan ja kontekstin suhteen dynamiikka. Identiteettityössä on kyse itsen määrittelemisestä suhteessa johonkin itsen ulkopuoliseen. Juuri tähän liittyy narratiivinen identiteetti. (Ricoeur 1992.) Opettaja toimii koko ajan erilaisissa muuttuvissa konteksteissa, joten yrittäjämäisen otteen toteutuminen edellyttää myös reflektiivisen, tutkivan ja kehittävän otteen toteutumista. Siihen kuuluu herkkyyys tunnistaa ja jäsentää erilaisia opettajuuteen kuuluvia ilmiöitä sekä arvioida erilaisten ratkaisujen käyttökelpoisuutta ja seuraamuksia. Yrittäjämäisessä otteessa korostuu itsenäisyys ja ratkaisukeskeisyys (Stenlund 2015) ja opettajan työssä olennainen osa yrittäjämäisyyttä on tavoitteellinen yhteistoiminta muiden kanssa.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tuetaan reflektiivistä, tutkivaa, kehittävä ja yrittäjämäistä toimintaotetta monilla konkreettisilla tavoilla. Opettajuutta ja siihen kuuluvia ilmiöitä tarkastellaan muun muassa etsimällä ja tuottamalla vastauksia kysymyksiin: ”Minkälainen olen opettajana ja ohjaajana?”, ”Minkälainen olen työyhteisöjen jäsenenä?” ja ”Minkälainen olen opettajaprofession edustajana?”. Näin arvioidaan ja pohditaan omaa osaamista opettajana ja suhdetta opiskelijoihin, kollegoihin ja eri yhteisöjen jäsenyyksiin sekä suhdetta opettajan työtä suuntaaviin yhteiskunnallisiin ja globaaleihin ilmiöihin. Näistä erilaisista näkökulmista käytetään nimitystä opettajuuden kehykset. Opettajankoulutuksen aikana tapahtuva identiteettityö voidaan ymmärtää



eräänlaiseksi uusien kehyksien rakentumiseksi, uudelleenkehystymiseksi (vrt. välitila ja hermeneuttiset kokemukset). Osallistavassa pedagogiikassa tuetaan opettajuuden uudelleenkehystymistä ohjaamalla opettajaopiskelijaa asettamaan itse oppimistavoitteita, ajattelemaan kriittisesti, ymmärtämään kokonaisuuksia, pohtimaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä rakentamaan tietoa yhteisöllisesti. Tiedon yhteisen konstruoinnin ja luomisen takia työskennellään pienryhmissä.

Osallistavaan pedagogiikkaan sisältyy jo valmiiksi epätietoisuutta ja epävarmuutta tuottava elementti, sillä kaikkea ei ole annettu valmiina opetussuunnitelmassa. Toiminnalle on tietysti yhteiset tavoitteet mutta niitä voi muokata ja opettajaopiskelijan on mahdollista asettaa ja kehittää omia tavoitteitaan. Omien tavoitteiden ja kysymysten laatimisen lisäksi myös oppimistehtävät ovat sillä tavalla avoimia, että yksittäisten tehtävien tekemisen asemesta opettajaopiskelijat osallistuvat oppimistehtävien lopulliseen muotoilemiseen.

Reflektiivinen, tutkiva, kehittävä ja yrittäjämäinen ote voidaan ymmärtää kokonaisvaltaiseksi toiminnalliseksi lähestymistavaksi. Näin esimerkiksi yrittäjämäisyys ei ole mikään erillinen koulutuksessa kehittyvä ”vakio”, vaan kyse on siitä, että opettajaopiskelija positioi itsensä erilaisissa tilanteissa epävarmuutta hyödyntävällä, aktiivisella ja luovalla tavalla. Yrittäjämäisessä toimintaotteessa on siis kyse toimijan ja kontekstin suhteesta. Tässä suhteessa on koko ajan läsnä myös reflektiivinen, tutkiva ja kehittävä näkökulma.

Empiirinen aineisto – tuottaminen ja analyysi

Tutkimuksen empiirisenä aineistona käytin yhden opettajaopiskelijaryhmän opiskelijoiden vastauksia kahteen kirjeeseen, jotka lähetin heille opintojen alkuvaiheessa syyskuussa 2013 ja ensimmäisen opintokokonaisuuden lopussa joulukuussa 2013. Kirjeissä pyysin kertomaan kokemuksia opettajaksi opiskelusta. Lisäksi käytin Tabula-oppimisympäristössä käytyjä pienryhmäkeskusteluja. Kaikkien näiden aineistojen käyttöön pyysin jokaiselta luvan.

Opettajaopiskelijoiden kokemusten kartoittamisessa olisi ollut luontevaa käyttää menetelmänä haastattelua, jolloin lisäkysymysten ja tarkennusten tekemisen olisi ollut mahdollista. Valitsin kuitenkin kirjoittamisen siksi, että kirjoittamiseen liittyy viipyminen, joka mahdollistaa pysähtymisen, ajattelemisen ja toiston (Hankamäki 2003). Näin kirjoittajalla on mahdollisuus palata tekstiinsä, arvioida sitä ja tehdä myös muutoksia.



Aineiston analysoinnissa käytin lähestymistapana positointia, joka tarkoittaa ihmisen asemoitumista suhteessa johonkin ilmiöön. Se ilmentää tapaa, jolla ihminen kuvaa ja ymmärtää asioita, ilmaisee omia käsityksiään sekä myös vaikuttaa toimintaansa (Harré & van Langenhove 1999). Tämän perusteella kirjeisiin vastaaminen ymmärrettiin pienimuotoisen opettajuuskertomuksen tuottamiseksi. Luin vastauksia useaan kertaan ja identifioin kertomuksista erilaisia teemoja sekä oppimisen prosessissa ja identiteetityössä kohdattuja vaiheita.

Opettajankoulutusryhmässä oli 27 opettajaopiskelijaa ja käytän seuraavassa tulosten kuvauksessa lainauksia heistä 16:n kertomuksista konkretisoimaan esitettyjä tulkintoja. Aineistolainauksissa on käytetty pseudonimiä. Nimen jäljessä oleva kirjainyhdistelmä EOK tarkoittaa, että ko. henkilöllä ei ollut opettajakokemusta ennen opettajankoulutukseen tuloa ja OK tarkoittaa, että ko. henkilöllä oli kokemusta opettajana toimimisesta.

Tulokset – identiteettityön kriittiset kohdat

Kertomuksista oli mahdollista identifioida viisi erilaista teemallista sisältöä, jotka voidaan ymmärtää identiteettityön etenemisen kannalta kriittisiksi kohdiksi. Ne ovat eräänlaisia mahdollisuuksia tai esivaiheita välitilaan siirtymisessä, sillä ne edellyttävät oman ajattelun ja toiminnan uudelleenarviointia.

1) Vastuun vastaanottaminen

O sallistava pedagogiikka antaa tilaa opettajaopiskelijan omalle näkökulmalle, mutta samalla se edellyttää aktiivisuutta niin tavoitteiden asettelussa, toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa kuin arvioinnissakin.

”Mielestäni on ihan hyvä, että meille aikuisille ihmisille ei anneta valmista sabluunaa, jonka mukaan järjestelmällisesti aletaan toimia, vaan annetaan meidän itse ottaa asioista selvää. Harvoin työelämässäkään on valmiita ja selkeitä vastauksia asioihin.”

Leena EOK

”Mielestäni on hyvä, että meitä opeopiskelijoita haastatetaan hieman, eikä kaikkea tuoda tarjottimella eteen. Kannatan konstruktivistista oppimisenäkemyksiä, ja on oikein valaisevaa nyt itse kokea millaista se on opiskelijan kannalta.”

Ritva EOK

”Opettajaa tarvoitsen jotta opiskelussa olisi joku roti. Ei sitä muuten tahdo olla, vaikka ikää onkin jo.”

Olavi OK

”Minä hieman kyseenalaistan tätä tapaa ajatella ja toimia, koska jos joukossa on joku hyvin heikko lenkki tai joku joka ei välitä, niin onko hänellekään oikein että ryhmä häntä koko ajan auttaa ja tekee päälle kaikki omat isot työmäärät.”

Maija EOK



Kaikilla opettajaopiskelijoilla ei välttämättä ole aiempia kokemuksia ”vastuun siirtymisestä” opiskelijalle. Valmius reflektoidaan, tutkivaan, kehittävään ja yrittäjämäiseen otteeseen oli kuitenkin olemassa. Opiskelijan kokemuksen ja elämäntilanteen huomioon ottaminen kuvaa arvostusta ja tukee vastuun ottamista opettajaopinnoista. Joitakin rajoja ja suuntia kuitenkin kaivattiin, sillä roti eli järjestys tai kuri ei aina synny yksilön omalla tai pienryhmän sisäisellä päätöksellä.

2) Epävarmuuden kohtaaminen

Osallistava opetus suunnitelma sisältää jo valmiiksi epävarmuutta tuottavan elementin, sillä kaikkea ei anneta valmiina. Opiskelija joutuu pohtimaan omia tavoitteitaan, oman toimintakontekstin tärkeitä kysymyksiä ja myös yhdessä toisten kanssa muotoilemaan tehtävänantoja, joiden ratkaisemiseen ei ole annettu valmiita reittejä.

”Tällä hetkellä vallitseva epäselvyys mihkä minun pitäisi nyt tarttua ensimmäisenä aiheuttaa pientä stressiä. Tarkoitin siis, mikä olisi nyt opintojen kannalta ensin tehtävää.”!

Pentti OK

”Arvostan sitä, että tehtävänannotkin täytyy itse miettiä itseään parhaiten kehittäviksi. En ole huolissani, vaikka paljon ei vielä ole paperilla. Prosessistahan tässä on kyse. Selkeät ohjeet tietysti auttaisivat, mutta ymmärrän kyllä että liikaa ei haluta ohjata. Varmaan homma aukeaa aina asteittain, kun prosessi etenee.”

Kaarina OK

”Moni asia opsissa on jo selvinnyt, mutta aika moni on vielä hämärän peitossa, kuten ankkuritehtävä, kehitystehtävä sekä opettajuuden käsikirja. Uskon kuitenkin, että ne selviävät vähitellen ohjauspäivien aikana ja tiimin tuella”.

Maija EOK

Toiminta ei tunnu lähtevän liikkeelle, sillä jokin ”vierauden elementti” häiritsee. Myös selkeiden toimintaohjeiden puuttuminen aiheutti epävarmuutta siitä, mikä olisi oikea tapa toimia. Tieto ja tunne siitä, että tukea on tarjolla sekä pienryhmältä että ryhmänohjaajalta auttoi kuitenkin elämään epävarmuudessa ja luo toivoa asioiden selkeytymisestä.

3) Käsitusten säröytyminen

Identiteettityö saattaa olla vaivalloinen prosessi, siinä ei riitä pelkkä kognitiivinen prosessointi. Myös tunteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset edellyttävät pohdintaa. Välitilaan siirtyminen tarkoittaa, että aiempi ymmärrys tai tieto asioista alkaa kyseenalaistua mutta uuttakaan perustaa ei vielä ole rakentunut.

”Ajatukset ovat liikaa juuttuneet siihen, että oppimisympäristö on koulu. Tämä tustuminen oli hyvin mieleenpainuva, koska reagoin vierailuun tunteilla hyvin voi-



makkaasti. Välillä pidin koulua erinomaisena kasvupaikkana ja toisinaan täydellisenä tärkeimmän oppimisajan tuhmaamisena pelkkään leikkimiseen. Pääsisinpä haastattelemaan vielä koulun käyneitä, jo työelämässä olevia.!”

Jarkko OK

”Tipahdin puusta, siitä missä hieman jo roikuin:) Opettajalle annan silti täydet pisteet, koska hän jaksoi ymmärtää tilanteen ja jaksoi sietää jatkuvan ”mä en tajuu...” - narinan.. Ainakin tuli nähtyä arkinen totuus - siitä olen jopa onnellinen, mutta kylläpä laittoi miettimään keinoja tuollaisiin tilanteisiin. GRRRRR...”

Satu EOK

”Kaikki liikenevä aika menikin tuntien valmisteluun ja diaesitysten tekemiseen. Enpä olisi uskonut, miten iso työ tuossa tuntien valmistelussa onkaan.”

Leena EOK

Oman organisaatio- tai instituutiolähtöisen näkökulman ja opettajan toimintaympäristön tai työnkuvan tunnistuminen herätti vahvoja tunteita. Epäselvät kokemukset ja jäsentymättömät merkityssuhteet aiheuttavatkin turhautumista ja epävarmuutta.

”Toisaalta olen viime päivinä myös ollut melkoisen harmistunut siitä, miten tyly sävy näihin viesteihin on nyt tullut, vai tulkitsenkohan vaan viestien sävyä liian herkästi...?”

Henna EOK

”Tätä kautta opin lisää myös ryhmätyöskentelyn haasteista tässä muodossa ja miten se vaikuttaa eri osapuoliin. Tätä voin hyödyntää ja huomioida omassa opettajan työssäni tulevaisuudessa. Opin myös entisestään lisää haasteellisten ryhmäprojektien hoitamisen taitoja, yhteistyötä.”

Maija EOK

Myöskään oman pienryhmän toimivuus ei ole itsestään selvää, vaan edellyttää jäseniltä sitoutumista, joustavuutta ja myös avoimuutta kohdata ja käsitellä ongelmia. Vaikka pienryhmän toiminta ei aina täyttänyt omia odotuksia, ongelmat nostettiin esille ja siitä osattiin löytää myös aineksia omalle oppimiselle.

4) Uudelleenkehystyminen

Opettajuuden uudelleenkehystymisen myötä aletaan kiinnittää huomiota asioihin, joita ei ole aikaisemmin edes havaittu tai niiden väliset yhteydet ovat olleet hämäriä.

”Yhdistelen ja vahvistan jo osaamaani ja kuron yhteen eri osa-alueita – uudeksi kokonaisuudeksi. Tämän koulutuksen myötä tuntuu tulevan se toivomani kokonaisuuden tunne, kun eri koulutukseni ja osaamiseni saadaan käyttöön ja ”Ammatillinen opettaja” –otsakkeen/nimikkeen alle.”

Maija EOK

”On kuitenkin huojentavaa aika ajoin havaita, että monet käsitellyt teoriat ja ajatukset oppimisesta ja opettamisesta istuvat hyvin siihen, miten olen ennen opintoja opetustyötäni toteuttanut ja mitä olen opettamisesta ajatellut.”

Jaana OK



"Olen saanut nimiä toiminnoilleni. Vähäisessä määrin olen myös alkanut ymmärtämään, miksi toimin niin kuin toimin. Vaikka olen opettajaopinnoissani hyvin alussa, olen huomannut, että osaamiseni on laajempaa kuin olen kuvitellut, koska en ole ymmärtänyt joidenkin osaamisalueiden olevan merkityksellisiä opettajuuden kannalta".

Jarkko OK

Omalle ajattelulle ja toiminnalle alkoi löytyä teoreettisia perusteluja ja opettajana oleminen ja opettajan tarvitsema osaaminen alkoi tunnistua uudella tavalla. Näin saatiin uutta perustaa myös toiminnan arvioinnille.

"En mielestäni pystynyt ammattimaisen pedagogisesta näkökulmasta keskittymään esim. vuorovaikutukseen. Tilanteessa korostui oma selviytymiseni, ei se miten mahdollisesti opiskelijat oppimistilanteen kokivat. Riittävän väljyyden jättäminen tunnituunnitelmaan aiheuttaa myös ahdistusta siitä, että asia loppuukin ennen aikojaan."

Kerttu EOK

"Valitettavasti on myös näitä "tulostavoitteisia oman kilpensä kiillottajia", joille on tärkeintä olla hyvä jätkä oppilaiden ja koulutuksen johdon silmissä. Nää ampuu jalkaan meitä kaikkia muita, jotka yrittää panostaa myös kasvatukselliseen puoleen oppilaiden kanssa."

Pentti OK

Mahdolliset minät (ks. Markus & Nurius 2006) alkoivat selkiytyä. Uudet näkökulmat auttavat pedagogisen otteen kehittymisessä mutta tuovat samalla esille uusia pohtimisen aiheita. Toiminnan arvioinnissa – niin oman kuin yhteisönkin - saatettiin olla hyvinkin kriittisiä.

5) Toiminnallistuminen

Opettajuuden uudelleenkehystyminen ei jää vain ajattelun ja puheiden tasolle. Kertomuksissa näkyi itsen positiointi uudella tavalla, ei vain suunnitelmien toteuttajaksi, vaan aktiiviseksi käytänteiden kehittäjäksi ja muuttajaksi.

"Olen ehdottanut vaihtoehtoisia toimintatapoja työpaikallani ja toiminut oppilaitoksen kokouksissa jäsenenä ja kokeillut uusia oppimisympäristöjä ja -tekniikoita sekä toiminut entistä monikulttuurisemmissä ryhmissä opettajana, opettaen myös englanniksi!"

Liisa OK

"Ajatusmaailmani on laajentunut tämän osion aikana ja olen siirtänyt saamani tietoa käytäntöön. Aika radikaalistikin."

Raimo OK

"Opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämisessä olen ollut mukana monessa toiminnossa ja projektissa, yhteistyössä eri oppilaitosten ja kaupungin toimijoiden kesken."

Ritva EOK



Mahdollisuus vaikuttaa ja olla mukana alkoi näkyä niin opiskelijoiden kanssa toimimisessa, yhteisön jäsenenä toimimisessa kuin myös paikallis- tai aluetason verkostoissa vaikuttamisessa.

Esitän vielä yhteenvedona koosteen yhden opettajaopiskelijan (Helena EOK) kertomuksesta omasta oppimisestaan. Se kuvaa hyvin sitä, miten edellä kuvatut identiteettityön kriittiset kohdat voi kohdata ja käydä onnistuneesti läpi hyödyntäen myös epävarmuuden kokemukset ja yhteistyön hankaluudet. Teksti on sanatarkasti Helenan omaa.

” Olen miettinyt mikä mättää, jos mättää ja miksi en pääse nyt entiseen tapaan liikkeelle? En yleensä aristele uusia ihmisiä ja koen tulevani toimeen monien kanssa. OPE -ryhmä vaikuttaa kuitenkin jo valmiiksi niin viisaalta ja kokeneelta, että ponnistelu pysyvä ajatuksen juoksussa mukana välillä pelottaa ja ”ahdistaaakin”. Pelkästään OPE -kieli tuntuu oudolta.

Opiskelijalle, joka ei toimi päätoimisesti opettajan työssä, syksyn opintojen aloitus ja ope-opinnot vaikuttivat oudoilta. Syksy oli monella tavalla vaikea. Odotukseni olivat jollakin tavalla erilaiset ja siksi minulta on vienyt aikaa asioiden hahmottaminen ja järjestely päässäni. Yritän kovasti ymmärtää uutta opetussuunnitelmaa, mutta kokonaisuus tuntuu vieläkin vieraalta. Yritän kasvoittaa ajatteluani uudelle tasolle ja tiedän, ettei minun tulisi verrata opiskeluani muiden toimintatapoihin, vaan kulkea itsenäisesti omaa suunnitelmaani. Ja sepä se tässä vaikeata onkin; se suunnitelman teko keväälle 2014.

Syksy antoi kuitenkin jo hyvän pohjan tulevalle ja siihen, että näyttää siltä, että palaset voivat pikku hiljaa hahmottua paikoilleen. Syksyn opintokokonaisuudessa koen, että se on eri osa-alueissaan syventänyt, laajentanut ja uudistanut tietoisuuttani ja näkemystäni opituista ja koetuista asioista. Olen oppinut paljon uutta myös ryhmä- ja tiimityön puitteissa. Omista lähtökohdistani ja tavoitteisiini perustuen katson liikkuvani soveltavan osaamisen ja integroituneen osaamisen maastoissa vaihdellen.

Huomaan, että tietoisesti käytän erilaisia menetelmiä opiskelijoita ohjatessani kuin aikaisemmin. Ammatilliseen opiskelijaohjaukseen haen erilaisia vaihtoehtoja nyt aikaisempaa paremmin ja tietoisempaa niiden olemassaolosta. Kuuntelen myös eri tavalla opiskelijoita ja heidän oppimistavoitteitaan ja – menetelmiään. Aikaisempaa enemmän toivon opiskelijoiden sisäistävän oppimaansa ja toimintaansa omaa opiskelija-identiteettiään vahvistamalla. Haluan myös ohjata opiskelijoita yksilöllisesti ja heidän omista lähtökohdistaan sekä tavoitteistaan. ”



Helenan kertomuksesta voi hyvin tunnistaa osallistavan pedagogiikan perustana olevan reflektiivisen, tutkivan, kehittävän ja yrittäjämäisen otteen kehittymisen ja käyttämisen. Oman ja toisten toiminnan sekä opetussuunnitelman ihmettely ja tutkiminen antavat aineksia reflektoinnille niin yksin kuin yhdessä pienryhmän kanssa. Uudet näkökulmat hämmentävät mutta tututkin asiat avautuvat uudella tavalla ja saavat uusia merkityksiä, kun siedetään epävarmuutta ja ristiriitotakin. Kun asioihin saadaan uutta perspektiiviä eli uusia tarkastelukehysiksiä, ne avautuvat uudella tavalla ja mahdollistavat myös oman toiminnan muuttumisen.

Opetusta vai ohjaamista – odotuksia ryhmäopettajan toiminnalle

Ryhmäopettaja ei voi vetäytyä vain tarkkailemaan prosessien kehittymistä ja mahdollista ”törmäilyä” kriittisissä kohdissa. Pyysin vastaamaan ensimmäisessä eli syyskuun kirjeessä myös seuraaviin, ryhmäopettajan toimintaan liittyviin kysymyksiin: ”Häiritseekö sinua kovasti, että en ole tarkasti kertonut, mitä kaikkien pitää tehdä? Ja missä järjestyksessä? Minkälaista tukea ja ohjausta toivoisit tai kaipaisit minulta juuri nyt?”

”Häiritsee....yhteenvedo lista syksyn aikana tehtävistä kirjallisista tehtävistä olisi hyvä...siitä voisi arvioida onko lähimainkaan ymmärtänyt asioita ... ei mielestäni erityistä ohjaustarvetta, kun perusasiat selvät.”

Kerttu EOK

”Olen ihan tyytyväinen. Arvostan perinteisen koulumaisuuden puuttumista.”

Jaakko EOK

”Ei häiritse yhtään vaan suorastaan päinvastoin. Olen iloinen siitä, että tällä tavalla huomaa pystyväni laajentamaan ajattelutapaani.”

Jarkko OK

”Tapasi ohjata ei häiritse minua, päinvastoin. Olen ymmärtänyt avullasi, että asiat voi ymmärtää ja tehdä monella tavalla. Samaan päämäärään on useita polkuja.”

Pekka OK

”Antamaan alkusysäyksiä, tuomaan eri näkökulmia, esittämään kysymyksiä, syventämään ymmärrystä, ihmettelemään yhdessä, antamaan palautetta, kannustamaan!!! Eli juuri sitä, mitä olet tehnytkin, kiitos!”

Ritva EOK

Konkreettinen tehtävälista ja aikataulutukset olisivat auttaneet orientoitumisessa uudelleen toimintatapaan, mutta opettajaopiskelijat tuntuivat olevan hyvin halukkaita kohtaamaan itselleen uutta ja tuntematonta edellyttäen, että ryhmäopettajalta on mahdollista saada tarvittaessa tukea.



Yhteenvedoa ja pohdintaa – entä jos ryhmänohjaajina rohkenisimme...

Tutkimuksessa etsittiin vastausta kysymykseen ”Mitä opettajaopiskelijat kertovat kokemuksinaan osallistavaan pedagogiikkaan perustuvan opetus-suunnitelman todeksi elämisestä?” Kertomuksista oli mahdollista identifioida viisi identiteettityön etenemisen kannalta kriittistä kohtaa: vastuun vastaanottaminen, epävarmuuden kohtaaminen, käsitysten säröytyminen, uudelleenkehystyminen ja toiminnallistuminen. Opettajaopinnot eivät kaikilla vielä olleet aineiston tuottamisen aikaan edes puolivälissä mutta kertomuksissa näkyi vahvasti identiteettityön liikkeelle lähteminen ja myös sen vaikutukset ajatteluun ja toimintaan. Opettajuuden uudelleenkehystymistä oli siis tapahtunut näinkin lyhyessä ajassa.

Osallistavan pedagogiikan tarjoama mahdollisuus omiin valintoihin kiehtoi ja pienryhmissä tapahtuva työskentely otettiin vastaan mielellään. Vastuu niin oman opiskelun suunnittelusta kuin ryhmädynamiikan kohtaamisesta toi kuitenkin epävarmuutta toiminnan suunnista ja tavoista. Tämä näkyi selkeämpien ohjeiden, tehtävänantojen ja ”kuriinpalauttamisen” kaipuuna. Samaan aikaan kuitenkin tapahtui käsitysten ja tietojen uudelleenjäsentymistä ja oma ajattelu ja toiminta muuttuivat. Identiteettityön kriittisiä kohtia ei kannattaisikaan ymmärtää toisistaan irrallisiksi. Ne ovat päällekkäisiä ja toisiinsa kietoutuneita ja ovat läsnä opettajaopiskelijan kokemusmaailmassa yhtä aikaa. Jonkin asian kohtaamisessa ja käsittelyssä ollaan eri vaiheessa kuin jonkin toisen.

Osallisuuden ja toimijuuden toteutuminen edellyttää luottamusta siihen, että epävarmuutta tuottavissa tilanteissa tai konfliktitilanteissa (välitila, hermeneuttiset kokemukset) ei jäädä yksin. Ryhmänohjaajalta ei toivottu vain uusien tietojen tai menetelmien tarjoamista, vaan pikemminkin uusien näkökulmien ja lähestymistapojen avaamista ja ennen kaikkea tukea ja ymmärrystä tilanteessa, missä aiemmat ajattelu- ja toimintamallit ovatkin kyseenalaistuneet. Tilan antaminen opettajaopiskelijoiden erilaisille äänille antaa ryhmänohjaajalle arvokasta tietoa kriittisten kohtien kohtaamisesta sekä ohjaamisen tarpeesta ja suunnasta.

Mielenkiintoinen havainto oli, että jo opettajakokemusta omaavien (OK) ja ilman opettajakokemusta olleiden (EOK) kertomuksissa ei ollut eroja edellä kuvattujen kriittisten kohtien kohdalla. Voi olettaa, että ilman opettajakokemusta olevilla rakentui uutta identiteettiä tai jo olemassa oleva, substanssiin perustuva identiteetti alkoi laajentua myös opettajuuden alueelle. Opettajana toimivilla



puolestaan voi sanoa alkaneen jo olemassa olevan identiteetin uudelleenrakentumisen tai -muovautumisen prosessi.

Tulosten perusteella voi esittää provosoivan kysymyksen. Mitä seuraisi siitä, että tarkkojen ennalta laadittujen suunnitelmien toteuttamisen asemesta annetaisiinkin vain oppimisen tapahtua? Tämä ei tarkoita sellaista relativismia, että kaikki jätetään opettajaopiskelijoiden täysin vapaasti konstruotavaksi periaatteella ”kaikki käy”. Toiminnalle on tietenkin olemassa tavoitteet. Jos oppimisen annetaan tapahtua, joudutaan yllättävien tilanteiden äärelle mutta juuri sinne hän aidot kokemukset vievät. Myös ryhmänohjaajan. Tällöin häneltä voisi edellyttää tietynlaista kokeneisuutta. Gadamerin (1989) mukaan kokeneisuus ei perustu tietoihin tai osaamiseen, vaan kokenut ihminen on valmis hakeutumaan uusiin tilanteisiin ja oppimaan niistä. Ryhmänohjaajan olisikin hyvä kysyä itseltään, onko myös hän valmis mahdolliseen omien käsitystensä säröytymiseen ja oman opettajuuskäsityksensä uudelleenkehystymiseen? Siis identiteettityöhön.



Osallistava pedagogiikka tähtää kohti uutta. Davisin (2004) mukaan opettamisessa ja oppimisessa ei ole kysymys siitä, että keskitymme toteuttamaan nykyisiä käsityksiä, vaan siitä, että pyrimme laajentamaan tietämisen, toimimisen ja olemisen mahdollisuuksia. Painopiste ei siis ole siinä, mitä on, vaan siinä mitä tuotamme ja saamme aikaan. Olisiko niin, että opettajankoulutuksessa tapahtuvassa oppimisessa ja identiteettityössä ei ole kysymys niinkään erilaisten tietojen ja toimintamallien kumuloituvasta omaksumisesta, vaan erilaisten vaihtoehtojen tietoisesta tunnistamisesta, arvioimisesta, hyväksymisestä, hylkäämisestä ja huomiotta jättämisestä?

Osallistavan opetussuunnitelman ja ammatillisen opettajankoulutuksen arviointi ja kehittäminen tulee perustua tutkimukseen ja tutkimiseen. Ehkä siinä olisi syytä olla samanlaista otetta kuin osallistavassa pedagogiikassa: reflektiivistä, tutkivaa, kehittävää ja yrittäjämäistä. Tämä tutkimus voi toimia avauspuheenvuorona osallistavan pedagogiikan ja osallistavan opetussuunnitelman käyttämisen kehittämisessä. Jatkossa on tärkeää kartoittaa opettajankoulutusryhmien ryhmänohjaajien kokemuksia. Osallistava opetussuunnitelma on avoin ja toiminnassa muotoutuva. Se kuitenkin edellyttää ryhmänohjaajilta ainakin jonkinlaista yhteistä ymmärrystä siitä, miten opetussuunnitelmaa on mahdollista käyttää ilman, että menetetään jotakin sen keskeisistä ihmiseen, tietoon ja oppimiseen liittyvistä peruslähtökohdista sekä toiminnallisista periaatteista.



Lähteet

- Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta** 4.7.2013/546.
- BEREITER, C.** 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BARNETT, R. & COATE, K.** 2010. *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Glasgow: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BOLHUIS, S. & VOETEN, M.J.M.** 2004. Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers & Teaching*. 10 (1), 77-98.
- BRUNER, J.** 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CONLE, C.** 2002. An anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher*, Vol 32. No. 3, 3-15.
- COUSIN, G.** 2006. An introduction to threshold concepts. *Planet* No. 17. December 2006
- CRAWLEY, J.** 2005. *In at the Deep End – a survival guide for teachers in Post Compulsory Education*. London: David Fulton.
- DAVIS, B.** 2004. *Inventions of Teaching. A Genealogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ETELÄPELTO, A. & VÄHÄSANTANEN, K.** 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Dark, 26-49.
- GADAMER, H.-G.** 1979. *Truth and method*. New York: Continuum.
- HANKAMÄKI, J.** 2003. *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Helsinki University Press.
- HARRÉ, R. & VAN LANGENHOVE, L.** 1999. Positioning and Personhood. In R. Harré & L. van Langenhove (eds.) *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 32-52.
- HAYNIE, J.M., SHEPHERD, D., MOSAKOWSKI, E. & EARLEY, P.C.** 2010. A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. *Journal of Business Venturing*, 25 (2), 217-229.
- IRELAND, R.D., HITT, M.A. & SIRMON, D.G.** 2003. A model of strategic entrepreneurship: The construct and its dimensions. *Journal of Management*, 29 (6), 963-990.
- KUKKONEN, H.** 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampere: Tampere University Press.
- KUKKONEN, H.** 2011. Positiointi opetus suunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press. 83-103.
- MARKUS, H. & NURIUS, P.** 2006. Possible selves. *American Psychologist* 41. 954-969.
- MCADAMS, D.P., JOSSELSON, R. & LIEBLICH, A.** 2006. Introduction. Teoksessa D. P. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (eds.) *Identity and story. Creating Self in Narrative*. American Psychological Association, Washington, 3-11.
- MCGRATH, R.M., & MACMILLAN, I.C.** 2000. *The entrepreneurial mindset*. Boston: Harvard Business School Press.
- MEYER, J.H.F. & LAND, R.** 2003. *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines. Enhancing Teaching-Learning Environments in Under-graduate Courses. Occasional Report 4. ETL Project, Universities of Edinburgh, Coventry and Durham*.



- Opetussuunnitelma** 2013. Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus.
- PAAVOLA, S.** 2007. Taidot, tiedot ja oppimisen kolme metaforaa. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (eds.) Taidon tieto. Helsinki: Edita. 37-45.
- PINAR, W.F., REYNOLDS, W., SLATTERY, P. & TAUBMAN, P.M.** 1995. Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.
- RICOEUR, P.** 1992. Oneself as another. Chicago: University of Chicago Press.
- RODGERS, C.R. & SCOTT, K.H.** 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (eds.) Handbook of research on teacher education. 732–755. New York: Routledge.
- STENLUND, A.** 2015. Yrittäjyyden tuottaminen. Julkaisematon käsikirjoitus
- TAYLOR, C.** 1989. Sources of the self. The making of the modern identity. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- TIURANIEMI, J.** 2002. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.) Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, Turku. 165-195.
- YRJÄNÄINEN, S. & ROPO, E.** 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 17-46.



4.

”MONINAISIA JA DYNAAMISIA POLKUJA OPPIMISEEN!”

Sirpa Mäkinen

YRITTÄJYYSPEDAGOGIIKKA JA SOSIAALISTA TUKEA – Sytykkeitä näkymättömien nuorten tarinoista

Abstrakti

TÄMÄ ARTIKKELI on matkakertomukseni yrittäjyyspedagogiikkaan ja näkymättömien nuorten tarinoihin. Näkymättömillä nuorilla tarkoitan tässä yhteydessä syystä tai toisessa virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle jääneitä ja/ tai sosiaalisista verkostoista ulkopuolisuutta kokevia nuoria aikuisia. Yrittäjyyspedagogiikkaa tarkastelen erityisesti sisäisen yrittäjyyden vahvistamisen näkökulmasta, koska kokemusteni mukaan ns. pehmeämmät arvot saattavat vielä herkästi jäädä paitsioon menestykselliseen liiketoimintaan ja kilpailuyhteiskunnassa selviytymiseen tähtäävässä opetuksessa. Artikkelissa on hyödynnetty narratiivista tutkimusotetta, joka näkyy paitsi kirjoittamisen tapana myös artikkelin aineistona tai pikemminkin ehkä sen sytykkeinä toimivissa 15–29 -vuotiaiden nuorten yksilöllisissä tarinoissa, joita olen kerännyt pääosin sosiaalisessa mediassa vuodenvaihteessa 2013–14. Samaa aineistoa tullaan käyttämään myöhemmin myös muussa Tampereen ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnassa sekä kesällä 2014 valmistuvassa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyötutkimuksessani. Tässä artikkelissa kuvaan päiväkirjanomaisesti omaa matkaani kohti yrittäjyyspainoiteista ja ohjauksellista opettajuutta. Sa-



malla tuon esille omia pohdintojani siihen, mitä kehittämisideoita tai haasteita yrittäjyyspedagogiikasta voi nousta suhteessa nuorten sosiaaliseen tukeen ja syrjäytymisen ehkäisyyn. Koen onnistuneeni artikkelin kirjoittajana, jos lukijalla nousee mieleen ajatuksia, vastaväitteitä tai kehittämisideoita omaan työhön nuorten parissa.

Asiasanat: nuoret, narratiivisuus, sosiaalinen tuki, yrittäjyyskasvatus, sisäinen yrittäjyys, yhteiskunnallinen yrittäjyys, sosiaalipedagogiikka

Yrittäjyyspedagogiikkaa oppimaan

Kesäkuu 2013. On sikäli harvinainen kesäilta, että aurinko paistaa ja minä istun muutamien työkavereiden kanssa Tammerkosken rannalla terassilla. Ystävät ihmettelevät, mikä saa mielenkiintoisissa sosiaalialan kehittämis- ja esimieshommissa työskentelevän hakeutumaan opettajakoulutukseen. "Pienet lapset ja toive pitkistä kesälomista - ei vaan, en ole edes varma, tuleeko minusta koskaan päätoimista opettajaa.", vastaan naureskellen. Porukka ympärillä on kummissaan, kunnes alan pohtia ääneen perusteluita: "Olen sen verran sosiaalipedagogiikkaan jumittunut, että uskon pedagogiikalla olevan kysyntää myös sosiaalityössä. Siis sillä, että ihmiset ovat itse toimijoita ja oppivat taitoja, joiden avulla voivat itse kohentaa elämäntilannettaan ja muuttaa elinympäristöään. Muistatteko esimerkiksi sen kerran, kun linjattiin, ettei aleta jakamaan toimintakeskuksessa ruokakasseja vaan järkättiin edullisen ruuanvalmistuksen kursseja? Jotain tällaista osaamista ja otetta työhön haluan oppia lisää." Myötäileviä nyökytyksiä. "Sitä paitsi kyllä yrittäjyyspedagogiikalle on kysyntää myös meidän alan ihmisten keskuudessa, kun mietitään vaikka yksityisen sektorin tai järjestöjen palvelutoiminnan laajentumista tai sitä, miten sun esimiehenä tulis kannustaa väkeä yrittäjämäiseen otteeseen omaa työtä kohtaan, ja tota otettahan tarvitaan yhä enemmän eri sektoreilla eikä vaan projektihommissa", ehdin jatkaa ennen kuin keskustelu siirtyi vieruskaverin kuulumisiin.

Näillä eväillä ja ajatuksilla aloitin oman matkani kohti yrittävyysspainotteista opettajuutta. Mietteeni ovat syventyneet ja monimuotoistuneet vuoden kuluessa eikä vähiten siitä syystä, että olemme saaneet oppia toinen toisiltamme monialaisessa opiskelijaryhmässä innostavan opettajan johdolla. Yrittäjyyspedagogiikka on tullut mukaan opetussuunnitelmiin kaikilla koulutusasteilla, ja sillä halutaan luoda oppijoille kosketuspintaa yrittäjyyteen yhtenä ammattina muiden joukossa, mutta myös vahvistaa heidän henkilökohtaista kasvuaan ja yrittäjämäistä toimintatapaa. Yrittäjämäiseen toimintatapaan kannustavassa oppimisympäristössä innostetaan oppijoita oma-aloitteisuuteen, epävarmoissa tilanteissa selviytymiseen, uuden kokeilemiseen ja tavoitteelliseen yhteistoimintaan muiden kanssa. Opettajan roolissa korostuu ohjauksellisuus ja yrittävyyttä ruokkivien oppimistilanteiden mahdollistaminen. (Tapani 2013.) Tässä artikke-



lissa pyrin empiirisen aineiston, aiemman tutkimustiedon ja omakohtaisten kokemusteni vuoropuhelun kautta esittämään kehittämissuosituksia siihen, miten yrittäjyyteen kasvattamalla voidaan edistää nuorten voimaantumista ja sosiaalista tukea oppilaitosyhteisöissä syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Oma keskeinen ”löytöni” yrittävyysspainotteisessa opettajankoulutuksessa liittyy sisäiseen yrittäjyyteen, jolla ymmärrän tällä hetkellä yksilön halun toimia yrittäjämäisesti omassa elämässään ja valinnoissaan, mutta myös yhteisön jäsenten välisen vuoropuhelun ja kannustavan, uutta luovan ilmapiirin. Sisäisestä yrittäjyydestä ja sen vahvistamisesta löysin myös luontevan kiinnostuksen omaan työhöni sosiaalialalla. Tukemalla yksilön kasvua sisäiseen yrittäjyyteen edesautamme hänen valmiuksiaan selviytyä paremmin työelämässä, jossa tulevaisuudessa odotetaan entistä vahvempaa itseluottamusta, itsensä johtamisen taitoja ja vuorovaikutusosaamista (Tulevaisuus 2030, 2013). Myös Opetusministeriön (2009) linjausten mukaan yksilön yrittäjämäisellä toimintatavalla on keskeinen sija paitsi hänen itsensä myös lähimmäisten ja koko suomalaisen yhteiskunnan hyvinvoinnin turvaamiseksi (Opetusministeriö 2009). Voi siis sanoa, että yrittäjyyspedagogiikka linkittyy hyvin myös edellä mainitsemaani monialaiseen ja -tieteiseen sosiaalipedagogiikkaan. Sillä on 1990-luvulta lähtien Suomessa pyritty vaikuttamaan paitsi yksilön sosiaaliseen kasvuun ja yhteiskunta- tai yhteisötaitojen kehittymiseen myös sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen tai helpottumiseen (Kurki, Nivala & Sipilä-Lähdekorpi 2006).

Nuoret onnistujat vs. näkymättömät nuoret

Syyskuu 2013. Istumme opettajaopiskelijoiden rivissä ”Nuoret onnistujat” -seminaarissa. Tampereen ammattikorkeakoulun juhlasali on täynnä nuoria aikuisia ja hyvää meininkiä. Musiikki soi ja lavalla nuoret yrittäjät kertovat innostavasti omista kokemuksistaan. Fiilis tarttuu ja vanhakin nuortuu, kunnes istun kotisohvalla katsomassa tv-keskustelua nuorten syrjäytymisestä. Tarinat ovat kovin toisenlaisia, ja välillä tuntuu, että nekin jäävät asiantuntijapuheen jalkoihin. On katsottava itseään peiliin, koska niinhän siinä usein käy, vaikka kuinka ohjauksen ammattilaisina pidämme arvossaan nuorten kuulemista ja osallisuutta. Molemmissa tilanteissa korostetaan nuorten omaa vastuuta omasta elämästään ja menestyksestään. Varmasti näin, mutta entä jos lähtökohdat ja ympäristön tarjoama sosiaalinen tuki ovat erilaiset. Jään miettimään paljon puhuttua ja pitkään tiedossa ollutta nuorison polarisaatiota: isolla osalla nuorista menee hyvin, mutta kasvavalla osalla entistä huonommin. Kaikki nuoret eivät koe itseään hyviksi tyypeiksi tai supliikeiksi menestyjiksi, joita pidetään arvossaan niin työelämässä kuin ihmissuhdemarkkinoilla. Jatkuva kilpailu ja tehokkuusvaatimukset voivat ahdistaa ja jopa lamaannuttaa.



Edellä kuvaamistani mietteistä tuli alkusysäys tällä artikkelille ja ylempään ammattikorkeakoulututkimuksen opinnäytetyötutkimukselleni. Päätin lähteä tutkimaan ns. näkymättömien 15–29 -vuotiaiden nuorten kokemuksia sosiaalisesta tuesta ja eristäytyneisyydestä sekä opetuksen ja ohjauksen kehittämisestä. Aloin myös pohtia, mitä annettavaa tai haasteita ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa nosteessa olevalla yrittäjyyspedagogiikalla voisi olla koulutuksen keskeytysten ehkäisyssä tai virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle jo pudonneiden nuorten aikuisten kanssa tehtävässä työssä.



Anna-Liisa Lämsä ja Sari Takala (2013) ovat kuvanneet nuorten näkymättömyyttä kouluyhteisöissä kirjoantilooppi-vertauksella. Kirjoantiloopit ovat Afrikan savanneilla ja sademetsissä yksineläviä, arkoja ja piilottelevia eläimiä. Koululuokassa ”kirjoantilooppi”-nuoren voi tunnistaa hiljaisesta syrjään vetäytymisestä, katsekontaktin vieroksumisesta ja kasvojen piilottelemisesta sekä kumarasta asennosta. (Lämsä & Takala 2013.) Lisää syvyyttä nuorten aikuisten näkymättömyyteen tuo perehtyminen japanilaiseen hikikomori -ilmiöön. Turkki (2005) määrittelee sen sosiaalisen vetäytymisen ja eristäytymisen syndroomaksi. Ilmiön taustalta on tunnistettu em. tekijöiden lisäksi kovia suorituspaineita, jotka voivat aiheuttaa vakavia koulufobioita ja totaalikieltäytymisen työelämästä ja sosiaalisista verkostoista. Erakoituessaan hikikomiori-nuoret ajautuvat hyvin syvälle omiin maailmoihinsa, johon voi liittyä jopa autistisia piirteitä. (Turkki 2005.) Suomessa ns. komeronuorten elämää ovat tuoneet esille mm. valokuvaaja Lilja Tamminen ja tuottaja Jalmari Eskelinen vuosina 2012–2013 toteuttamassaan dokumentaarisessa valokuvaprojektissa. Projektiin osallistuneet kymmenen nuorta tavoitettiin netin kautta, ja heistä lähes kaikilla näytti aineiston pohjalta olevan motivaatiota hakea muutosta omaan elämäntilanteeseensa, mutta samaan aikaan he arvioivat omat voimavaransa riittämättömiksi. (Eskelinen & Tamminen 2013.)

Sosiaalista tukea nuoruuden kontekstissa ovat sivunneet väitöskirjoissaan mm. Taina Huurre (2005), Noora Ellonen (2008) ja Riikka Korkiamäki (2013). Taina Huurteen (2005) tutkimuksessa vertailtiin yläkouluikäisten näkövammaisten ja näkevien nuorten kokemuksia sosiaalisesta tuesta. Siinä ensisijaiseksi sosiaalisen tuen antajaksi nuorilla nousi oma äiti. Sosiaalisella tuella oli iso merkitys molempien tutkimusryhmien itsetuntoon ja pärjäämisen kokemukseen. (Huurre 2005.) Ellosen tutkimuksessa sosiaalinen tuki nähtiin osaksi kouluyhteisön sosi-

aalista pääomaa: Sosiaalinen tuki nähtiin vuorovaikutteisena prosessina, ja sen ilmenemismuotona oli koulu yhteisön sosiaalisesti kannatteleva ilmapiiri. Tutkimuksen mukaan sosiaalisen tuen kokemuksen epätasainen jakautumien eri oppilaiden kesken lisää kaikkien ko. koulun oppilaiden masennusriskiä. (Elloinen 2008.) Riikka Korkiamäki (2013) tarkasteli sosiaalista tukea osana sosiaalista pääomaa nuorten vertaissuhteissa. Tutkimustulokset korostavat nuorten aktiivista roolia myös sosiaalisen tuen tuottajina ja käyttäjinä. He osaavat antaa ja pyytää sitä erityisesti läheisissä ystävyysuhteissa, joihin liittyy yksityisyyden, yhteenkuuluvuuden, luottamuksellisuuden, empatian ja vastavuoroisuuden kokemuksia. Toisaalta tutkimustuloksista nousee esille, että sosiaalisesta pääomasta ja sosiaalisesta tuesta tulee nuorelle resurssi vasta sitten, kun hän kokee emotionaalista osallisuutta vertaisryhmässään. (Korkiamäki 2013.) Omassa tutkimuksessani korostan sosiaalisen tuen kokemuksellisuutta, vuorovaikutteisuutta ja kontekstisidonnaisuutta. Tarkastelen sosiaalista tukea laajasti erilaisissa vuorovaikutussuhteissa toteutuvana huolenpidon, tuen, arvostuksen ja keskinäisen auttamisen, vertaisuuden kokemuksena, mutta myös osana sosiaali- ja kasvatusalan ammattilaisten työtä oppilaitosyhteisöissä.

Tutkimusmatkalle (some-)nuorten elämään

Marraskuu 2013. Nuorten työllistäminen ja syrjäytymiskeskustelu pääsevät esille niin medioissa kuin työpaikkojen kahvipöydissä syksyn 2013 aikana. Seuraan sitä aktiivisesti, jopa ähkyksi asti. Ylen Nuorille Nyt! -kampanja saa hyvää palautetta niin yhteistyökumppaneilta kuin nuorilta itseltään. Tykkään siitä, että kampanja antaa kasvot erilaisille nuorille ja herättää kriittistä keskustelua siitä, kuka on syrjäytynyt nuori vai eikö kukaan. Itsekin vastustan ihmisten niputtamista, jota me ohjaajina ja opettajina liian helposti teemme. Kampanjan aikana käynnistyy valtakunnallinen Suunta -verkkopalvelu nuorille, josta eri puolilla Suomea asuvat nuoret voivat saada ohjausta koulutukseen, työllistymiseen ja muihin elämänalueisiin liittyvissä kysymyksissä. Kampanja tuo esille myös muita nuorten parissa toteutettavia tukipalveluita, kehittämishankkeita ja vapaaehtoistoiminnan mahdollisuuksia, joka on ilahduttavaa entiselle järjestötyöntekijälle. Opettajaopiskelijana pohdin kuitenkin, että oppilaitosyhteisöjen rooli ja mahdollisuudet eivät kenties tarpeeksi nouse esille syksyn nuorten syrjäytymiskeskusteluissa, vaikka käytännössä niissä ollaan eturintamassa kohtaamassa nuoria, ennen "putoamista". Syksyn aikana minulla oli opettajaopiskelijana etuoikeus havainnoida erilaisia oppimisympäristöjä ja esimerkiksi samanikäisten nuorten aikuisten ruokapöytäpuheita niin ammattikorkeakoulussa kuin työpajoilla. Nuorten elämään liittyvät teemat ovat samat, mutta suhtautuminen opiskeluun, työhön ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin eri. Nuorten erilaiset maailmat.



Tutkimuksessani halusin antaa ”äänen” myös niille nuorille, jotka eivät ole ensimmäisten joukossa esillä mediassa tai opiskelijayhdistystoiminnassa. Tutkimuksessani olen hyödyntänyt narratiivista lähestymistapaa. Narratiivisuus ei ole yksi ainoa tutkimusmenetelmä, vaan siitä nousee erilaisia näkökulmia tutkimuksen eri vaiheisiin. Yleisesti voi sanoa, että narratiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksilöllisistä kokemuksista ja niiden hyödyntämisestä valitsevien käytäntöjen kriittiseen arviointiin tai muuttamiseen. Kertoessamme tarinoita rakennamme maailmaa ja omaa identiteettiämme yhä uudelleen ja uudelleen. (Chase 2011.) Tarinat ja kertomukset ovat hyvä keino saada tietoa tutkimukseen osallistuvien ilmiöille antamista merkityksistä, mutta samalla ne tukevat ymmärrystä omasta elämästä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010). Tutkimusaineistoa lähdin keräämään sähköisen verkkolinkin avulla sosiaalisessa mediassa ja nuoria kohtaavien tahojen sähköisten kontaktikanavien kautta ajalla 1.10.–31.12.2013. Verkkolinkkiä jaettiin mm. edellä kuvatussa Suunta -palvelussa, twitterissä, chateissä, facebookissa ja www-sivuilla. Verkkolinkkiin nuoret saivat täysin anonymisti kirjoittaa omien sanoin tarinaansa ja kokemuksiaan seuraavien teemojen pohjalta:

- kokemuksia yksinäisyydestä ja eristäytyneisyydestä ja / tai porukassa olemisesta.
- tunnelmia, kun oma elämä tuntuu olevan hukassa eikä kukaan oikein auta ja / tai tunnelmia, kun oma polku alkoi löytyä - mikä ja kuka auttoi?
- ehdotuksia siitä, millaista tukea ja apua pitäisi olla tarjolla, kenen sitä tulisi tarjota ja miten?

Aineistonkeruutapani suosi varmasti jonkin verran sellaisia nuoria, joilla oli jo aiempaa kokemusta oman elämäntilanteen jäsentämisestä ja valmiuksia kirjalliseen ilmaisuun sekä sosiaalisen median palveluiden käyttöön. Verkossa tapahtuvan aineistonkeruun luotettavuutta heikentää myös se, ettei tutkijana voi olla varma tarinan kertojan henkilöllisyydestä tai autenttisuudesta. Menetelmä ei myöskään antanut mahdollisuutta vuorovaikutukseen, täydentäviin kysymyksiin tai non-verbaalisen viestinnän havainnointiin, mutta etuna sen sijaan oli, että sosiaalisen median kautta voitiin tavoittaa myös niitä nuoria, jotka eivät kenties muuten pääse osallistumaan itseään koskevien tutkimusten tekoon. Internet on kiinteä osa nuorten sosiaalista todellisuutta, ja verkkoon vietävien palveluiden ja osallistumisen muotojen vahvuutena on fyysinen paikattomuus. Internettiä on kuitenkin käytetty vielä melko vähän nuoria koskevassa tutkimuksessa eikä ole selkeää näyttöä siitä, miten se toimii aineistonkeruun lähteenä. Siinä nähdään olevan kuitenkin paljon tutkimuspotentiaalia erityisesti juuri muiden toi-



mintamuotojen ja palveluiden ulkopuolelle jääneiden nuorten mielipiteen esille tuomisessa. (Pöysä 2013.) Verkkotutkimuksessa tulee lisäksi kiinnittää erityistä huomiota lähdekritiikkiin, kunkin ympäristön erityispiirteisiin, aineistojen syntytapaan ja ihmisen kunnioittavaan kohteluun. Lisäksi on huomioitava, että tuotettu tieto on aina tapauskohtaista. (Turtiainen & Östman 2013.)

Aineistonkeruuvaiheessa seurasin poikkeuksellisen paljon, mitä verkossa tapahtuu ja millaisia ohjaus- ja tukipalveluita nuorille aikuisille on siellä tarjolla. Mahdollisuuksia on jo monia, ja koen, että myös opettajana niistä on hyvä olla kärryillä. Anonyymi ja nopea apu madaltaa yhteydenottokynnystä ja helpottaa ainakin joidenkin nuorten hakeutumista myös live-ohjauksen piiriin. Myös oma tutkimukseni sai nuorilta myönteistä palautetta:

Aivan mahtavaa kun tällainen on olemassa! Jos joku lukee ja pystyy auttamaan tällaisella kirjoituksella joitakin niin vielä parempi olo tässä tulee, kun tällaisen kirjoittaa omistakin kokemuksistaan.

(Paola 19-24v)

Tällaiset tutkimukset ovat hienoja, missä kuunnellaan itse nuoria. On kivaa, että oikeasti meidän mielipiteitä kuunnellaan näin!

(Ella 15-18v)

Nuorten tarinoiden äärellä

Nuorten tarinoita kertyi määrääkaan mennessä yhteensä 33, joista 27 sähköisen verkkolinkin kautta ja 6 A-klinikasäätiön nuortenlinkki.fi -verkkopalvelun kautta. Näistä jälkimmäisistä ei ole suoria lainauksia tässä artikkelissa, mutta niitä on käytetty analyysin teossa. Tarinoiden pituudet vaihtelivat muutamista riveistä useampisivuisiin kirjoituksiin. Tutkimukseen osallistujista enemmistö oli nuoria naisia ja iältään 18–24 -vuotiaita. Tutkimukseen osallistujien taustatietoina kysyttiin vain sukupuoli ja ikäjakauma, mutta nuorten itsensä kertoman mukaan he tulivat hyvin erilaisista perhetaustoista eikä päihteiden käyttö nousut esille merkittävänä yhdistävänä tekijänä. Osa nuorista kertoi opiskelevansa eri koulutusasteilla, myös korkeakouluissa. Osa kuvasi arkeaan esimerkiksi työttömänä, sairauslomalla, kuntouttavassa työtoiminnassa tai starttipajalla. Mukana oli myös maahanmuuttajataustaisia ja vamman tai sairauden vuoksi vaikeammassa työmarkkina-asetuksessa olevia nuoria.

Edellä kuvaamani yleissilmäyksen jälkeen lähdin tätä artikkelia varten lukemaan nuorten tarinoita hyödyntäen narratiivitutkijoiden (mm. Lieblich 1998) käyttämää kategorista lähestymistapaa, joka on hyödyllinen haluttaessa kiinnittää huomiota tiettyä ihmisryhmää koskettavaan yhteiseen ilmiöön. Kategorisessa analyysissä tarinat jaetaan osiin niiden sisältöjen mukaan. Näin muodos-

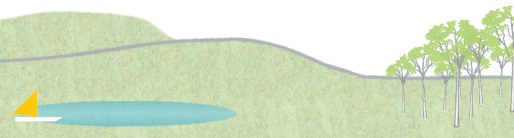


tuvia katkelmia vertaillaan systemaattisesti keskenään tavoitteena löytää niistä yleisempiä ja yhdistäviä teemoja. (Kaasila 2008.) Tässä yhteydessä päähuomioni keskittyi siis näkymättömien nuorten elämäkokemuksiin ja joko koettuun tai kaivattuun sosiaaliseen tukeen.

Narratiivista analyysia ohjaa tutkijan halu oppia uutta ja kyky herkistyä vuorovaikutukseen aineistonsa kanssa, joihin vaikuttaa hänen oma subjektiivinen kokemusmaailmansa. Vaikeista elämäkokemuksista kertovien narratiivien analysointi ja tulkitseminen vaativat tutkijalta vastuullisuutta ja tarkkuutta eettisten periaatteiden suhteen. (Laitinen & Uusitalo 2008.) Omassa tutkimuksessani olen analysoinut ja käyttänyt nuorten nimettömästi verkkolinkin kautta lähettämiä tarinoita. Päädyin käyttämään tutkimustulosten esittämisessä katkelmia nuorten tarinoista, koska halusin näin vahvistaa nuorten oman äänen kuulumisen myös tässä artikkelissa. Analyysin ja artikkelin luettavuuden helpottamiseksi nimesin jokaiselle tarinalle kuvitteellisen kirjoittajan ja ikäjakauksen, joka perustui verkkolinkin kautta kerättyihin taustatietoihin. Tarinoiden kirjoittajien ja niissä esiintyneiden henkilöiden tai organisaatioiden yksityisyyden turvaamiseksi olen myös poistanut katkelmista yksittäisiä tunnustetietoja, kuten esimerkiksi paikkakuntien, oppilaitosten, perheenjäsenten tai ammattilaisten nimiä.



Merkittävinä yhdistävinä elämäkokemuksina nuorten tarinoista nousivat esille kiusaaminen, yksinäisyys, masennus ja sosiaaliset pelot sekä voimakas pärjäämisen halu. Monet kertoivat kokeneensa kiusaamista eri muodoissaan monien vuosien ajan. Useat tarinat käsittelivät myös ulkopuolisuuden tunteita ja yksinäisyyttä, ja niistä kumpuavia sosiaalisten tilanteiden pelkoja ja paniikkikohtauksia. Monilla oli kokemuksia myös masennuksesta ja sen eri hoitomuodoista, joiden toimivuutta ja kehittämiskeinoja nuoret osasivat kirjoituksissaan kuvata hyvin omakohtaisesti ja tarkasti. Tutkimukseni nuorilla oli ollut vaikeuksia hoitoon pääsemisessä sekä kokemuksia lyhytkestoisten hoitojen tehoittomuudesta ja masennusoireiden uusiutumisesta samaan tapaan kuin Kirsi Riihimäen (2014) viiden vuoden seurantatutkimukseen osallistuneilla 20–69-vuotiailla masennuspotilailla. Koska masennusta hoidetaan meillä paljon perusterveydenhuollossa, olisi siellä tärkeää kiinnittää jatkossa entistä enemmän huomiota oireiden ja niiden syvyyden arvioitiin (Riihimäki 2014).



Olen ollut koulukiusattu eskarista ysiluokalle saakka, jätetty porukan ulkopuolelle, nimitelty ja haukuttu, välillä tönitty ja puhuttu selän takana. Siitä alkoi mun masennuskausi. Yritin itsemurhaakin. Se kaikki van sen takia kun olin yksin. Julia 15-18v

Mulla itselläni on ollut ongelmia masennuksen kanssa eli oireita on ollut nyt vaihtelevasti noin 4-5 vuotta. Lyhyisiin hoitajaksoihin olen aina koulun kautta päässyt, mutta silti tuntuu, että kukaan ei ole osannut hoitaa oireitani kunnolla, sillä ne ovat aina palanneet hoitajaksojen jälkeen tai jopa niiden aikana. Luulen, että osa hoitajista ei osaa kysellä potilaan tunnetiloja pintaa syvemmältä. Mari 19-24v

Neljäntenä yhdistävänä teemana tarinoista nousi nuorten voimakas halu pärjätä omillaan ja päästä eteenpäin elämässään; saada opiskelu- ja työpaikka. Nämä pyrkimykset ovat hyvin linjassa keväällä 2014 valmistuneen Raha-automaattiyhdistyksen Paikka auki -ohjelman teettämän valtakunnallisen tutkimuksen kanssa. Siinä haluttiin antaa ääni 18–29 -vuotiailla työttömille nuorille, joita haastateltiin puhelimitse 200. Tutkimukseen osallistuneet nuoret näkivät työn olennaisena keinona päästä eteenpäin elämässä. He olivat valmiita ottamaan vastaan työtä kuin työtä, jotta pääsisivät eroon tukiviidakoista. Työttömien nuorten ihannetöiden joukossa oli myös oman yrityksen pyörittäminen. (Raha-automaattiyhdistys: Paikka auki -nuoret työelämään 2014.)



Omassa tutkimuksessani nuoret kirjoittivat haluavansa selviytyä mahdollisimman pitkälle itsenäisesti, mutta vaikeissa paikoissa he toivoivat enemmän myös vanhempien, opettajien, ohjaajien ja ystävien aloitteellisuutta ja tukea tilanteensa selvittämiseen ja oikean suunnan löytämiseen. Monet kirjoittivat myös siitä, kuinka olivat huolissaan omasta syrjäytymisestään, kun opiskelu- tai työpaikkaa ei tunnu löytyvän sitkeästä yrittämisestä huolimatta. Kuten alla olevat tarinat osoittavat, voitaneen ajatella, että näkymättömiltä nuorilta aikuisilta löytyy yllättävän paljon sisäistä yrittäjyyttä ja halua päästä eteenpäin, vaikka heidät herkästi leimataan ulkoa käsin laiskoiksi ja saamattomiksi.

Itselläni on pahana tapana kaunistella tunteitani ja esittää tapaamisissa terveempää kuin oikeasti olen. Todellisten tunteiden kertominen herättää minussa niin syvää häpeää ja ahdistusta, että ne on vaikea saada sanottua. Ehkä olisi hyödyllistä, jos hoitava psykologi, kuraattori tai kuka nyt onkaan, olisi yhteydessä aina myös lähiomaiseen (esim. poikaystävänsä tai läheiseen kaveriin jos vanhemmat ei ole sopiva vaihtoehto) jotta ihmisen tilasta saisi kokonaisvaltaisemman kuvan. Mari 19-24v



Olen koittanut hakeutua alalle mistä pidän ja tiedän soveltuvani siihen, mutta kolmannen kerran kun en päässyt tuli suuri turhautuminen... on todella vaikeaa edetä siihen suuntaan mihin haluaa ja seurata vierestä kun ystävät pääsevät juuri sille alalle minne haluavat ja etenevät hyvin. Se että elän tuilla millä en pärjää saa minut kokemaan alemmuutta kun toisilla on varaa eri asioihin ja joudun aina vastaamaan kielteisesti yhteisiin puuhiin mitkä maksavat.

Henna 19-24v

Itse koen, että yhteiskunnasta ja normaalista arjesta syrjäytyy hyvin nopeasti. Olen hakenut töitä ja koulupaikkaa hyvin aktiivisesti vuoden ajan. Alussa se, ettei saanutkaan paikkaa, ei lannistanut. Ajattelin, että vain erittäin harva saa työ- tai opiskelupaikan heti. En tuntenut olevani syrjäytynyt vielä silloin. Nykyään, kun olen täytännyt jo satoja hakemuksia, jokainen kielteinen vastaus tuntuu siltä, kuin minussa todella olisi jotain vikaa. Suku painostaa menemään töihin. Menisin. Eivät ymmärrä. Täytyy vain psyykata itsensä joka hakemukseen aivan kuin olisi ensimmäinen hakemus ja varma paikasta. Ei ole helppoa. Pelottaa, että pian en enää haluakaan töihin.

Liisa 19-24v

Nuorten kokemuksia sosiaalisesta tuesta

Yrittäjyyspedagogiikkaan liitetään vahvasti ajatus tiimioppimisesta ja valmentavasta opettajuudesta. Nämä kuulostavat hyviltä tavoitteilta, ja niiden avulla on ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa saatu aikaiseksi hienoja menestystarinoita. Omaan tutkimusaineistooni peilaten näillä on myös kääntöpuolensa: Sulkevatko voimakkaat ja menestyvät tiimit hiljaisemmat ulkopuolelle oppilaitoksen yhteisöllisyyden kustannuksella? Onko yrittäjyyspedagogiikassa sijaa ns. maan hiljaisille nuorille vai pitäisikö vain keskittyä niiden opetukseen, jotka menestyvät kilpailuissa? Samankaltaisten ystävien seurasta saadaan tukea, mutta myös syrjäydytään yhdessä. Tarinoissaan nuoret kuvaavat ystävien kaipuuta ja sitä, kuinka heillä on vaikeuksia solmia kontakteja ikätovereihinsa tai päästä sisään uuteen opiskelijaryhmään tai ryhmätöiden tekoon.

Olisi kiva jos olisi kavero koulussa, koska siellä pystyisi tapaamaan päivittäin. Sen takia, kun kavereita ei juuri ole, koulussa ryhmä- ja parityöt eivät kuulu suosikkeihini. Aina pitää olla se, joka jää yli, ja mennä siihen ryhmään, missä on tilaa, tai huudella "kuka olisi mun pari". Ei tunnu kivalta jäädä aina ulkopuoliseksi. Siksi oikeastaan tykkäänkin niistä pari- tai ryhmätöistä, joissa opettaja määrää ryhmät tai parit. Silloin ei jää viimeiseksi kaikkien muiden muodostaessa ryhmää. Vaikka enemmistö haluaa olla vapaan valinnan kannalla, yksinäisemmälle on vähemmän ahdistavaa, jos opettaja jakaa ryhmät. Myös esitelmät, puheet yms. luokan edessä esiintymiset jännittävät, kun itseluottamusta ei hirveästi ole, ja alkaa ajatella, mitä toiset minusta ajattelevat.

Ella 15-18v

Kaikki asiat on jäänyt omille harteilleni selvitettäväksi ja aloitus on ollut todella raskasta. Todella vaikea päästä ryhmään sisälle... haluaisin vain kovasti kavereita ja tutustua ihmisiin, mutten tiedä mihin voisin hakeutua. Onko jotain kerhoja, hengailutiloja? Eipä niihinkään yksin hirveästi tee mieli lähteä.
Minna 19-24v

Niin yrittäjäyyspedagogiikassa kuin muussakin opettajuudessa ja ohjauksessa korostetaan tällä hetkellä paljon oppijoiden itseohjautuvuutta, omaa ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja. Tutkimusaineistoni mukaan nuorilla näyttää olevan aikuisen tuen ja puuttumisen kaipuuta, joka korostuu moniarvoistuvassa nykymaailmassa ja monien valintojen tai mahdollisuuksien äärellä. Nuoret kaipaavat aikuisuutta erilaisissa elämän muutos- ja murrostilanteissa, joihin liittyvät menetykset läheisissä ihmissuhteissa, paikkakunnalta muutto, omien vanhempien poissaolevuus – ei niinkään koulutusjärjestelmän tasolta toiselle tai työelämään siirtymät, joista me opetus- ja ohjausalan ammattilaisina olemme usein huolissamme. Nuoret peräänkuuluttavat tarinoissaan sitä, että aikuiset luottaisivat ja ottaisivat nuoret enemmän mukaan itseään ja opiskeluaan koskevaan dialogiin sekä päätöksentekoon. Toisaalta monet toivoivat, että heitä ei jätettäisi heitteille ja autettaisiin enemmän nykyhetkessä kuin siinä, mihin ohjautua tai työllistyä tulevaisuudessa.

Pää täynnä kysymyksiä ja miettimistä kaikesta. Mitä jos ja mitä sit - ei saa rentouduttua ollenkaa...ärsyttävää. Tukea kaipaisin ehkä myös ammattilaisilta, sellaista että ne auttais ja ymmärtäis... mikään ei ärsytä enempää ku, jos oletetaan, et nuori hoitaa asiat itse, että sit ollaan kokoaja vainoamassa ja kytätää mite aisat hoituu. Jos nuori tarvi apua, niin pyritää auttaan sitä siinä.
Bella 15-18v

Tuntuu, ettei kukaan ymmärrä tätä tuskaa ja pahaa oloa mikä sisälläni on. Koko ajan minulta kysytään, että missä kuvittelet olevasi 10 vuoden kuluttua ja että mitä haaveita minulla on. En osaa vastata noihin kysymyksiin mitään, koska elän päivän kerhallaan ja sekin tuottaa jo haastetta.
Riina 19-24v

Koulussa opettajat jaksoivat valittaa poissaoloistani, mutta en muista kenenkään kysyneen koskaan onko minulla kaikki hyvin. Tai jos kysyi, sanoin vain että olen väsynyt tai tulossa kipeäksi. Kukaan ei alkanut kysellä enempää vaan antoivat asian olla. Kai he ajattelivat että kyllä aikuinen ihminen osaa itse sanoa jos häntä jokin vaivaa, mutta toinen asia oli uskaltaisinko minä itse avata suutani.
Unna 15-18v

Myös Minna Rytkönen korostaa syksyllä 2013 valmistuneen väitöstutkimuksensa johtopäätöksissä vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen merkitystä nuoren ja aikuisen välillä. Se mahdollistaa nuorten sosioemotionaalisten vaikeuksien varhaisen tunnistamisen ja tuen sekä sitoutumisen asiakasprosessiin. Ohjaustyössä tulisi entistä enemmän panostaa nuoren kohtaamisen ja kohda-



tuksi tulemisen kokemuksen aikaansaamiseen. Rytkönen toteaa myös, että sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettamiseen panostamalla voidaan ennaltaehkäistä syrjäytymistä ja väkivaltakäyttäytymistä. (Rytkönen 2013.)

Opettajuuteen aineistosta nousee monenlaisia odotuksia ja kehittämisehdotuksia. Nuoret toivovat opettajilta paitsi edellä kuvattua kiinnostusta nuorten elämään ja tukemiseen myös selkeämpää, perinteisempää opettajan roolia. Kontakteja ja verkostoitumista oppilaitoksen ulkopuolelle ja konkreettisten, aitojen asioiden ja roolimallien tuomista opetukseen kaivattiin lisää. Projektimuotoisen opiskelun osa kirjoittajista oli kokenut raskaana, joten voisi ajatella, että sisäiseen yrittäjyyteen kannustavassa opetuksessa ja ohjauksessa tarvitaan enemmän monipuolisia opintojen suorittamisen muotoja erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Yrittävyyttä voi oppia myös luokkahuoneessa hyvien ja realististen tarinoiden avulla, joiden kertojina voivat olla niin opettajat kuin vaikkapa oman alueen pienyrittäjät.

Nyt on ollut havaittavissa tällainen opetusmenetelmä: oppilaille annetaan aihe, sitä tutkitaan, tehdään esitelmä, ja yritetään opettaa muille oppilaille. Ja tämä tapahtuu ennen kuin mitään perusteita on opetettu. Olisi hyvä jos keskityttäisiin siihen, että opettajat OPETTAISIVAT oppilaita. Ei siinä opi mitään jos vain kirjoitellaan kauniita raportteja ja tehdään esitelmiä. Siinä takana pitäisi olla oikeasti jotain ymmärrystäkin. Kyllähän jokainen kirjoittaa vaikka mitä jos materiaalia löytyy, kuitenkin ymmärtämättä asiaa. Eli pysytään siinä toimivassa systeemissä, jossa opettajat opettavat ja opiskelijat oppivat.

Max 25-29v

Koin aina oppimisen sitä vaikeammaksi mitä "akateemisempaa" se oli, käytännöllinen tekeminen, hyvät tosielämän tarinat, jättivät minuun paljon paremman mielen ja tunteen siitä, että olin oppinut jotain. Miksi tämä oli tärkeää, johtui siitä että sellainen teki koulusta mieluista. Pahaa siitä teki, se onneton tunne kun et osannut mitään, kun opettajasi kehui koko luokan kuulleen 10 oppilaita ja moitti muita siitä, etteivät osanneet ottaa mallia tästä henkilöstä.

Kaisa 25-29v

Nuorten tarinoissa sosiaalisen tuen odotukset kohdistuvat vahvasti oppilaitosyhteisöissä toimiviin aikuisiin, joilta he toivovat lisää johdonmukaisuutta ohjaukseen, inhimillistä kasvotumista ja jalkautumista nuorten luokse. Jalkautumisella nuoret eivät pelkästään tarkoita fyysistä hengailua koulujen käytävillä tai jutustelua ruokapöydässä vaan myös verkkoyhteisöjä, joissa opiskelijat voivat anonyymisti viestiä keskenään tai kysyä neuvoa opintoihin tai hyvinvoin-

tiin liittyviin, oppilashuollollisiin kysymyksiin ilman leimaantumisen pelkoa. Monien kokemusten mukaan opettaja ei huomaa tai puutu tarpeeksi ryhmässä tapahtuvaan ulkopuoliseksi eristämiseen. Oppilashuollosta on saatu apua, mutta kynnyksenne hakeutumiseen on liian korkealla. Yrittäjyyspedagogiikasta lainattavalla valmentavalla ja rinnalla kulkevalla työotteella voisi olla siis laajemminkin käyttöä sosiaalisen tuen lisäämiseksi koulumaailmassa.

Työntekijä otti yhteyttä – tavattiin pari kertaa, mutta ei se tainnut saada musta mitään irti. Luulen että se vähän kyllästyi muhun, kun ei koulu tai työt kiinnostaneet. Kyllä se vieläkin parin kuukauden välein laittaa viestiä, että mitä kuuluu ja siihen ne viestit sitten jää. Itsetunto romuttui vain entisestään. 2 vuotta oltu tekemättä mitään. Ei kavereita, ei töitä, ei opiskelupaikkaa, ei mitään. Päivät vietän yksin neljän seinän sisällä kahvia juoden ja tupakkaa polttaen. Kai tää elämä näinkin menee. Anu 19-24v

Mielestäni kouluissa pitäisi olla parempi terveydenhuolto. Olisin toivonut, että esimerkiksi koulupsykologin juttusille pääsisi helpommin täyttelemättä joitakin ”turhia lomakkeita”. Eihän niistä totuuden mukaisesti voi nähdä onko joku avun tarpeessa vai ei. Olisin myös toivonut, että opettajat kiinnittäisivät enemmän huomiota poissaoloihin ja olisivat kiinnostuneita tietämään mikä hätänä, eikä heti ajateltaisi, että joku on vain laiska ja ei jaksaa käydä koulua. Uskoisin, että silloin kun ymmärrystä ja apua olisi tarjolla, monet eivät esimerkiksi syrjäytyisi ja lopettaisi koulua. Asiaa auttaisi myös, jos opiskelijat ymmärtäisivät mitä siitä aiheutuu, kun joku jätetään ulkopuoliseksi. Siitä voitaisiin puhua enemmän kouluissa, se saisi varmasti monet ajattelemaan.

Henri 19-24v

Paitsi, että peräänkuulutamme nuorilta yrittäjämäistä asennetta opiskeluun ja elämään, tulisi meidän myös itse toimia yrittäjämäisesti kohdatessamme puutoamisvaarassa tai jo koulutusjärjestelmän ulkopuolelle pudonneita nuoria. Itse liitän yrittäjämäisyyteen tässä yhteydessä myös sen, että jaksaa mahdollisimman pitkälle uskoa ja valaa uskoa nuoren mahdollisuuksiin päästä eteenpäin. Yrittäjämäisesti toimiva opettaja tai ohjaaja pyrkii aktiivisesti löytämään kunkin nuoren kanssa hänelle parhaiten sopivia tukimuotoja, vaihtoehtoja ja etenemis- mahdollisuuksia. Parikymmentä vuotta sosiaali- ja kasvatustieteen työtehtävissä itsekkin toimineena tiedän, että tämä voi olla haastavaa kokenevien tehokkuusvaatimusten, jatkuvien muutosten, resurssipulan ja kiireen keskellä. Aina kannattaa kuitenkin yrittää - myös opettajana ja ohjaajana.

Nuorisosta ja nuorista aikuisista on luotu yleisesti kuvaa nopeasti paikkaa kuin paikkaa vaihtavina muuntautumiskykyisinä ”some-pentuina”. Havaintojeni mukaan yrittäjyyspedagogiikassa suositaan nyt hypetystä, äksöniä ja kilpailumeininkiä, joilla motivoidaan nuoria niin yrittäjyyteen kuin opiskeluun



muutenkin. Osan kohdalla varmasti näin onkin. Tarinoissaan näkymättömät nuoret kuvaavat sitä, miten kaipaavat elämäänsä kuitenkin pysyvyyttä ja lisää rauhallisia, kannattelevia mahdollisuuksia itseensä tutustumiseen. Monet ovat kokeneet omaan voimaantumiseen toimivana pakettina vertaistuen, psykoterapian ja kuntouttavaan toimintaan osallistumisen esimerkiksi työpajoilla.

Toivoisin että joku muistaisi meitä onnettomia jotka emme kykene työllistymään. Luemme ristiriitaisia tietoja siitä tarvitaanko meitä tai ei. Emme pääse millään keinolla kiinni työelämään ja jääme yksin. Työkkärin ”koulutusevää” ovat yhtä tyhjän kanssa, kun allasi on ammattikoulu pohjainen koulutus eikä mitään tietoa siitä, mihin suuntaan sinun kuuluisi nyt mennä. Kaikkea tietoa ei löydy netistä vaan ihmisiltä jotka sitä tietoa joko pihtaavat tai eivät tiedä toisen tarvitsevan. Työttömille nuorille vaikka tukiryhmä, jossa keskustellaan vertaisina ongelmista ja niiden kohtaamisesta. Tuetaan toisia hakemaan, etsimään kouluttautumaan, luodaan verkostoa ihmisten välillä.

Kaisa 25-29v

Olen nyt vähän päälle vuoden käynyt terapiassa juttelemassa kahden viikon välein, ja olen huomannut että se on todella auttanut sillä olen oppinut ymmärtämään itseäni paljon paremmin ja löytänyt itsestäni uusia puolia. Olen myös käynyt jo melko pitkään pajalla missä olen alkanut saada enemmän rohkeutta ja itsevarmuutta.

Oona 19-24v

Yhteenvetoa ja tulevaisuuden kiikarointia

Maaliskuu 2014. Istun vuosien tauon jälkeen Hakametsän hallissa. Se on tyttäreni ensimmäinen pelireissu, ja hän seuraa kaukalon sijaan haltioituneena katsomon taapahtumia ja tunnelmaa. Itsekin pysähdyn miettimään sitä erilaisten ihmisten välistä yhteistyötä, kun he virittävät kotijoukkueelle kannustushuuton ja -taputukset. Hakametsän hallin penkkiriveissä ei tamperelaisia erotella sen mukaan, ovatko he menestyviä yrittäjiä vai pitkäaikaistyöttömiä tai proakatemiaalaisia vai pajanuoria. Sellaista yhteisöllisyyttä ei monessa paikkaa pääse kokemaan, vaikka ehkä pitäisi. Ennen pelin alkua screenillä pohditaan, millainen on hyvä joukkue: ”Hyvässä joukkueessa jokainen on riippuvainen toisistaan”. Hyvin sanottu. Slogan muistuttaa meitä yksilön vastuuta korostavassa ajassa siitä, että yksin ei tarvitse pärjätä, yhdessä hommat hoidetaan ja jokaisella on vastuu myös toisen auttamisesta.

Tämän tutkimuksen näkymättömien nuorten tarinat vahvistavat aiempaa tietoa siitä, että opiskeluun ja työllistymiseen liittyvien haasteiden taustalta voi olla monenlaisia aiempiin elämäkokemuksiin liittyviä vaikeuksia, kuten kiusaamista ja sosiaalisten tilanteiden pelkoa. Niihin pitäisi suhtautua vakavasti, ja psykososiaaliset vaikeudet tulisi nähdä entistä selkeämmin oppimisen pulmiksi



kognitiivisten oppimisvaikeuksien rinnalla. Nuorille pitäisi luoda lisää mahdollisuuksia vaikeiden elämäkokemusten käsittelyyn myös oppilaitosyhteisöissä. Nuorten itsensä mielestä opettajat ovat vaikeuksien tunnistamisessa ja sosiaalisen tuen tarjoajina avainroolissa, koska kohtaavat nuoria lähes päivittäin. Opettajille tulisi heidän mukaansa järjestää lisää aikaa opiskelijoiden kohtaamiseen ja hyvinvoinnin seuraamiseen. Samankaltaisia kokemuksia omaavien opiskelijoiden vertaisryhmiä tai kuntouttavaa toimintaa voitaisiin järjestää myös oppilaitosten toimesta ja niiden sisällä. Nähtäväksi jää, miten tulevat oppilashuollon uudistukset tuovat tullessaan, ja löytyykö niiden myötä myös resursseja monimuotoisen sosiaalisen tuen lisäämisen oppilaitosyhteisöjen arjessa. Pelkästään tukea tarvitsevia opiskelijoita auttamalla tai asiantuntijaryhmiä perustamalla ei voida ratkaista polarisaatioon, kiusaamiseen, yksinäisyyteen tai suorituspaineesiin liittyviä haasteita. Tarinoissaan nuoret peräänkuuluttavatkin lisää vuoropuhelua myös erilaisten oppijoiden välille ja aitoa välittämisen kulttuuria niin oppilaitosyhteisöihin kuin laajemmin eri toimintaympäristöihin.



Nuoret kuvaavat tarinoissaan aikuisen kaipuuta eli sitä, että olisi joku, jonka kanssa päähkäillä maailmanmenoja ja tulevaisuuden valintoja. Usein kuulee sanottavan, että tähän on vanhempien vastuulla eikä opettajien. Niin toki onkin, mutta kaikilla nuorilla ei välttämättä ole perheen sosiaalista tukea saatavilla ja yhteydenpito lähiverkoston voi olla vähentynyt jo pelkästään uudelle opiskelupaikkakunnalle muuton vuoksi. Jos haluamme saada muutoksia aikaan oppilaitosten yhteisöllisyyden ja nuorten hyvinvoinnin sekä osallisuuden vahvistamiseksi, pitää meidän pyrkiä eroon tiukoista profesioasemista ja vastuun pompottelusta. Huomiota tulisi kiinnittää myös siihen, miten itse, opettajina tai ohjaajina, osaamme toimia nuorille esimerkkeinä sisäiseen yrittäjyyteen, empaattiseen toisten kohtaamiseen ja vastuulliseen toimintaan oppilaitos- tai työyhteisöissä. Tämä haastaa meitä kehittämään omaa osaamistamme eri tavoin. On pohdittava myös uusia sisällöllisiä painotuksia opettajien ja muiden oppilaitosyhteisöissä toimivien ammattiryhmien koulutukseen. Itse koen, että tarvitaan lisää keskustelua työtämme ohjaavista arvoista ja eettisistä periaatteista sekä tietoa ja osaamista esimerkiksi kriisi- ja traumatyöstä sekä kuntouttavasta ja valmentavasta otteesta.

Hyvänä avauksena pidän sitä, että yrittäjyyspedagogiikkaa ollaan jatkossa sisällyttämässä laajemminkin ammatilliseen opettajankoulutukseen. Yrittäjyys-



pedagogiikkaa hyödyntävän opetuksen ja ohjauksen avulla voidaan tulevaisuuden työelämään saada uudenlaisia joukkuepelaajia. Eri oppilaitosten yrittäjyysopintoja ja pedagogiikkaa voisi kehittää entistä näkyvämmiin myös sisäisen yrittäjyyden näkökulmasta, jolle olisi myös nuorten kokemusasiantuntijoiden mukaan kysyntää. Yrittäjyyspedagogiikan voi nähdä keinona yhteisöllisyyden vahvistamiseen ja nuorten sosiaalisten taitojen sekä keskinäisen vertaistuen lisäämiseen oppilaitosyhteisöissä. Sisäistä yrittäjyyttä painottavalla pedagogiikalla voidaan nuori saatella itseensä tutustumisen matkalle löytämään ”se oma juttu ja osaaminen”, joka luo perustaa paitsi menestyvälle liiketoiminnalle myös elämän mielekkyydelle. Tässä merkityksessään yrittäjyyspedagogiikkaa olisi mielenkiintoista ja hyvinkin perusteltua tutkia myös yhtenä työorientaationa ja toimintakäytäntönä sosiaalipedagogiikan kentällä.

Sosiaalinen yrittäjyys tai yhteiskunnallinen yrittäjyys ovat Suomessa nosteessa. Niiden yhteydessä puhutaan yritystoiminnan arvosidonnaisuudesta ja yritysten yhteiskuntavastuusta. Sosiaaliset yritykset tarjoavat työmahdollisuuksia vajaakuntoisille tai pitkäaikaistyöttömille toimien muuten muiden yritysten tavoin (Työ- ja elinkeinoministeriö 2014). Yhteiskunnallisissa yrityksissä pyritään kannattavaan ja kestävään liiketoimintaan sekä luodaan sosiaalisia innovaatioita ja joustavia työn tekemisen mahdollisuuksia. Liiketoiminnan voittoja käytetään yhteiskunnallisiin tarkoituksiin. (Yhteiskunnallinen yritys 2014.) Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista pohtia enemmän yrittäjyyspedagogiikan arvolähtökohtia sekä yhteiskunnallisia ja sosiaalisia mahdollisuuksia esimerkiksi nuorten ”lannistumisen” ehkäisyssä. Ammattikorkeakouluissa voitaisiin aktiivisemmin käynnistää tätä dialogia eri koulutusohjelmien välisenä yhteistyönä ja laajemminkin alueellisissa yhteistyöverkostoissa. Ainakin itse näkisin jatkossa mielelläni enemmän oppilaitosten, nuorten työpajojen ja kansalaisjärjestöjen yhteisiä yrityksiä, joissa eri taustoista tulevat nuoret (ja aikuisetkin) voisivat toimia ja oppia sekä työelämätaitoja että yrittäjyyttä yhdessä. Tämäntyyppinen yhteistoiminta osaavan valmentajan johdolla voisi lisätä erilaisten ihmisten välistä vuoropuhelua sekä opettaisi arvostamaan toisten osaamista ja kokemustietoa samaan tapaan kuin omassa opettajakoulutusryhmässäni on vuoden mittaan tapahtunut.

Tunnen taas voivani elää elämäni ja hallitsevani sitä. Olen oppinut tuntemaan rajani ja kuuntelemaan itseäni etten pala loppuun. Olen onnellisempi ja tyytyväisempi elämäni kuin ennen! En ole ikinä ollut hyvä pyytämään kenenkään apua, koska olen aina luullut että aikuisena pitää pärjätä omillaan ja osata hoitaa omat asiansa itse. Nyt kuitenkin olen tajunnut että kaikkea ei tarvitse itse kantaa vaan taakkaa voi jakaa muiden kanssa.

Unna 15-18v



Lähdeluettelo

CHASE, S. 2011. Narrative inquiry, Still the Field in the Making. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) The SAGE Handbook of Qualitative Research. USA; Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc, 421–434.

ELLONEN, N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana: sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Tampereen yliopisto: väitöskirja. Luettu 9.11.2013. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7206-0.pdf>

ESKELINEN, J. & TAMMINEN, L. 2013. Komerot, kadotettujen nuorten tarinoita. Helsinki: Osuuskunta IVA.

HIRSJÄRVI, S., REMES, P. & SAJAVAARA, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosa-
keyhtiö Tammi.

HUURRE, T. 2000. Psychosocial development and social support among adolescents with visual impairment. Tampereen yliopisto: väitöskirja. Luettu 9.11.2013. <http://www.dart-europe.eu/full.php?id=736996>

KAASILA, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. (toim.) Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41–66.

KORKIAMÄKI, R. 2013. Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Tampereen yliopisto: väitöskirja. Luettu 9.11.2013. <http://www.dart-europe.eu/full.php?id=745809>

KURKI, L., NIVALA, E. & SIPILÄ-LÄHDEKORPI, P. 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Hakapaino oy.

LAITINEN, M. & UUSITALO, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. (toim.) Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 106–150.

LÄMSÄ, A. & TAKALA, S. 2009. Sosiaalisesti haavoitetun nuoren kohtaaminen ja tukeminen. Teoksessa Lämsä, A. (toim.) Mun on paha olla, näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–195.

Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Luettu 9.4.2014. <http://www.yvi.fi/kotivaelle/yleiskatsaus>

PÖYSÄ, V. 2013. Aktiivisten havainnoinnista ulkopuolisten kuulemiseen? Nuorisotyön sisällöt, menetelmät ja katvealueet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura ry:n verkkojulkaisuja 59. Tallennettu 2.10.2013. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisut/verkkojulkaisut/verkkojulkaisu>.

Raha-automaattiyhdistys, Paikka auki - nuoret työelämään. 2014. Työttömien nuorten ääni -barometri. Luettu 9.4.2014. <http://www.paikkaauki.fi>.

RIIHIMÄKI, K. 2014. Long-term outcome of depressive disorders in primary health care. Helsingin yliopisto, lääketieteen laitos: väitöskirja. Luettu 6.4.2014. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/43006>

RYTKÖNEN, M. 2013. Kehityskulkuja ja väliintuloja, ekologinen näkökulma vakavan väkivallan tehneiden nuorten sosioemotionaalisen terveyden kehitykseen. Itä-Suomen yliopisto, terveystieteiden laitos: väitöskirja. Tallennettu 19.9.2013. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1174-2/index.html



TAPANI, A. 2013. Yrittäjyyskasvatus opettajan työssä -luento 6.9.2013. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

Tulevaisuus 2030 -sivusto: Tulevaisuuden työelämä. Luettu 23.9.2013. <http://tulevaisuus.2030.fi/millaista-suomea-tavoittelemme/tulevaisuuden-tyoeelaema>.

TURKKI, T. 2005. Kahdeksan pilven takaa. Japanin murros ja uusi nousu. Helsinki: Edita.

TURTIAINEN, R. & ÖSTMAN, S. 2013. Verkkotutkimuksen eettiset haasteet: Armi ja anoreksia. Teoksessa Laaksonen, S., Matikainen, J. & Tikka, M. (toim.) Otteita verkosta, verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Jyväskylä: Bookwell oy, 49–67.

Työ- ja elinkeinoministeriö 2014. Luettu 10.4.2014. http://www.tem.fi/yritykset/sosiaalinen_yritys.

Yhteiskunnallinen yritys -sivusto 2014. Luettu 10.4.2014. <http://www.yhteiskunnallinenyritys.fi>



OPINTOJEN JOUSTAVUUS – KUKA TAI MIKÄ JOUSTAA?

Abstrakti

Tässä artikkelissa tarkastelen käytännönläheisesti, miten ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijat kokevat opintojensa joustavuuden. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä opintojen joustavuus tarkoittaa, mikä sitä edistää tai estää. Kokemuksestani aikuisopiskelijoiden kanssa toimimisesta oltan, että mitä enemmän aikuisille antaa vapausasteita ja mahdollisuuksia oman oppimisensa toteuttamiseen, sitä sitoutuneempia he ovat omaan oppimiseensa ja sen edistämiseen. Ajattelumalli kuvastaa yrittäjämäistä opettajuutta, jossa opettajan rooli on enemmän mahdollisuuksien tarjoaja ja moderaattori kuin perinteinen tiedonvälittäjä ja paremmin tietäjä. Artikkelin aineisto muodostuu opettajankoulutuksen henkilökunnan, opiskelijaryhmän ja yhteistyökumppaneiden näkökulmista joustavuudesta ja sen kehittämisestä. Artikkelissa sovelletaan aineistolähtöistä analyysiä, jota taustoitin tiiviillä teoreettisella viitekehysellä. Artikkelin lopputuloksena esitän ideoita joustavuuden kehittämiseen opettajankoulutuksessa, mutta uskon teemoilla olevan sovellusarvoa myös muussa opettajan työssä, jota tämä sama teema koskettaa.

Asiasanat: opintojen joustavuus, ammatillinen opettajankoulutus, ohjaus

Johdatus lähestymiskulmaan

Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa (TAOKK) toteutettiin kysely opintojen joustavuudesta vuonna 2012. Kysely lähetettiin sähköpostilla Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilökunnalle, 2011 aloittaneelle opettajankoulutusryhmälle sekä neljän yhteistyöoppilaitoksen johtajalle. Vastauksia tuli yhteensä 24 kpl, joista TAOKKin henkilökuntaan kuuluvia oli 10, opiskelijoita 12 ja oppilaitosten edustajia 2. Vastausten laadullinen monipuolisuus kuitenkin antaa mahdollisuuden aineiston tarkasteluun opintojen joustavuuden lähtökohtana, aineiston määrällisestä vähyydestä huolimatta. Aineiston onkin tarkoituksena toimia lähtöalustana opintojen joustavuuden pohdinnalle osana opettajankoulutuksen kehittämistä ja luoda paikallista teoriaa: sen avulla saamme näkökulmaa nykytilaan ja voimme sen jälkeen pohtia tarvittavia muutostoimenpiteitä.



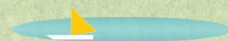
Kyselyssä oli kolme teemaa, joihin vastaajat saivat avoimesti vastata ilman tarkempaa ohjeistusta. Kyselyn saatesanoissa mainittiin tuleva opetussuunnitelmauudistus ja siinä yhtenä keskeisenä opintojen joustavuuden lisääminen. Kyselyn ohjeistuksessa korostui se, että jotta voimme kehittää toimintaamme, on syytä tuntea nykytila.

Kysymykset eri kohdejoukoille olivat samat:

1. Mitä sinusta ”opintojen joustavuus” tarkoittaa?
2. Miten opintojen joustavuus TAOKKissa toteutuu?
3. Mikä sen toteutumista tai toteuttamista estää?



Aineiston analyysin apuna käytin laadullisen aineiston analyysiohjelmaa nVivoa, joka mahdollistaa aineiston teemoittelun, mainintojen määrällisyyden tarkastelun sekä palaamisen alkuperäiseen aineistoon. Olen lähestynyt aihetta käyttäen aineistolähtöistä analyysiä, mahdollisimman ”puhtaalta pöydältä” asiaa tarkastellen. Aineistolähtöinen analyysi etenee aineiston redusoinnin eli pelkistämisen, klusteroinnin eli ryhmittelyn kautta abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen (Miles ja Huberman 1984). Analyysiyksikkönä voi olla yksittäinen sana tai lause. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja saadaan siten vastaus tutkimustehtävään. (Tuomi ja Sarajarvi 2002). Aineistolähtöisestä tutkimuksesta on olemassa eri koulukuntia, esimerkiksi Glaser pitää tiukasti aineistolähtöisyydestä ja kieltää aiemman teorian olemassaolon, sen sijaan Strauss ja Corbin ovat sitä mieltä, että aiemmat teorat ovat läsnä eikä niiden olemassaoloa voi kieltää, halusi tai ei. Glaser on sitä mieltä, että Straussin ja Corbinin näkökulma ei ole aineistolähtöistä lainkaan. (ks. esim. Kyrö and Tapani 2007.) Tässä artikkelissa nojaudun Straussin ja Corbinin ajatuksiin: en kiellä aiemman teorian olemassaoloa, tässä tapauksessa vain viivästyttän sen käyttöönottoa, jotta aineiston ääni saadaan kuuluviin. Etenen siis raportissani niin, että esittelen ensin aineistosta tulleet teemat ja vastaukset, sen jälkeen rakennan viitekehystä asiasta aiemmin tutkitun perusteella ja lopuksi teen yhteenvetoa aiemman tutkimuksen sekä oman aineistoni yhtäläisyyksiä ja eroja peilaten. Loppupohdintana ovat tämän tutkielman aiheuttamat alustavat ajatukseni toimenpiteiksi opettajankoulutuksessamme. Aloitan yhteenvedolla kyselyn vastauksista.



Opintojen joustavuus – mitä se on?

Opintojen joustavuus voidaan vastaajien mukaan määritellä lähinnä viidellä tavalla (suluissa mainintojen määrät): se tarkoittaa yksilöllisyyttä (29), erilaisia suoritustapoja (9), erilaisia oppimisympäristöjä (7), asennetta (7), ulkoisten ja sisäisten verkostojen hyödyntämistä (5) sekä lähipäivien käytäntöjä (2). Opintojen yksilöllisyyttä kuvattiin muun muassa elämäntilanteeseen, eri vaihtoehtoihin ja erilaisiin taustoihin liittyvillä ilmaisuilla:

”Jos opintoja voi tehdä yksilöllisesti oman elämäntilanteen ja omien mieltymysten viitoittamalla tavalla.”

”..tarjolla pitäisi olla kärrypolkuja ja moottoriteitä”

”Opintojen tavoitteiden henkilökohtaistaminen / yksilöllistäminen.”

”Kaikkien ei tarvitse edetä saman kaavan mukaan tai edes samassa järjestyksessä.”

”Myös oppijoiden erilainen tausta on huomioitava ja polutettava esim. kokeneet, jo opettajana toimineet eri reittiä kuin ”keltanokat. Tosin opeilla on joskus poisoppimisen tuskaa vääristäkin menetelmistä.”

”Opintoja voidaan räätälöidä opiskelijan lähtökohdan ja henkilökohtaisten tarpeiden mukaan.”

Erilaisia suoritustapoja luonnehtivat toteamukset siitä, että opintoja voi tehdä eri lailla ja on olemassa valinnan mahdollisuuksia:

”..eri opiskelijat voivat tehdä saman opintokokonaisuuden erilaisilla tavoilla.”

”erilaista tapaa (tavanomaisesta poikkeavaa) suorittaa opettajaopinnot”

”..valinnan mahdollisuuksia oppimistehtävien suorittamisessa.”

”korvaavia tehtäviä,”

Oppimisympäristöjen tarkastelussa tuli esiin laaja-alainen ymmärrys siitä, missä kaikkialla voi oppia. Tämä ymmärrys on omiaan lisäämään tuntemusta opintojen joustavuudesta:

”opiskelijan vapautumista ajan, paikan, menetelmän yms. rajoituksista”

”ylittävät formaalin, oppilaitoksessa tapahtuvan oppimisen rajat, sekä tunnistavat ja tunnustavat osaksi opintoja nonformaalin ja informaalin oppimisen mahdollisuudet ja tulokset. Oppimisen kaikkiallisuuden idea kuvaa opintojen joustavuuden mahdollisuuksia.”

”joustavuutta paikasta ja ajasta”

”mahdollisuus suorittaa opintoja töiden ohella”



Joustavuus nähtiin myös molemminpuolisena asenteena eli opiskelijalla ja opettajalla on kummallakin vastuunsa:

"..opiskelijoiden omien näkökantojen ja ehdotusten huomioonottamista."

"..vastuu aikataulumuutoksista on minulla itselläni opiskelijana ja minun vastuullani on ilmoittaa mahdollisista muutoksista ja joustotarpeista kouluttajalle."

"Joustavuuden tulee olla myös molemmin puolta"

Lisäksi joustavuus tarkoittaa tai voisi tarkoittaa ulkoisten ja sisäisten verkostojen hyödyntämistä, niin ammattikorkeakoulun sisällä kuin muuallakin. Yksi huomio tuli myös siitä, että opettajankouluttajien olisi hyvä tuntee se arki, johon opettajaopiskelijoita ohjaavat: tuntemus siitä voisi avartaa joustavuuden tarpeen ymmärrystä ja vaadetta:

"Ryhmläiset voivat myös valita jonkin verran järjestetäänkö lähiopetusta TAMKissa vai jossain muualla. Pienryhmän kesken voi paljonkin valita, missä työskennellään."

"TAOKKin sisäinen toinen toisensa mukaan ottaminen kaikkeen olisi hyvin tärkeä asia. Esimerkiksi: Jos joku kutsuu jonkun asiantuntijan, järjestää seminaarin, vierailukäynnin tms., täytyisi saada tieto eteenpäin.."

"TAOKKin opettajille voisi järjestää työssäoppimisjakson ammattiopistoissa (asiaan lienee saatavissa ESR-rahaakin), jolloin tuntuma opeopiskelijoiden arkeen valottuisi. Tietämys arjesta voi antaa uutta näkökulmaa kysymykseen joustosta ja ope-opetuksen toteuttamisesta."

Arjen toiminnoissa myös lähipäivien käytännöt nähtiin joustavuuden määritteinä, tosin vain kahdessa vastauksessa:

"Eri ryhmien lähipäivät voisi vaikka yhdistää niin, että tiettyä lähipäivää on x-määrä per vuosi (= esim. yhtä monta kuin kutakin päivää on nyt yhteensä) ja lähipäiviä voisi poimia ja suorittaa sitten itselle sopivana ajankohtana."

"..suhtautumista lähipäivillä läsnäoloon"

Miten opintojen joustavuus toteutuu?

Hämmästyttävää tai ainakin hämmentävää on se, että mainintoja siitä, että joustavuus opinnoissa toteutuu hyvin, oli yhtä paljon kuin vastaajia (24), näin osin siitäkkin syystä, että osa vastaajista otti tähän asiaan kantaa myös seuraavan kysymyksen puolella, eli ei nähnyt mitään esteitä joustavuuden toteuttamiselle. Lisäksi mainittiin seuraavat näkökulmat joustavuuden toteutumisessa:



se toimii henkilökohtaisia keskusteluja ja ohjeita hyödyntäen (7), opettajakohtaisesti, läsnäytyen (6) ja verkkoa käyttäen (1).

Opintojen joustavuuden hyvää toteutumista kuvailtiin muun muassa niin, että opintoja pystyy tekemään työn ohessa ja pystyy itse aikatauluttamaan tekemisiään sekä valitsemaan itselleen sopivia ja itseä kehittäviä oppimistehtäviä:

”Työn ohessa opiskelu toimii mallikkaasti.”

”Mielestäni hyvin, sillä pystyn itse aikatauluttamaan hyvin milloin teen erilaisia kirjallisia töitä ja myös lähipäivästä poissaolemisen olen voinut joustavasti korvata kirjallisella työllä.”

”Voin toteuttaa esimerkiksi kehityshankkeeni itselleni mielekkäällä tavalla.”

”Ainakin omalla osallani on toteutunut mahtavasti.”

”Opettajat ovat olleet hyvin joustavia. Jos syynä poissaoloon on esim. oman lapsen sairaus, se ymmärretään. Turhaa nipotusta ei ole olemassakaan. Ja jos joskus tehtävät myöhästyvät, niistä muistutetaan asiallisesti, ei yhtään ikävästi.”

”Mielestäni joustavuus toteutuu kiitettävästi, vain oppilaan veltoilu voi tämän estää.. :)”

”Mie olen henkilökohtaisesti aika tyytyväinen TAMKin opintoihin.”

Opettajakohtaisuus tuli myös esiin vastauksissa: ryhmänohjaajien ja ohjaajien opettajien käytännöissä oli joitakin eroja. Mielenkiintoinen kommentti oli myös opettajan läsnäolopyrkimyksestä, pyrkimyksestä olla helposti lähestyttävä, mutta myös vastavuoroisesti siitä, että opettajan pitäisi kertoa omista kiireistään rehellisesti:

”viestintä, selkeät ja luettavat ohjeet; pyrin itse olemaan helposti lähestyttävä; sanon usein, että luokassa saa liikkua, koska joidenkin voi olla vaikea istua paikallaan;”

”Riippuu varmaan ryhmän opettajasta.”

”(kouluissa olevien ohjaajien) kirjava tausta ja laatukriteereiden täytyminen kaikkien osalta.”

”Jos opettajalla on itsellä kiireinen aikataulu, siitä tulisi kertoa hyvissä ajoin.”

Opintojen alussa käytävät osaamisen kartoituskeskustelut, ns. Oskari-keskustelut, nähtiin joustavuuden mahdollistajina, samoin ohjeet, joilla tosin osin oli myös kahlitsevia vaikutuksia:

”joustavuuden toteuttamiseksi on luotu järjestelmiä, kuten esimerkiksi AHOT-menetttelyyn liittyvät selkeät ohjeet.”



„..yleisistä ohjeista (mm. AHOT -prosessi), jotka ovat opiskelijoiden kannalta ”kahlitsevia”. Oskari-keskustelut ovat eräs keino edistää joustavuutta, joka saisi olla kaksi kertaa opintojen aikana.”

”pääsääntöisesti noudatan ohjeita, mutta pyrin myös opiskelijan tilanteen huomioonottamiseen ohjeiden soveltamisessa; en siis aina noudata kirjaimellisesti”

”Ahotointi tietysti edistää joustavuutta, mutta käsittääkseni meillä ei ahotoita kovinkaan paljoa.”

Verkon käyttö opiskelun joustavuuden edistäjänä nähtiin myös luontevana tapana toimia opiskelijoiden kysymyksiin nopeasti reagoimiseksi:

”Kun keskustelut näkyvät verkossa, ryhmäopettajan on aika luonteva ottaa siihen tarvittaessa osaa tai vastailla opiskelijoiden tekemiin kysymyksiin. Yhteydenpito yksittäisiin opiskelijoihin sähköpostin välityksellä palvelee samaa asiaa.”

Mikä opintojen joustavuuden toteuttamista tai toteutumista estää?

Toteutumisen esteitä oli neljä ryhmää, joista suurimmat olivat ohjaus- ja palveluasenne (15) ja pedagoginen käsitys (13). Lisäksi esiin nousivat valinnan mahdottomuudet (8) ja ohjeet (5).

Ohjaus- ja palveluasennetta käsiteltiin asenteiden ja saadun tuen näkökulmista:

”Sitä voi estää esim. kielteisillä ja välinpitämättömillä asenteilla opiskelijoita kohtaan.”

”tiukat rakenteet, asenteet ja tottumukset”

”joissain tapauksissa riittämätön tuki TAOKK:lta”

”Koko TAMKin synergiahäydyn käyttöön ottaminen”

”TAOKKin sisäinen toinen toisensa mukaan ottaminen kaikkeen”

”Kenelläkään TAOKKilaisella ei saisi olla varaa sanoa: `Tämä ei kuulu minulle`.”

Pedagoginen käsitys otettiin esiin toisaalta joustavuutta rajoittavana toimintana, mutta myös epäselvyytenä yhteisestä linjasta. Myös liiallinen samaan aikaan toimiminen ja perinteisyys nähtiin esteinä:

”Tutkiva oppiminen ja pienryhmätyöskentely sitovat opiskelijat tiettyyn toimintatapaan, jossa ei ole paljon joustomahdollisuuksia.”

”Yhteistä ymmärrystä pedagogisista peruslinjauksista ei oikein ole. Tutkiva oppiminen on ymmärretty paikoin turhan teknisesti ja menetelmäkeskeisesti. Liian tarkka takertuminen kirjoitettuun tekstiin.”



"liian byrokraattisella suhtautumistavalla TAOKKin opetus- tai toteutussuunnitelmaan"

"Perinteiseen koulutusmallin painottuva ja oppimisen kaikkiallisuuden kieltävää pedagoginen käsitys."

"Lähipäivät ja ryhmätyöt sitovat aikataulun muiden opiskelijoiden kanssa samaan tahtiin."

Valinnan mahdollisuuksissa tai niiden puuttumisessa korostui kommentit valinnaisista opinnoista, mutta lisäksi mukana on ajatus kasvatustieteen opintojen kehittämisestä:

"Etäpaikkakunnilla joustavuutta rajoittaa lisäksi valinnaisten opintojen heikko tarjonta."

"valinnaisien suorittaminen on vaikeaa."

"Eniten (erittäin paljon) se, että valinnaisia kursseja ei ole tarjolla."

"..mietityttää eniten juuri noiden valinnaisten suorittaminen"

"..voisi esim. kasvatustieteen opintoja hajauttaa ts niin, että ne voisi tehdä jopa yhden vuoden aikana. Tampereella kasvatustieteen opintoja voisi toteuttaa ns. sekaryhminä eli opiskelijat voisivat itse valita ajankohdan milloin he sen suorittavat."

Ohjeet tulivat edellä esiin toimintaa selkeyttävinä, mutta ne nähtiin myös joustavuutta estävinä asioina. Osa prosessista koettiin jopa liian raskaana opiskelijoille ja sähköisistä ympäristöistä mainittiin wiki-alusta:

"Mielestäni ohjeita voisi vähentää ja luottaa nykyistä enemmän ryhmänohjaajan (ja muunkin henkilöstön) osaamiseen ja ammattietiikkaan"

"Huonoiten joustavuus TAOKKissa toteutuu aiemmin hankitun osaamisen hyväksiluvuissa ja siihen liittyvässä AHOT prosessissa."

"AHOT-prosesessi liian raskas opiskelijoille"

"wiki.tamk aika haasteellinen paikka löytää tietoja"

Seuraavassa taulukossa 1 etenen edellä mainituista maininnoista, lauseista ja niiden osista laajempiin teemakokonaisuuksiin (ks. esim. Strauss & Corbin 1990). Vedän yhteen samantyyppisiä teemakokonaisuuksia, perustelen niiden tärkeyttä ja otan esiin huomioitavan asian haasteet nykyiselle toiminnalle.



HUOMIOITAVA ASIA	MIKSI TÄRKEÄ	HAASTE NYKYISELLE TOIMINNALLE
<p>yksilöllisyys: erilaiset suoritustavat, erilaiset oppimisympäristöt, verkostojen hyödyntäminen, lähipäivien käytännöt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • oppimisen kaikkiallisuus • aikuisopiskelun näkeminen aikuisten opiskeluna (ihmiskäsitys) 	<ul style="list-style-type: none"> • aito yksilöllisyyden mahdollistaminen: tahtotila, resurssit, toiminnan uudelleen ajattelu • oppimisympäristökäsitteen ymmärrys • oppimisen kaikkiallisuuden tunnistaminen osaksi opettajan ammatti-identiteettiä • tarve verkostojen rakentamiselle, molemminpuolinen hyöty
<p>opiskelijoiden sekä koko TAOKKin henkilökunnan asenne</p>	<ul style="list-style-type: none"> • toiminnan kivijalka joka osapuolen näkökulmasta, myös työssäjaksamisen ja -viihtyvyyden keskeinen elementti henkilökunnan kannalta • ihmiskäsitys: aikuisen oma vastuu oppimisestaan ja tekemisestään; andragogiikka vs. pedagogiikka 	<ul style="list-style-type: none"> • pohdinta, miksi olemme täällä töissä / TAOKK-henkilöstö? • pohdinta, miksi olemme täällä opiskelemassa / TAOKK-opiskelijat? • opiskelijoiden ymmärrys itseohjautuvuudesta vastuuna mutta myös velvollisuutena • koko henkilökunnan palveluasenne
<p>pedagoginen käsitys</p>	<ul style="list-style-type: none"> • yhteinen ymmärrys vaikuttaa toiminnan laatuun, raameihin ja käytäntöihin • yhteinen käsitys systemaattisena toimintana 	<ul style="list-style-type: none"> • tutkiva oppiminen: kirjaimellisesti vai soveltaen? • miten ymmärrämme tutkivan oppimisen; onko se edelleen se toimintatapa, jota haluamme käyttää / jota opiskelijat ja yhteistyökumppanit haluavat meidän käyttävän.
<p>ohjeiden rooli</p>	<ul style="list-style-type: none"> • selkeys tärkeä yhteisen toiminnan raamittajana 	<ul style="list-style-type: none"> • missä määrin tarvitsemme tarkkoja ohjeita ja lomakkeita, missä määrin luotamme henkilöstömme osaamiseen, etiikkaan ja arviointikykyyn.

Opintojen joustavuuden tutkimusta muissa yhteisöissä

Tässä luvussa otan esiin muutamia opintojen joustavuuden tutkimuksia, lähinnä ammattikorkeakoulu- ja yliopistokonteksteista. Perustelen teoria- valintoja koulutusjärjestelmän duaalimallilla, sillä vaikka ammatillinen opettajankoulutus ei tuotakaan korkeakoulututkintoa, se kuitenkin opiskellaan korkeakouluyhteisössä. Korkea-asteen opiskelijoiden, siis ammattikorkeakoulu-, yliopisto- kuin opettajankoulutusopiskelijoiden tilanteissa on samanlaisia ai-



kuisopiskelijuuden elementtejä: Aikuisten opiskelun yksi piirre on vapaaehtoisuus, mutta toisaalta myös vastuu opintojen etenemisestä ja omasta oppimisesta jää aikuiselle itselleen. Yhä useammat aikuiset opiskelevat pysyäkseen mukana muuttuvassa maailmassa ja esimerkiksi työelämän paineet ajavat aikuisia opintojen pariin. (Holopainen 2007.) Useimmat koulutukseen päässeet näkevät koulutusintervention oman ammattikäytäntönsä kehittämisenä ja laativat määrälläikäisen projektin tavoitteineen ja sitoutuvat ”opiskeluelämäntapaan”, pyrkien suunnitelmallisesti niveltämään yhteen elämän eri osa-alueita: koulutusta, työtä ja vapaa-aikaa. (Järvinen 1996). Erottavia tekijöitä perustutkinto- ja opettajankoulutusopiskelijoiden kohdalla on se, että opettajaopinnot opiskellaan pääsääntöisesti työn ohella, kun sen sijaan perustutkinto-opiskelijat opiskelevat päätoimisesti ja työssäkäyntiä tapahtuu opiskelun ohella. Usein perustutkintovaiheessa ei vielä ole perhe-elämää opintoja taustoittavana. Kuitenkin osa opettajaopiskelijoista on myös täysipäiväisiä opiskelijoita ja taas perustutkinto-opiskelijoissakin on eri elämäntilanteissa olevia, joten sikäli heitä voidaan joustavuuden kannalta tarkastella ainakin osin samoissa kategorioissa.

Rinnekallo (2002) on pohtinut ammattikorkeaoiskelijoiden yksilöllisiä polkuja. Hän toteaa, että yksilöllistyminen on eräänlainen pakko, nykyinen postmoderni yhteiskunta korostaa henkilökohtaisia valintoja, uhkia ja riskejä. Nyky-yhteiskunnassa yksilöllä on valtavasti asioita ja ryhmiä, joista valita (Tapani 2009). Yksilö pyrkiikin valitsemaan ne ryhmät, joista on hänen identiteettinsä kasvulle hyötyä. Siksi esimerkiksi sitoutuminen asioihin on löyhää, koska viiteryhmä on tarjolla ja vaihtaminen helppoa. Koulutusjärjestelmässä tämä näkyy siinä, että opiskelija saa ja joutuu rakentamaan omaa koulutuksellista polkuaan monien valintojen keskellä. ”Perinteisestä” luopuminen ja valintojen korostaminen pitää sisällään myös uhan. Ammattikorkeaoiskelijoita koskevassa tutkimuksessa todetaan, että koulutusjärjestelmällä ei ole mahdollisuuksia vastata opiskelijoiden lisääntyvälle halulle luoda omaa polkuaan. (Rinnekallo 2002.)

Kuopion yliopistossa on tutkittu opiskelun esteitä, joiksi on todettu

1. vammat ja sairaudet
2. sosiaaliset ja kulttuuriset haasteet
3. oppimisvaikeudet
4. taloudelliset haasteet
5. ajanhallinta ja muun elämän sovittaminen yhteen opiskelun kanssa
6. opetukseen ja opintojen ohjaukseen liittyvät esteet (Pekonen 2010).



Omaan opetukseemme kytkeytyy näistä läheisimmin viimeinen teema eli opetukseen ja opintojen ohjaukseen liittyvät esteet. Pekonen (2010) toteaa, että yliopistossa on joustamattomuutta, ongelmia ja eriarvoisuutta. Nimenomaan henkilökohtaiseen ohjaukseen koettiin olevan vaihtelevasti resursseja, mikä vaikuttaa ohjauksen saantiin. Hyvinä käytäntöinä yliopisto-opiskelijoita tutkittaessa mainittiin alkuvaiheen tuutorointi ja HOPS-ohjaus, koulutusohjelman tarjoama tuki ja siellä vallitseva yhteisöllisyys, opiskelukavereiden ja perheen tuki. Tärkeimmiksi kehittämiskohteiksi nähtiin henkilökohtainen ohjaus ja yhteiset toimintatavat, joihin pitää olla ohjeistus.

Yksi keskeinen kehittämisehdotus, joka implementoituisi myös TAOKKin toimintamalliin, tulee esiin monimuoto-opiskelijoiden ajanhallintaa ja jaksamista tutkineiden sairaanhoitaja (AMK)-opiskelijoiden opinnäytetyössä: opiskeluresursseista, ajanhallinnasta ja jaksamisesta pitää ehdottomasti keskustella monimuoto-opiskelijoiden kanssa jollakin tavalla opintojen kuluessa (Ranne ja Salminen 2011).

Hieman erilaisen näkökulman opettajankoulutuksen joustoihin saamme, jos tarkastelemme opettajankoulutuksen funktiota Laurialan (2008) näkökulmasta: nykyopettajan pitäisi pystyä olemaan opettaja, mutta myös työnsä kriittinen tarkastelija ja tarpeen tullen työyhteisönsä muutosvoima. Opetuksen ja oppimisen muutoksen on lähdettävä opettajankoulutuksesta: traditioiden ja rutiinien murtamisessa tarvitaan kriittisiä kokemuksia, interventioita, jotka tutustuttavat opiskelijat poikkeaviin luokkaympäristöihin ja pedagogisiin kulttuureihin sekä synnyttävät kognitiivista ristiriitaa entisen ja uuden tiedon välillä. Tämä siis on yksi tehokas tapa käynnistää oppimisprosessia. Tavoitteena on kasvattaa opettajia, jotka ovat tiedostavia, kriittisiä ja muutosta etsiviä, jopa transformatiivisia intellektuaaleja. Tutkivan asenteen tulisi olla koko koulusta läpäisevä periaate: tarvitaan henkeä, joka innostuu ja innoittaa myös opiskelijat kyselemään ja tutkimaan. Ne voidaan oppia vain elämällä ne todeksi jokapäiväisissä sosiaalisissa käytännöissä ja tähän tueksi tarvitaan opettajien tutkivaa yhteisöä. Avainkäsite sekä opettajankoulutuksessa että koulujen kehittämisessä on yhteisöllisyys. (Lauriala 2008.) Tämä siis asettaa vasta-argumentin opintojen liialliselle yksilöllistymiskehittämiselle ja -suuntaukselle; ajattelun kehittämiseen tarvitaan kuitenkin myös muita ajattelijoita, tosin opetusmenetelmällisesti tähän varmasti pystymme keksimään kestäviä ja rakentavia ratkaisuja myös.

Yhteenvedonomaaisesti aikaisempaan tutkimukseen liittyvät ajatukset voidaan tiivistää taulukkoon 2. Taulukossa kuvataan aiemmassa tutkimuksessa



esiin otettu asia, perustellaan tiivistetysti sen tärkeys sekä nostetaan esiin huomioitavaan asiaan liittyvä haaste.

TAULUKKO 2. Opintojen joustavuuden edistäminen

HUOMIOITAVA ASIA	MIKSI TÄRKEÄ	HAASTE
yksilöllistyminen	postmodernin ajan "henki": valinnan vapaus	<ul style="list-style-type: none"> itseohjautuvuuden eritasoisuus aikuisillakin ryhmätyötaitojen kehittyminen, erilaisuuden arvostus todellisten valintojen mahdollisuudet
henkilökohtainen ohjaus	erilaiset elämäntilanteet, oppimisen erilaisuus	<ul style="list-style-type: none"> opettajan resurssit toiminnan tasalaatuisuus oppijan oma vastuu
keskustelu opiskelun vaateista	jokaiselle opiskelijalle tulee näkyväksi se, että opiskelu vaatii aikaa: miten hän ajankäyttönsä järjestää ja priorisoi	<ul style="list-style-type: none"> liiallinen takertuminen esteisiin (ajankäyttö yms.)
transformatiivisten intellektuellien kehittäminen	opettajan rooli yhteiskunnallinen vaikuttaja	<ul style="list-style-type: none"> vaatii yhteisöllisyyttä, liiallinen yksilöllistymiskehitys vaarantaa sosiaalisuuden ("emme tee mitään sellaisilla opettajilla, jotka eivät tule toisten kanssa toimeen")

Pohdinta: miten tästä eteenpäin, mitä voimme tai mitä meidän pitäisi tehdä toisin?

Tutkimuksen tarkoituksena oli nostaa keskusteluun opintojen joustavuuden teema: mitä se tarkoittaa, mikä sitä edistää tai estää. Aineiston perusteella joustavuus tarkoittaa yksilöllisyyttä, erilaisia suoritustapoja, erilaisia oppimisympäristöjä, asennetta, ulkoisten ja sisäisten verkostojen hyödyntämistä sekä lähipäivien käytäntöjä. Joustavuus toteutuu henkilökohtaisia keskusteluja ja ohjeita hyödyntäen, opettajakohtaisesti, läsnäytyen ja verkkoa käyttäen. Joustavuuden toteutumista tai toteuttamattomuutta estää ohjaus- ja palveluasenne, pedagoginen käsitys, valinnan mahdollisuudet ja ohjeet.



Opettajaopiskelijat ovat aikuisopiskelijoita, joille yksilölliset koulutuspolut ovat tärkeitä. Se korostuu vastauksissa. Varsinkin jos yksilöllisyyteen yhdistetään erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen, niin tämä vaade on varsin ilmeinen (vrt. Taulukko 1). Toisaalta oma opiskeluryhmä nähdään voimavarana. Esimerkiksi Anne Mustosen esittämä selvitys Tampereen ammattikorkeakoulun tekniikan alan ”pudokkaista”, kertoi karua kertomaa siitä, että kun oma ryhmä ”menee alta” niin opintoihin kiinnittyminen on vaikeaa, joskus jopa häpeällistäkin (Mustonen 2012). Samoin muualla tehdyissä tutkimuksissa korostui yhteisöllisyyden tarve muun muassa opettajan kriittisen ajattelun kehittäjänä. Miten siis toimimme niin, että voimme tukea ryhmäprosessia, mutta mahdollistamme yksilölliset valinnat, suoritustavat erilaisissa oppimisympäristöissä. Se on aineistosta esiin nouseva kysymys, johon meidän tulee vastata, nyt tai myöhemmin. Otan taulukossa 3 esiin omat kysymykseni ja ihmettelynaiheeni opintojen joustavuuden eteenpäin kehittämiseksi.

TAULUKKO 3. Kysymyksiä ja ihmettelynaiheita opintojen joustavuuden teeman eteenpäin kehittämiseksi

HUOMIOITAVA ASIA	KYSYMYS	IHMETYSTÄ
Yhteistyö	Mitä varten me itse kukin olemme täällä töissä?	Tätä meidän jokaisen kannattaa miettiä omalta kohdaltamme.
Näkemykset opettajuudesta	Ryhmäprosessin vai yksilön oppimisen tukemista?	Kumpi linja kantaa pidemmän päälle: yksilöllisyyden vahvistaminen vai yhteisöllisyyden edistäminen.
Oppimisympäristöt	Lähipäiviä vai jotain ihan muuta – mikä on opettajankoulutuksen oppimisympäristökäsitys? (ks. TAOOK uusi opetussuunnitelma 2013: siinä oppimisympäristöä tarkastellaan sosiaalisena, teknologisenä, käytännöllisenä ja psykologisenä tilana)	Voisiko opettajankoulutuksen rakenne ollakin jotain ihan muuta, oppimisen kaikkiallisuus huomioiden?
Ohjeiden määrä	Enemmän laajoja raameja vai yhteisesti mallinnettuja strukturoituja käytäntöjä?	Pohdintaa siitä, mikä oikeasti vaikuttaa opintojen joustavuuteen: tarkat ohjeet, jotka on ”käyty läpi” vai pitäisikö pohtia jotain ihan muuta.
Etäpaikkakuntien valinnaiset opinnot	Ideointitarvetta?	Laaja-alaiset ideoinnit, mahdollisuuksien näkeminen ja niiden rakentaminen tarpeen – voisiko esim. pienryhmän jäsenet opettaa toisilleen jotain ja saada siitä opintopisteitä?



Tämän hieman provosoivankin taulukon avulla toivon meidän pystyvän aidosti kehittämään toimintaamme ja miettimään, mitkä ovat ne todelliset opintojen joustavuuden esteet, ja mahdollisuudet. Aineiston perusteella joustavuudessa ei koeta olevan suuria esteitä, vaan enemmänkin ne ovat jokaisen ”pään sisällä”. Kiinnitymmekö liikaa ohjeisiin ja niiden määrään, vai pitäisikö meidän sen sijaan tehdä yhteisiä suurempia linjauksia, pyrkiä ymmärtämään yhteiset toimintaperiaattemme ja elää ne todeksi ja toimia niiden mukaan, puhua niistä ja avata omaa toimintaamme, miten toimimme ja millaisia ratkaisuja olemme erilaisten tilanteiden ratkaisemiseksi tehneet.

Viittasin alussa yrittäjämäiseen toimintaotteeseen, mahdollisuuksien näkemiseen rajoitteiden ja esteiden sijaan. Olisiko siinä myös joustavuuden edistämiseen yksi mahdollisuus, että yhä enemmän annamme aikuisopiskelijoiden ”keksiä” ratkaisuja ja löytää omia oppimisen paikkojaan, ilman pelkoa, meenekö tämä väärin tai voinko tehdä näin. Se pelko pitäisi myös meidän jokaisen opettajankouluttajan karistaa, luottaa omaan, kollegoiden ja opiskelijoiden osaamiseen. Oletukseni oli, että mitä enemmän aikuisille antaa vapausasteita ja mahdollisuuksia oman oppimisensa toteuttamiseen, sitä sitoutuneempia he ovat omaan oppimiseensa ja sen edistämiseen. Tämä artikkeli antaa siihen varovaisia viitteitä: tarjoa ja luo mahdollisuuksia mieluummin kuin rajoitteita. Silloin oppimisesta tulee juuri kunkin oppijan omia tarpeita palvelevaa. Jatkotutkimuksen aiheena kiintoisa teema on, voiko joustavuutta lisäämällä lisätä myös osallisuuden kokemusta. Siihen suuntaan tämä paikallista teoriaa kehitellyt artikkeli ainakin antaa viitteitä ja kannustaa lisätarkasteluun.



Lähteet:

HOLOPAINEN, M. 2007. Aikuinen oppijana – aikuisoppijan erityispiirteiden huomioiminen aikuisopetuksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Kehittämishankeraportti.

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

KYRÖ, P. AND TAPANI, A. 2007. Learning Risk-Taking Competences. In A. Fayolle (ed.) Handbook of Research in Entrepreneurship Education. Vol.1, pp-285-310. UK: Edward Elgar.

LAURIALA, A. 2008. Tutkimusparadigmat ja opettajankoulutus. Opetusteknikosta oman työn tutkijaksi. Teoksessa E.Poikela ja S. Poikela (toim.) Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.



MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. 1994. Qualitative data analysis. California: Sage.

MUSTONEN, A. 2012. Opinnoissaan viivästyneiden ryhmät. Tietoisku ”Opintoihin kiinnittyminen ja opiskelijan tukeminen” –työpajassa TAMK-päivänä 9.2.2012.

PEKONEN, E. 2010. Esteitä opintopolulla – Opiskelijoiden kokemuksia esteistä ja esteettömyydestä Kuopin yliopistossa. Teoksessa Jonna Jäntti ja Anne Kanto-Ronkainen (toim.) Esteetön opintopolku korkeakoulutuksessa. Savonia ammattikorkeakoulu / julkaisutoiminta.

RANNE, S.-M. JA SALMINEN, P. 2011. Monimuoto-opiskelijoiden ajanhallinta ja jaksaminen – kokemuksia perheen, työn ja opiskelun yhteensovittamisesta. Diakonia ammattikorkeakoulu DIAK Länsi Pori. Opinnäytetyö.

RINNEKALLIO, H. 2002. Ammattikorkeakouluopiskelijan yksilölliset polut. Teoksessa P. Kokko (toim.) Kuuluuko keskeyttäminen kenellekään. Opedin K-renkaan loppuraportti. Hämeen ammattikorkeakoulu julkaisu A: 7/2002.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. 1990. Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. London: Sage Publications.

TAPANI, A. 2009. ”Onko yhteisöllisyydellä väliä?” – identiteettiprosessi ja sosiaalinen pääoma epävarmuuden sietämisen merkityksellisinä elementteinä. Helsingin yliopisto, sosiaalipsykologia. Akateeminen väitöskirja.

TUOMI, J. & SARAJÄRVI, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Muu materiaali:

Opetussuunnitelma 2013. TAMK, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.



Heikkilä, Tuija
Ylä-Viteli, Tuija

VALMENTAJUUS JA YRITYSYHTEISTYÖ TOIVAT TUNTEET MUKAAN OPPIMISEEN

Abstrakti

Artikkelin tavoitteena on kuvata opintojaksototeutuksen suunnittelun, valmentamisen ja yritysprojektin yhteensovittamisesta saatuja kokemuksia. Valmennuksen mallia haettiin Tampereen ammattikorkeakoulun Proakatemiasta, valmentajakoulutuksista ja kirjallisuudesta sekä aiemmin opiskelijoiden kanssa tehdyistä yritysprojekteista.

Opintojakson toteutuksessa tehtiin tutkimus- ja kehittämissyksikön toimeksiantona suurelle yritykselle palvelujen kehittämisprojekti ja tutustuttiin toimialan yrityksiin Tampereen seudulla. Opintojakson tavoitteina oli tekemisen ja toiminnan avulla oppia tiimissä työskentelyä sekä vahvistaa opiskelijan itsetuntemusta.

Opintojaksototeutuksen suunnittelussa oli erotettavissa kolme eri tasoa: työjärjestys, osaamistavoitteiden mukainen sisältösuunnittelu ja valmennussuunnitelma. Näiden tasojen yhdistäminen ehyeksi toteutussuunnitelmaksi oli haastavaa. Valmentajien tekemien havaintojen, palautteiden ja muuttuvien tilanteiden johdosta suunnittelutyö eri tasoissa ja niiden välillä oli jatkuvaa koko opintojakson ajan. Valmentajien ja opiskelijoiden aikaresurssit sekä niiden hallinta lisäsivät yksilön, tiimien ja koko opiskelijaryhmän paineita, mutta antoivat samalla mahdollisuuden harjoitella työelämässä tarvittavia organisointitaitoja.

Yritysprojektissa käytettiin tutkimusmenetelminä havainnointia ja haastatteluja yrityksen toimitiloissa eri puolilla Suomea. Saadut tulokset esitettiin tutkimusraportin lisäksi profiilikortteina, videona, sarjakuvina ja blueprintingmallina. Yritysprojektille asetetut tavoitteet täyttyivät erittäin hyvin.

Opintojaksolla saamiensa kokemusten pohjalta opiskelija rakensi käsitystään alan kehittämistarpeista. Opintojakson aikana opiskelijat kokivat epätietoisuutta, hämmennystä ja painetta, mikä johtui osittain opiskelijoille uudesta lähestymistavasta ja osittain siitä, että opiskelijat tekivät uusia asioita vaativassa yritysprojektissa. Valmentaminen toi mukaan tunteet tiimitapaamisiin ja yhteisiin luentoihin sekä valmentajille että opiskelijoille.

Asiasanat: valmennus, tiimityö, tiimiopetus, pedagogiikka, tekemällä oppiminen



Johdanto

Palvelujen tuottamisen ja johtamisen sekä ravintola-alan koulutusohjelmat aloittivat syksyllä 2014 uudella yhteisellä opetussuunnitelmalla. Koulutusohjelmasta valmistuneet opiskelijat ovat restonomeja. Opetussuunnitelma rakentuu vuosittain neljästä kymmenen opintopisteen kokonaisuudesta. Opinnot alkavat opintojaksolla Ala tutuksi, johon osallistuu 75 opiskelijaa.

Uudessa opetussuunnitelmassa painottuvat ensimmäisestä opintojaksosta lähtien työelämäyhteistyö, tutkimuksellisuus ja kehittämisen näkökulmat. Opettämisen toteuttamisessa sovelletaan valmentamisen periaatteita. Työelämäyhteistyö tarjoaa mahdollisuuksia tehdä opiskelun puitteissa vaativia projekteja, joissa syntyy luontevasti tilanteita, missä voi harjoitella työelämässä vaadittavia esimiestaitoja kuten paineensietokykyä, vuorovaikutustaitoja ja päätöksentekoa.

Ala tutuksi -opintojakson osaamistavoitteiden mukaisesti opiskelija osaa rakentaa käsityksen toimialasta, sen historiasta, kehittymisestä ja kehittämisestä sekä havainnoimalla tunnistaa ravitsemuksen, hygienian ja majoituspalveluiden tämän hetken haasteet ja rakentaa niiden pohjalta oman käsityksensä alan kehittämisestä.

Opintojakson toteutusta suunnitteli kaksi opettajaa, joilla ei ollut aikaisempaa kokemusta valmentamisesta. Valmentamisen malleja haettiin kirjallisuudesta, koulutuksista ja Tampereen ammattikorkeakoulun liiketalouden yksikön Proakatemian toimintatavoista. Opettajilla oli useiden vuosien kokemus erilaisen yritysprojektien toteutuksista ja tutkimusosaamisesta. Opettajilla oli halu uudistua ja ottaa käyttöön uusia menetelmiä. Uusi opetussuunnitelma mahdollisti osallistumisen Tampereen ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaan (TKI-toiminta).

Yritysprojekti tuli toimeksiantona koulutusohjelmaan TAMKIn TKI-toiminnan kautta. Luonteeltaan projekti sopi opintojakson osaamistavoitteisiin ja aikatauluihin. Toimeksiantajana oli iso valtakunnallinen yritys ja tavoitteena oli kyseisen yrityksen palvelun kehittäminen. Toimeksiannossa painotettiin tutkimuksellisuutta ja kehittämisenäkökulmaa. Lisäksi tulokset projektista haluttiin visuaalisessa muodossa. Tutkimuskohteet sijaitsivat yrityksen toimipisteissä eri puolilla Suomea. Tutkimusmenetelminä käytettiin havainnointia ja haastatteluja. Saadut tulokset esitettiin tutkimusraportin lisäksi profiilikortteina, videona, sarjakuvina ja blueprinting-mallina. Yritysprojektille asetetut tavoitteet täyttyivät erittäin hyvin.



Artikkelin tavoitteena on kuvata opintojaksototeutuksen ajallista ja sisällöllistä suunnittelua. Yritysprojekti aikataulutettiin eri vaiheisiin. Etukäteissuunnittelussa pyrittiin tunnistamaan projektin kriittiset pisteet. Näiden pisteiden pohjalta tehtiin valmennussuunnitelma. Yritysprojektin avulla saavutettiin vain osa opintojakson osaamistavoitteista. Opintojaksolla oli myös muita sisältöjä, joiden yhteensovittaminen aikatauluihin oli haasteellista. Yritysprojektin luonteen mukaisesti toimeksiantajalta tuli ohjeita ja aikataulu, jonka puitteissa projekti oli hoidettava. Toisaalta myös koulutusohjelman opiskelijoiden työjärjestys määrittä asioita. Tavoitteena on kuvata valmentamisesta sekä valmentamisen ja yritysprojektin yhteensovittamisesta saatuja kokemuksia.

Teoreettiset perusteet

Valmentaminen pohjautuu HappiTiimin (2009) mukaan toistuviin keskusteluihin ja dialogeihin. Valmentajuus perustuu arvostavaan ihmiskäsitykseen ja aitoon kiinnostukseen ihmisistä. Ihmiset haluavat onnistumisia, haasteita ja haluavat niiden myötä kehittyä. Ihmiset haluavat tulla kohdelluiksi yksilöinä. ”Valmentamisen tarkoituksena on auttaa yksilöitä tai ryhmiä kehittymään, oppimaan ja saavuttamaan tavoitteensa” (HappiTiimi 2009).

Valmentamisessa tärkeimpiä taitoja on palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Palautekeskustelut ovat kriittisiä vaiheita valmentamisessa. Erityisesti, jos palaute koskee epäonnistunutta suoritusta, tunteet kuohuvat helposti. Valmentajan pitäisi kysymysten avulla ohjata opiskelijaa hakemaan vastausta suorituksen parantamiseen. (Kvist, Miekkavaara & Poutanen 2004.) Oikeanlainen kysymysten asettelu kehittää valmennettavan omaa ajattelutapaa (Venkula 2007).

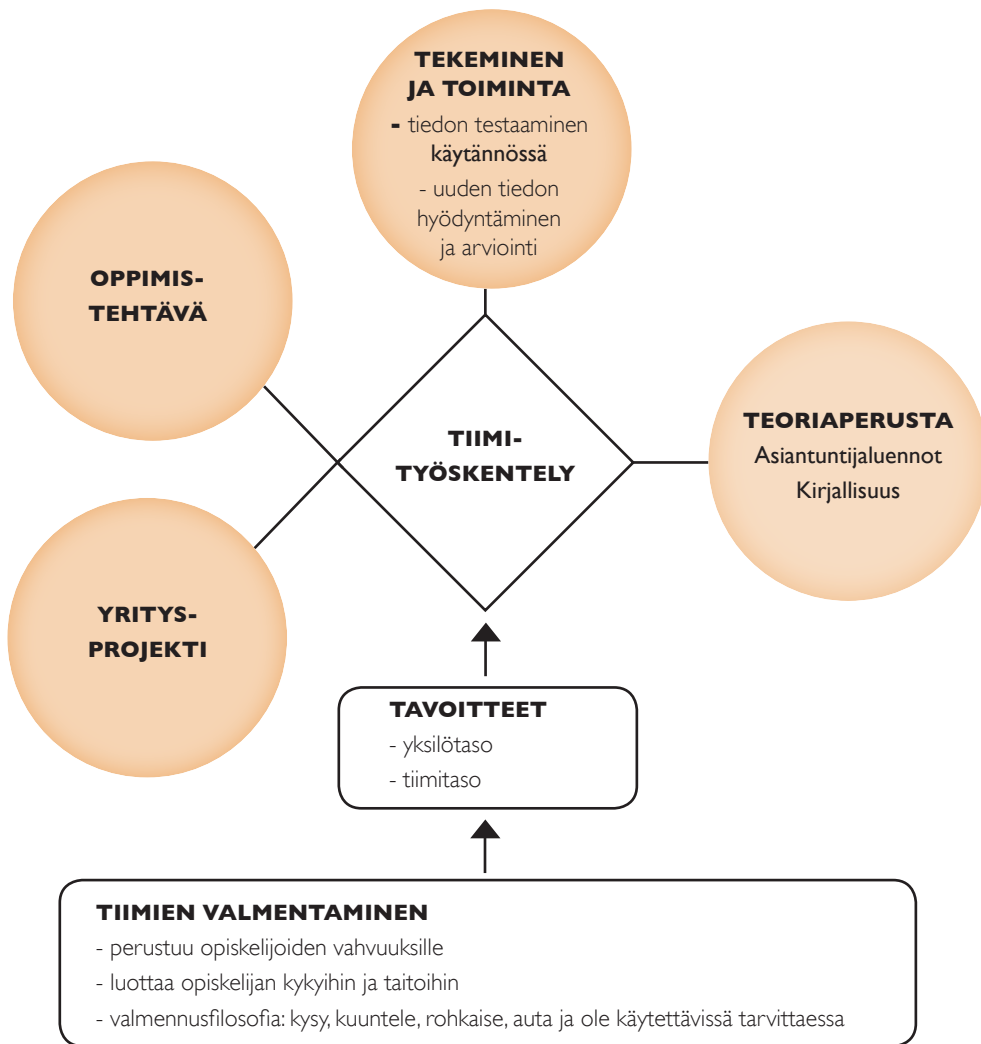
Perinteisesti opettaja antaa ongelmatilanteissa valmiita ratkaisumalleja opiskelijoille. Valmentaja sen sijaan ohjaa opiskelijaa kysymysten avulla. Tämä aiheuttaa epävarmuutta sekä opettajassa että opiskelijassa. Epävarmuutta ei voida poistaa, mutta sitä voidaan oppia sietämään ja kokemusten kautta epävarmuuden sietokyky vahvistuu tai heikentyy (Venkula 2005).

Jos opiskelija on kehittymishaluinen, niin hän haluaa aktiivisesti viedä asioita eteenpäin ja kehittyä. Tiimissä voi olla erilaisia jäseniä: alisuorittaja, luotopelaaja, tuleva tähti ja tähtipelaaja. Tiimivalmennuksessa pyritään siihen, että kaikki jäsenet kehittyisivät. (HappiTiimi 2009.) Valmentajan tulisi tunnistaa erilaiset jäsenet, jotka vaativat erilaista ohjausta (HappiTiimi 2009).

Restonomien opinnot alkoivat Ala tutuksi – opintojaksolla, joka on laajuudeltaan 10 opintopistettä (Opinto-opas 2013). Opintojaksototeutus rakennettiin val-



mentamisen periaatteille. Tällä tavoiteltiin yksilöllisen urapolun rakentamista ja toisaalta kehittymistä tiimityöskentelyssä sekä itsearvioinnissa. Kuviossa 1 on esitetty opintojaksototeutukselle laadittu sisällöllinen rakenne, jossa tekeminen ja toiminta kohdistuivat yritysprojektiin ja oppimistehtävään. Opintojakson osaamistavoitteiden mukainen teoriaperusta muodostui asiantuntijaluennoista ja aihepiiriä käsittelevästä kirjallisuudesta. Teoriatietoa sovellettiin yritysprojektissa. Kenttätutkimuksissa kerättyä uutta tietoa arvioitiin ja hyödynnettiin yrityksen palvelun kehittämässä.



KUVIO 1. Opintojakson toteuttaminen valmentajuutta soveltaen



Valmentaminen tapahtui tiimeissä, joissa pystyttiin ryhmän lisäksi huomioimaan myös yksittäisen opiskelijan toiminta ja tuntemukset. Tavoitteet pyrittiin asettamaan korkealle kaikessa tekemisessä sekä yksilö- että tiimitasolla.

Toteutus ja tulokset

Opintojaksototeutuksen suunnittelun kolme eri tasoa

Seuraavissa luvuissa esitetyt tulokset pohjautuvat opettajien kokemuksiin käytännön toteutuksesta. Tutkimusaineistona käytettiin opintojaksototeutuksen suunnitteluprosessin eri vaiheissa laadittuja dokumentteja, omia havaintoja ja muistiinpanoja. Opintojaksolla havainnointi oli jatkuvaa. Molempien opettajien havainnot olivat samansuuntaisia sekä yhteneviä, vaikka tiimivalmennuksissa opettajilla oli omat tiiminsä. Kerätystä aineistosta ja omista kokemuksista nousi esiin opintojakson opettajien välisissä keskusteluissa ja reflektoinnissa teemoja, joita tässä artikkelissa käsitellään.



Onnistunut valmentaminen edellyttää luottamuksen rakentamista, aktiivista ja avointa vuorovaikutusta valmentajan ja opiskelijatiimin välillä. Tähän pyrittiin suunnittelemalla opintojaksoa kuvion 2 mukaisesti. Suunnittelu tapahtui kolmella eri tasolla, joita olivat työjärjestys, osaamistavoitteiden mukainen sisältösuunnittelu ja valmennussuunnitelma.

Näiden kolmen tason linkitys ajallisesti oli välttämätöntä. Perinteisesti opintojaksototeutus etenee melko tarkasti etukäteissuunnittelun mukaisesti. Tässä toteutuksessa yritysyhteistyö, tiimivalmennuksissa saatu palaute ja opiskelijoiden toiminnan organisointi edellyttivät jatkuvaa reagointia, mikä aiheutti muutoksia ennakkosuunnitelmiin. Opiskelijoilla oli vahva orientaatio työjärjestyksen mukaiseen toimintaan, ja koska toiminta ei voinut tapahtua alkuperäisen työjärjestyksen mukaisesti, aiheutui tästä epätietoisuutta ja kritiikkiä.



Opiskelijalle
näkyvä taso

Opiskelijoiden konkreettinen tekeminen:

- yritysprojekti
- toimialaan tutustuminen
- tiimityöskentely

Opiskelijalle
näkyvät
opettajan
pedagogiset
suunnittelun tasot

A-taso:

Työjärjestys suunnitelma

B-taso:

Opintojakson osaamis-
tavoitteiden mukainen
sisältösuunnitelma

C-taso:

Valmennussuunnitelma

Jatkuva muutos ja
reagointi suunnittelun
eri tasoilla A, B ja C



Aika resursseina

26.8.2013

23.10.2013

I. periodi

KUVIO 2. Opintojaksototeutuksen suunnittelun kolme tasoa

Valmentaminen, yritysprojekti ja tunteet

Utenu kokemuksena opintojakso toi mukanaan jatkuvan ja vahvan tunnelatauksen kaikkeen tekemiseen sekä opiskelijoille että opettajille. On vaikea sanoa, miltä osin tunnekirjo johtui uudesta tavasta opiskella ja miltä osin opiskelun aloittamisesta uudessa opiskeluympäristössä uusine ihmisineen. Aikaisempien kokemusten mukaan jo yritysprojektit sinällään ovat tuoneet tunteita vahvasti esille oppimistilanteisiin. Tässä toteutuksessa yhdistyivät nämä kaikki osatekijät, mikä oli uusi tilanne myös opettajille.

Opintojakson aloituksessa toteutustapaa ei avattu kunnolla opiskelijoille. Opiskelijoille olisi pitänyt selvittää selkeästi, mitä valmentaminen tarkoittaa tällä opintojaksolla. Uusi toteutustapa vaati opettajien ajatuksista niin suuren osan, että opiskelijoiden aseman tunnistaminen jäi riittämättömäksi. Kerran sa-



nomalla asiat eivät sisäistyneet opiskelijoille. Ilmaan jäi paljon mielikuvia ja käsityksiä, jotka olivat vääriä ja aiheuttivat hämmennystä puolin ja toisin.

Tunteet sinällään ovat oppimista tukevia. Erilaiset tunteet oppimistilanteissa osoittavat opiskelijan sitoutumista tekemiseen. Erittäin vahvoissa tunnetiloissa vuorovaikutus on haastavaa. Esimerkiksi palautteen vastaanottaminen jännittyneessä mielentilassa korostaa helposti vain joitakin palautteen osia. Tämä näkyi tällä opintojaksolla muun muassa opiskelijoiden reaktioissa yritysprojektin toimeksiantajan palautteeseen tulosten esittämisen yhteydessä. Opiskelijoiden mielestä palaute oli määrältään riittämätöntä ja heidän tekemäänsä työtä ei arvostettu, vaikka toimeksiantajan palaute oli hyvää ja positiivista.



Valmentajien havaintojen perusteella opiskelijoiden tarve saada palautetta oli jatkuvaa. Palautetta olisi pitänyt antaa paljon ja joka tilanteessa yksilölle, tiimille ja opintojakson kaikille opiskelijoille yhteisesti. Palaute toimi ohjaavana ja kannustavana tekijänä asioiden eteenpäin viemiseksi. Palautteen merkitys huomioitiin jo suunnittelussa ja se koettiin alusta asti tärkeäksi sekä sille varattiin aikaa. Suuren ryhmä- ja tiimikoon johdosta palautekeskusteluissa ei jäänyt riittävästi aikaa henkilökohtaiseen palautteeseen. Tiimitapaamisissa tuli esille opiskelijoiden tarve tulla kuulluksi - heidän omien ajatustensa ja tunnetilojensa kertominen tuntui opiskelijoista tärkeältä. Tämä havainto tuli esille myös opintoihin kuuluvien luentojen yhteydessä käydyissä kiivaissakin dialogeissa. Epätyypilliseen tapaan 75 hengen ryhmästä suurin osa halusi sanoa mielipiteitään, kysyä ja kyseenalaistaa. Tämä intensiivisyys yllätti, mutta osoitti, että vuorovaikutus ja valmentava lähestymistapa ovat mahdollista suuressakin ryhmässä.

Taulukossa 1 on eritelty yhteenvetona opiskelijan ja opettajavalmentajien tunteita ja tunteiden vaihtumisia opintojaksolla toteutetun yritysprojektin eri vaiheissa. Projektin edetessä tunteet vaihtelivat alun innostuksesta, jännityksestä, epävarmuudesta ja onnistumisen paineesta lopun levolliseen tyytyväisyyteen. Eri opiskelijoilla ja eri opettajilla oli samoja, mutta myös hyvin erilaisia reaktioita. Samassa taulukossa on myös valmennuksen vaiheet, joissa näistä tunteista on keskusteltu.



YRITYS- PROJEKTI	TUNTEET		VALMENNUS	
	OPISKELIJA	OPETTAJA VALMENTAJANA		
	Innostus, jännitys, huumori ja uuden odotus	<ul style="list-style-type: none"> Innostus, jännitys, epävarmuus, onnistumisen paine Ensimmäinen opintojaksoteutus uudella opetussuunnitelmalla suurelle ryhmälle Aloittavien opiskelijoiden ensimmäinen opintojakso, jolla toimeksiantona yritysprojekti. 	Ryhmäytyminen	Dialogi: <ul style="list-style-type: none"> valmennus-tiimeissä (7 tiimiä * 10-11 opiskelijaa) auditoriossa (75 opiskelijaa)
Toimeksianto	Hämmennys, yllättyneisyys, vaativuus pystynkö? osaanko?	<ul style="list-style-type: none"> Onnistumisen paine Vastuunjako opettajien kesken Luottamus ja tuki 	Toimintaan ja tekemiseen haastaminen	<ul style="list-style-type: none"> opiskelija itsensä kanssa opettajien kesken
Organisointi	Epätietoisuus, epäilevyys, pessimistisyys pinnassa	<ul style="list-style-type: none"> Onnistumisen paine Kiire Työmäärä ja valmius välittömään reagointiin 	Tiimin sisäisestä toiminnasta sopiminen suhteessa yritysprojektiin	
Projekti-suunnitelma	Paine onnistumisesta, oikea iso yritysprojekti aitoon tilanteeseen. Kyseessä ei olekaan harjoitus tai tehtävä	<ul style="list-style-type: none"> Onnistumisen paine Huoli siitä, että on kaikki otettu huomioon 	Matka ryhmästä tiimiksi: <ul style="list-style-type: none"> omat kyvyt koetuksella pelisääntöjen sopiminen realiteetit huomioon 	Dialogi
Kenttätyö	Projektin hyväksyminen ja oman vastuun sekä tekemisen sisäistäminen	<ul style="list-style-type: none"> Onnistumisen paine Toivottavasti opiskelijat eivät mokaa (maine) 	<ul style="list-style-type: none"> Valmentaja opiskelijoiden käytettävissä, Valmennustarpeen määrittely tiimilähtöisesti 	
Tulosten käsittely	<ul style="list-style-type: none"> Paine osaamisesta ja huoli työmäärän tasapuolisesta jakautumisesta Tunteiden ryöppy, kaikki tunteet estoitta esille, vieraskoreus kadonnut Intensiivinen vaihe 	<ul style="list-style-type: none"> Onnistumisen paine Opiskelijat hakivat tulkintaa opettajan kasvoista Riittämättömyyden tunne, ei kokemusta eikä valmiita toimintamalleja 	<ul style="list-style-type: none"> Tiimien johtajat päätöksentekijöinä Tiimien johtajien keskinäinen yhteistyö ja tiimijohtajan tiedotus tiimilleen 	
Tulosten julkistaminen toimeksiantajalle	<ul style="list-style-type: none"> Esiintymisjännitys, Ylpeys tehdystä työstä Pettymys (toimeksiantaja vain videoyhteyden kautta paikalla, palaute hyvää, mutta määrällisesti vähäistä) Tunne siitä, että ei arvosteta, menikö työ hukkaan? 	<ul style="list-style-type: none"> Onnistumisen paine Hieno fillis, juhlapäivä Helpotus: <ul style="list-style-type: none"> Opiskelijoiden rohkeus ja ylpeys tekemästään työst Tulokset täyttivät yritysprojektin tavoitteet 	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelijat keskiössä ja tehty työ tulee julkiseksi 	
Projektin palaute	Saatujen palautteiden sisäistäminen ja onnistumisen tunne	<ul style="list-style-type: none"> Jännittyneisyys: <ul style="list-style-type: none"> Miten opiskelijat kokivat opintojaksototeutuksen, opettajille annettu palaute Miten numeerinen ja suullinen vertaisarviointi onnistuu 	<ul style="list-style-type: none"> Palaute tekemisestä. Palkitseminen osallistumisesta ja läsnäolosta Itsearviointi ja tiimin jäsenten keskinäinen arviointi 	



Johtopäätökset

Opintojakson toteutuksella tavoiteltiin henkilökohtaisten ammatillisten tavoitteiden hahmottamista ja kykyä toimia tiimissä sekä itsetuntemuksen lisäämistä. Näistä tavoitteista opiskelijan itsetuntemuksen lisääntyminen ja tiimityötaitojen vahvistuminen toteutuivat parhaiten. Yritysprojekti vei niin paljon aikaa ja resursseja, että oman henkilökohtaisen urapolun rakentaminen jäi opiskelijan itseohjautuvuuden varaan.

Toteutus kokonaisuudessaan olisi vaatinut pitempää aikajännettä. Yritysprojekti oli vaativa ja toimeksianto edellytti tutkimuksellista otetta, jolloin taustaksi olisi tarvittu monipuolista tutkimusmenetelmien hallintaa myös opiskelijoilta. Tutkimuksellinen ja kehittävä ote ammattikorkeakouluopinnoissa on sinällään tavoiteltava asia heti opintojen alusta alkaen. Opiskelijat oppivat paljon, mutta nyt toteutuneessa muodossa malli oli liian rankka opiskelijoille, toki myös opettajille. Oppimistuloksia voidaan mitata erittäin hyvin onnistuneella yritysprojektilla, johon koko opiskelijaryhmä oli sitoutunut. Valmentajuuden onnistuminen näkyi erityisesti viimeisissä tiimitapaamisissa. Vuorovaikutus näissä tapaamisissa oli tunnelmaltaan hyvää ja avointa sekä itseohjautuvaa. Kvistin, Miekkavaaran ja Poutasen (2004) mukaan valmiiden ratkaisumallien antaminen estää rehellisen ja avoimen keskustelun (Kvist, Miekkavaara & Poutanen 2004). Opiskelijat joutuivat sietämään epätietoisuutta ja hakemaan ratkaisuja ongelmiin opintojakson kuluessa. Tämä aiheutti voimakkaita tunnelatauksia, mikä kuitenkin edisti oppimista. *”Epävarmuutta ei voida poistaa, eikä hallita, mutta sitä voidaan oppia kohtaamaan taitavammin kuin ennen”* (Venkula 2005). Näitä taitoja tarvitaan työelämässä.

Opiskelijoilta saatujen suorien palautteiden mukaan opintojaksolla

- sai mallin isojen projektien organisoinnista ja tiimin vetämisestä
- ymmärsi suunnitelmallisuuden merkityksen projektin toteuttamisessa
- oppi tekemisen kautta
- tiimin tuen avulla opintojen alkuun liittyvä jännitys hävisi ja sai uusia kavereita
- tapahtui ajattelutavassa muutoksia esimerkiksi seuraavasti: ”ennen olisin sanonut, että olet väärässä, nyt sanon, että olen eri mieltä”.

Opettajat saivat opiskelijoilta runsaasti suoraa ja välitöntä palautetta koko opintojakson ajan. Opiskelijat edellyttivät opettajien olevan aina käytettävissä ja reagoivan palautteeseen ja muihin esille nousseisiin asioihin välittömästi. Tämä



oli opettajan työn kannalta haastavaa ja suhteessa annettuihin resursseihin epätasapainossa. Lisäksi yritysprojekteissa ainutkertaiset tilanteet vaativat räätälöityjä ratkaisuja, mikä myös vaatii resursseja.

Yritysyhteistyössä toimeksiantajayrityksen jousto ja reagointi osoittautui hitaaksi. Opiskelijat eivät saaneet omasta mielestään riittävästi ja riittävän nopeasti vastauksia kysymyksiinsä.

Opintojakson alussa on tärkeä esittää selkeät tavoitteet ja muodostaa yhteinen päämäärä, mihin pyritään. Mitä nopeammin luontevaan ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen päästään, sitä helpommin asiat sujuvat. Tiimityöskentelyssä ryhmäytymisen onnistuminen on erityisen tärkeää. Opintojaksoon liittyvät valmentamisen toimintatavat pitää kuvata ja selvittää opiskelijoille erittäin hyvin. Tältä osin opintojaksolla ei alussa onnistuttu.

Osin kriittisestä palautteesta huolimatta onnistumisiakin oli. Vaikeissa tilanteissa oli tärkeää saada vaihtaa kokemuksia toisen opettajan kanssa ja purkaa vahvaa tunnelatausta, mitä opettajillakin oli usein. Koska opintojaksototeutus suunniteltiin yhdessä, oli opettajilla yhteinen ideologinen näkemys toteutuksesta. Tämä mahdollisti ratkaisuvaihtoehtojen löytymisen ongelmallisiin tilanteisiin nopeasti. Ensimmäinen yhteinen valmennuskokemus toi uudenlaista sisältöä opettajuuteen. Seuraavilla opintojaksoilla kokemuksesta opittua voidaan hyödyntää ja kehittyä edelleen valmentajina. Tarkoituksena on, että opinnot jatkuvat opetussuunnitelman mukaisesti soveltaen valmentamisen periaatteita ja tekemistä yritysprojekteissa. Opiskelijalla on näin mahdollisuus jatkaa tiimityötaitojensa kehittämistä edelleen ja lisätä itsetuntemustaan.

Yhteenvedona ja kehittämisehdotuksina voidaan todeta, että valmentamista ja yritysyhteistyötä jatkettaessa kannattaa opintojakson suunnittelussa ja toteutuksessa huomioida seuraavaa:

- valmentamisen mallin avaaminen opiskelijoille opintojakson alussa on tärkeää
- palautteen antamiselle varataan aikaa riittävästi ja säännöllisesti, mikä huomioidaan jo opintojakson suunnittelussa
- opiskelijat tiedostavat, että opettajat ovat saavutettavissa
- opiskelijat tiedostavat, että opiskelijalla on oppimisen tukena koko tiimi, joten opettajan ei tarvitse olla tavoitettavissa 24/7
- opiskelijat ja opettajat tiedostavat, että alkuperäiset aikataulut todennäköisesti muuttuvat
- erilaisten tunteiden esiintyminen sallitaan ja nähdään osana oppimisprosessia.



Lähteet

HAPPITIIMI. 2009. Valmentava suoritusten johtaminen. Opas työsuoritusten johtamiseen ja parantamiseen. Lohja: Performance Power Associates.

KVIST, H., MIEKKAVAARA, A. & POUTANEN, E.-M. 2004. Valmentajan polku: valmentamalla huippusuorituksiin. Lohja: Performance Power Associates.

Opinto-opas 2013. 13RESTO Hotelli- ja ravintola-alan ko, Palvelujen tuottamisen ja johtamisen ko. Luettu 8.4.2014. <http://opinto-opas-ops.tamk.fi/index.php/fi/167/fi/116>.

VENKULA, J. 2005. Epävarmuudesta ja varmuudesta: johdantoa epävarmuuden kohtaamiseen. Helsinki : Kirjapaja.

VENKULA, J. 2007. Kysymisen taito. Helsinki: Kirjapaja.



Jenni Lahelma
Miina Makkonen
Ville Salonen

SUKUPOLVI Z ON JO TÄÄLLÄ – MITÄ TARVITSEMME PÄIVITTÄÄKSEMME KOULUTUKSEN 2010-LUVULLE?

Abstrakti

Kouluissamme kasvaa tällä hetkellä sukupolvi z. Virallisen määritelmän mukaan tähän lasketaan mukaan yhdeksänkymmentäluvun puolen välin jälkeeseen syntyneiden aalto, joka on kasvanut täysin erilaiseen maailmaan kuin he, jotka ovat sisäistäneet nykyisenkaltaisen koulujärjestelmän. Oppilaitosmaailma tuntuu kuitenkin jääneen 1900-luvun perustuksille.

Koulutuksen tärkeimpiä yhteiskunnallisia tehtäviä on pitää opetus mahdollisimman lähellä yrityselämää, valmistaa opiskelijoita itsenäiseen ajatteluun ja opettaa heitä soveltamaan taitojaan. Oppilaitos ei aina pysty tarjoamaan niitä valmiuksia opiskelijalle, joita työelämä tarvitsisi saadakseen ammattitaitoisia osaajia, ja joiden avulla yhteiskunta hyötyisi kilpailukykyisestä työvoiman tarjonnasta.

Myös opettajan asema on muuttumassa perinteisestä tiedon jakajasta kohti valmentajaa. Tämä muutos edellyttää opettajilta jatkuvaa osaamisen päivittämistä sekä asennemuutosta opettamista ja sen tyylejä kohtaan sekä tarpeettomien jämähtäneiden raja-aitojen kaatamista. Tulevaisuuden työntekijät ovat oman elämänsä yrittäjiä, jotka työskentelevät monialaisessa ja muuttuvassa maailmassa. Miten voimme tarjota onnistumisen kokemuksia nuorille opiskeluaikana niin, että he uskaltavat luottaa itseensä ja omiin kykyihinsä myös tulevaisuuden työelämässä?

Asiasanat: osaamistarpeet, työelämä, sukupolvi, tulevaisuuden opettajuus ja ohjaus, uudet oppimisympäristöt, teknologiaosaaminen

Johdanto

Esitämme tässä artikkelissa kannanoton sen muutoksen tarpeellisuudesta, jonka näemme olevan käsillä opetuksen, oppimisympäristöjen sekä opetusmenetelmien päivittämisen suhteen. Miten voimme opettaa nuoria töihin, joita ei vielä ole, käyttämään teknologioita, joita ei ole vielä keksitty tai ratkaisemaan ongelmia, joista emme vielä tiedä mitään?



Z-sukupolvi ja työelämä ovat uudistuneet, mutta koulujärjestelmä ja opetus eivät ole uudistuneet merkittävästi. Opettamista ja oppimisympäristöjä on saatu uudistettua hieman projektirahoitusten avulla, mutta merkittävin satsaus pitäisi tulla koko koulujärjestelmään. Luokkamuoto, tiedon auktoriteettinen yhteen suuntaan jakaminen, ikäryhmät ja koulutuksen pituuden yhdenmukaisuus, ovatko tässä koulutuksen kompastuskivet tällä hetkellä? Artikkelissa pohdimme omiin henkilökohtaisiin kokemuksiimme ja kirjallisuuteen pohjaten, millä tavoin pystymme päivittämään koulujärjestelmän ja opettajuuden räjäyttämättä täysin nykyisiä toimintatapoja?

Niin kuin Einsteinkin totesi: *“En koskaan opeta oppilaitani. Yritän vain luoda heille olosuhteet, joissa he voivat oppia.”*

Sukupolvi z tykkää tykkäämisestä

Jokainen sukupolvi tuo mukanaan tuulahduksen uutta maailmaan. Digitaalisen talouden ja viestintäkulttuurin tuntija Don Tapscott (2010) puhuu kirjassaan Syntynyt digiaikaan nettisukupolven edustajista. Vuosina 1977–1997 syntyneistä nettisukupolven edustajista suurin osa on kuluttanut niin koulun penkkejä kuin toimiston tuolejakin jo useita vuosikymmeniä, mutta monet oppimisympäristöihin liittyvät pääpiirteet ovat pysyneet muuttumattomina.

Nettisukupolven edustajat haluavat Tapscottin (2010) mukaan vapautta kaikissa tekemisissä asioissa. Valloillaan olevat käsitykset pulpetissa hiljaa istumisesta ja tietyistä työajoista eivät siis sovi enää samalla tavalla uuden sukupolven edustajien arvomaailmaan kuin heidän edeltäjiensä. Nämä aikalaiset toivovat myös mukautettuja ja yksilöllisiä ratkaisuja sekä mahdollisuuksia räätälöidä asioita oman näköisekseen. Voisiko tulevaisuuden oppimateriaaleissa olla myös kommentointimahdollisuus ja tilaisuus ilmaista mielipide, julkaista kuva tai peukuttaa?

Tampereen ja Jyväskylän ammattikorkeakoulussa on kummassakin käytössä yrittäjyyden opintoihin Partus-menetelmien mukaisesti toteutettu tiimiyrittäjän opintopolku (Leinonen, Partanen & Palviainen 2002). Proakatemialla Tampereella ja Tiimiakatemialla Jyväskylässä opiskelijat pääsevät itse muokkaamaan omaa opintojensa etenemistään hyvin laajasti. Kahdeksan tuntia viikossa pidettäviä tiimitapaamisia ja tiettyjä yhteisön tapahtumia ja deadlineja lukuun ottamatta opiskelija suunnittelee itse oman lukujärjestyksensä aikataulut ja sisällön. Näissä yksiköissä opiskelijat ovat motivoituneita ja menetelmä näyttää sen perusteella toimivan mainiosti. Mahdollisuuksia ja valtuuksia oman opin-



tosuunnitelman muokkaamiseen voitaisiin rohkeimmissa oppilaitoksissa antaa opiskelijoille myös pienemmissä määrin. Vapauden antaminen vaatii epämu-
kavuusalueelle menemistä niin opettajalta kuin opiskelijaltakin, mutta sen on
samalla mahdollista tuottaa ennennäkemättömiä tuloksia.

Vapaudenkaipuunsa lisäksi nettisukupolven edustajat ovat myös valmiita ai-
kaisempia sukupolvia enemmän ottamaan itse vastuuta asioiden kehittämisestä
ja uudelleeninnovoinnista. Tämä ajatusmaailma luo uusia mahdollisuuksia esi-
merkiksi oppimateriaalin tuottamiseen tai muokkaamiseen. Mikäli Tapscottin
(2010) kirjan ennustukset pitävät paikkansa, opiskelijoiden on tulevaisuudessa
mahdollista olla mukana aivan uudella tavalla omien oppimisen työkalujensa
kehittämisessä. Tablettitietokoneet, e-kirjat, avoimet lähdekoodit, slidesharet,
eli esityksien jakaminen julkisesti internetissä, sosiaalisen median keskuste-
lukanavat, wikit sekä crowdsourcing, eli joukkouttaminen ovat jo olemassa ja
valjastettavissa tähän tehtävään, puhumattakaan kaikista tulevaisuuden tarjoa-
mista uusista mahdollisuuksista – kunhan opettajilla vain olisi rohkeutta tart-
tua niihin! Joukkouttamisen avulla yhteisö ihmisiä ratkaisee yhdessä ennalta
määrättyä toimeksiantoa tai tekee projektia talkoohengessä ja sen avulla on jo
tuotettu elokuvia, kirjallisia teoksia ja rahoitettu erilaisia projekteja. Miksei sitä
voisi hyödyntää myös opetusmateriaalin tuottamisessa?



”Ensin työ, sitten huvi”, ei sovi nettisukupolven näkemykseen maailmasta
tai oppimisesta. Sukupolvensa edustajat kaipaavat elämäänsä viihteellisyyttä ja
leikkimielisyyttä ja sekoittavat aivan uudella tavalla työ- ja vapaa-ajan välistä
hienoa linjaa. Kun tekeminen on mielekästä niin opiskelu, työ ja vapaa-aika se-
koittuvat luontevasti yhteen. Käytännössä tämä on usein somelevottomuutta
kesken tunnin, mutta samalla tavalla se venyttää uudella tavalla asioihin pe-
rehtymistä myös vapaa-aikaan ja illan tunneille. Tämä ajatus puoltaa osaltaan
myös perinteisten lukujärjestykseen sidottujen aikataulujen heittämistä romu-
koppaan. Oppiminen ei enää rajoitu samalla tavalla kirjastoon tai luokkahuo-
neen taulun tai karttapallon ääreen, kun kaikki tieto löytyy taskusta. Kunhan
koulu pystyy tarjoamaan tarpeeksi mielenkiintoisia oppimistehtäviä, koulussa
surffailuun mennyt aika korvautuu helposti opiskelijoiden uppoutuessa illalla
blogitekstien tai Twitter-keskusteluiden ääreen.

Uusi sukupolvi on myös tottunut aivan uudella tavalla yhdessä tekemiseen
ja jakamiseen. Ennen tieto oli valtaa ja asioita haluttiin pitää piilossa. Nykyään



monesti tiedosta tulee arvokasta vasta jaettuna, ja valta on samaan aikaan siirtynyt tiedon jakajille. Suuresta informaatiovirrasta on osattava etsiä ja suodattaa olennainen. Tulevaisuuden oppimisympäristöjä pohdittaessa on hyvä kiinnittää huomio myös siihen, miten niiden avulla voitaisiin tukea tätä prosessia. Opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta tiedonhaun valmentajaksi. Nuorilla on tekniikka, edellytykset ja oivallusta löytää kaikki maailman tieto, mutta vaikeinta onkin erottaa joukosta se olennainen ja soveltaa sitä tietoa käytäntöön.



Ulkoa opettelun sijaan tulevaisuudessa tarvitaan siis entistä syvällisempiä tiedonhakuvalmiuksia ja kykyä erottaa tärkeä informaatio suuresta massasta. Sukupolvi z on älypuhelimien mahdollistaman googlettelun takia kunnostautunut aikaisempia sukupolvia paremmin nopeassa tiedonhankinnassa, mutta lähdekritiikki on usein olematonta. Haun etusivulta poimitaan muutama ensimmäinen linkki totuutena. Lähes kaikki maailman tieto on jatkuvasti joka paikassa tarjolla muutaman napin painalluksen takana. Yhteisen ja maailmanlaajuisen internetin ja jakamisen kulttuurin takia tekijänoikeudet ovat joutuneet monin paikoin unohduksiin. Internetiin laitettujen asioiden katsotaan olevan julkista riistaa, ja kuvien ja tekstien alkuperäisiä lähteitä on usein hankala jäljittää. Opettajien tulee entistä vahvemmin muistaa myös omassa toiminnassaan tekijänoikeuksien noudattaminen ja vaatia sitä myös opiskelijoiltaan. Internetin hienous piilee siinä, että se on vapaa, mutta kunnia silti sille, jolle se kuuluu. Toisaalta samalla uuden sukupolven edustajat ovat valmiita jakamaan osaamistaan niin ryhmätöiden, kun työpaikan käytänteidenkin kehittämisessä. Olisiko samassa yhteydessä aika päivittää myös tekijänoikeuslait nykypäivään sopiviksi?

Miten seinät kaadetaan?

Nykyiset oppimisympäristöt ovat pääsääntöisesti keskenään hyvin samantlaisia ja vaikeasti muunneltavissa. Suunniteltu käyttötarkoitus on mahdollista huomata lähinnä seinällä olevista oppiaineista muistuttavista julisteista tai kirjoista. Voisimmeko muuttaa opetustiloja ainerajoja ylittäviksi kohtauspaikoiksi hyödyntämällä esimerkiksi ilmiöoppimista (Cantell 2011)? Oppimisympäristöjen tarkastelu pelkästään fyysisinä tiloina ja ajallisesti tarkkaan rajatuissa oppi- ja välitunneissa pitäytyminen ovat seiniä, joiden tarpeellisuutta tulisi myös tarkastella hyvin kriittisesti. Nykyajan oppimisympäristö voi olla luokkahuoneen lisäksi myös henkinen tila, oppimista edistävä käytäntö, yhteisö tai paikka.



Onko tulevaisuuden koulussa mahdollista, että eri-ikäiset nuoret kulkevat eri opintoasteilla? Emme oleta, että kaikki ovat samanlaisia ja samalla taitotasolla varustettuja tietyn ikäisinä. Työelämässäkään työntekijät eivät toimi osastoilla tai projekteissa vain samanikäisten kollegoiden kanssa, vaan ohjaavat toisiaan omien vahvuuksiensa mukaan iästä riippumatta. Myös esimerkiksi keväällä 2014 Tredun Ylöjärven toimipisteessä toteutettiin suuri MopoautoExpo-tapahdus, jonka projektiryhmät koottiin yli vuosikurssirajojen. Näin eri-ikäiset opiskelijat pääsivät käyttämään omia vahvuuksiaan perinteisestä ryhmäjaosta poikkeavissa projektiryhmissä. Myös oppilaitosrajat unohdettiin, kun lukiolaiset ja ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat pääsivät toteuttamaan projektia yhdessä.



Zipipop-yrityksen toimitusjohtaja Helena Auramo on lähtenyt omalta osaltaan luomaan innovatiivisuutta edistävää maailmaa ja omaa uudenlaista oppimisympäristöään. Hän on tehnyt sen luomalla eri koulutustasueille ihmisille sellaisen yhteisen fyysisen ja henkisen tilan, jossa on luontevaa tavata, istua alas tai pohtia yhdessä uudenlaisia ratkaisuja. (Tienari & Piekkari, 2011.) Tämänkaltaisia tiloja, jotka on erityisesti suunniteltu eri alojen opiskelijoiden ja ainerajat ylittäviin kohtaamisiin, tarvitsemme lisää oppilaitoksiin. Oppimiseen ja innovointiin tarkoitettut tilat mahdollistavat nykymaailmassa tärkeään arvoon nousseen verkostoitumisen aivan uudella tavalla verrattuna vallalla oleviin käytänteisiin omista luokkahuoneista, ruokailuvuoroista ja vuosikursseista. Tampereen ammattikorkeakoulun Y-kampuksella opetustarkoituksiin suunnitellut tilat eivät sisällä lainkaan pöytiä. Kun opiskelijat laitetaan rinkiin istumaan siten, että he näkevät toisensa, on vaikeampi kehdata puuhastella omia asioitaan. Viihteen haun maailmassakin on hyvä muistaa läsnäolo ja asiaan keskittyminen.

Ingvi Hrannar Ómarsson nostaa esiin blogikirjoituksessaan "14 things that are obsolete in 21st century schools" (2014), että koulujen olisi hyvä avata ovensa uudella tavalla vuorovaikutukselle. Yrittäjien työtilojen yhdistämistä opiskelijoiden työtilojen kanssa on kokeiltu jo muutamissa paikoissa ammattikorkeakoulutasolla, mutta miten mahtaisi onnistua yläkoululaisten kanssa samassa paikassa työskentely? Yritysvierailujen sijaan työelämä tulisikin tutuksi koulun jokapäiväisessä arjessa. Blogikirjoituksessaan Ingvi Hrannar Ómarsson (2014) nostaa esiin myös vanhempien vierailut. Oppilaiden ja opiskelijoiden vanhemmissa piilee unohdettu kirjo eri alan edustajia, joiden osaamista ei hyödynnetä läheskään tarpeeksi koulumaailmassa.



Vaikka opettajan työn tulisi nykyään olla luonteeltaan hyvin yhteisöllistä, vaikuttaa yksin tekeminen pitävän yhä edelleen tiukasti pintansa opetusalan ammattilaisten arjessa. Jotta nykyaikaisen ja etenkin tulevaisuuden työelämän tarpeisiin voitaisiin vastata yhä laadukkaammin myös opetuksen osalta, ja jotta opinnot aidosti antaisivat todellista oppia yritysten tapaan toimia, yksityisö-kentelyn ja turhien esteiden rakentamisen tulisi opetuksen, opetussuunnitelma-työn sekä muun suunnittelun osalta olla pysyvästi ohitse. Sen lisäksi esimerkiksi tiimiopettajuuden laajempi hyödyntäminen sekä eri tutkintoalojen välisen yhteistyön lisääminen voisivat osaltaan tuoda opettamiseen ja oppimiseen paljon uutta ja tuoretta. Muun muassa näiden keinojen avulla olisi mahdollista löytää uusia ja erilaisia tapoja toteuttaa opintojaksoja ja toisaalta opiskelijoille monipuolisempia vaihtoehtoja osoittaa omaa oppimistaan ja osaamistaan.



Ohjausta ja opetusta pitäisi toteuttaa tehokkaammin ja yksilöllisemmin samalla, kun resurssit ja määrärahat pienenevät. Esimerkiksi opettajien ryhmän-ohjausresurssi toisen asteen oppilaitoksissa on pienentynyt vuosien myötä ja nykyinen yksi viikkotunti ei aina ole riittävä edes yhden opiskelijan ohjaamiseen. Empatian, läheisyyden ja vastuun merkitys on häviämässä osalla nuorista. Tärkeimpiä asioita, mitä ohjauksessa tulisi ottaa huomioon, on yhteistyön merkitys, ymmärrys muita kohtaan ja vastuun merkityksen vahvistaminen. Tulevaisuuden simulointi, oman egon ja itsensä ymmärtämisen kehittäminen ovat avainasemassa nuorten ohjaamisessa ja kasvussa kohti tasapainoista elämää ja työelämää. Tämä vaatii henkilökohtaisempaa ohjausta ja sitä kautta aikaa. Voidaanko suorituskeskeisyydestä siirtyä tunne- ja kokemiskeskeisyyteen myös oppilaitoksissa?

Nuorella on tärkeää olla selkeä tukiverkko oppilaitoksessa. Nykyään ohjaus muistuttaa enemmän *”luukulta luukulle”* -ohjausta pienemmässä koossa. Oppilaitoksissa on paljon toimijoita, joista kaikki toimivat omilla pienemmissä yhteisöissään, jolloin tiedonsiirto ja kommunikaatio eivät enää toimi. Ohjaamme opiskelijaa aina seuraavalle toimijalle, kunnes tie on kuljettu loppuun ja on aika keskeyttää opinnot tai erota oppilaitoksesta. Tämä kierre pitää saada loppumaan.

Opettajat monesti kokevat, että heiltä vaaditaan joustavuutta ja opetuksen lisäksi tulee koko ajan lisää tehtäviä, joihin ei välttämättä ohjeisteta riittävästi. Johdon tuki ja linjaukset eivät näy arjessa, jolloin myös toiminnan laatu voi



jäädä puutteelliseksi. Kun toimenkuvat avataan selkeästi, päällekkäiset työt vähenevät ja viestintä helpottuu.

Opettaja – siirrä viimeistä käyttöpäivääsi

Tulevaisuus asettaa haasteita opettajan pedagogiselle ajattelulle ja käytännön opetuksen suunnittelulle. Se haastaa osaltaan myös opiskelua laajemmin ohjaavien opetussuunnitelmien laatimista. Kasvatus on aina tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa ja saa lopulta merkityksensä siitä. Tästä huolimatta tulevaisuusorientaatio kuuluu vain harvoin opetussuunnitelmiin. Sen sijaan menneisyys ja nykyhetki painavat tulevaisuutta enemmän suunnittelussa ja opetuksessa. (Särkijärvi 2002.) Opetussuunnitelmien rakenteissa ja opetusprosessien suunnittelussa tulisikin yhä vahvemmin näkyä tulevaisuusnäkökulma. Se, mitä opetamme opiskelijoille nyt, on auttamattomasti vanhentunutta tietoa, elleivät opettajat kykene ennakoimaan jo opetusvaiheessa niitä työelämän muutossignaaleja, jotka ovat kaiken aikaa liikkeessä. Opetuksen tulisi olla sisällöllisesti sekä menetelmällisesti vahvasti etupainotteista, jotta opiskelijat valmistuessaan olisivat tuoreen ja uusimman tietotaidon omaavia ammattilaisia.



Oppilaitosten, siis siellä työskentelevän henkilökunnan sekä opiskelijoiden, unohtamatta myöskään taustalla olevaa hallintoa, on opittava sietämään jatkuvaa muutosta, arvioimaan itseään ja oppimaan koko ajan, jotta kehittyminen ja kehityksen mukana pysyminen on mahdollista. Uusien, luovien ratkaisujen tukeminen on ensiarvoisen tärkeää, johon osaltaan vaikuttavat myös ihmisten avoin vuorovaikutus sekä johdon henkilökunnalle jakama riittävä valta, vastuu ja luottamus. (Luukkainen 1998.) Monesti oppilaitoksen kirjoitetut tai kirjoittamattomat säännöt sitovat liiaksi opettajia pitäytymään vanhanaikaisissa opetusmetodeissa, kun vastuuta opetuskokonaisuuksien uudelleen toteuttamiseen ei joko uskalleta tai vain puhtaasti ymmärretä antaa rohkeasti enemmän opetushenkilöstölle. Etenkin ammatillisessa koulutuksessa yksipuolisesti luokkahuoneisiin sidotut toteutustavat opetuksessa ajavat pois siitä käytännön työelämälähtöisestä, yrittäjämäisestä toiminnasta, johon opetuksen tulisi yhä vahvemmin perustua.

Vaikeissa, nopeatahtisissa ja ristiriitaisiakin tuntemuksia sisältävissä tilanteissa opettajat ennemmin pitäytyvät perinteisessä ja turvalliselta tuntuvassa



tavassa toimia sen sijaan, että hakisivat ratkaisua jostain uudesta näkökulmasta (Kostiainen & Rautiainen 2011). Mekaanisen opettamisen ja työskentelyn, eli niin kutsutun *”by the book”*-toimintatavan aika alkaa olla auttamattomasti ohi. Sen sijaan uudistetut työskentelytavat ja kyky irtautua tarkasti määriteltyjen tehtävien suorittamisvaateista ovatkin tulevaisuuden tarpeita silmällä pitäen opettajan työn kannalta keskeisiä muutossuuntia. (Oivallus-loppuraportti 2011.)



Voisimmeko ottaa jokaisen nuoren vastaan omanlaisena oppijana, koska maailmassa ei ole yhtään toisilleen verrannollista oppijaa, kuten ei ihmistäkään. Jokainen meistä oppii ja ajattelee omalla tavallaan, jokaisella on oma näkemys elämisestä, opiskelusta ja työn tekemisestä. Erinomaiseksi oppijaksi pystyy kuka tahansa lapsi, nuori ja aikuinen, meidän tulee vain löytää ja kehittää ne keinot, joilla opettaa ja ohjata heitä. Panostammeko enemmän heikompihahjaitten lasten ja nuorten tukemiseen ja saatamme unohtaa huiput ja keskitasolla suorittavat. Tutkimusten mukaan hyvien ja heikkojen opiskelijoiden väliset taitoerot esimerkiksi matematiikassa kasvavat mitä pidemmälle opinnot etenevät. (Räsänen 2014.) Voisimmeko nostaa keskiverto-opiskelijan taitotasoa keskittämällä ohjausta heihin ja samalla saisimme työelämään enemmän huippuosajia? Unohdammeko nyt tavalliset opiskelijat liiaksi, vaikka heissä olisi valtava potentiaali kehittyä paremmiksi.

Leppänen (2013) kirjoittaa kirjassaan Liiketoimintasuunnitelma roskakoriin, että nykymaailman yrittäjän kolme tärkeintä pääomaa ovat inhimillinen, sosiaalinen ja psykologinen pääoma. Inhimillinen pääoma on juuri sitä oppilaitosten peräänkuuluttamaa substanssiosaamista ja ammattitaitoa. Sosiaalista pääomaa voi saada esimerkiksi rakentamalla verkostoaan, kun taas psykologinen pääoma viittaa asenteeseen. Miten voisimme kehittää tulevaisuuden kouluista sellaisia, jotka tukisivat inhimillisen pääoman lisäksi kahta jälkimmäistä – oman tärkeän verkoston rakentamista ja positiivisen asenteen vahvistumista? Yhteistyössä yritysmaailman kanssa toteutettu projektioppiminen voisi tarjota opiskelijoille Leppäsen peräänkuuluttamia metataitoja ja onnistumisen kokemuksia.

Oppilaitoksissa tulisi ohjata opiskelijoita ymmärtämään lapsesta asti, ettei epäonnistumisia kannata välttää, vaan opettaa ymmärtämään mitä tapahtui, miksi ja miten ongelmasta selvittää. Samoin nuoria pitäisi ohjata ymmärtämään ja tiedostamaan enemmän omaa oppimistaan ja miten tehdään selkeitä ja hyviä muistiinpanoja. Tällöin lasten ja nuorten ajatus kehittyisi paremmin tulevaa



työelämää vastaavaksi, koska tulevaisuuden työelämässä tulee yhä enenevässä määrin kyetä ratkaisemaan erilaisia ongelmia ja kehittämään uutta. Epävarmuus on mahdollista valjastaa motivointiin ja esimerkkeihin siitä, että oppiminen ei lopu koskaan. Useissa yrityksissä koulutetaan henkilöstöä vuosittain, koska työmenetelmät tai tuotteet uusiutuvat koko ajan.

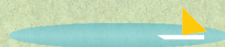
Oppilaitoksissa voitaisiin ottaa enemmän esiin pystyvyys- tai kykenevyysajattelua, ja opettajat voisivat ottaa ohjausta laajemmin opetuksen tueksi. Miten muuten voimme tukea lapsen ja nuoren matkaa opinnoissa, kuin välittämällä, ymmärtämällä ja tukemalla heidän omaa ideologiaa ja ajatusta maailmasta? Voimmeko opetuksen ohessa ohjata nuoria ymmärtämään sitä mitä me vanhemmat ihmiset tiedämme työelämästä, koulutuksesta ja yhteiskunnasta. Emme antaisi absoluuttista totuutta tai elämänsuuntaa valmiina mallina, vaan opettaisimme nuoria ajattelemaan kriittisesti ja ymmärtämään eri vaihtoehtoisia oppimistapoja, urapolkuja ja elämänsuuntia.



Koulussa monet nuoret kokevat pettymyksiä, joista eivät pääse helpolla yli esimerkiksi matematiikan, uuden kielen tai äidinkielen kieliopin oppimisessa, mutta harrastuksissa nuoret pääsevät pettymyksistä yli helpommin. Miksi? Mitä harrastuksissa on, mutta koulussa ei ole?

Valmentaja on kilpaurheilussa koko ajan läsnä ja opettaa vaihtoehtoisia ratkaisumalleja siellä syntyviin haasteisiin, riippumatta onko kyseessä yksilö- tai joukkuelaji. Koulussa opettajalla on monesti vain yksi ratkaisumalli, joka nuoren pitää hyväksyä ja oppia. Nuorille ei aina anneta kouluissa tilaa omien ajatusten ja ratkaisumallien luomiseen, vaan kaiken täytyy edetä kaavamaisesti ja ulkoa opitulla tavalla. Mitä, jos tämä tapa ei sovi nuoren ajatustoimintamalliin?

Kun kehitämme opiskelijoiden oppimisympäristöjä, opetusta ja ohjausta, pitäisi muistaa huomioida työntekijät. Miten opettajat ja muut oppilaitosten työntekijät kouluttautuvat ja kehittyvät osaajiksi? Miten heidän oppimis- ja kehitysympäristöään kehitetään? Resurssit pienenevät, tilat rappeutuvat, välineet ovat vanhanaikaisia, opetusmateriaalit kilpailutetaan halvimpaan mahdolliseen vaihtoehtoon, linjauksia toimintamalleista tulee ylemmiltä tahoilta, jotka eivät ole opetuksessa mukana ja tuntien sisältöjä ja aikataulutusta aletaan seurata. Opettajat ovat ammattilaisia ja opettajalla itsellään tulee olla pedagogiset vapaudet opetuksessa ja ohjauksessa. Jokainen opettaja kantaa omat vastuunsa ja



velvollisuutensa. Miten voimme siis kehittää myös työntekijöiden ympäristöä? Voisiko OAJ olla tässä opettajien työympäristön kehittämässä aloitteen tekijä ja kehityksen edelläkävijä vai onko vastuu jokaisella opettajalla itsellään?

Hyviä tukipalveluita tai toimintamalleja kehitetään opettajien tueksi oppilaitoksiin projektirahoituksilla vuosittain. Usein projektirahoitusten loputtua kaikki se hyvä toiminta mitä on kehitetty, lopetetaan, koska oppilaitokset eivät aina saa valtiolta tai kunnilta rahoitusta ns. ylimääräiseen toimintaan, vaikka se olisi todistettu tarpeelliseksi ja näin resurssit katoavat. Onko ammattiliitto ottanut tällaisiin käytännönasioihin kantaa tai aikooko ottaa? Miten koordinoimme ja hyödynnämme kentällä saatuja kokemuksia ja malleja? Esimerkiksi Tampereen ammattiopistossa Korjaamo -hankkeen aikana kehitettyjä ohjausmalleja löytyi pitkin Suomea eri ammatillisissa koulutuksissa. Miksi hyviä malleja ei levitetä enempää ja miksi emme jaa samalla myös epäonnistumisen kokemuksia? Miksi kaikkien pitää kokea samat hankaluudet ja vastoinkäymiset, missä olisi se yksi taho, joka koordinoisi erinäisiä projekteja?

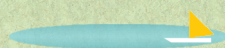


Tiettyjen suodattimien läpi arvioituna olisi hienoa nähdä myös opettajista "ranking-listoja", kuten esimerkiksi konsultteja arvioidaan vuosittain. Tämän avulla olisi mahdollista myös ratkaista ongelmaa vanhentuneista opetusmateriaaleista ja kaavoihin kangistuneista tunteista ja luennoista. Ehkä avoimuuden ilmapiiri pakottaisi myös vuosikymmeniä opettaneet päivittämään ja ylläpitämään omaa ammattitaitoaan. Onhan opettajan palkassa – niin aloittavan kuin työtä kolmekymmentä vuotta tehneenkin – varattu tunteja opetusmateriaalin valmisteluun.



Sukupolvi Z:n kymmenen käskyä

- 1 Poista minulta oppimisympäristöjen turhat raja-aidat – olivat ne sitten seinien, lukujärjestyksien tai pöytien muodossa. Anna minulle mahdollisuus oppia joustavasti ajasta ja paikasta välittämättä.
- 2 Anna minun antaa minun reaaliaikainen palautteeni.
- 3 Älä turhaan opeta minulle asioita, jotka voisin löytää helposti älypuhelimellani. Anna minulle riittävät tiedonhakuvalmiudet ja into käyttää niitä.
- 4 Älä ohjaa minua luukulta luukulle – sen ansiosta putoan vielä helpommin pois yhteiskunnasta. Ole minulle ohjauksesi kanssa läsnä.
- 5 Uudista vanhat piirtoheitinkalvoset äläkä anna minun oppia vanhentuneita työskentelytapoja, sillä työelämä, yhteiskunta ja xx on sitä paheksuva.
- 6 Anna minun vaikuttaa henkilökohtaiseen opintopolkuuni. Sillä tavoin koen opiskeluni mielekkäämmäksi.
- 7 Älä istu tiukasti opetusmateriaaliesi päällä, sillä nykyään tiedon jakaminen on valtaa, ei sen panttaaminen. Kun laitat materiaalisi julkisiksi, voivat muut kehittää niitä vielä paremmaksi – ja ehkä saat myös vastavuoroisesti muokattuja materiaaleja muilta. Kun sisältö on valmiina, voit keskittyä paremmin sen mielekkääksi tekemiseen.
- 8 Anna minun kohdata mielekkäissä ja käytännönläheisissä merkeissä yritys-elämän edustajien kanssa, sillä se edesauttaa siirtymistäni työelämään. Tärkeät verkostot luodaan jo nuorena.
- 9 Tunnista myös oma kehittymistarpeesi. Maailma muuttuu ja sen johdosta jokaisen on päivitettävä ja ylläpidettävä osaamistaan voidakseen tarjota laadukasta opetusta muille.
- 10 Kanna oma kortesi kehoon muutoksen rintamassa. Pienillä teoilla jokainen voi omalta osaltaan päivittää koulutusjärjestelmää 2010-luvulle.



Yhteenveto

Andrea Schleicher (2010) on sanonut: *“Schools have to prepare students for jobs that have not yet been created, technologies that have not yet been invented and problems that we don’t know will arise.”*, joka vapaasti suomennettuna tarkoittaa, että koulujen täytyy varmistaa opiskelijoita töihin, joita ei ole vielä edes luotu, käyttämään teknologioita, joita ei ole vielä keksitty ja ratkaisemaan ongelmia, jotka eivät ole vielä edes nousseet esille. Opettajien ja oppilaitoksien tehtävänä on luoda vankka perusta ja hyvät valmiudet opiskelijoille, jotta he pärjäävät tulevaisuuden maailmassa – tehden asioita, jotka ovat vielä opiskeluvaiheessa täysi mysteeri.

Tulevaisuuden työelämä vaatii ammattilaisilta uusia ominaisuuksia, joita oppilaitoksissa pitäisi pystyä opettamaan ja toteuttamaan. Työ muuttuu vaihtelevammaksi, itseohjautuvammaksi, projektipainotteisemmaksi. Kansainvälistymisen, luovuuden ja riskinottokyvyn merkitys osaamistarpeissa kasvaa entisestään.

Digilaitteiden ja sosiaalisen median kanssa kasvaneelle sukupolvelle tieto on kaiken aikaa saatavilla, kunhan tiedon osaa etsiä. Nopeassa verkkomaailmassa kasvaneet nuoret ovat tottuneet siihen, että asiaan kuin asiaan reagoidaan nopeasti. Tämä heijastuu niin opetukseen, tiedonhankintaan kuin opiskelijan ohjaukseenkin ja tulee ottaa huomioon tulevaisuuden opetussuunnitelmia ja oppimisympäristöjä laadittaessa, kuten myös opettajien kouluttamisessakin.

Lähteet:

CANTELL, H. 2011. Ilmiökeskeinen pedagogiikka. www.ooph.fi/download/138421_MaasuCantell_04022011.pdf. (Luettu 25.3.2014.)

KOSTIAINEN, E. & RAUTIAINEN M. 2011. Uusi opettaja. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto, 183–195.

LEINONEN N., PARTANEN T. & PALVIAINEN P. 2002. Tiimiakatemia – Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä. Jyväskylä: PS-kustannus.

LEPPÄNEN, O. 2013. Liiketoimintasuunnitelma roskakoriin. Helsinki: Tammi

LUUKKAINEN, O. 1998. Vuonna 2053. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät – Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena Kustannus, 14–40.

OIVALLUS-loppuraportti. 2011. Elinkeinoelämän keskusliitto EK.



RÄSÄNEN, P. 2014. Matemaattiset oppimisvaikeudet ammatillisessa opetuksessa. Luento Tampereen ammattikorkeakoululla, AKI-koulutuksessa 26.3.2014.

SÄRKIJÄRVI, A. 2002. Tulevaisuusnäkymiä opetussuunnitelmissa. Teoksessa A. Haapala (toim.) Tulevaisuuskasvatus. PS-kustannus, 104–122.

TAPSCOTT, D. 2010. Syntynyt digiaikaan: sosiaalisen median kasvatit. Jyväskylä: Docendo.

TIENARI, J. & PIEKKARI, R. 2011. Z ja epäjohtaminen. Helsinki: Talentum.

ÖMARSON, I.H. 2014. "14 things that are obsolete in 21st century schools"-blogikirjoitus <http://ingvihrannar.com/14-things-that-are-obsolete-in-21st-century-schools/> (Luettu 24.3.2014)



5.

"PROAKATEMIALTA POTKUA YRITTÄJYYTEEN JA YRITTÄVYYTEEN"

Tiina Lindberg

MALLINNA TIE, ROHKAISE SYDÄNTÄ – PROAKATEMIAN TIE YRITTÄJYYTEEN

Johdanto

Proakatemia on Tampereen ammattikorkeakoulun yrittäjyyden yksikkö, joka on perustettu 6.9.1999 ja jossa opitaan yhdessä yrittämällä. Proakatemialla kohtaat opettajien sijaan valmentajia ja opiskelijoiden sijaan tiimiyrittäjiä. Vuonna 2013 tiimiyritysten liikevaihto oli yhteensä noin 530 000 euroa.

Proakatemia on monialainen yksikkö, jossa opiskelee liiketalouden, tietojenkäsittelyn ja palveluliiketoiminnan opiskelijoita. Proakatemiasta valmistutaan tradenomiksi 3,5 vuodessa. Opintoihin sisältyy vuoden perusopinnot liiketaloudessa, tietojenkäsittelyssä tai palveluliiketoiminnassa sekä 2,5 vuoden opinnot Proakatemiassa. Oppiminen perustuu tekemällä oppimiseen, tiimissä oppimiseen, prosessioppimiseen sekä aitoon liiketoimintaan.

Olen itse työskennellyt Proakatemialla lähes kymmenen vuotta, ja tänä aikana olen oppinut valtavasti niin yrittämisestä, oppimisesta kuin sydämen rohkaisun merkityksestä. Olen itse siirtynyt yrittäjäksi vuonna 2009, ja vien oppimaani nyt eteenpäin muilla kentillä, mutta edelleen työskentelen Proakatemialla osa-aikaisesti. Kuten eräs Proakatemian alumni totesi: *"Mies voi lähteä Proakatemialta, mutta Proakatemia ei lähde miehestä"*. Oppimismatkani on vielä kesken, ja hyvä niin.



Tällä artikkelilla pyrin valottamaan käytännönläheisesti Proakatemian pedagogiikkaa, käsitteistöä sekä käytänteitä. Oman kokemukseni ja tietämykseni lisäksi olen käyttänyt lähteenä aiemmin Proakatemiasta kirjoittamaani artikkelia "Proakatemia - Yrittäjyyden pikkujättiläinen", Proakatemian koulutuspäällikön Veijo Hämäläisen haastattelua, Antero Stenlundin tutkimusta Proakatemiasta, Johanna Raiskion opettajakorkeakoululle tekemää opinnäytetyötä valmentajuudesta, sekä joitakin artikkeleita ja teoksia oppimisesta.

Nelson Mandela sanoi: *"Education is the most powerful weapon which you can use to change the world."* Proakatemia kantaa tämän vastuun ja tehtävän äärimmäisen ansiokkaasti, ja meillä kaikilla on tästä paljon opittavaa.

Kuinka tarina sai alkunsa?

Proakatemian tarina sai alkunsa vuonna 1999, kun Proakatemian ensimmäinen tiimi Villivisio perustettiin. Mallia haettiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun Tiimiakatemiasta, mutta myös omaa identiteettiä lähdettiin synnyttämään alusta asti. Lehtorit Antti Klaavu ja Irja Lehtinen olivat ensimmäisiä Proakatemian valmentajia TAMKissa.

Proakatemian ensimmäinen tiimiyritys Villivisio perustettiin syyskuussa. Silloisen valmentajan Antti Klaavun mukaan opiskelijat olivat erittäin sitoutuneita ja motivoituneita. Vaikka uudenlainen opetusmenetelmä herätti paljon hämmennystä ja kysymyksiä ympäristössä, jakoi tiimi uskoa itseensä ja valmentajiin. Villivisio jatkoikin toimintaansa valmistumisen jälkeen mainonnan ja viestinnän alalla. Villivision jälkeen Proakatemiasta on valmistunut vuoden 2013 loppuun mennessä 19 tiimiä.

Energinen yrittäjyyden puolestapuhuja Proakatemia on 15 vuoden aikana kasvanut merkittäväksi aluevaikuttajaksi, missä vuosittain tehdään reilusti toista sataa työelämäprojektia yhteistyössä Pirkanmaan alueen yritysten ja organisaatioiden kanssa. Vuosien saatossa toiminta on laajentunut ja projekteja tehdään myös Pirkanmaan ulkopuolelle kotimaassa ja ulkomailla.

Proakatemian, eli silloisen markkinoinnin ja yrittäjyyden suuntautumisvaihtoehdon perustamisen taustalla oli halu tarjota opiskelijoille mahdollisuus projektioppimiseen. Vuosien kuluessa yrittäjyyden ajatus on voimistunut ja noussut keskeiseksi toiminta-ajatukseksi, ja valmistuneista neljäsosa jatkaakin suoraan yrittäjänä. Proakatemialta valmistunut tradenomi on kuitenkin aina yrittäjä – hän toimii kuin yrittäjä, työskentelee hän sitten omassa yrityksessä tai toisen palveluksessa.

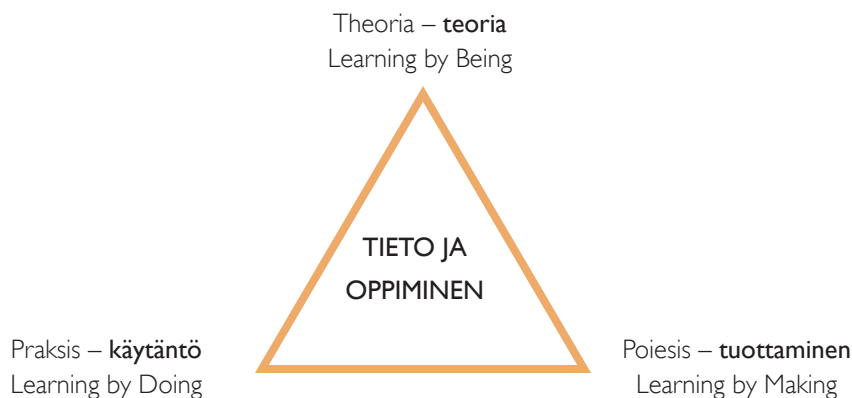


Mitä oppiminen Proakatemialla on?

Proakatemia edustaa uudenlaista pedagogista ajattelua ja toimintaa. Avaan tässä muutamia näkökulmia oppimiseen ja valmentamiseen Proakatemialla.

PROSESSIOPPIMINEN. Proakatemialla uskotaan prosessioppimiseen ja oppimisen joustavuuteen ja yksilöllisyyteen. Prosessioppimisen periaatteisiin kuuluu, että etukäteen ei tiukasti aseteta tavoitteita ja eikä varsinkaan määritellä opetusprosessin kulkua. Sen sijaan pyritään prosessiin, joka on joustava ja jota ohjataan prosessin kuluessa jatkuvan toimintaa tarkkailevan arvioinnin pohjalta. Opinnot eivät koostu erillisistä opintojaksoista tiukasti määritellyine sisältöineen, vaan opinnot kertyvät tehtyjen tuntien mukaan missä yksi opintopiste vastaa opiskelijan 26,7 tunnin työskentelyä. (Raiskio 2011.)

TUOTTAMALLA OPPIMINEN. Proakatemialla korostetaan tuottamalla oppimista tekemällä oppimisen ja teorian oppimisen rinnalla. Stenlund (vrt. Volanen 2009) jaottelee oppimisen ja tiedon kolmeen osa-alueeseen (kuvio 1), joista Proakatemialla korostuu tuottamalla oppiminen. Siinä päämääränä on aineellisten, aineettomien ja kulttuuristen artefaktien tuottaminen, missä tuottamiseen osallistunut yksilö tulee samalla itsekin tiedoiltaan ja taidoiltaan muotoilluksi. Stenlund (2014) kuvaa Proakatemian oppimista seuraavasti: "Vaikka Proakatemiassa painotettiin tuottamisen merkitystä oppimisessa, teoriaa ja käytäntöä ei pidetty sinänsä tarpeettomina. Kysymys oli Proakatemiassa tehdystä pedagogisesta valinnasta, jossa kolmion kärjistä tuottaminen oli nostettu ensisijaiseksi oppimisen lähestymiskulmaksi. Teoria ja käytäntö olivat edelleenkin kolmion sivujen kautta yhteydessä tuottamiseen, joka integroi ne tuottamisen tapahtumaan ja tilanteeseen. Tuottamisen prosessissa teoreettista ja käytännöllistä tietoa haettiin ja hyödynnettiin tarpeen mukaan. Proakatemia ylitti teorian ja käytännön rajan integroimalla ne tuottamiseen."



KUVIO 1. Kolme tietoa ja kolme oppimista (Stenlund 2014; vrt. Volanen 2009)

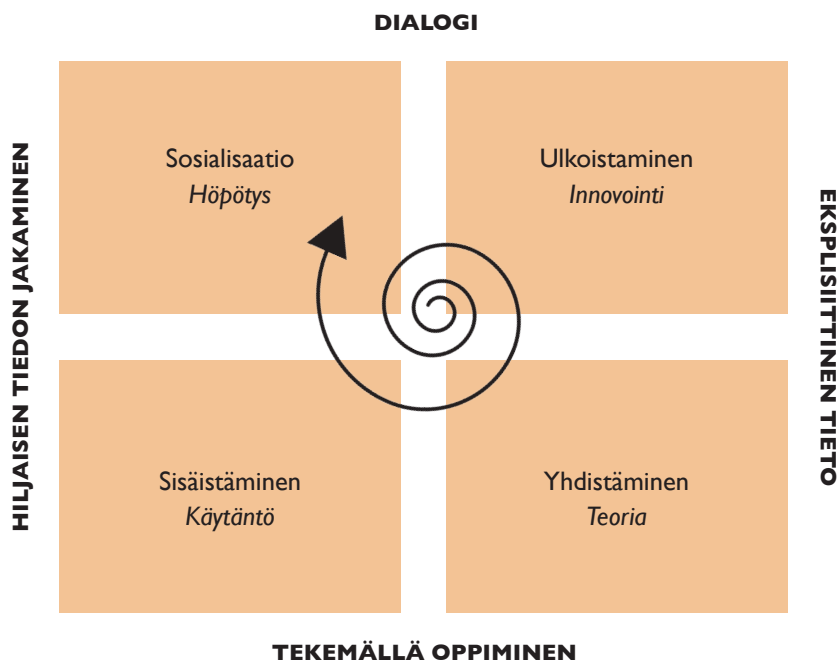


OPPIMISEN JA TYÖN SAUMATON INTEGRAATIO. Proakatemiassa oppimisen perustana on todellisten ratkaisujen yhteisöllinen tuottaminen todellisille asiakkaille ja todellisiin tarpeisiin. Todelliset asiakkaat ovat tärkeä osa tuottamalla oppimisen prosessia, yhteistyökumppaneita ja osaamisen mittaajia sekä palautteen antajia ja oppimisen ympäristöjä. Yli kolmannes proakatemiaalaisen opinnoista koostuu työelämäprojekteista. Opittua viedään käytäntöön myös oman yrityksen toiminnassa ja kehittämisessä, ulkopuolisilta toimeksiantajilta saaduissa toimeksiannoissa sekä Proakatemian kehittämisessä.

VALMENTAVA JOHTAMINEN. Oppimiseen on myös yhdistetty ajatuksia valmentavasta johtamisesta. Opettajan sijaan tiimiä ohjaa valmentaja, jonka keskeisenä tehtävänä on vastata oppimisen johtamisesta. Valmentaja kannustaa ja ohjaa yksilöitä sekä tiimiä kohti heidän itse asettamia tavoitteita.

TIIMIOPPIMINEN. Yksilö on vastuussa oppimisestaan ja opintojen edistymisestä myös tiimille. Tietoa jaetaan ja konstruoidaan yhdessä. Tiimi on oppimisen työkalu, joka tehokkaasti toimiessaan nopeuttaa yksilön oppimista moninkertaisesti.

HILJAINEN TIETO. Proakatemialla sovelletaan Nonakan ja Takeuchin tietoteoriaa hiljaisen tiedon siirtymisestä liittämällä siihen omia oppimisen työkaluja. Hiljaista tietoa jaetaan ja kiteytetään ensisijaisesti pajoissa dialogin välityksellä.



KUVIO 2. Proakatemian muunnelmä SECI-mallista (vrt. Nonaka & Takeuchi 1995)



Vaativaa ja itsenäistä työtä

Proakatemia vaatii opiskelijoilta paljon työtä ja sitoutumista. Opiskelijat ovat yrittäjiä, joiden vastuulla on yrityksen perustaminen, toiminnan pyörittäminen ja yrityksen kehittäminen.

Aiemmin Proakatemiaan haettiin muiden koulutusohjelmien kautta, mutta kevästä 2015 alkaen 40 opiskelijaa valitaan suoraan Proakatemiaan. Osa opiskelijoista valitaan edelleen koulutusohjelmista. Myös suoraan valitut suorittavat liiketalouden ensimmäisen vuoden 60 opintopisteen opinnot ennen Proakatemiaan tuloa. Vuonna 2014 Proakatemialla aloittaa myös ensimmäiset palveluliiketoiminnan opiskelijat sekä matkailuun erikoistuva tiimiyritys. Opiskelijat opiskelevat tiimeissä, joilla on oma valmentaja. Hänen tehtävänä on ohjata ja tukea yksilöiden kehittymistä ja oppimista.

Kahden ja puolen vuoden aikana Proakatemiassa opiskellaan liiketoimintaa tekemällä ja tiimeissä: opiskelijat tekevät maksullisia työelämäprojekteja asiakkailleen. He määrittelevät itse liikeideansa ja toimialansa. He myös vastaavat yrityksestään itse.

Tietoa haetaan itsenäisesti mm. ammattikirjallisuudesta ja seminaareista. Opiskelija vastaa myös omasta oppimisestaan; perinteistä opetusta Proakatemiassa on hyvin vähän. Opiskelijoita kannustetaan kokeilemaan uutta ja ottamaan hallittuja riskejä. – Tiedon jano ja oppimisen halu on Proakatemiassa kehittymisen ja kehittämisen ytimessä. Itse voi kehittyä jatkuvasti, ja tietoa jakamalla voi kehittää itseä ja koko yhteisöä. Perinteisesti korkeakouluissahan ei tämä aina hahmotu, toteaa valmentaja ja Proakatemian koulutuspäällikkö Veijo Hämäläinen. – Proakatemiassa oppiminen on syklimäinen prosessi, missä oppiminen tapahtuu kerroksellisesti. Tärkeää on hyödyntää opittua heti käytännössä.

Valmentajalla on iso rooli kurinalaisuuden luomisessa ja ylläpitämisessä. Esimerkiksi valmentaja voi merkittävästi auttaa tiimiä riittävän vaativien tavoitteiden asettamisessa. Myös opintojen etenemisessä valmentajalla on iso vastuu, ja siihen voi vaikuttaa paljon.

Oppimisen työkaluja

Proakatemiassa on käytössä oppimismenetelmiä, joihin on haettu vaikutteita työelämästä. Opiskelijat oppivat asioita mahdollisimman vähän ”varastoon” ja asioita opitaan silloin kun ne ovat ajankohtaisia. Keskeistä on myös tiedon jatkuva jakaminen.



PAJA (puhuminen, ajattelu, jaettu aika) on kahdesti viikossa järjestettävä neljän tunnin mittainen tiimin kokoontuminen, ja koko tiimioppimisen ydin. Pajoissa opiskelijat jakavat tietoa, kehittävät projekteja, luovat uusia tuotteita ja keskustelevat ajankohtaisista aiheista. Tiimit opiskelevat samalla dialogia eli aitoa vuorovaikutustaitoa. Kukin opiskelija vastaa vuorollaan pajan sisällöstä ja aiheen alustamisesta. Valmentajilla on omat alustusvuoronsa.

SYNNYTYS ELI INNOVOINTI on tilanne, jossa tiimi synnyttää uutta tietoa. Osa ryhmästä voi alustaa tilanteen esim. nostamalla esiin ongelman (joko teoreettisen tai esim. asiakkaan antaman), jonka jälkeen tiimi käyttää hyväkseen eri tilanteissa lukemalla ja tekemällä oppimaansa, ja ”synnyttää” ratkaisun. Asiakkaille synnytyksiä myydään Pilottina, joissa kehitetään asiakkaan toimeksiantoon ratkaisu 8-12 tunnissa ja aiheena on esimerkiksi markkinointi, viestintä, kampanjat ja tuotteistaminen. Pilotin hinnoittelu perustuu onnistumiseen, eli mitä paremmin tiimi on kyennyt ratkaisemaan asiakkaan ongelman, sitä paremman korvauksen he saavat. Opiskelu huipentuu ns. 24 tunnin innovointiin. Innovoinnissa tiimi kehittää ratkaisun asiakkaan antamaan toimeksiantoon vuorokauden aikana.

SOLUT ovat pieniä oppimisryhmiä, jotka ovat tarttuneet uusiin ja heitä kiinnostaviin aiheisiin. Mukana voi olla osallistujia eri tiimeistä. Soluissa jaetaan tietoa ja opitaan toisten työskentelytapoja, ja soluja voi vetää esim. alumnit. Pienryhmiä voidaan perustaa opiskelemaan yhtä tai useampaa aihealuetta, kuten johtaminen, talous, graafinen suunnittelu, sosiaalinen media jne. Solusta syntyy usein projektiryhmä, joka tarjoaa asiakkaille palveluita aihealueen ympäriltä. Esimerkiksi muotisolun keskustelut johtivat Muotikirppis-tapahtumaan.

AMMATTIKIRJALLISUUS JA KIRJAESSEET ovat merkittävä osa Proakatemian opintoja. Vuosittain uudistuvasta kirjallistasta poimitaan itseä kiinnostavaa ammattikirjallisuutta luettavaksi. Kirjoista tehdään esseitä. Esseet ovat tarinoita, joissa kuvataan opitun merkitystä omassa elämässä, projektissa tai tiimiläisenä. Ne eivät ole välttämättä kirjallisia tuotoksia, vaan niiden esitysmuoto voi vaihdella. Osa kirjallisuudesta voidaan korvata esim. videoluennoilla, artikkelisarjoilla tai muulla nettimateriaalilla. Kirjallisuudesta saadaan kirjapisteitä, joita koko Proakatemian aikana kerätään yhteensä vähintään 85 pistettä, eli 30–50 kirjaa. Suuri lukemisen määrä haastaa alkuvaiheessa tiimiyrittäjät, koska monikaan ei ole tottunut siihen. On kuitenkin jo palautteen perusteella nähty, että lukemaan opittuaan monet saavat jatkuvasta lukemisesta elinikäisen itsensä kehittämisen välineen.



SEMMAT ELI SEMINAARIT ovat tapa hankkia ajankohtaista tietoa. Jokaisen proakatemiaisen teoriaopintoihin kuuluu tietty määrä seminaaritunteja, joita voi suorittaa osallistumalla oman kiinnostuksensa mukaisesti seminaareihin joko paikan päällä tai netin kautta. Proakatemian tiimit järjestävät myös itse teemaseminaareja eli Prosemmoja, joihin he hankkivat puhumaan itseään kiinnostavia asiantuntijoita yrityselämästä. Prosemmoissa on puhunut alueen yrittäjien lisäksi monia valtakunnallisesti kiinnostavia puhujia, kuten professori Alf Rehn, toimitusjohtaja Mikko Kuitunen ja valmentaja Juhani Tamminen.

PROJEKTORI on kerran kuukaudessa järjestettävä koko yhteisön tapahtuma, missä teemana voivat olla esimerkiksi onnistumiset tai epäonnistumiset ja niistä oppiminen. Projektorissa myös esitellään tiimien projekteja sekä kehitetään yhteisesti Proakatemian yhteisöä. Tiimit esittelevät Projektorissa myös tiimien seurantaan käytettäviä mittareita, kuten liikevaihtonsa, asiakaskäyntien määrän sekä kirjapisteensä.

FINAL CAMP on opintojen loppuun sijoittuva kansainvälisyyttä edistävä projekti, mihin koko tiimi osallistuu yhdessä. Final Camp voi olla esim. yhteinen ulkomaanmatka, jonka aikana tehdään kaupallisia tai hyväntekeväisyysprojekteja valittujen yhteistyökumppaneiden kanssa. Esim. Extempo-tiimi auttoi Itä-Timorissa paikallista kirjastoa tekemällä kirjastolle webbipohjaisen kirjastojärjestelmän, luetteloimalla tavaroita jne.

Tuottamalla oppii

PROJEKTIT ovat Proakatemiassa erittäin tärkeitä oppimisen välineitä. Projekteja hankitaan yrityselämästä. Tiimi voi myös itse kehittää tuotteita ja palveluita, joita markkinoi. Tiimiläiset oppivat tekemällä ja kokeilemalla löytämään omat ammatilliset vahvuutensa.

TIIMIPALAVERI vastaa yrityselämässä pidettäviä henkilöstöpalavereita. Niissä puhutaan tiimiyrityksen jokapäiväisistä asioista, tiedotetaan projektien etenemisestä ja seurataan kunkin tiimiläisen toimintaa yrityksessä.

OPPIMISSOPIMUS, OSAAMISKARTOITUS JA PORTFOLIO ovat kaikki tärkeitä työvälineitä, joilla todennetaan oman osaamisen kehittymistä ja luodaan tavoitteita omalle oppimiselle.

TIIMIKILPAILUT ovat osa opintoja. Tiimiläiset osallistuvat muutaman kerran vuodessa erilaisiin tiimikilpailuihin, joista esimerkkeinä voidaan mainita Tiimi-Diili ja Visio.



Kansainvälisyys

Kansainvälisyys ja kansainvälistyminen on tiivis osa opintoja. Opintoihin sisältyy niin ulkomaille suuntautuva Final Camp (ks. aiemmin) kuin lyhyet viikon mittaiset vaihto-ohjelmat, joihin osallistuu eri maista opiskelijoita, ja joissa tuotetaan yhdessä sekä opitaan tiimeissä eri maiden opiskelijoiden kanssa.

Opiskelijoita kannustetaan myös etsimään kansainvälisiä projekteja ja mahdollisuuksia esim. hankkimalla työvoimaa ja/ tai tavaroita ulkomailta, käymällä messuilla jne. Maailmalla toimii myös aktiivinen kansainvälinen Tiimiakatemioiden verkosto, mihin Proakatemiakin kuuluu. Usein pitkään vaihtoon lähde-täänkin juuri tämän verkoston oppilaitoksiin.

Miksi Proakatemia on onnistunut siinä, missä moni ei?

On povattu, että yrittäjäyys on tulevaisuudessa aivan yhtä tavallinen tapa työllistää itsensä kuin toiselle työskenteleminen. Olemme siirtymässä yrittäjäyysyhteiskuntaan. Työelämässä tarvitaan uudenlaisia taitoja, ja uudenlaista kykyä nähdä ja tehdä.

Proakatemia on kaikilla mittareilla mitattuna onnistunut tehtävässään hyvin. Valmistuneista yrittäjinä tai tiimiyrittäjinä jatkaa neljäsosa. Opiskelijoista muutkin työllistyvät hyvin ja kaikki valmistuvat valtaosin määräajassa. Työelämässä he etenevät mukavasti, uskaltavat ottaa riskejä yrittäjinä ja onnistua sekä myös epäonnistua, ovat työteliäitä ja pidettyjä kollegoja. Miksi Proakatemia onnistuu?

Yhteisön johtaminen

Proakatemiassa opiskelijoille annetaan paljon vastuuta ja valtaa vaikuttaa asioihin. Stenlundin (2014) tutkimuksessa Proakatemian opiskelijat nimesivät lähes poikkeuksetta koulutusyksikön vahvuuksiksi opiskelijoille ja opiskelija-tiimeille annetun poikkeuksellisen suuren vapauden omiin valintoihin, mutta myös täydellisen ja jakamattoman vastuun omien valintojensa seurauksista. Proakatemian valmentajat puolestaan korostivat opiskelijoiden omaa osallisuutta, vapautta ja vastuuta oman oppimisensa lähtökohtien pohdinnassa, tavoitteiden asettamisessa, suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Proakatemian yhteisöä johtaa päävalmentajan ja valmentajien lisäksi johtoryhmä, johon kuuluu jokaisen tiimin jäsen, tiedottaja ja johtoryhmää vetävä apuvalmentaja. Apuvalmentajaksi valitaan yksi tiimiyrittäjä vuodeksi kerrallaan ja hän huolehtii Proakatemian yhteisöllisyyden kehittymisestä.



Organisaatio on tarkoituksellisesti pidetty äärimmäisen litteänä, hierarkia vähäisenä, ja myös päävalmentaja/koulutuspäällikkö hyvin lähellä opiskelijoita. Päävalmentajan tehtävänä on valmentaa omaa tiimiään eli tiimien valmentajia, osallistua kaikkien opiskelijatiimien valmennukseen soveltuvin osin sekä valmentaa myös omaa organisaatiota ja oppilaitosta menetelmien ja uudenlaisen oppimisen käsitteistöön ja käytänteisiin. Myös valmentajat kantavat vastuuta oman tiiminsä lisäksi koko yhteisön kehittymisestä, kukin omien vahvuuksiensa mukaisessa roolissa. Toiminta perustuu avoimuuteen, ja niin Proakatemia-päivillä, Projekteissa kuin päävalmentajan eri tilanteissa käyttämissä puheenvuoroissa nostetaan esille niitä asioita, jotka yhteisölle ja sen kehittymiselle ovat tärkeitä. Johtaminen on johdonmukaista, ja perustuu arvoihin ja yhteiseen visioon.

Proakatemian yhteisön johtamisessa sovelletaan Kouzes ja Posnerin jo vuonna 1987 kirjassaan *The Leadership Challenge* esittelemää johtamisen mallia.

HAASTA PROSESSIIN

Opiskelijoita haastetaan jatkuvaan kehittymiseen ja oppimiseen. Valmentajat osallistuvat omien ja muiden tiimien pajoihin, herättelevät jatkuvasti näkemään mahdollisuuksia, rohkaisevat ottamaan riskiä, katkaisevat tarvittaessa ns. "lamakaudet" (taantumisen kuuluu tiimin kehitykseen) jne. Prosessiin haastaminen on jatkuvaa rohkaisun ja vaatimisen rajoilla kulkemista.

INNOSTAVA, JAETTU VISIO

Proakatemialla on oma innostava ja jaettu visio, jonka tehtävänä on johtaa yhteisöä samaan ja yhteiseen suuntaan jatkuvasta luonnollisesta vaihtuvuudesta huolimatta. Visio sitoo kaikkia, nykyisiä ja entisiä proakatemiaalaisia. Ylpeys proakatemiaisuudesta on kuin leima, joka seuraa mukana myös valmistumisen jälkeen. Yhteisössä uskotaankin, että Proakatemiaalaiset voivat saavuttaa enemmän kuin muut jo pelkästään poikkeuksellisen yhteisönsä avulla, ja esim. alumnitoiminta on Proakatemialla poikkeuksellisen vilkasta. Jokaisella tiimillä on tukena kummialumnit, jotka osallistuvat mielellään tiimien pajoihin ja oppimissoluihin, ja jopa vetävät niitä vapaaehtois pohjalta. Proakatemian alumnigalleriasta löytyvät alumnit ovat uusien tiimiyrittäjien käytettävissä mitä erilaisimmissa tilanteissa.

TEE TOIMINTA MAHDOLLISEKSI

Valmentajien tärkeä tehtävä on rakentaa luottamusta sekä mahdollistaa opiskelijoiden jatkuva kehittyminen. He huolehtivat omalta osaltaan infrasta ja



osaamisestaan, ovat läsnä, varmistavat tiimin toimintaedellykset ja kuuntelevat isolla korvalla tiimien toiveita. Tiimeiltä kerätään myös kerran vuodessa kirjallinen palaute, ja kehittämistoiveita myös toteutetaan. Oppimista edistävän ympäristön luominen on haastava ja hyvin monitahoinen tehtävä, josta vastaa valmentajatiimi.

MALLINNA TIE

Proakatemialla on visualisoitu niin arvot kuin visio, ja niillä määritetään yhteisen tapa toimia sekä yhteiset tavoitteet. Sekä arvopolku että visio elävät arjessa, ja niitä käytetään myös johtamisen välineenä. Opetussuunnitelman tehtävänä on kuvata opintojen sisältö ja eteneminen, mutta sekin enemmän prosesseina kuin erillisinä opintojaksoina. ”Työelämän kanssa muotoiltujen ja tavoiteltavien kompetenssien saavuttamiseksi ei edes tarvittu opintojaksoja, vain kompetensseja tuottavia prosesseja.” (Stenlund 2014). Arvot, visio ja opintosuunnitelma tukevat toisiaan. Hyvin mallinnettu tie johtaa myös opintojen etenemiseen ja tavoiteajassa valmistumiseen, vaikka oppiminen ei olekaan koko opintojen ajan tasavauhtista vaan riippuu yksilön ja tiimiin oppimisprosessin vaiheesta.

ROHKAISE SYDÄNTÄ

Proakatemialla opiskelijoita rohkaistaan riskinottoon, kehittymiseen ja omien vahvuuksien tunnistamiseen. Vaatii rohkeutta haastaa itsensä, epäonnistua ja kyseenalaistaa omaa osaamistaan, mutta myös onnistua, ja olla ylpeä siitä.

Yrittäjäksi kasvaminen vaatii sydämen rohkaisua

Valmentajien visiopäivässä pyysin Proakatemian valmentajia nimeämään tavoitteita omalle valmennustyölle. Mitä he omassa työssään tavoittelevat, ja mikä heitä ajaa eteenpäin? Tässä muutamia otteita keskusteluista:

”Minä haluan saada aikaan opiskelijoissa henkistä kasvua, että voi pärjätä hyvin elämässään.”

”Yrittäjiähän me täällä tehdään. Menestyviä yrittäjiä.”

”Me olemme omalta osaltamme luomassa parempaa yrittäjäyhteiskuntaa.”

”Kasvatamme haluyrittäjiä, ei kasvuyrittäjiä. Kasvu tulee, kun tekee asioita oikein ja kovalla halulla.”

”Opiskelijoiden pitää kasvaa muutoskykyisiksi ja innovatiivisiksi.”

”Proakatemiasta pitää tulla tapa tehdä ja elää, ja se seuraa mukana, missä ikinä onkin.”

”Kunnianhimoa ja riskinottokykyä. Sitä haluan nähdä meidän opiskelijoissa.”



Kommentit kertovat valmentajien pedagogisesta näkemyksestä, missä oppimisen rinnalla korostetaan kasvattamista, tukemista ja yksilön kokonaisvaltaista kehittämistä sekä vastuuta yhteiskunnasta ja sen eteenpäin viemisestä. Yrittäjävalmiuksia kehitettäessä Proakatemiassa korostetaan tiedollisten ja taidollisten valmiuksien rinnalla henkisen pääoman merkitystä.



KUVIO 3. Yrittäjäksi kasvaminen

Koulutuspäällikkö Veijo Hämäläinen on kiteyttänyt näkemyksensä seuraavasti: ”Tietojen ja taitojen lisäksi on muistettava kehittää henkistä pääomaa. Tarvitaan halua asettaa tavoitteita sekä sinnikkyyttä ponnistella niiden saavuttamiseksi. Työ yrittäjänä on elinikäistä oppimista, sekoitus rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta sekä kykyä ottaa hallittuja riskejä. Optimistinen asenne auttaa vaikeina hetkinä ja tasoittaa vastoinkäymisiä. Tekemisen ilo vie eteenpäin ja kasvaa onnistumisista, pienistäkin.” (TAMK.nyt 2014.)

Myös tiimillä ja sen tuella on suuri rooli yrittäjäksi kasvamisessa. Tiimioppiminen nopeuttaa oppimista moninkertaisesti, ja tiimi sinällään toimii myös peilinä ja jatkuvana palautekanavana omalle kehittymiselle. Tiimissä on myös helpompi kasvaa riskinottoon, kun riskiä otetaan yhdessä. Opiskelijat oppivat tuottamaan asioita yhdessä, ja myös ymmärtävät ja osaavat käsitellä ihmisten erilaisuutta. Dialogissa he ovat esimerkillisen hyviä.



Rohkeat avaukset ja hallittu kasvu

Proakatemian valmentajat uskovat esimerkin voimaan, jatkuvaan kehittämiseen ja itsensä haastamiseen sekä hedelmälliseen yhteistyöhön. Yksikköä viedään määrätietoisesti eteenpäin, ja uusia asioita kokeillaan ja testataan nopeastikin. Yksikössä on tehty hyvin tuloksin myös erilaisia hankkeita, kuten Nuorten yrittäjien Voimala, Yrittäjyyden valmennuskeskus Voimala ja Y-kampus. Kaikki hankkeet ovat jatkaneet kulkuaan tavalla tai toisella myös varsinaisen hankeajan päätyttyä.

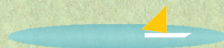
Yksi merkittävä avaus tehtiin vuonna 2012, jolloin ensimmäisen kerran aloitettiin Proakatemian yrittäjyyden ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Tutkinto suoritetaan 1,5 vuodessa, ja siinä sovelletaan Proakatemiassa käytössä olevia menetelmiä.

Lähijaksot pidetään maatilamatkailukohteissa intensiivisinä kolmen päivän jaksoina. Kaikessa oppimisessa on tiimioppiminen keskiössä, ja tavoitteena on oppia viemällä asioita käytäntöön omassa yrityksessä. Myös opetussuunnitelma rakennettiin liiketoimintaprosessien, ei sirpaleisten opintojaksojen varaan.



TAMK.nyt -lehdessä yrittäjyyden ylemmän amk-ohjelman opiskelija Reetta Vuorio valotti kokemuksiaan opinnoista. ”Opiskelu oli juuri sopivan haastavaa. Koulutuksessa perehdyttiin paljon strategisiin asioihin, ja ilokseen yrittäjä huomasi, että monessa kohtaa OAC Finlandissa oli toimittu intuitiivisesti oikein. - Oli hienoa lukea teoriaa ja nähdä, että olimme tehneet oikein. Opiskelu vahvisti itseluottamusta ja strategista ajattelua. Myös markkinointiosaamista tuli lisää, joulukuussa 2013 valmistunut Vuorio kertoo.” Ensimmäisessä YAMK-ryhmässä opiskellut Reetta ja hänen miehensä Miika valittiin Pirkanmaan vuoden nuoreksi yrittäjäksi 2014. (TAMK.nyt 2014.)

Syksyllä 2014 Proakatemialla aloittaa myös matkailutiimi sekä palveluliiketoiminnan opiskelijoita. Sen lisäksi sosiaali- ja terveystieteiden sekä fysioterapian opiskelijoista koottu tiimi starttaa syksyllä, mutta ei valitettavasti vielä samoissa tiloissa. Proakatemia muuttaakin uusiin isompiin tiloihin vuoden 2015 keväällä.



Lopuksi

Tällä artikkelilla olen pyrkinyt avaamaan käytännönläheisesti Proakatemiaan pedagogiikkaa, käsitteistöä sekä käytänteitä. Proakatemia on yhteisö, joka rakentuu asiaansa uskovista ja osaavista valmentajista, yritteliäistä opiskelijoista, sitoutuneista alumneista ja innostuneista yhteistyökumppaneista eri puolilla Suomea. Proakatemia on yrittäjyyden korkeakoulu, missä on väsymättä paiskittu töitä yrittäjyyden ja etenkin opiskelijoiden eteen niinäkin aikoina, kun yrittäjyyden uutta tuleamista ja yrittäjyyspedagogiikan mahdollisuuksia ei vielä tunnustettu siinä mitassa kuin nyt. Kuten eräs Proakatemiaan valmentaja totesi: ”minulle suurin palkinto on nähdä, kun valmistuneet pärjäävät ja menestyvät elämässä. Se on tärkeintä.” Valmentajat ovat olleet omalta osaltaan luomassa yrittäjyysyhteiskuntaa, ja heidän uskonsa ja intohimonsa on kantanut ja tulee kantamaan kauas.

Stenlund tutki Proakatemiaa ja sen pedagogiikkaa perusteellisesti ja kriittisesti. Artikkelissaan (2014) hän tiivistää Proakatemiaan ytimen: *”Proakatemia tuottaa perinteisen koulutuksen kritiikistä syntyneillä pedagogisilla käytänteillään yrittäjämäisesti asennoituvia, ajattelevia ja toimivia yksilöitä. Oppimisessa korostetaan yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen tärkeyttä, mutta myös kannustetaan kokeiluihin ja koulutuksen perinteisten rajojen ylittämiseen. Oppiminen rakentuu niistä kiinnostuksen alueista ja tavoitteista, joita opiskelija asettaa elämälleen. Kysymys ei siis ole pelkästään opintojaksojen tai tutkinnon suorittamisesta, vaan elämässä tarvittavan inhimillisen pääoman hankinnasta ja sen kehittämiseen sitoutumisesta. Proakatemiassa syntyy yritteliäs ja innovatiivinen yksilö, the enterprising self. Sellaiseksi kehittyäkseen opiskelija tarvitsee kannustavan ja rikastavan oppimisympäristön, jossa kokeilut ja perinteisten rajojen ylittäminen sallitaan ja mahdollistetaan. Proakatemia on tällainen perinteisiä rajoja ylittävän pedagogiikan ilmentymä, joka kritisoi muuta korkeakoulutusta ja haastaa sen kehittymään.”* (Stenlund 2014.)

Lähdeluettelo

- HÄMÄLÄINEN, V. 2014. Koulutuspäällikkö Veijo Hämäläisen haastattelu 12.6.2014
- KOUZES J. & POSNER BARRY Z. 1987. The Leadership Challenge. Published by Wiley.
- NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. New York: Oxford University Press.
- RAISKIO, J. 2011. Valmentajana rikastavassa yhteisössä. Tampere: TAMK TAOKK.



STENLUND A. 2014. Innovaationa rajoja ylittävä korkeakoulu. Teoksessa T. Rautkorpi, A. Mutanen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.): Kestävä innovointi, Oppimista korkeakoulun ja työelämän dialogissa. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Taito-työelämäkirjat 7. 220-237.

TAMK.nyt. 2014. Tampereen ammattikorkeakoulun tiedotuslehti 1/2014. Saatavana osoitteesta <http://tamknyt.tamk.fi/>

VOLANEN, M.-V. 2009. Being, Doing, Making – A Paradigm for the Connective Curriculum. Teoksessa M.-L. Stenström & P. Tynjälä (toim.): Towards Integration of Work and Learning. Strategier for Connectivity and Transformation. London: Springer, 39–59.



Esa Poikela
Antero Stenlund

OPISKELIJALÄHTÖISYYS – MYYTTI VAI TODELLISUUTTA?

Abstrakti

Korkeakoulutuksesta käytävän keskustelun keskiöön rakenteiden ja rahoitusmallien uudistamisen myötä on noussut opiskelijälähtöisyyden lisääminen. Opiskelijoiden vastuuta ja omatoimisuutta lisäämällä halutaan ratkaista opintojen läpäisyyn ja valmistumiseen, sekä koulutuksen rahoituksen riittävyyteen liittyviä ongelmia. Opiskelijälähtöisyydestä on tullut puheissa koulutuksen kaikki ongelmat ratkaiseva mantra, mutta jonka toimivuuden edellytyksiä ja vaatimuksia ympäristölle ja toiminnalle ei juurikaan tuoda esiin.

Artikkelin taustalla on empiirinen tutkimus, jonka kohteena oli Tampereen ammattikorkeakoulun yrittäjyyden koulutusohjelma Proakatemia. Aamulehti (2010) kuvasi Proakatemian opiskelijälähtöistä toimintaa seuraavasti: ”Ei luentoja, ei tenttejä, ei lukujärjestystä, ei edes luokkahuoneita. Voiko opiskelu olla näin vapaata? Tamperelainen Proakatemia romuttaa käsityksemme oppimisesta ja akateemisuudesta. Onko yrittäjyyden yksikkö ammattikorkeakoulun tarkkailuluokka vai muhiiko siellä suomalaisen innovoinnin laatuaines?” Tutkimus nosti onnistuneen opiskelijälähtöisyyden perustaksi oppimista tukevan ympäristön, oppimisen mahdollistavan yhteisöllisen ryhmäprosessin, sekä pedagogisesti pätevät ja asiantuntevat valmentajat. Artikkelissa avataan ja kuvataan tutkimuksen esiin nostamia opiskelijälähtöisyyden ehtoja ja vaatimuksia.

Asiasanat: opiskelijälähtöisyys, yhteisöllinen oppiminen, oppimisen design, valmentaminen ja oppimisen johtaminen

Johdanto

Ammattikorkeakoulutuksen uudet rahoitusmallit edellyttävät koulutuksesta aikaisempaa parempaa tehokkuutta sekä kytkevät koulutuksen ja työelämän tiiviimmin yhteen. Opintojen läpäisy, valmistuminen ja työllistyminen nousevat arvioinnin ja rahoituksen perusteiksi. Yhdeksi tavoitteeseen pääsemisen keinoksi on nostettu opiskelijälähtöisyyden lisääminen koulutuksessa. Opiskelijälähtöisyyden käsite on kuitenkin hämärä, vaikka se on juhlapuheiden keskiössä ja opetussuunnitelmien perusteissa. Käytännön tasolla sen toteuttaminen on enemmän poikkeus kuin sääntö.



Taustalla on laaja keskustelu opiskelijoiden vastuullisuuden ja itseohjautuvuuden kehittämisestä ja hyvää tarkoittavista vaatimuksista, joiden toteuttaminen ilman tukea voi johtaa yksinjäämiseen, turhautumiseen ja syrjäytymiseen (vrt. Malinen 2000; Puolimatka 2002). Käytännössä useimmat oppilaitokset ja opettajat eivät toimi lainkaan opiskelijälähtöisesti (esim. Lea et al. 2003). Opiskelijälähtöisyyden retoriikalle ei ole katetta ja syntyy todellisuusvaje, jota voi kutsua myös pedagogiikkavajeeksi.

Tässä artikkelissa paikkaamme vajetta kuvaamalla opiskelijälähtöisyyttä pedagogisen työn lähtökohtana ja käytännön toimintana. Väitteemme on, että opiskelijälähtöisyys edellyttää ei vain yksilöllisen oppimisen vaan ennen kaikkea ryhmäprosessien ohjaamista ja ohjausta nimenomaan yhteisöllisessä kontekstissa. Opiskelijoilla on oltava mahdollisuus tavoittaa tulevan ammattiyhteisönsä episteeminen ajattelu ja myös vahva kosketuspinta työhön jo opintojen aikana.



Konventionaalisen ajatustavan näkökulmasta saattaa olla yllättävää, että näiden tavoitteiden toteuttaminen on arkipäivää juuri yrittäjyyden koulutusohjelmassa. Esimerkiksi Tampereen ammattikorkeakoulun yrittäjyyden koulutusohjelma Proakatemiassa opetus on oppijälähtöistä ja lähes kaikki opintonsa aloittaneista valmistuvat ajallaan ja työllistyvät alansa tehtäviin. Opiskelijat kiinnitetään opintoihinsa, sitoutetaan ja vastuutetaan ammatillisen tulevaisuutensa toteuttamiseen. Miten? – Kysymykseen etsitään sekä teoreettisia että käytännöllisiä vastauksia tässä artikkelissa.

Opiskelijälähtöisen oppimisprosessin organisointi

Tärkein peruste kirjallisuudessa opiskelijälähtöisyydelle tai -keskeisyydelle on käsitys, että opiskelija konstruoi tiedon ja osaamisensa itse ja että siihen tarvittavaa oppimista opettaja tukee ohjaajana eikä pelkästään oikean tiedon jakajana. Esimerkiksi Brandes & Ginnis (1986) listaavat opiskelijakeskeisen opetuksen pääperiaatteiksi oppijan täyden vastuun oppimisestaan. Sen tunnusmerkkejä ovat osallistuminen ja osallisuuden välttämättömyys, tasa-arvo oppijoiden keskinäisissä suhteissa, kehittyminen ja kasvun edistäminen, opettajan muuttuminen oppimisen mahdollistajaksi ja voimavaraksi, oppijan omien kokemusten hyödyntäminen sekä oppijan persoonan ja oppimistuloksen erottaminen toisistaan.



Burnard (1999) korostaa opiskelijan valintoja: opiskelija ei pelkästään valitse mitä opiskelee, vaan myös miten ja miksi opiskelee. Hänen tekemänsä valinnat perustuvat siihen, minkä hän kokee olevan itselleen merkityksellistä ja tarkoituksenmukaista. Oppiminen perustuu siten opiskelijan itsensä tärkeiksi ja mielekkäiksi kokemiin tavoitteisiin (mm. Harden & Crosby 2000).

Oppimisprosessin vaihteisuus ja eheyden vaatimus

Pedagogisen vajeen täyttämiseksi on tarkasteltava mielekkään oppimisen perusteita ensisijaisesti oppimistoiminnan ja vasta toissijaisesti tiedon vastaanottamisen ja käsittelyn näkökulmasta. Lähtökohdaksi käy yksinkertainen ja selkeä, jo vuosikymmeniä vanha mutta huonosti tunnettu Galperinin (1979) vaihteaisen oppimisen malli. Sen ensimmäisessä vaiheessa oppijaa orientoidaan ja motivoidaan opittavaan asiaan ja heti toisessa, materiaalsen tekemisen vaiheessa hänet saatetaan konkreettiseen tekemiseen opittavan asian kanssa.

Orientaatioperustan hahmottamisen ja aineellisen oppimisvaiheen jälkeen seuraa kolmas vaihe, jossa opittava asia otetaan kielelliseen käsittelyyn. Oppijat keskustelevat ja opettelevat käyttämään käsitteitä, jotka ovat välttämättömiä asian ymmärtämisessä ja käsittelyssä. Kielellinen vuorovaikuttaminen mahdollistaa neljännen vaiheen, jolloin opittava asia sisäistyy niin hyvin, että oppijan on mahdollista siirtyä neljänteen eli ajattelun vaiheeseen. Oppija kykenee vähitellen tekemään itsenäisiä päätelmiä asiasta ja toiminnastaan. Viides ja viimeinen vaihe on automatisoituminen, jolloin asia on ymmärretty ja harjoiteltu niin hyvin, että oppija osaa sen vaikka unissaan. (Poikela 2009.)

Mallin syvin oivallus liittyy siihen, että yhtäkään vaihetta ei voi ohittaa oppimistulosten siitä kärsimättä. Automatisoitumiseen asti oppijan on palattava toistuvasti orientaatioperustaan, tekemiseen ja keskusteluun, kunnes ajattelu ja päättely alkaa sujua ja itsenäinen päätöksenteko tulee mahdolliseksi. Jos jokin vaihe jää toteuttamatta, oppiminen ja osaamisen rakentaminen jää yksinkertaisesti kesken.

Pelkästään tietoa jakava opetus jää mallin ensimmäiseen vaiheeseen eikä itseohjautuvuus ole lähtökohtaisestikaan mahdollista. Oppimisen eteneminen jätetäänkin helposti oppijan itsensä varaan. Ammatillisessa opetuksessa materiaalsen tekemisen vaiheen tavoittaminen on tietyssä määrin välttämätöntä esimerkiksi harjoittelun, harjoitusten tai ryhmä- ja yksilötöiden avulla. Vaiheen puutteellisesta toteuttamisesta kertoo tavallisimmin kritiikki, jonka mukaan teoria ja käytäntö eivät opetuksessa yhdisty.



Oppimisen vaiheet jäsentävän mallin perusteella opetuksen varsinainen kehittämishaaste liittyy kuitenkin kielellisen käsittelyn eli puhumisen, keskustelun ja käsitteellistämisen vaiheeseen, joka konventionaalisessa koulutuksessa toteutetaan monesti luvattoman huonosti. Vaihe on äärimmäisen tärkeä, koska se mahdollistaa oppijan episteemisten taitojen kehittymisen, mikä vaatii myös käytännön taitojen tavoittamista tehokkaalla tavalla.

Aktiivista vuorovaikutusta, kommunikaatiota ja yhteistoimintaa edellyttävä oppimisen vaihe ohitetaan opetuksessa hyvin usein tai sitä ei huomioida lainkaan. Seurauksena eivät ole vain opiskelijoiden oppimisongelmat vaan myös opettajien vaikeus paikantaa, mitä oppijat todella osaavat ja miten opittua voidaan arvioida.

Oppijan reflektiivinen toiminta

Myyhemmin Galperinin mallia on sekä kehitetty että se on saanut rinnalleen muita toiminnallista oppimista kuvaavia malleja, joista merkittävin on kokemuksellisen oppimisen syklimalli (Kolb 1984), jota sitäkin on kehitetty edelleen reflektiivisen toiminnan kokonaisvaltaisemmin huomioivaksi oppimiskuvaukseksi (Poikela 2005; 2008; 2009).

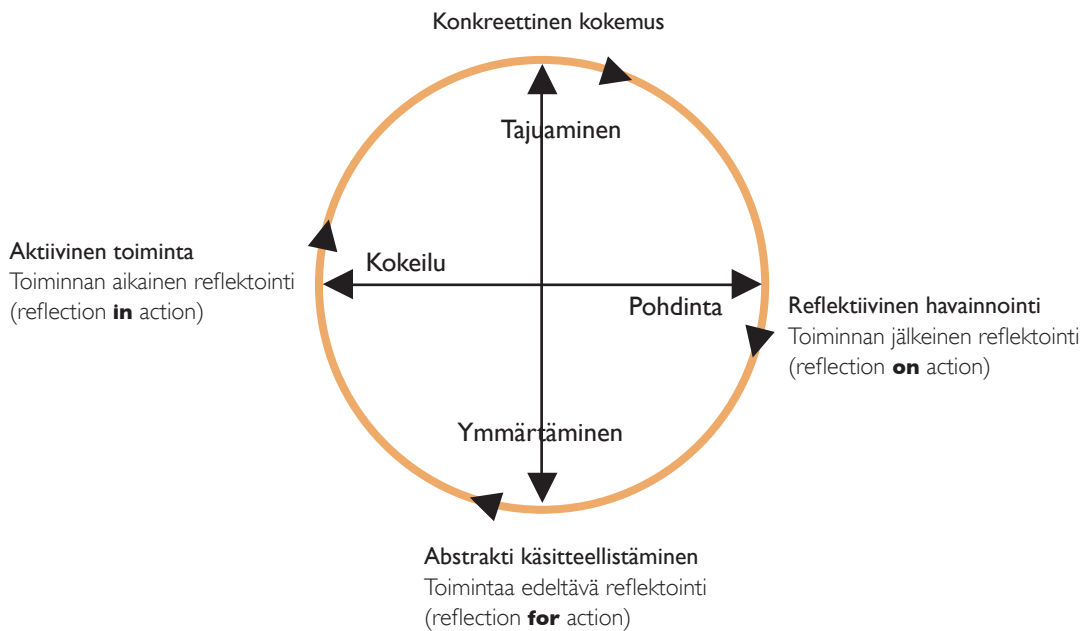
Mallissa konkreettinen kokemus on sekä oppimisen lähtökohta että tulos, joka on seurausta ajassa ja tilassa tapahtuvassa syklisestä oppimisprosessista (ks. kuvio 1). Syklin toisessa vaiheessa reflektiivinen havainnointi on jännitteisessä suhteessa oppijan ulkoiseen toimintaan, opitun aktiiviseen kokeiluun. Sen tehtävänä on ylläpitää oppimistoimintaa tekemisen ja ajattelun välillä.

Reflektiota seuraa käsitteellistäminen, joka voi tapahtua yhdistelemällä aikaisempaa tietämystä ja liittämällä siihen uutta tietoa. Käsitteellistäminen on dialektisessa suhteessa aikaisempaan ja odotettavissa olevaan kokemukseen, joka tavoitetaan toiminnan ja kokeilun kautta. Tuloksena on uusi kokemus, joka luo uuden perustan syklin syvenevälle toistumiselle.

Kolbia on moitittu siitä, että hän ottaa reflektion huomioon vain osittain ja vain yhtenä syklin vaiheena. Schön (1987) liittää reflektion myös toimintaan sillä perusteella, että toiminta sisältää aina katkoksia ja tilanteita, jolloin ehtii ajatella. Reflektointi on siten mahdollista sekä toiminnan aikana (*reflection in action*) että toiminnan jälkeen (*reflection on action*). Boud et al. (1985) ja McAlpine et al. (1999) mukaan reflektointi voi tapahtua myös käsitteellistämisen vaiheessa, jolloin se tarkoittaa huolellista mentaalista valmistautumista toimintaan (*reflection for action*).



Liittämällä reflektio syklin kaikkiin toiminnallisiin vaiheisiin (havainnointi, käsitteellistäminen ja tekeminen) saadaan aikaan aikaisempaa täydellisempi syklikuvaus (kuvio 1).



KUVIO 1. Kokemuksellinen ja reflektiivinen oppiminen (Poikela 2005)

Kattavimmin reflektiota, reflektointia ja reflektiivisyyttä on määritellyt Mezirow (1981; 1991). Hänen mukaansa reflektiivisyys on oppimisen edellytys. Reflektio alkaa affektoiden, emootioiden ja tuntemusten havaitsemisesta ja tunnistamisesta ulottuen käsitteiden muodostamisen kautta aina teoreettisen reflektiivisyyden tasolle. Reflektointi kohdistuu opittaviin sisältöihin ja toimintaprosesseihin sekä toiminnan taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, oletuksiin, arvoihin ja uskomuksiin.

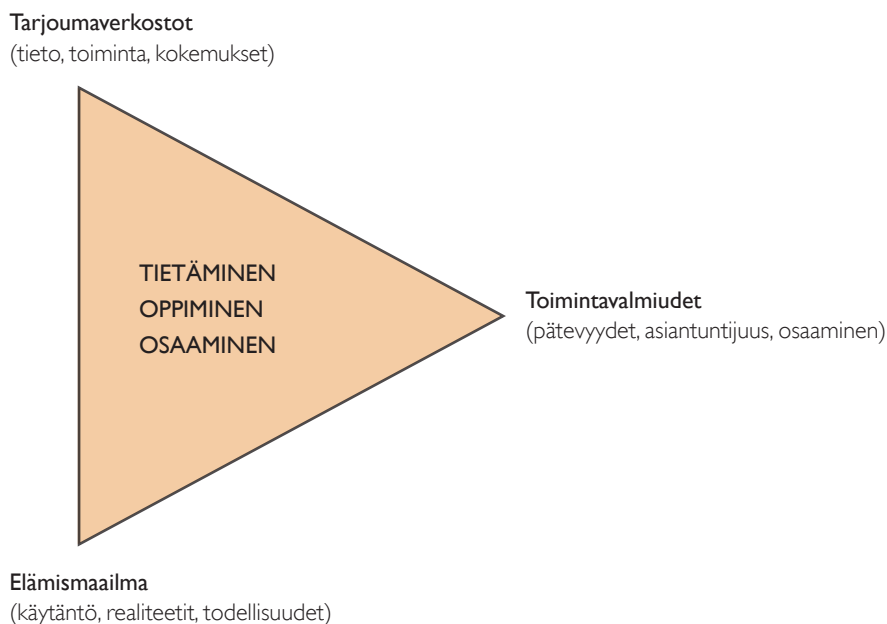
Syvimmillään kriittisen reflektoinnin kautta oppiminen voi yltää transformaatiivisen, yksilön merkitysskeemoja ja merkitysperspektiivejä muuntavan oppimisen tasolle. Merkitykset ja merkitysrakenteet puolestaan ohjaavat tiedon hankintaa, oppimista, kehittymistä ja toimintaa yksilön kaikissa elämän vaiheissa. Toisin sanoen oppiminen ei jää vain asioiden, tekniikkojen tai kokonaisuuksien hallinnan tasolle vaan muuttaa yksilön suhtautumista itseensä, kanssaihmiisiin ja maailmaan peruuttamattomalla tavalla. (Mezirow 1991; Poikela 2009.)



Oppimisen ekologisuuden periaate

Oppimisprosessien kuvauksista on edetty oppimisympäristöjen kuvaukseen, jossa keskeisiä määrittäjiä ovat ekologisuuden periaate, kontekstuaalinen ajattelu ja toiminta sekä oppimisen tilan tuottaminen. Opetuksen keskiössä on oppijoiden oma ja yhteinen toiminta, jonka toteutumiseksi on luotava aika, paikka ja tilanne. Toisin sanoen on luotava olosuhde, joka tarjoaa parhaat edellytykset oppimiselle ja myös oppimisen ohjaamiselle.

Barab ja Roth (2006) ovat kehittäneet opetussuunnitelmateoriaa, jonka lähtökohta on osaamisen ekologisen perustan rakentamisessa. Opetussuunnitelman tehtävänä on luoda kasvualusta, joka tarjoaa parhaat edellytykset oppimistoiminnalle. Teoria korostaa pikemminkin ontologisia kuin epistemologisia tekijöitä fokuoitessaan käytännön, kollektiivisen ja yksilöllisen oppimistoiminnan maailmaan. Osallistuminen ja osalliseksi tuleminen sekä toimijuuden saavuttaminen määrittyvät kaikilta osiltaan toimintaympäristön tarjoamien toimintamahdollisuuksien kautta. Kasvun ja kehittymisen perustat ovat tarjoumaverkostot, elämismaailmat ja toimintavalmiudet, jotka kiinnittyvät oppimisympäristöön (kuvio 2).



KUVIO 2. Tietämisen ja osaamisen ekologiset ulottuvuudet (vrt. Poikela 2006)



Opetussuunnitelman tarjoumaverkostot koostuvat tosiasioista, käsitteistä, työkaluista, metodeista, käytännöistä, tehtävistä, sopimuksista ja myös ihmisistä. Ne ovat resurssien varanto, jota oppija voi käyttää tietämistä, oppimista ja osaamista tavoitellessaan. Toimintavalmiudet viittaavat episteemiseen kehykseen (vrt. Shaffer 2004), sekä yksilön ja ympäristön transaktioiden myötä kehittyvään asiantuntijuuteen. Tavoitteena on ammattilaisuuden saavuttaminen jo opiskelun aikana, eikä vasta sen jälkeen.

Yksilölliset elämismaailmat liittyvät oppijan jokapäiväiseen elämään, joka on funktionaalisessa yhteydessä ympäristöön. Opiskelijoiden kokemukset voivat olla hyvin erilaisia, koska elämismaailman sisällöt ovat riippuvaisia sekä yksilön toimintavalmiuksista että hänen tavoitettavissaan olevista tarjoumaverkostoista. (Barab & Roth 2006.)

Opettajat puolestaan ovat tilanteessa, jossa ei enää voi hallita oppijan toimintaa eikä edes ohjata sitä riittävästi. Sen sijaan on ryhdyttävä luomaan edellytyksiä ja puitteita oppimiselle, toisin sanoen oppimista on myös johdettava eikä vain ohjattava. Opiskelijälähtöisyys on pakko ottaa todesta.

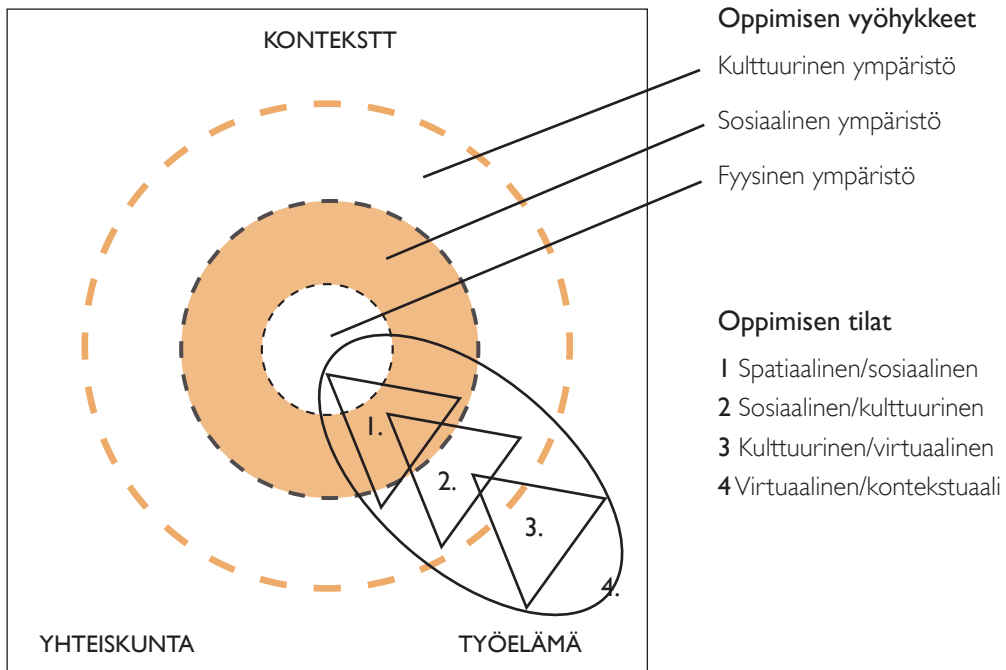
Ekologisen opetussuunnitelman perusajatuksena on mahdollistaa oppijan toiminta, jolloin sen toteuttaminen ei rajoitu oppilaitoksen fyysiseen tai sosiaaliseen tilaan. Informaatiokumous on murtanut oppilaitosrajat kahdessakin merkityksessä. Yhtäältä virtuaalinen tieto on tullut kaikkien ulottuville rajattomassa tietoverkossa. Toisaalta tiedon kulttuuriset rajat ovat joka hetki ylitettävissä sekä virtuaalisessa maailmassa että kansainvälistyvässä todellisuudessa.

Oppimisen vyöhykkeet ja tilat

Barabin ja Rothin kuvaama pienoisonologia voidaan ymmärtää trialektisen oppimisen ja opetuksen tiloina, joissa on huomioitu toiminnallisen tilan ulottuvuudet ja joiden tuottaminen tulisi ottaa suunnittelussa (oppimisen design) huomioon. Ajatusta oppimisen ekologiasta täydentää Vygotskyn (1978) toimintateorian kuvaus lähikehityksen vyöhykkeestä ja Bronfenbrennerin (1979) teoriakuvaus inhimillisen kehittymisen vaiheista ja ekologisten systeemien tasoista, sekä Laven ja Wengerin (1991) ammatillisen osallistumisen asteittaista syvenemistä kuvaava sosiaalisen ja situationaalisen oppimisen teoria.

Oppimisen ympäristöt ja vyöhykkeet ovat luonteeltaan avoimia ja rajattomia, joten tutkimusta ja kehittämistä varten tarvitaan rajatumpi ja suunnitteluun soveliaampi, erilaisiin pedagogisiin konteksteihin liitettävä oppimisen tilan käsite (ks. kuvio 3).





KUVIO 3. Oppimisen kontekstit ja tilat (Poikela 2009)

Spatiaalis-sosiaalisen oppimisen tilassa (1) oppijoiden kokemuksia muokkaa toiminnallinen ja sosiaalinen suhde oppimisen kohteeseen, välineisiin ja kanssatoimijoihin. Tällöin kysytään millaista tilan arkkitehtuuria, toiminnallisuutta ja aistien käyttöä työhön ja ammattiin liittyvä spatiaalinen ja sosiaalinen oppiminen edellyttää?

Sosiaalis-kulttuurisen oppimisen tilassa (2) opitaan kohtaamaan erilaisia toiminta- ja ajattelumalleja, työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa ja ratkomaan myös eettisesti vaativia ongelmia. Esiin nousee kysymys, mitä ammatilliselta on edellytettävä ajattelu- ja päättelykyvyn, sekä yhteistoiminta- ja ongelmanratkaisutaitojen osalta työtulevaisuuden vaihtelevia olosuhteita varten.

Kulttuuris-virtuaalisen oppimisen tila (3) avaa yhteyden rajattoman informaation ja tiedon maailmaan, opettaa työskentelemään ajasta ja paikasta riippumattomassa verkkoavaruudessa ja tutkimaan asioita ihmisten kanssa, joita ei ole koskaan tavannut. Kysytään, millaisia informaatio- ja mediataitoja, tiedon käytön, luomisen ja arvottamisen sekä eettisen toiminnan taitoja alan ammattilaiset myös globaaleina toimijoina tarvitsevat enenevässä määrin.



Virtuaalisen oppimisen tila (4) on opetusteknologiana ja simulaatioiden tuottamisen välineenä suunniteltu tiedon hankinnan ja luomisen, vuorovaikutuksen ylläpitämisen, reflektiivisen ongelmanratkaisun ja kriittisen arvioinnin kehittämistarpeita varten. Verrattuna muihin oppimisen tiloihin se poikkeaa niistä, koska tilan spatiaaliset, sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät on jäsennettävä ja tuotettava siinä uudelleen. Perustavin kysymys kuuluu, millaisia uusia spatiaalisia, sosiaalisia ja kulttuurisia käytäntöjä verkko ja verkostot tuottavat ja miten niiden avulla kyetään luomaan todentuntuksia oppimisympäristöjä ja tuetaan aidoissa ympäristöissä tapahtuvaa oppimista? (Poikela 2009.)



Koulutuksen yleinen pulma on ammattilaisen ajattelu- ja toimintatavan tavoittaminen jo opiskelun aikana. Ratkaisuja haetaan yhtäältä työelämälähtöisyydestä, mikä tarkoittaa yleistä opetussuunnitelman perusteiden määrittämistä. Toisaalta ratkaisuja haetaan pedagogiikan työelämäläheisyydestä, jolloin ammatillisessa työskentelyssä käytetyt toimintatavat, materiaalit ja välineet sekä toimintaympäristöt ovat olennainen osa opetusta.

Koulutuksen on kannettava vastuunsa myös tulevaisuudesta, jolloin siihen suuntautuvalla oppimisella ei ole tukenaan valmiita malleja, ympäristöjä ja toimintatiloja. Pedagogisena haasteena ei ole niinkään koulutuksen tuotteistaminen, jolla silläkin on sijansa esimerkiksi koulutuksen markkinoinnissa, vaan oppimisen ja osaamisen tilojen tuottaminen oppijoiden ja yhteiskunnan tulevien tarpeiden kohtauttamista varten. Tampereen ammattikorkeakoulun yrittäjyyttä kasvattavan Proakatemia ohjelmassa tähän on vähintäänkin pyritty.

Proakatemia tutkimuskohteena

Tutkija osallistui syksystä 2010 lähtien Proakatemia yhteisön toimintaan sopien ja toteuttaen havainnoinnit, tapaamiset ja haastattelut yhteisöön kuuluvien kanssa. Tutkimusaineiston hankinta alkoi lokakuussa 2010 ja lopui syyskuussa 2011. Vuoden pituisen havainnoinnin piirissä oli neljä tiimiä, 60 opiskelijaa ja kuusi valmentajaa. Havainnointia ja keskustelua kertyi 72 tunnin ja haastatteluja 26 tunnin ajalta.

Aineisto kerättiin etnografian periaattein ja osallistuvan havainnoinnin keinoin Proakatemia pajoissa, pienryhmätyöskentelyyn osallistumalla, yksilö- ja ryhmähaastatteluilla, täydentävillä sähköpostikyselyillä sekä myös satunnai-



sisä keskusteluissa valmentajien ja opiskelijoiden kanssa. Tältä osin tutkimuksen luotettavuus perustui aineistotriangulaatioon, jossa yksittäisten aineistojen puutteet täydentyivät toisten aineistojen tarjoaman tiedon avulla.

Aineisto luokiteltiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaan (Tuomi & Sarajarvi 2009). Analyysia tehtiin koko tutkimuksen ajan nojautuen jo tunnettuihin käsitteisiin ja vertailevaa grounded-teorian lähestymistapaa mukaillen. Tuloksena oli käsitteistö, joka johti kategorioihin, joista tuotettiin tutkimuksen päätulokset muihin tutkimuksiin vertaillen. Uuden teorian muodostamista ei tavoiteltu, joten kyseessä ei ollut aidosti toteutettu grounded theory -tutkimus (ks. Glaser & Strauss 1971; Strauss & Corbin 1990).

Tutkimuksen luotettavuutta varmistettiin tutkimuksen aikana ja jälkeen arvioinneilla, joihin osallistuivat tutkimuksen aikaiset ja heitä edeltäneet Proakatemia valmentajat, opiskelijatiimien jäsenet ja alumnit sekä muut ammattikorkeakoulun ja yhteistyötahojen edustajat. Tutkimuksen löydöksiä verrattiin aikaisempiin tutkimuksiin.

Proakatemia oppimisympäristönä

Tutkijan ensivaikutelma Proakatemiasta oli hämmäntävä. Tavanomaisia opilaitoksen struktuureja ei erottanut ja toiminta vaikutti sekavalta, jopa kaootiselta. Proakatemia opetussuunnitelma esittelee kuitenkin tavanomaiseen tapaan opintojaksot ja opintopisteet. Käytännössä opetussuunnitelma antaa kehyksen, johon liittyen opiskelija kerää opintopisteitä oppimissopimukseensa perustuen usealla tavalla ja useista lähteistä. Oppimissopimuksella, joka on oppijoiden ja koulutusohjelman välinen asiapaperi, on ratkaiseva merkitys koulutuksen opiskelijälähtöisyyden toteutumisessa.

Oppimissopimuksessa sovitut tavoitteet ja toimenpiteet ohjaavat opiskelijan toimintaa toisin kuin konventionaalisen opetussuunnitelman opintojaksot ja aikataulut. Opiskelijat tarkastelevat oppimissopimuksiaan säännönmukaisesti kaksi kertaa vuodessa. Niissä he kuvaavat menneisyytensä, nykytilanteensa, pyrkimyksensä ja keinot tavoitteidensa saavuttamiseksi. Sopimusten laatiminen, käsittely ja perustelevminen tapahtuu opiskelijatiimissä, joka seuraa jäsentensä edistymistä. Tiimi reagoi viiveettä viivästymiin ja keskeyttämissiin, jolloin opintojen seuranta ei rajoitu vain kahteen kertaan vuodessa.



Opiskelun perusyksikkönä on valmentajien kokoama 15–20 opiskelijan tiimi. Kerrallaan Proakatemiassa toimii 4–6 tiimiä, joiden tehtävänä on tukea kriittisen, analyyttisen ja reflektiivisen ajattelun kehittymistä. Ongelmat opinnoissa käsitellään yhdessä, jolloin sovitaan tarpeellisista, oppimista ja kehittymistä tukevista toimista. Jo opiskelijoita valitessaan valmentajat tavoittelevat heterogeenisiä ja rikastavia tiimejä, joiden jäseniksi valitaan oikean orientaation ja vahvan motivaation omaavia hakijoita. Tiimin tulee tarjota puitteet hyvälle oppimiselle ja edistää jäsentensä valmistumista.

Proakatemian tiimeihin valitut organisoivat toimintansa ja perustavat tuottamalla oppimisen välineekseen tiimiyrityksen. Toimintaansa varten tiimi neuvottelee ja päättää yhteistä sitoutumista ja oppimista korostavat arvot, tehtävät ja tavoitteet. Tiimi oppii tuottamalla aineellisia ja aineettomia artefakteja asiakkaitten todellisiin tarpeisiin. Toimintaa ja oppimista koskevat asiat käsitellään pajoissa, joissa tiimi rakentaa niistä kielellisen käsittelyn avulla yhteisen ymmärryksen. Jatkuva reflektio kehittää opiskelijoiden kykyjä itsenäisten päätelmien tekemiseen, mikä jatkuvana johtaa myös pysyvään oppimiseen.

Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olivat opintoprosessiin kiinnittymistä ja tutkintojen valmistumista edistävät menettelyt Proakatemiassa. Tärkeimmät tutkimustulokset koskevat tiimejä ja tiimien jäseniä, reflektion käyttämistä oppimisen ja ohjaamisen välineenä sekä oppimisen tilojen organisointia oppimisen tukena.

Tiimit ja tiimien jäsenet

Opiskelijat valittiin Proakatemian tiimeihin haastattelemalla ja testaamalla, jolloin selvitettiin hakeutujan orientaatio, motivaatio ja intentio yrittäjyyteen ja yhteisölliseen opiskeluun. Valinnoissa painotettiin saman tiimin jäsenten erilaisuutta yksilöinä ja yhteisöllisiä taitoja.

” ... meitä valittiin sillä perusteella, meille teetettiin semmonen testi missä haettiin vähän sellasta persoonallisuustyyppejä, tai sellasta että meitä olis mahdollisimman erilaisia... siinä testattiin parista eri näkökulmasta sitä että minkälaisia persoonallisuuksia sinne on hakemassa... tehdään myös tätä tiimiroolitestiä...” Marja



Opiskelijat nostivat esiin yhteisöllisyyden ja yhteisön jäseneksi ottamisen ja paikallisen kulttuurin sisäistämisen käytännöt sekä Proakatemiaan opiskelemaan päässeiden erityisyyden.

"... fiilis mikä siellä luotiin siitä et te ootte nyt päässy tänne, te ootte päässy tänne, ja että te ootte valittuja henkilöitä, ja että tä on ylpeyden aihe olla täällä, niin se luotiin siitä heti alusta lähtien, ainakin meidän tiimin kohdalla. Ja sitten se myös loi semmosta hyvää fiilistä ja hyvää henkeä, ja semmosta että me ollaan yhtä isoa onnellista joukkoa."

Mikko

Opiskelijat puhuivat "ryhmäpaineesta", jolla tarkoittivat tiimissä syntyvää psykologista ja sosiaalista sidosta. Se ilmenee velvollisuutena täyttää kaikki ne lausumattomatkin lupaukset, joita tiimin sisällä annetaan yhteistä toimintaa ja oppimista suunniteltaessa. Esiin tuotiin häpeän tunne, jota koettaisiin tiimin odotusten pettämisen johdosta jos opiskelija esimerkiksi ei valmistuisi samalla tiiminsä muiden opiskelijoiden kanssa.

"... siin on se ryhmäpaine. Jos mä tavallisessa korkeekoulussa opiskelen jotain, niin jos mä en tee jotain asiaa, niin se on oikeestaan ihan sama, et sillonhan se on mulle, mä voin ihan miten tahansa kieroilla pois siitä hommasta. Mutta täällä semmonen ei käy, koska siin tulee heti pahaa silmää muilta ihmisiltä. Ja niin se mun mielest pitääkin olla. Siin vetää yhtä köyttä ja siin joko noustaan yhdessä tai kaadutaan yhdessä."

"Enkä mä ois ikinä halunnu olla se ainut joka ei valmistu tiimistä. Tai että se ois ollu kyllä tosi noloo."

Marja

Proakatemiassa opiskelijälähtöisyys saa yhteisöllisen merkityksen, sillä vapaus yksilöllisiin valintoihin on neuvottelunvarainen. Puhtaasti yksilölliset ratkaisut ovat mahdollisia vain, jos opiskelija pystyy neuvottelemaan ne valmentajansa ja tiiminsä kanssa.

"... sitten ku me opittiin taas sitten se kanssakäyminen toistemme kanssa ja opittiin se että millä tavalla joku asia menee jollekin läpitte ja millä tavalla toinen asia menee toiselle läpitte, niin opittiin se kommunikointi ja meistä hioutu tosi hyvä tiimi, ja se yhteishenki kasvo tosi hyvin, sen matkan varrella."

Mikko

Tutkija havaitsi tilanteita, joissa tiimi eväsi yksilöllisten ratkaisut. Tästä johtui tiimin toimintaan ongelmia, jotka ratkesivat vasta valmentajan taitavalla ohjauksella.

"Tiimin pajassa käsitellään työpanoksen jakamista opintojen ja projektien välillä, sekä siihen liittyvää projektista syntyvän rahallisen hyödyn jakamista tiimin jäsenille. Monipolvinen, moniääninen ja välillä kiihkeäksi kehkeytyvä keskustelu saa piirteitä, jotka voivat johtaa riitoihin ja jopa sovittamattomiin erimielisyyksiin tiimin sisällä. Valmentaja ehdottaa, että ongelmaa voisi tarkastella ja ratkoa tiimin jäsenten yhtei-



sesti tiimilleen opintojensa alussa asettamiin arvoihin perustuen. Valmentajan tekemä interventio palauttaa keskustelun yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen resurssien käytöstä ja rahan jakamisesta käydyin eripuraisen keskustelun asemesta. Samalla tiimi oppii jotakin arvokasta, jota jäsenet voivat hyödyntää työelämässä.”

Tutkijan muistio

Opiskelijälähtöisyys siis alistuu yhteisöllisyydelle ja tiimin ryhmäprosessille, jonka kulkua valmentaja puolestaan ohjaa taitavasti. Esiin nousevat valmentajan taito, sekä neuvotteleva ja ohjaava rooli.

Reflektio ja arviointi oppimisen lähteenä

Tiimiyriytykset tuottavat todellisille asiakkaille niiden todellisia tarpeita tyydyttäviä aineellisia ja aineettomia artefakteja. Tuottamisen prosessiin liittyy ideointia, tutkimista, kokeilua, tiedon etsimistä ja luomista, toiminnan organisoimista ja johtamista. Oppimista synnyttää tuottamisen eri vaiheissa kertyneiden kokemusten reflektointi, siitä johtuva tiedon konstruointi ja siihen kohdistuva ohjaus.

”Se sopi mulle se tekemällä oppiminen. Joku oppi sen lukemalla, mutta mä opin sen, mä muistan sen myös jatkossa että miten kannattaa tehdä, miten ei kannata tehdä, kun mä teen joitan. Ja onnistun mä siinä tai sitten jos epäonnistun, ni niin ku Sirkka sano ni varsinki siinä kohtaa oppii.”

Mikko

Reflektointia tapahtuu tuottamista suunniteltaessa ja sitä valmisteltaessa, tuottamisen aikana lopputulosta ohjaavasti, sekä tuottamisen jälkeen lopputulosta ja siihen johtanutta toimintaa arvioitaessa. Proakatemiassa kehittävän reflektoinnin väline on dialogi.

”... keskusteleavuus on taas, se on, toinen, kolikon kääntöpuoli on se, nyt positiivinen puoli, että se opettaa meitä keskusteleen ja opettaa sitä dialogia käymään, ja sitä kautta opettaa löytään ehkä ne parhaimmat ratkasut kun käydään sitä keskustelua.”

Mauri

Arviointikäytännöt korostavat laadullista ja jatkuvaa arviointia, joka on luonteeltaan kriittisen refleктоivaa, kannustavaa, kehittävää ja ohjaavaa. Arviointiin osallistuvat opiskelijan itsensä lisäksi oman tiimin jäsenet ja tarvittaessa muut vertaiset, valmentajat, sekä varsin usein myös yhteistyökumppanit ja asiakkaat.

”Et siis palautteen kautta, vertaispalaute, valmentajan palaute, asiakkaan palaute, oma arviointi. Et se on varmaan kaikist.. siis paljon kriittisempää ku mitkään numerot. Et numero ois helppo saada.. kun sitten se, että jatkuvasti vaaditaan kehittyyn... jos saa tentistä numeron, vaikka vitosen, ni sä lopetat ehkä sen jälkeen oppimisen,



koska sä aattelet et nyt sä oot hyvää, ku sä oot vitonen. Ja täällä sä saat palautetta, et sä oot hyvää, mut sä voisit ehkä kehittää viel tätä. Et pääsee koko ajan eteenpäin”. Satu

Oppimisen arvioinnissa painottuu ensisijaisesti tuottamalla oppimisen ja kehittymisen prosessi, toissijaisesti saavutettu lopputulos. Haastatteluissa opiskelijat kertoivat arvostavansa kompetenssien todelliseen kehittymiseen ohjaavaa laadullista ja oppimisen prosessiin kohdistuvaa jatkuvaa arviointia.

”...kyllä se tekee hyvää, kun, siis Proakatemialla pääsee valmentajan kanssa, tai siihen, pakotetaan siis siinä mielessä että on kehityskeskustelut ja muut, niin pakotetaan miettimään niitä omia tavoitteita ja mistä olen tullut ja mihin olen menossa. Niin kyllähän se tekis jokaiselle opiskelijalle hyvää jossain vaiheessa omaa kehitystään tai ennen työelämään menoa miettiä vähän että mihin tässä on menossa.” Liisa

Yksittäisten suoritusten numeerinen arviointi tuomitaan vääräksi, koska toteava osaamistason mittaaminen ei ohjaa kompetenssien kehittämiseen. Epäonnistumiset koetaan toivottuina, koska ovat tärkeitä oppimiskokemuksia tuottavia kriittisen reflektion kohteita.

”Niin, no Proakatemialla se on hyvinkin sallittua, ja valmentajat hieroo käsiään kun näkee että noi menee nyt päin prinkkalaa, mutta... nii, mutta onhan se, tuol ihan normipuolella niin, en mä tiedä, eihän siel kukaan halua epäonnistua, saada nollaa kokeesta, ku se epäonnistuminen on sillä tasolla että nolla kokeesta, oh shit, en mä opi tästä yhtään mitään...” Liisa

Tiimit ja tiimin jäsenet rakentavat opiskelun aikana työelämään verkostojan, joka kautta hankitaan toimintavalmiuksia, sekä opiskelun jälkeen työpaikka tai oman yritystoiminnan ensimmäiset asiakkaat. Opiskelijat kuvasivat työelämäsuhdettaan reflektiiviseksi, sillä kokemus omasta ammatillisuudesta syntyy vain yhteistyössä työelämän toimijoiden kanssa.

”...projektien tekeminen, tiimissä toimiminen, projektitiimissä toimiminen, ja koko akatemian yhteydessä toimiminen opetti myöskin työelämää varten semmosta että mitä se työyhteisö oikein on. Et millä tavalla siellä pitää käyttäytyä, mitä sulta odotetaan, miten on hyvä käyttäytyä, miten ei oo hyvä käyttäytyä. Miten ei oo hyvä toimia, miten on hyvä toimia, et tavallaan semmosta, ettei opettele niitä siinä kohtaa vasta niitä kaikkia asioita ku valmistuu”. Mikko

Työelämäsuhteen merkitys nousi esiin myös muiden koulutusohjelmien opiskelijoiden haastatteluissa. Samalla haastateltavat kertoivat työelämäyhteyksien motivoivasta ja opintoprosessiin kiinnittävästä vaikutuksesta. Esiin nousi mielipide, jonka mukaan todellista työelämäosaamista ja sen kehittämistarpeita ei mitata tenteillä ja numeerisilla arvosanoilla, vaan työelämän toimijoiden työn onnistumista kuvaavilla laadullisilla lausunnoilla.



”... mitä teki projekteja ja yhteistyötä ja verkostoja loi akatemia-aikana ni sitä kautta tarjoutu ne työmahdollisuudet siinä kohtaa ku valmistu... tarjottiin töitä ja pääsi oikeen itekin miettiin että no mitäs työtä mä ny sitte haluan tehdä kun sitä kerran tarjotaan sitä työtä muutamasta suunnasta. Niin kyllä mä sanon että en mä sitä olis siellä luennolla istumassa sitä verkostoani kasvattanu. Kyllä se oli Proakatemian ansiota ja niitten projektien ansiota että sitä verkostoo kasvatti ja siellä verkostossa pyöri, ja koko ajan tutustu uusiin ihmisiin ja päättäjiin ja niin edelleen”. Liisa

Proakatemiassa reflektio ja kriittinen reflektio ovat oppimisen ja ohjaamisen ytimessä, ilman niitä toiminta ei olisi edes mahdollista. Valmentajat korostivat reflektion tärkeyttä sillä, että nimesivät tärkeimmiksi tehtävikseen reflektion mahdollisuuksien synnyttämisen. Tässä yhteydessä he nostivat uuden etsimisen, kokeiluihin kannustamisen ja virheiden sallimisen. Myönteinen palaute motivoi ja kiinnittää erittäin vahvasti opiskelijoiden lisäksi myös valmentajat Proakatemian yhteisölliseen oppimisprosessiin.

Oppimisen ympäristöt ja tilat

Proakatemian toimintaa analysoitaessa aineistosta nousi esiin yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta edistäviä rakenteita. Ne puolestaan yhdistyivät käsitykseen hyvän oppimisen sosiaalisesta luonteesta, yksilön identiteetin rakentumisesta sosialisoinnin kautta, sekä tiimistä rikastavana yhteisönä.

”Mut kyllä siellä mun mielestä kasvatetaan myös ottaan sitä vastuuta. Et jokainen kantaa itestään enemmän vastuuta siinä mielessä että kun pelataan koko ajan sitä, siinä, Proakatemian yhteisön, tiimin yhteisön, tiimissä projektiryhmän pienempi yhteisö, siel on niin monta yhteisönäkökulmaa, et sitten sun on kannettava myös se oma vastuusi, oma kortes kehoon, jotta sä oot sen yhteisön, jos voi sanoo, hyväksyty jäsen.” Mikko

Proakatemiassa toimii esteettömässä vuorovaikutuksessa eri vuosiluokkien opiskelijoita ja heidän tiimejään, tiimien valmentajia ja valmentajien tiimi, usein myös ulkopuolisia asiantuntijoita, yhteistyökumppaneita, sidosryhmien jäseniä ja opiskelijoiden tiimiyritysten asiakkaita.

”...vanhemmat opiskelijat joilla oli sit kaikilla oma ryhmä mistä ne piti huolta, ja ne lähti sitte heti sisäänajaa hommiin, et perehdyttään siihen. Mutta olihan se tietysti se ympäristö semmonen erilainen, siel hiihdeltiin villasukissa ja, ei tietysti mitenkään koulumainen se ympäristö, mutta en mä tie oliko siinä ny mitään omituista, teiän mielestä?” Liisa



”No mun mielestä ehkä ihan selkee tukemisen kulttuuri, tai sellanen että siel sekä valmentaja että tiimikaverit haluaa auttaa sua valmistumaan ajoissa.” Marja

Henkilöiden roolit eivät rajoita vapaata ja jatkuvaa vuorovaikutusta, opiskelijalla on mahdollisuus hakea tukea valmentajalta sekä nuoremmilta ja vanhemmilta vertaisiltaan aina tukea tarvitessaan. Proakatemiassa opiskelijat ja valmentajat ovat kollegoita, jotka yhdessä suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat oppimis- ja ohjaustoimintaa.

”Ja valmentajille me annetaan ihan, päivittäin palautetta [naurahtaen]. Kehitettävää ja positiivista. Kyllä valmentajat aina reagoi siihen, et mitä me sanotaan, koska ois se vähän tyhmää niitten opettaakin nii, jos ne ei itse siihen sitte, toteuttais sitä. No onhan tää melko, [naurahtaen] täydellinen homma.” Satu

Oppimista kuvattiin kokonaisvaltaiseksi ja oppilaitoksen sekä formaalin oppimisen rajat ylittäväksi elämykseksi. Siten se ulottuu yksilön kognitiiviselta alueelta affektiiviselle ja emotionaaliselle alueelle. Erityisesti esiin nousivat jatkuvat ja tiiviit yhteydet työelämään, josta tavoitettavia resursseja opiskelijat hyödyntävät tuottamalla oppimisen prosesseissaan sekä myöhemmin työpaikkaa hakiessaan.

”... mitä teki projekteja ja yhteistyötä ja verkostoja loi akatemia-aikana ni sitä kautta tarjoutu ne työmahdollisuudet siinä kohtaa ku valmistu... tarjottiin töitä ja pääsi oikeen itekin miettiin että no mitäs työtä mä ny sitte haluan tehdä kun sitä kerran tarjotaan sitä työtä muutamasta suunnasta. Niin kyllä mä sanon että en mää sitä olis siellä luennolla istumassa sitä verkostoani kasvattanu. Kyllä se oli Proakatemian ansiota ja niitten projektien ansiota että sitä verkostoo kasvatti ja siellä verkostossa pyöri, ja koko ajan tutustu uusiin ihmisiin ja päättäjiin ja niin edelleen”. Liisa

Työn ja opiskelun transaktioille perustuva vuorovaikutus mahdollistaa episteemisen kehyyksen syntymisen ja metataitoihin perustuvan ammatillisuuden tavoittamisen jo opiskelun aikana. Proakatemian opiskelijat tuottavat tietoaan, oppimistaan ja osaamistaan oppimis- ja opetussuunnitelman ekologisissa tiloissa, joiden ulottuvuuksina ovat tarjoumaverkostot, elämismaailmat ja toiminta-vaumiudet.

Oppimisen tilat tuotetaan Proakatemian yhteisön, tiimien jäsenten, asiakkaitten ja muiden yhteistyökumppanien yhteistyönä. Toiminta organisoituu projektien tarpeiden mukaan artefakteja tuottaviksi ryhmiksi, jotka puolestaan tuottavat tarvitsemansa oppimisen tilat.

”Meidän koko toiminta on sitä, että tiimit tekee todellisten asiakkaitten todellisiin tarpeisiin todellisia ratkaisuja. Mitään feikkihommia ei tehdä, vaan aina pitää olla joku



työelämästä, jolla on tarve. Työelämäprojekteja tehdään erilaisille tahoille, paras on joku yritys... mutta on tehty myös erilaisia tapahtumia muunlaisille tahoille. Tiimiläiset hankkivat itse projektinsa, valmentajat eivät koskaan auta. Myös toteuttaminen ja tiedon hankinta on tiimiläisten itsensä harteilla. Aikanaan sitten asiakkaan kanssa arvioidaan projektia ja lopputulosta. Tiimi arvioi toimintaansa pajoissa.” Veijo

Spatiaalis-sosiaalinen oppimisen tila viittaa tuottamalla oppimiseen, jonka keskiössä on kokemus ja reflektointi. Sosiaalis-kulttuurinen oppimisen tila käsittelee asiakkaat ja vuorovaikutuksen heidän kanssaan, joka tiivistyy projekteihin ja niissä tuotettavaan episteemiseen kehukseen ja ammatillisuuteen. Kulttuuris-virtuaalinen oppimisen tila viittaa Proakatemian kautta saavutettavaan ilmapii-riin ja yhteyksiin, joissa korostuvat työelämä ja kansallisten rajojen ylittäminen. Proakatemian opiskelijat määrittivät oppimisympäristökseen koko maailman.

Virtuaalisen oppimisen tila vaikuttaa monella tasolla, mutta tiivistyy kokei-luja ja virheitä sallivassa innovoinnissa. Sen avulla tuotetaan uusia ja luovia ratkaisuja, oppimisympäristöjä ja oppimista. Kulloinkin työstettävä projekti ei sinänsä tuota oppimista, vaan oppimista tuottavat projektia työstävien opiske-lijoiden, asiantuntijoiden, asiakkaiden ja muiden toimijoiden dialoginen yhteis-työ, reflektiivinen vuorovaikutus ja ohjaus edellä kuvatuissa oppimisen tiloissa. Niillä on myös vahvasti opintoprosessiin kiinnittävä ja valmistumista edistävä ulottuvuutensa.

Johtopäätökset

Oppimislähtöisyyden periaate ei itsessään kiinnitä opiskelijoita opintoi-hin tai edistä heidän valmistumistaan. Käytännössä tarvitaan oppimista tukeva ympäristö ja oppimiseen osallistava yhteisöllinen ryhmäprosessi sekä oppimistoimintaa ohjaavat ja johtavat resurssihenkilöt eli pedagogisesti pätevä ja asiantunteva opetushenkilöstö. Katederiopettajien aika on auttamattomasti ohi eikä riitä sekään, että opettajista tulee oppimisen ohjaajia. Lisäksi heiltä edel-lytetään oppimisen johtamista (Poikela 2011), jonka kulmakivet ovat ryhmäpro-cessien hallinnassa ja oppimisen edellytysten luomisessa.

Proakatemia on optimaaliseen oppimistoimintaan ja -tuloksiin tähtäävä opetussuunnitelma, oppimisympäristö ja toimintamalli. Se kritisoi perinteistä koulutusta osoittamalla, että opiskelijalähtöinen opetus voidaan toteuttaa opiske-lijoiden ja valmentajien jakaman kumppanuuden perustalta. Vastaavia poik-keuksia perinteisestä koulutuksesta on muitakin, esimerkkinä Jyväskylän am-



mattikorkeakoulun Tiimiakatemia. Yhteisenä teemana niissä on opiskelijoiden itsenäisen ja yhteisen toiminnan perustalle rakennettu oppiminen.

Keskusteluun on nostettava myös kokonaisvaltaisesti rakennetut opetus suunnitelman mallit, joissa opiskelijälähtöisyys toteutuu yksilöiden tiedonhankinnan ja episteemisen, ammatillista ajattelua edistävän ryhmätyöskentelyn muodossa. Niistä tunnetuin on ongelmaperustaisen oppimisen (Problem-Based Learning, PBL) malli, jota on toteutettu Tampereen yliopiston lääketieteen opetuksessa jo kohta neljännesvuosisadan ajan. Tuorein esimerkki on Lapin ammattikorkeakoulun Rovaniemen kampuksella lukuvuotena 2010–2011 aloitettu kokonaisvaltainen siirtyminen ongelmaperustaiseen opetussuunnitelmaan ja pedagogiikkaan. Myös Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa on kehitetty opetussuunnitelma, joka kiinnittää opiskelijaa vahvasti ammatilliseen kasvuun ja vastuun ottamiseen oppimisestaan.

Ammattikorkeakoulujen uuden rahoitusmallin vaatimuksiin ei vastata opiskelijälähtöisyyden retoriikkaa lisäämällä. Tarvitaan jo olemassa olevien käytäntöiden, kokemusten ja kehityskokeilujen kartoittamista ja hyödyntämistä. Muutoin päädytään kehittämiseen, jossa vain seurataan uusia käytäntöjä, sen sijaan, että niistä opittaisiin ja otettaisiin käyttöön jo koetellut ja varsin perusteellisenkin tutkimuksen kohteena olleet mallit, joita löytyy riittämiin niin kansainvälisiltä kuin kotimaisilta kentiltä.

Lähteet

- Aamulehti.** 2010. Uusi uljas opiskelijarotu. Sunnuntailiite 22.8.2010. Tampere: Aamulehti.
- BARAB, S.A. & ROTH, V.-M.** 2006. Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher* 35 (5), 3-13.
- BOUD, D., KEOGH, R. & WALKER, D.** (toim.). 1985. Reflection: Turning Experience into Learning. London: Routledge & Kegan Paul.
- BRAGGE, M.** 2011. Osuuskuntamuotoiset opinnot ja niiden laatutekijöiden arvostus opiskelijoiden silmin. Lappeenranta: Saimaan ammattikorkeakoulu.
- BRANDES, D. & GINNIS, P.** 1986. A Guide to Student Centred Learning. Oxford: Blackwell.
- BRONFENBRENNER, U.** 1979. The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press.
- BURNARD, P.** 1999. Carl Rogers and postmodernism: Challenged in nursing and health sciences. *Nursing and Health Sciences* 1, 241-247.
- GALPERIN, P.** 1979. Johdatus psykologiaan. Pori: Kansankulttuuri Oy. Satakunnan Yhteisvoima.
- GLASER, B. & STRAUSS, A.** 1971. Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine & Atherton.



- HARDEN, R.M. & CROSBY, J.** 2000. AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of teacher. *Medical Teacher* 22(4), 334-347.
- KOLB, D.A.** 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- LAVE, J. & WENGER, E.** 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEA, S.J., STEPHENSON, D. & TROY, J.** 2003. Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond "educational bulimia". *Studies in Higher Education* 28(3), 321-334.
- MALINEN, A.** 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi.
- MCALPINE, L., WESTON, C., BEAUCHAMP, J., WISEMAN, C. & BEAUCHAMP, C.** 1999. Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education* 37, 105-131.
- MEZIROW, J.** 1981. Critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 3-24.
- MEZIROW, J.** 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- POIKELA, E.** 2011. Oppiminen, työ ja osaaminen – haasteena asiantuntijuus ja yrittäjyys. Julkaisussa R. Pelli & S. Ruohonen (toim.) *Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 32, 24-33.
- POIKELA, E.** 2009. Oppimisen design. Julkaisussa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) *Koh-ti osaamisen ekosysteemiä*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 24, 10-17.
- POIKELA, E.** 2008. Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (toim.) *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampere University Press, 56-82.
- POIKELA, E.** 2006. Knowledge, knowing and problem-based learning – some epistemological and ontological remarks. In E. Poikela & A.R. Nummenmaa (eds.) *Understanding PBL*. Tampere University Press, 15-31.
- POIKELA, E.** 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus – Työ, oppiminen ja kasvat*. Tampere: Tampere University Press, 21-41.
- PUOLIMATKA, T.** 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- SCHAFFER, D.W.** 2004. Pedagogical praxis: The professions as models for post-industrial education. *Teachers College Record* 106 (7), 1401-1421.
- SCHÖN, D.A.** 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J.** 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- TUOMI, J. & SARAJÄRVI, A.** 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- VYGOTSKY, L.S.** 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Antti Klaavu
Paula Lamminen
Riitta Vihuri

OPPIYRITYSTOIMINTA OSANA LIIKETALouden KOULUTUSTA

Abstrakti

Artikkeli käsittelee Tampereen ammattikorkeakoulun liiketalouden 1-vuosisikurssin opetusta yrittäjyyspedagogisesta näkökulmasta. Liiketalouden opetuksessa on ollut käytössä jo usean vuoden ajan oppiyritysmalli, joka valmentaa tradenomeja toimimaan yrittäjämäisessä ympäristössä opiskelujen alkuvaiheesta lähtien. Pääpaino artikkelissa on tradenomien ensimmäisen vuoden opintojen etenemisessä ja oppiyritystoiminnan kuvauksessa. Artikkelissa käsitellään lisäksi valmentajuutta, opetussuunnitelmatyötä sekä saatua palautetta ja kokemuksia oppiyritysmallista.

Ensimmäisen vuoden opetussuunnitelman perusrunkona on neljä isoa moduulia, jotka ovat laajuudeltaan 10-15 opintopistettä. Moduulit rakentuvat alkavan yrityksen suunnittelusta kannattavan liiketoiminnan tarkasteluun. Opiskelijat toimivat oppiyrityksissä kymmenen hengen tiimeissä koko ensimmäisen opiskeluvuoden ajan. Tiimi on yksi oppiyritys, jossa opiskelijat ovat ”töissä”. Oppiyritys perustetaan Kykylaaksoon, joka simuloi oikeaa business-ympäristöä. Kykylaakso mahdollistaa oppimisen lähes aidossa liiketoimintaympäristössä.

TAMKin liiketalouden opetussuunnitelman uudistaminen aloitettiin vuoden 2009 aikana. Yhtenä lähtökohtana oli yrittäjyyspedagoginen tausta. Tätä tukivat myös edellisen hallitusohjelman linjaukset. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (2003 - 2008) mukaan yrittäjyyttä tuetaan vahvistamalla koulutuksen ja työelämän vuorovaikutusta, parantamalla opettajien ja opinto-ohjaajien tietoja yrittäjyydestä sekä kehittämällä opetussisältöjä ja -menetelmiä kaikessa koulutuksessa. Tradenomien opetussuunnitelman muutostyötä tuki myös Jussi Pihkalan väitöskirja 2008, jonka mukaan ”ammattikorkeakoulun koulutusstrategiaan liitetty yrittäjyyden painottaminen sekä huomattavan yrittäjyyspainotteiset koulutusohjelmat ja niistä johdetut opetuksen suunnitelmat johtavat myönteisiin muutoksiin opiskelijoiden yrittäjyysintentioneissa” (Pihkala 2008).

Asiasanat: oppiyritys, yrittäjyyspedagogiikka, yrittäjyyskoulutus, opetussuunnitelma, valmennus, toiminnanohjaus



Johdanto

Aleksis Kiveä mukaillen, *“Kykylaakso ja sen talot ja yritykset, eteläisessä Hämeessä seisovat mäen pohjoisella rinteellä liki Kissanmaan kylää. Sen läheisin ympäristö on kivoinen tanner, mutta alempana alkavat taajamat ja business....”*

Tässä artikkelissa kuvataan Tampereen ammattikorkeakoulun liiketalouden yksikön ensimmäisen vuoden yrittäjyys- ja liiketoimintaoppimisen mallia, Kykylaaksoa oppimisympäristönä sekä valmentajuutta. Malli on ollut käytössä vuodesta 2005 lähtien. Malli todettiin käytännössä toimivaksi ja sillä on saavutettu erinomaisia oppimistuloksia. Liiketalouden koulutusohjelman ydinasaamista on vankan asiantuntijuuden ja pedagogisen osaamisen ohella opiskelijoiden työelämävalmiuksien ja sisäisen yrittäjyyden kehittäminen yhteistyössä Pirkanmaan elinkeinoelämän kanssa (Auvinen ym. 2010).



2000-luvulla yrittäjyyden ja siihen liittyvän koulutuksen merkitys on nostettu esiin niin EU:ssa kuin kansallisissa poliittisissa asiakirjoissa. EU:n strategia, työllisyyden suuntaviivat ja tavoitteet priorisoivat yrittäjyyttä ja painottavat sitä sekä uuden työn luojana, urana, kompetensseina että laajempaan kulttuurisena muutosprosessina, johon koulutus integroituu. (Kyrö & Ripatti 2006.) Samaan aikaan kun Euroopan Unionin tasolla keskusteltiin yrittäjyyskoulutuksen merkityksestä, myös Suomessa lähdettiin aktiivisesti liikkeelle. Ammattikorkeakoulut tarjosivat tähän 1990-luvun puolesta välistä alkaen hyvän mahdollisuuden. Yrittäjyyskoulusta oli pidetty aiemmin lähinnä toisen asteen koulutuksen ja erillisten sitä tarjoavien koulutuskeskusten toimina. Lisäksi monilla alueilla yrittäjyyskoulutusta ja yrittäjyyttä edistävää toimintaa hoitivat yrityshautomot, jotka olivat tyypillisesti osana alueen elinkeinotoimintaa edistävissä kuntien tai valtio-omisteisissa kehitysyhtiöissä.

Ammattikorkeakoulukentässä merkittävän roolin otti Lahden ammattikorkeakoulu, jonka aktiivisen toiminnan myötä Suomeen perustettiin FINPIN Suomen ammattikorkeakoulujen yrittäjyys- ja innovaatioverkosto. FINPIN:n tekemässä selvityksessä 2004 Suomen ammattikorkeakoulukentässä oli yli 20 erillistä yrittäjyyttä edistävää toimintaa osana ammattikorkeakoulun perustehtävää (Kuvaja & Saurio 2004). Ammattikorkeakoulutuksen ja yrittäjyyden opintojen muuttaminen saman katon alle tapahtui kuitenkin jo 1990-luvun loppupuolella.



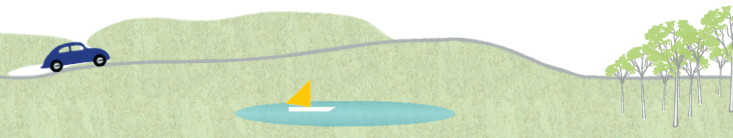
Yhtenä merkittävänä edelläkävijänä voidaan pitää Jyväskylän ammattikorkeakoulun Tiimiakatemiaa, jonka innostamana myös Tampereen ammattikorkeakoulussa käynnistettiin oma Proakatemia toiminta vuonna 1999. Sitä voidaan pitää tässä artikkelissa käsiteltävän TAMKin liiketalouden nykymuotoisen tiimi- ja yrittäjyysopetuksen innoittajana.

Kansallisen innovaatiostrategian (2008) mukaisesti myös Suomen koulutuskentän kehittämisen tavoitteena on innovaatiopolitiikan monipuolistaminen. Koulutussektori voi vastata tähän tarpeeseen mm. erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla. Innovaatiopedagogiikka voi synnyttää täysin uusia toimintamalleja myös oppimisen näkökulmasta. Tulevaisuuden osaajalle ei riitä pelkkä tiedon opetus. Opetuksen ja ohjauksen näkökulmana tulee olla oppimisen mahdollistaminen myös taitojen ja asenteiden kautta, pelkän tiedon lisäksi. Osaamisperusteinen ajattelu on oleellista vastatessa alati muuttuvan ja kehittyvän työ- ja elinkeinoelämän tarpeisiin. (Ammattipeda 2014.) Asenteiden, taitojen ja motivaation merkitys yrittäjyys- ja liiketoimintaosaamisen opetuksessa on otettava huomioon pedagogisia ratkaisuja suunniteltaessa.

Opetussuunnitelma muuttuu

TAMKin liiketalouden koulutuksessa tapahtui laaja-alainen muutos vuonna 2005, kun opetussuunnitelmaa uudistettiin enemmän yrittäjyys- ja tiimioppimisen suuntaan. TAMKin silloisessa pedagogisessa strategialuonnoksessa määriteltiin, että oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen tiedon, taidon ja tietämyksen rakentamisen prosessi. Oppiminen perustuu aikaisempaan osaamiseen ja kokemukseen ja tapahtuu teoreettisen pohtimisen ja toiminnan vuorovaikutuksena. Oppija oppii monella eri tasolla ja tavalla, eri oppimistyleillä ja erilaisissa ympäristöissä. (TAMKin pedagoginen strategia, luonnos, 5.2.2004). Perustuen sekä opetussuunnitelmatyössä olevien opettajien näkemykseen että pedagogiseen strategiaan ensimmäisen vuoden opetuksen oppimisympäristöksi valittiin Finpec-harjoitusyritysmalli. Harjoitusyritysmallissa toimitaan kuin oikeassa yrityksessä, ainoastaan raha ja tavarat eivät liiku. Jo Finpec-toiminnassa merkittävässä roolissa olivat tiimioppiminen sekä työelämätaidot. Finpec-harjoitusyritysten tiimeissä haettiin laaja-alaista ja kokonaisvaltaista osaamista, jossa eri oppiaineet integroituvat isompaan kokonaisuuteen. Jo tässä vaiheessa valmentajuudella oli merkittävä rooli harjoitusyritystoiminnassa.

Seuraava merkittävä askel TAMKin liiketalouden koulutuksessa tapahtui, kun oppimisympäristöä uudistettiin nykymuotoiseksi vuoden 2010 aika-



na. Työelämältä, sidosryhmiltä ja valmentajilta saadun palautteen perusteella yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen oppimisympäristöksi muodostui Kykylaakso. Siinä painottuvat vahvasti tiimityöskentely osana työelämätaitoja sekä sähköisen toiminnanohjausjärjestelmän ymmärtäminen liiketoiminnassa. Kykylaakso syntyi ja rakennettiin TAMK:n omana toimintana. Yhtenä käynnistäjänä oli myös EAKR-rahoitteinen SATAVA-hanke, jonka osa Kykylaakson rakentaminen oli.

Kykylaakso oppimisympäristö

Kykylaakso on virtuaalinen oppimisympäristö, jossa liiketalouden ensimmäisen vuoden opiskelijat työskentelevät oppiyrityksissä. Kykylaakso ja oppiyritykset simuloivat oikeaa yritys ympäristöä, suurin ero on se, että raha ja oikeat tavarat eivät liiku. Kykylaakson voi jakaa neljään eri ulottuvuuteen: kykylaakso.fi -internetsivustoon, Pupesoft -toiminnanohjausjärjestelmään, virtuaalisiin oppiyrityksiin ja tukiyrityksiin sekä oppiyritysten fyysisiin toimitiloihin.

Kykylaakso.fi-sivuilla (Kykylaakson kaupunki 2014). Kykylaakso määritellään seuraavasti: *”Kykylaakso on innovatiivinen kasvukeskus Järvi-Suomen sydämessä. Alueellamme on vilkas ja jatkuvasti kehittyvä elinkeinoelämä. Tarjoamme yrityksille kilpailukykyiset puitteet liiketoiminnan rakentamiselle – monen yrityksen menestystarina onkin alkanut juuri Kykylaaksosta.”* Internet-sivusto kertoo Kykylaakson tarinan ja tekee virtuaaliympäristöstä todellisemman tuntuisen. Lisäksi sivut toimivat portaalina Kykylaakson palveluihin ja sivuilta löytyvät myös kaikkien Kykylaaksossa toimivien yritysten yhteystiedot.

Kykylaakson ytimen muodostavat siellä toimivat oppiyritykset ja tukiyritykset sekä palveluyritykset. Opiskelijatiimit, joissa on noin 10 opiskelijaa, perustavat lukuvuoden toisen periodin alussa Kykylaaksoon oman oppiyrityksen, jossa työskentelevät lukuvuoden loppuun. Yritykset toimivat B to B -sektorilla ja toimialat ovat valmiiksi annettuja, jotta yritysten välille syntyisi luonnollista kaupankäyntiä. Toimialoja ovat esimerkiksi mainostoimisto, toimistokalusteet ja toimistotarvikkeet. Oppiyritystoiminta perustuu tavarakauppaan, jotta yrityksen tilaus-toimitusketju tulee tutuksi. Oppiyritykset ostavat tuotteensa Kykylaaksossa toimivilta tukkureilta ja asiakkaina ovat muut Kykylaakson yritykset. Opiskelijat työskentelevät yrityksissään kolmessa eri tiimissä, joita ovat myynti ja markkinointi, hankinta ja taloushallinto. Tehtäviä vaihdetaan lukuvuoden aikana niin, että kaikki tekevät kaikkia työtehtäviä. Lisäksi tiimi valitsee keskuudestaan toimitusjohtajan.



Tuki- ja palveluyritykset tuottavat Kykylaakson yrityksille pankki- ja vakuutuspalveluita, työterveyshuollon palveluita, henkilöstövuokrausta, sähkö-, puhelin- ja kuljetuspalveluita, vuokraavat toimitiloja ja toimivat tukkureina. Diileri on Kykylaakson verkkolehti. Kykylaaksossa toimii myös verottaja, Verokarhu, joka ylläpitää sähköistä Verotili-palvelua. Käytännössä Kykylaakson hallinnoija toimii näiden yritysten taustalla ja hoitaa esimerkiksi sopimukset ja laskutuksen. Hallinnointitehtäviin on resursoitu yhden henkilön työpanos ja hallinnoija toimii koordinaattorina tiiviissä yhteistyössä valmentajien kanssa. Hallinnoijan vastuulla on ympäristön ylläpitotehtävät ja koulutus.



Oppi- ja tukiyritysten toimintaa ohjataan Pupesoft -toiminnanohjausjärjestelmän avulla. Opiskelijat hoitavat järjestelmässä oppiyrityksen ostoprosessin, varastoinnin ja myyntiprosessin ja myös valmentajilla on järjestelmässä työkaluja oppiyrityksen toiminnan seuraamiseen. Kirjanpitoa tehdään erillisellä kirjanpito-ohjelmalla ja palkanlaskennassa käytetään Exceliä. Kykylaakson oppiyritysten fyysiset toimitilat ovat pieniä toimistoja, jotka on erotettu toisistaan kevyillä seinillä. Kussakin toimistossa on työskentelytilaa tiimille, 2 tietokonetta ja iso seinänäyttö. Samaa tilaa käyttää kaksi oppiyritystä ja lukujärjestykseen on merkitty kunkin oppiyrityksen työntekijät.

Kykylaakson virtuaalisuus vaatii opiskelijoilta heittäytymistä ja pelimieltä, onhan kyseessä eräänlainen yrityspeli. Kykylaaksossa on turvallista opetella uuden yrityksen perustamista, harjoitella liiketapahtumia ja testata erilaisia ideoita, sillä rahallista riskiä ei ole. Markkinat eivät kuitenkaan toimi täysin kuten oikeassa maailmassa mm. rajallisen asiakaskunnan vuoksi, ja tästä syystä hallinnoijalla on tärkeä rooli aktiivisuuden ylläpidossa.

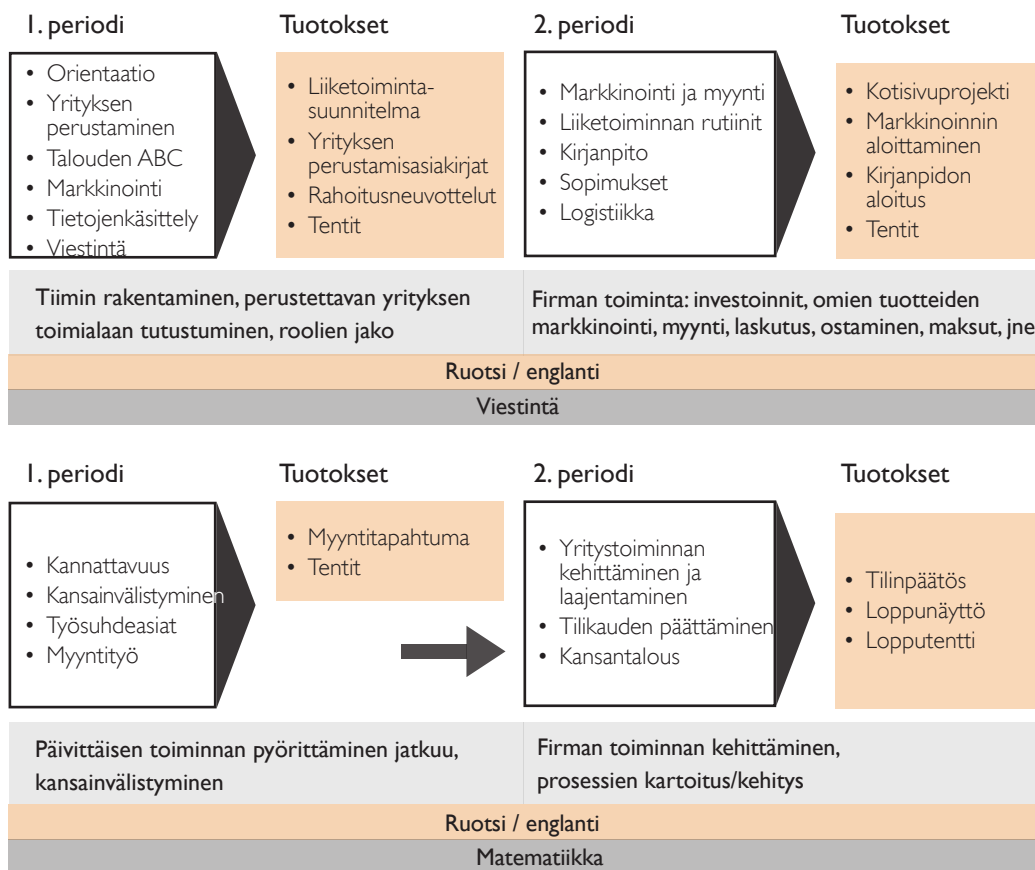
Oppiyrityksiä ei arvioida liiketoiminnan tuloksen perusteella, vaan arviointiperusteina ovat esimerkiksi innovatiivisuus, taito toteuttaa liiketapahtumia ja tapahtumien oikeellisuus. Hallinnoija ja opettaja seuraavat ja ohjaavat oppiyritysten toimintaa.



Oppiyrityksen vuosi

Liiketalouden ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden lukuvuosi alkaa liiketoimintasuunnitelman laadinnalla ja päättyy tilinpäätökseen. Lukuvuoden aikana perehdytään pienyrityksen toimintaan useasta eri näkökulmasta. Teoriaopetus tukee oppiyritystoimintaa ja opetussuunnitelmassa on pyritty ajoittamaan oppiaineiden keskeiset sisällöt niin, että vastaavat asiat toteutetaan oppiyrityksessä samanaikaisesti. Onkin erityisen tärkeää, että opettaja on perillä oppiyritystoiminnasta ja osaa linkittää oppiaineensa sisällöt oppiyritykseen. Tästä syystä valmentajina toimivat opettajat opettavat paljon ensimmäisen vuoden sisältöjä. Ensimmäisen vuoden opintojaksojen nimet kuvaavat pienyrityksen kehityskaarta: Firman käynnistäminen, Toimiva firma, Kannattava firma ja Firman kehittäminen.

Seuraavassa kuviossa on kerrottu periodien keskeisimmät sisällöt ja tuotokset.



KUVIO 1. Ensimmäinen opintovuosi (Liiketalouden koulutusohjelman esittelymateriaali 2013. I. vuosi Tampereen ammattikorkeakoulu).

Ensimmäisessä periodissa perehdytään uuden yrityksen perustamiseen sekä juridiikan, talouden että markkinoinnin näkökulmista. Lisäksi opiskellaan viestintää ja tietojenkäsittelyä sekä kieliä, jotka jatkuvat koko lukuvuoden. Opiskelijatiimit laativat liiketoimintasuunnitelman omalle toimialalleen Pirkanmaan markkina-alueelle. Näin liiketoimintasuunnitelmasta saadaan realistisempi ja opiskelijat perehtyvät oikeaan liiketoimintaympäristöön. Liiketoimintasuunnitelman tekoa tuetaan teoriaopinnoilla ja tiimikohtaisella ohjauksella. Tiimit vierailevat oman toimialansa oikeassa yrityksessä sekä käyvät rahoitusneuvotteluissa oikeassa pankissa. Periodi huipentuu liiketoimintasuunnitelmien esittelyyn. Liiketoimintasuunnitelmia arvioivat valmentajien lisäksi myös ulkopuoliset yritysedustajat. Periodin lopussa täytetään osakeyhtiön perustamisasiakirjat.

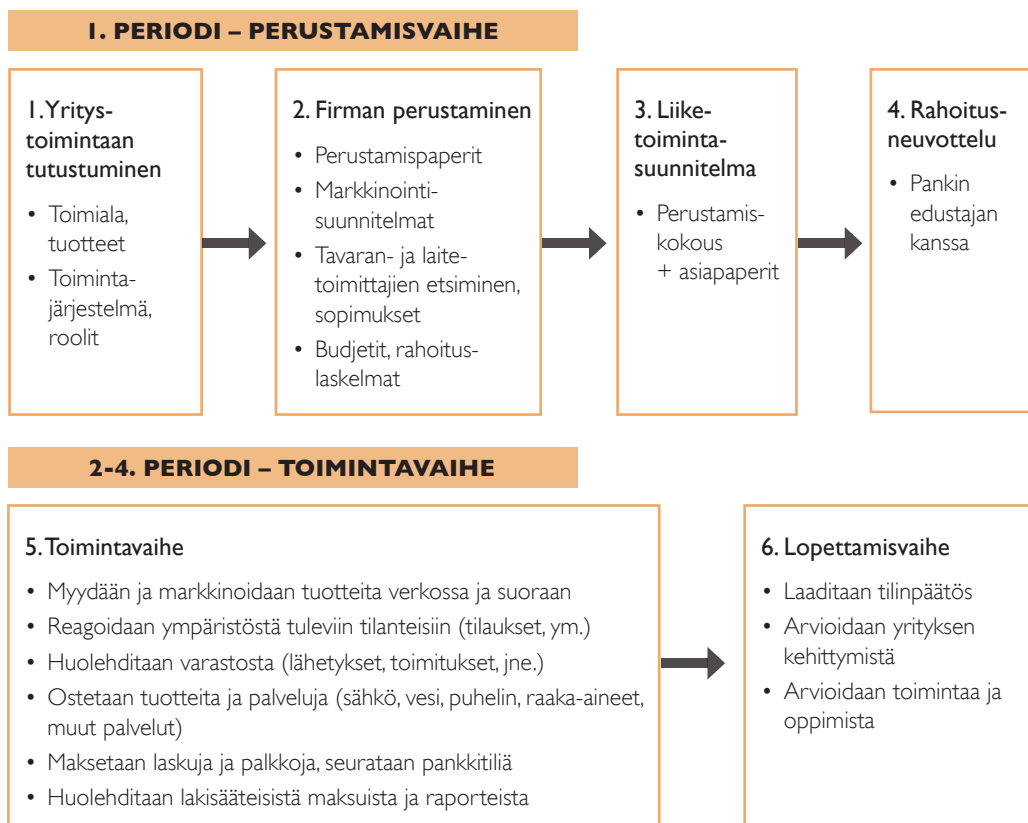
Toinen periodi alkaa Kykylaakso-koulutuksella ja oppiyrityksen toiminnan käynnistämällä. Aiemmin tehtyä liiketoimintasuunnitelmaa sovelletaan nyt Kykylaaksoon. Oppiyritykset tekevät aloitusvaiheen investointeja, solmivat uuden yrityksen tarvitsemia sopimuksia ja aloittavat omien tuotteidensa markkinoinnin. Osto, myynti ja taloushallinnon rutiinit tulevat tutuiksi. Substanssiopetuksessa opiskellaan markkinointia, kirjanpitoa, sopimusoikeutta, projektinhallintaa ja logistiikkaa. Oppiyritykset teettävät itselleen kotisivut, monet perustavat myös Facebook-profiilin ja ovat aktiivisia sosiaalisessa mediassa.

Kolmannessa periodissa keskiössä ovat myyntityö, kansainvälisyys, työsuhteasiat ja kannattavuus. Opiskelijat järjestävät päivän pituisen myyntitapahtuman, jossa ständeillaan ja lavaesityksissään he kertovat toiminnastaan ja solmivat kauppvoja. Oppiyritykset ovat yleensä hankkineet innokkaasti ulkopuolisia yrityssponsoreita, joiden avulla mahdollistetaan erilaiset palkinnot ja pienet tarjottavat. Myyntitapahtuma on avoin kaikille, joten koulun muut opiskelijat ja henkilökunta voivat myös tehdä kauppaa edustaen jotakin Kykylaakson tukirytyistä. Myyntitapahtuman myynnit toimitetaan ja laskutetaan jälkikäteen ja tapahtuma on oppiyrityksille merkittävä tulonlähde.

Neljännän periodin aihealueita ovat kansainvälisyys, markkinointi, prosessien kehittäminen ja tilinpäätös. Lisäksi opiskellaan mm. matematiikkaa ja kansantaloutta. Oppiyrityksessä kansainvälisyyttä harjoitellaan englanninkielisillä myyntineuvotteluilla. Oppiyritystoiminta päättyy tilinpäätökseen ja sen analysointiin esimerkiksi tunnuslukujen avulla. Lukuvuosi huipentuu loppunäyttöön, jossa tiimit toteuttavat tapahtuman tai kampanjan ulkopuoliselle toisen tai kolmannen sektorin toimijalle tutustuen samalla yhteiskuntavastuun teemaan. Lopputentissä opiskelija ratkaisee case-tyyppisen eri oppiaineita integroivan tehtävän.



Kuviossa 2 on esitetty firman eli oppiyrityksen elinkaari, jossa alkaa yritys-toimintaan tutustumisesta ja päättyy tilinpäätökseen ja toiminnan arviointiin.



KUVIO 2. Oppiyrityksen elinkaari. (Liiketalouden koulutusohjelman esittelymateriaali 2013. I. vuosi Tampereen ammattikorkeakoulu).

Valmentajuus Kykylaaksossa

TAMKIn ohjaussuunnitelman mukainen opettajatuutorointi liiketalouden 1. vuosikurssin opiskelijoille toteutetaan Kykylaaksossa valmentajuuden ja Hyvät työelämävalmiudet -opintojakson kautta. Liiketalouden opiskelijat jaetaan opintojen alussa kuuteentoista ryhmään, joissa kussakin on n. kymmenen opiskelijaa. Yksi kymmenen hengen ryhmä muodostaa firman eli tiimin, jossa opiskelu ja firmatoiminta tapahtuvat. Yhdellä opettajalla eli valmentajalla on valmennettavanaan kaksi tai kolme tiimiä eli 20 – 30 opiskelijaa. 1. opintovuonna valmentaja on kiinteästi mukana ryhmänsä firmatoiminnassa, Hyvät työelämävalmiudet -opintojaksossa ja myös substanssiaineiden opetuksessa. Mahdol-



lisuuksien mukaan sama valmentaja jatkaa opiskelijan opettajatuutorina koko opintojen ajan, vaikka opiskelu Kykylaaksossa ei jatkukaan 1. opintovuoden jälkeen.

Valmentaminen on terminä tuttu niin urheilu- kuin yritysmaailmasta. Oppilaitoksessa valmentamisessa keskeistä on toistuva dialogi eli keskustelu, jonka tarkoituksena on auttaa valmennettavia kehittymään, oppimaan ja saavuttamaan tavoitteensa niin, että suoritus on potentiaalinen mukainen ja motivaatio korkea. Pyrkimyksenä on auttaa valmennettavia pääsemään nykyiseltä suoritus-tasolta tavoitellulle tasolla auttamalla heitä oppimaan, ei opettamalla. Valmentaminen on välittämistä, tavoitteiden asettamista, seuraamista ja näkökulmien tarjoamista. (Kvist, Miekkavaara & Poutanen 2004; Kvist & Miekkavaara 2009.)



Valmentaminen on ihmisten kanssa toimimista, joten se edellyttää kykyä rakentaa toimivia ihmissuhteita. Tähän läheisesti liittyy myös se, että valmentajan täytyy pystyä rakentamaan luottamusta. Valmennussuhteessa saatetaan paljastaa hyvinkin arkaluonteisia asioita, jotka valmentajan tulee säilyttää omalla tietonaan. Taitava valmentaja osaa rakentaa iloisen ja avoimen työskentelyilmapiirin. On tärkeää, että valmennettavat pystyvät olemaan rehellisiä toisilleen ja myös se, että tehtävää suoritettaessa on myös mukavaa. Ihmiset ovat yleensä kovin konservatiivisia ja ajattelumallit ovat kovin jäykkiä. Hyvä valmentaja pystyy vaikuttamaan valmennettaviin siten, että nämä itse kyseenalaistavat omia työtapojaan ja ajatusmallejaan ja tärkeää on tietysti myös se, että valmentaja itse arvioi kriittisesti omaa toimintaansa. (Kvist ym. 2004, 21.)

TAMK:n ohjaussuunnitelman mukaisesti opettajatuutori/valmentaja mm. toimii opiskelijaryhmänsä ensisijaisena ohjaajana, tukee uusien opiskelijoiden kiinnostumista korkeakouluyhteisöön, auttaa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinnassa, seuraa opintojen edistymistä ja käy opiskelijoiden kanssa vuosittain ohjaus- ja kehityskeskustelut. Lisäksi valmentaja tiedottaa ja neuvoo opiskelijaryhmäänsä koko opintopolun ajan opintojen kulkuun, opiskeluun ja valmistumiseen liittyvissä asioissa. (Ei yksin vaan yhdessä 2011.)

Hyvät työelämävalmiudet -opintojakson tavoitteena on kehittää opiskelun ja työelämän vaatimia metataitoja. Opintojakso valmentaa opiskelijaa tiimityöskentelyyn ja erityistä huomiota kiinnitetään yhteistyökykyyn, vastuuntuntoon, sitoutumiseen, haluun oppia, kykyyn sietää muutosta ja kokonaisuuksien hallintaan. Opintojaksolla korostetaan itsenäisen vastuunkannon merkitystä



omasta oppimisesta ja kehityksestä. Opintojaksolla käsiteltäviä teemoja ovat mm. TAMKin ja liiketalouden koulutusohjelman käytännöt, opiskeluetiikka, tiimityöskentely, palautteen antaminen ja vastaanottaminen, oppimistyyli ja muistitekniikat, itsensä johtaminen, motivaatio ja ajankäyttö, työturvallisuus sekä kansainvälisyys. Käytännössä opintojakso toteutetaan mm. erilaisten info-tilaisuuksien, kehityskeskustelujen, vierailujen, teemaluentojen, yksilö- ja ryhmätehtävien sekä portfolion avulla. Hyvät työelämävalmiudet -opintojakson laajuus on 5 opintopistettä ja se kestää koko ensimmäisen opintovuoden. (Liiketalouden opetussuunnitelma 2013.)

Keväällä 2013 1. vuosikurssin liiketalouden opiskelijoille tehtiin kysely siitä, kuinka hyvin he muistavat lukuvuoden aikana valmennuksessa ja Hyvät työelämävalmiudet -opintojaksolla läpi käydyt asiat ja kuinka he ovat kokeneet valmennuksen. Kyselyyn vastasi 44 opiskelijaa. Parhaiten muistettuja sisältöjä olivat itsensä johtaminen ja ajankäytön hallinta (100 % vastaajista muisti), palautteen antaminen ja vastaanottaminen (98 %), tiedonhankinta (95 %) ja tiimityöskentely (93 %). Heikoimmin muistettuja sisältöjä olivat TAMKin esittely toimintaympäristönä (43 % muisti) ja opiskeluetiikka (48 %). Hyödyllisimpinä sisältöinä opiskelijat kokivat koulutusohjelman opinto-ohjelman läpi käymisen, kehityskeskustelut, ryhmätehtävän palautteen antamisesta, saamisesta ja tiimityöskentelystä sekä esittelyn TAMKista toimintaympäristönä. Vähiten hyödyllisenä pidettiin portfoliota, messuvierailua ja opiskeluetiikan käsittelyä valmennuksen yhteydessä.



Itse valmentajuuteen liittyvistä asioista hyödyllisimpänä opiskelijat pitivät sitä, että valmentaja ohjaa ja tiedottaa opintoihin liittyvistä ajankohtaisista asioista. Myös palautteen antamista sekä henkilökohtaisista että tiimin suorituksista pidettiin hyödyllisenä. Sen sijaan valmentajuusmallin tavoitteista ja tarkoituksesta informoimista opiskelijat eivät pitäneet yhtä tärkeänä kuin muita kysytyjä sisältöjä.

Tehdyn kyselyn tulosten perusteella valmentajuutta ja Hyvät työelämävalmiudet -opintojaksoa kehitettiin korostamalla tiettyjä painopistealueita, mm. opiskeluetiikkaa, portfoliota ja koulutusohjelman opinto-ohjelman läpi käymistä. Myös valmentajamallin esittely lisättiin opintojen aloitusvaiheeseen kirkastamaan 1. opiskeluvuoden aikana tapahtuvan valmennuksen ideaa opiskelijoille.



Kokemuksia Kykylaaksosta

Opiskelijoiden kokemukset oppiyritystoiminnasta ja Kykylaaksosta ovat pääsääntöisesti positiivisia. Vuosina 2010 ja 2011 tehtyjen palautekyselyjen perusteella myönteisimpinä asioina oppiyritystoiminnassa opiskelijat pitävät käytännönläheisyyttä (teorian ja käytännön yhdistämistä), tiimityöskentelyä, yhteyttä oikeaan yritys-/työelämään sekä vaihtelevuutta ja monipuolisuutta, jota toiminta tuo opiskeluun. Kehittämiskohteina opiskelijat näkivät mm. töiden epätasaisen jakautumisen tiimin jäsenten kesken, Kykylaakson ja todellisen liike-elämän välisen rajan, aikataulutuksen, tiedonkulun sekä ongelmalähtöisen oppimismallin, jossa ei anneta valmiita vastauksia vai haastetaan etsimään tietoa ja oivaltamaan itse.

Valmentajat kokevat oppiyritysmallin tehokkaana menetelmänä harjoitella yritystoimintaa ympäristössä, jossa voi tehdä virheitä ilman taloudellisia seuraamuksia. Pikemminkin virheiden kautta on mahdollisuus oppia. Valmentajan työ on intensiivistä ja haastavaa. Läheinen yhteistyö opiskelijoiden kanssa vaatii läsnäoloa ja sitoutumista eri tavalla kuin perinteinen opettajan työ. Myös valmentajien keskinäinen yhteistyö ja tiedonkulku on tärkeää, jotta opiskelijoiden suuntaan toimitaan yhtenäisesti.

Lopuksi

Liiketalouden koulutusohjelma valittiin ammattikorkeakoulujen laadun lhuippuyksiköksi 2010. Yrittäjyyspedagogiikka, valmentajuus ja Kykylaakso oppiympäristöineen ovat olleet kiinnostuksen kohteina niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Tavoitteena on tulevaisuudessa saada mukaan partnerioppilaitoksia Suomesta ja ulkomailta. Yhteistyötä tehdään jo muutamien ammattikorkeakoulujen kanssa Suomessa. Savonia ammattikorkeakoulu aloitti Kykylaakso-oppimisympäristöön pohjautuvan toiminnan 2012 ja Lapin ammattikorkeakoulu aloittaa syksyllä 2014.

”Mutta tässä kertomukseni loppu. Ja niin olen Kykylaaksosta oppimisympäristönä Suomen saloissa; ja mitäpä kertoisin enään ja sen vaiheista täällä? Päivä Kykylaaksossa kulki rauhaisasti puolipäivän korkeudella ylös ja kallistui rauhaisasti alas illan lepoon monen tuhannen, kultaisen auringon kiertoessa” Aleksis Kiveä mukailen



Lähteet:

Ammattipeda 2014. Yhdessä oppiminen. http://www10.edu.fi/ammattipeda/?sivu=innovaatioita_pedagogiikkaan. Luettu 25.3.2014.

AUVINEN, P., KAUPPI, A., KOTILA, H., LOIKKANEN, A., MARKUS, A., PELTOKANGAS, N., HOLM, K. & KAJASTE, M. 2010. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksiköt 2010 - 2012. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1:2010.

Ei yksin vaan yhdessä. 2011. Tampereen ammattikorkeakoulun ohjaussuunnitelma. Intra.tamk.fi. Luettu 21.3.2014.

Kansallinen innovaatiostrategia 2008. http://www.tem.fi/files/19704/Kansallinen_innovaatiostrategia_12062008.pdf. Luettu 20.3.2014.

KVIST, H., MIEKKAVAARA, A. & POUTANEN, E.-M. 2004. Valmentajan polku, valmentamalla huippusuorituksiin. Espoo: Performance Power Associates.

KVIST, H. & MIEKKAVAARA, A. (toim) 2009. Valmentava suoritusten johtaja, opas työsuoritusten johtamiseen ja parantamiseen. Espoo: Performance Power Associates.

Kykylaakson kaupunki. 2014. www.kykylaakso.fi. Luettu 22.3.2014.

KUVAJA, S. & SAURIO, S. 2004. Generating Knowledge – based Entrepreneurship: Pre – and Business Incubation in Finnish Polytechnics. Hämeenlinna: Offsetkolmio Oy.

KYRÖ, P. & RIPATTI, A. 2006. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Liiketalouden opetussuunnitelma. 2013. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Liiketalouden koulutusohjelman esittelymateriaali 2013. 1. vuosi Tampereen ammattikorkeakoulu. <http://tabula.tamk.fi/course/view.php?id=1823>. Luettu 22.3.2014.

PIHKALA, J. 2008. Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset, Opetusministeriön julkaisuja 2008:1. Tampereen yliopisto.

TAMKin pedagoginen strategia, luonnos, 5.2.2004.



Lauha Peltonen
Mikael Juntunen

Y-KAMPUS KEHITTÄÄ OPISKELIJOIDEN YRITTÄJYYSVALMIUKSIA

Abstrakti

Jatkuvasti muutoksessa olevassa ympäristössä ja yhteiskunnassa tarvitaan yrittäjämäisiä valmiuksia ja yrittäjyyttä yhä enemmän. Korkeakouluopiskelijoiden tarpeet yrittäjyyden aihealueen oppimiselle ovat laajat yrityksen käynnistämisen problematiikasta ja yrittäjyysvalmiuksien kehittämistä aina yrittäjyyteen innostamiseen.

Y-kampus -hanke perustettiin, jotta voitaisiin vastata opiskelijoiden ja muuttuvan maailman tarpeisiin. Y-kampuksen kautta haluttiin myös levittää TAMKiin laajemmin Proakatemiassa käytössä olevia ja hyväksi havaittuja menetelmiä sekä Yrittäjyyden valmennuskeskus Voimala -hankkeessa kehitettyjä valmennuskonsepteja.

Tampereen ammattikorkeakoulun yrittäjyyden yksikkö Proakatemia on toiminut vuodesta 1999. Proakatemiaan voivat hakea opiskelemaan liiketalouden, tietojenkäsittelyn sekä palveluliiketoiminnan opiskelijat ensimmäisen vuoden perusopintojen jälkeen. Proakatemiassa on käytössä ns. Partus -menetelmät (www.partus.fi).

Y-kampus -hankkeessa on luotu Tampereen ammattikorkeakouluun toimintamalli, jonka avulla on lisätty opiskelijoiden mahdollisuuksia kehittää yrittäjyysvalmiuksiaan jo opintojen aikana. Hankkeen aikana luotiin yrittäjyysasioita koordinoiva sekä kehittävä yrittäjyyden oma kampus ja pöhinäpesä.

Asiasanat: yrittäjyys, valmennus, yrittäjyyskampus, yrittäjyysvalmiudet

Johdanto: Mikä on TAMKin Y-kampus?

Artikkelin tavoitteena on esitellä ja arvioida TAMKin Y-kampuksen toimintaa ja keskeisiä ajatuksia toiminnan taustalla.

Y-kampuksen toiminnassa keskeistä on yrittäjyyden edistäminen. Y-kampuksella opiskelijat voivat kehittää omia yrittäjyysvalmiuksiaan: sisäistä, ulkoista ja omaehtoista yrittäjyyttä.



Yrittäjyyden käsitteet voidaan määritellä seuraavasti (Kyrö & Nissinen 1995): Yrittäjyys on yläkäsite, joka kattaa ja sulkee sisäänsä kaikki yrittäjyyden muodot. Ulkoinen yrittäjyys on prosessi, jonka ulkoisena tunnusmerkkinä syntyy oma itsenäinen yritys. Sisäinen yrittäjyys on työyhteisön tai organisaation yrittäjämäinen toimintatapa. Omaehtoinen yrittäjyys liittyy yksilön omaan kehittämiseen, hänen käyttäytymiseensä, asenteisiinsa ja tapaansa toimia.

Y-kampus tarjoaa eri koulutusohjelmien opiskelijoille aktiivisia ja motivoivia kurssimuotoisia yrittäjyysvalmennuksia, innostavia ja monialaisia yrittäjyystapahtumia sekä talon henkilökunnalle menetelmällisiä valmennuksia. Y-kampuksella annetaan myös henkilökohtaista neuvontaa ja valmennusta yrittäjyyteen ja oman liiketoiminnan perustamiseen sekä kehittämiseen liittyvissä asioissa. Y-kampukselle on luotu aktiivinen 10 yrittäjän mentoriverkosto, jonka jäsenet haluavat olla mukana valmentamassa nuoria yrittäjyyteen ja antamassa osaamistaan sekä kokemustaan opiskelijoiden ammennettavaksi. Y-kampuksen tehtävä on kehittää TAMKin yrittäjyystoimintaa pitkäjänteisesti.



Hankeidea syntyi aikanaan TAMKin alaisuudessa Pirkanmaan alueella toimineen Yrittäjyyden valmennuskeskus Voimalassa saatujen kokemusten, TAMKin johdon kanssa käytyjen keskustelujen sekä yrittäjiltä saadun palautteen perusteella. Idea oli vauhdittamassa myös korkeakoulun opiskelijoilta itseltään nousseet tarpeet monipuolisemmasta ja selkeämmästä yrittäjyyden palveluntarjonnasta. Y-kampuksen eräänlaisena esikuvana ja vanhempana sisaruksena voidaan mainita Proakatemia, eli Tampereen ammattikorkeakoulun yrittäjyyden yksikkö, joka kouluttaa opiskelijoita yrittäjyyden tradenomien ja restonomien tutkintoon. Proakatemia on tarkoitettu pidemmällä tähtäimellä yrittäjyyttä opiskelevien paikaksi, kun Y-kampus on luotu täyttämään lyhytkestoisempia ja nopeampia tarpeita aihealueen tiimoilta.

Yhtenä Y-kampuksen tavoitteena on myös ollut, että TAMK olisi tulevaisuudessa yrittäjämäisesti toimiva korkeakoulu, jonka henkilökunnan kärkiosaamista on yrittäjyyskasvatusosaaminen, ja joka kannustaa opiskelijoita yrittäjyyteen, luo yritteliästä asennetta sekä mahdollistaa opiskelijoiden yrittäjyysvalmiuksien kehittymisen ja yrittäjyyden jo opintojen aikana. Y-kampuksen hankevaihe on mahdollistanut askeleita eteenpäin tätä tavoitetta kohti ja matka jatkuu edelleen hankeajan päättymisen jälkeen, kun Y-kampus jatkaa toimintaansa osana TAMKin peruspalveluita.



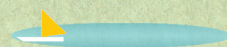
Idea Y-kampuksesta lähti aikanaan valmistelemaan TAMKIn yrittäjyyden yksikön Proakatemian valmentajat sekä Yrittäjyyden valmennuskeskus Voimalassa työskennelleet valmentajat ja projektipäällikkö. Y-kampus-hankkeeseen on osallistettu Voimalassa ja Nuorten yrittäjien Voimalassa kerrytettyä verkostoa sekä yrittäjyyskasvatusta alueella edistävien tahojen verkostoa, kuten eri toimijoiden yritysneuvojia ja -kehittäjiä, aktiivisia yritysysteistyökumppaneita ja elinkeinoelämän edustajia. Verkostot ovat alusta lähtien olleet laajat ja kiitetävän sitoutuneita tuomaan lisäarvoa Y-kampuksen arjen toimintaan.

Y-kampuksen toiminta-ajatus

Y-kampuksen toiminta-ajatuksen taustalla ovat TAMKIn Proakatemiassa käytössä olevat menetelmät, joita sovelletaan käyttöön kullekin kohderyhmälle sopivilla tavoilla. Proakatemia on Tampereen ammattikorkeakoulun yrittäjyyden yksikkö ja koulutusohjelma, josta valmistuu yrittäjyyden tradenomeja ja restonomeja. Toimintamalli on ollut olennainen osa Tampereen ammattikorkeakoulun yrittäjyyden koulutusta jo vuodesta 1999 lähtien. Yhden vuoden tradenomin tai restonomien perusopinnot jälkeen Proakatemialle hakeutuvat opiskelijat kartuttavat tietotaitoaan perustamalla tiimiyrityksen ja viemällä yrityksen liiketoimintaa eteenpäin seuraavien kahden ja puolen vuoden ajan opintojensa päättämiseen saakka.

Toimintamalli on saanut alkunsa Jyväskylän ammattikorkeakoulun Tiimiakatemiasta, jonka perusti vuonna 1993 Johannes Partanen. Ytimessä tässä toimintamallissa on valmentajan rooli tiimin ja yksilöiden tukemisessa, haastamisessa ja kannustamisessa. Toimintamalli perustuu tekemällä oppimiseen, kokeiluun ja kokemuksen kartuttamiseen sekä niiden kautta kehittymiseen valmentajan johtaessa prosessia eteenpäin. Oppimiseen yhdistetään ajatuksia valmentavasta johtamisesta. Valmentajat toimivat kurssien, eli valmennusten vetäjinä, mutta huolehtivat myös henkilökohtaisesti valmennuksesta ja sparrauksesta liikeideoiden suhteen. Valmentajien keskeinen tehtävä on oppimisen johtaminen.

Proakatemiassa yli kolmannes opinnoista koostuu työelämäprojekteista. Myös Y-kampuksella panostetaan tekemällä oppimiseen ja opitun välittömään käytäntöön viemiseen. Useimmilla toteutuksilla tekeminen rakentuu projektien toteutuksen ympärille. Tehtävät projektit ovat joko ulkopuolisille toimeksiantajayrityksille toteutettavia tai oman yritysideoita eteenpäin viemiseen tähtäviä. Tärkeä osa oppimista oli myös kokemusten reflektointi ja tiedon konstruointi (palautteet ja itsearviointit sekä dialogi tiimeissä ja pienryhmissä).



Proakatemiassa oppimisessa korostuu yhteisöllinen oppiminen, eli oman osaamisen jakaminen, yhteinen tiedon rakentaminen ja ajattelun näkyväksi tekeminen sekä vastuu opiskelun organisoinnista ja oppimisesta. Myös Y-kampuksella korostetaan yhteisöllisyyttä yksilön vastuun rinnalla. Yksilö on vastuussa oppimisestaan ja projektien edistymisestä tiimille. Tiimi on oppimisen työkalu, joka tehokkaasti toimiessaan nopeuttaa yksilön oppimista moninkertaisesti.

Proakatemian oppimiskäsitys

Proakatemia hyödyntää ja yhdistää useita eri teorioita oppimisprosessissa; kokemuksellinen oppiminen, konstruktivistinen oppimiskäsitys, tutkiva oppiminen ja oppimaan oppiminen sekä käyttää oppimismenetelmiä, joihin on haettu vaikutteita työelämästä. Y-kampuksen toiminnassa hyödynnetään samoja pedagogisia oppimiskäsityksiä kuin Proakatemialla. Siksi seuraavissa kappaleissa käsitellään tarkemmin muutamia Proakatemian pedagogiaan vaikuttavia oppimiskäsityksiä ja toimintatapoja, jotka on lainattu ”Valmentajana rikastavassa yhteisössä” – kehittämishankkeena tuloksena syntyneestä raportista (Raiskio 2011).

KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN. Proakatemiaa kuvaa helpoimmillaan lause Learning by Doing. Lauseen isänä voidaan pitää John Deweytä, joka kritisoi tiedon ja toiminnan erottamista oppimisesta. Oleellista on se, miten tietoa hankitaan. Deweyn teoriassa oppimisessa ei voida vedota lopullisiin totuuksiin, vaan ongelmat ratkaistaan käytännön toiminnalla ja arvioimalla näitä toiminnan tuloksia. Oppiminen tapahtuu yhdistämällä tietoa, toimintaa ja käytännön kokemusta. (Rinne ym. 2004.)

Tunnetuin, ja Proakatemian toiminnan pohjana, on teoria kokemuksellisesta oppimisesta Kolbin oppimisen syklin mallin mukaisesti (Kolb 1984.). Ydinajatus on, että oppiminen etenee kokemuksista ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja. Oppiminen etenee syklistä ja se voi käynnistyä periaatteessa mistä vaiheesta tahansa.

Käytännön kokemuksien kautta opiskelija oppii ymmärtämään yrityselämän lainalaisuuksia. Kokemuspohjaisessa oppimisessa opiskelija kohtaa haasteita, joihin hänen täytyy löytää vastaukset itse. Opiskelijat oppivat refleктоimaan omaa ja toisten toimintaa. Opiskelija oppii tuottamaan uutta tietoa, joka viedään käytäntöön. Tämän mallin avulla opiskelijalla on mahdollisuus tuottaa uutta tietoa ja oppia tarvitsemaansa aiheeseen.



Proakatemialle saapuessaan opiskelijat jaetaan tiimeihin. Tiimi perustaa yrityksen mahdollisimman nopeasti. Oppimisprosessi on käynnissä. Alussa tietoa haetaan asiantuntijoilta, valmentajilta ja muilta tiimiläisiltä. Tässä vaiheessa valmentajan rooli on tukea tiimiä heidän omissa ratkaisuisaan. Valmentajan on kuitenkin alusta lähtien oltava taustalla. Mikäli valmentaja ottaa liian suuren roolin heti alkuvaiheessa, tämä rooli jää helposti päälle.

Kolbin mallin mukaisesti tiimi rakentaa omaa näkemystään yrityksensä toiminnasta. Valmentajan tehtävänä on myös varmistaa, ettei tiimi jää suunnittelemaan toimintaansa liian kauan. Heidän on päästävä mahdollisimman nopeasti aktiiviseen kokeilemiseen ja oppimaan tekemistään virheistä ja onnistumisista.



KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS. Proakatemiolla oppimistilanteet kytketään arjen todellisiin tilanteisiin. Tämä tukee vahvasti konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa oppijat eivät vain vastaanota tietoa passiivisesti vaan rakentavat tietoa aikaisempien kokemusten pohjalta. Tietoa yhdistetään omaan aikaisempaan tietämykseen ja kokemuksiin (Kaartinen 1996).

Proakatemialla korostuu kyky arvioida omaa toimintaa. Tämän edellytyksenä on, että opiskelija itse ymmärtää, mitä hän opittavasta asiasta ymmärtää ja mitä ei. Tämä auttaa oikean tiedon hakemista sekä kysymyksen tekemistä (Rauste-von Wright & von Wright 1997).

Proakatemialla opiskelijoita ohjataan kokeilemaan ja ratkaisemaan ongelmia itse. Opiskelijoille korostetaan omaa vastuuta oppimisprosessin onnistumisesta. Opiskelija on aktiivinen, harkitsee tekojensa seurauksia ja ratkaisee itseohjautuvasti ongelmat.

Valmentajan rooli on tukea opiskelijan tiedon löytämistä ja oivallusta sekä tunnistaa oppimiseen ja työskentelyyn liittyvät ongelmat. Valmentajan tärkein työkalu on kysymyksen tekeminen. Suoria vastauksia annetaan vain harvoin. Opiskelijalla on paljon mahdollisuuksia, mutta toisaalta hän on myös itse vastuussa omasta oppimisestaan. Tärkein motivaatio on halu oppia.

Itse opetustilanteissa keskeinen asia on oppimisympäristön rakentaminen. Oppimisympäristö Proakatemialla muistuttaa hyvin vähän perinteistä kouluympäristöä, jossa istutaan luokahuoneissa pulpettiriveissä ja opettaja on luokan edessä. Proakatemialla pajoissa istutaan dialogiringissä, jolloin kaikki näkevät toistensa kasvot. Tällöin estetään ns. selän takana puhuminen, jolloin kaikki



kehonkielen viestit jäävät tulkitsematta. Oppimisympäristöön kuuluu myös oma toimisto, missä opiskelijat voivat tehdä omia projektejaan. Proakatemian ympäristön rakentaa siellä olevat ihmiset. Opiskelijoilla on mahdollisuus tehdä tiloista itsensä näköiset.

TUTKIVA OPPIMINEN. Proakatemiolla oppimisprosessi pohjaa ajatukseen, ettei ongelmiin löydy välttämättä valmista ratkaisua. Proakatemiolla opiskelijalla on mahdollisuus kasvattaa omaa osaamistaan hänelle sopivimmalla tavalla. Proakatemiolla voidaan ajatella toteuttavan yhtä tutkivan oppimisen muotoa, missä opiskelijaa rohkaistaan toimimaan enemmän ajatteluprosessiaan ohjaavana asiantuntijana kuin perinteisenä opiskelijana. Voidaan myös puhua ongelmalähtöisestä oppimisesta. Opiskelijat oppivat teorian ongelmien avulla, jotka voisivat olla tosielämästä (Hakkarainen ym.).

Proakatemiolla ongelmat perustuvat täysin todellisiin tilanteisiin. Ratkaisu- ja saattaa olla useita. Koska opiskelijalla on vastassa todellinen asiakas, hänen on haettava tietoa siihen, miten ratkaisee ongelman tilanteeseen sopivimmalla tavalla. Proakatemiolla oppimista ei mitata tenteillä ja arvosanoilla. Oppimista mitataan analysoimalla tehtyjä ratkaisuja ja palautetta opiskelija saa asiakkaalta, tiimikaverilta ja valmentajalta.



OPPIMAAN OPPIMINEN. Työmarkkinoilla ei riitä, että valmistuneella on repulinen vastauksia tenttikysymyksiin. Työelämässä vaaditaan nopeaa reagointi- ja ongelmanratkaisukykyä. Voidaan puhua meta-taidoista, joissa oman toiminnan reflektomisella on merkittävä rooli haastavissa ongelmanratkaisutilanteissa.

Tavoitetilana on oppia oppimaan ja oppia elämään varten. Ydinkysymyksenä on, kuinka opiskelija pystyy siirtämään ja muokkaamaan opittua työhön. Tämän onnistumiseksi opiskelijan on opittava arvioimaan olemassa olevia ajatuksiaan opittavasta asiasta. Opiskelija ei ole koskaan tyhjä taulu. Hänellä on oman elämän kautta tulleita kokemuksia ja näkemyksiä. Kyse on siitä kuinka hän oppii tarkastelemaan omia asenteitaan, kokemuksiaan, oppia kyseenalaistamaan ja kysymään itseltään, mihin mielipiteet ja näkemykset perustuvat.

Proakatemiolla opiskelijat hyödyntävät aikaisempaa osaamistaan heti alusta lähtien. Alussa omat näkemykset saattavat olla hyvin kriittisiä ja suoraviivaisia. Prosessin aikana proakatemialainen oppii kuuntelemaan toisia ja samalla kyseenalaistamaan omaa tekemistään. Tämä vaatii usein tiukkojakin keskuste-



luita, nöyryymistä ja omien virheiden myöntämisestä. Proakatemiolla opitaan ymmärtämään, että toisen näkemys rikastuttaa omaa ajattelua ja harvoin on vain yksi oikea tapa toimia ja ajatella.

Proakatemiolla sovelletaan Nonakan ja Takeuchin tietoteoriaa hiljaisen tiedon siirtymisestä liittämällä siihen omia oppimisen työkaluja. Hiljaista tietoa jaetaan ja kiteytetään ensisijaisesti pajoissa dialogin välityksellä (Nonaka & Takeuchi 1995).

Pajatilanteissa valmentajalla on keskeinen rooli luoda luottamuksellinen ilmapiiri, jotta opiskelijat vähitellen oppivat tuomaan keskusteluun aiheita, joita tarkastellaan kriittisesti, mutta kehittävästi. Näin opiskelijat oppivat reflektomaan omaa ja toisten ajattelua.

Kiteyttämävaiheessa käytetään erilaisia malleja hiljaisen tiedon kokoamiseen. Parhaimmillaan kiteyttämävaiheessa haetaan ongelmaan ratkaisua yhdistämällä teoriatietoa ja aikaisempia kokemuksia. Opiskelijat siirtävät opittua tietoa käytäntöön ja rakentavat uusia toimintamalleja. Uutta tietoa ja uusia kokonaisuuksia luodaan innovoinneissa. Innovointi antaa tiimille käsityksen aihepiirin taustateorioista ja sen jälkeen synnyttää tiimille tai tiimiyritykselle jonkin käytäntöön vietävän mallin. Asiakasprojekteissa opittuja asioita kokeillaan, testataan ja sisäistetään tekemällä oppimalla. Projektin päätyttyä on aika reflektoida, kerätä ja keskustella palautteista sekä jakaa projektin aikana opittua hiljaista tietoa.

Käytännön toimintaa, osa 1: Valmentamisen toimintamalli

Valmentajuus on Y-kampuksen toiminnan ytimessä. Valmennuksessa hyödynnetään eri teoreetikkojen ja tutkijoiden ajatuksia sekä teorioita mm. Marcial Losada (palautteen antaminen ja vastaanottaminen), Kouzes & Posner (johtaminen) Nonaka & Takeuchi (tietokäsitys), William Isaacs (dialogi), Ian Cunningham (oppimissopimus) ja Meredith Belbin (tiimiroolit)

Valmentajat vetävät Y-kampuksen yrittäjyyskursseja ja ovat koko toiminnan vauhtipyörä. Valmentajan tärkeimmät tehtävät ovat innostaa, tukea ja haastaa opiskelijoita kohti asetettuja tavoitteita. Valmentaja rakentaa valmennusryhmään luottamuksellisen ja innostavan ilmapiirin, jossa oppiminen on hauskaa ja tekeminen riittävän haastavaa. Tiimin kanssa toimiessaan suorien ohjeiden ja neuvomisen sijaan valmentajan tulisi tehdä yhteenvetoja, reflektoida ja kuunnella (Downey 2003).

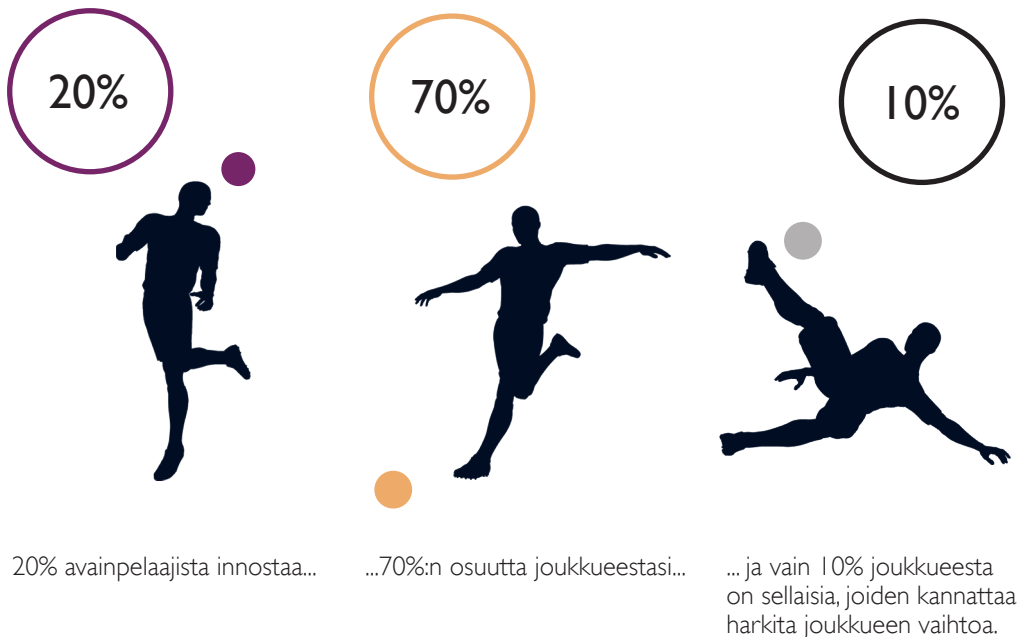
Valmentaminen eroaa opettamisesta keskeisesti siinä, että valmentaja pyrkii pysymään taustalla ja antaa oppijoille vastuuta, kun taas opettaja on usein oppimistilanteen vetäjä.



Valmennukseen kuuluu virheiden tekeminen ja niistä oppiminen (Kaartinen 1996). Y-kampuksen lyhyissä kurssimuotoisissa toteutuksissa valmentajan tulisi auttaa onnistuneen kokemuksen syntymisessä esimerkiksi projektin toteutuksessa, kun esimerkiksi Proakatemia pidemmässä 2,5 vuoden prosessissa virheitä voi ja pitääkin sallia. Pidemmässä prosessissa muutaman epäonnistumisen perään on mahdollisuus saada myös onnistuneita kokemuksia.

Valmentajan pitää sietää epävarmuutta, koska kaikki narut eivät ole omissa käsissä. Valmentajan tulee olla tietoinen, mitä tiimissä ja esim. projektissa tapahtuu, mutta opiskelijoilla pitää olla tunne, että heillä on langat käsissään ja vastuu tekemisestä on heillä.

Tiimin valmentamisessa valmentajan kannattaa panostaa avainpelaajiin ja valmentaa koko tiimiä heidän kauttaan. Avainpelaajien esimerkin kautta muutkin tiimin jäsenet voivat yltää huippusuorituksiin. Jack Welch (2005) kuvaa tiimin motivaatiota ja avainpelaajia 20-70-10 säännöllä. Kaksikymmentä prosenttia tiimin jäsenistä on avainpelaajia, jotka innostavat 70 prosenttia koko tiimistä. Kymmenen prosenttia tiimin jäsenistä on sellaisia, joihin ei kannata käyttää resursseja vaan heidät tulisi oivalluttaa vaihtamaan tiimiä.



KUVIO 1. Jack Welchin 20-70-10 sääntö. (Mukaiillen Welch 2005)



VALMENTAJAN TEHTÄVÄT (TIIMIMESTARIT VALMENNUSMATERIAALIA 2010.)

- Kannustaa opiskelijoita kokeiluihin ja parempiin suorituksiin.
- Luo innostavan ja luottamuksellinen ilmapiirin.
- Palkitsee opiskelijoita heidän vahvuuksiensa kautta.
- Muistaa kenen harteilla apina istuu eli vastuu tekemisestä tulee olla opiskelijoilla.
- Ohjaa keskustelu kysymysten kautta.
- On lähellä ja käytettävissä. Valmentaja ei kuitenkaan ole tiimin jäsen.
- Kiittää ja antaa palautetta.
- Uskoo opiskelijaan enemmän kuin opiskelija itse.
- Ohjaa prosessia, antaa työkaluja
- Haastaa ja rohkaisee, mutta hyväksyy virheet.
- Tuo asiantuntijuudellaan esille näkymättömiä näkökulmia.



Käytännön toimintaa, osa 2: Y-kampuksen valmennuskonseptit

Yrittäjyyskurssit ovat vapaasti valittavia opintoja kaikille TAMKIn opiskelijoille. Osa kursseista on jo aikaisemmin kehitettyjä toteutuksia, jotka on vain koottu yrittäjyysopintojen alle. Osa kursseista on kehitetty ja pilotoitu Y-kampuksen toiminnan aikana.

SISÄISEN YRITTÄJYYDEN KEHITTÄMINEN

Minustako yrittäjäksi 3 op

Valmennuksella opiskelija pääsee testaamaan kykyjään ja taitojaan yrittäjyyden tiimoilta sekä kehittämään omia vahvuuksiaan. Opiskelija pääsee tutustumaan yrittäjyyteen ja eri alojen yrittäjiin. Valmennuksen aikana tieto-taitoa yrittäjyydestä ja yrittäjyysosaamisesta karttuu käytännön esimerkkien ja tekemisen kautta.



Konseptoinnin työpajat 3 op

Nopean konseptoinnin työpajassa opiskelija pääsee ratkaisemaan yritysten sekä kolmannen ja julkisen sektorin antamia tuote- ja palvelukehityksen toimeksiantoja. Työtä tehdään mielenkiintoisten ja monipuolisten toimeksiantojen parissa monialaisissa tiimeissä valmentajien tukemana.

Yrittäjän markkinointi ja myynti 5 op

Valmennuksella monialaiset opiskelijatiimit tutustuvat markkinoinnin keinoihin ja trendeihin. Yhdessä tiimin kanssa opiskelija pääsee toteuttamaan käytännön markkinointiprojektin. Projektissa opiskelijat pääsevät kehittämään markkinointi- ja myyntiosaamistaan käytännössä ja tutustumaan erilaisiin työkaluihin

YRITTÄJYYSOSAAMISEN KEHITTÄMINEN

Projektilla bisnestä 10 op

Projektilla bisnestä valmennus on innostava ja erilainen tapa tutustua yrittäjyyden maailmaan käytännön ”rahaprojektin” avulla. Opiskelija pääsee kehittämään monialaisessa tiimissä projektin omien mielenkiinnonkohteiden sekä osaamisen pohjalta. Projektin aikana käydään läpi yrittäjyyden eri aihealueita ja yritystoiminnan perusteet kuten; projektinhallinta, sopimukset ja juridiikka, ideointi ja innovointi, myynti, markkinointi, johtaminen sekä talousosaaminen.

Business Development 5 cr

Business development studies consist of planning and implementing a challenging real-life business development project as a team, taking active part in team dialogue workshops, reading relevant business literature and writing reflective essays based on both, the literature and working in a project. Students will attain the learning objectives through intense learning by doing and reflection in teams and as individuals.

YRITYSTOIMINNAN SYNNYTTÄMINEN JA KEHITTÄMINEN

Business Camp 5 op

Business Camp on viikon mittainen yrittäjyysleiri, jolla opiskelija pääsee kehittämään, ideoimaan ja innovoimaan liikeideaa, rakentamaan verkostoa ja hankkimaan arvokasta bisnesosaamista. Valmennuksella keskistytään liikeidean ideoimiseen, kehittämiseen sekä tuotteistamiseen ja kaupallistamiseen. Näiden lisäksi käsiteltäviä näkökulmia ovat asiakas ja asiakassegmentit sekä myynti ja markkinointi liikeidean kaupallistamisen näkökulmasta.



Ideasta yritykseksi 5 op

Ideasta yritykseksi valmennuksen pääpaino on talousosaamisen kehittämisessä ja yrityksen käynnistämisen vaiheiden läpikäymisessä. Valmennuksessa opiskelija kehittää liikeideasta toimivan yrityksen. Osaaminen liiketoiminnan käynnistämiseen ja ylläpitämiseen kehittyy käytännön toiminnan, harjoitusten ja tiimityön kautta.

Kasvuyrittäjyys 5 op

Valmennuksella perehdytään yrityksen kasvuun ja sen vaatimuksiin yrityksen johtamisessa. Valmennus perustuu mielenkiintoisten menestystä saavuttaneiden kasvuyritysten edustajien vierailuihin ja heidän tarinoihinsa tutustumiseen. Valmennuksella panostetaan osallistujien omaan tekemiseen ja aktivointiin kasvuyrittäjyyden näkökulmasta.

Yrittäjälinko, 3-10 op

Yrittäjälingossa opiskelija voi tehdä opintopisteitä osallistumalla valmennustapaamisiin, joissa hän kehittää omaa liikeideaansa. Opintopisteitä voi tehdä myös osallistumalla Y-kampuksen tapahtumiin, workshoppeihin, projekteihin ja seminaareihin sekä muiden oppilaitosten tai tahojen tarjoamiin yrittäjyystapahtumiin. Valmennukseen ja tapahtumiin voi osallistua HOP IN - HOP OUT tyyliä ympäri vuoden ja opintopisteitä kertyy tekemisen ja osallisaktiivisuuden mukaan. Suoritukset hyväksytetään valmentajalla.

Case Business Camp

Mikä on valmennuksen tavoite?

Business Camp on tarkoitettu kaikille yrittäjyydestä ja bisneksestä kiinnostuneille TAMKin opiskelijoille. Yhdessä muiden yrittäjyydestä kiinnostuneiden opiskelijoiden kanssa opiskelija kehittää uusia liikeideoita tai työstää eteenpäin jo aikaisemmin keksimäänsä liikeidea. Leirillä tutustuu toisiin aiheesta kiinnostuneisiin opiskelijoihin ja pääsee rakentamaan arvokasta verkostoa. Yhdessä muiden osallistujien kanssa voi luoda myös uusia bisneskumppanuuksia. Leirillä perehdytään valmentajien ja asiantuntijoiden johdolla liikeidean kehittämiseen, asiakkuuksiin, myyntiin ja markkinointiin. Viikon aikana opiskelija pääsee kehittämään liiketoimintaosaamistasi ja voi peilata opittuja asioita omaan liikeideaansa. Pääpaino viikon aikana on idean tuotteistamisessa ja kaupallistamisessa.



Valmennus suoritetaan viiden päivän mittaisena intensiivileirinä. Toteutukset ovat vuosittain opetuksettomilla viikoilla syys- ja kevätlukukaudella. Viikko vietetään sekä Tampereella että maatilamatkailukohteessa Tampereen läheisyydessä. Bisneksien miettimisen, kehittämisen ja työstämisen lisäksi valmennuksella on paljon toiminnallista ja motivoivaa ohjelmaa, jotta ajatukset pysyvät virkeinä ja kehittämistyö pysyy hyvässä vauhdissa koko valmennuksen ajan. Ennakkomateriaalina käytetään valmentajien määrittelemää yrittäjyyden aihealueisiin liittyvää kirjallisuutta. Valmennukseen sisältyy myös ennakkotaapaamiset ennen intensiiviviikkoa sekä oppimispäiväkirja valmennuksen päättyessä.

- Mitä valmennuksella tehdään?
- Mitä työkaluja tarvitset liikeidean kehittämiseen?
- Mitä osaamista tarvitset liikeidean käynnistämiseen?
- Mitä on huomioitava kannattavan liiketoiminnan käynnistämisessä?

Toteutuskonsepti

Päivä 1. Tutustuminen, tiimiytyminen sekä yrittäjyys ja liikeideat

Päivä 2. Asiakkaan merkitys liiketoiminnassa

Päivä 3. Tuotteistaminen

Päivä 4. Myynti ja markkinointi sekä yrittäjän infopaketti

Päivä 5. Kiteytys ja liikeideoiden pitchaukset

Kursseille osallistuneiden opiskelijoiden palautteita

Jani Grönlund kone- ja tuotantotekniikasta koki saaneensa Minustako yrittäjäksi -kurssista eväitä oman yritystoiminnan miettimiseen: *“Kurssin avulla sain arvokasta tietoa yrittäjyydestä ja se myös herätti minussa kipinän ruveta mahdollisesti tulevaisuudessa yrittäjäksi.”*

Hotelli- ja ravintola-alaa opiskeleva Katri Kunnas osallistui Ideasta yritykseksi -kurssille. *“Ideasta Yritykseksi kurssi oli mielestäni erittäin hyvä, vaikei välttämättä yrittäjäksi olisikaan lähdössä. Opin kurssilla perusteet yrityksen perustamisesta ja siitä, mitä kaikkea itsensä joskus työllistävän kannattaa ottaa huomioon talousasioissa, kuten kirjanpidossa ja rahoitusta ajateltaessa. Lisäksi sain tärkeää tietoa veroista, niin sanotusti omasta näkökulmasta. Opin, ettei verottaja vain ota vaan myös antaa liiketoiminnalle.”*



Business Campille osallistunut liiketalouden opiskelija Jussi Pusa oli kuulut leiristä positiivista ja päätti osallistua leirille oman liikeideansa kanssa. Jussi halusi päästä oppimaan liiketoiminnan kehittämisen työkaluihin sekä luomaan verkostoja ja saada kehitettyä yritysideoita valmiimmaksi. Jussi koki tavoitteidensa täyttyneen leirin aikana: *”Mielestäni konsepti voi toimia vain näin toteutettuna eli opiskelija joutuu itse pohtimaan ja tajuamaan asioita. Valmentajat toimivat vain sparraajina ja tuovat työkaluja käyttöön”*.

Maiju Katajala opiskelee yrittäjyyttä Proakatemiassa. Hän osallistui Kasvuyrittäjyyskurssille. *”Kurssi oli monipuolinen kattaus tulevaisuuden kasvuyrittäjien maailmaan. Erilaiset vierailut yrityksissä oli kurssin parasta antia. Suurin koppi oli, että kasvu on niin paljon muutakin kuin eurojen ja lukujen tuijottamista. Asenne ratkaisee!”*

Valmentajavalmennus

Valmentajavalmennuksessa opettaja tutustuu valmentajuuteen ja valmentamisen työkaluihin. Valmennus koostuu kolmesta eri aiheesta, jotka yhdessä muodostavat ehyen luotauksen aihekokonaisuuteen.

AIHE 1. – OPETTAJASTA VALMENTAJAKSI

- Mitä valmentaminen käytännössä tarkoittaa?
- Miten opettaminen ja valmentaminen eroavat toisistaan?
- Mitkä ovat valmentajuuden mahdollisuudet?
- Miten valmentava toimintatapa soveltuu omaan opetustyöhön?
- Olemmeko valmentaneet jo aiemmin, jos niin miten ja millaista erilaista valmentajuutta on olemassa?

AIHE 2. – VALMENTAJAN TYÖKALUT

- Millaiset työkalut ja menetelmät innostavat opiskelijoita?
- Miten valmennettavien yritteliästä toimintatapaa voi lisätä?
- Mikä on tiimin merkitys valmentajan näkökulmasta?
- Mitä tiimioppiminen tarkoittaa ja mitkä ovat tiimioppimisen hyödyt?
- Millaisia ideointitekniikoita voin valmennustyössäni soveltaa ja hyödyntää?



AIHE 3. – OMA VALMENNUSFILOSOFIANI

- Malli valmennusfilosofiasta – Mitä se tarkoittaa?
- Miten rakennan oman valmennusfilosofiani?
- Mitä ja miten vien arkipäivän työhön?
- Mitä arjen työssä muuttuu tästä eteenpäin?
- Miten mennään tästä eteenpäin omassa työyhteisössä?
- Mitä tämä matka minulle tarjosi?

Y-kampuksen yrittäjyystapahtumat

Tapahtumat ovat tärkeässä osassa yrittäjyisyhteisön luomisessa. Tapahtumissa on erittäin tärkeää toteuttaa ”Y-kampus henki”. Aiheet tapahtumissa vaihtelevat, mutta tapahtumakonsepti takaa hyvän sisällön, rennon ja hauskan tunnelman sekä aikaa verkostoitumiselle. Y-kampuksella halutaan innostaa opiskelijoita hakeutumaan tilaisuuksiin, joissa pääsee kehittämään omaa osaamistaan myös oman opiskelualan ulkopuolelta sekä rakentamaan verkostoaan.

Liikeideoiden sparraaminen

Kurssien ja tapahtumien lisäksi kolmas tukijalka Y-kampuksella on henkilökohtainen apu liikeideoiden kehittämisessä. Opiskelija voi varata ajan valmentajalle ja tulla keskustelemaan omasta liikeideastaan missä vaiheessa tahansa. Valmentaja kartoittaa lähtötilanteen ja suunnittelee yhdessä opiskelijan kanssa stepit etenemiseen.

Yhteenveto

Jotta eri koulutusaloilta valmistuvilla opiskelijoilla olisi halutessaan valmiudet ryhtyä yrittäjäksi, substanssiosaamisen lisäksi koulutuksen tulee antaa valmiudet liiketoimintaosaamiseen, yrittäjähenkisyyteen ja mahdollisuuksien havaitsemiseen. Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus kartuttaa käytännön kokemusta projektien tekemisen kautta, oppia tunnistamaan omat vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa.



TAMKiin on luotu uusi yrittäjyyden edistämisen toimintamalli, joka kokoaa kaikki yrittäjyysasiat saman nimen ja katon alle. Y-kampus on pyrkinyt selkeyttämään TAMKIn sisäisiä yrittäjyyden edistämiseen liittyviä toimintamalleja. Y-kampus luo positiivista ”tekemisen meininkiä” ja yrittäjyysasennetta opiskelijoiden ja henkilökunnan keskuuteen sekä nostaa opiskelijoille yrittäjyyttä esiin yhtenä positiivisena uravaihtoehtona. Valmentajat kehittävät alkutaipaleella olevien yrittäjien liiketoimintaosaamista ja liiketoimintaa sekä verkottavat nuoria, yrittäjiä sekä yrityskehittäjiä keskenään. Valmennukset ja tapahtumat lisäävät työelämä- ja yrittäjyysvalmiuksia sekä liiketoiminnan ymmärrystä. Valmennuksellisten menetelmien ansiosta myös kehittämis- ja innovointivalmiudet lisääntyvät.

Y-kampuksen visiona on ollut toimintamallin luominen, joka uudistaa yrittäjyysajattelua ja yrittäjyyden edistämistä paitsi Tampereen ammattikorkeakoulussa, myös muissa suomalaisissa korkeakouluissa, joihin mallia voidaan monistaa. Visio on monilta osin jo toteutunut, sillä aiheen tiimoilta TAMKIn yrittäjyystoiminta ja Y-kampus viestinviejänä ovat verkottuneet pirkanmaalaisten muiden koulutuksen tarjoajien sekä yrityskehityspalveluita tarjoavien tahojen kanssa. Muiden alueen korkeakoulujen kanssa on perustettu ENTRE yrittäjyysverkosto ja järjestetty yhteisiä tapahtumia. Yrittäjille suunnattujen palveluiden kehittämiseksi on aloitettu myös laajempi yhteistyö, jossa on mukana yksitoista eri organisaatiota; oppilaitoksia sekä yrityskehityspalveluiden tarjoajia. Tämän verkoston rakentamisessa Y-kampus on toiminut yhtenä sillanrakentajana.



Uuden toiminnan lanseeraaminen vaatii usein kovasti työtä ja näin se on ollut myös Y-kampuksen kohdalla. Haasteena on ollut saada toiminta kaikille tuhansille opiskelijoille näkyväksi ja ymmärrettäväksi. On huomattu, että monet mieltävät Y-kampuksen vain liiketalouden opiskelijoille suunnatuksi toiminnaksi ja tämän käsityksen murtamiseksi pitää tehdä jatkuvasti töitä. Kun luodaan uutta toimintakulttuuria ja halutaan rohkaista opiskelijoita kokeilemaan omia ideoitaan ja siipiään jo opiskeluaikana, on asian oltava jatkuvasti esillä. Yrittäjyydestä on tehtävä kiinnostava ja helposti lähestyttävä. Viestiä on tuotava opiskelijoita innostavalla tavalla monista eri kanavista, jotta se tavoittaisi mahdollisimman monta potentiaalista yrittäjänalkua. Toiminnan markkinoinnissa haasteena on ollut myös viestin muotoilu. Jos puhutaan pelkästään yrittäjyydestä, se ei saa kaikkia opiskelijoita innostumaan. Kurssien markkinoinnissa on painotettava te-



kemällä oppimista, verkostoitumista, työelämätaitojen kehittymistä ja muita asioita, joihin opiskelijoiden on helpompi tarttua. Kun opiskelijat on saatu kursseille mukaan, heille on helpompi tuoda faktoja yrittämisestä ja yrittäjyydestä ja ikään kuin pilkkoa usein pelottavaksi jäävuoreksi koettu aihe pienemmiksi palasiksi.

Yhtenä haasteena on koettu liikeidean omaavien opiskelijoiden löytäminen Y-kampuksen palveluiden äärelle. Monet ovat arkoja tulemaan keskustelemaan ulkopuolisen kanssa omasta liikeideastaan. Vaikka Y-kampus on koettanut mitä erilaisimpia markkinointi- ja viestintäkeinoja, on huomattu, että puskaradio on edelleen se tehokkain väline. Toiminnassa on havaittu selkeä ”suppilo”: mitä enemmän Y-kampuksen tapahtumiin osallistuu opiskelijoita, sitä enemmän heitä löytää kursseille. Kun valmentajat ovat tulleet kursseilla tutuiksi, uskaltautuvat opiskelijat myös sparrauttamaan omia liikeideoitaan.



Yrittäjyyskursseista tulee pääsääntöisesti hyvää palautetta ja monet opiskelijat kokevat oppineensa esimerkiksi puoli vuotta kestäneen käytännön projektin toteuttamisen aikana enemmän kuin monivuotisen opiskelun aikana yhteensä. Y-kampus on onnistunut levittämään myös eri koulutusohjelmien opettajille innostusta ottaa kursseille mukaan käytännön työelämäprojekteja, joiden kautta eri aihealueita opiskellaan. Y-kampuksen valmentajat ovat toimineet apuna ja rinnallakulkijoina, kun projekteja on käynnistetty. Näin tiettyä osaamista ja valmentajan työkaluja on saatu käyttöön eri alojen opettajille, jotka voivat ottaa seuraavat projektit vetääkseen täysin itsenäisesti.

Opettajat ovat keskeisessä roolissa viestin viejinä ja ohjaamassa opiskelijoita yrittäjyyskurssien ja -toiminnan pariin. Heille Y-kampuksen toiminnasta on pitänyt tuoda esiin muun muassa valmentajuuden hyödyt eli miten opiskelijoita voidaan motivoida parempiin suorituksiin ja miten oppimistulokset ovat parempia, kun opiskelijoiden annetaan enemmän itse ottaa vastuuta tekemisestä ja oppimisesta. Vuosien työn jälkeen Y-kampuksen toteuttama valmentajuusajatuksen ”myyminen” ja opettajille järjestetyt valmentajavalmennukset ovat vihdoinkin alkaneet kantaa hedelmää ja valmentajavalmennukseen osallistuminen kiinnostaa yhä useampia opettajia TAMKissa.

Y-kampuksen toiminta alkaa olla yhä merkittävämpi osa TAMK:n toimintaa koko ajan tunnetumpi myös sidosryhmissä. Työ on kuitenkin vasta alussa ja toiminnan tunnetuksi tekemiseen ja yrittäjyyteen innostamiseen pitää edelleen panostaa.



Y-kampukselle on luotu visio: ”Vuonna 2019 Y-kampuksen visiona on olla TAMKIn halutuin yhteisö, joka synnyttää rajat rikkovaa yrittäjyyttä”. Jotta visio toteutuu, on toimintaa kehitettävä pitkäjänteisesti.

Toimintaa tarkastellaan kriittisesti ja kerätään palautetta sekä opiskelijoilta, opettajilta, TAMKIn johdolta että verkostosta. Tavoitteena on saada toiminta kasvamaan ja laajenemaan tulevan viiden vuoden aikana. Kursseille tarvitaan enemmän opiskelijoita niin, että olisi tarve toteuttaa jopa rinnakkaisia toteutuksia. Tapahtumista pitää tehdä niin kiinnostavia, että kaikki halukkaat eivät mahdu mukaan. Tapahtumakonseptia tulee kehittää niin, että opiskelijoiden välistä verkostoitumista tapahtuu yhä enemmän. Yhtenä Y-kampuksen toiminnan tavoitteena on uusien yritysten synnyttäminen, joten yritysideoiden ”metsästyksen” aiotaan laittaa lisää paukkuja.

Yrittäjyisyhteisö auttaa yrittäjyishengen nostattamisessa ja asian esillä pitämisessä. Riittävän laajan yhteisön synnyttämisessä ei ole vielä täysin onnistuttu ja onkin huomattu, että pelkästään valmentajien vetämänä yrittäjyisyhteisö ei kehity vaan vetovastuuseen tarvitaan aktiivisia opiskelijoita. Tähän Y-kampuksen pitää luoda malli, jossa opiskelijat ovat toiminnan ytimessä ja taustatuki tulee valmentajilta.

Tavoitteena on synnyttää TAMKIn myös valmentajien monialainen yhteisö, joka toimii vauhtipyöränä sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden edistämiseksi. Valmentajavalmennusten kautta yhteisöön saadaan koko ajan lisää jäseniä.

Toiminnan volyymin kasvattamiseen tarvitaan edelleen innostavia markkinointikampanjoita, aktiivista tiedottamista, viestin terävöittämistä ja myös toimintaan osallistuneiden opiskelijoiden ja opettajien aktivoitua markkinointityöhön. Visioon pääseminen vaatii innostuneiden ihmisten sitoutumista toimintaan, jatkuvaa kehittämistä ja uusien avauksien tekemistä. Työ on saatu hyvään vauhtiin ja nyt pitää vain lisätä kierroksia.

Lähteet

DOWNEY, M. 2003. *Effective Coaching: Lessons from the Coaches' Coach*. Texere Publishing, US; 3rd edition, 23.

HAKKARAINEN, K., LONKA, K. & LIPPONEN, L. 2001. *Tutkiva oppiminen*. Porvoo: WSOY.

KAARTINEN, V. 1996. *Aktiivinen oppiminen – lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi*. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 128.



KOLB, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as a source of learning and development.* New Jersey: Prentice Hall.

KYRÖ, P. & NISSINEN, J.H. *Yritä itse. Murroksen kautta jälleenyrittäjyyteen.* Helsinki 1995.

NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company.* New York: Oxford University Press.

RAISKIO, J. 2011. *Valmentajana rikastavassa yhteisössä. Kehittämishanke.* Tampereen ammattilinen opettajakorkeakoulu.

RAUSTE-VON WRIGHT, M., VON WRIGHT, J. & SOINI, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus.* Juva: WSOY.


RINNE, K., KIVIRAUMA, J. & LEHTINEN, E. 2004. *Johdatus Kasvatustieteisiin.* Helsinki: WSOY.

Tiimimestarit –valmennusmateriaalia 2010. *Partus-menetelmät,* www.partus

WELCH, J. *Voittajaksi.* 2005. Helsinki: Edita.

Haastattelut Jussi Pusa, Katri Kunnas, Maiju Katajala, Jani Grönlund, 31.3.2014.





Miksi yrittäjyyspedagogiikkaa? Miten yrittäjämäistä työtettä voi edistää? Mitä tekemistä ohjaamisella ja opettajan toiminnalla on yrittäjyyden edistämisen kanssa? Eikö yrittäjyys ole vain liiketoimintaa ja bisnestä? Pysäköinti kielletty – huoltoajo sallittu -artikkelikokoelmassa valotetaan, miten yrittäjyyspedagogiikka voisi toimia moottorina kohti uudenlaista ammatillisuutta. Artikkeleissa yrittäjyyden ilmiötä tarkastellaan niin käsitteellisesti kuin erilaisten käytäntöjen ja käytännön kokeilujen kautta, monialaisesti ja monimuotoisesti. Yrittäjyyspedagogiikka on täynnä mahdollisuuksia – lähde mukaan matkalle ja poistu pysäköintialueelta!

Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisu.
Sarja B. Raportteja 73.
ISSN 1456-002X
ISBN 978-952-5903-59-1 (PDF)
Tampere 2014

Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisu.
Sarja B. Raportteja 72.
ISSN 1456-002X
ISBN 978-952-5903-58-4
Tampere 2014

TAMK

TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU