

Yrittäjyyden edistäminen korkeakouluissa

Esimerkkejä ja käytänteitä

Toimittaneet:
**Anna-Greta Nyström ja
Kalle Airo**



Painoksen nimi:	Yrittäjyyden edistäminen korkeakouluissa – esimerkkejä ja käytänteitä
ISBN:	978-952-12-4252-6
	1. painos 2023
	Teos ja sen osat on lisensoitu CC BY -lisenssillä, ellei toisin mainita.
	Teoksen julkaiseminen on rahoitettu Åbo Akademin avoimen tieteen projektina.
Toimittaneet:	Anna-Greta Nyström ja Kalle Airo
Kirjan kirjoittajat:	Kalle Airo, Håkan Mitts ja Elina Kähkönen (luku 1) Nina Jackson ja Niina Marostenmäki (luvut 2 ja 4) Asta Aikkila-Vatanen, Johanna Hautamäki ja Riina Varila (luku 3) Timo Nevalainen (luku 5) Anna-Greta Nyström, Charlotta Wendelin, ja Hanna Guseff (luku 6) Riikka Franzén, Lenita Nieminen ja Katriina Heljakka (luku 7) Kirsi Peura, Satu Aaltonen (luku 8) Sanna Ilonen (luku 9)
Ulkoasu ja taitto:	Johan Ekblom
Kuvat:	Luke Cooley, Sam Balye, Marvin Meyer, Natalya Letunova, Centria, Lasse Lehto, Johan Ekblom, Juho Luomala



Tämä teos on lisensoitu *Creative Commons Nimeä 4.0 Kansainvälinen -lisenssillä*.

Sisällysluettelo

Johdanto	1
Luku 1 - Kalle Airo, Håkan Mitts ja Elina Kähkönen Integroitu yrittäjyysopetus: Yrittäjyystaitoja opiskelijoille, joille Slush tarkoittaa vain loskaa	6
Luku 2 - Nina Jackson ja Niina Marostenmäki Yrittäjyyden integroiminen kielenopiskeluun	22
Luku 3 - Asta Aikkila-Vatanen, Johanna Hautamäki ja Riina Varila Miten rakentaa monialaista oppimista yrittäjyyden tukena	30
Luku 4 - Nina Jackson ja Niina Marostenmäki Self-Hack -tapahtuma opiskelijoiden oman osaamisen ja tulevaisuuden tunnistamiseen	45
Luku 5 - Timo Nevalainen Yrittäjämäisen tiimioppimisen arkkitehtuurin salat	61
Luku 6 - Anna-Greta Nyström, Charlotta Wendelin, ja Hanna Guseff Matka kohti opiskelijavetoista ja yrittäjämäistä oppimisalustaa kahden korkeakoulun yhteistyön tuloksena	75
Luku 7 - Riikka Franzén, Lenita Nieminen ja Katriina Heljakka Leikillisyys yliopisto-opetuksessa – esimakua yrittäjämäisestä toiminnasta	91
Luku 8 - Kirsi Peura ja Satu Aaltonen Yrittäjyysosaaminen opintopisteiksi! Ahotointi ja opinnollistaminen pedagogisina käytänteinä	106
Luku 9 - Sanna Ilonen Yrittäjyys korkeakouluissa: marginaalisesta ilmiöstä osaksi modernia korkeakoulutusta	121
Käytännöllisiä vinkkejä yrittäjyyden opettamiseen	130

Johdanto

Olemme kirjoittaneet tämän kirjan erityisesti suomalaisten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajille, joiden työnä on edistää opiskelijoiden yrittäjyystaitoja ja -valmiuksia laajemmin kuin vain yrittäjyyskoulutusohjelmissa. Kirjasta lienee hyötyä myös opetuksen kehittäjille, eri kouluasteiden opettajille sekä kasvatustieteiden ja yrittäjyyden opiskelijoille. Jos vielä mietit kannattaako juuri sinun lukea tämä kirja, niin vastaamme puolestasi: kyllä kannattaa.

Miksi haluamme kertoa yrittäjyyskoulutuksesta opettajille ja opiskelijoille?

Yrittäjyyskurssit eivät ole ainoa, eivätkä mielestämme monille opiskelijoille edes paras, tapa harjoitella ja oppia yrittäjyystaitoja. Yrittäjyyskurssit toimivat loistavasti niille opiskelijoille, joilla on selkeä tavoite tai halu ymmärtää ja kokea yrittäjyyttä. Tämä ryhmä edustaakuitenkin vähemmistöä kaikista opiskelijoista. Kaksi muuta merkittävää ryhmää ovat ne opiskelijat, joita yrittäjyys ei ainakaan vielä kiinnosta aiheena sekä ne opiskelijat, joita yrittäjyys innostaa valtavasti mutta jotka eivät näe yrittäjyyskursseja itselleen hyödyllisinä tai pitävät oman alan sisältökursseja tärkeimpänä asiantuntijuuden muodostumisen kannalta. Pakolliset yrittäjyyskurssit eivät toimi optimaalisesti millekään näistä kolmesta kohderyhmästä.

Ratkaisuna tähän opiskelijan ja oppisisällön kohtaamisongelmaan ehdotamme integroitua yrittäjyysopetusta, jossa yrittäjyystaidot liitetään opiskelijoiden omiin kiinnostuksen kohteisiin osana kaikenlaisien oppialojen opetusta. Toisena ratkaisuna pidämme aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista etenkin yrittäjyyden näkökulmasta. Keskeinen tekijä kummassakin näistä lähestymistavoista on opiskelijan sisäisen motivaation hyödyntäminen.

Kuvaamme esimerkiksi, miten yrittäjyystaitoja voi oppia kieliopinnoissa, jotka kaikissa suomalaisissa korkeakouluissa kuuluvat pakollisiin opintoihin. Palautteen perusteella opiskelijat kokevat kokemustaan yrittäjämäisestä toiminnasta mielekkäänä tapana harjoitella vieraita kieliä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa, koska heillä on mahdollisuus vaikuttaa sisältöön ja valita toiminnassaan heille tärkeää aihetta tai suuntaa. Toisena esimerkkinä nostamme opiskelijoiden aktiivista roolia startupeissa ja muussa yritystoiminnassa. Näissä konteksteissa opiskelija kehittää yrittäjyyteen liittyvää osaamistaan, joka tukee hänen tutkintoaan. Tästä syystä opiskelija tai opettaja voi ehdottaa, että opintopisteitä annetaan yritystoiminnasta, työelämästä, opiskelijajärjestöissä toimimisesta tai muusta harrastustoiminnasta. Kun osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan, käytetään nimitystä ahotointi, ja kun sovitaan yrittäjyyteen tai yrittäjämäiseen toimintaan liittyvän osaamisen hankkimisesta korkeakoulun kurssien ulkopuolelta, käytetään nimitystä opinnollistaminen.

Miksi yrittäjyystaitoja kannattaa opettaa?

Yliopistot mieltävät yrittäjyystaidot keskeisiksi työelämätaidoiksi. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriö uskoo, että kaikki yliopistosta valmistuvat hyötyvät kyvystä toimia yrittäjämäisesti – myös silloin kun heistä ei tule yrittäjiä. Siksi monet korkeakoulut haluavat opettaa näitä taitoja kaikille opiskelijoille ja siksi sinuakin on pyydetty (tai tullaan pyytämään) sisällyttämään niitä omaan opetukseesi. Tässä kirjassa otamme tämän tavoitteen annettuna eli emme kritisoi itse tavoitetta, vaikka monia sen saavuttamiseen valittuja keinoja kritisoimmekin.

Yhteiskunta mieltää uudet yritykset talouskasvun moottoreiksi ja haluaa siksi edistää niiden syntymistä. Toisaalta jo maailmantunnettu ekonomisti Peter Schumpeter kirjoitti talouden luovasta tuhosta, eli siitä miten uudet entistä tehokkaammat yritykset syrjäyttävät aikaisemmat yritykset. Tämän takia uusien yritysten vaikutus etenkin alueelliseen talouskasvuun ei ole aivan niin suoraviivaista kuin pinta-asolta voisi olettaa. Yrittäjyystaitojen hyödyllisyys ei kuitenkaan rajoitu uusien yritysten luomiseen. Ne ovat nimittäin vuodesta toiseen kärjessä työnantajien listatessa työntekijöiltä ja -hakijoilta odottamiin taitoja (esim. Tekniikan akateemisten ja Suomen Ekonomien työnantajakyselyt). Tällöin kyse on nimenomaan taidoista ja toimintatavoista, ei niinkään tiedosta. Tämä yrittäjämäinen toiminta sisältää

muun muassa uuden arvon luomista, käyttäjäkeskeistä ongelmanratkaisua ja kokeilukulttuuria, joista on hyötyä sekä opettajille omassa työssään että opiskelijoille. Hyvä yleiskatsaus näihin taitoihin antaa Euroopan komission laatima Entrecomp-malli (Bacigalupo ym. 2016), jota moni tämän kirjan kirjoittajista on hyödyntänyt sekä eri yrittäjyyden edistämisen kokeilussa että tutkimuksissaan.

Yrittäjyysosaamisen tarve ja hyödyllisyys on tunnistettu laajemminkin, mikä näkyy niin Valtionhallinnon kuin Arenen (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ry) ja Unifin (Suomen yliopistojen rehtorineuvosto ry) linjavetoina sekä yrittäjyysosaamisen nostamisessa esimerkiksi Aalto-yliopiston ja Turun yliopiston strategioissa keskeiseksi teemaksi. Toisella asteella ja peruskouluissa toimivien kollegoidemme työtä auttavat ilmiöoppimisen ja yrittäjyyskasvatuksen sisällyttäminen peruskoulun opetussuunnitelmiin. Erilaiset ohjelmat ohjaavat myös nuoria oppijoita yrittäjyyden ymmärtämisessä, kuten esimerkiksi Nuori Yrittäjyys ry. ja Talous ja Nuoret TAT:n Yrityskylä. Yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä toimintaa edistetään siis monestakin eri näkökulmasta ja nuoresta iästä lähtien aina korkeakoulutukseen asti.

Haluamme jakaa hyödyllisiä ja käytettäviä esimerkkejä sekä ajatuksia sinulle, jonka tehtävä on auttaa ja tukea ihmisiä yhdistämään tiedon palasia, kehittämään taitojaan, löytämään omat vahvuuden alueet, ja etenkin tuottamaan omalla tavallaan arvoa yhteiskunnassa. Tämän kirjan avulla opit tukemaan opiskelijoiden kompetenssikehitystä faktatiedon omaksumisen rinnalla. Kirja antaa sekä käytännön esimerkkejä yrittäjyyskasvatuksesta, mutta monet sen opit ovat hyödynnettävissä kompetenssikehityksestä yleisemminkin.

Meitä opettajia ja oppijoiden kehityksestä kiinnostuneita on monenlaisia, ja sinun lisäksi suuri määrä toimii niin yliopistoissa, ammattikorkeakouluissa kuin toisen asteen oppilaitoksissa ja peruskouluissa. Siksi mielestämme on tärkeää tuoda esiin toimintatapoja, jotka toimivat kaikissa näissä ympäristöissä hyvin erilaisten oppijoiden kanssa. Kirjassa esittämämme esimerkit ja hyvät käytännöt sekä niihin liittyvät pohdinnat ovat myös tästä syystä vahvasti sidottuna suomalaiseen kontekstiin. Jaamme näitä kanssasi kaikissa kirjan osissa ja toivomme sinun hyödyntävän niitä omassa työssäsi sekä jakavan niitä eteenpäin; yrittäjyystaitoja voi oppia osana oman aineen opintoja eikä pelkästään yrittäjyyden kursseilla. Uskomme esimerkeistämme olevan huvia ja hyötyä niin opiskelijoille kuin opettajillekin.

Mitä kirjan luvut sinulle tarjoavat?

Me kirjan kirjoittajat opetamme ja kehitämme yrittäjämäistä toimintatapaa paitsi yrittäjyysopetuksessa myös luonnollisena osana ”muiden alojen”, kuten kielten, taiteen ja insinöörialojen, opetusta. Esimerkkinä mainittakoon käyttäjäkeskeistä tuotekehitystä teknisillä kursseilla sähkötekniikan opiskelijoille, ideointia ja yritysideoiden synnyttämistä kieltenopiskelun yhteydessä, ja palvelumuotoilua lastentarhanopettajille tukemaan päiväkodin arjen organisoinnin ymmärrystä. Yhteistä kaikelle opetuksellemme on yrittäjyys- ja työelämätaitojen sitominen opiskelijan omiin kiinnostuksen kohteisiin ja opiskeltavaan kontekstiin. Kutsumme tätä toimintatapaamme *integroiduksi yrittäjyysopetuksiksi*.

Integroitu yrittäjyysopetus linkittyy usein hedelmällisesti poikkitieteelliseen ilmiöoppimiseen ja yhteisopettajuuteen. Tavoittaessamme oppijaa hänen omassa mielenkiintonsa alueella, pystymme vaikuttamaan yrittäjämäisten taitojen kehittymiseen tehokkaammalla tavalla verrattuna esimerkiksi yrittäjyydestä luennoimiseen tai yrittäjyyden tärkeyden ”saarnaamisesta”.

LUVUSSA 1 integroituun yrittäjyysopetukseen meidät luotsaavat Aalto-yliopiston Kalle Airo, Håkan Mitts ja Elina Kähkönen, keskustellen korkeakoulun tuen merkityksestä ja tunnistaen integroidun yrittäjyysopetuksen toteutuksen kannalta tärkeitä tasoja.

LUVUSSA 2 Oulun yliopiston Niina Marostenmäki ja Nina Jackson kuvaavat vuorollaan, miten yrittäjyyttä voi integroida kielten opiskeluun.

LUVUSSA 3 Asta Aikkila-Vatanen, Johanna Hautamäki ja Riina Varila kuvaavat erilaisia Centria Ammattikorkeakoulussa kehitettyjä konsepteja yrittäjämäiseen oppimiseen monialaisissa tiimeissä.

LUVUSSA 4 kuvataan ratkaisu osaamisen tunnistamiseen ja tulevaisuuden suunnitteluun yrittäjämäisin ottein heti opiskelun alkaessa, ja konseptia avaavat sinulle Nina Jackson ja Niina Marostenmäki.

LUVUSSA 5 Timo Nevalainen Tampereen ammattikorkeakoulun yhteydessä toimivasta Proakatemiasta pohtii luvussaan tiimioppimisen arkkitehtuureista, ja etenkin miten tiimiyrittäjyyttä voidaan tukea ja valmentaa tiimioppimisen mukaan.

LUVUSSA 6 kuvataan yrittäjämäistä oppimisalustaa, jota on kehitetty Åbo Akademin ja Novia Ammattikorkeakoulun yhteistyönä ja jossa opiskelijat toteuttavat projekteja yrityksille ja organisaatioille. Anna-Greta Nyström, Charlotta Wendelin ja Hanna Guseff kuvaavat prosessia yhteisen yrittäjyyttä edistävän oppimisalustan kehittymiselle.

LUVUSSA 7 esittelemme miten opetushenkilökuntaa voi motivoida kehitystoimintaan ja tunnistamaan yrittäjämäisiä elementtejä omassa opetuksessaan leikillisyyttä hyödyntäen. Turun yliopiston Porin kampuksella toimivat Riikka Franzén, Lenita Nieminen ja Katriina Heljakka keskustelevalt myös leikillisyydestä tutkimuksellisesta näkökulmasta.

LUVUSSA 8 Kirsi Peura ja Satu Aaltonen Turun yliopistosta johdattavat meidät aikaisemmin hankitun tiedon tunnistamisen pedagogisiin käytäntöihin yrittäjyyden näkökulmasta.

Lopuksi **LUVUSSA 9** Sanna Ilonen Turun yliopistosta viekin meidät matkalle, jossa avautuu miten yrittäjyyteen on suhtauduttu suomalaisissa yliopistoissa, sekä miten yrittäjyys ilmenee yliopistokontekstissa tänään. Nykyään tiedämme tutkimuksen perusteella, että yrittäjäksi ei tarvitse syntyä vaan sekä yrittäjyyttä että yrittäjyystaitoja voi oppia. Ja kaikkea mitä voi oppia voi myös opettaa, etenkin kun lähestyy opettamista avoimesti ja laaja-alaisesti.

Kirjassa kuvaamamme menetelmät on kehitetty kirjoittajien päivittäisessä opetustyössä, jota ovat tukeneet paitsi työntajamme, eli yliopistot ja ammattikorkeakoulut, myös Opetus- ja Kulttuuriministeriön kärkihankkeet YTYÄ ja YYYTO. Ne ovat mahdollistaneet paitsi työajan käyttämisen menetelmien kehittämiseen ja testaamiseen myös yhteistyön maamme useimpien yliopistojen ja monien ammattikorkeakoulujen välillä.

Tervetuloa yhteiselle matkalle yrittäjyyskasvatuksen innostavaan maailmaan!

Marraskuussa 2022

Anna-Greta Nyström ja Kalle Airo



LUKU 1

Integroitu yrittäjyysopetus: Yrittäjyys-taitoja opiskelijoille, joille Slush tarkoittaa vain loskaa

Kalle Airo, Håkan Mitts ja Elina Kähkönen

AALTO-YLIOPISTO

Integroitu yrittäjyysopetus tarkoittaa yrittäjämäisten taitojen opetusta osana eri alojen omaa opetusta. Tässä luvussa kuvataan integroidun yrittäjyysopetuksen perusajatus ja ero yrittäjyyskursseihin sekä avataan, miksi ja missä tilanteissa integroitu yrittäjyysopetus on toimiva ratkaisu. Integroidun yrittäjyysopetuksen toteutus onnistuu parhaiten opetushenkilöstön sekä ohjelma- ja yksikönjohdon yhteistyönä. Siksi tässä luvussa käsittelemme aihetta näiden eri toimijoiden roolien ja yhteistyön kautta.

Esimerkkinä toimii Aalto-yliopisto, jossa integroitua yrittäjyysopetusta on annettu vuodesta 2015 alkaen. Integroitu yrittäjyysopetus viittaa siihen, että yrittäjyyteen liittyviä aiheita ja yrittäjyystaitojen harjoittaminen sulautetaan olemassa oleviin kursseihin tai kokonaiseen opetusohjelmaan. Samalla kun opiskelijat oppivat myös muussa työelämässä hyödyllisiä yrittäjyystaitoja, tutustuvat he yrittäjyys-

Tässä luvussa

- 7 Yrittäjyystaitoja kaikille
- 8 Yrittäjyysopetus yliopistoissa – tavoitteena yritteliäisyys työssä vai työ yrittäjänä?
- 14 Yrittäjyysopetuksen kehitys Aalto-yliopistossa
- 16 Yrittäjyyttä laajemmin yliopiston strategiaan
- 16 Yrittäjyysteemojen integrointi Aalto-yliopiston koulujen opetukseen
- 17 Yrittäjyysopetus koulutusohjelmaan integroituna
- 18 Yrittäjyysteema osana kurssin opetusta
- 19 Aalto-yliopiston opit koottuna – Integroitu yrittäjyysopetus toimii ja vaatii työtä monella tasolla
- 21 Lähteet

teen ja yrittäjämäiseen toimintaan omalla kiinnostuksen alueellaan tai opiskelukontekstissaan. Näin yrittäjyystaidot näyttäytyvät mielekkäiltä suhteessa opiskelijoiden muihin opintoihin sekä, parhaassa tapauksessa, kannustavat heitä kokeilemaan varsinaista yrittäjyyttä.

Yrittäjyystaitoja kaikille

Opetus- ja kulttuuriministeriön vuoden 2017 Yrittäjyyslinjausten yhtenä tavoitteena on, että *”kaikilla oppijoilla on mahdollisuus kehittää yrittäjyydessä tarvittavia tietoja ja taitoja”*.

Tällöin keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten ja millä tavalla tulisi kehittää yrittäjyystaitoja myös niille opiskelijoille, joita kasvuyrittäjyys ja startupit eivät kiinnosta. Tässä luvussa esitämme ratkaisumalliksi tähän haasteeseen *integroidun yrittäjyysopetuksen*, jolla tarkoitamme yrittäjyystaitojen opettamista sulautettuna osana muiden oppiaineiden opetusta.

**” Integroitu
yrittäjyysopetus tarkoittaa
yrittäjyystaitojen
opettamista sulautettuna
osana muiden
oppiaineiden opetusta ”**

Lähestymistavan taustalla piilee ilmiö, jonka mukaan yliopistojen yrittäjyyskurssit ja ohjelmat polarisoivat opiskelijoita kahteen ryhmään. Kasvuyrittäjyydestä ja startupeista kiinnostuneet opiskelijat hakeutuvat aktiivisesti yrittäjyysopetuksen ja/tai opiskelijatoiminnan pariin. Heille Slush tarkoittaa samanmielisten ihmisten yrittäjyyspahtumaa, johon on upeaa osallistua vapaaehtoisena tai yleisönä. Nämä opiskelijat voidaan tavoittaa yrittäjyyttä suoraan käsittelevillä kursseilla. Valtaosaa opiskelijoista ei yrittäjyys kiinnosta opiskeluaikana eivätkä he siksi hakeudu itse yrittäjyyskursseille, koska eivät koe niitä hyödyllisiksi omien opintojensa ja urasuunnitelmiansa edistämiseksi. Heille sana slush tarkoittaa vain loskaa. Integroitu yrittäjyysopetus tähtää nimenomaan jälkimmäisen ryhmän tavoittamiseen heidän omat lähtökohtansa huomioiden.

Integroidussa yrittäjyysopetuksessa opiskelijat harjoittelevat toimimaan yrittäjämäisesti osana muita opintojaan. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi yrittäjyystaitojen opettamista sähkötekniikan

Integroidun yrittäjyysopetuksen peruslähtökohtia Aalto-yliopistossa

1. Kaikki opiskelijat hyötyvät yrittäjyystaitojen oppimisesta
2. Vain vähemmistö opiskelijoista hakeutuu yrittäjyysopintoihin oma-aloitteisesti.
3. Pakolliset yrittäjyyskurssit näyttäytyvät irrallisina opiskelijan omista kiinnostuksen kohteista.
4. Yrittäjyystaitoja kannattaa opettaa myös osana opiskelijoiden omien alojen opetusta.
5. Kytkeä opiskelijan omaan alaan edellyttää yhteistyötä kyseisen alan opettajien kanssa.

pääaineopiskelijoille osana teknisiä kursseja tuotekehityksen nimellä, varhaiskasvatuksen opiskelijoille tapana organisoida päiväkodin arki paremmin tai vaikkapa osana kielten ja viestinnän opiskelua (kts. luku 2). Tällöin opiskelijan sisäinen motivaatio itse valitse- miinsa opintoihin tukee myös yrittäjyystaitojen oppimista. Kun yrittäjyystaidot näyttäytyvät mielekkäänä osana heidän omia urasuunnitelmiaan ja oman alansa opetusta, opiskelijat myös motivoituvat paremmin. Integroidussa yrittäjyysopetuksessa motivoituminen tapahtuu nimenomaan taitojen käyttämisen ja hyödylliseksi havaitsemisen kautta, ei luennoimalla niiden tärkeydestä.

Kytkeä opiskelijan omaan alaan edellyttää toteutuakseen yhteistyötä kyseisen alan opetushenkilökunnan kanssa. Hedelmällisintä vaikuttaa olevan yrittäjyystaitoihin erikoistuneen opetushenkilökunnan yhteisopetta-

juus opiskelijoiden oman alan opettajien kanssa. Tähän pääseminen vaatii yhteistyötä kaikkien organisaatiotasojen kanssa yliopiston opetuksen johdosta aina kurssien opetushenkilöstöön. Seuraavaksi keskitymme siihen, miten integroitu yrittäjyysopetusta ollaan Aalto-yliopistossa juurruttamassa osaksi opetusta läpi koko yliopisto-organisaation.

Yrittäjyysopetus yliopistoissa – tavoitteena yritteliäisyys työssä vai työ yrittäjänä?

Tässä luvussa keskitymme ensisijaisesti yrittäjämäisten valmiuksien oppimiseen integroidun yrittäjyysopetuksen keinoin ja toissijaisesti yrittäjäksi oppimiseen varsinaisilla yrittäjyyskursseilla. Rajaamme siis pois yrittäjyyden ymmärtämisen ilmiönä tai tutkimuskohteena. Tästä näkökulmasta jaamme yrittäjyystaitojen opetuksen kolmeen kategoriaan: a.) integroitu yrittäjyysopetus (engl. embedded tai integrated entrepreneurship education), b.) toimialakohtainen yrittäjyysopetus

(engl. contextual entrepreneurship education) ja c.) varsinainen yrittäjyysopetus (engl. explicit entrepreneurship education) (kts. taulukko 1.1).

Varsinainen ja toimialakohtainen yrittäjyysopetus on tyypillisesti rajattu käsittelemään kysymystä, miten perustaa ns. kasvuyrityksiä eli nopeaan kasvuun tähtääviä, usein teknologiavetoisia yrityksiä. Näiden kurssien oppimistavoitteet painottuvat yrittäjäksi oppimiseen. Kurssit ovat tyypillisesti valinnaisia ja järjestetään erityisen yrittäjyysopetukseen keskittyneen organisaation toimesta. Yrittäjäksi kasvamiseen

Taulukko 1.1 Yrittäjyysopetuksen eri kategoriat

Kategoria	Kuvaus	Ominaisuuksia	Kohderyhmä
Varsinainen yrittäjyysopetus	Yrittäjäksi ja yrityksen perustamiseen valmentava opetus.	Monitieteellinen, tyypillisesti vapaavalintainen ja avoin koko yliopistolle. Usein, muttei aina, pääpaino kasvuyrittäjyydessä	Yrittäjyydestä kiinnostuneet opiskelijat
Toimialakohtainen yrittäjyysopetus	Yrittäjyysopetus, jota tarjotaan erillisenä kurssina mutta tiettyyn opetusohjelmaan tai muuhun kontekstiin sidottuna.	Opetuksessa voidaan huomioida esimerkiksi tietyn toimialan tai teknologian erityispiirteitä.	Tietyn aihealueen yrittäjyydestä kiinnostuneet opiskelijat
Integroitu yrittäjyysopetus	Muuhun opetukseen sulautettu yrittäjyysopetus, jossa keskeistä on yrittäjyystaitojen kehittäminen.	Osana opiskelijan muita (pakollisia) opintoja, ei erillisenä yrittäjyyskurssina.	Kaikki opiskelijat

tähtäävien kurssien kautta tavoitetaan kuitenkin vain vähemmistö opiskelijoista. Raportoitujen tulosten perusteella valinnaisena järjestetty yrittäjyysopetus kiinnostaa vain pientä osaa opiskelijoista; Aarnion (2019) tutkimuksen mukaan noin 1–10 % koko opiskelijapohjasta. Kaikkien opiskelijoiden tavoittamiseksi tarvitaan muita lähestymistapoja, kuten esimerkiksi integroitua yrittäjyysopetusta.

Integroidun yrittäjyysopetuksen toteuttaminen

Varsinaisen yrittäjyysopetuksen toteuttaa tyypillisesti erillinen yrittäjyyskoulutusyksikkö. Tällainen yksikkö voi toimia verrattain itsenäisesti, koska tarjottava kurssivalikoima on vapaavalintaista eikä siksi vaadi merkittävää koordinaatiota yliopiston muiden yksiköiden kans-

sa. Integroitu tai toimialakohtainen yrittäjyys sen sijaan toteutetaan ainakin jossain määrin muun opetuksen osana. Tästä seuraa, että muusta opetuksesta vastaavat yksiköt tulee sitouttaa mukaan toimintaan. Keskeisiksi kysymyksiksi nousee siten esimerkiksi tärkeiden resurssien allokointi yrittäjyystaitojen opettamiseen. Näitä resursseja ovat muun muassa ohjelmien tuntimäärät, kurssien tuntimäärät ja oppimistavoitteet sekä tietysti myös henkilö- ja muut opetusresurssit. Tämän lisäksi, yrittäjyysopetus ja erityisesti integroitu yrittäjyysopetus eivät toteudu itsestään vaan näiden edistämiseen tarvitaan yksi tai useampi aktiivinen toimija. Tämä toimija voi olla varsinaiseen yrittäjyysopetukseen keskittynyt yksikkö, jonka mandaattia laajennetaan. Riippumatta siitä mikä taho on vastuussa yrittäjyysopetuksen viemisestä laajoille opiskelijaryhmille, on syytä pohtia miten tällaisen ryhmän kannattaisi toimia.

Yliopistoa toimintaympäristönä määrittää akateeminen vapaus sekä yksilöiden että yksöiden tasolla. Tämän vapauden ja yliopiston sisäisten toimijoiden tahtotilojen takia yliopisto muodostaa kompleksisen järjestelmän. Yrittäjyyskoulutuksen kannalta tämä on hedelmällinen, mutta samalla vaativa, toimintaympäristö. Yliopiston henkilökunta vaikuttaa polarisoituvan yrittäjyystaitojen opettamisen suhteen samalla tavalla kuin opiskelijakuntakin; vähemmistö on innostunut yrittäjyystaitojen sulauttamisesta omaan opetukseensa ja enemmistö saadaan mukaan vasta pitkällisen työn jälkeen. Seuraavaksi käymme läpi eri näkökulmia, jotka tulee huomioida, kun integroitua yrittäjyysopetusta viedään yliopiston opiskelijoille. Olemme jakaneet opetukseen liittyvän päätöksenteon neljään eri tasoon, joiden tuki on oleellinen integroidun yrittäjyysopetuksen toteuttamiseen: a.) yliopiston strategia, b.) koulut ja laitokset, c.) opetusohjelmat ja d.) (kaikkien opintojen) kurssit.

Yrittäjyysopetuksen integroiminen tähän kompleksiseen järjestelmään vaatii vaikuttamista kaikilla neljällä tasolla. Vaikka integraatiota voi ja kannattaa edistää kaikilla tasoilla samaan aikaan, on kaikista tärkein vaikuttamisen kohde kuitenkin aina kurssien opetushenkilökunta. Muu vaikuttaminen tähtää näiden avainopettajien toiminnan edistämiseen ja heidän tarvitsemiensa resurssien varmistamiseen. Tyypillisesti varsinainen ja integroitu yrittäjyysopetus hyötyvät toisistaan, etenkin jos samat opettajat toteuttavat kumpaakin ja voivat

siirtää osaamista eri opetuskokonaisuuksien välillä. Lisäksi koko yliopistoon onnistuneesti integroitu yrittäjyysopetus nostaa varsinaisille yrittäjyyskursseille osallistuvien opiskelijoiden osaamis- ja vaatimustasoa mikä osaltaan johtaa parempiin oppimistuloksiin.

Taso 1: Yrittäjyysopetus yliopiston strategiassa

Laajan yrittäjyysopetuksen keskeisiä edellytyksiä on yrittäjyyden sisällyttäminen yliopiston strategiaan. Kun opetusstrategiaan sisällytetään yrittäjyyden tukeminen, yliopistojen keinovalikoimaan kuuluvat varsinaiseen yrittäjyysopetukseen tähtäävien toimien resursointi. Tämä on siinä mielessä suoraviivainen ratkaisu, että toteuttamiseen tarvitaan vain fokuoitu, yksittäinen päätös. Tämä voi tarkoittaa joko jo syntyneen yrittäjyystoiminnan opetuksen lisäresursointia ja/tai uuden yrittäjyysopetuksen tai muun toiminnan perustamista ja resursointia. Monista yliopistoista löytyykin kiihdyttämötoimintaa tai startup-hubeja. Nämä ovat syntyneet joko yliopiston ulkopuolisten toimijoiden, kuten opiskelija-aktivistien ja yrittäjien toimesta, tai yliopisto on itse perustanut yksiköitä. Integroidun yrittäjyysopetuksen toteuttaminen on monimutkaisempi haaste, koska toteutukseen ei riitä yksittäinen toimi ja päätös, vaan siihen tarvitaan monien eri toimijoiden samansuuntainen toiminta. Vaikka yliopistotasolla harvemmin resursoidaan suoraan integroitua yrittäjyysopetusta, on koko yliopiston kattava yrittäjyysstrategia merkittävä selkänoja, kun yrittäjyysopetusta lähdetään viemään muihin yksiköihin. Strategia yksinään ei kuitenkaan riitä.

Taso 2: Yrittäjyysopetuksen resursointi koulu- tai laitostasolla

Yliopistoissa on varsin autonomisesti toimivia organisaatioita, jotka pitkälti määrittävät itse tarjoamansa opetuksen ja päättävät sen resursoinnista. Tällaisia yksiköitä voivat olla esimerkiksi koulut ja laitokset. Tällä organisaatiotasolla on tärkeää vakuuttaa opetuksen resursseista vastaavat henkilöt yrittäjyysopetuksen tarpeellisuudesta. Avainhenkilöitä ovat esimerkiksi dekaanit, laitosjohtajat ja opetuksen vastuuhenkilöt. Näin varmistetaan yrittäjyysopetuksen riittävä henkilö- ja

muu opetusresursointi. Näiden päättäjien kautta voidaan saavuttaa koulun avainopettajat ja valtuutus yrittäjyysopetuksen kehittämiseen nimettyjen kurssien puitteissa.

Taso 3: Opetusohjelmataso ja yrittäjyystaitojen tukeminen

Yliopisto-opetuksen keskeinen opetusyksikkö on opetusohjelma, jonka puitteissa kehitetään tietyn alan opetusta. Opetusohjelmataso on integroidun yrittäjyysopetuksen kannalta erittäin kriittinen taso, koska opetusohjelman sisällä tyypillisesti tehdään päätökset ohjelmien sisällöistä ja oppimistavoitteista. Sisältöjä ja tuntiallokaatioita suunniteltaessa yrittäjyysopetuksen koetaan helposti kilpailevan muiden, alakohtaisten oppimistavoitteiden kanssa. Tässä vaiheessa olisi tärkeää pystyä osoittamaan, että yrittäjyystaitojen opetus tukee ja tehostaa muuta opetusta ja oppimistavoitteita. Ellei ohjelmataason suunnitelmassa varata tilaa yrittäjyystaitojen opetukseen, voidaan kurssitasolla korkeintaan synnyttää yksittäisiä kokeiluja.

Opetusohjelmien sisällä voidaan päätyä erilaisiin ratkaisuihin yrittäjyysopetuksen sisällyttämisestä opetukseen. Ohjelmat voivat valita kaikkien **taulukossa 2.1** lueteltujen yrittäjyysopetuksen kategorioiden kesken. Helpoin ratkaisu on usein varsinaisen yrittäjyyskurssin sisällyttäminen ohjelmaan, joko valinnaisena tai pakollisena kurssina. Kuten aikaisemmin olemme todenneet, näin toteutettuna yrittäjyysopetus ei välttämättä koeta opiskelijoiden taholta kovinkaan kannustavaksi. Jos yrittäjyysopetus halutaan ankkuroida paremmin muuhun opetukseen, jää vaihtoehtoiksi joko toimialakohtaisen yrittäjyyskurssin perustaminen tai yrittäjyysopetuksen integrointi muihin kursseihin.

Tällä tasolla keskeisiä päättäjiä ovat opetusohjelmien sisällöstä vastaavat henkilöt eli ohjelmajohtajat, ja opetushallinto. Näihin vaikuttamalla saadaan yrittäjyysopetus osaksi ammattiosaamiseen tähtäävää opetusta. Yliopistoja rahoittavien kansallisten ja Euroopan Unionin ohjelmien rahoitusperusteet voivat luoda motivaatiota yrittäjyystoiminnan edistämiseksi ohjelmien puitteissa. Osallistuminen tällaisiin ohjelmiin (esimerkiksi EIT, European Institute of Innovation and Technology) ovat osoittautuneet tehokkaaksi tavaksi kehittää yrittäjyyttä tarjoavia ohjelmia.

Taso 4: Yrittäjyysopetus integroituna kurssitasolla

Sisällyttämällä yrittäjyystaitojen opetus muuhun kurssitarjontaan mahdolletaan opiskelijoiden kynnystä osallistua yrittäjyystaitojen opetukseen. Lisäksi integroiduilla menetelmillä voidaan kokemuksemme mukaan myös tehostaa muiden oppimistavoitteiden saavuttamista koska yrittäjyysopetus usein perustuu muiden opittujen taitojen soveltamiseen, parhaimmassa tapauksessa mahdollisimman realistisessa yhteydessä. Kohdekurssien opetushenkilökunta on keskeisessä asemassa, kun integroidaan yrittäjyysosaamista osaksi yksittäistä kurssia. Koska opetushenkilökunnalla on suuri autonomia opetuksen toteutuksessa, pitää myös opettajat saada sitoutumaan yrittäjyystaitojen integroiin.

Integroitavien yrittäjyystaitojen kannalta tärkeitä päätöksentekokokoh-
tia ovat oppimistavoitteiden määrittäminen, opetusmenetelmien va-
linta, ja oppimisen arviointikriteereistä päättäminen. Jotta yrittäjyys-
teema olisi integroituna kurssiin, tulee sen näkyä kaikissa näissä. Kääntäen voidaan sanoa, että jos mikään yrittäjyysosaaminen ei kuulu oppimistavoitteisiin eikä arviointikriteereihin, eivät nämä alueet näyttäydy opiskelijan kannalta keskeisinä tai edes merkityksellisinä, vaan pikemminkin päälle liimattuina. Samoin, jos yrittäjyystaitoihin perehdytään yksinomaan esittelyluennon kautta, on odotettavissa, että taitojen oppiminen jää vähäiseksi. Yrittäjyystaitojen opetuksen menetelmiä valittaessa korostuvatkin opiskelijakeskeiset, kokemus-
pohjaiset menetelmät, simuloitunut elävän elämän kehitysprojektit ja avoimien ongelmien ratkaisu.

Monet opettajat ovat myös itse kiinnostuneet kehittämään opetustaan yrittäjämäiseen suuntaan. Jos esimerkiksi ohjelma- tai laitostasolla puuttuu selkeä tuki yrittäjyysopetuksen integrointiin, voidaan opetus-
henkilökunnan autonomiaa tässä tapauksessa hyödyntää ja työskennellä suoraan yksittäisen kurssin tai muun opetuskokonaisuuden toteuttajien kanssa. Näin luodaan malleja ja referenssejä, joiden avulla voidaan saavuttaa laajempi tuki yrittäjyystaitojen implementoinnille. Yksittäisten kurssien kehityksessä lähtökohtana voi olla paitsi yrittä-
jyys-, myös yleisten työelämätaitojen integrointi tai opetuksen ke-
hittäminen opiskelijalähtöisempään suuntaan. Kaikista näistä lähtö-
kohdista voidaan synnyttää toimivia esimerkkejä, jotka tukevat myös yrittäjyystaitojen oppimista.

Yrittäjyysopetuksen kehitys Aalto-yliopistossa

Esittelemme seuraavaksi esimerkein Aalto-yliopistossa hankittuja kokemuksia integroidun yrittäjyysopetuksen edistämisestä edellä mainituilla yliopisto-, koulu/laitos-, opetusohjelma- ja kurssitasoilla.

Aalto-yliopisto syntyi 2010 Teknillisen korkeakoulun (TKK), Helsingin kauppakorkeakoulun (HKKK) ja Taideteollisen korkeakoulun (TaiK) yhdistyttyä. Kaikissa näistä kolmesta yliopistoista oli omaa yrittäjyysopetusta ja yrittäjyyttä tukevaa toimintaa. TKK:lla ja HKKK:ssa oli myös korkealuokkaista alan tutkimusta sekä TKK:lla aktiivista opiskelijatoimintaa, joka tavoitti tyypillisesti joitakin kymmeniä opiskelijoita vuodessa. Uudessa Aalto-yliopistossa yrittäjyys ja yrittäjämäinen toiminta on ollut näkyvässä roolissa alusta alkaen. Opiskelijajärjestö Aalto Entrepreneurial Society (AaltoES) ja sen puitteissa kasvanut Slush-yrittäjyystapahtuma ovat toimineet näkyvinä tiennäyttäjinä ja kannustaneet kehittämään yrittäjyysopetusta Aalto-yliopiston ulkopuolella myös globaalisti.

Toisin kuin aiemmat opiskelijoiden yrittäjyysjärjestöt, AaltoES saavutti heti ensimmäisillä tapahtumilla satoja opiskelijoita ja sen toiminta kasvoi voimakkaasti tavoittamaan jopa kymmeniä tuhansia ihmisiä vuodessa. Aalto on yliopistona vastannut tähän ruohonjuuritason aloitteeseen yhtäältä tukemalla organisaatiossa spontaanisti syntynyttä yrittäjyysopetusta edistävää toimintaa ja toisaalta perustamalla oman yksikön yrittäjyysopetusta varten, sekä yrittäjyysopetuksen kehittämiseen. Ensin mainittua toimintaa edustaa vuonna 2008 perustettu Design Factory, joka on toiminut uudenlaisena alustana esimerkiksi opetuksen kehittämiseksi ja yritysysteistyölle opetuksessa. Aalto Ventures Program (AVP) perustettiin 2012 nimenomaan yrittäjyysopetusyksiköksi, tavoitteena kerätä yhteen aktiivisia yrittäjyysopettajia eri puolilta Aalto-yliopistoa. Näiden esimerkkien lisäksi Design Factoryn puitteissa toimiva poikkitieteellisen tuotekehityksen Aaltonautsivaineohjelma on toiminut monialaisen, yrittäjyyshenkisen opetuksen kehitysalustana.

AVP-ohjelman esimerkkinä ja sparraajana toimi Stanfordin yliopiston Stanford Technology Ventures Program (STVP) ja alussa AVP:n toiminnan painopiste oli kasvuyrittäjyyden edistäminen ja siihen liittyvän opetuksen tuottaminen. AVP käynnistyi nopeasti rakentamalla yksikkö aluksi aiemmin toisistaan erillään opettaneiden yrittäjyysaktiivien ja heidän kehittämiensä kurssiensa varaan. Myöhemmin AVP on aktiivisesti kehittänyt uusia varsinaisen yrittäjyysopetuksen kursseja. Pian kuitenkin AVP:ssä todettiin, että kasvuyrittäjyys kiinnosti vain suhteellisen pientä osaa Aalto-yliopiston opiskelijoita. Tästä syystä yksikön sisällä alettiin keskustella siitä, miten yrittäjyysopetus saataisiin laajennettua koskemaan mahdollisimman suurta osaa Aalto-yliopiston opiskelijoita. Samalla AVP:lle tuli kyselyjä eri tahoilta koskien yrittäjyystaitojen sisällyttämisestä oppialakohtaiseen opetukseen.

Näiden yhteydenottojen tuloksena vuonna 2015 aloimme toteuttaa erinäisiä opetuspilotteja, joissa yrittäjyysopetusta vietiin eri tavoin osaksi Aalto-yliopiston sisäistä opetusta, aluksi teknisissä koulutusohjelmissa ja myöhemmin myös taideteollisissa ja kaupallisissa koulutusohjelmissa. Näiden pilottien tuloksena syntyi käsitys yrittäjyystaitojen integroinnin tuloksellisuudesta sekä erinäisistä integraation toteutuksen malleista.

Aiemmin mainittu Aaltonaut-ohjelma perustettiin jo 2013 edistämään poikkitieteellistä opetusta ja toimimaan opetuksen kehityksen kokeilualustana Aalto-yliopistossa. Myös Aaltonaut aloitti tuottamalla omia monialaisen tuotekehityksen kursseja, jotka olivat luonteeltaan vahvasti yrittäjyystaitojen kehitystä tukevia. Näitä kaikkia oman opetuksen elementtejä myös vietiin muuhun Aalto-yliopiston opetukseen. Tämä tapahtui pitkälti ohjelman puitteissa kehitetyn opetusmentoringin kautta. Tällöin tulokulma oli ensisijaisesti opetuksen kehityksessä. Kuitenkin lopputulokset olivat hyvin saman suuntaisia edellä kuvatun AVP:n yrittäjyystaitojen integroinnin kanssa.

Sekä AVP:tä että Aaltonautia on yhdistänyt kokeilemalla kehittäminen ja käyttäjälähtöisyys sekä opetusmenetelmissä avoimet ongelmat ja tiimiprojektit. Molemmat yksiköt ovat ottaneet toimenkuvaansa opettajien tukemisen ja kouluttamisen. Aaltonautin osalta koulutus on ollut opetuskokeilujen mentorointiohjelma *Teaching partner*, jonka keskiössä on ollut oppimiskeskeisten opetuksen edistäminen ja käytännön

pedagoginen tuki kurssien kehityskokeiluille. AVP:n opettajille suunnattu tarjonta on keskittynyt *Train the trainers* -koulutusten järjestämiseen ja käytännön yhdessä tekemisen kautta oppimiseen. Oman toimintansa ohella sekä AVP että Aaltonaut ovat toimineet aktiivisesti ”yrittäjyysagenteina” ja toiminnallaan edistäneet yrittäjyysteemaa yliopiston kaikilla tasoilla.

Yrittäjyyttä laajemmin yliopiston strategiaan

Aalto-yliopiston vuosien 2016–2020 strategiassa nostettiin esiin yrittäjyys keskeiseksi tavoitteeksi. Tällä strategiakaudella yrittäjyyttä tulkittiin lähinnä kasvuyrittäjyyden näkökulmasta. AVP:n ja Aaltonautin kokemuksista saatuja oppeja vietiin myös Aalto-yliopiston vuosien 2019–2020 strategiakerrokseen. Yksiköiden tavoitteena oli varmistaa laaja tuki yrittäjyystaitojen opetukselle. Kokeiluvaiheessa saatujen kokemusten kautta yksiköt onnistuivat yrittäjyyden esille nostamisessa: 1.1.2021 voimaan astuneessa uudessa Aalto-yliopiston strategiassa yrittäjyys nähdään jo paljon laajempänä kokonaisuutena. Uudessa strategiassa yrittäjämäisen ajattelun (engl. entrepreneurial mindset) vieminen laajasti koko yliopiston toimintaan on yksi kolmesta strategiasta painopisteestä. Uusi strategia antaa erinomaisen pohjan yrittäjyysopetuksen jatkuvaan kehitykseen yliopiston kaikilla tasoilla.

Yrittäjyysteemojen integrointi Aalto-yliopiston koulujen opetukseen

Aalto-yliopisto muodostuu hallinnollisesti kuudesta koulusta. Nämä ovat Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu (ARTS), Kauppakorkeakoulu (BIZ), sekä neljä tekniikan koulua: Kemian tekniikan korkeakoulu (CHEM), Sähkötekniikan korkeakoulu (ELEC), Insinööritieteiden korkeakoulu (ENG) ja Perustieteiden korkeakoulu (SCI). Koulut ovat itsenäisesti toimivia yksiköitä ja päättävät pitkälti omasta opetustarjonnasta. Varsinaisen opetuksen toteuttavat laitokset, joita on kuudessa koulussa yhteensä 26 kappaletta. Aalto-yliopiston kouluista SCI, ENG ja ELEC ovat päätyneet sisällyttämään pakollisiin opintoihin projektikurssin, jonka avoin ongelman asettelu ja kehitystehtävä mahdollistavat yrittäjyystaitojen kehittymisen. SCI-koulun ratkaisun erityispiirre

on AVP:n opettajien kuuluminen kurssin opetushenkilöstöön ja opettajiin. SCI:n projektikursseissa yrittäjyysteemat muodostavat keskeisen osan oppimistavoitteista. Sekä AVP:n että Aaltonautin opettajia on mukana SCIn ja ELECin pakollisten projektikursseiden opetuksessa ja opetuksen kehityksessä.

CHEM on päättänyt yrittäjyystaitojen integroinnissa erilaiseen ratkaisuun. Vuonna 2018 koulun dekaani ja AVP sopivat yhteisen yrittäjyysopetusta kehittävän henkilön palkkaamisesta (50/50). Tämän tuloksena syntyi CHEM-kouluun koko 5-vuotisen kandidaatti- ja maisterivaiheen kattava yrittäjyysopetussuunnitelma. Suunnitelmassa tavoitteena oli varmistaa, että kaikki CHEM-koulun opiskelijat käyvät tietyn vähimmäismäärän yrittäjyystaitoja edistäviä ja opettavia kursseja. Tavoite voitiin saavuttaa identifioimalla rajattu määrä kaikille pakollisia kursseja, joiden opetusta kehitettiin AVP:n ja kurssien opetustiimien kesken. Näihin kursseihin on sittemmin integroitu yrittäjyystaitojen opetusta. Sekä kandidaatti- että maisteritasoilla integraatiokursseiksi valikoituivat pakolliset työelämätaitoja käsittelevät kurssit sekä kaikille opiskelijoille pakolliset projektikurssit.

Yrittäjyysopetus koulutusohjelmaan integroituna

Aalto-yliopiston ohjelmista EU-rahoitteisten projektien alle syntyneet EIT-maisteriohjelmat ovat olleet hedelmällinen kokeilualusta ohjelmaston integroinnille. EIT-ohjelmien vaatimuksiin kuuluvat yrittäjyys-taidot ja siitä syystä AVP on aktivoitu mukaan EIT-ohjelmien yrittäjyysopetuksen kehityksessä. Osassa ohjelmia integrointi on tarkoittanut kaikille pakollista yrittäjyyskurssia, kun taas joissain muissa ohjelmissa on päädytty integroimaan yrittäjyysteemat valittuihin kursseihin.

Aalto-yliopistosta löytyy myös esimerkkejä, joissa ohjelmanjohto on päättänyt sisällyttämään yrittäjyystaitoja alakohtaiseen opetukseen, ja tämän jälkeen käynnistää yhteistyötä AVP:n kanssa, kuten esimerkiksi Vesi- ja ympäristötekniikan maisteriohjelma (WAT). Vesi- ja ympäristötekniikan tutkimusryhmä uudisti maisteriohjelmansa perusteellisesti vuonna 2016 (kts. Karvinen ym. 2019). Ohjelman suunnittelun aikana ryhmä kävi laajasti läpi alan yritysten ja organisaatioiden odotuksia ja toiveita opetuksen suhteen. Näissä nousi vahvasti esille eri-

laisten teknisiä taitoja tukevien osaamisalueiden kuten lainsäädännön, liiketoiminnan ja johtamisen merkitys alalla. Näiden tarpeiden pohjalta maisteriohjelman alkuun suunniteltiin seitsemän viikon laaja-alainen mutta tiivis perehdytyskurssi, joka rakentuu viikoittain vaihtuvien teemojen ja menetelmien ympärille. Kurssin viides viikko tuo yhteen vesihuollon järjestämisen ja paikkatietoanalyysin, yrittäjyyden toimien näitä yhdistävänä ja poikkileikkaavana yläteemana. Viikko toteutetaan läheisessä yhteistyössä AVP:n ja WAT:n opettajien kanssa ja sen tuloksena opiskelijatiimit tuottavat liiketoimintaidean, jolla tarjotaan ratkaisuja haja-asutusalueiden asukkaiden vesihuollon haasteisiin sekä tehdään paikkatietoinformaation avulla alan markkina-arviota.

Yrittäjyysteema osana kurssin opetusta

Integroitu yrittäjyysopetus kulminoituu opiskelijoille tarjotuissa kursseissa. Aloite kurssitason integrointiin voi tulla kurssin opettajalta, tai ohjelman tai koulun johdolta. Lopussa kurssien onnistuminen määrittää integrointistrategian onnistumisen ja siksi kurssien toteutukseen pitää kiinnittää erityistä huomiota. Integroidussa kurssissa opetustiimissä korostuu kaksi selkeää roolia: kurssista ja sen alakohtaisesta sisällöstä vastaa kurssin vastuuopettaja tai opetustiimi, kun taas yrittäjyystaitojen tuomisesta voi hyödyntää yrittäjyysopetukseen erikoistuneen yksikön tai henkilön apua. Integraatio nähdään tässä vastuuopettajan/opetustiimin ja yrittäjyysopettajien välisenä yhteistyöprojektina. Aloitteen jälkeen onnistuneet integrointiprojektit etenevät usein seuraavien vaiheiden kautta:

1. Kurssin teeman sopiminen niin että sekä alakohtainen että yrittäjyysosaaminen yhdistyvät luontevalla tavalla.

3. Yhteisopetuksen toteuttaminen ja arviointi.

2. Kurssin sisällön ja aikataulun yhteissuunnittelu.

Integrointiprojektin tavoite voi olla olemassa olevan kurssin muokkaaminen tai uuden kurssin kehittäminen. Kummassakin tapauksessa yhteistyölle luo hyvät puitteet kurssin teeman tai johtajuuden sopiminen. Teeman voi muodostaa esimerkiksi alaan sovitettu avoin haaste, alalle ominainen kehitystehtävä tai muu vahvasti alan toimintaan sidottu tema. Kurssin yhteissuunnittelu on erittäin tärkeää, jotta yrittäjyysteema näyttäytyisi luontevana osana kurssin kokonaisuutta. Jos kurssin vastuuopettaja ei mainitse tai viittaa yrittäjyysopetukseen millään tavalla omassa opetuksessaan, on merkittävä riski, että koko yrittäjyyssteemakin jää opiskelijoille vieraaksi.

Viimeinen askel kohti onnistunutta integrointia on yhteisopettajuus. On tärkeää, että vastuuopettaja osallistuu yrittäjyyssteemaiseen opetukseen mutta yhtä lailla on tärkeää, että yrittäjyysopettaja osallistuu ja on perillä kurssin alakohtaisesta sisällöstä. Koska yrittäjyysopettajaresurssit ovat tyypillisesti pienet, yhteisopettajuuden toisena tavoitteena on mahdollistaa yrittäjyyssteeman opetuksen asteittainen siirto vastuuopettajalle tai tiimille. Osa opettajista, jotka ovat lähteneet integroimaan kurssiinsa yrittäjyyssteemoja ovat monesti myös niitä, jotka ovat olleet mukana edellä mainituissa *Train the Trainers* -koulutuksissa. Opetukseen osallistuminen edistää merkittävästi vastuun siirtoa. Kaikissa tapauksissa keskeiselle sijalle nousee kuitenkin dialogi kurssin opettajan ja yrittäjyysopettajan välillä. Keskustelu ja yhteissuunnittelu varmistavat, että yrittäjyysteema nivoutuu luontevaksi osaksi kurssia eikä jää ns. päälle liimatuksi. Kokemusten perusteella tämä dialogi helpottuu, jos integroinnissa käytettävä menetelmä luo pohjan keskustelulle ja tuo esiin sekä alakohtaisia että yrittäjyysnäkökulmia.

Aalto-yliopiston opit koottuna – Integroitu yrittäjyysopetus toimii ja vaatii työtä monella tasolla

Yrittäjyysisällön integroiminen kunkin opiskelijan oman alan opin-toihin näyttää olevan tehokas keino kaikkien opiskelijoiden tavoittamiseen ja heidän yrittäjyystaitojen edistämiseen. Tällöin vältetään pakollisen yrittäjyyskurssin monille aiheuttamat motivaatio-ongelmat. Integroidun yrittäjyysopetuksen ensimmäinen lähtökohta on se, että yrittäjyysopettajuus täytyy tarjota eri tavoin eri kohderyhmille, jotta se näyttäytyy luonnollisena osana opiskelijan ”oman alan opetusta”.

Taulukko 1.2 Aalto-yliopiston toimia, joilla on edistetty integroitua yrittäjyysopetusta

Kategoria	Kuvaus	Ominaisuuksia
Yliopistotaso	Yrittäjäksi ja yrityksen perustamiseen valmentava opetus.	Monitieteellinen, tyypillisesti vapaavalintainen ja avoin koko yliopistolle. Usein, muttei aina, pääpaino kasvuyrittäjyydessä
Koulut, laitokset	Yliopiston yrittäjyysstrategian jalkauttaminen / koulun profilointi	Jaetut opettajaresurssit yrittäjyysyksikön ja koulun (AVP ja CHEM) välillä. Jaetut opettajaresurssit yrittäjyysyksikön ja valittujen yrittäjyyshenkisten kurssien välillä (AVP ja SCI).
Opetusohjelma	Yrittäjyyslementtien tuominen osaksi opiskelijoiden alakohtaista oppimista	Ohjelman suunnittelun tuki, yrittäjyyskurssien ottaminen osaksi ohjelmaa Yrittäjyyslementtien ottaminen osaksi ohjelman kurseja (AVP ja EIT, Vesitekniikka) Tuki uusien ohjelmien suunnitteluun (useat EIT ohjelmat)
Kurssit	Yrittäjyyslementtien lisääminen oppimistavoitteisiin, kurssin kehittäminen	Kurssien yhteissuunnittelu, kurssien yrittäjyyslementtien resursointi, yhteisopettaminen ja muun opetushenkilökunnan kouluttaminen

Tämän tyyppisen luonnollisen yhteyden tai kontekstin rakentamisen kannalta kriittistä on opiskelijoiden kanssa säännöllisesti toimivien opettajien asenne ja toiminta. Aalto-yliopistossa on saavutettu lupaa- via tuloksia näiden asenteiden ja toiminnan (opetuksen) suhteen yhteisopettamisella eri alojen opettajien kesken (kts. Taulukko 1.2). Tällöin opettajien suuri autonomia usein kääntyy tukemaan integroitua yrittäjyysopetusta. Yhteisopettajuus vaati kuitenkin henkilöresursseja, joiden varmistaminen vaati toimintaa myös useammalla muilla yliopisto-organisaation tasoilla niin laitos- ja ohjelmajohtajien kuin yliopistojohdonkin kanssa. Kaikkien organisaatiotasojen myötävaikutus on tärkeää yrittäjyysopetuksen integroinnissa.

Aalto-yliopiston hyviksi menetelmiksi tukea yrittäjämäisen toiminnan kehittymistä ovat osoittautuneet *Train the trainers* ja *Teaching Partner* -koulutusten järjestäminen sekä yhteisopettajuus, jossa osaaminen kehittyy ja siirtyy opettajalta toiselle yhdessä tekemisen kautta. Yrittäjyysopetuksen integrointi vaatii yrittäjämäistä toimintaa ja asennetta yrittäjyysopettajilta, joiden täytyy toimia sekä ruohonjuuri- että stra-

tegiatasoilla. Kurssin opettaja tai opettajatiimi nousee lopulliseksi toteuttajaksi, jonka valinnat suunnittelussa ja toteutuksessa ratkaisevat sen, jääkö yrittäjyysosaaminen päälle liimatuksi elementiksi vai saadaanko se luontevaksi osaksi kokonaisuutta ja edistämään etenkin opiskelijan asiantuntijuutta ja/tai ammatti-identiteettiä.

Lähteet

Aalto-yliopiston strategiasta: <https://www.aalto.fi/en/our-strategy/entrepreneurial-mindset>

Opetusministeriö (2017). Yrittäjyyslinjaukset koulutukseen, <https://minedu.fi/documents/1410845/4363643/yrittajyylinjaukset-koulutukseen-okm-2017.pdf>

Aarnio, H. (2019). Engineering students' experiences of learning entrepreneurial competencies during university studies (M. thesis), University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences, Institute of Behavioural Sciences.

Karvinen, M., Vehmaa, A., & Keskinen, M. (2019). Muuttuvien työelämätaitojen sisällyttäminen tekniikan alan koulutukseen: tapaustutkimus Aalto-yliopiston Vesi- ja ympäristötekniikan maisteriohjelmasta, Yliopistopedagogiikka, 26(1), 20–41.

Nurmi, Iiro (2020). Contextual influences on organizing entrepreneurship education in higher education institutions, opinnäyte, Aalto Yliopiston Perustieteiden koulu, <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/97529>



LUKU 2

Yrittäjyyden integroiminen kieltenopiskeluun

Nina Jackson ja Niina Marostenmäki

OULUN YLIOPISTO

Edellisessä luvussa kävi selkeästi ilmi ongelma: kuinka kehittää korkeakouluopiskelijoiden yrittäjyystaitoja laajalla tavoitavuudella. Tässä luvussa tarkastellaan Oulun yliopistossa **toteutettua** laajamittaista pilottiprojektia, jossa yrittäjyyskasvatuksen menetelmiä integroidaan osaksi kaikille opiskelijoille pakollisia kieltenopintoja. Yrittäjämäiset kieliopinnot (engl. *Entrepreneurial Language Studies*, ELS) -konseptin mukaan yrittäjyyskasvatuksen sisältöjen ja menetelmien integrointi tapahtuu kolmen työpajan avulla, joita viedään osaksi kielten opintojaksoja. ELS-kokeilun lähtökohtana toimii uudenlainen pedagoginen lähestymistapa, jossa yhdistämällä yrittäjämäistä pedagogiikkaa osaksi vieraan kielen opetusta simuloidaan aitoa asiantuntijaympäristöä. Työskenteilyn keskiössä ovat siten ratkaisujen kehittäminen osana tiimiä sekä spontaani kommunikointi vieraan kielen avulla.

Tässä luvussa

- 23 Mistä idea lähti liikkeelle - Miksi yhdistää kieltenopiskelu ja yrittäjyystyöpajat?
- 24 Opettajista fasilitoijiksi – Start-up henkisesti skaalautuva täydennyskoulutuksen konsepti
- 25 Esimerkkejä työpajojen sisällöistä ja vinkkejä fasilitointiin
- 26 Keskeisimmät tulokset
- 27 Pohdinta ja loppusanat
- 29 Aiheesta muualla

Mistä idea lähti liikkeelle - Miksi yhdistää kielenopiskelu ja yrittäjyystyöpajat?

Korkeakoulujen järjestämät kielten kurssit ovat jo pitkään hakenneet ideoita opetussisältöihin työelämästä, johon suuri osa opiskelijoista valmistumisen jälkeen siirtyy. Tulevaisuuden vaativa asiantuntijatyö vaatii yhä tyypillisemmin yhteisöllistä ongelmanratkaisua osana monialaista- ja monikulttuurista tiimiä. Tämän tyyppinen asiantuntijaympäristö on niin kielellisesti kuin vaadittavien yrittäjyystaitojen osalta haastava. Edellä mainituista syistä yrittäjyystaitojen sisällyttäminen kielten opintoihin on luontevaa.

Usein läpileikkaavien teemojen, kuten yrittäjyyden tai vaikka vastaavasti kestävä kehityksen, edistäminen sijoittuu korkeakouluorganisaatioissa ”ei kenenkään tontille”, jolloin teemojen opintoihin integroimisen toteuttaminen ja seuraaminen muodostuu haasteelliseksi. Idea kielten kurssien yhdistämisestä innovaatiotyöpajoihin nousikin osittain myös kielikeskuksen kaikki tiedekunnat tavoittavasta asemasta. Kaikille tiedekunnille opintoja tuottavien yksiköiden kanssa tehty yhteistyö mahdollistaa yrittäjyystaitojen tarjoamisen laajalle opiskelijajoukolle.

”Mutta ei kursseilla ole aikaa millekään ylimääräiselle” - Kuinka yhdistää kielenopiskelu ja yrittäjyystyöpajat?

Yrittäjämäiset kieliopinnot -kokeilu toimii käytännön esimerkkinä edellisessä luvussa eritellylle integroidulle yrittäjyydelle, jossa yrittäjyysosaamisen kehittäminen on sisäänrakennettu pedagogisiin käytänteisiin. Tässä esimerkissä yrittäjyyskasvatus antaa pedagogisen viitekehyksen ja toimintaympäristön kielten oppimiselle. Tällä tavalla opetussisältöjen pääpaino säilyy edelleen opetettavassa sisällössä (substanssissa), tässä esimerkissä kielten oppimisessa.

Koska sisältöjä haluttiin tuoda suurelle määrälle erilaisia kieltenkursseja, tuli tarpeelliseksi rakentaa malli, joka voitaisiin integroida mille tahansa kieltenkurssille. Näin syntyi ajatus kolmen työpa-

jan kokonaisuudesta, jonka pystyisi joustavasti yhdistämään mille tahansa kielten kurssille. Työpajoja ideoi ja kehitti yhdessä yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijat sekä englannin ja ruotsin kielen opettajat. Aiheiksi valikoituivat lopulta luovuus, mini design sprint sekä pitchaus.

Työpajojen aikana opiskelijat kehittivät 4–6:n hengen ryhmissä ideoita, jotka esiteltiin viimeisessä työpajassa. Tiimit pyrittiin säilyttämään samoina läpi kolmen työpajan. Työpajoja sijoiteltiin usealla eri tavalla kurseille riippuen kurssien muodosta ja muusta sisällöstä. Joillekin kurseille sopi työpajojen peräkkäin pitäminen, useimmille kurseille puolestaan työpajojen sijoittaminen kurssin varrelle. Olennaista jokaisessa työpajassa oli se, että niissä käytiin monipuolisia keskusteluja tiimeissä hyödyntäen oman alan vieraskielistä sanastoa. Viimeisessä työpajassa korostui myös vieraalla kielellä esiintyminen.

Opettajista fasilitoijiksi – Start-up henkisesti skaalautuva täydennyskoulutuksen konsepti

Korkeakouluopettajat ovat usein kiireisiä työssään ja opetukselle asetetaan jatkuvasti uusia vaatimuksia niin digitalisaation, työelämärelevantin ja muiden ajankohtaisten välineiden ja sisältöjen suhteen. Työpajojen fasilitointiosaamista lähdettiin siirtämään yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoilta opettajille nämä lähtökohdat huomioiden. Tarkoituksena oli myös testata ketterästi työpajamallia ja sen sisältöjä ja saada tärkeää palautetta sekä opiskelijoilta että opettajilta. Tällainen työote mahdollistaa työpajojen sekä niiden sisältöjen iteratiivisen kehittämisen suuntaan, joka edistää vieraan kielen ja yrittäjyystaitojen mahdollisimman tasokkaan opetuksen.

Työpajoja toteutti aluksi yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijat, mutta vastuu työpajojen fasilitoinnista siirtyi kahden ja puolen vuoden kokeilun aikana vähitellen opettajille itselleen. Opettajien rooli työpajoissa ei ollut perinteinen substanssiopettaja, vaan fasilitoija, joka ohjaa opiskelijoiden yhteisöllistä oppimisprosessia ideoinnista ideoiden esittämiseen. Kokeilun aikana työpajoja toteutettiin yhteistyössä noin 750:lle opiskelijalle useissa eri tiedekunnissa, ihmistieteistä, tekniikkaan ja aina luonnontieteen ja lääketieteen tiedekuntaan asti.

Lukuun ei sisälly opiskelijat, joille opettajat toteuttivat työpajoja itsenäisesti kokeilun ulkopuolella.

Esimerkkejä työpajojen sisällöistä ja vinkkejä fasilitointiin

Opettajien työn tueksi kehitettiin kolme erillistä fasilitaattoriopasta jokaista 90 minuutin mittaista työpajaa varten. Luovuustyöpajan tavoitteena oli avata opiskelijoille karkeasti luovuuden peruskäsitteitä, luovuuden esimerkkejä, luovuuden työkaluja ja antaa mahdollisuus keskustella omasta suhteesta luovuuteen. Työpajan keskeisenä lähestymistapana oli teettää erilaisia luovuus- ja ideointiharjoitteita tiimille. Harjoitteet voitiin jakaa karkeasti kahteen eri kategoriaan: a.) perseptuaaliseen luovuuden harjoitteisiin (*perceptual creativity*), jossa asioita tarkasteltiin uusista näkökulmista sekä b.) konseptuaalisen luovuuden harjoitteet (*conceptual creativity*), joissa asioita pyrittiin yhdistämään uudella ja odottamattomalla tavalla. Harjoitteet alkoivat helpoista ja konkreettisista arkipäiväisten esineiden uusien käyttötarkoitusten pohtimisesta ja niiden yhdistämisestä omaan alaan liit-tyvään abstraktimpaan ideointiin.

Mini design sprint -työpajan tavoitteena oli puolestaan kehittää opiskelijoiden taitoa ratkaista ongelmia tiimissä. Tämä toteutettiin hauskan ja nopeampaisen *mini design sprint* -työpajan avulla. Prosessin esikuvana toimi mm. Google venturesin esittämä versio design sprintistä, mutta työpajan vaiheet olivat tyypillistä design sprinttiä, joka kestää yleensä noin viikon, yksioikoisempia ja kevyempiä. Nopeampainen työskentely pakotti opiskelijat nopeampaiseen kommunikointiin melko abstraktien aiheiden äärellä. Kyseisen työpajan voidaankin ajatella olevan kielellisesti kaikista eniten spontaaniuutta vaativa ja haastavin.

Mini design sprintin kuusi n. 10 minuutin mittaista vaihetta olivat a.) kartoitus, b.) luonnostelu, c.) kritisointi, d.) päätöksenteko, e.) validointi ja f.) prototypointi. Toisin sanoen tiimit valitsivat aluksi itselleen omaa alaansa koskevan haasteen, tuottivat suuren määrän ideoita, valitsivat niistä parhaat, keräsivät valitsemastaan ideasta palautetta käytävillä, purkivat palautteen ja viilasivat ideaansa, sekä lopuksi rak-

ensivat Legoista tai askartelumateriaalista nopean prototyypin. Työpajan viimeisenä osuutena oli käydä tiimien kehittämät prototyypit läpi.

Viimeisen, pitchaukseen keskittyvän työpajan, tavoitteena oli perehdyttää opiskelijat pitchauksen perusteisiin (eli myyntipuheeseen) sekä antaa heille mahdollisuus kehittää omia esiintymistaitojaan. Työpaja toteutettiin antamalla opiskelijoille lyhyt tietoisuus pitchauksesta. Pitchaus juontaa juurensa sanasta heittää. Pitchattuna idean täytyisi tulla vastaanottajalle perille nopeasti ja sillä tavalla, että siitä saa kopin. Opiskelijoille käytiin läpi pitchin muodostamisen periaatteet ja erilaisia esimerkkejä. Heille avattiin myös kuinka pitchaus on tehokas ja vaikuttava työkalu muidenkin kuin kaupallisten ideoiden esittämiseen. Opiskelijat valitsivat pitchinsä rakenteeksi joko paljon käytetyn ja yksinkertaisen NABC-rakenteen (need, approach, benefits & competition) tai hieman monimutkaisemman Kaj Kawasakin *Ten Slides Pitch Deckin* -tyyppisen rakenteen.

Suurin osa työpajan ajasta kului siihen, että opiskelijat valmistelivat tiimeissä pitchejään ja suunnittelivat kalvoja tai jotain muuta havainnollistavaa materiaalia fläppitaululle. Jotkut opiskelijat tekivät pitchinsä myös näyteltynä tai muiden luovien keinojen avulla. Lopputyöpaja käytettiin ideoiden esittämiseen tiimeissä käyttäen, ryhmästä riippuen, englantia tai ruotsia.

Keskeisimmät tulokset

Opiskelijoilta ja opettajilta kerätty palaute oli avain työpajojen kehittämiseen koko pilottiprojektin ajan. Sekä opiskelijoilta että opettajilta kerätty palaute paranikin läpi kokeilun.

Palautten mukaan osalle opiskelijoista oli haastavaa löytää yhteys työpajatehtävien ja oman alan tai kieltenopiskelun välillä. Silti suurin osa opiskelijoista koki saaneensa työpajoista uusia oivalluksia ja inspiraatiota. Pilottiprojektin aikana opettajien tietoisuus työpajojen ja kielen oppimisen välisestä yhteydestä, sekä sen auki selittämisen tärkeydestä, lisääntyi. Yhteyden selittämisen huomattiin olevan keskeistä sen kannalta, kuinka paljon opiskelijat saivat työpajoista irti, sekä

kuinka hyvin työpajat nähtiin kuuluvan luonnollisena osana kieltenopetukseen ja yliopisto-opintoihin.

Yllättävää opiskelijoilta kerätyssä aineistossa oli se, ettei eri tiedekuntien opiskelijoiden antamassa palautteessa ollut merkittäviä eroja. Tämän perusteella työpajat ja niiden sisältö voidaan tulkita soveltuvaksi useiden eri tiedekuntien opiskelijoille. Tarvittaessa alakohtaisten esimerkkien sisällyttäminen työpajaan voi auttaa opiskelijoita ymmärtämään paremmin työpajojen yhteyden heidän oman alansa opintoihin. Esimerkeistä voidaan myös ammentaa hyödyllistä vieraskielistä sanastoa.

Malli ja oppaat ovat levinneet opettajien keskuudessa, ja he ovat aktiivisesti kehittäneet sen pohjalta omia versioitaan. Pilottiprojektin tulokset viittaavat siihen, että työpajamalli voi tarjota opettajille ja opiskelijoille uusia oppimiskokemuksia melko laajalla tavoittavuudella. Työpajamalli ei ratkaise yrittäjyyskasvatuksen tavoittavuuden ongelmaa täysin, mutta sitä voidaan muokata vastaamaan kunkin korkeakoulun omiin kehitystarpeisiin.

Pohdinta ja loppusanat

Opetussuunnitelmatyön kautta kriittisesti tarkasteltuna tällaisen pedagogisen mallin integroiminen useampaan opiskelijoille pakolliseen opintojaksoon voisi saada toimintatavan tuntumaan puuduttavalta, sillä työpajojen erilainen työskentelytapa voi tuntua intensiiviseltä etenkin yksilötyöskentelyä suosiville. Lisäksi yrittäjyystyöpajoja integroidessa useille opintojaksoille samassa opetussuunnitelmassa, vaikeustasoa on nostettava tai sisältöjä vaihdeltava ensimmäisen opintojakson jälkeen.

Koska pilottiprojektin tavoitteena oli tehdä integraatio mahdollisimman saumattomaksi, työpajamuotoista lähestymistapaa voidaan kyseenalaistaa. Työpajamalli saattaa nimittäin jo itsessään saada opiskelijat kokemaan työpajat opintojaksosta erilliseksi osaksi. Jollei kommunikaatio työpajoja fasilitoivien ulkopuolisten asiantuntijoiden tai muun avainhenkilön ja opettajien kanssa toimi tarvittavalla tasolla, se saattaa johtaa päällekkäisyyksiin sisällöissä tai sekavaan opintojakso-rakenteeseen.

Työpajamallin ehdoton vahvuus on sen yksinkertaisuus, skaalautuvuus ja muokattavuus. Työpajamalli voi antaa parhaillaan myös puitteet kevyeen yhteistyöhön korkeakoulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Pilottiprojektin aikana yhdellä tiimillä oli ulkopuolinen toimeksianto, joka motivoikin opiskelijoita selvästi. Korkeakoulun yrittäjä- ja muuta yhteistyötä voi siis halutessaan kannustaa antamaan kevyehköjä haasteita työpajoihin ratkottaviksi. Näin työpajoista voidaan saada vielä aidommin asiantuntijaympäristöä muistuttavia ja opiskelijoiden ideoita voidaan tehdä näkyviksi korkeakoulussa ja muussa alueellisessa ekosysteemissä.

Kehitetty työpajamalli on mielenkiintoinen erityisesti ketterän opetus suunnitelmakokemuksen ja henkilöstön jatkuvan oppimisen näkökulmista. Olisikin mielenkiintoista nähdä kuinka vastaavaa mallia voidaan soveltaa myös muille kuin kielten opintojaksoille, joissa substanssina on jokin muu kuin yrittäjyys ja innovaatiot itsessään.

Työpajamallia voidaan suositella käytettäväksi osana sellaisia opintojaksoja, joissa vuorovaikutus ja viestintä ovat toiminnan ytimessä. Sisällön vaikeustasoa tulee pohtia ja mukauttaa huolellisesti. Jos opiskelijoiden kielitaito on heikko, työpajojen käyttöä tulee harkita tai sisältöä yksinkertaistaa, jotta

"Työpajamallia voidaan suositella käytettäväksi osana sellaisia opintojaksoja, joissa vuorovaikutus ja viestintä ovat toiminnan ytimessä."

opiskelijat voivat keskittyä kielen perusasioiden oppimiseen. Monikielisiä ja monitieteellisiä ryhmiä tulisi myös välttää, jos työtavat ovat uusia opiskelijoille. Vastaavasti niillä voidaan tarvittaessa lisätä vaatavuustasoa muun muassa maisteriopiskelijoille, jotka taitavat oman alansa englanninkielisen sanaston hyvin.

Työpajamalli toimii hyvin myös maistiaisena ja sisäänheittokanavana haastavammille yrittäjyysisällöille, esimerkiksi hackathoneille ja kokonaisille yrittäjyyskursseille. Korkeakoulun onkin hyvä keskittyä rakentamaan oma yrittäjyysstrategiansa ja muodostaa opiskelijolle luonteva ja ymmärrettävä polku kursseihin integroiduista aktiviteeteista vapaasti valittaviin ja haastavempiin sisältöihin.

Aiheesta muualla:

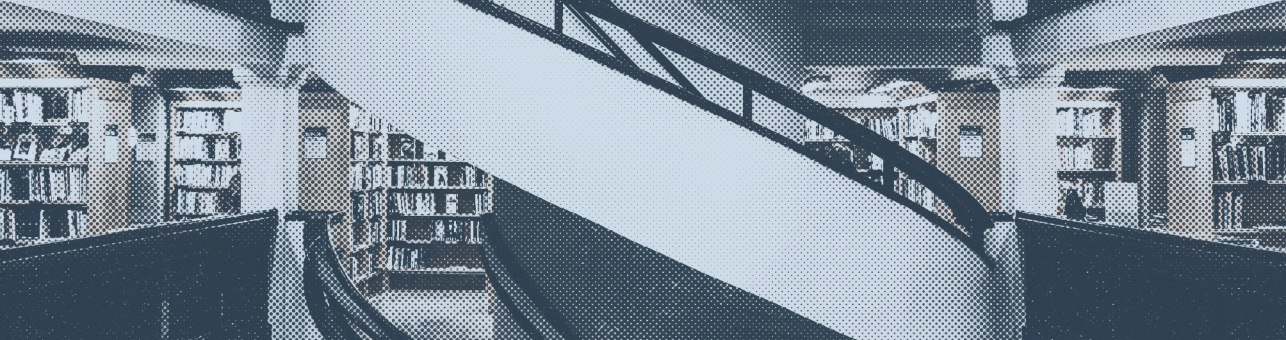
YKTT2020 – Yrittäjyys-kasvatuspäivät yrittäjyyden ytimessä. Konferenssijulkaisu: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-344-317-4>

Language Learning in Higher Education (LLHE)
Special Issue 2019-2020

Sorvari, J., Rusko, S., Jackson, N., & Ainonen, H. L. (2020). Integrating entrepreneurial working life skills with foreign language teaching—two cases from the University of Oulu. *Language Learning in Higher Education*, 10(2), 521-529.

Humanistisen alan korkeakoulutuksen arviointi 2020, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) https://karvi.fi/app/uploads/2020/01/KARVI_0120.pdf

Finelc, Suomen yliopistojen kielikeskusten verkoston uutiskirje: https://finelc.languages.fi/wp-content/uploads/2019/06/FINELC_newsletter_8_2019.pdf



LUKU 3

Miten rakentaa monialaista oppimista yrittäjyyden tukena

Asta Aikkila-Vatanen, Johanna Hautamäki & Riina Varila

CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULU

Tässä luvussa keskitymme esittelemään erityisesti Centria-ammattikorkeakoulussa koettuja hyviä käytänteitä ja esimerkkejä, joissa on sovellettu tiimiyrittäjyyttä, tavoitteena monialainen oppiminen. Koulutuksen kehittämishankkeiden keskeinen osa on ollut työelämäyhteyksien tiivistäminen ja yrittäjyystaitojen kehittäminen. Työelämälähtöisissä kokeiluissa ja projekteissa opettajan rooli painottuu ohjaamiseen, usein myös tiimi- ja yhteisopettajuuteen. Opetuksessa hyödynnetään työelämän asiantuntijoita ja annetaan vastuuta opiskelijoille. Kokeiluista saadaan eniten hyötyä, kun niitä tehdään laaja-alaisesti ja systemaattisesti sekä vakiinnutetaan prosessi, joka antaa suuntaa kehittää tiimiyrittäjyyden toimintamalleja poikkitieteellisesti sekä koulutusaloittain. Luku kuvaa tilannetta vuosina 2018–2021

Tässä luvussa

- 31 Koulutuksen kokeiluilla kohti uudistuvaa työelämää
- 32 Centria-ammattikorkeakoulun kokeilujen lähtökohtana työelämätaidot ja yhteiskehittäminen
- 33 Buustingpajat – tiimiyrittäjyys ja työelämätaitoja opitaan monimuotoisissa ja monialaisissa tiimeissä
- 34 Centria Student Devlab, Talentti-Tehdas
- 35 SILMU-lab – tiimiyrittäjyys ja yhteiskehittäminen mahdollistuvat
- 38 Mitä kokeilut opettivat monialaisesta tiimiyrittäjyydestä?
- 41 Kohti uudistuvaa toimintakulttuuria
- 44 Lähteet

Koulutuksen kokeiluilla kohti uudistuvaa työelämää

Työympäristön kompleksisuus ja työnkuvien nopeat muutokset asettavat vaatimuksia työntekijän osaamiselle. Esimerkiksi valmiudet toimia monikulttuurisissa ja monialaisissa ympäristöissä korostuu työelämässä yhä enemmän. Näiden lisäksi, tulevaisuuden keskeisiä osaamistarpeita ovat substanssiosaamisen lisäksi metataidot, kuten yhteistyötaidot, vuorovaikutus ja tiimityötaidot, ajankäytön hallinta ja kyky kriittiseen ajatteluun sekä valmiudet jatkuvaan oppimiseen. Näitä tarpeita vastaamaan tarvitaan ammatillisen korkeakoulutuksen ennakoivaa kehittämistyötä ja uutta osaamista, kuten yrittäjämäisiä toimintatapoja.

Oksanen ja Dufva (2018) ovat tulevaisuuden työn murrosta koskevassa artikkelissaan tunnistanee työ murroksen taustalle viisi keskeistä muutostekijää: työn sisällöt ja käytännöt, työnantajan ja työntekijän välinen suhde, toimeentulo, osaaminen sekä yhteiskuntaan kiinnittyminen. Työn murros edellyttää osaamisen jatkuvaa kehittämistä, kun osaaminen sekä uuden oppiminen ovat kriittisiä keinoja murroksesta selviämiseksi. Tärkeintä tässä kontekstissa on, että osaamisen arvo syntyy vuorovaikutuksesta. Monimuotoisessa, verkostomaisessa ja jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä tarvitaan muun muassa joustavuutta, uteliaisuutta ja kansainvälisyyttä tukevia taitoja (Oksanen & Dufva 2018). Moni alakohtainen organisaatio onkin jo kartoittanut osaamis- ja osaajatarvettaan, ja esimerkiksi Teknologiateollisuus ja Kemianteollisuus ry ovat omalta osaltaan tuoneet esiin näkemyksen, jonka mukaan olemme risteyskohdassa, missä digitalisaatio ja teknologia muuttavat työelämää sekä sen liiketoimintaa voimakkaasti (kts. Teknologiateollisuus ry. 2018). Keskeisten metataitojen merkitys nousee esille, kuten asenteet, valmiudet toimia monikulttuurisessa ympäristössä, asiakasnäkökulman ymmärtäminen, verkostoissa toimimisen taidot, kokonaisuuksien hahmottaminen,

“ Opettajasta tulee kompleksiseksi muuttuneen toimintaympäristön valmentaja ja sparraaja, joka kulkee opiskelijan rinnalla ja toimii tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa.”

kyky nähdä mahdollisuuksia sekä motivaatio jatkuvaan oppimiseen (Teknologiateollisuus ry. 2018). Tästä syystä Centria-ammattikorkeakoulun osaamisen ja oppimisympäristöjen kehittämisen lähtökohtana on vahvistaa kehitystä kohti verkostoitunutta toimintakulttuuria, jossa opetus ja ohjaus korostavat opiskelijälähtöisyyttä (kts. Nykänen & Tynjälä 2012). Tulevaisuuden koulutuksessa on nähtävissä kehityssuunta, jossa opettajasta tulee kompleksiseksi muuttuneen toimintaympäristön valmentaja ja sparraaja, joka kulkee opiskelijan rinnalla ja toimii tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa.

Centria-ammattikorkeakoulun kokeilujen lähtökoh- tana työelämätaidot ja yhteiskehittäminen

Arjen nopeat muutokset koronakeväällä 2020 laittoivat laajasti rutiineja uusiksi ja toivat muutoksia myös Centria-ammattikorkeakoulun toimintaan pysyvästi. Siirtyminen etäopetukseen, -opiskeluun ja -työhön antoivat uusia mahdollisuuksia myös testata, kokeilla ja kehittää edelleen digitaalisia oppimis- ja yhteistoimintaympäristöjä sekä pedagogisia malleja työelämäyhteistyössä. Centria-ammattikorkeakoulun opetuksen tavoitteena ollut 'osaamisen ja oppimisympäristöjen monialainen kehittäminen kohti verkostoitunutta toimintakulttuuria' korostaa opetuksen ja ohjauksen opiskelijälähtöisyyttä. Tavoitteeksi on muodostunut uudenlaisen toimintakulttuurin rakentaminen pienillä kokeiluilla tiimiopettajuutta ja yrittäjämäistä tiimioppimista kohti. Usean kokeilun toteuttamisella on saatu laaja-alaista ja monialaista kokemusta opetuksen toimivuudesta.

Kokeiluissa, joissa koulutuksen toimintamalleja on muutettu joustavaksi ja valmentavaksi, on noussut opiskelijoiden, opettajien ja työelämän edustajien avoimuuden merkitys. Niissä työ tehdään opettaja- ja opiskelijatiimeissä sekä työelämäyhteistyössä, ja siirrytään enemmän valmentavaan pedagogiikkaan ja oppimiseen. Kokeiluissa on myös panostettu muun muassa yrityskäynteihin ja niissä on kartoitettu erilaisia tulevaisuuden osaamistarpeita sekä koulutuksen kehittämiskohteita. Centria-ammattikorkeakoulun tiloja remontoitiin vuosina 2018–2019 helposti muunneltaviksi monimuotoisiksi ja monialaisiksi oppimisympäristöiksi. Muunneltavat modernit tilat ja laboratoriot mahdollistavat yrittäjämäisen pedagogiikan toteuttamista. Esittelem-

me seuraavaksi muutaman kokeilun, sekä siitä saadut opit monialaisen yhdessä oppimisesta.

Buustingpajat – tiimiyrittäjyys ja työelämätaitoja opitaan monimuotoisissa ja monialaisissa tiimeissä

’AMKista työelämään’ -hankkeen myötä Buustingpajan monialaiset kokeilut käynnistivät vuonna 2018 prosessin Centria-ammattikorkeakoulun monialaisen yritysysteistyön syventämisestä opetuksen näkökulmasta. Buustingpajassa kehitettiin tiimiyrittäjyyden toimintamalleja ja ratkaisuja siihen, miten opiskelijat voivat ottaa vastaan toimeksiantoja elinkeinoelämästä osaksi opintojaan. Näiden työelämäprojektien kautta opiskelijat oppivat tärkeiksi nousseita työelämäntaitoja kuten vuorovaikutus- ja viestintätaitoja sekä oman osaamisen tunnistamista. He kehittivät myös rohkeuttaan työskennellä monialaisissa tiimeissä.

Myöhemmin vuonna 2019 kokeiluja jatkettiin uudella näkemyksellä keskittyen erityisesti liike-elämän kehitysprojektien toteuttamiseen tiimiyrittäjyyden avulla. Tuolloin lähdettiin kehittämään malleja teoriaopintojen onnistuneeseen kytkemiseen osaksi käytännön toimintaa. Buustingpaja mahdollisti siten eri alojen opiskelijoita ideoimaan ja luomaan yhdessä projektityöskentelyssä uusia konsepteja annettuihin toimeksiantoihin. Yksi näistä uusista konsepteista oli käänteinen rekrytointitapahtuma, jota nimettiin Centria Rekryksi. Idea käänteiseen rekrytointitapahtumaan saatiin suoraan työelämän yrityksiltä heille järjestetyssä tilaisuudessa. Centria Rekry oli suunnattu alueen työelämälle ja tapahtuma kokosi yhteen sekä Centria-ammattikorkeakoulun opiskelijat että alueen työelämän edustajat.

Työelämäyhteistyön lisäksi Buustingpajassa kasvaa osallistuvien opiskelijoiden ja opettajien parissa Centria-ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitysprojektien (TKI) tuntemus. Oppimisteemat ja kokeilun aikana opiskelijoiden toteuttamat projektit liittyvät muun muassa innovointiin ja liiketoimintamallien kehittämiseen, tuotteistamiseen, palvelumuotoiluun sekä markkinoinnin ja myynnin kehittämiseen. Pilotissa kehitettiin opiskelijoiden ”tekemisen kautta oppimisen” -mallin lisäksi myös opettajien tuutorointimallia.

Centria Student Devlab – virtuaaliset työelämäprojektit osana opintoja

Centria Student Devlab on ohjelmointitehdas ja virtuaalinen oppimisympäristö, jossa sovelletaan erityisesti kokeilemalla oppimisen mallia. Devlab on osa ammattikorkeakoulun laajempaa digitaalista oppimisympäristöä, missä opiskelijat toteuttavat oikeilla työelämälähtöisillä työkaluilla projekteja. Tavoitteena on motivoida opiskelijoita oppimaan toteuttamalla erilaisia mielekkäitä projekteja osana opintoja. Ohjelmointitehtaassa korostetaan paineenhallinnan ja epävarmuuden sietämisen, yhteistyötaitojen sekä monialaisissa ryhmissä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi toimimisen harjoittelua ja oppimista. Projektien kautta opiskelijoilla on mahdollisuus kasvaa valmiimpana työelämään, nopeuttaa opintojaan ja etenkin verkostoitua työelämän kanssa. Tiivis yhteistyö työelämän kanssa on nostanut esille myös viestintätaitojen ja asiakaspalveluosaamisen merkityksen. Centrian Student Devlabin myötä todellinen työelämä on käynnissä osana opintoja jatkuvasti vuoden ympäri; Centria-ammattikorkeakoulun pystyy näin ollen tarjoamaan mahdollisuuden ympärivuotiseen opiskeluun. Konsepti perustuu työelämälähtöisten projektien toteuttamiseen itseohjautuvasti monialaisissa tiimeissä. Toiminta tukee erityisesti vieraskielisiä opiskelijoita auttaen heitä verkostoitumaan elinkeinoelämän sekä Centria-ammattikorkeakoulun TKI-toimijoiden kanssa. Projektien opiskelijapalautteen mukaan monialaisuus on avannut heille uudenlaisen näkökulman eri alojen tietoihin, taitoihin ja kykyyn oppia uusia aihealueita. Näissä kriittinen ajattelu, projektin hallinta sekä suomen- ja englanninkielentaidot kehittyivät. Mukana olleisiin työelämänedustajiin on vuoroltaan tehnyt suuren vaikutuksen muun muassa monialainen tiimi, jossa työskenteli sairaanhoitaja-, tieto- ja viestintätekniikka- ja tradenomiopiskelija.

TalenttiTehdas – yritys yhteistyö syventyy pidempiaikaiseksi kumppanuudeksi

Centria-ammattikorkeakoulun kemiantekniikan opiskelijoille muuttuvan työelämän tarpeisiin vastaamiseksi on luotu TalenttiTehdas. Siinä opiskelijoille pyritään luomaan totuudenmukainen käsitys alasta heti opintojen alkuvaiheessa. Opiskelu rakentuu tiimeissä työstetyistä viik-

kotehtävistä, asiantuntijaluennoista, tehdasvierailuista, itse- ja vertaisarvioinnista sekä reaaliaikaisesta palautteesta. Jokaisella tiimillä on kummiyritys, jonka kanssa tiimi toimii tiiviissä yhteistyössä. Toiminnassa korostuvat metataidot substanssiosaamisen lisäksi. Yritysten tarpeet huomioidaan kunkin tehtäväkokonaisuuden osalta ja toimintaa muokataan sen mukaisesti. TalenttiTehdasta varten on luotu työelämätaitojen arviointikriteeristö sekä vertaisarviointi ja arvioinnin keräämisessä on käytetty apuna oppimisanalytiikkaa. Arviointi rakentuu osaamistavoitteiden pohjalta, ja arviointiin osallistuu myös kummiyritykset.

SILMU-lab – tiimiyrittäjyys ja yhteiskehittäminen mahdollistuvat

Vuosina 2016–2019 Centria-ammattikorkeakoululla kehitettiin osana 'AppSim'-hanketta palvelumuotoiluosaamista ja yhteiskehittämistä edistävää simulaatioympäristöä ja ryhmätyöskentelytilaa, jonka nimeksi muodostui SILMU-lab. SILMU-labin tehtävänä on tarjota mahdollisuuden nopeiden kokeilujen kautta löytää uusia näkökulmia ja ideoita kehittämistyöhön eri alojen opiskelijoille ja osaajille. Palvelumuotoilun ja simulaatiomenetelmien avulla voidaan haastaa vakiintuneita toimintatapoja sekä etsiä uusia ratkaisumalleja yhteiskehittämiseen innovatiivisilla tavoilla tiimiyrittäjyyden tukemiseksi. Simulaatiota voidaan itse asiassa yleisemmin kuvata arjen todellisuuden ja siinä toimimisen jäljittelyksi. SILMU-labissa simulaation avulla tehtäviä kokeiluja ja kehittämistä varten yhdistellään digitaalista kuvaa ja ääntä. SILMU-labissa käytettävät simulaatiomenetelmät ja palvelumuotoilu toimivat yhteiskehittämisen mahdollistajana ja tiimityöskentelyn alustana. Tällöin mahdollistetaan tiedon näkyväksi tekemistä, joka on olennainen edellytys monialaisessa yhteiskehittämisessä. SILMU-lab toimii lisäksi yhteen tuovana luovana työskentelytilana.

Palvelusimulaatio SILMU-labissa puolestaan rakennetaan digitaalisia välineitä hyödyntäen palvelun käyttäjäkokemuksesta visualisointi, joka toimii palvelun tai tilanteen prototyyppinä yhteiskehittämisessä. Sen avulla voidaan esimerkiksi yritysten ja opiskelijatiimien kesken kehittää uusia palveluita, opiskelijatiimeinä oppia uusia toimintatapoja

tai tehdä muuta kehittämistyötä (Hautamäki ym. 2020a). Kuvaamme Silmu-moduulin työskentelyä tarkemmin seuraavassa osiossa.

Kohti yhteiskehittämistä – case SILMU-moduuli

Centria-ammattikorkeakoulun opetuksessa hyödynnetään palvelumuotoilua yhtenä pedagogisena lähestymistapana. Palvelumuotoiluun liittyvät menetelmät toimivat yhteiskehittämisen lähtökohtana ja eri aloja yhdistävänä toimintatapana sekä lisäävät empaattista näkökulmaa. Simulaatio tarjoaa tietoa visualisoimalla ja kokemuksellisuuden avulla yhteisen kielen alojen väliseen kommunikointiin. SILMU-moduulissa toteutettavan tiedon visualisointi madaltaa kynnystä eri alojen osaajille työskennellä yhdessä. Simulaatio tarjoaa yhteisen kielen alojen väliseen kommunikointiin.

SILMU-moduulin kokeilun tuloksena koottiin helposti ymmärrettävä materiaalipaketti, jonka tarkoituksena oli madaltaa kynnystä ottaa tila ja palvelusimulaatio osaksi eri alojen opetusta ja tukea tiimityöskentelyn ja tiimiyrittäjyydessä tarvittavien taitojen oppimista. Esimerkkita-pauksena toimi kahden opettajan yhteisopettajuutta toteuttava 'Palliatiivisen hoitotyön monimuoto' -opintojakso, johon simulaatiotyöskentely SILMU:ssa yhdistettiin syventämään aiheen käsittelyä uudella tavalla. Opintojakso piti sisällään kontaktiopetusta sekä verkossa että lähiopetuksena. Lähikerrat varattiin simulaatiotyöskentelyyn ja jakson alussa työskentelyn aloittamiseen liittyvä ohjeistus tapahtui verkon välityksellä. Jaksoa valmisteltaessa opiskelijoille laadittiin oppimistavoitteet ja ohjeistus käytettäviin työskentelymenetelmiin. Näiden pohjalta opiskelijat alkoivat rakentaa simulaatioita valituista palliatiivisen hoitotyön tilanteista teorian tietoon ja omaan työkokemukseensa pohjaten.

Kokeilua varten materiaalista luotiin aluksi testiversio yhdessä jakson opettajien kanssa. Esimerkkitehtävänannossa laaditaan ensin asiakasprofiili ja sitten palvelupolku tämän henkilön näkökulmasta simulaationa. Kokeilun myötä havaittiin, että moduulin materiaalipaketin on huomioitava kaksi ohjeistuksen tasoa; sekä opettajille suunnattu ohjeistus ja esimerkkitehtävät että opiskelijoita varten lyhyitä videoita ohjeita simulaatiossa käytettävän materiaalin tuottamisesta ja

työskentelyä tukeva kirjallinen ohjeistus. Materiaalipaketti ei ole alasi-donnainen, vaan se on sovellettavissa monialaisesti. Paketin kehittä-misessä otettiin erityisesti huomioon sen hyödyntäminen tiimiyrittä-jyyden edistämiseen.

Kokeilun palautteiden pohjalta opimme ohjeistuksen tärkeyden työ-skentelyn alussa. Palautteista ilmeni toive konkreettisemmasta ja ha-vainnollistavammasta materiaalista työskentelyn aloitukseen. Ohjeis-sa tulee esimerkiksi käydä ilmi, mitä simulaatiolla kyseisen tehtävän kohdalla tarkoitetaan. Tämä on kohta, johon aina jokaisen jakson opet-tajan tulee itse täydentää tietoa. Eri alojen opiskelijoilla voi olla aiem-paa kokemusta esimerkiksi tietokonesimulaatioihin tai hoitotyön omaan erilliseen simulaatioympäristöön, jotka poikkeavat SILMU:ssa tapahtuvasta simulaatiotyöskentelystä. On myös opiskelijoita, joilla ei ole mitään aiempaa kokemusta simulaatioista. Saatuihin palautteisiin vastattiin laatimalla ohjeistus työkirjan muotoon, jolloin työskentelyä aloittavan on helpompi tarttua toimeen ja hahmottaa paremmin koko-naisuus ohjeistuksineen.

Kokeilun osallistuneella opiskelijatiimillä oli aiempaa kokemusta hoi-totyön simulaatioympäristöstä. Aiempi kokemus poikkesi kuitenkin SILMUssa toteutettavasta simulaatiosta, joten heidän oli aluksi haasta-vaa päästä sisälle heille uuden tyyppiseen simulaatiotyöskentelyyn. Kokeilun ensimmäinen työskentelykerta paikan päällä SILMU:ssa ver-kossa käydyn aloituksen sijaan olisi korjannut tämän työskentelytavan hahmottamisen haastetta. Asetelma antoi meille kuitenkin toteutetta-van idean, ja vastasimme haasteeseen tekemällä SILMU:sta esittelyvi-deon havainnollistamaan työskentelyä. Kokeilu opetti myös, että opis-kelijoille ja opettajille on hyödyllistä tarkentaa alussa, mitä osaamista tai taitoja tavoitteena on saavuttaa.

Opittavia taitoja voivat olla esimerkiksi tiimiyrittäjyyteen liittyvät tai-dot. Ennakko-odotukset työskentelyn kulusta ja tavoitteista on tärkeä saada ohjeistamalla kohdalleen. Kokeilu havainnollisti, että uuden op-pimistavan kokeilemisen kynnyksen madaltamiseksi osallistujien on alussa hyvä hahmottaa se lisäarvo, jota tällä työskentelymenetelmällä voidaan saavuttaa. Jatkotyöskentelynä kuvattava SILMU:n esittelyvi-deo vastaa myös tähän tarpeeseen. Vaikka palautteiden perusteella opiskelijoilla oli aluksi haasteita päästä alkuun, kokivat he lopulta SIL-

MU:n käytön positiivisena lisänä opintojaksoon. Opintojakson lopussa kokeiluun osallistuneet opettajat kertoivat palautekeskustelussaan, että kokeilu oli heille antoisa ja positiivinen kokemus ja se toi heille lisäarvoa opetukseen.

SILMU –labrassa työskentelyn aloittaminen



Kuva 3.1. SILMU:n materiaalipaketin sisältöesimerkkejä, Kuva: Centria

Mitä kokeilut opettivat monialaisesta tiimiyrittäjyydestä?

Centria-ammattikorkeakoulun monialaisten kokeilujen kautta löysimme uudenlaista näkökulmaa siihen, miten työelämän tehtävät ja TKI:n toimeksiannot viedään pedagogiikkaan ja linkitetään opetussuunnitelmiin sekä miten tiimiyrittäjyyden toimintamalleja ja tiimiopettajuutta voidaan kehittää. Kokeiluissa tavoitteena oli rakentaa ammattikorkeakoulun sisäistä kulttuuria, joka perustuu vahvasti rohkeisiin kokeiluihin ja sen myötä myös epäonnistumisia sallivaan ilmapiiriin ja uuden luomiseen. Uudessa toimintakulttuurissa tavoitteena on saada eri osapuolten erilaiset näkemykset kuuluviin parhaan mahdollisen ratkaisun löytämiseksi vuorovaikutteiselle ja kokeilevalle oppimiselle yrittäjämäisen toiminnan tukemiseksi korkeakoulukontekstissa. Tämän työn tuloksena opiskelijoiden yrittäjyystaidot ja yrittäjämäinen toiminta kasvoivat sitä mukaa, kun rakensimme monitieteellistä tii-

miyrittäjyyttä tukevia toimintaympäristöjä sekä ympäristöihin liittyviä malleja ja prosesseja pedagogiseen käyttöön.

Kokeiluissa opiskelijat harjoittelivat oikeita työelämäprojekteja tiimeissä, joissa he rakensivat ja vahvistivat sekä keskinäisiä että omia työelämäverkostojaan. Nämä nostivat monialaisesti opintojen yrittäjyystaitojen kehittämisen merkityksen kohteeksi. Kokeiluista saadut hyvät kokemukset ovat myös osaltaan edistäneet sitä, että Centria-ammattikorkeakoulussa tehtävään laajaan opetussuunnitelmauudistukseen liitetään nyt myös yrittäjämäisiä työelämävalmiuksia kehittäviä käytäntöpainotteisia opintokokonaisuuksia. Yrittäjyystaitojen edistäminen saavuttaa siten myös korkeakoulun strategista tasoa.

Kokeilut vahvistivat myös, että substanssiosaamisen ohella opiskelijat tarvitsevat koulutusta erilaisiin metataitoihin: kriittiseen ja analyttiseen ajatteluun, ongelmanratkaisutaitoihin, verkosto- ja tiimiosaamiseen sekä valmiuksia monikulttuurisessa ympäristössä toimimiseen. Nämä taidot yhdistyvät opetuksen tiimiyrittäjyyteen pohjautuvissa toimintatavoissa. Ennakko-odotuksilla ja toimintatavan tuoman lisäarvon ymmärtämisellä on myös keskeinen merkitys uusiin malleihin siirtäessä. Osallistujille on käytävä selkeästi ilmi se lisäarvo, jota tällä työskentelymenetelmällä saavutetaan. Ennakko-odotuksiin voidaan vaikuttaa alussa annettavien ohjeistusten ja aiemmin toteutettujen työskentelykuvausten avulla. Jaetut positiiviset vertaiskokemukset madaltavat kynnystä tarttua uuteen työskentelytapaan.

Etenkin yrittäjämäisiä työskentelytapoja edistettäessä on uskallettava antaa opiskelijalle tilaa oppia löytämään oikeat tavat toimia ja määrittelemään itse, mitä haasteita ratkotaan ja millä tavoin. Esimerkiksi palvelumuotoilu ja simulaatiotyöskentely tarjoaa tämän tyyppiseen lähestymistapaan keinoja asiakkaiden tai käyttäjien perimmäisten tarpeiden ymmärtämiseen ja niiden pohjalta ratkaisujen kehittämiseen. Oikean ratkaistavan haasteen tunnistaminen ja rajaaminen sekä oikeiden ratkaisutapojen löytäminen ovat keskeisiä asioita ja näihin tulee panostaa kehittämistyötä tehtäessä ja myös tiimiyrittäjyyttä opetettaessa. On uskallettava antaa tilaa yrittäjämäiselle ja luovalle tavalle ratkaista ongelmia opiskelun osana. Näin toimittaessa ratkaisutapoja ei voida rajata aloittaessa, vaan ne syntyvät yhteiskehittämisen ja prosessin tuloksena (Koivisto ym. 2019). Erittelemme seuraavaksi kokeilu-

jen keskeisiä oppimistavoitteita yrittäjyyden ja yrittäjyystaitojen edistämisen näkökulmasta kurssiesimerkkein.

BUUSTINGPAJAN puitteissa toteutetun 'Yrittäjämäinen toiminta' -opintojakson keskiössä oli tiimityötaitojen harjoittaminen. Palautteen mukaan yhdessä tekeminen ja tiimityöskentely toivat hyviä oppimiskokemuksia ja kehittivät opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja ongelmanratkaisukykyä. Konseptia edelleen kehitettäessä pyrimme panostamaan tiimioppimiseen ja tiimityöskentelyyn, tiimien itseohjautuvuuden tukemiseen sekä innostuksesta lähtevää oppimista. Tiimit valitsevat oman innostuksensa ja osaamisensa perusteella toimeksiantonsa, ottavat siitä vastuuta, etsivät ja hankkivat tietoa. Opettajien rooli kehittyy kohti sparraavaa työskentelytapaa.

Buustingpajan 'AMK liikuntatunti' -kokeilussa toteutui käytännön esimerkki siitä, kuinka opiskelijat voidaan ottaa osaksi koulun toiminnan kehittämistä. Opiskelijoiden yrittäjämäinen projekti oli erinomaisen onnistunut ja sitä voidaan käyttää tulevana vuosina esimerkkinä merkityksellisestä projektista, jossa opiskelijoiden sisäistä motivaatiota tuetaan yrittäjämäisiä toimeksiantoja työstäessä. Centria-ammattikorkeakoulun liiketalouden yksikössä toteutetaan vuosina 2020–2021 'Liikunta ja hyvinvointi' -kurssi valinnaisena opintojaksona, jonka suunnittelussa on hyödynnetty opiskelijoiden tuotosta.

'Johtamisen ja hyvinvointiyrittäjyyden' -opintojakso uudistettiin kokeilussa siten, että opiskelijat pystyivät suorittamaan kyseisen opintojakson yhteistoiminnassa Centria-alueen terveysterveys- ja hyvinvointiyritysten kanssa. Alkuperäisen opintojakson sisällöt, kuten terveysjohtaminen, terveysterveyspalvelujen organisointi, henkilöstöhallinto sekä hyvinvointiyrittäjyys muodostivat uuden kokonaisuuden, jossa toteutui tiimioppimista, työelämän monialaisuuden tunnistamista ja työelämästä hankitun tiedon raportointiosaamista. Kokeilun tuloksena opiskelijoille ja opettajille hahmottuivat hyvinvointiyrittäjyys uudella, autenttisella tavalla. Mallintaminen ja pilotointi tuottivat uudenkäytettävän ja -päivitettävän tietoperustan johtamisen ja hyvinvointiyrittäjyyden opintojakson suorittamiseksi. On huomioitava, että samanaikaisesti yritysyritysyhteistyöhön osallistuvat opiskelijat saavat kaikki samat materiaalit käytettäväkseen kuin perinteiseen opintojak-

soon osallistuvat opiskelijat. Tällainen teorian ja käytännön yhdistäminen työelämäoppimiseen oli luontevaa.

TALENTTITEHDAS-kokeilussa korostui opiskelijoiden haastattelun tärkeys ja ryhmäytymisen merkitys ennen ryhmien muodostamista. Jotta opiskelijat pääsevät kiinni työskentelyyn ja oikeisiin työtapoihin, ovat opettajan läsnäolo ja ohjaus ensimmäisillä tunneilla tärkeitä. Työskentelytapa vaatii opettajalta joustavuutta ja siirtymistä yksinopettajuudesta tiimiopettajuuteen, sekä kykyä tarkastella kriittisesti sitä, mikä on tärkeää ja olennaista opiskelijan siirtyessä työelämään. Vaihtelevat työtavat auttavat oppimista ja uusien toimintatapojen haltuunottamiselle tulee antaa aikaa ja työkaluja sekä opettajille ja opiskelijoille. Verkko-työskentelyn edellytyksenä on tiimin ryhmäytyminen ja luottamuksen syntyminen. Se vaatii kasvokkaista ja säännöllistä kokoontumista verkko-työskentelyn tueksi.

Erilaiset teemoihin sopivat vierailijat ja vierailut saivat hyvää palautetta kokeilun aikana. Kokemuksen perusteella myös vierailevan luennoitsijan aiheeseen kannattaa antaa opiskelijoille mahdollisuus tutustua etukäteen ja ohjata ryhmiä kysymään sekä opettelemaan keskustelua osana oppimista. Vierailut onnistuvat myös verkossa. Kokeilun aikana havaittiin, että verkossa kysyminen ja chattailu oli opiskelijoille helpompaa ja aktiivisempaa, kuin paikan päällä kysymysten esittäminen.

Kohti uudistuvaa toimintakulttuuria

Työelämän murroksen valossa oppiminen ja koulutus joutuvat uudistumaan yhdessä ja yhteistyössä työelämän kanssa, vastatakseen työelämän asettamiin tarpeisiin. Monialaisessa yhdessä oppimisen kulttuurissa opettaja on kuitenkin usein uusien haasteiden edessä, sillä monialainen yhdessä oppiminen rakentuu opiskelijan odotuksista, hänelle annetuista lupauksista ja päivittäisistä kohtaamisista. Uusia malleja käynnistettäessä olisi hyödyllistä pohtia, voisiko opettajalla olla mentoreita monialaisen yhdessä oppimisen pedagogiikan soveltamisen yhteydessä. Mentorina voisivat toimia esimerkiksi jo kokeiluissa omia positiivisia kokemuksia hankkineet kollegat. Opettajan roolin muuttuessa opettajasta valmentajaksi, myös opiskelijan roolin on kas-

vettava ulkoisesta motivaatiosta sisäiseen motivaatioon ja yrittäjämäiseen asenteeseen. Positiivisen työelämälähtöisen ja yrittäjämäisen oppimiskokemuksen aikaansaamiseksi meidän tulee ymmärtää niin opiskelijoiden, opettajien kuin työelämän odotuksia ja siten kehittää oppimisympäristöjä tiiviissä yhteistyössä näiden osapuolten kanssa.

Kokeilujen kautta saimme laaja-alaista pohjaa oppimisympäristöjen monialaiseen kehittämiseen kohti verkostoitunutta toimintakulttuuria. Pienillä askelilla, jossa opetus ja ohjaus korostavat opiskelijälähtöisyyttä rakennettiin uudenlaista toimintakulttuuria kohti yhteisopettajuutta ja yrittäjämäistä tiimioppimista. Monialainen toimintakulttuuri, jossa opiskelijoita valmistellaan työelämän haasteisiin, uudistuu yhdessä ja yhteistyössä työelämän kanssa. Tässä korostuu avoimuus muuttaa toimintamallejaan joustavaksi ja valmentavaksi, ja jossa työ tehdään opettajatiimeissä, työelämäyhteistyössä ja opiskelijatiimeissä. Nämä mahdollistavat siirtymisen valmentavaan pedagogiikkaan ja oppimiseen. Kokeilujen kokemusten pohjalta kokosimme toimintakulttuurin uudistajalle rakennuspalikoita, jota pitkin edetä muutoksessa (kts. taulukko 3.1).

Taulukko 3.1 Toimintakulttuurin uudistajan rakennuspalikat

Toimintakulttuurin uudistajan rakennuspalikat	
Tavoitteellisuus	Osaaminen
• Kokeilun suunnittelussa on tärkeää määritellä tavoitteet ja asettaa rajat toteutukselle, mutta samalla jättää tilaa löytää kokeilemalla uutta. • Katso kokonaisuutta. • Tiimin pitää pystyä itseohjautumaan ja luomaan yhdessä selkeät tavoitteet sekä rajaamaan kehittämishaasteet. Valmiiksi annettujen ongelmien ratkaiseminen ei kehitä tiimiyrittäjyyttä yhtä tehokkaasti.	• Tunnista ja hyödynnä monialaisesti aikaisempaa osaamista, ei vain organisaatiossasi vaan koko verkostossasi. Yhdistele luovasti ja ennakkoluulottomasti mukaan uusia eri alojen osajia tiimiisi. • Ota työelämän asiantuntijuus mukaan. • Tunnista mitä osaamista vielä puuttuu tiimistäsi. • Opiskelijoiden on myös tärkeää oppia hahmottamaan mitä osaamista heiltä vielä puuttuu.

Toimintakulttuurin uudistajan rakennuspalikat

Rohkeus - Kokeile rohkeasti!

Ota rohkeasti uusia työvälineitä haltuun ja valitse oikeat menetelmät. Menetelmät eivät kuitenkaan ole itseisarvo vaan mahdollistavat tavoitteen saavuttamisen.

- Havainnoi jatkuvasti (myös työskentelyn aikana) millaista tukea tiimiläiset tarvitsevat uusien työvälineiden ja työskentelymallien omaksumiseen.
- Tarkastele tapauskohtaisesti mikä työtapo palvelee parhaiten juuri tätä tiimiä ja valittua päämäärää.
- Vaihtelevat työtavat edesauttavat oppimista.
- Yrittäjämäiseen työskentelytapaan kuuluu se, että opiskelijat myös osaavat itse valita mitä työvälineitä ja menetelmiä on tarkoituksenmukaista käyttää.
- Ota rohkeasti kokeiluun erilaisia digitaalisen oppimisympäristön tuomia mahdollisuuksia tiimityöskentelyn kehittämiseen.

Oppiminen

Hyödynnä kokeilujen onnistumisten lisäksi myös epäonnistumiset oppimiskemuksina. Haastava työskentelyprosessi voi olla jopa sujuvaa työskentelyä opettavaisempi.

Hyödynnä kaikkien osapuolten viimeisin tieto: tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta, opiskelijat, työelämä ja kollegat.

Konkretia mukaan - Anna konkreettisia esimerkkejä, joiden avulla opiskelijat voivat lähteä kehittämään omaa tiimityöskentelyään.

Kiinnitä tehtävänannot opintojaksojen ja edelleen opetussuunnitelman osaamistavoitteisiin sekä ota huomioon reaaliajassa tapahtuvat työelämän muutokset.

Luottamus

- Rakenna luottamuksellinen ilmapiiri, joka on yhdessä kehittämisen yksi perusedellytys!
- Sitoudu ja luo luottamuksellinen työelämäyhteistyö. Työelämän kanssa luottamus rakennetaan pitkäjänteisellä yhteistyöllä.
- Ole avoin, sillä avoimuus kasvattaa luottamusta.
- Luovu yksin asioista päättämisestä, ja ideoi yhdessä!

Uskalla

...varata aikaa ajatteluun.

...laittaa itsesi likoon.

...kokeilla (onnistuneet esimerkit luovat positiivista asennetta muillekin kokeilla!)

...tarkastella kriittisesti opintojaksoa, mitä siinä on tärkeää ja olennaista opiskelijan tulevaa työtä ajatellen. Muista ajoittain pysähtyä tarkastelemaan mihin suuntaan työelämä on menossa. Muutokset voivat olla nopeita!

...laittaa positiivisuutta peliin, nähdä hyvät puolet, ja välttää jäämästä jumiin.

Tavoiteltava toimintakulttuurin muutos

- Vahva TKI-opetus ja yritys yhteistyö näkyy opetussuunnitelmassa.
- Yhteisopettajuus tiimiyrittäjyyden ytimessä.
- Monialaiset tiimit ratkomassa monialaisia työelämäprojekteja.
- Työelämänäkökulma tiiviisti mukana tiimiyrittäjyydessä, sillä työelämätaidot ovat tärkeä osa opiskelijan oppimisprosessia.
- Tiimiyrittäjyysosaaminen vahvistuu opiskelijoilla luontaisena osana opintoja.

Lähteet

Hautamäki, J., Mäkitalo, T., & Hautala, M. (2020a). Tulevaisuuden työelämää varten. AppSim-hankkeen loppujulkaisu. URL: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020052739352>

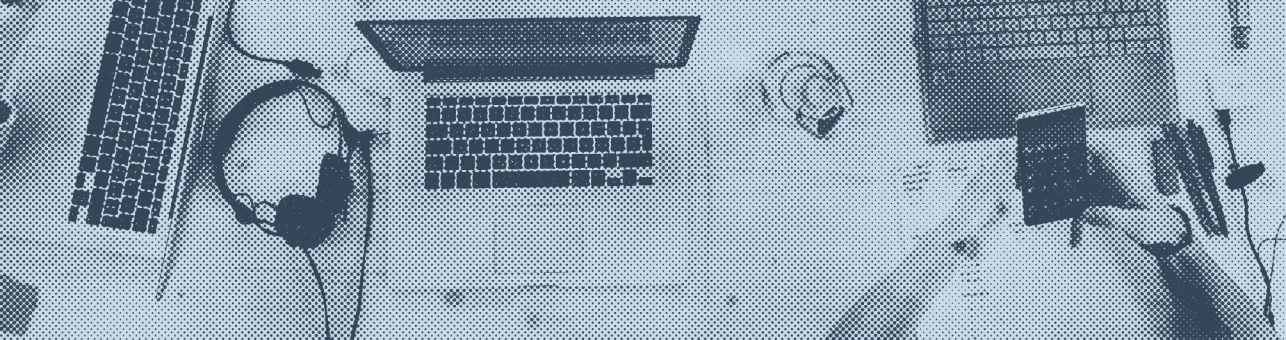
Hautamäki, J., Mäkitalo, T., & Hautala, M. (2020b.) Yhdessä kokeiltua. Centria-ammattikorkeakoulu. URL: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020090868932>

Koivisto, M., Säynäjäkangas, J. & Forsberg, S. (2019). Palvelumuotoilu ja simulaatio edistävät yrittäjämäisten toimeksiantojen kanssa työskentelyä osana monialaisia opintojaksoja. Alma Talent.

Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 32(1), 17–28.

Oksanen, K., & Dufva, M. (2018). Työn murros tulevaisuusselonteon näkökulmasta (2018), Futura 3(2), 6–18.

Teknologiateollisuus ry. (2018). 9 ratkaisua Suomelle. Teknologiateollisuuden Koulutus ja osaaminen -linjaus 2018. URL: https://teknologiateollisuus.fi/sites/default/files/file_attachments/teknologiateollisuus_koulutus_ja_osaaminen_linjaus_2018.pdf



LUKU 4

Self-Hack -tapahtuma opiskelijoiden oman osaamisen ja tulevaisuuden tunnistamiseen

Nina Jackson ja Niina Marostenmäki

OULUN YLIOPISTO

Tässä luvussa keskustelemme life designista perustana yrittäjämäiseen oppimiseen. Avaamme erityisesti UniOulu Self-Hack -tapahtuman tavoitteita, sisältöä ja palautetta esimerkkinä siitä, miten voidaan ohjata ja tukea opiskelijoita heti opiskelujen ensimmäisestä päivästä.

Oulun yliopisto teki keväällä 2019 päätöksen tarjota kaikille syksyllä 2019 aloittaville tutkinto-opiskelijoille päivän mittaisen life design -työpajan. Työskentely toteutettiin pienissä ryhmissä, joissa opiskelijat pääsivät tutustumaan toisiinsa syvemmin sekä pohtimaan yhdessä opintojen aloittamiseen, -suunnitteluun, sekä muutenkin uuteen elämäntilanteeseen liittyviä kysymyksiä.

Tässä luvussa

- 46 Life design ponnahduslautana mielekkääseen oppimiseen ja työhön
- 46 Self-Hack – kaikille aloittaville opiskelijoille suunnattu life design -tapahtuma
- 49 UniOulu Self-Hack 2019: kouluttaminen, ohjeistus ja logistiikan suunnittelu
- 53 UniOulu Self-Hack 2020: uusi virtuaalinen arki
- 57 UniOulu Self-Hack -tapahtuman onnistuminen
- 59 Katse tulevaisuuteen
- 60 Lähteet

Life design ponnahduslautana mielekkääseen oppimiseen ja työhön

Työurien monimuotoisuuden ja purskeisen, pätkätöitä ja freelancer-työskentelyä suosivan työkulttuurin vuoksi korkeakoulut ovat aktivoituneet pohtimaan koulutusstrategioita, joiden avulla opiskelijoiden siirtymää jälkiteolliseen työkulttuuriin voitaisiin tukea. Useaa opiskelijaa ei enää odota opintojen jälkeen vakaa työpaikka, jossa urakehitys on lineaarista. Sen sijaan nuoret joutuvat kohtaamaan pelottavankin kuulaisen paradoksin; lapsuudesta lähtien heitä on kannustettu rakentamaan itselleen selkeä urapolku, mutta samalla ilmastonmuutos ja muut megatrendit osoittavat, että vanhoihin rakenteisiin ei voida luottaa.

Yhä useampi työllistää itse itsensä ja jokaisesta opiskelijasta, alasta riippumatta, tulee yhä vahvemmin oman työuransa, oppimisen ja muun elämän tasapainon suunnittelijoita, jotka pyrkivät vastaamaan muuttuvan maailman tarpeisiin tekemällä yhä monimuotoisempaa työtä (Varamäki, 2019). Oppimisen ja uraohjauksen paradigma onkin ehkä muuttunut ohjaamisesta oppijan proaktiiviseen merkitysten ja yhteyksien löytämisen ja luomisen fasilitointiin. Näiden yhteyksien löytäminen ja luominen – oman osaamisen, arvojen ja tavoitteiden sanoittaminen, ovatkin yksiä keskeisimpiä edellytyksiä yrittäjyysosaamisen kehittymiselle (esim. Bacigalupo ym. 2016).

Self-Hack – kaikille aloittaville opiskelijoille suunnattu life design -tapahtuma

UniOulu Self-Hackin juuret juontavat *life designiin* (Burnett & Evans 2016) ja Stanfordin yliopiston ‘*Designing Your Life*’ -kurssiin. Kehitimme menetelmää niin, että lisäsimme muun muassa positiivisen psykologian taustateoriaa. Self-Hack -konsepti on siten kurssikokonaisuuden sijaan suunniteltu ‘*plug & play*’ -malliseksi, jonka ytimessä on yhdestä kahteen päivää kestävä työpaja. Työpajaan sisältyy konkreettisia tehtäviä, joka tekevät konseptista helposti skaalautuvan tapahtuman. Järjestimme UniOulu Self-Hack ensimmäisen kerran keväällä 2019 yhteistyössä voittoa tavoittelemattoman organisaation, *Creativity Squadsin* kanssa, jonka alkuperäistä Self-Hack -konseptia muokattiin korkea-

koulukontekstiin sopivaksi. UniOulu Self-Hack integroitiin olemassa olevaan opetussuunnitelmaan osaksi orientaatioviikon ohjelmaa ja tavoitti siten yhden päivän aikana 1200–1300 opiskelijaa. Käytössä olleiden tietolähteittemme mukaan, UniOulu Self-Hack on todennäköisesti suurin koskaan järjestetty yhtäaikainen *life design* -tapahtuma.

Creativity Squads on voittoa tavoittelematon järjestö, joka yhdistää luovuuden sekä itsensä johtamisen. Creativity Squadsin yhteisö on täynnä innokkaita yksilöitä, jotka ovat kiinnostuneita itsensä kehittämisestä, samanhenkisten ihmisten yhdistämisestä sekä uusien mahdollisuuksien tarjoamisesta ympäri maailman. Creativity Squadsin aktiviteetit ja konseptit eivät ole sidottuja tiettyyn ikään, elämänvaiheeseen tai statukseen, vaan ne ovat avoimia ja hyödyllisiä jokaiselle. Sen lisäksi, että Creativity Squads haluaa luoda ympärilleen samanhenkistä yhteisöä, he järjestävät räätälöityjä työpajoja eri tahoille, kuten yliopistoille, organisaatioille sekä järjestöille. Taustalla toimivien henkilöiden osaamisalueita ovat muun muassa draama, improvisaatio, pedagogiikka, design, fasilitointi sekä yrittäjäys. <http://creativitysquads.com/>

Työpajan tehtävissä korostuu itsenäisen pohdiskelun lisäksi ajatusten ryhmälle jakaminen ja tehtävät etenevät design-prosessin mukaisesti. Koska tehtävissä käsitellään osittain henkilökohtaisia aiheita, osallistujille on luotu pelisäännöt keskustelujen luottamuksellisuudesta ja painotettu sitä, että kaikilla on oikeus päättää kuinka paljon omasta elämästään haluaa muille opiskelijoille jakaa. Tämän lisäksi, ja kaiken varalta, opintopsykologit olivat osallistujien tavoitettavissa koko tapahtumapäivän ajan.

Tapahtumapäivän päätavoitteiksi määriteltiin siten seuraavat asiat:

- Tarjota uusille opiskelijoille elämänsuunnittelutyökaluja, joiden kautta he voivat oppia ymmärtämään paremmin itseään ja elämänsä osa-alueita.
- Tukea opiskelijoita suunnittelemaan itselleen mielekästä opiskelijaelämää kannustamalla heitä tekemään tietoisia valintoja omien vahvuuksiensa, arvojensa ja toiveidensa perusteella.
- Auttaa oppilaita omaksumaan proaktiivinen asenne uusiin opintoihinsa tarjoamalla tapoja suunnitella ne mielekkäästi.
- Tukea opiskelijoita sitoutumaan uuteen tutkinto-ohjelmaan tukemalla tiimiytymistä.
- Edistää yrittäjyyskulttuuria ja yrittäjämäistä ajattelutapaa.

Mikä life design?

Life design voidaan rinnastaa viime aikoina paljon pinnalla olleeseen itsensä johtamisen keskusteluun. Konsepti on kehitetty alun perin Stanfordin yliopistossa tukemaan yksilön hyvinvointia jälkiteollisessa työ- ja oppimiskulttuurissa, ja sitä on sovellettu korkeakouluissa kurssimuotoisesti jo vuosien ajan. Design-ajattelu on alun perin lähtöisin teknologiayritysten tuotekehityksen puolelta, mutta life designissä design-ajattelun työkaluja sovelletaan tuotteiden sijaan omaan elämään (Burnett & Evans 2016).

Life design, eli elämän suunnittelu on dynaaminen, jatkuva prosessi, jonka aikana yksilö tekee päätöksiä omien tavoitteidensa, kiinnostuksen kohteidensa ja arvojensa perusteella muokataksaan elämänsä suuntaa. Life design -prosessissa ihminen nähdään kokonaisuutena. Esimerkiksi työ ei ole irrallinen osa muusta elämästä, vaan pikemminkin jatkumo yksilön arvojen ja kiinnostuksenkohteiden toteuttamiselle. Sama pätee myös toisinpäin. Esimerkiksi henkisen hyvinvoinnin voidaan nähdä vaikuttavan ihmisen uraan ja oppimiseen (Hartung 2019).

Kuvaamme seuraavaksi UniOulu Self-Hackin toteutusta, ja miten toteutukset ovat kehittyneet vuoden 2019 ja 2020 aikana.

UniOulu Self-Hack 2019: kouluttaminen, ohjeistus ja logistiikan suunnittelu

UniOulu Self-Hack -pilotin toteuttanut ydinryhmä koostui kahdesta edustajasta kummastakin mukanaolevasta organisaatiosta: kaksi Oulun yliopiston suunnittelijaa ja Creativity Squadsin molemmat perustajat. Self-Hack -työpajan sisällön tuottaminen ja kehittäminen oli Creativity Squadsin vastuulla, kun taas Oulun yliopiston tiimi huolehti konseptin muokkaamisesta korkeakoulukontekstiin sekä tapahtuman toteuttamisen käytännön järjestelyistä. Vuoden 2019 työpajassa yksilöt sovelsivat design-ajattelun periaatteita omaan elämäänsä konkreettisten harjoitusten avulla, jotka olivat koottu jokaiselle osallistujalle jaettavaan fyysiseen työkirjaan. Työpaja koostui yhteensä viidestä vaiheesta, jotka olivat: empatisointi (engl. empathise), määrittely (engl. define), ideointi (engl. ideate), prototypointi (engl. prototype) ja testaaminen (engl. test).



Kuva 4.1. Vuoden 2019 tapahtumapäivä. Kuvaaja: Lasse Lehto (CC BY-NC)

Tapahtuma toteutettiin yhtäaikaaisesti kahdella Oulun yliopiston kampuksella: Linnanmaalla ja Kontinkankaalla. Ennen itse työskentelyn aloittamista, kummallakin kampuksella opiskelijat kokoontuivat suuriin luentosaleihin kuulemaan alkuinfon, josta he lähtivät pienemmissä ryhmissä, fasilitaattoreiden johdolla työskentelytiloihin. Työskentelyn alettua, opiskelijat etsivät itse laatimiensa kysymysten kautta yhtäläisyyksiä ja samaistumisen kohteita oman ryhmänsä kesken, jonka jälkeen opiskelijat määrittelivät elämänsä osa-alueita, hakivat inspiraatiota omista vahvuuksista, arvoista, menneisyydestä sekä nykyhetkestä, josta he etenivät kohti tavoitteiden asettamista.

Opiskelijat jaettiin työskentelemään 10–50:sta hengen tiloihin, riippuen tutkinto-ohjelmien koosta ja tilasta, joka heille oli varattu päivän työskentelyä varten. Tapahtumapäivä kesti yhteensä seitsemän tuntia. Opiskelijoiden pienryhmät pyrittiin pitämään samassa tilassa parhaan mukaan. Tapahtumaan varattiin yhteensä 50 yksittäistä tilaa; luentosaleja, neuvotteluhuoneita ja pienempiä luokkatiloja. Tilojen koosta riippumatta, opiskelijat työskentelivät koko päivän samoissa, noin kuuden hengen pöytäryhmissä (kts. kuva 4.1).



Kuva 4.2. Vuoden 2019 fasilitaattoreita. Kuvaaja: Lasse Lehto (CC BY-NC)

Jokaisessa tilassa toimi yhdestä kahteen opiskelijafasilitaattoria tuke-
massa opiskelijoiden työskentelyä. Fasilitaattorit pyrittiin jakamaan
aloittain, mutta koska kyseessä ei ollut tiedekuntainfo tai jonkun tie-
teenalan erityistä ymmärrystä vaativa työpaja, fasilitaattorit saattoi-
vat ohjata myös jonkin muun kuin oman alansa uusia opiskelijoita. Fa-
silitaattoreita koulutettiin yhteensä 70 kevään ja syksyn 2019 aikana
(katso kuva 4.2), sillä tapahtumaan odotettiin yli tuhatta osallistujaa.
Fasilitaattorit edustivat ylempien vuosikurssien opiskelijoita ja heidän
tehtävänä oli toimia ryhmien fasilitaattoreina tapahtumapäivänä. Fa-
silitaattorit kävivät läpi kahden päivän, yhteensä 16 tunnin, koulutuk-
sen, jossa he tutustuivat niin Self-Hackin sisältöön kuin fasilitaattorin
rooliin. Koulutuksen, fasilitaattorina toimimisen ja loppurefleksion
kautta ylempien vuosikurssien opiskelijoiden oli myös mahdollista
kerryttää itselleen viisi opintopistettä. Lisäksi opiskelijafasilitaattorit
saivat Self-Hack -fasilitaattorin sertifikaatit, jonka he pystyivät
liittämään esimerkiksi omaan CV:seensä.

Suuri tapahtuma vaati paljon suunnittelua, etenkin logistiikan suh-
teen. Työtä teettivät Self-Hack-työkirjan kokoaminen, tilojen hallin-
nointi 1200:lle hengelle, opiskelijafasilitaattoreiden kouluttaminen
sekä uudesta tapahtumasta tehokkaasti tiedottaminen. Tapahtumasta
kerättiin opiskelijapalaute heti tapahtumapäivän aikana. Palaute oli
erityisen tärkeää, sillä vaikka työpajaa oltiin testattu pienillä, lukiolai-
sista koostuvilla testiryhmillä, opiskelijoiden reaktiosta ei ollut var-
muutta. Palautetta kerättiin myös tapahtuman seuraavaa toteutusta
ajatellen. Palautelomakkeessa uusia opiskelijoita (n = 750) pyydettiin
arvioimaan muun muassa työpajan laatua, merkitystä ja sisältöä.

Vuoden 2019 osallistujapalaute numeroina

- 68%** opiskelijoista koki, että tapahtuma sopi hyvin opintojen alkuun
- 68,5%** opiskelijoista koki tapahtuman sisällön mielenkiintoiseksi
- 82,5%** opiskelijoista koki työkirjan auttaneen ja tukeneen työskentelyä
- 85%** opiskelijoista koki ryhmänsä fasilitaattorin olleen avulias ja helpotta-
van työskentelyä
- 70,5%** opiskelijoista suosittelisi tapahtumaa seuraavan vuoden fukseille

Palautetta kerättiin myös opiskelijafasilitaattoreilta (n=28), joista 87,5% koki oppineensa paljon ryhtymällä fasilitaattoriksi. Fasilitaattorit myös suositelisivat fasilitaattorina toimimista muille. He toivoivat kuitenkin enemmän fasilitoinnin käytännönharjoittelua, tiiviimpiä koulutuksia, mutta toisaalta enemmän mahdollisuuksia verkostoitua muiden fasilitaattoreiden kanssa.

Kaiken kaikkiaan tunnistimme palautteen pohjalta kolme, hyvin käytännöllistä kehityskohdetta, jotka olivat a) tapahtumapäivän aikatauluttaminen/lyhentäminen, b) UniOulu Self-Hack -sisällön kehittäminen yhtenäisemmäksi, sekä c) tiedotuksen lisääminen ja selkeyttäminen.

Palautteen perusteella ymmärsimme myös, että itse UniOulu Self-Hackin tulisi olla vain alkusoittoa opintojen läpi jatkuvalla reflektointiprosessille. Tämä sai suunnittelijat pohtimaan kuinka integroida life design -ajattelua ja -työkaluja muualle opetussuunnitelmaan ja opiskelijoiden käyttämiin järjestelmiin. Asian edistämiseksi, suunnittelijat päättivät kolmesta toimenpiteestä, nimenomaan a) valmistella materiaalia ja kouluttaa tuutoropettajia käyttämään Self-Hack -materiaalia opiskelijoidensa kanssa, tarjoten opiskelijoille mahdollisuuden jatkaa pohdintoja muun muassa ohjauskeskusteluissa, b) tehdä yhteistyötä Opetus- ja kulttuuriministeriön toisen kärkihankkeen, AnalytiikkaÄlyn kanssa. Hankkeessa edistetään opintojen sujumista sekä työelämään siirtymistä hyödyntämällä oppimisanalytiikkaa opintopolun suunnittelussa, opintojen seurannassa, opetuksessa, opiskelijoiden ohjauksessa ja yliopiston johtamisessa. Suunnittelijat päättivät myös c) pilotoida syksyllä 2020 Self-Hack-sisältöä luonnontieteellisen tiedekunnan toisen vuoden opiskelijoille, sivuainevalintojen ja opinpolun määrittämisen helpottamiseksi.

“Self-Hackin tulisi olla vain alkusoittoa opintojen läpi jatkuvalla reflektointiprosessille.”

UniOulu Self-Hack 2020: uusi virtuaalinen arki

Edellisen toteutuksen palautteen pohjalta, työkirjaa muokattiin selkeyttämällä tehtävänantoja sekä muuttamalla tehtävien määrää ja järjestystä siten, että tapahtumapäivän kesto saatiin lyhennettyä seitsemästä viiteen tuntiin. Päivän aikataulua ja sisältöä pyrittiin myös selkeyttämään kuvittamalla työkirjaan tiekartta, josta kävi ilmi tehtävien määrä ja järjestys. Lisäksi opiskelijafasilitaattoreita koulutettiin kertomaan tehtävien välisestä yhteydestä uusille opiskelijoille aiempaa selkeämmin. Vuonna 2019 opiskelijafasilitaattoreiden rekrytointi vaati paljon markkinointia, mutta vuonna 2020 ylempien vuosikursien opiskelijat ilmoittautuivat fasilitaattoreiksi ilman sen suurempaa markkinointia, mikä oli erittäin positiivinen viesti tapahtumajärjestäjille UniOulu Self-Hackin opiskelijoiden keskuudessa herättämästä kiinnostuksesta. Osa ilmoittautuneista fasilitaattorista oli itse ollut osallistujana edellisessä syksynä. Uusille opiskelijoille tapahtumasta tiedottamiseen pystyttiin puolestaan satsaamaan aiempaa vuotta enemmän.

Maaliskuussa nopeasti edenneen pandemiatilanteen vuoksi kaikki vuoden 2020 fasilitaattorikoulutukset sekä itse UniOulu Self-Hack päätettiin järjestää virtuaalisesti Zoom-palvelun kautta. Tämä vaati joustokykyä niin järjestäjiltä kuin fasilitaattoreilta, mikä näkyi myös siinä, että useat fasilitaattorikoulutettavat jättivät koulutukset kesken. Aluksi mukaan lähteneitä fasilitaattoreita oli 80, mutta lopulta tapahtumapäivänä toimi aktiivisena vain 50 fasilitaattoria. Fasilitaattoreiden poisjääminen oli erityinen haaste, sillä osallistujia ilmoittautui Zoom-sessioihin runsaasti ja paikalla oli lopulta noin 1300 uutta opiskelijaa. Fasilitaattorit toimivat ryhmiensä kanssa erillisissä Zoom-tapaamisissa hyödyntäen breakout rooms -toimintoa. Opiskelijat ja fasilitaattorit saivat tulla tapahtumaan myös Linnanmaan kampukselle, mutta lähiosallistumista varten vaadittiin perusteet etäosallistumisen esteistä. Lopulta Linnanmaan kampuksella työskenteli päivän aikana muutaman kymmenen opiskelijan joukko parin fasilitaattorin johdolla.

Aiempana vuonna kaikki opiskelijat olivat tulleet aamulla luentosaleihin, josta ryhmät jaettiin pienempiin tiloihin, mutta tänä vuonna uusilta opiskelijoilta vaadittiin ennakoilmoittautumista tapahtumaan, mikä työllisti tapahtuman järjestäjiä. Tekninen toteutus ja fasilitaattorikoulutukset sujuivat lopulta kuitenkin hyvin, sillä fasilitaattoreille järjestettiin ylimääräisiä koulutuksia zoomin käytöstä ja yhteishengen luomisesta virtuaalisesti. Koulutuksissa korostettiin taukojen tärkeyttä virtuaalisessa oppimisympäristössä. Lisäksi fasilitaattoreille esiteltiin erilaisten osallistavien työkalujen (kuten Zoom polls, -whiteboard, -chat sekä Mural) käyttöä. Teknistä osaamista tärkeämmäksi nostettiin kuitenkin läsnäolo sekä perinteisemmät turvallisuutta lisäävät ja tunnelmaa keventävät leikit ja harjoitukset. Ylimääräiset koulutukset ja teknisten työkalujen haltuunoton opettelu työllistivät niin fasilitaattoreita kuin järjestäjiä, mutta toisaalta virtuaalinen osallistuminen vähensi logistiikan määrää.

Vuoden 2020 osallistujapalaute numeroina

- 72%** vastaajista koki saaneensa tarpeeksi tietoa ja ohjeita ennen tapahtumapäivää.
- 88%** koki saaneensa tarpeeksi tietoa ja ohjeita tapahtumapäivän aikana.
- 83%** koki työkirjan olleen hyödyllinen ja tukeneen työskentelyssä.
- 54%** hieman yli puolet vastaajista koki virtuaalisen työskentelyn Zoomin kautta mielekkääksi.
- 88%** vastaajista arvioi oman ryhmänsä fasilitaattorin olleen avulias ja tehneen työskentelystä helpompaa.
- 79%** vastaajista koki tapahtuman sopineen hyvin opintojen alkuun.
- 76%** vastaajista arvioi tapahtuman olleen kokonaisuudessaan hyvin järjestetty.
- 67%** kertoi tapahtuman herättäneen heissä myönteisiä tunteita.
- 75%** koki tapahtuman auttaneen heitä tutustumaan uusiin ihmisiin.
- 64%** koki päivän sisällön kokonaisuudessaan mielenkiintoiseksi.
- 74%** vastaajista suosittelisi tapahtumaa seuraavan vuoden fukseille.

Yhteistyö AnalytiikkaÄly-hankkeen kanssa näkyi konkreettisesti tapahtumapäivän aikana, jolloin AnalytiikkaÄlyn tutkimusryhmä keräsi opiskelijoilta aineistoa kehittääkseen opiskelijoiden opintojen etene- mistä tukevaa osiota, joka sisältää UniOulu Self-Hack työskentelylle ominaista reflektointia, Peppi-järjestelmään. Myös tuutoropettajille pidettiin koulutuksia siitä, kuinka he voisivat hyödyntää UniOulu Self-Hack -tehtäviä ohjaustapaamisissa.

Tapahtumapäivän lyhentämisestä huolimatta opiskelijat (N=390, joista 344 osallistui tapahtumaan) kokivat tapahtumapäivän toteutuksen edelleen liian pitkäksi (osa tosin pohti palautteessa, että tämä saattoi johtua virtuaalisesta toteutuksesta). Jotkut opiskelijat kokivat keskustelun ja jakamisen virtuaalisessa ympäristössä kiusalliseksi ja tästä syystä toivoivat, että tapahtuma järjestettäisiin jatkossa kampuksella. Samanaikaisesti opiskelijoilta tuli myös palautetta tapahtuman jär- jestämisen tärkeydestä, sillä pandemiatilanteen vuoksi opiskelijoiden on haastavaa päästä tutustumaan toisiinsa kunnolla ja saada vertaistu- kea. Osa myös koki tapahtumaan osallistumisen kotoa käsin mukavak- si.

Vuoden 2020 fasilitaattoripalaute numeroina

89% fasilitaattoreista koki fasilitaattorina toimimisen olleen mukavaa

85% koki oppineensa paljon ryhtyessään fasilitaattoriksi.

96% koki tapahtuman järjestäjien olleen avuliaita ja asiantunti- joita.

81% vastaajista arvioi käytännön asioista viestinnän olleen selkeää.

81% koki saaneensa tarvittavat tiedot ja taidot koulutuksissa.

81% arvioi tapahtumapäivän järjestelyjen olleen selkeät.

Palautteen perustella kävi ilmi, että sisältöön toivottiin taas jälkeen selkeyttä. Vaikka päivästä toivottiin lyhyempää, opiskelijat toivoivat saavansa ennakko- tai kotitehtäviä sekä lisää aikaa keskusteluille. Palautetta saatiin edelliseen vuoteen verrattuna heikommalla vastausprosentilla, sillä edellisenä vuonna palaute pystyttiin keräämään paikan päällä.

Fasilitaattorit (N=27) puolestaan ehdottivat palautteessaan seuraavantilaisia kehityskohteita fasilitaattorikoulutukseen ja tapahtumapäivään: koulutuksiin lisää käytännön harjoitteita sekä tehtävien fasilitointiin, esiintymiseen ja ryhmän haltuun ottamiseen, vinkkejä haastavien tilanteiden hallintaan, ja lisää ryhmäytymistä fasilitaattoreiden välillä. He toivoivat myös tapahtuman järjestämistä kampanjalla, jos vain mahdollista. Osa koki etäfasilitoinnin kömpelöksi. Materiaalien ja sisältöjen yhteneväisyys mietitytti fasilitaattoreita; hyvät työkirjan kanssa yhteneväiset kalvot fasilitointiin peräänkuulutettiin, kuten myös laadukkaampia ja selkeämpiä kuvia itse työkirjaan ja sisällöt suomeksi suomenkieliseen kirjaan. Toivottiin myös itse UniOulu Self-Hack-päivän parempi aikatauluttamista ja enemmän aikaa ryhmäytymiseen, joka sinänsä tarkoittaisi vähemmän tehtäviä työpajassa.

UniOulu Self-Hack -tapahtuman onnistuminen

Palautteen perusteella olimme pystyneet parantamaan tapahtumapäivää monella osa-alueella, vaikka toteutus olikin vuonna 2020 virtuaalinen. Myös virtuaaliset fasilitaattorikoulutukset saivat kiitosta niiden hyödyllisyydestä, vaikka käytännön harjoittelua toivottiinkin olevan vielä enemmän. Vuoden 2019 ja 2020 toteutuksia on kuitenkin vaikea vertailla keskenään, sillä esimerkiksi palautteen vastaajia oli eri määrä kummallakin kierroksella ja toinen toteutus oli kampuksilla ja toinen enimmäkseen verkossa. Sanallinen palaute kuitenkin kertoo paljon niin opiskelijoiden kuin fasilitaattoreiden ajatuksista tapahtumaa kohtaan (kts inforuutu alla).

Vaikka UniOulu Self-Hackin molemmista toteutuksista tuli runsaasti positiivista palautetta, tapahtuman pakollisuutta voidaan kyseenalaistaa, sillä tapahtuma ei miellyttänyt kaikkia. Osa opiskelijoista toivoi myös saavansa täyttää tehtäväkirjan itsenäisesti. Toteutuksen joustavuutta sisällön, tekotavan sekä ajoituksen suhteen tuleekin miettiä jatkoa ajatellen, vaikka onkin hienoa ajatella, että kaikki osallistuvat tapahtumapäivään yhtä aikaa. Yhtäaikainen osallistuminen luo yhteisöllisyyttä ja voi saada sellaisetkin opiskelijat innostumaan, jotka eivät olisi välttämättä tulleet tapahtumaan vapaaehtoisesti. Yllätykseksemme virtuaalitoteutus ei vaikuttanut palautteeseen yhtä negatiivisesti kun olimme odottaneet ja myöskään opintopsykologien apua ei tarvittu kuin yhteensä kerran kummankin vuoden toteutuksissa. Iloksemme saimme myös huomata, että kaksi fasilitaattoria halusi järjestää keväällä 2020 oman kaikille opiskelijoille ja henkilökunnalle avoimen Self-Hack-tapahtuman.

Vaikka UniOulu Self-Hackin onnistuneisiin toteutuksiin löytyy useita tekijöitä, haluamme nostaa muutaman erityisen seikan esille:

- Organisaation kokoa huomioon ottaen Oulun yliopisto osoitti huomattavaa ketteryyttä ja joustavuutta tämän innovatiivisen projektin toteuttamisessa lyhyessä ajassa.
- Projektin parissa työskenteleville suunnittelijoille annettiin paljon itsenäisyyttä suunnitella ja toteuttaa projekti itsenäisesti.

- Creativity Squads oli joustava ja luotettava kumppani, joka vastasi yliopiston tarpeisiin nopeasti.
- Sekä Oulun yliopistolta että Creativity Squadsilta löytyi tarvittavat taidot ja asenne tapahtuman onnistuneeseen toteuttamiseen.
- Opiskelijafasilitaattorit osoittivat huomattavaa luotettavuutta ja sitoutumista rooliinsa.

Esimerkkejä opiskelijoiden palautteesta

Opiskelija, osallistuja

" Oli tosi hyödyllinen ja mukava tapahtuma! Tykkäsin kovasti vaikka aluksi pelkäsin, että olisi turha :) Ja vaikkei suoranaisesti liity tapahtuman järjestämiseen niin oli kiva, että omassa ryhmässä riitti keskustelua koko ajan ja melkein ajan ylikin! Jäi huippu fiilis :) Kiitos!"

"Olisi hyvä, jos kaikki olisi yhtä aktiivisesti mukana. Ymmärrettävää kuitenkin, että kaikki eivät halua jakaa ajatuksiaan. Self-Hack toimii varmasti paremmin lähiopetuksessa."

"It was really helpful for me being an international student as I could come out of my shell and communicate with others from different backgrounds. I liked both sharing my own perspectives and learning about others' perspectives, although the discussions were online. But that did not matter."

Opiskelija, fasilitaattori

"Kerrassaan onnistunut tapahtuma! Koin itse juuri maisteriopintoihin siirtyneenä Self-Hackin erityisen hyödylliseksi itselleni. Voisin kuvitella, että vastaava tapahtuma suunnattuna juuri tuossa opintojen taitekohdassa oleville voisi olla melkoinen täysosuma. Ihan jo siitä näkökulmasta, että valmistumisen tavoiteajat tuppavat tippumaan maisterivaiheessa verrattuna kandidativaiheeseen, useimmiten juurikin tietynlaisen epävarmuuden ja oikean suunnan hakemisen vuoksi, jolloin on helpompaa ja turvallisempaa pysyä opiskelijana."

"Self-Hack antaa hyvyn käsitellä omia työelämävalmiuksia. Tajusin sen avulla, miten voin esittää oman osaamiseni uudella tavalla ja siten löytää laajemmin mahdollisuuksia omalle urakehitykselle. Lähdin fasilitaattoriksi koska halusin tarjota myös muille tilaisuuden kokea ahaa-elämyksiä. Self-Hackiä tehdessä tutustuu ihmisiin uudella tavalla keskustelemalla omista vahvuuksista, toiveista ja päämääristä. Oli todella kivaa kerrankin reflektoida omaa elämää ääneen!"

Katse tulevaisuuteen

Kehitetyn konseptin ja kertyneen kokemuksen perusteella, toivomme tulevaisuudessa life design -ajattelun integroituvan yhä tiiviimmin korkeakoulujen käytänteisiin ja mahdollisuuksien mukaan myös opintojaksoille. Toivomme että Self-Hack leviäisi myös muihin korkeakouluihin, sillä kokeilua voidaan pitää kokonaisuudessaan hyvin onnistuneena tapana integroida life design -ajattelua ja yrittäjämäistä toimintatapaa heti opintojen alkuun.

Pilotti on saanut paljon myönteistä huomiota, ja parhaan tietomme mukaan vastaavaa saman mittakaavan life design -tapahtumaa ei ole koskaan aiemmin järjestetty korkeakouluopetuksessa. Tapahtuma on samalla vahvistanut Oulun yliopiston imagoa innovatiivisena organisaationa. Yksi tavoitteista on ollut, että tapahtuma alentaa opiskelijoiden kynnystä osallistua kampuksen muuhun yrittäjyystoimintaan opintojen aikana. UniOulu Self-Hackin elementtejä on aktiivisesti alettu hyödyntää Oulun yliopiston innovaatioaktiviteeteissä, ja opintojärjestelmiin lisätään mm. oman osaamisen kehittymisen reflektointimahdollisuuksia.

Pilotin pohjalta saimme paljon ideoita, joita korkeakoulut niin Suomessa kuin kansainvälisesti voisivat hyödyntää yrittäjämäisen oppimiskulttuurin, yrittäjyyden ja opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseksi, sekä mahdollisesti opiskelijoiden määrääjassa valmistumisen tueksi. Pilotin herättämän kiinnostuksen ja tulosten pohjalta uskomme, että elämän suunnittelu ja proaktiivinen omien opintojen ohjaus ja aktiivinen erilaisten vaihtoehtojen prototypointi on yhä tärkeämpi teema korkeakouluissa. Self-Hack -konseptia voi myös soveltaa uraneuvontaan ja opinto-ohjaukseen, vaikka tämän näkökulman soveltuvuudesta tulisi tehdä lisää tutkimusta.

Haluamme myös tämän esimerkin kautta kannustaa korkeakouluja oppimaan uutta tekemällä yhteistyötä ulkopuolisten innovatiivisten koulutusta kehittävien organisaatioiden kanssa, sillä yritysmaailman tarpeet ja uusimmat trendit eivät välttämättä aina löydy sisänpäin katsomalla. Koulutuksen kenttä muuttuu hurjaa vauhtia, ja on tärkeää, että korkeakoulut muistavat pitää silmänsä auki ja katsoa, mitä muualla tehdään jo.

Lähteet

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 10, 593884.

Burnett, W., & Evans, D. J. (2016). Designing your life: How to build a well-lived, joyful life. Knopf.

Hartung, P. J. (2019). Life design: A paradigm for innovating career counselling in global context. In Handbook of innovative career counselling (pp. 3-18). Springer, Cham.

Varamäki, A. (2019) Future Proof — Tulevaisuuden työkirja. Jyväskylä, Docendo.



LUKU 5

Yrittäjämäisen tiimioppimisen arkkitehtuurin salat

Timo Nevalainen

TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU

Tässä luvussa käsitellään Proakatemian käytäntöarkkitehtuurin osa-alueita, jotka yhdessä tukevat yrittäjinä kasvua ja oppimista. Yrittäjämäinen tiimioppiminen edellyttää perustavanlaatuisia muutoksia opetukseen ja opiskeluun liittyvien käytäntöjen muodostamassa arkkitehtuurissa. Siinä erilaiset kanssaelämisen ja -olemisen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen tavat nivoutuvat kasvatuksellisiin ja koulutuksellisiin tavoitteisiin, materiaaliseen ympäristöön, tiloihin ja käytössä oleviin resursseihin. Lisäksi käsitellään yrittäjämäistä tiimioppimista ja tiimivalmennusta pedagogisina käytänteinä. Esimerkkejä tuodaan Tampereen ammattikorkeakoulussa tehdystä kartoituksesta, jossa opetushenkilöstön suhtautumista tiimiorganisoituun työhön on tutkittu. Lopuksi keskustellaan koulutuksen käytäntöjen muuttumisen ehdoista.

Tässä luvussa

- 62 Yrittäjämäinen tiimioppiminen
- 63 Tiimivalmennuksen pedagogiikka
- 64 TAMK Proakatemian käytäntöarkkitehtuuri
- 68 Dialogi organisaation oppimisen edellytyksenä
- 69 Ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä tiimityöstä ja tiimeissä oppimisesta
- 71 Pohdintaa koulutuksen käytäntöjen muuttamisesta
- 74 Lähteet

Yrittäjämäinen tiimioppiminen

Luku perustuu kirjoittajan kokemukseen tiimivalmentajana toimimisesta Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) yrittäjyyden ja tiimijohdamisen koulutusyksikkö Proakatemiassa. Toimintamallin lähtökohta on alun perin Johannes Partasen Jyväskylän ammattikorkeakoulun Tiimiakatemia-yksikössä kehittämässä tiimioppimisen mallissa. Taustalla on tyypillisen korkeakoulutuksen mallin sijaan sosio-konstruktivinen oppimisteoria, sekä erilaisia oppivien organisaatioiden tutkimukseen perustuvia malleja, kuten kaksisyklisen oppimisen (engl. double-loop learning) malli (Argyris 1991), Nonakan ja Takeuchin (1995) 1990-luvun alussa julkaisema, tietoa luovan organisaation malli (*“SECI”*), sekä Peter Sengen 1990-luvun lopulla kehittämä tiimioppimiseen ja systeemiajatteluun oppivan organisaation malli (Senge 2006). Proakatemian malli poikkeaaakin opintojen rakenteen, käytäntöjen ja opetushenkilöstön ja opiskelijoiden roolien osalta huomattavasti perinteisemmistä korkeakouluyhteisöistä.

Proakatemiassa opiskelee tällä hetkellä noin 160 tiimiyrittäjäopiskelijaa ja opetushenkilöstönä siellä työskentelee 14 tiimivalmentajaa. Proakatemia on viimeisten vuosien aikana kansainvälistynyt voimakkaasti ja keväällä 2023 suurin osa tiimiyrittäjistä opiskeleekin jo kansainvälisissä englanninkielisissä tai kaksikielisissä (englanti - suomi) tiimeissä. Yrittäjämäiseen tiimioppimiseen perustuvan mallin ytimessä ovat oppimisprosessin ja toiminnan viitekehyksinä toimivien yhteisöjen jäsenyys ja omistajuus. Pääasiallisena ohjauksen menetelmänä tiimioppimisessa toimii tiimivalmennus, joka perustuu siihen, että opiskelijat vastuutetaan omasta oppimisprosessistaan yksilöinä ja tiiminä, ja heitä tuetaan tämän samanaikaisesti yksilöllisen ja kollektiivisen vastuun ottamisessa ja kantamisessa. Tiimivalmentajan ohjaustyön keskiössä on opiskelija ainutkertaisena, kokonaisena ihmisenä tilanteissaan (Rauhala 2014) ja tiimiyritys kollektiivina, jossa opiskelijoiden on mahdollista harjoitella intensiivistä yhteistyötä ja sen suunnittelua projekteissa, dialogia ja liiketoimintaa.

Oppimisprosessi toteutuu erityisesti yrittäjämäisessä liiketoiminnassa (projekteissa) ja niihin liittyvissä asiakassuhteissa. Dialogi on Proakatemian tiimioppimismallissa sekä keskeisin tiimin yhteisen tilannekuvan, tavoitteiden ja toiminnan hahmottamisen että uuden tiedon rakentamisen ja reflektoinnin menetelmä, ja se myös mahdollistaa tunnustusasenteiden, erityisesti keskinäisen kunnioituksen, rakkauden (jolla tässä tarkoitetaan toisesta, hänen hyvinvoinnistaan, itsearvostuksestaan ja kasvustaan välittävää kumppanuutta) ja arvostuksen toteutumisen yhteisön jäsenten välillä (Purjo 2013, Ikäheimo & Laitinen 2007).

Tiimivalmennuksen pedagogiikka

Valmentaminen on pedagogisena menetelmänä monitahoinen. Tyypillisimmillään sillä tarkoitetaan joko urheilujoukkueen valmentamista joukkueena, tai esimerkiksi yrityksen johtoryhmän tai yksittäisten johtajien henkilökohtaista valmentamista (engl. executive coaching). Tiimivalmennus ammattikorkeakoulun kontekstissa on kuitenkin menetelmänä laajempi. Tiimivalmentaja liikkuu usein työssään joustavasti tilanteen ja tarpeen mukaan fasilitoinnista kysymyksillä valmentamiseen, yksilövalmennukseen, neuvoja antavaan mentorointiin ja hetkittäin jopa perinteisempään luennoimalla opettamiseen. Työtapaa tärkeämpi on tiimivalmentajan toiminnan suunta kohti tiimin ja sen jäsenten yrittäjämäisempää ja itsenäisempää, tuloksellisempaa, sekä pitkällä aikavälillä itseään kehittävää toimintaa.

Edellä kuvatun toiminnan keskeinen edellytys on tiimin jäsenten välisen yhteistyön kehittäminen, sekä heidän yhteisen toiminnan mahdollisuuksiensa radikaali laajentaminen. Näkökulma valmennuksessa on siirrettävä perinteisestä hyvin ”pärjäävästä” yrittäjäyksilöstä yrittäjäyyskasvatuksen kohteena tehokkaasti toimivaan tiimiin, joka on sekä tiimin yhteisen menestyksen edellytys, että yksilöiden henkilökohtaisen kasvun alusta. Keskeistä tässä on auttaa tiimin jäseniä oivaltaamaan millainen merkitys heidän osallistumisellaan ja sitoutumisellaan on tiimin kokonaisuudessa, sekä miten heidän vuorovaikutuksensa laatu vaikuttaa koko tiimin toiminnan laatuun ja tehokkuuteen.

Proakatemian tiimivalmennuksen keskeisinä periaatteina voikin nähdä (Nevalainen 2020):

1. Keskittymisen tiimiin ja (edelleen ainutkertaisten) yksilöiden valmentamiseen osana tiimiä
2. Radikaalin toimintaa ja toimijuutta mahdollistavan luottamuksen
3. Matalan hierarkian ja kollegiaalisten suhteiden ylläpitämisen
4. Dialogin pääasiallisena oppimisen menetelmänä ja asennoitumisena suhteessa toisiin
5. Tekemällä oppimisen ja tiedon ja toiminnan yhdistämisen
6. Pitkän aikavälin kasvun ja itseään jatkuvasti kehittävän toiminnan edistämisen, sekä
7. Systeemiajattelun nämä periaatteet yhdistävänä kehyksen

TAMK Proakatemian käytäntöarkkitehtuuri

Tarkastelen Proakatemian tiimiyrittäjyyteen perustuvaa toimintamallia käytäntöarkkitehtuuriteorian (engl. theory of practice architectures) (Kemmis ym. 2014) näkökulmasta. Käytäntöarkkitehtuuriteoria lähestyy kasvatuksen käytäntöjä ja muutosta tarkastelemalla käytäntöjä pääasiassa kolmenlaisten asetelmien (engl. practice arrangements) näkökulmasta:

Kulttuuris-diskursiivisten asetelmien ("sanomiset", "ajattelutavat"), jotka näkyvät erilaisissa tavoissa käyttää kieltä, kulttuurisesti jaetuissa totumuksissa ja niistä muodostuvissa kokonaisuuksissa ("mielen malleissa"), ajattelutavoissa ja asenteissa.

Materiaalis-ekonomisten asetelmien ("tekemiset"), joita voidaan tarkastella mm. asioiden ja esineiden, tilajärjestelyjen, materiaallisen ympäristön, sekä taloudellisten resurssien kautta.

Sosio-poliittisten asetelmien ("suhtautumiset ja suhteutumiset"), jotka tulevat näkyviin ihmisten välisissä suhteissa, erityisesti val-lankäytössä ja vallan osoittamisessa, sekä tavoissa osoittaa solidaarisuutta toisia kohtaan.

Vaikka erityisesti oppilaitosinstituutioiden käytäntöasetelmat ohjaavatkin toimintaa voimakkaasti, ne eivät silti täysin määritä sitä ennalta, vaan niiden puitteissa toimivilla ihmisillä on mahdollisuus tehdä yhdessä omanlaisiaan valintoja ja muovata näiden valintojen kautta vallitsevia käytäntöjä.

Yrittäjämäisen tiimioppimisen edellyttämät rakenteelliset käytännöt poikkeavat suuresti erityisesti korkeakouluille tavanomaisista järjestelyistä. Tyypillisessä korkeakouluympäristössä korkeakoulun hallinto ja opetushenkilöstö, mahdollisesti yhteistyössä koulutussuunnittelijoiden ja -koordinaattoreiden kanssa, ovat koulutusprosessin pääasialliset omistajat. Aito tiimioppiminen edellyttää kuitenkin opiskelijoiden omistajuutta ja kokemusta siitä suhteessa tiimin ja yksilöiden kasvuun ja oppimiseen tähtäävään prosessiin. Tämä omistajuuden vaatimus menee jopa niin pitkälle, että se haastaa perinteisen käsityksen edustuksellisesta oppilaitosdemokratiasta, jossa opiskelijoilla on tyypillisesti edustaja oppilaitoksen hallinnollisissa elimissä, ja opiskelijakunnalta tai ainejärjestöiltä saatetaan kysyä kantaa tehtäviin päätöksiin.

Esimerkkinä tästä Proakatemiassa pääasiallinen yhteisön päivittäistä toimintaa ohjaava elin on Proakatemian johtoryhmä, joka muodostuu jokaisen Proakatemialla toimivan tiimiyrityksen edustajista, ammatikorkeakoulua ja opetushenkilöstöä (tiimivalmentajia) edustavasta valmentajasta, joka toimii johtoryhmässä fasilitaattorin roolissa, sekä yhteisön tehtävään vuodeksi kerrallaan harjoittelijana palkkaamasta apuvalmentajan roolissa toimivasta tiimiyrittäjäopiskelijasta. Apuvalmentajan tehtäviin kuuluu yhteisön toiminnan strateginen ja käytännön johtaminen ja kehittäminen tiiviissä yhteistyössä valmentajien ja tiimien kanssa.

Tiimiyrittäjäopiskelijat osallistuvat myös aktiivisesti yhteisön strategiseen johtamiseen. Voimakkaimmin koko yhteisön toimintaa ohjaavat ”Proakatemian arvopolku”, jonka laati vuonna 2007 tiimiyrittäjäopiskelijoiden ja yhden tiimivalmentajan muodostama työryhmä, sekä koko yhteisön yhteistyönä noin viiden vuoden välein päivitettävät visio ja missio. Viime vuosina visio ja missio on päivitetty niin, että valmentajatiimi yhdessä apuvalmentajan kanssa laatii ehdotuksen yhteisön suunnasta seuraaville viidelle vuodelle, jonka jälkeen se alustetaan koko yhteisön keskustelulle ja kritiikille. Vision konkretisoinnissa tärkeitä ovat apuvalmentajan ja johtoryhmän puolivuositain järjestämät Proakatemia-päivät, joiden aikana käydään koko yhteisönä keskustelua vision suunnasta ja siitä, miten se saadaan näkyväksi konkreettisessa toiminnassa.

Valmentajat ja apuvalmentaja valitsevat vuosittain yhdessä kehittämisteeman yhteisölle. Yleensä tämä teema nousee edellisen vuoden aikana ilmenneistä tiimiyrittäjäopiskelijoiden tarpeista. Esimerkkejä teemoista ovat olleet mm. talousosaamisen kehittäminen, lukemisen lisääminen ja yhteisön jäsenten henkisen hyvinvoinnin edistäminen yhdessä. Edellä mainittujen rakenteiden lisäksi Proakatemian kansainvälistä yhteistyötä koko yhteisön tasolla koordinoi ja kehittää tiimiyrittäjäopiskelijoista muodostuva IRT, eli ”International Relations Team”. Kaikesta Proakatemian ulkoisesta viestinnästä ja sen koordinoinnista vastaa markkinointiviestintään erikoistunut ”MaVi-tiimi”, ja Proakatemian digitaalisen datan ja informaation hyödyntämisestä, sekä it-infrastruktuurin kehittämisestä vastaa ”Datatiimi”. Lisäksi Proakatemiassa on kestävän liiketoiminnan edistämiseen keskittyvä kestävyiden ja vastuullisuuden tiimi ”Sustainability Team”.

Se miten valta ja solidaarisuus ilmenee Proakatemiassa poikkeaa siis varsin paljon oletetuista korkeakoulun rakenteista. Tyypillistä oletusta siitä, että koulutusohjelman päälliköt ja henkilöstö päättävät koulutusohjelman tavoitteisiin ja päivittäiseen johtamiseen liittyvistä asioista ja opiskelijoilla on vähemmistöedustus päättävissä elimissä pyritään purkamaan vastuuttamalla opiskelijat alusta asti yhteisön toiminnan kehittämisestä, mukaanlukien strategisesta suunnittelusta ja johtamisesta. Valmentajien päällimmäinen tehtävä Proakatemiassa ei siis ole käyttää pedagogista valtaa, vaan tukea yhteisön kykyä suunnata ja johtaa toimintaa yhdessä. Eräs seuraus tällaisista suorista mah-

dollisuuksista vaikuttaa koko yhteisön toimintaa koskevaan päätöksentekoon (ml. kaikkien tiimivalmentajien toimintaa ohjaaviin päätöksiin) ja kaikkeen yhteisön toiminnan kehittämiseen on, että TAMKin opiskelijatytytyväisyyttä mittaavassa kyselyssä ainoa kohta, jossa Proakatemia ei noussut esimerkiksi vuonna 2019 TAMKin kärkeen on oppilaskunnan toiminnan hyödyllisyyttä mittaava kysymys.

Tyypillisesti esimerkiksi hankintoihin liittyvät päätökset tehdään ammattikorkeakoulussa opetus- ja tukihenkilöstön ehdotusten pohjalta. Proakatemiassa johtoryhmä keskustelee hankinnoista päävalmentajan ja apuvalmentajan kanssa, jotka ovat tätä ennen käyneet keskustelua tarvittavista hankinnoista muiden opetushenkilöstön jäsenten (tiimivalmentajien) ja tiimiyrittäjäopiskelijoiden kanssa. Proakatemialla opiskelijoiden omistamat tiimiyritykset maksavat vuokraa tiloista ja käytössään olevasta infrastruktuurista (ml. tekninen laitteisto), mikä edellyttää, että tiimiyrittäjäopiskelijoilla on mahdollisuus suoraan vaikuttaa tiloihin, joissa he toimivat ja infrastruktuuriin ja laitteistoihin, joita he liiketoiminnassaan ja opiskelussaan tarvitsevat. Proakatemian tilat ovat opiskelijoiden käytössä vuorokauden ympäri viikon jokaisena päivänä ja tilojen käytettävyydestä ja siisteydestä huolehditaan yhteisesti, yhteis-työssä TAMKin tilapalvelujen kanssa.

“Koska Proakatemian toiminta poikkeaa voimakkaasti tavan-omaisen koulutusohjelman toiminnasta, on ollut tarpeen ottaa käyttöön omia käsitteitä kuvaamaan muuttuneita käytäntöjä.”

Edellä olen kuvannut Proakatemian käytäntöarkkitehtuuria ilmeisimpien valtaan, resursseihin ja tiloihin liittyvien asetelmien näkökulmasta, mutta eräs sen keskeinen erityispiirre liittyy puhetapoihin ja käsitteisiin. Proakatemialla valmentajista opetushenkilöstön edustajina ei yleensä puhuta opettajina, eikä tiimiyrittäjäopiskelijoista opiskelijoina. Näillä käsitteillä on monien kohdalla historiallista ja omaan elämänpolkuun liittyvää painolastia ja niitä värittää olettama voimakkaan hierarkkisesta suhteesta. Lisäksi, koska Proakatemian toiminta poikkeaa voimakkaasti tavanomaisen koulutusohjelman toiminnasta, on ollut tarpeen ottaa käyttöön omia käsitteitä kuvaamaan muuttuneita käytäntöjä. Proakatemialla ei esimerkiksi järjestetä (opettajavetoisia) oppitunteja, vaan vastaava toiminto ovat opiskelijoiden

organisoidut dialogiin ja erilaisiin työpaja- ja fasilitointimenetelmiin perustuvat “pajat”, joihin tiimit ja valmentajat osallistuvat kaksi kertaa viikossa neljän tunnin ajan.

Dialogi organisaation oppimisen edellytyksenä

Omistajuuden lisäksi yrittäjämäinen tiimioppiminen edellyttää jatkuvaa dialogia kaikkien oppivan yhteisön jäsenten kesken. Ilmeisimmällä tasolla TAMK Proakatemiassa dialogin voi helposti nähdä keskeisimpänä yhdessä oppimisen metodina, mutta sen rooli on vielä tätäkin perustavampi. Dialogisuus on Proakatemian ihmiskäsityksen ytimessä ja ehkä keskeisimmän oivalluksen Proakatemiassa voisi kiteyttää ajatukseen siitä, että dialogiin ei niinkään osallistuta yksilöinä, jotta saavutettaisiin jonkinlainen yhteisymmärrys toisten kanssa (toki yhteisymmärrys saattaa syntyä dialogissa), vaan jotta oivallettaisiin konkreettisesti se, että olemme ihmisinä jo valmiiksi yhteydessä toisiin kaikessa olemisessamme, ajattelussamme ja toiminnassamme. Tämä ajatus poikkeaa voimakkaasti tyypillisen korkeakoulun käytäntöjen takana olevasta ajatuksesta opiskelijoista ja heitä opettavista asiantuntijoista toisistaan irrallisina yksilöinä, joita arvotetaan ja asetetaan erilaisiin hierarkioihin sen mukaan, millaista osaamista tai tietoa heidän katsotaan omistavan.

Dialogia harjoitetaan ja harjoitellaan Proakatemiassa taitona. Jatkuvan harjoituksen kautta tiimiyrittäjäopiskelijoille ja tiimivalmentajille tuotetaan myös kehittyvä konkreettinen ja käytännöllinen oivallus siitä, miten heidän harjoittamansa vuorovaikutuksen laatu ja se miten he kohtaavat toisia vaikuttaa siihen, miten tehokkaasti tiimi ja yhteisö pystyvät työskentelemään yhdessä. Oivallukseen liittyy myös se, miten tiimi ja sen jäsenet pystyvät luomaan uutta tietoa toiminnassaan ja erilaisten kokeilujen kautta, sekä saamaan tietoa toimintaympäristöstään. Dialogi edellyttää yhteisöltä matalaa hierarkiaa ja tasavertaisia ja kollegiaalisia suhteita jäsenten välillä. Jos korkeakoulu yhteisössä käytävissä keskusteluissa ei kyetä arvostamaan jokaisen sen jäsenen, myös opiskelijoiden osallistumista ja tietoa, ovat dialogi ja oppiminen koko organisaation tasolla käytännössä mahdollisia. Työelämä- ja koulutusorganisaatioiden hierarkkisuus oli pääl-

limmäinen syy siihen, miksi esimerkiksi dialogimenetelmän kehittäjä, fyysikko David Bohm oli alun perin erittäin skeptinen aidon dialogin mahdollisuuksista niissä (Senge 2006).

Dialogi jatkuvana harjoituksena edellyttää William Isaacsin (1999) mukaan osallistujilta aktiivista ja tietoisista suhteisiin ja suhtautumiseen liittyvää harjoittelua. Dialogiin osallistuvien on harjoitettava dialogia taitona, jossa nivoutuvat yhteen tilaa antava kuunteleminen (engl. listening), omien olettamusten ja arvioinnin pidätteleväminen (engl. suspending) ja niiden asettaminen oman ja yhteisen tarkastelun kohteeksi, kaikkien osallistujien ja heidän osallistumisensa kunnioittaminen (engl. respect) asemasta ja muista tekijöistä riippumatta, sekä avoimesti ”sydäimestä” ja omasta kokemuksesta käsin puhuminen. Nämä dialogin ”osaharjoitukset” ovat luonteeltaan toisiaan tukevia ja niiden ylläpitämiseen on keskityttävä samanaikaisesti, jotta ryhmän on mahdollista luoda ja ylläpitää dialogista tilaa (engl. container). Turvallinen ja hyväksyvä dialoginen tila mahdollistaa ryhmälle sen jaettujen ajatustottumusten tarkastelun, sekä auttaa havaitsemaan sitä, miten ne vaikuttavat ryhmän kaikkeen vuorovaikutukseen ja toimintaan. Dialogisen tilan piirissä ryhmän on mahdollista tarkastella toimintaansa kriittisesti ilman, että kyseenalaistaminen uhkaa kenenkään yksittäisen jäsenen asemaa ryhmässä. Ilman aidosti dialogista tilaa ryhmän toiminnan ja ajattelutapojen tarkastelu jää väkisinkin pinnalliseksi ja yksilökeskeiseksi, eikä välttämättä johda muutokseen toiminnan taustalla vaikuttavissa ”mielen malleissa” (engl. mental models).

Ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä tiimityöstä ja tiimeissä oppimisesta

Teimme Tampereen ammattikorkeakoulun LeGiT-tutkimusryhmässä keväällä 2020 Tampereen ammattikorkeakoulussa kartoituksen Amk-opettajien tiimityöhön liittyvistä käsityksistä. Kartoitus liittyi ammattikorkeakoulussa alkaneeseen organisaatiouudistukseen, jonka tavoitteena on organisoida oppilaitoksen henkilöstö nykyistä itseohjautuvampiin tiimeihin. Uudistuksella tavoitellaan entistä ketterämpää kehittämistoimintaa, kykyä vastata nopeammin toimintaympäristön

(erit. rahoitusjärjestelmä) muutoksiin ja muuttuviin asiakastarpeisiin, sekä entistä tehokkaampaa yhteistyötä eri henkilöstöryhmien välillä.

Kartoituksessa kävi ilmi, että opettajat käsittävät tiimityön useilla keskenään hyvin erilaisilla tavoilla. Suurin osa vastaajista koki tiimeissä työskentelyn merkityksellisenä ja tähän merkityksellisyyteen liitettiin usein tiimin kyky oppia ja kehittää työtä yhdessä. Kuitenkin juuri käsitys siitä, mitä tiimillä kulloinkin tarkoitettiin vaihteli suuresti ja vain harvat mainitsivat hallinnolliseen tiimirakenteeseen kuuluvan tiimin työnsä kannalta merkityksellisimmäksi. Usein opettajien käsitys tiimistä oli myös huomattavasti lähempänä jaetun (esim. ammattialan) käytännön kehittämiseen pyrkivää amatillista käytäntöyhteisöä (esim. Wenger 2000), kuin varsinaisia jaettuun tulostavoitteeseen pyrkivää erilaisista osaajista koostuvaa tiimiä, jossa tavoitteeseen pääseminen olisi aidosti riippuvaista jokaisen erilaisesta panoksesta. Jotkut vastaajista kokivat tiimityön painotuksen olevan ristiriidassa ammattikorkeakoulun yksilökeskeisen eetoksen kanssa. Eräs kommentoija jopa vertasi tiimimallia kommunismiin.

Oppilaitoksen materiaaliset käytännöt näkyivät kyselyssä erityisesti taloudellisten resurssien käytössä. Keskeisimpänä näistä resursseista tuli esiin opettajan työaika, joka ilmeni useille vastaajille rajallisena ja mitattavana resurssina, jonka niukkuuden koettiin estävän vuorovaikutusta ja kehittämistä. Esille nousi myös käsitys opettajan työstä juuri tietyn ammattialan osaamisen ja tiedon omistajana. Opettajien työn yksilökeskeinen ja tietyn tarkkaan rajatun alan verrattain kapeaan asiantuntijuuteen perustuva organisointi ja resursointi vaikuttaakin aivan keskeiseltä tekijältä, kun mietitään miten korkeakoulun käytäntöärkkitehtuurin pitäisi muuttua tukeakseen nykyistä paremmin yrittäjämäistä tiimioppimista.

Pohdintaa koulutuksen käytäntöjen muuttamisesta

Kasvatuksen tai koulutuksen muutosta tarkasteltaessa käytäntöarkkitehtuuriteorian keskeinen kysymys kuuluu Kemmis ym. (2014) mukaan englanniksi ”*What are you doing?*”, minkä voi kääntää suomeksi useammallakin eri tavalla:

Mitä olette tekemässä (juuri nyt) – yksilöinä tai ryhmänä?

Millaiseen päämäärään pyritte nykyisen kaltaisella toiminnalla?

Millaiseen päämäärään pyritte nykyisen kaltaisella toiminnalla?

Kysymys haastaa ajattelemaan myös ohjausta sen päämäärien valossa. Mitä erilaisilla ohjauksen käytännöillä ja erilaisilla koulutusinstituution rakenteilla tuotetaan tai pyritään tuottamaan? Tuotetaanko esimerkiksi lähinnä mukautumista olemassa oleviin, ehkä jo pitkäänkin vallinneisiin koulutusinstituution normeihin, toimintamalleihin, tutkintorakenteeseen ja rahoitusmalleihin, vai tuotetaanko kykyä luovuuteen, aloitteellisuuteen ja uutta luovaan yhteistyöhön?

Edellä mainittu Proakatemian arvopolku ohjaa tiimivalmentajia ja tiimiyrittäjäopiskelijoita tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaansa ja sitä, viekö toiminta mahdollisesti kohti haluttuja päämääriä. Yrittäjämäinen tiimioppiminen edellyttää Proakatemian kokemusten perusteella ainakin sitä, että yhteisön toimintaa ohjaavat sen yhteisesti määritellyt tavoitteet ja ”johtavat ajatukset” (Senge 2006). Yhteisöllä on oma aikaan sidottu visio tavoiteltavasta halutusta tulevaisuudesta, sekä oma toiminta-ajatus (missio). Yhteisöllä on yhteinen arvopohja, johon toiminta perustuu ja jonka konkreettisesta sisällöstä keskustellaan jatkuvasti. Useimmat koulutusorganisaatiot ovat kooltaan niin suuria (yhteensä tuhansia opetushenkilöstön jäseniä ja opiskelijoita), ettei niiden ylätasoin strategia useinkaan konkretisoidu pienempien koulutusyksiköiden päivittäisessä työskentelyssä.

Tiimioppimisen varaan rakentuvan yhteisön johtamisrakenteen tulee olla osallistava ja mahdollistava sen sijaan, että johtamisella pyritäisiin ensisijaisesti rajoittamaan ja säätelemään tiimien ja yksilöiden toimintaa. Poikkeuksen tässä muodostaa itsekeskeisen ja yhteisön tai tiimin tavoitteiden kannalta ristiriitaisen toiminnan kyseenalaistaminen. Valmentavan johtamisen tehtävä ei ole edistää yksilöiden valinnanvapautta kaikissa mahdollisissa tilanteissa, vaan suunnata yksilöiden huomio siihen, mitä heidän on myös yksilöinä mahdollista saavuttaa ja miten heidän on mahdollista kehittää taitojaan sitoutuessaan toimimaan tiiminä.

Tiimioppimismalli edellyttää, että tiimiyrittäjäopiskelijoihin suhtaudutaan ainutkertaisina yksilöinä, oman oppimisprosessinsa täysivaltaisina päätöksentekijöinä ja yrittäjinä tai yrittäjämäisesti toimivina asiantuntijoina. Opiskelijoista puhutaan pääsääntöisesti käyttäen heidän etunimiään tai kutsumanimiään silloinkin, kun he eivät itse ole paikalla. Proakatemiassa tiimiyrittäjäopiskelijoilla ja tiimivalmentajilla on yhdessä mahdollisuus vaikuttaa omaan työympäristöön, tiloihin ja laitteistoihin, sekä päättää joustavasti yhteisten käytettävissä olevien resurssien (työaika, tilat, laitteet) yhteisön tavoitteiden kannalta mielekkästä käytöstä. Toiminnan, tiedon ja oppimisen omistajuuden tulee olla pääasiassa opiskelijoilla ja niiden pitää nivoutua erottamattomasti yhteen tiimien ja niiden jäsenten päivittäisessä toiminnassa.

Keskeisimpänä kasvua ja oppimista edistävänä tekijänä yrittäjämäisen tiimioppimisen mallissa näyttäytyy kuitenkin se, miten malli tarjoaa tilaa tunnustusasenteille, eli keskinäiselle kunnioitukselle, toisen hyvää edistävälle ja hänen kasvuaan tukevalle rakkaudelliselle kumppanuudelle ja arvonnalle ja edistää niiden kehittymistä ja ilmenemistä yhteisön jäsenten välillä, koko Proakatemian yhteisössä, tiimien jäsenten ja tiimiyrittäjäopiskelijoiden ja heidän valmentajansa välillä. Tunnustusasenteet avaavat myös koulutuksen käytäntöarkkitehtuurissa uusia radikaaleja mahdollisuuksia, kun epäsuhteiset ja tiedollisiin hierarkioihin perustuvat vallan ja solidaarisuuden suhteet muuttuvat jaetuksi toimijuudeksi, taloudellisten ja materiaalistien resurssien jakautuminen niiden yhteiseksi suuntaamiseksi toimintaan yhteisössä jaettujen arvojen hyväksi, ja koulutuksen valtarakenteihin perustuva ja niitä ylläpitävä diskurssi yhteiseksi merkityksenannoksi ja tahdonmuodostukseksi.

Luvussa on käsitelty Proakatemian näkemyksiä tiimiyrittäjyydestä, ja sen rakenteellisista edellytyksistä. Esittelin myös lyhyesti esimerkkejä siitä, miten ammattikorkeakouluopettajat suhtautuvat tiimeihin. Kar-toitus viittaa siihen, että tiimin käsite näyttäytyy opettajien työssä hyvin monimuotoisena, eikä näiden erilaisten käsitysten välillä vält-tämättä ole helppoa muodostaa sellaista selkeää yhteistä ymmärrystä tai toimintaa, jonka pohjalta voisi siirtyä tiimioppimiseen perustuvaan pedagogiseen toimintamalliin koko ammattikorkeakoulun tasolla. Opetushenkilöstön antama esimerkki keskinäisestä tiimityöstä on keskeinen myös silloin, jos opiskelijoilta odotetaan työskentelyä ti-meissä. Proakatemian kokemukset ovat osoittaneet, että tiimiop-pimiseen perustuva toimintamalli antaa myös opetushenkilöstölle merkityksellisiä yhteistyön ja yhdessä oppimisen kokemuksia ja va-pauttaa aikaa ja energiaa oppimisympäristön ja toiminnan kehit-tämiseen ja opiskelijoiden henkilökohtaiseen ohjaukseen. Lisäksi malli tuo opettajalle mahdollisuuden käyttää aikaansa joustavammin erilai-sissa hankkeissa tehtävään tutkimus- ja kehittämistyöhön ja myytävään koulutukseen, joita voi rahoittajan sen salliessa tehdä myös yhteistyössä tiimiyrittäjäopiskelijoiden kanssa.

Lähteet

Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. Harvard Business Review, 69(3), 99–109.

Isaacs, W. (1999). Dialogue: The Art Of Thinking Together (1st ed.). Currency.

Ikäheimo, H., & Laitinen, A. (2007). Analyzing recognition: Identification, acknowledgement and recognitive attitudes towards persons. Teoksessa: van den Brink, B., & Owen, D. (2007). Recognition and Power: Axel Honneth and the Tradition of Critical Social Theory (pp. 33 - 56). Cambridge University Press.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). Praxis, practice and practice architectures. Teoksessa: S. Kemmis, J. Wilkinson, C. Edwards-Groves, I. Hardy, P. Grootenboer, & L. Bristol, Changing Practices, Changing Education (s. 25–41). Springer Singapore.

Nevalainen, T. (2020). Core principles of team coaching in TAMK Proakatemia. TAMKjournal. <https://tamkjournal-en.tamk.fi/core-principles-of-team-coaching-in-tamk-proakatemia/>

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The Knowledge-creating Company: How Japanese companies create the dynamics of innovation (1 edition). Oxford University Press.

Purjo, T. (2013). Mitä kasvatusta voisi olla? Teoksessa: Lesojeff, H., Purjo, T., Tervahauta, M. & Videnoja, K. Kasvatusta arvoihin - arvoa kasvatukseen. Helsinki: Non Fighting Generation ry, s. 10–48.

Rauhala, L. (2014). Ihmiskäsitys ihmistyössä. Gaudeamus.

Senge, P. M. (2006). The fifth discipline: The art & practice of the learning organization (2nd ed.). Doubleday.

Tampere University Consortium Teaching and Learning Centre (2020). Pedagoginen suunnittelu. <https://www.tuni.fi/tlc/suunnittelu/pedagoginen-suunnittelu/>

Wenger, E. (2000). Communities of practice: Learning, meaning, and identity (1st ed.). Cambridge University Press.

LUKU 6

Matka kohti opiskelijavetoista ja yrittäjämäistä oppimisalustaa kahden korkeakoulun yhteistyön tuloksena

Anna-Greta Nyström*, Charlotta Wendelin*, ja Hanna Guseff**

*ÅBO AKADEMI, **AMMATTIKORKEAKOULU NOVIA

Tässä luvussa jaamme kokemuksia ja oppeja yrittäjyyden oppimisalustan perustamisesta ja tiimiyrittäjyyden edistämisestä korkeakouluissa. Korkeakoulujen odotetaan toimivan arvonlujana ja yhteiskunnallisena vaikuttajana, mikä luo korkeakouluille painetta jatkuvasti uudistaa koulutustaan ja pedagogisia käytänteitään. Samanaikaisesti yliopistojen rooli sivistyksen ja akateemisten perinteiden vaalijana tulisi säilyä ja ammattikorkeakoulujen tulisi taata laadukasta ammatillista osaamista. Muuttuva yhteiskunta ja työelämä vaativat kuitenkin myös korkeakouluilta uusia toimintatapoja ja pedagogisia ratkaisuja. Luvun keskiössä on erityisesti ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyöhön liittyvät mahdollisuudet ja haasteet.

Tässä luvussa

- 76 Oppimisympäristöt muutoksessa
- 77 Yrittäjyysyhteisö oppimisalustana
- 79 Yrittäjyyden oppimisalustan tausta ja toiminta – Case NÅA Business Center
- 81 NÅA Business Centerin toiminnan kuvaus
- 84 Projektiesimerkkejä
- 86 Pohdinta ja suositukset
- 89 Korkeakouluyhteistyö arvon luomisen strategiana
- 90 Lähteet

Oppimisympäristöt muutoksessa

Yrittäjyyskasvatuksessa peräänkuulutetaan uusia toimintatapoja ja käytänteitä; niissä painotetaan usein muutosta oppimisympäristöihin siirtymällä luokkahuoneista todellisiin yritys ympäristöihin (Euroopan komissio 2010, Arpiainen 2019). Esimerkiksi Euroopan komission Yrittäjyys 2020 -toimintasuunnitelma painottaa tarvetta tehostaa yrittäjyyskasvatusta ja yrittäjämäistä oppimista etenkin yliopistoissa (Euroopan komissio, 2015) siitä syystä, että korkeakoulutuksella on keskeinen rooli niin yksilöiden kehityksessä pitkällä aikavälillä kuin innovaatiotoiminnan edistämisessäkin.

Tämän lisäksi on jo nähtävissä muutostrendejä, jotka vaikuttavat oppijoihin ja koulutukseen. Keikkatalous (eng. gig economy) yleistyy (YLE, 2020) ja muuttaa työelämää yhä projektikeskeisemmäksi. Itsensä työllistäminen projektien avulla lisääntyy, minkä vuoksi työntekijöiltä vaaditaan neuvottelu- ja ajanhallintataitoja sekä hyviä valmiuksia tiimissä toimimiseen. Nopeasti muuttuvassa työelämässä elinikäinen oppiminen korostuu ja siten myös yrittäjämäinen toimintatapa ja asenne (katso esim. Kinnari 2020). Elinikäisen oppimisen ideologian mukaan ihminen oppii uusia asioita koko elinikänsä ajan niin formaalisti (muodollisessa koulutuksessa), non-formaalisti (esim. kansanopistossa) kuin informaalistikin (vapaa-ajalla tai harrastustoiminnassa). Tässä kontekstissa nähdään, että ihmisen on opittava oppimaan ja sitä kautta luomaan lisäarvoa esimerkiksi omalle yhteisölleen, itselleen ja muille. Myös tiimiyrittäjyys ja yhdessä oppiminen toimivat arvonaluoina yhteiskunnassa, ja tiimiyrittäjyyttä onkin tutkittu laajasti suomalaisessa kontekstissa (esim. Arpiainen, 2019).

Luvussa tarkastellaan yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä toimintaa edistävän oppimisalustan, NÅA Business Centerin (NÅA), syntyä ja toimintatapaa. NÅA on Turussa toimivien Åbo Akademin kauppa korkeakoulun ja ammattikorkeakoulu Novian yhteinen pedagoginen tutkimus- ja yrittäjyysalusta, joka tähtää arvон luomiseen yhteiskunnassa erilaisten yritys yhteistyöprojektien kautta. NÅA toimii kohtaamispaikkana niin korkeakoulujen opiskelijoille ja henkilökunnalle kuin varsinais-suomalaisille yrityksille ja organisaatioillekin, mikä mahdollistaa eri-

laisten yhteistyöprojektien toteuttamisen sekä opiskelijoiden yrittäjyys- ja työelämätaitojen kehittämisen. Yhteistyöprojektit liittyvät pääsääntöisesti yritysten talouteen, markkinointiin, palvelukonseptointiin ja liiketoiminnan kehittämiseen erityisesti saaristomeren alueella.

Yrittäjyysyhteisö oppimisalustana

Korkeakouluissa on pitkään pohdittu, miten opiskelijoiden yrittäjyyttä, yrittäjämäistä toimintaa ja yrittäjämäistä oppimista voidaan tukea. Eri malleja on sovellettu eri korkeakouluissa ja yhteistyötä korkeakoulujen välillä on tehty muun muassa kurssitasolla (esim. Turussa Nuori Yrittäjyys ry:n toimintaan linkittyvä Startup-kurssi on neljän turkulaisen korkeakoulun yhteisesti toteuttama kurssi) tai opiskelijoiden omien yrittäjyysyhteisöjen kautta (esim. Aalto ES, Boost Turku), jotka tarjoavat erilaisia startup- tai kiihdyttämöohjelmia. Joissakin ammattikorkeakouluissa yrittäjyysohjelmia on kehitetty pitkään mm. osuuskunnissa toimimisen ja tiimioppimisen teorian mukaan (Tiimiakatemia Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ja Proakatemia Tampereen ammattikorkeakoulussa), ja nämä yksiköt ovatkin saavuttaneet merkittäviä tuloksia, kuten vastavalmistuneiden opiskelijoiden korkean työllistymisasteen ja tiimiyrittäjien korkean liikevaihdon (Proakatemia 2020, Tiimiakatemia 2020).

Suomalaiset korkeakoulut ovat perinteisesti rakentaneet omia kiihdyttämöitä, kampuskokemuksia ja ohjelmia mahdollistaakseen yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä oppimista. Tapauksia, joissa korkeakoulujen välinen yhteistyö tuottaa oppimisalustan yrittäjyydelle ja yrittäjämäiselle toiminnalle, on kuitenkin vähän ja lisää kokemusta tarvitaan. Yhteisvoimin ja erityisesti opiskelijavetoisesti toteutettu oppimisalusta voi tuoda korkeakouluille ja alueelle hyötyjä eri tavoin. Esimerkiksi opiskelijoiden voimin toteutettu paikallisten yritysten ja korkeakoulujen yhteinen kehitystoiminta tuottaa arvoa kaikille osapuolille: yritykset pystyvät paremmin tunnistamaan osaajia, opiskelijat saavat mahdollisuuden hyödyntää ja hioa osaamistaan sekä kerryttää kokemusta tulevaa työelämää varten.

Yrittäjyys korkeakouluissa nähdään helposti lähinnä ajattelu- ja toimintatapana ongelmanratkaisulle ja uuden luomiselle. *Yrittäjämäisellä oppimisella* viitataan yrittäjyystaitoihin ja yrittäjämäiseen asenteeseen sekä tietoon yrittäjyydestä (Ernest ja muut 2015), jotka voidaan omaksumaan tekemisen ja toimimisen kautta (Arpiainen 2019). Yrittäjämäinen oppiminen pyrkii edesauttamaan yksilön henkilökohtaisten yrittäjyystaitojen, kuten luovuuden, kehittymistä ja synnyttämään taitoja, jotka mahdollistavat yrityksen perustamisen, sekä lisäämään tietoa yrittäjyydestä uravaihtoehtona (Ernest ja muut 2015). Yrittäjyyden oppiminen on dynaaminen prosessi, joka kehittyy pidemmän ajan kuluessa ja yksilön kerryttämän kokemuksen muuttuessa tiedoksi (Politis 2005). Keskeistä yrittäjämäisessä oppimisessä on niin substanssi kuin prosessi, jonka kautta substanssi omaksutaan. Kuvaamme seuraavaksi yrittäjämäisen oppimisalustan kehityskaarta ideasta toiminnaksi.

Yrittäjyyden oppimisalustan tausta ja toiminta – Case NAA Business Center

Tässä osiossa kuvaamme jaamme NAA-yrittäjyysyhteisön kehityskaaren kolmeen osaan: a) yhteistyön tarve ja idean muodostuminen, b) toiminnan kuvaus, ja c) NAA Business Centerin tulevaisuuden visio.

TeamNovia HUB:ista tulee NAA Business Center

NAA syntyi ideasta yhdistää opiskelijoiden, paikallisten yritysten ja korkeakoulujen opettajien tarpeet toisiinsa. Opiskelijat tarvitsivat alustan, jossa soveltaa teoriaa käytäntöön ja verkostoitua alueen yritysten eli mahdollisten tulevien työnantajien kanssa; yritykset kaipasivat tuoreita näkökulmia liiketoimintansa kehittämiseen; ja opettajat toivoivat pystyvänsä delegoimaan yritysprojekteja suoraan opiskelijoille ja näin ollen keskittymään paremmin opetus- ja tutkimustyöhön. Työnimi alustalle oli Team Novia HUB, jossa Team Novia edustaa Novian Turussa toimivan tradenomikoulutuksen tiimiyrittäjyysmallia, ja HUB taas ilmaisee tarvetta yhteiselle *aktiiviselle keskukselle*.

Ammattikorkeakoulu Novian liiketalouden ohjelmassa Turun kampuksella opiskelee noin 300 opiskelijaa. Vuodesta 2009 lähtien Novian tradenomiopiskelijat Turussa on jaettu opintojensa alussa 25 hengen tiimeihin, jotka perustavat osuuskunnan, jossa opiskelijat toimivat koko opiskeluaikansa. Tiimeissä opiskelijat hoitavat kurssiensa ohella ja valmentajiensa tuella osuuskuntaa alusta loppuun: niin osuuskunnan perustamisen ja lopettamisen kuin myynnin, markkinoinnin, osuuskunnan talouden hoidon ja liiketoiminnan kehittämisen. Toiminnan tavoitteena on, että opiskelijat voivat turvallisessa oppimisympäristössä harjoitella, miten liike-elämä ja yrittäminen toimivat käytännössä. Samalla opiskelijaosuuskunta pystyy myös kasvattamaan liikevaihtoaan, joka syntyy kaupanteosta yritysten ja organisaatioiden kanssa.

Jotta osuuskuntien toiminta seuraa tiimioppimisen mallia, ja jotta opiskelijat kehittyisivät opintojensa aikana mahdollisimman paljon, tarvitsevat osuuskunnat yrityskumppaneita, joille jakaa osaamistaan joko myymällä tuotteita tai tarjoamalla palveluja. Näitä yritysten kanssa toteutettavia yhteistyöprojekteja sisällytetään jokaisen Novian tradenomiopiskelijan opintoihin noin 10–15 kappaletta. Yhteistyöt ovat projektimuotoisia ja osa projekteista on yrityksille ilmaisia ja osa taas maksullisia. Osuuskunnan toteuttamat projektit liitetään eri pääaineiden kursseihin, joten esimerkiksi markkinoinnin opiskelijat voivat yhden markkinoinnin kurssin aikana tarjota yritykselle projektin, jossa he kehittävät ja toteuttavat yrityksen asiakasviestintää.

Vuosina 2016–2019 Novia ja Åbo Akademi olivat mukana Central Baltic -rahoitetussa hankkeessa nimeltä *Archipelago Business Development*, jossa muun muassa opiskelijat tekivät kehitysprojekteja saaristolaisyriyten kanssa. Jo ennen hankkeen alkua oli korkeakouluissa todettu tarve alustalle, jossa yritysten haasteet ja opiskelijoiden osaaminen kohtaisivat, ja jossa yhteistyötä voisi kehittää turvallisessa ympäristössä ohjaavien opettajien tukemana. Novialla vastaavaa oltiin tehty jo vuodesta 2009 niin sanotun kirjanpitolabran (ruots. bokföringslabbet) muodossa, jossa laskentatoimen opiskelijat hoitivat niin osuuskuntiansa kuin ulkopuolisten yritysten ja yhdistysten kirjanpitoa ja palkanmaksua ym. pientä korvausta vastaan. Tätä konseptia oli tarkoitus laajentaa myös muihin liiketalouden pääaineisiin ja samalla tehostaa sekä uudelleenorganisoida toimintaa.

Åbo Akademin kauppakorkeakoulussa (HHÅA) yritysprojekteja ja -yhteistyötä on tehty tietyillä kursseilla useamman vuoden ajan mutta toiminta ei ole ollut koordinoitua, vaan vastuu projekteista on ollut yksittäisten kurssien opettajilla. Yritysyhteistyöt ovat yleensä olleet esimerkiksi vierasluentoja, työpajoja tai pienempiä toimeksiantoja paikallisille yrityksille, mistä opiskelijat ovat saaneet opintopisteitä. Joissakin aineissa on ollut tarjolla projektikursseja, jossa opiskelijatiimi saa toimeksiannon yritykseltä, ja myös innovaatiovalmennukseen perustuvia kursseja (esim. INNO58h-kurssi yhdessä muiden turkulaisien korkeakoulujen kanssa). Projektien järjestäminen on kuitenkin vaatinut opettajilta ylimääräistä työaika, joten toiveena on ollut, että projektien hankkiminen voitaisiin keskittää. Archipelago Business Development -hankkeen aikana huomattiin, että Åbo Akademi ja

Novialla oli jaettu intressi korkeakoulun ja yritysten yhteistyöalustaan. Niinpä ajatusta lähdettiin kehittämään eteenpäin laatimalla yhteinen suunnitelma, jossa todettiin toiminnan tarpeet, tavoitteet ja yleiset toimintatavat.

Suunnitelman tuloksena syntyi NÅA Business Center. Keväällä 2019 työnimi TeamNovia HUB muutettiin NÅA Business Centeriksi, koska nimi sopi paremmin projektin osapuolille, Novialle ja Åbo Akademille. NÅA-nimessä yhdistyy Novian No-äänne sekä ÅA:n kirjaimet. NÅA Business Centerin suunnitelma hyväksyttiin yliopiston ja ammattikorkeakoulun hallituksilla ja siten toiminnalle oli luotu vankka strategia. Yhteinen tila löytyi Åbo Akademin vähän käytetystä auditoriosta, jota muokattiin NÅA:lle sopivaksi: auditorion istuimet poistettiin ja tilalle tuotiin projektityöskentelyä tukevia kalusteita, kuten liikutettavia pöytiä, tietokoneita ja valkotauluja. Tila suunniteltiin yhdessä opiskelijoiden kanssa, joten kotoisuuden lisäämiseksi paikalle tuotiin muun muassa sohva sekä kahvin- ja vedenkeitin. Tilaa käytetään monipuolisesti NÅA:n operatiivisen ohjausryhmän kokouksissa, opetustilana Novian markkinointityöpajoissa sekä avoimena opiskelutilana molempien korkeakoulujen opiskelijoille.

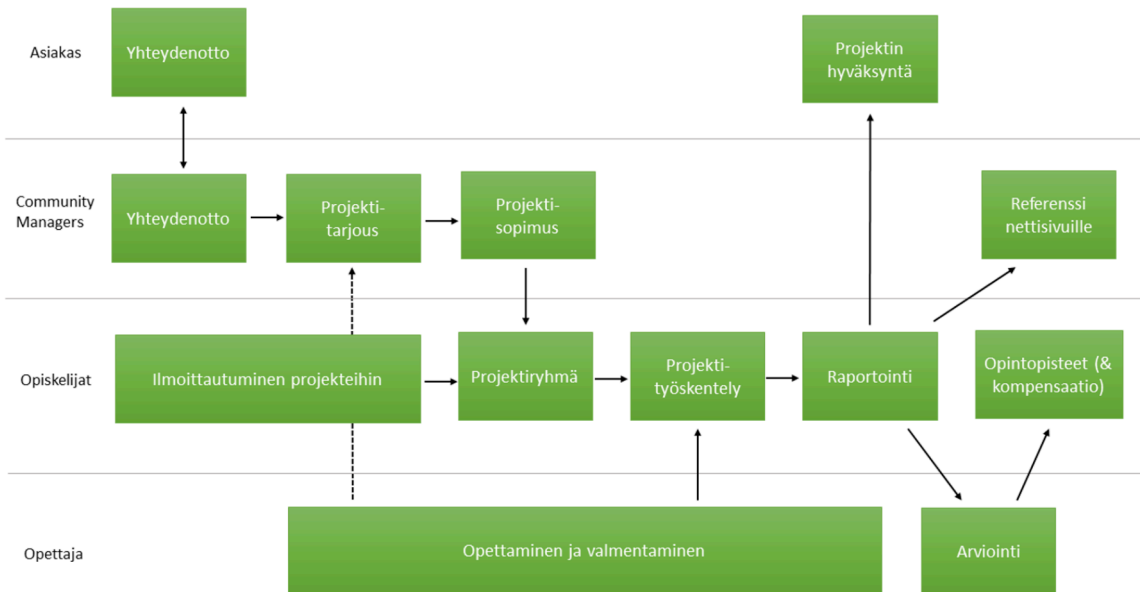
NÅA Business Centerin toiminnan kuvaus

NÅA:lla on oma johtoryhmä, ohjausryhmä ja operatiivinen johtaja sekä Community manager -nimikkeellä toimivia opiskelijoita Novialta ja Åbo Akademilta. NÅA ei ole oikeushenkilö eli se ei toimi yritysmuodossa tai yhdistyksenä. Tästä syystä on tärkeää, että toiminnalla on oma strateginen johtoryhmänsä, joka pitkällä aikavälillä pohtii yhteistyöalustan kehitystä. Johtoryhmässä on edustajia sekä Åbo Akademin kauppakorkeakoulun johdosta että ammattikorkeakoulu Novian liiketalouden yksikön johdosta. Johtoryhmä kokoontuu kaksi kertaa vuodessa pohtimaan NÅA:n pitkäaikaista strategista kehitystä ja toimintaa tukevia toimenpiteitä.

Operatiivinen ohjausryhmä koostuu molempien korkeakoulujen henkilökunnasta ja opiskelijoista (Community Managerit), ja se tapaa viikoittain keskustellakseen NÅA:n ajankohtaisista asioista. Tapaamisten aikana käsitellään opiskelijälähtöisesti esimerkiksi viestintää, yri-

tysyhteistöiden kehitystä ja prosesseja sekä kaikkea muuta, mitä yrittötoiminnassa saattaa tulla vastaan. Toiminnassa avainroolissa ovat siis Community Managereina toimivat opiskelijat (4-6 henkilöä), jotka vastaavat operatiivisesta toiminnasta, kuten yritystoimeksiantojen hankkimisesta, niiden koordinoinnista ja markkinoinnista. Heillä on usein omat vastuualueensa, vaikka he työskentelevätkin tiimimäisesti. Suurin osa työstä tehdään opiskelijoiden kanssa yhteistyössä, joten opettajien rooliksi jää opiskelijoiden tukeminen ja ohjaaminen. Osallistumisesta Community Managerin tehtäviin opiskelijat saavat opintopisteitä työpanoksensa mukaan. Uusia Community Managereita rekrytoidaan toimintaan vuosittain ja he ovat toiminnassa mukana yleensä vuoden verran.

NÄÄ:n toiminta perustuu yhteistyöprojekteihin korkeakoulujen ja liike-elämän edustajien välillä. Jotta yrityksille löytyisi sopiva opiskelijaryhmä heidän haasteitaan ratkomaan, on NÄÄ:lla käytössä sisäinen prosessi, joka on kuvattuna alla (Kuva 6.1).



Kuva 6.1. NÄÄ:n sisäinen prosessikaavio

Prosessi alkaa, kun joko yritys ottaa NÅA:n yhteyttä haasteensa kanssa tai kun Community Managerit lähestyvät yritystä projektiehdotuksen kanssa. Keskusteltuaan projektin sisällöstä ja vaatimuksista yrityksen kanssa, tekevät Community Managerit opettajan tukemana tarjouksen yritykselle, josta käy ilmi muun muassa projektin aikataulu, lopputuote ja mahdollinen rahallinen korvaus. Jos yritys hyväksyy tarjouksen, tehdään projektista sopimus, jonka jälkeen Community Managerit kokoavat opiskelijaryhmän niistä opiskelijoista, jotka ovat ilmoittaneet kiinnostuksensa projekteihin ja ovat sillä hetkellä käytettävissä. Yritysprojekteihin opiskelijat voivat ilmoittautua joko Padlet-alustan kautta laittamalla nimensä tietyn projektin kohdalle tai ilmoittamalla projektitoiveensa ja käytettävyytensä erillisen lomakkeen kautta.

Opiskelijaryhmä aloittaa työskentelyn projektin aiheeseen perehtyneen opettajan ohjauksessa (esim. markkinoinnin projektissa on markkinoinnin opettaja), ja tässä vaiheessa viestintävastuu yrityksen suuntaan siirtyy Community Managereilta opiskelijaryhmälle. Projektin lopussa opiskelijaryhmä esittelee tuotoksensa yritykselle ja raportoi lopputuloksesta Community managereille, jotka kirjoittavat projektista referenssin NÅA:n nettisivuille, sekä opettajalle, joka arvioi opiskelijaryhmän suorituksen ja antaa heille opintopisteet. Jos projektin lopputulos ei jostain syystä miellytä yritystä, keskustellaan tästä yhdessä opettajan ja opiskelijoiden kanssa, jonka jälkeen opiskelijaryhmä tekee tarvittavat muutokset tuotokseensa kunnes projekti on hyväksytty.

Projektiesimerkkejä

Novia Case A: Kirjanpitolabra (Bokföringslabbet)

Asiakas: vaihtuvat asiakkaat

Kirjanpitolabra (ruots. Bokföringslabbet) on vuodesta 2009 toiminut laboratoriomainen alusta, jossa Novian Turun kampuksella laskentatoimea opiskelevat opiskelijat voivat opettajien johdolla auttaa yrityksiä kirjanpidon ja laskentatoimen projekteissa. Myös kaikkien osuuskuntien talousvastaavat hoitavat osuuskuntiansa taloutta Kirjanpitolabrassa. Käytännössä labra on fyysinen tila, jossa opiskelijat voivat koska tahansa tehdä asiakastöitä, ja jossa laskentatoimen opettajat ovat auttamassa kolmen tunnin ajan joka keskiviikko. Kirjanpitolabra on opiskelijavetoinen ja osa NÅA:n toimintaa. NÅA:ssa ja Kirjanpitolabrassa käsitellään vuodessa yhteensä noin 100 yritys yhteistyötä.

Novia Case B: Sosiaalisen median suunnitelma

Asiakas: Boknäs trädgård

Yritys otti yhteyttä NÅA:an kuultuaan opiskelijayhteistyön mahdollisuudesta. Neljä kolmannen vuoden opiskelijaa, jotka osallistuivat digitaalisen markkinoinnin kurssille, kiinnostuivat yhteistyöprojektista nähtyään sen NÅA:n Padlet-alustalla. Yhteistyö alkoi tapaamisella, jossa opiskelijat, yksi Community manager (CM), markkinoinnin valmentaja ja yrityksen edustajat päättivät yhteisesti projektin sisällöstä. Kokouksen perusteella CM loi tarjouspohjan, joka hyväksytettiin sekä asiakkaalla että opiskelijaryhmällä. Opiskelijat työskentelivät asiakkaansa kanssa ja tekivät sovitusti sosiaalisen median suunnitelman, joka esitettiin asiakkaalle. Tarjouksen pohjalta NÅA (käytännössä Novia) laskutti asiakasta toimeksiannosta. Opiskelijat laskuttivat osuuskuntansa kautta 70 % tarjouksen summasta Novialta ja loput 30 % jäi Novialle hallinnollisten kulujen kattamiseen.

ÅA Case C: Asiakaskunnan tarpeiden kartoitus

Asiakas: Paraisten seurakuntayhtymä

Paraisten seurakuntayhtymän edustaja otti yhteyttä Åbo Akademin kauppakorkeakouluun keskustellakseen yhteistyöstä opiskelijoiden kanssa. Kirkon rooli yhteiskunnassa on muuttumassa ja oli tunnistettu tarve saada uusia näkökulmia ja ideoita seurakuntalaisten aktivoimiseen. Projektin tavoitteena oli, että opiskelijaryhmä laatii seurakuntayhtymälle toimintasuunnitelman ja ehdotuksia toimenpiteistä, jotka auttaisivat heitä tehokkaasti viestimään ja kommunikoimaan Paraisten alueella asuvien ihmisten kanssa, riippumatta siitä kuuluvatko nämä henkilöt kirkkoon vai eivät. Yhtenä päätavoitteena oli ymmärtää laajemmin, mikä rooli kirkolla on paikkakuntalaisille nykyään. Projektiryhmään rekrytoitiin kauppakorkeakoulun maisteritason opiskelijoita, sillä projektin vaatimuksiksi määriteltiin riittävän tason analyyttinen osaaminen ja tuntemus uuden tiedon luomisesta. Neljä eri alojen opiskelijaa (markkinointi, johtaminen, teologia) aloittivat projektin etätöinä COVID-19 -pandemian takia. Opiskelijatiimi teki laajan taustakartoituksen kirjallisuudesta ja parhaista käytännöistä, he haastattelivat seurakuntayhtymän edustajia sekä toteuttivat kyselyn ymmärtääkseen paikallisten asukkaiden ajankäyttöä ja suhtautumista hengellisyyteen. Tulokset ja toimenpide-ehdotukset esitettiin lopuksi toimeksiantajalle.

NÅA Business Centerin tulevaisuus ja visio

Tulevaisuuden visiona on laajentaa toimintaa, kehittää sitä ammattimaisempaan suuntaan ja saada se paremmin integroitua korkeakoulujen toimintaan. Olemme tunnistanee, että oppimisalusta soveltuu myös opettajille ja tutkijoille, eikä pelkästään vain opiskelijoille. NÅA voisi esimerkiksi toimia alustana, jonka kautta tutkijat ja yritykset voisivat tehdä yhteistyötä erilaisten kehitysprojektien tai tutkimustoiminnan parissa. Oppimisalusta ja yhteisö luo siten mahdollisuuksia myös brändinäkökulmasta: NÅA voi toimia ns. kontaktipintana, jolla korkeakoulujen osaaminen sekä yrityksen ja muiden organisaatioiden kehitys- ja tutkimustarpeet kohtaavat.

NÅA:n toiminnassa on vielä paljon parannettavaa, sillä kahden eri korkeakoulun prosessien linjaaminen vie aikansa. NÅA:n perustajien tavoissa toimia on eroavaisuuksia, jotka vaikuttavat myös NÅA:n toimintaan: esimerkiksi ammattikorkeakoulun puolella osuuskuntatoiminnasta on useamman vuoden kokemus, kun taas yliopiston puolella on vasta vuonna 2021 aloitettu osuuskuntatoimintaa pienimuotoisena pilotina osana kansainvälisen markkinoinnin opintoja. Lisäksi Åbo Akademin kauppakorkeakoulun akkreditointiprosessit ja sen tuomat sisäiset laatuvaatimukset asettavat yhteistyölle myös tietynlaisia odotuksia. Yliopiston rooli on tarjota tutkimukseen perustuvaa opetusta (Yliopistolaki 24.7.2009/558), joten projektimaisessa oppimisessä tulisi myös taata mahdollisuus viimeisimpien tai oleellisten tutkimustulosten soveltamiseen käytäntöön. Kandidaatti- ja maisteritason oppimistavoitteet ovat sinänsä erilaiset, mikä tulisi myös huomioida yhteistyössä. NÅA:ssa tämä tarkoittaa sitä, että maisteritason projektit ovat vaativampia niin opiskelijoiden oppimisen kuin yrityksen odotusten suhteen verrattuna kandidaattitason projekteihin sekä niihin asetettuihin tavoitteisiin. Tulevaisuudessa yhteistyön ja toimintojen integroinnin jatkuva kehittäminen on oleellinen osa NÅA:n toimintaa. Avoimia kysymyksiä ovat muun muassa toiminnanjohtajan tarve ja tehtävät, markkinointi niin opiskelijoille kuin yrityksillekin, sekä projektien laajentaminen siten, että toimeksiannot kiinnostavat myös muitakin kuin vain liiketoiminta-alojen opiskelijoita. Pidempiä ja laajempia yritys yhteistyösopimuksia ja -kokonaisuuksia tulisi myös kehittää tulevaisuudessa.

Pohdinta ja suositukset

NÄA perustettiin vuonna 2018 muutaman innokkaan opettajan aloitteesta. Molemmilla korkeakouluilla oli aikaisempaa kokemusta yritysprojektien kanssa työskentelystä. Yritysprojektit ovat kuitenkin olleet opiskelijoille ja yrityksille niin antoisia, että toimintaa haluttiin laajentaa ja koordinoida paremmin. NÄA nähdään myös yhtenä tärkeänä elementtinä kahden korkeakoulun välisessä yhteistyössä, jonka tavoitteena on muun muassa luoda joustavia opintopolkuja ammattikorkeakoulusta maisteritason yliopisto-opintoihin. Oppimisalustan kehittämisessä ei haasteilta voi välttyä, ja olemmekin tunnistanee NÄA:n tähänastisessa kehityskaaressa muutaman kipukohdan, joista keskustelemme seuraavaksi.

Organisaatioiden erot toimintatavoissa tulisi tunnistaa

Oppimisalusta on opiskelijalähtöinen, ja opiskelijaedustajat eli Community Managerit ovat toiminnassa mukana korkeintaan vuoden. Vaikka toiminta on opinnollistettua ja opintopisteet toimivat kannustimena oppimisalustan kehittämiseen, vie aikaa ennen kuin opiskelijat sisäistävät yhteiset (pitkän aikavälin) tavoitteet ja pääsevät toiminnan ytimeen pystyäkseen omin voimin kehittämään sitä. Opiskelijoilla on kuitenkin paljon vastuuta, eivätkä he välttämättä saa vertaisiltaan tai valmentajiltaan tarvitsemansa tukea. Tunnistamme toiminnassa eroavaisuuksia myös toimintatavoissa: koska ammattikorkeakoulun puolella on pitkä kokemus valmentamisesta ja tiimityöskentelystä, pystytään Community managereita tukemaan paremmin verrattuna yliopistoon, jossa opettajien tuki ei aina ole resursoitua eikä toimintatavoista ole sovittu tarkasti.

Yliopistolla onkin oppimisalustan suhteen työtä edessään, varsinkin kun projektipohjainen työskentely vaatii opettajien ja opiskelijoiden mielensisäisten mallien muokkaamista (vrt. yliopiston rooli). Opiskelijat eivät aina näe tai koe projektioppimista mielekkäänä tai yhtä tärkeänä kuin perinteistä, luentopohjaista opetusta. Yliopiston opettajilla on myös tärkeä rooli opiskelijoiden tukemisessa, ja heidän tulisikin kehittää opetusta ja fasilitoida oppimista myös muilla

menetelmillä kuin perinteisellä luennoimisella. Oppimisolustan kautta projekteja voisi myös integroida mihin tahansa kursseihin, eikä niiden siten tarvitsisi olla itsenäisiä tai erillisiä muusta opetuksesta, jolloin projekti-pohjainen opetus pahimmassa tapauksessa mielletään jonkun toisen opettajan tehtävänä. Oppimisolustan mahdollisuudet ovat siis moninaiset, mutta oppimisolustan palveluiden hyödyntäminen vaatii joustavuutta ja innovatiivisuutta sekä oppimisolustan toimijoilta että opettajilta. Erilaiset vakiintuneet toimintatavat organisaatioiden sisällä ovat kuitenkin tietynlainen este uuden luomiselle ja uudenlaisen oppimisen mahdollistamiselle. Yritykset saattavat pyytää lyhyellä varoitussajalla apua, mikä ei aina sovi yhteen korkeakoulujen opetussuunnitelmien kanssa. Tämä asettaa haasteita sekä yrityksille että korkeakouluille. Oppimisolusta, jonka avulla opiskelijat pystyvät nopeasti mobilisoimaan resursseja, toimisi ratkaisuna mutta korkeakoulujen tulisi myös osata reagoida ja suunnitella tukitoimintojaan (esim. valmennus ja ohjaus) tämän mukaisesti.

Oppimisolustan kehittäminen yhteisen strategian mukaisesti

Kuten kaikessa kehitystoiminnassa, yhteinen strategia ja tavoite ovat tärkeitä. Oppimisolustan rakentamisvaiheessa olisi hyvä sopia tavoitteista ja fokuksista, sekä tehdä kartoitus muusta samankaltaisesta alueellisesta toiminnasta. Alun perin NÅA:n keskiössä olivat saaristolaisyrietykset, mutta jotta toiminnasta saisi kestävän, tulisi sen myös ulottua laajemmalle maantieteelliselle alueelle. Projekteja ja toimeksiantoja on myös mahdollista toteuttaa etänä, joten tietynlaiset temaattiset tai alueelliset rajaukset eivät välttämättä tue oppimisolustan toimintaa. Jos opiskelijat ovat toiminnan ensisijaiset kehittäjät, tulisi heidänkin pystyä valitsemaan mielekkäitä toimeksiantoja riippumatta asiakkaan sijainnista. Tämän lisäksi projektitiimien tulisi olla yhä monimuotoisempia niin, että tiimissä on edustettuna sekä ammattikorkeakoulu että yliopisto ja mielellään useampi tieteenaloista molemmista tahoista. Monimuotoisuus ja monikulttuurisuus ovat tärkeitä ominaisuuksia tiimityöskentelyn oppimisessa ja taitojen kehityksessä. Oppimisolusta tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden mm. uuden tiedon omaksumiseen, ongelmanratkaisuun ja erilaisten työkalujen soveltamiseen eri tilanteissa. Lisäksi opiskelijat voivat kehittää taitojaan, valmistautua työelämään, verkostoitua ja luoda kontakteja tulevaisuutta varten.

Opettajien rooli oppimisolustalla ja tuki opettajien omasta tiimistä

Oppimisolusta on rakennettu sillä periaatteella, että opettajalla on vähintään valmentava ote opetuksessa tai että hän toimii tietoisesti valmentajan roolissa. Se tarkoittaa sitä, että päävastuu projektista ja toimeksiannosta on opiskelijoilla tai projektitiimillä, ja opettajan rooli on valmentaa tiimiä kohti tiimin asettamaa tavoitetta ja toivottua lopputulosta. Opettajan roolina ei siten ole projektin johtaminen, vaan lähinnä fasilitointi ja tukena toimiminen tiimin oppimisessa. Ammatikorkeakouluopettajalla on kokemusta elinkeinoelämästä kun taas yliopisto-opettajalta ei tällaista kokemusta vaadita, joten on siis mahdollista, että valmentavien opettajien erilaisilla taustoilla on vaikutusta heidän omaksumaansa rooliin: toinen saattaa olla hyvä lukemaan yrittäjäasiakkaan toiveita kun taas toinen on hyvä tunnistamaan ja ehdottamaan tutkimusta, joka tukee projektia.

Tiimejä valmentavien opettajien tulisi myös itse toimia tiiminä, jakaen ajatuksiaan valmennuksesta ja tiimityöskentelystä opiskelijoille, jotta valmennuskin kehittyisi toimivaksi tukitoiminnoksi oppimisolustalla. Opiskelijat eivät aina onnistu toimeksiannoissaan eri syistä (esim. tiimin hajoaminen tai toimimattomuus, asiakkaan toiveiden tulkitseminen väärin, asiakkaan ja projektitiimin vuorovaikutusongelmat jne.), joten olisi tärkeää, että heille tarjotaan myös turvallinen ympäristö saada epäonnistua, koska virheistä ja epäonnistumisista voi oppia paljon, niin opettaja kuin opiskelijakin.

Korkeakouluyhteistyö arvon luomisen strategiana

Vaikka oppimisolustan hyötyjen ja mahdollisten ongelmakohtien tunnistaminen on sinänsä helppo hahmottaa, varsinaisesta toiminnasta oppii eniten. Jos prosessit eivät käytännössä toimi, tulisi näitä rohkeasti muokata ja lähteä kokeilemaan uudella mallilla kunnes toimivat toimintatavat on tunnistettu. Toimintaan voi myös kutsua ulkopuolisia toimijoita (esim. alumneja tai alueen yrittäjiä) antamaan neuvoja, toisinaan auttamaan projektitiimien ohjaamisessa ja valmentamisessa tai avustamaan toiminnan väliarvioinnissa. Tällä tavalla työelämärelevanssia voi kehittää isommaksi osaksi oppimisolustaa, ja opetushenkilökunnalle kertyy myös tietoa liike-elämän trendeistä ja

koetuista haasteista sekä yhteyksiä erilaisiin yrityksiin. Tärkeintä on kuitenkin antaa opiskelijoille heidän tarvitsemansa tila kehittää toimintaa ja mahdollistaa tunne yhteisestä tekemisestä ja omistajuudesta. Liian hierarkkinen opetustyyli ei tue itseohjautuvaa oppimista ja toimintaa, joten opetushenkilökunnalla rooli oppimisolustalla ei tulisi olla liian keskeinen. Sen sijaan opettajat toimivat valmentajina ja tukihenkilöinä ja monessakin mielessä kanssaoppijoina, ottaen huomioon projektien vaihtelevat teemat ja haasteet.

Ehdotammekin siis, että oppimisolustan kehittäminen ei tulisi jäädä muutaman opettajan ja opiskelijan harteille, vaan sen tulisi olla koko yhteisön yhteinen hanke ja tavoite. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että kehittämistyölle tulisi varata tarpeeksi aikaa ja resursseja myös opettajien puolesta, sillä he ovat tärkeä tuki opiskelijoille erityisesti oppimisen ja osaamisen kehittämisen ohjauksessa. Oppimisolustalle mahtuu kaikenlaiset tyypiset ja -ikäiset yrittäjämäisen toiminnan oppijat: sekä yhteisössä toimiva perustutkinto-opiskelija että opettaja tai tutkija. Yhteisen tekemisen kautta korkeakouluysteistyötä voidaan myös integroida tehokkaammalla tavalla: jos tavoitteet ovat samat, yhteisö pystyy kehittymään kohti yhteistä suuntaa ja oppimaan toisiltaan prosessin aikana.

Oppimisolusta tulisi myös profiloida selkeästi ja luoda arvolupaus, joka eri kohderyhmien on helppo ymmärtää. Toisin sanoen oppimisolustan asikalle tuoman lisäarvon tulisi olla kristallinkirkas. Myös markkinoinnin tulisi olla selkeää ja painottaa oppimisolustan mahdollistamaa arvoa ja hyötyä erityisesti, jos kyseessä on kahden eri korkeakoulun tarjoama yrittäjämäinen oppimisolusta, joka mahdollistaa yhteistyön korkeakouluopiskelijoiden, tutkijoiden ja muun korkeakoulun sisällä toimivien asiantuntijoiden ja ulkopuolisten tahojen välillä. Korkeakoulujen yhteistyö sallii vahvojen asiantuntijuusalojen yhdistymisen sekä mahdollistaa monialaisten ja monikulttuuristen projektitiimien syntymisen, jotka voivat ratkoa eri alojen haasteita. On tärkeää, että osapuolten vahvuudet on hyvin tunnistettu, jotta markkinointi ja asiakkuuksien hallinta onnistuu. Tämän lisäksi, vaikka ulkoinen markkinointi mahdollisille toimeksiantajille on tärkeää, ei myöskään saisi unohtaa sisäisen markkinoinnin tärkeyttä. Niin opiskelijoille kuin opetushenkilökunnallekin tulisi kommunikoida selkeästi oppimisolustan mahdollisuuksista ja palveluista sekä miten ja miksi nämä ovat heille tärkeitä tai auttavat heitä jossain heidän kokemassaan ongelmassa.

Lähteet

Arpiainen, Riitta-Liisa (2019). Tiimityötä, toimintaa ja tunteita – näkökulmia yrittäjyyskasvatuksesta ja yrittäjämäisestä oppimisesta kokemuksellisen toimintaoppimisen viitekehyksessä, Doctoral dissertation, Aalto University publication series 46/2019.

Ernest, K., Matthew, S. K., & Samuel, A. K. (2015). Towards entrepreneurial learning competencies. The perspective of built environment students. *Higher Education Studies*, 5(1), 20–30.

European Commission, Enterprise and Industry (2010). Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education. McCoshan A. United Kingdom.

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

Kinnari, Heikki (2020). Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä, *Research in Educational Sciences / Kasvatusalan tutkimuksia* (81), Turun yliopisto.

Kujala, I., Nyström, A-G., & Wendelin, C. (2020). A learning platform for entrepreneurial skills – Case NÅA Business Center. RENT conference 2020 work-in-progress paper, julkaisematon.

Peda.Net (2020): <https://peda.net/hankkeet/oppijat/ovo/lahtokohdat/informaali>

Proakatemia (2020): <https://proakatemia.fi/>

Tiimiakatemia (2020): <https://www.tiimiakatemia.fi/>

YLE (2020). Gig economy transforms Finnish labor. 23.6.2020. https://yle.fi/uutiset/osasto/news/gig_economy_transforms_finnish_labour/10844347

Yliopistolaki 24.7.2009/558, <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>



LUKU 7

Leikillisuus yliopisto-opetuksessa – esimakua yrittäjämäisestä toiminnasta

Riikka Franzén, Lenita Nieminen ja Katriina Heljakka

TURUN YLIOPISTO

Tässä luvussa esittelemme kokeilumme leikillisistä lähestymistavoista integroidun yrittäjyyden opetuksessa yliopistossa. Lähdemme ajatuksesta, että opintojen tulisi tarjota todelliseen elämään pohjautuvien kokemusten lisäksi vaihtoehtoisten maailmojen ja tilanteiden kuvittelua. Tämä mahdollistuu leikillisissä lähestymistavoissa, kuten tilalliseen ja keholliseen kokemukseen perustuvassa kokemuksellisessä ja leikillisessä oppimisessä. Perehdymme erityisesti leikillisyyteen kokemuksellisenä oppimisena ja havaintoihimme siitä yliopistokontekstissa. Haluamme erityisesti avata lukijalle mitä leikillisuus on tutkimusnäkökulmasta ja miten se toimii yrittäjyysopetuksen menetelmänä. Nostamme esille esimerkin, miten yrittäjämäisyyttä, ja erityisesti luovuutta, rohkeutta, kommunikointia ja yhteistyötä voidaan lisätä opetukseen leikillisellä työpajatyöskentelyllä.

Tässä luvussa

- 92 Muuttuva maailma tarvitsee yrittäjämäistä ajattelua
- 98 Leikillisuus yrittäjyyden opetuksessa
- 101 Leikillisten lähestymistapojen 4C:n malli
- 104 Pohdinta
- 107 Lähteet

Muuttuva maailma tarvitsee yrittäjämäistä ajattelua

Maailman ja työelämän muuttuessa epävarmemmaksi ja kompleksisemmaksi on tärkeää, että valmistuvien opiskelijoiden osaaminen on sitä, mitä työelämässä tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa. Yrittäjyys nähdään yhä useammin jokaiselle kansalaiselle tärkeänä taitona, jota tarvitaan kaikissa organisaatioissa niin yksityisellä, julkisella kuin kolmannellakin sektorilla. Yrittäjyys ei näin ollen rajoitu yrityksen perustamiseen, vaan se ymmärretään laajempaan, yrittäjämäisenä ajattelu- ja toimintatapana (esim. Neck & Green 2011, Arpiainen 2019), jolla lähestymme ongelmia, viemme innovaatioita käytäntöön, löydämme ratkaisuja, jaamme ideoita ja luomme muutosta (Nadelson 2018). Yrit-

“Yrittäjyyden ei näin ollen nähdä rajoittuvan yrityksen perustamiseen, vaan se ymmärretään laajempaan, yrittäjämäisenä ajattelu- ja toimintatapana.”

täjyys nähdään myös yhteiskunnallisten muutosten mahdollistajana (Gibb 2002), ja erityisesti arvon (taloudellisen, kulttuurisen tai sosiaalisen) tuottamisena muille (Lackéus 2015). Vaikka tällainen yrittäjyyden ns. laajempi määrittely onkin saanut kannatusta, edelleen ajatus yrityksen perustamisesta yrittäjyysopetuksen tavoitteena elää sitkeässä (Verduijn & Berglund 2019).

Korkeakouluopetus ei kuitenkaan aina näytä tukevan yrittäjyyttä; korkeakoulutuksen on jopa esitetty tukahduttavan opiskelijoiden luovuutta ja innovointia (Turner & Mullholland 2019), tai ainakaan toivottuun tulokseen ei näytä päästävän perinteisillä opetusmenetelmillä (Robinson ym. 2016). Yrittäjyyden opetukseen kaivataan uudenlaista oppimisympäristöä, joka on osallistava ja vastaanottavainen, yhteisöllinen ja individualistinen, sekä feminiinisiä että maskuliinisia työskentelytapoja arvostava, sekä myös eettinen ja kestävä (Rae 2010). Viime aikoina myös tunteiden rooli yrittäjyyden opetuksessa on noussut esille (Cope 2005); yrittäjyyttä pidetään ”sydämen matkana” (Nabi ym. 2017), jossa juuri kokemukset ja tunteet korostuvat. Yrittäjyyden oppimisympäristön tulee mahdollistaa kokemuksellinen oppiminen tarjoamalla mahdollisuus olla kosketuksissa ja tehdä kokeiluja ”todellisen elämän”, reflektoida näitä kokemuksia sekä luoda identiteettiä yrittäjänä (Rae 2010; Jones 2019).

Esitämme, että leikilliset menetelmät tarjoavat opiskelijoille tilan kuvitella, kokeilla, tuntea, oivaltaa ja luoda uutta ymmärrystä. Testasimme leikkitoiminnallista työpajaa yliopiston opettajien kanssa. Koostimme havaintomme 4C-malliksi, joka kuvaa neljää ulottuvuutta, joita leikkitoiminnallinen työpaja näyttää tukevan: luovuutta (creativity), rohkeutta (courage), kommunikaatiota (communication) ja yhteistyötä (collaboration). Näiden katsomme olevan osaa leikillistä ajattelutapaa, joka kuluu 2000-luvun työelämätaitoihin. Pohdimme myös, miten opetuksessa nämä tulisi huomioida, ja millaisia yrittäjäyys-taitoja näillä voidaan kehittää.

Leikilliset lähestymistavat leikillistyvässä maailmassa

Leikki on laaja-alainen käsite, ja niinpä sen tutkimuskin on moninaista.

1. Leikki on vapaata, jossain määrin sääntöjen määrittelemää, tiettyyn aikaan ja ympäristöön kuuluvaa toimintaa. Leikin lähtökohtana on usein mielikuvitus, ja leikkikokemukseen liittyy usein huumori ja ilo, vaikkakin leikissä voidaan käsitellä myös elämän vaikeita kysymyksiä (Caillou's'n 2001).

2. Leikki on spontaania, vapaaehtoista, tavoitteellista ja viihdyttävää (Burghardt (2011).

3. Leikissä on sääntöjä, joiden seuraaminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja osallistumiseen (Van Oers 2013).

Nojaamme tässä luvussa seuraaviin leikin määrittelyihin:

Leikkiin (erityisesti aikuisiän leikkiin) liittyy läheisesti käsitteet leikkimielisyys ja leikillisuus, jotka edustavat asennetta ja valmiuksia ymmärtää leikkiä, kun taas itse leikki on toiminnallista. Leikkimielisyyteen kuuluu hauskuus, huumori, spontaanisuus ja tietynlainen kepeys. Leikillisyyttä puolestaan voidaan pitää leikin esias-teenä, sillä leikkiin ryhtymiseen tarvitaan leikkimieltä ja leikillistä asennoitumista tilanteisiin, välineisiin, toimintaympäristöihin ja in- himilliseen vuorovaikutukseen.

Viime vuosina tutkijoita on yhä enemmän kiinnostanut nimenomaan aikuisiällä toteutuva leikillisuus. Leikillisen aikakauden alku (engl. ludic age; Sutton Smithin 1997) ja leikillinen käänne (engl. ludic turn; Raessensin 2012) näyttävät sijoittuneen 2010-luvulle. Siitä lähtien leikkitoiminta on levittäytynyt entistä laajemmin aikuisten vapaa-aikaan digitaalisten pelien, leikkien urheilullistumisen ja pelilistymisilmiön myötä. Viihteellistymiskehitys on tuonut leikillisyyden myös osaksi työelämää, ja leikillisiä lähestymistapoja on alettu tutkia myös työelämän kontekstissa, esimerkiksi arvionluonnissa, johtamisessa ja organisaatioiden toiminnoissa (Starbuck & Webster 1991, Sörensen & Spoelstra 2011). Leikillisten työympäristöjen odotetaan kannustavan työntekijöitä toimimaan avoimesti ja luovasti tuoden esiin leikillisyyttä eri tavoin. Tutkimuksissa on tarkasteltu myös erilaisten leluhahmojen, pelivälineiden ja leikillisten sisustusratkaisujen ynnä muiden leikillisten elementtien tuomista osaksi organisaatioiden tiloja sekä näiden vaikutuksia organisaatioiden toimintakulttuureihin (Heljakka & Borg 2019).

Aikuisten ei välttämättä ole helppoa ryhtyä leikkiin tai myöntää leikkivänsä edes vapaa-ajallaan, vaikka monet jonkinasteista leikillisyyttä itsessään tunnistaakin. Monesti leikkiä myös halutaan häveliäisyssyistä häivyttää kutsumalla omaa leikkitoimintaa lelujen tai muiden leikkivälineiden (nukke- ja nukkeotikulttuurit, miniatyyrit) keräilyksi tai harrastamiseksi (esim. roolipelaaminen) (ks. esim. Heljakka 2018). Tämän vuoksi kutsumme leikkitoiminnallisia harjoitteita (kuten työpajoja ja toimintaa kulttuureissa ja tiloissa) leikilliseksi lähestymistavoiksi, joilla tarkoitamme erilaisten työvälineiden, työkalujen, teknologioiden, tilojen ja toimintaympäristöjen käyttöä niin, että siinä toteutuu leikillinen asenne eli avoimuus ja yrittäjämäinen ajattelu. Leikillisissä lähestymistavoissa korostuvat yhteistoiminnallinen tekeminen ja luova vuorovaikutus esineiden ja ympäristöjen kanssa, jossa myös keholla ja tilallisuudella on oma merkityksensä (Franzén ym. 2020a). Leikilliset lähestymistavat kutsuvat aikuiset ilmaisemaan leikillisyyttään monin tavoin mahdollistaen omien rajojen, olettamusten ja roolien koettelun.

Leikillisuus yrittäjyyden opetuksessa

Yrittäjyysopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa on korostettu kokemuksellisuutta yrittäjämäisen ajattelu- ja toimintatavan oppimisessa (Rae 2010; Cope 2005). Esimerkiksi taideprojektit (Bureau & Komporozos-Athanasiou 2017), draama (Tunstall ym. 2016) ja improvisaatio (Balachandra 2018) on havaittu toimiviksi menetelmiksi tuoda omakohtaisia kokemuksia ja niiden reflektointia yrittäjyysopetukseen. Haluamme nostaa näiden rinnalle myös leikilliset lähestymistavat, joissa hyödynnetään erilaisia leikkivälineitä (esimerkiksi lelut ja pelit), leikillisiä ympäristöjä (tilat) ja leikillisyyteen kannustavia toimintakulttuureja oppimisen ja työelämäkompetenssien kehittymisen tukena. Yrittäjyyden opetuksessa pelillistyminen on näkynyt lähinnä tietokonepelien ja simulaatioiden käytön yleistymisenä. Epävarmuuden ja riskin sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen kokemuksen rakentaminen peleihin ja simulaatioihin on haasteellista (Fox ym. 2018), vaikkakin ne ovat keskeisestä roolissa yrittäjämäisessäkin oppimisessa (McKeaver ym. 2015).

Opettajat kokeilemassa leikillisiä menetelmiä

Tutkiaksemme leikillisten lähestymistapojen soveltuvuutta yrittäjyyden yliopisto-opetuksessa, kutsuimme kauppakorkeakoulun opettajat ja tutkijat leikilliseen työpajaan. Tavoitteena oli antaa esimerkki leikillisten menetelmien soveltamisesta sekä tarjota osallistujille emotionaalinen oppimiskokemus, jossa tekemällä oppiminen, yhteiskehittäminen ja leikkitoiminnallisuus yhdistyivät paineen alaisena työskentelyyn informaalisissa ympäristöissä. Me kirjoittajat osallistuimme työpajan suunnitteluun ja käytännön toteutukseen. Toteutimme työpajan kaksipäiväisen tutkimusseminaarin yhteydessä. Ensimmäisenä päivänä fasilitaattori antoi osallistujille askartelutehtävän, eräänlaisen teaserin, jonka tarkoituksena oli innostaa ja herättää uteliaisuutta ja keskustelua.

Varsinainen työpaja kesti kolme tuntia, ja siinä ryhmät hahmottivat, suunnittelivat ja toteuttivat kolmiulotteisena mallinnettuja ratkaisuja fasilitaattorin antamiin tehtäviin (”Rakentakaa torni.”, ”Rakentakaa tutkimusryhmäänne kuvaava olento.”, ”Rakentakaa unelmienne oppimisympäristö.”) suurikokoisia Comicubes-kartonkikuutiota (40x40x40cm) käyttäen (Kuva 7.1).



Kuva 7.1. Työpajatyöskentelyä Comicubes kartonkikuutioilla

Comicubes on kolmiulotteinen ja moniaistillinen työkalu, jota voidaan käyttää yksin tai useamman kuution sarjana konseptointiin ja fyysisten mallien rakentamiseen (kts. Heljakka & Ihamäki 2016, Ihamäki & Heljakka 2020a, Ihamäki & Heljakka 2020b). Kuutioita voidaan asettaa vierekkäin, päällekkäin, niihin voidaan piirtää tai kirjoittaa, ja ne voidaan kääntää, jolloin voidaan hyödyntää niin kuution ulko- kuin sisäpintaakin. Kyseessä oli avoin esineleikki (engl. open-ended object play), jossa leikkijät voivat määrittää omat sääntönsä, tavoitteensa ja merkityksensä (De Valk ym. 2013), mikä mahdollistaa uusien toiminta- ja ajattelutapojen luomisen (Heljakka & Ihamäki 2016).

Analyysivaiheessa ryhmittelimme osallistujien kommentit ja omat havaintomme työpajatyöskentelystä neljään kategoriaan: rohkeus, kommunikaatio, yhteistyö ja luovuus (Taulukko 7.1).

Taulukko 7.1 Työpajan osallistujien kommentteja ja tutkijoiden havaintoja leikillisestä työpajasta (Franzén ym. 2020b mukailten)

	Osallistujien kommentteja	Tutkijoiden havaintoja
Rohkeus	• "opetti heittäytymistä ja kokeilemista" • opettaa improvisointia • opettaa epäselvyyden ja epävarmuuden sietämistä	• työpajan alussa epätietoisuutta, hämmennystä • jotkut pitäytyvät sivussa
Yhteistyö	• auttaa tiimiytymään • "opittiin toisistamme ja piirteistämme, ja se edistää yhteistyötä ja suoriutumista jatkossa" • auttaa toimimaan yhdessä	• paljon puhetta • yhdessä tekemistä • naurua, iloa
Kommunikaatio	• "vakavaa leikkiä, jolla päästiin hyvään keskusteluun" • opettaa kuuntelemaan toisia • opettaa rakentamaan toisten ajatusten päälle	• paljon puhetta, yleistä hälinää • vaihtoehtoisten merkitysten tuottamista • liikkuminen suhteessa toisiin niin, että keskustelukumppani(t) vaihtuu • ei-verbaalinen kommunikaatio vahvempaa
Luovuus	• auttaa luopumaan ylikriittisyydestä • korostaa prosessia lopputuloksen sijaan • irrotti totutusta ja toi uusia aineksia	• leikin laajeneminen käsitteillä leikkimiseen ja leikkitiedon aktivoitumiseen, henkilökohtaisiin leikkimuistoihin (esim. sanaleikit "kivi, paperi, sakset", kartonkisen "kirpun" askartelu ja ottaminen mukaan työpajatehtävään)

Osallistujien kommentit heittäytymisestä, kokeilusta ja improvisoinnista, joita ei koettu itselle luontevaksi tai sellaiseksi, mihin yliopistokoulutus antaisi valmiuksia, viittaavat siihen, että leikillinen työpaja sai osallistujat astumaan oman mukavuusalueensa ulkopuolelle. Tutuista ja turvallisista toimintatavoista irtautuminen ja työpajan alun synnyttämän hämmennyksen ja epäselvyyden hyväksyminen vaativat rohkeutta, epävarmuuden sietämistä ja leikilliseen toimintaan läheisesti liittyvää ajatusta kokeilevuudesta. Osallistujat saattoivat kuitenkin luottaa ryhmän kykyyn tuottaa pyydetty tulos, vaikeivat he olisikaan uskoneet kykenevänsä tehtävien tekemiseen itsekseen. Ryhmän jäsenet todennäköisesti myös tunsivat tarvitsevänsä ryhmäänsä tehtäviin vastaamiseen, mikä oletettavasti kannusti heitä yhteistyöhön. "Opetti tosi hyvin heittäytymistä ja kokeilemista. Kun on itse ihmisenä päämäärätietoinen ja tavoitteellinen ja tykkää suun-

nitella, ja tässä pakko heittäytyä, että nyt me ryhmässä tehdään jotain, niin pakko vaan improvisaationa lähtee siihen. Kun joku toinen heittää jotain, voi ajatella, että en itse ole samaa mieltä, tai en lähtisi tuohon suuntaan, mut okei, tehdään näin, otetaan tämä, sen sijaan että sanoisi ”en mä nyt tiedä”, sanookin ”okei, ja”, eli lähdetään yhdessä jatamaan siitä, mitä joku muu on aloittanut.”

Yllä olevassa lainaus kertoo myös yhteistyöstä ja kommunikaatiosta. Leikilliset tehtävät auttoivat keskustelun avaamisessa, toisten kuuntelemisessa ja heidän ajatustensa päälle rakentamisessa. Ryhmien esitellessä omia rakennelmiaan pystyi havaitsemaan, miten osallistujat tuottivat vaihtoehtoisia merkityksiä, jatkoivat toisten esittämistä ajatuksista tai poimivat ajatuksia toisten ryhmien esityksistä ja kehittivät niitä eteenpäin. Näin leikillinen työpaja ohjasi osallistujia yhteiskehittämiseen. Työpaja tarjosi myös mahdollisuuden oppia ryhmän jäsenistä uusia, todennäköisesti erilaisia asioita kuin normaalissa työympäristössä, minkä koettiin auttavan ryhmän toimintaa jatkossa. Lisäksi yhteinen kokemus leikin taikapiirissä toimimisesta synnyttää luottamusta, joka voi kantaa muuhunkin yhteistyöhön. Kommunikaatio ei luonnollisestikaan rajoitu verbaaliseen kommunikaatioon, ja tässä työpajassa isokokoisten leikkivälineiden ansiosta keho ja tilallisuus olivat vahvasti läsnä. Leikillinen työpaja luonnollisesti pakotti osallistujat luovuuteen, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi: ”Kiteytyy koko luovuuden prosessi: alussa ei tiedetä, mihin lopussa päädytään. Tämä kannustaa luovuuteen, ja vaikkei lopputulosta tiedäkään, silti kannattaa tehdä töitä sen eteen, koska se lopputulos kumminkin palkitsee. Ja joskus matka on tärkeämpi kuin se, mihin päättyy.”

Leikillisten lähestymistapojen 4C:n malli

Aikapaineen ja mukavuusalueen ulkopuolella olemisen johdosta osallistujat joutuivat irrottautumaan (yli)kriittisyydestä ja lähtemään mukaan tekemään jotakin, minkä lopputulos oli epäselvä. Tehtävänänoissa pyydettyjen rakennelmien tekeminen, niiden ominaisuuksien keksiminen ja merkitysten antaminen vaativat luovuutta. Unelmien oppimisympäristöä rakentaessaan osallistujat houkuteltiin kuvittelemaan vaihtoehtoinen maailma ilman rajoituksia. Työpajatyösken-

telyssä korostuu leikin itseisarvo ja prosessin merkitys; tehty matka on lopputulosta tärkeämpi. Fyysisiin esineisiin perustuva, kehollinen ja tilallinen leikki antoi selkeästi luvan irtautua normaalista kriittisyydestä ja vakavuudesta, ja leikillisuus laajeni myös sanaleikeiksi ja käsitteillä leikittelyksi.

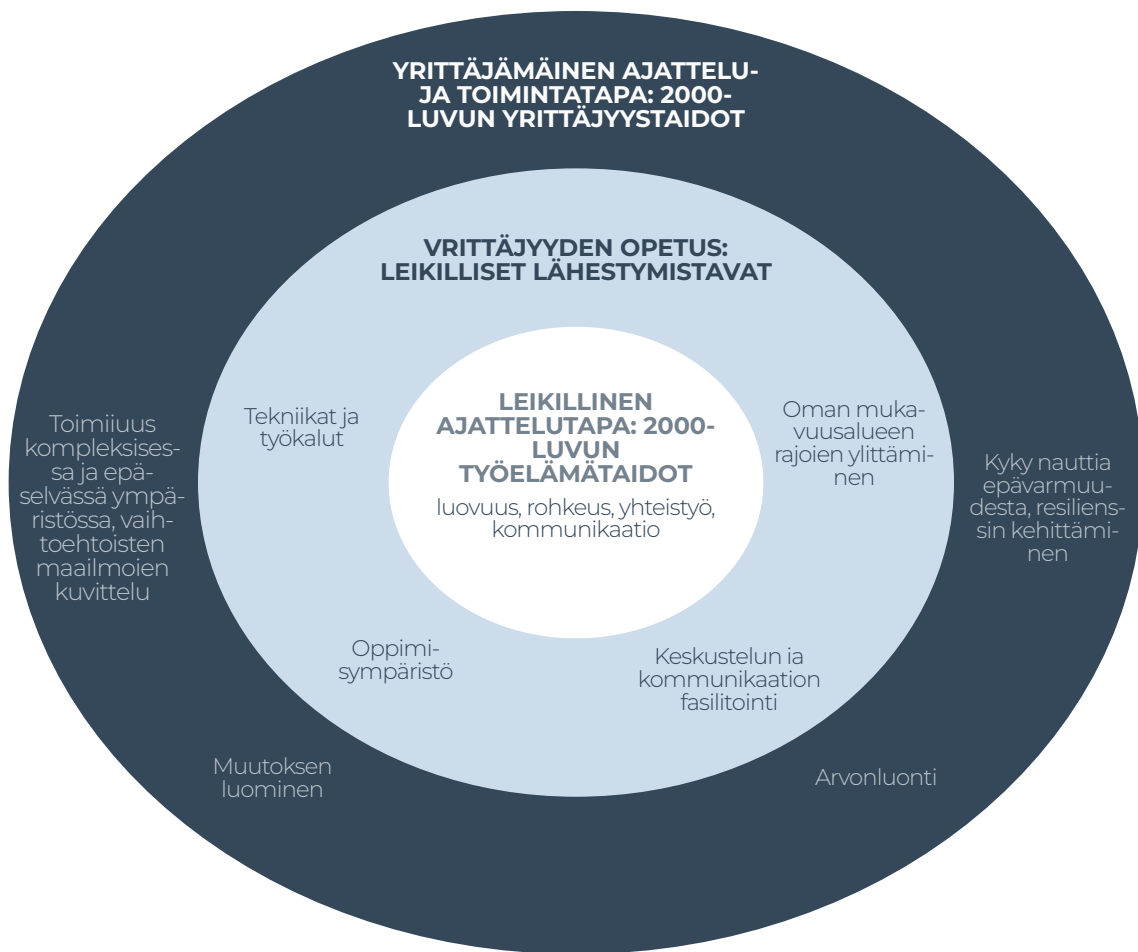
Edellä esitettyjen osallistujien kommenttien ja tutkijoiden havaintojen perusteella olemme rakentaneet leikillisten lähestymistapojen 4C:n mallin (engl. courage, collaboration, communication, creativity).

Leikillisissä lähestymistavoissa korostuvat yhdessä tekeminen, yhteiskehittäminen, luova ongelmanratkaisu ja oman mukavuusalueen ulkopuolelle meneminen. Nämä ilmentyvät 4C-mallin neljässä komponentissa: luovuus, rohkeus, kommunikaatio, yhteistyö kuvaavat kollektiivista toimijuutta leikillisenä lähestymistapana ja tukevat yrittäjyyskompetenssien kehittymistä.

Leikillisissä lähestymistavoissa yhdistyvät leikki, opetus ja yrittäjämäinen asennoituminen maailmaan. Leikillinen ajattelu luetaan yhdeksi tulevaisuuden taidoista, ja näin ollen myös opetuksessa tulee huomioida leikillisten lähestymistapojen merkitys ja arvo. Leikilliseen ajattelukykyyn ja asenteeseen kuuluvat mielestämme myös kollektiivista toimijuutta synnyttävät luovuus, rohkeus, kommunikaatio ja yhteistyö, joihin yrittäjyysopetus voi vastata tarjoamalla oppimista tukevia työkaluja, tekniikoita, oppimisympäristöjä, keskusteluun tähtäävää fasilitointia ja ilmapiirin, joka kannustaa oppijoita ylittämään oman mukavuusalueensa rajat.

Kuviossa 7.2 on esitetty, miten leikillisiä lähestymistapoja hyödyntämällä voidaan kehittää oppijoiden yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa.

v



Kuvio 7.2. Leikin, yrittäjyydenopetuksen ja yrittäjämäisen ajattelutavan yhteydet

Leikillisen asenneilmapiirin ja leikillisten lähestymistapojen yhteisvaikutuksella voidaan luoda suotuisa kasvu ympäristö yrittäjyyskompetensseille ja yrittäjämäiselle ajattelulle. Tällaisella ympäristöllä tuetaan toimijuutta muuttuvassa ja kompleksisessa maailmassa, edistetään kykyä muutoksen luomiseen (ajattelumalleissa ja merkityksissä), tarjotaan kokemus arvon luomisesta (toisille), kehitetään kykyä nauttia epävarmuudesta ja sen tuomista mahdollisuuksista sekä tuetaan resilienssin, eli palautumiskyvyn, itsepystyvyyden ja sinnikkyyden kehittymistä.

Yrittäjyysopetuksen kirjallisuudessa on korostettu, että opiskelijoille tulisi tarjota mahdollisuuksia epäonnistumiseen ja siitä selviämiseen, mikä mahdollistaa resilienssin kehittymisen. Tässä työpajassa epäonnistuminen olisi ollut mahdollista ehkä siinä tapauksessa, ettei ryhmän tuotos olisi vastannut sen omia odotuksia. Yhden osallistujan kommentti viittaa tähän: ”Oli aika vaikea, en tiedä onnistuttiinko mitenkään tässä tekemisessä.”

Pohdinta

Koska leikillisuus ja yrittäjämäisyys näyttäisivät linkittyvän toisiinsa, päätimme kokeilla, miten leikillisuus soveltuu erityisesti yrittäjyyden yliopisto-opetukseen. Kerätyn datan perusteella työpajassa käytetty leikillinen lähestymistapa tukee henkilön kehitystä kohti yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa. Leikilliset lähestymistavat linkittyvät vahvasti yrittäjämäisiin kompetensseihin, kuten luovuuteen, visiointikykyyn ja epävarmuuden ja epätietoisuuden sietämiseen. Havaintojemme mukaan leikillinen työpaja innoitti luovuuteen, jonka on todettu edistävän yrittäjyysintentioiden syntymistä (Hamidi ym. 2008 teoksessa Nabi ym. 2017), ja tarjosi osallistujille omakohtaisia kokemuksia yhteiskehittämisestä sekä epävarmassa ja epäselvässä tilanteessa toimimisesta. Leikkitoiminnallinen työskentely herätti osallistujissa tunteita ja ajatuksia, joita jaettiin ja reflektoitui ryhmässä, eli taitoja, joita pidetään olennaisena osana yrittäjämäistä oppimista. Osallistujien kommentteissa tuli esiin hämmennystä, epävarmuutta, epämukavuutta, iloa, tyytyväisyyttä, turhautumista ja pettymyksen tunteita, minkä myös tutkijoiden havainnot työpajatyöskentelystä vahvistavat. Työpajassa osallistujille annettiin mahdollisuus kokea sekä negatiivisia että positiivisia tunteita. Yrittäjyysopetuksessa opiskelijoille tulisi tarjota mahdollisuus kokea yrittäjyysprosessiin liittyviä tunteita jo opiskeluaikana (Nabi et al 2017). Leikkitoiminnallinen lähestymistapa näyttäisi tarjoavan tähän areenan, ja tunteiden merkitystä yrittäjyyden opetuksessa onkin yksi mielenkiintoinen suunta yrittäjyysopetuksen tutkimukselle tulevaisuudessa.

Isokokoisten fyysisten välineiden, kuten Comicubes-kartonkikuutioiden, kanssa työskenneltäessä erityisesti kehollisuus ja tilallisuus nousevat esiin. Toiset ryhmät ottivat enemmän fyysistä tilaa kuin toiset, tosin joillakin ryhmillä myös oli enemmän tilaa käytettävissä. Osallistujat liikkuvat tilassa ja kiertelivät rakennelmiensa ympärillä keskustellen. Tällöin keskustelukumppani vaihtui jouhevammin kuin pöytien ääressä istuttaessa. Kehollisuuteen liittyy myös käsillä tekemisen tuoma rentous, mikä helpottaa luovaa ajattelua. Kehon vahvempi huomioiminen oppimistilanteessa mahdollistaa kaikkien aistien aktiivisuuden, mikä luo kokonaisvaltaisemman kokemuksen. Näistä huolimatta kehon rooli oppimisessa ei ole saanut sen ansaitsemaa huomiota, vaikka se on kiinnostava uusi tutkimusalue (Branscombe 2015).

Vaikkakin monet pitivät työpajaa mukavana ja hyödyllisenä, yksi osallistuja toi esiin epäilynsä epäonnistumisesta. Miten tässä tapauksessa onnistuminen ja epäonnistuminen määriteltiin, mitä olisi pitänyt syntyä, jotta työskentelyä olisi pidetty onnistuneena? Työpajan päätteeksi rakennelmat purettiin ja palattiin ”normaaliin” tutkimusseminaarityöskentelyyn. Pelitutkija Markus Montola (2012) huomioi tutkimuksessaan leikin katoavaisen (engl. ephemeral) luonteen. Montola toteaa leikin olevan hetkellistä ja katoavaa; kun leikki päättyy, siihen on mahdotonta päästä käsiksi ilman leikkitapahtumaa todistaneiden raportteja, valokuvia tai leikissä syntyneitä ja käytettyjä artefakteja. Leikin jäljet säilyvät sen synnyttämissä kokemuksissa ja oivalluksissa sekä leikin dokumentaatioissa, kuten tässä työpajamme lähtökohtia ja tuloksia käsittelevässä kirjanluvussa. Leikillisen työpajamme lopputuloksena syntyi yhteisiä kokemuksia ja ratkaisuja työpajassa esitettyihin ongelmiin, mutta niiden jatkokehittäminen ja käytäntöön vieminen jätettiin ryhmien omalle vastuulle. Mikäli tämä vaikutti kokemukseen epäonnistumisesta, kertooko tämä siitä, että opetus- ja tutkimustyössä ollaan edelleen kiinnostuneempia lopputuloksesta kuin prosessista?

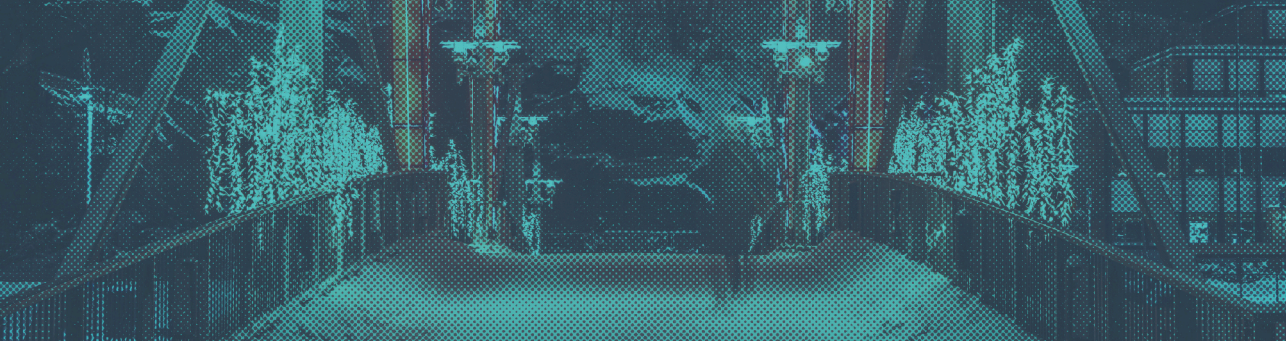
Kokeilussamme yhdistämme leikillisyyden yrittäjyysopetukseen uudella tavalla. Leikillisyyden on kuulunut yrittäjyyden opetukseen lähinnä pelien ja simulaatioiden muodossa, mutta varsinainen avoin tai vapaa leikki ja leikillisyyden ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Tutkimuksemme tulosten mukaan leikillisyyden asenteena tukee yrittäjyyttä kehittämällä luovuutta ja kykyä kuvitella vaihtoehtoisia maailmoja, houkuttelemalla oman mukavuusalueen ulkopuolelle men-

emiseen, monipuoliseen kommunikaatioon, yhteistyöhön ja yhteiskenttämiseen. Myös kriittisen yrittäjyysopetuksen ajatus (kts. Verduijn & Berglund 2020) elää leikillisessä lähestymistavassa tarjoamalla areenan keskustelujen, vuorovaikutuksen ja reflektion kautta rakentaa yhteisiä, vaihtoehtoisia ja uusia tulkintoja yrittäjyydestä sekä näiden kautta antamalla mahdollisuuden uudistaa käsitystä itsestä yrittäjänä.

Lähteet

- Arpiainen, R. (2019). Tiimityötä, toimintaa ja tunteita – näkökulmia yrittäjyyskasvatuksesta ja yrittäjämäisestä oppimisesta kokemuksellisen toimintaoppimisen viitekehyksessä. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Balachandra, L. (2019). The improvisational entrepreneur: Improvisation training in entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 57, 6077.
- Branscombe, M. (2015). SHOWING, NOT TELLING: Tableau as an embodied text. *The Reading Teacher*, 69(3), 321–329.
- Bureau, S. P., & Komporezos-Athanasiou, A. (2017). Learning subversion in the business school: An 'improbable' encounter. *Management Learning*, 48(1), 39–56.
- Burghardt, G.M. (2011). Defining and recognizing play. Teoksessa Nathan, P., Pellegrini, A.D. (toim.). *The Oxford Handbook of the Development of Play*, 9–18. Oxford University Press, NewYork. Doi.
- Caillois, R., Barash, M. (2001). *Man, play and games*. Urbana (Ill.). University of Illinois Press, Chicago.
- Combs, J. E. (2000). *Play world: The emergence of the new ludenic age*. Greenwood Publishing Group.
- Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 373–397.
- Combs, J. (2000). *Play world: The emergence of the new ludenic age*. Greenwood Publishing Group.
- De Valk, L., Bekker, T., Eggen, B. (2013). Leaving room for improvisation: towards a design approach for open-ended play. Teoksessa: 12th international conference on interaction design and children, 92–101.
- Fox, J., Pittaway, L., & Uzuogbunam, I. (2018). Simulations in entrepreneurship education: Serious games and learning through play. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 61–89.
- Franzén R., Heljakka K., Nieminen L. (2020a) Playful approaches to entrepreneurial competencies in university teaching: Introducing the 4Cs model. Teoksessa Markopoulos E., Goonetilleke R., Ho A., Luximon Y. (toim.). *Advances in Creativity, Innovation, Entrepreneurship and Communication of Design*. AHFE 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1218. Springer.
- Franzén, R., Heljakka, K., & Nieminen, L. (2020b). Leikilliset lähestymistavat yrittäjyyden yliopisto-opetuksessa, YKTT2020-konferenssijulkaisu.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233–269.
- Heljakka, K. (2018). More than collectors: Exploring theorists', hobbyists' and everyday players' rhetoric in adult play with character toys. *Games and Culture*, 13(3), 240–259.
- Heljakka, K. & Borg, K. (2019). Leikillistyminen osana työkalutuurin muutosta: Leikilliset artefaktit heimokulttuurien toteutuksena. Teoksessa Tammelin, M. & Otonkorpi Lehtoranta, K. (toim.) *Työelämän tutkimuspäivät 2018. Kestävä tuottavuus ja inhimillinen työelämä*. Työelämän tutkimuskeskus, Tampereen yliopisto, 46–55.
- Heljakka, K., Ihamäki, P. (2016). Comicubes—A playful tool to stimulate (design) creativity, *Celebration Contemplation*. Teoksessa: 10th International Conference on Design & Emotion, 27–30.
- Ihamäki, P. & Heljakka, K. (2020a) Co-creating gamified service design - Case

- gamified airport security workshop. Teoksessa (toim.) Ana Veloso, Oscar Mealha & Liliana Costa (2020) Proceedings of the 21st International Conference on Intelligent Games and Simulation, GAME-ON2020, A Publication of EUROSIS-ETI, 512.
- Ihamäki P., Heljakka K. (2020b) Out of the box, into the cubes: Envisioning user experiences through a Tool for Gamification, Toyification and Playification. Teoksessa Brooks A., & Brooks E. (toim.) Interactivity, game creation, design, learning, and innovation. ArtsIT 2019, DLI 2019. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering, 328. Springer, Cham.
- Jones, C. (2019). A signature pedagogy for entrepreneurship education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(2), 243–254.
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in Education. When, What, Why and How: OECD, Entrepreneurship360, Background paper
- Montola, M. (2012). On the edge of the magic circle. Understanding role-playing and pervasive games. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277–299.
- Nadelson, L. S., Palmer, A. D. N., Benton, T., Basnet, R., Bissonnette, M., Cantwell, L., Lanci, S. (2018). Developing next generation of innovators: Teaching entrepreneurial mindset elements across disciplines. *International Journal of Higher Education*, 7(5), 114–120.
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70.
- Rae, D. (2010). Universities and enterprise education: Responding to the challenges of the new era. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17(4), 591–606.
- Robinson, S., Neergaard, H., Tanggaard, L., & Krueger, N. F. (2016). New horizons in entrepreneurship education: From teacher-led to student-centered learning. *Education & Training*, 58(7), 661–683.
- Starbuck, W. H., & Webster, J. (1991). When is play productive? *Accounting, Management, and Information Technologies*, 1(1), 71–90.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tunstall, R., Nieminen, L., Jing, L., & Hjorth, R. (2016). Out of the blue: Teaching creativity and entrepreneurship through flashmobs. Teoksessa Papadopoulos, P. M., Burger, R., Faria, A. (toim.). *Innovation and Entrepreneurship in Education (Advances in Digital Education and Lifelong Learning 2)*, Emerald Group Publishing Limited, 31–56.
- Turner, J., & Mulholland, G. (2017). Enterprise education: Towards a framework for effective engagement with the learners of today. *The Journal of Management Development*, 36(6), 801–816.
- van Oers, B. (2013). Is it play? towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198.
- Verduijn, K., & Berglund, K. (2020). Pedagogical invention in entrepreneurship education.: Adopting a critical approach in the classroom. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 26(5), 973–988.



LUKU 8

Yrittäjyysosaaminen opintopisteiksi! Ahotointi ja opinnollistaminen pedagogisina käytänteinä

Kirsi Peura ja Satu Aaltonen

TURUN YLIOPISTO

Esittelemme luvussa yrittäjyysosaamisen ahotointiin ja opinnollistamiseen liittyviä tunnistettuja haasteita sekä esittelemme niiden ratkaisemiseksi kehittämämme korkeakoulujen opettajille ja opiskelijoille suunnatun Yrittäjyysosaaminen opintopisteiksi! Yoop.fi-verkkotyökalun.

Analysoimme verkkotyökalun eri toiminnallisuuksia pedagogisesta näkökulmasta. Luvun lopussa pohdimme ahotoinnin ja opinnollistamisen vaikutuksia opettajan rooliin sekä esittelemme konkreettisia suosituksia ahotoinnin ja opinnollistamisen toteuttamiseksi korkeakouluissa.

Tässä luvussa

- 107 Ahotointi ja opinnollistaminen
- 109 Kokemuksellinen oppiminen yrittäjyyskasvatuksessa
- 111 Yoop.fi-verkkotyökalu uuden pedagogiikan apuna
- 113 Yoop.fi apuna yrittäjyysosaamisen reflektoinnissa
- 114 Yoop.fi apuna yrittäjyysosaamisen osoittamisessa
- 117 Lopuksi - mitä siis opimme?
- 119 Lähteet

Ahotointi ja opinnollistaminen

Tässä luvussa käsittelemme aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista (jatkossa ahotointi) ja opinnollistamista, jotka ovat korkeakoulujen käytänteitä muualla hankitun osaamisen sisällyttämiseksi korkeakouluopintoihin. Ahotoinnissa opiskelijan on mahdollista saada osaamisensa tunnistettua ja tunnustettua osaksi tutkintoaan riippumatta siitä, missä tai milloin osaaminen on hankittu ja saada siitä opintopistesuorituksia tutkintoonsa (Adam, 2007; Stenlund, 2010; Bohlinger, 2017). Opinnollistaminen puolestaan tarkoittaa sitä, että opiskelija hankkii akateemiseen tutkintoon kuuluvan osaamisen suunnitelmallisesti osana tutkinnon suorittamista opintojensa aikana työssä tapahtuvan harjoittelun tai esimerkiksi omassa yrityksessä työskentelyn kautta (Auno ym., 2016). Käsittelemme ahotointia ja opinnollistamista erityisinä pedagogisina käytäntöinä (Cooper, 2016) yrittäjyyskasvatuksessa, jossa kokemuksellisen oppimisen rooli on saanut ison jalansijan (Bell & Bell, 2020). Keskitymme luvussa muodollisen opetuksen ulkopuolella eli informaalin ja non-formaalin oppimisen kautta hankitun yrittäjyysosaamisen hyödyntämiseen osana korkeakouluopintoja. Rajaamme tarkastelun ulkopuolelle näin ahotoinnin osalta muodollisessa oppimisessa hankitun osaamiseen hyväksi lukuun liittyvät käytännöt (Evans, 2006).

"Ahotointi ja opinnollistaminen mahdollistavat arkioppimisessa, työssä ja esimerkiksi harrastuksissa tapahtuvan kokemuksellisen oppimisen tuomisen osaksi korkeakouluopintoja."

Ahotoinnin ja opinnollistamisen pedagogisten käytänteiden lähtökohdat

Ahotointi ja opinnollistaminen mahdollistavat arkioppimisessa, työssä ja esimerkiksi harrastuksissa tapahtuvan kokemuksellisen oppimisen tuomisen osaksi korkeakouluopintoja. Korkeakoulut soveltavat erilaisia pedagogisia käytäntöjä, jotka fasilitoivat opiskelijoiden oppimista ja lopulta mahdollistavat muualla hankitun kokemuksellisen oppimisen muuntamiseksi opintopisteiksi. Ahotointi kohdistuu

opiskelijan jo hankkimaan osaamiseen ja sen muuntamiseen opintopisteiksi, kun taas opinnollistamisen yhteydessä osaamista eli kompetensseja hankitaan suunnitelmallisesti opintojen aikana erilaisissa käytännön toimintaan kohdistuvissa oppimistilanteissa ja konteksteissa, joista on vastuussa korkeakoulun ulkopuolinen toimija kuten yritys tai muu organisaatio (Kotila & Mäki, 2015). Molemmissa tapauksissa osaamista voi kerryttää myös opintojen aikana, mistä syystä ahotoinnissa ja opinnollistamisessa käytettävät pedagogiset käytännöt saattavat yhdistyä tai sekoittua korkeakouluopinnoissa (Peura ym., 2020).

Ahotoinnin ja opinnollistamisen lähtökohtana on osaamisperustainen opetussuunnitelma, jossa kunkin opintojakson tavoitteet on kirjoitettu mahdollisimman selkeästi. Opetussuunnitelman läpinäkyvät tavoitteet mahdollistavat sen, että opiskelija voi kartoittaa, arvioida ja osoittaa oman osaamisensa vastaavuuden opintojakson tavoitteisiin (Niemelä 2013, 35; Iloranta, 2019; kts. myös AHOT-työryhmän raportti, 2020) halutessaan saada jo hankitusta osaamisesta opintopisteitä tai suunnitellessaan oppimista korkeakoulun ulkopuolella. Osaamisperustaisesti kirjoitetut opintojaksokuvaukset ovat edellytyksenä myös sille, että osaamisen arvioija eli esimerkiksi opettaja pystyy arvioimaan opiskelijan osaamista suhteessa ahotoitavan tai opinnollistettavan opintojakson tavoitteisiin.

Arviointi onkin keskeinen osa osaamisen tunnistamista ja tunnustamista (Stenlund, 2010). Osaaminen ei tarkoita kuitenkaan pelkästään tietoa (Cooper ym., 2017; Harris & Wihak, 2017) vaan se voi kohdistua myös kyseisen opintoalan taitoihin ja asenteisiin (Mulder ym., 2007; Opetusministeriö, 2009) edellyttäen näin ollen monenlaisia osaamisen osoittamisen ja arvioinnin tapoja (Mäkinen-Streng, 2016; Bohlinger, 2017). Arviointia toteutetaan harvoin kuitenkaan yksinään ilman muita keinoja, joiden avulla kokemuksellisen oppimisen kautta tullutta osaamista voidaan verrata, osoittaa ja sanoittaa (Cooper ym., 2017). Cooperin (2016) mukaan kukin näistä keinoista edustaa hankitun osaamisen osoittamiseen erikoistunutta pedagogista käytäntöä, jota voidaan hyödyntää eri tarkoituksiin erilaisissa tilanteissa.

Erilaiset osaamisen osoittamisen tavat kuten refleктоivat raportit ja päiväkirjat, demonstraatiot tai näytteet auttavat opiskelijaa navigoimaan kokemuseräisen ja akateemisen tiedon välillä sekä sanallistamaan osaamistaan (Cooper ym., 2017). Osaamisen osoittamisen eri tavat edellyttävät opiskelijalta myös uuden oppimista (Cooper, 2016). Kyky reflektoida omaa osaamista sekä suunnitella tulevaisuuden kompetenssien kehittämistä edellyttää opiskelijalta taitoa oppia oppimaan (Ions & Sutcliffe, 2019). Osaamisen tunnistamisen pedagogisena lähtökohtana onkin opiskelijan ymmärrys siitä, kuinka opimme (Ions & Sutcliffe, 2019) ja hänen kykynsä kommunikoida oma oppimisensa ja sen myötä syntynyt osaaminen esimerkiksi opettajalle (Sandberg, 2012).

Vaikka opiskelijan odotetaan olevan aktiivinen ahotoinnin ja opinnollistamisen käynnistämiseksi, tarvitaan niiden toteuttamiseksi useimmiten ohjauskeskustelu, jossa HOPS-ohjaaja, opettajatuutor tai vastaava henkilö auttaa opiskelijaa tunnistamaan omaa osaamistaan sekä hahmottamaan sen pohjalta erilaisia ahotoinnin ja opinnollistamisen mahdollisuuksia (Mikkola & Haltia, 2019). Ahotointi ja opinnollistaminen tulisikin nähdä opiskelijan ja ohjaajan (kuten opettajan) yhteistyönä, jossa opettajan tehtävä on mahdollistaa opiskelijalle pääsy oikean tiedon ja ohjauksen äärelle (Cooper, 2016). HOPS-keskustelun tulisi olla yksi keskeisiä keinoja varmistaa, että opiskelija on tietoinen ahotointiin ja opinnollistamiseen liittyvistä mahdollisuuksista, mikäli hän ei ole saanut tai tieto ei ole saavuttanut häntä jo opintoihin hakeutumisen ja alkamisen yhteydessä (Mikkola & Haltia, 2019).

Kokemuksellinen oppiminen yrittäjyyskasvatuksessa

Kokemuksellisen oppimisen rooli on tunnistettu tärkeäksi yrittäjyyskasvatuksessa (Bell & Bell, 2020). Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjaavan kokemuksellisen oppimisen nähdään kannustavan ja mahdollistavan oppijan aktiivisen osallistumisen yrittäjäksi ja yrittäjyydestä oppimiseen (Jones & Iredale, 2010). Reaalielämään kytkeytyvät oppimisen tapojen kuten projektien toteuttaminen, yritystoiminnan simulaatiot, tapauksien ratkaiseminen sekä opiskelijayrittäjyyden tukevat erityisesti yrittäjänä toimiessa

tarvittavien taitojen kehittymistä (Pittaway & Edwards, 2012). Kokemuksellisen oppimisen kautta oppijaa voidaan myös ohjata läpi yrittäjyysprosessin, jossa oppija muuttaa ideansa toiminnaksi olosuhteissa, jotka edellyttävät oppijalta epävarmuuden sietoa ja riskinottoa. Kokemuksellisen oppimisen kautta on mahdollista tukea yrittäjäksi ryhtymisen rinnalla myös yrittäjämäisen asenteen ja ajattelutavan kehittymistä. (Toutain & Fayolle, 2017)

Kokemuksellinen oppiminen on läsnä myös opetussuunnitelman ulkopuolisessa sosiaalisessa oppimisessa (Williams Middleton ym., 2019; Kuratko & Morris, 2018). Sen piiriin kuuluvat moninaiset koordinoituneet oppimistapahtumat kuten yritysideoakilpailut, yrittäjyyteen keskittyvät puhujasarjat, startup-tapahtumat ja -messut sekä yrittäjyysyhteisöjen toiminta, jotka kukin valmistavat opiskelijoita yrittäjämäiselle uralle (Morris, Kuratko & Cornwall, 2013). Näiden ulkopuolella yrittäjyyteen opitaan myös yrittäjänä toimimisen kautta.

Opetussuunnitelman ulkopuolella tapahtuvan kokemuksellisen oppimisen rooli on tunnustettu tärkeäksi voimavaraksi myös korkeakoulupoliittisissa suosituksissa (ARENE, 2015; UNIFI, 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Opiskelijayrittäjyyttä on tuettu erityisesti ammattikorkeakouluissa, joissa ahointi on keskeinen osa opiskeluprosessia ja joissa oman yritystoiminnan ja opiskelun yhdistämistä on mahdollistettu opiskelijakohtaisen opinnollistamisen kautta (Haapala, 2014). Moni yliopistoista on lisäksi tunnistanut sosiaalisen oppimisen arvon opinnollistaen opiskelijavetoista startup-toimintaa kurssimuotoiseksi toiminnaksi (Siivonen ym., 2020). Kansallisten selvitysten mukaan yrittäjyysosaamisen ahointi ja opinnollistaminen on korkeakouluissa kuitenkin vielä odotettua vähäisempää korkeakoulukenttää laajemmin tarkasteltuna. Esimerkiksi ahointi on vielä varsin harvinaista yliopistoissa. (Huusko ym., 2018; Peura ym., 2020).

Yrittäjyysosaamisen ahointiin ja opinnollistamiseen liittyvät haasteet vaikuttavat olevan samanlaisia kuin muillakin koulutusaloilla Suomessa on havaittu. Tutkimuksen mukaan (Peura ym., 2020; Peura & Aaltonen, 2021) osa korkeakoulujen opettajista nostaa yliopiston käytännöt tai niiden puuttumisen ahointinnin ja opinnollistamisen yhdeksi keskeiseksi haasteeksi (kts. myös Mikkola & Haltia, 2019).

Yhteisten mallien puuttumisen vuoksi opettajat räätälöivät erilaisia ratkaisuja opiskelijakohtaisesti, mikä lisää heidän työmääräänsä. Opiskelijoilla ei tunnu olevan riittävästi tietoa ahotoinnista ja opinnollistamisesta (kts. myös Mäkinen-Streng ym., 2017) ja heillä on vaikeuksia kuvata omaa yrittäjyyteen liittyvää osaamistaan. Vaikka monet korkeakouluista ovat siirtyneet hyödyntämään sähköisiä järjestelmiä erityisesti ahotoinnin helpottamiseksi ja nopeuttamiseksi (Mikkola & Haltia, 2019), uusimman tutkimuksen valossa haasteet kytkeytyvät myös koulutusalan keskeisiin tieteellisteoreettisiin kysymyksiin; opettajien mielestä yrittäjyysosaaminen on abstrakti ilmiö, mistä syystä sitä on ylipäättään vaikea arvioida (Peura ym., 2020; Peura & Aaltonen, 2021).

Yoop.fi-verkkotyökalu uuden pedagogiikan apuna

Yrittäjyysosaaminen opintopisteiksi! Yoop.fi-verkkotyökalu luotiin auttaamaan opiskelijoita ja opettajia toimimaan edellä kuvattujen ahotointiin ja opinnollistamiseen liittyvien pedagogisten haasteiden kanssa. Työkalun tarkoituksena on auttaa korkeakouluopiskelijoita hyödyntämään muodollisen opetuksen ulkopuolella hankittua yrittäjyysosaamista osana korkeakouluopintoja. Yoop.fi pyrkii edistämään yrittäjyysopintojen mielekkyyttä ja etenemistä tukemalla yritys-toiminnasta, työelämästä, opiskelijajärjestöissä toimimisesta tai muusta harrastustoiminnasta kertyneen yrittäjyysosaamisen sisällyttämistä opintoihin. Opiskelijaa kannustetaan tunnistamaan sekä yrittäjänä toimimisen että muissa yhteyksissä yrittäjämäisen toiminnan kautta syntynyt yrittäjyysosaaminen. Työkalu on kehitetty yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyönä.

Yoop.fi (kts. kuva 8.1) auttaa opiskelijaa yrittäjyyteen liittyvän osaamisen tunnistamisessa. Se tarjoaa lisäksi tietoa ja vinkkejä, kuinka opiskelija voi hakea jo hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista osaksi tutkintoaan. Yoop.fi:n sisällöt kannustavat opiskelijaa myös keskustelemaan opetushenkilökunnan kanssa mahdollisuuksista sisällyttää tuleviin yrittäjyysopintoihinsa korkeakoulun ulkopuolista, yrittäjyysosaamista kartuttavaa toimintaa. Työkalussa on myös oma

opettajan osio, jossa on suosituksia ja esimerkkejä hyvistä käytännöistä. Yoop.fi on saatavilla suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi.



Kuva 8.1 Yoop.fi-työkalun suomenkielisen osion sisältövalikko (CC BY-NC)

Yoop.fi-työkalun keskiössä on yrittäjyysosaamisen reflektointi ja osaamisen osoittaminen. Näitä tukevat osaamisen tunnistamisen ja kuvaamisen käytännöt. Seuraavassa tarkastelemme tarkemmin, miten Yoop.fi auttaa opiskelijaa refleктоimaan yrittäjyysosaamistaan ja osoittamaan sen.

Yoop.fi apuna yrittäjyysosaamisen reflektoinnissa

Oman toiminnan reflektointi on keskiössä, kun yrittäjyyden tai yrittäjämäisen toiminnan kautta kertynyt kokemus muuntuu yrittäjyysosaamiseksi (reflektion roolista yleisesti kts. Kolb, 1984; Brown, 2001; Ions & Sutcliffe, 2019). Yoop.fi auttaa opiskelijaa refleктоimaan kokemuksiinsa ja toimintaansa kolmella tavalla. Ensinnäkin, työkalu kannustaa opiskelijaa arvioimaan, miten hankittu uusi osaaminen (tiedot, taidot ja asenteet) suhteutuu hänen aiempaan osaamiseensa. Toiseksi, työkalu auttaa opiskelijaa arvioimaan, miten yksittäisessä, paikallisessa tilanteessa – kuten yrityksessä tai yhteisössä – syntynyt osaaminen ja kokemus suhteutuvat yleisempään, erilaisissa konteksteissa hyödynnettävään osaamiseen. Tämä tapahtuu refleктоimalla opittuja asioita teoreettiseen tietoon. Kolmanneksi, opiskelijalle muistutetaan, että ahointia ja opinnollistamista varten hänen tulee arvioida oppimaansa suhteessa olemassa oleviin kursseihin ja opintokokonaisuuksiin.

Reflektion lähtökohtana on oman osaamisensa tunnistaminen ja kyky sanallistaa se. Yoop.fi tukee opiskelijaa tässä yrittäjyysosaamisen itsearviointi -osiolla, joka perustuu Euroopan Unionissa kehitettyyn EntreComp -viitekehykseen (Bacigalupo ym., 2016) (kts. kuva 8.2). Itsearviointia tehdessään opiskelija pysähtyy refleктоimaan osaamistaan 15 yrittäjyyden osa-alueella. Hänelle esitetään kustakin osa-alueesta 2-3 väitettä, ja hän saa mahdollisuuden kuvailla, millaisen tekemisen kautta hankittu osaaminen on syntynyt – mitä hän on tehnyt, missä ja mitä hän on oppinut. Osaamisen eri elementtejä eli tietoja, taitoja ja asenteita (Mulder ym., 2007) ei osaamisen itsearvioinnissa eritellä erikseen. Ne sisältyvät elementteinä osaamisen 15 osa-alueeseen sekä niistä esitettäviin väittämiin. On muistettava, että itsearviointi ei sinällään mittaa opiskelijan yrittäjyysosaamista, vaan sen tarkoituksena on auttaa opiskelijaa hahmottamaan yrittäjyyteen liittyvän osaamisen laaja-alaisuus ja tunnistamaan oma osaamisensa. Osaamisen itsearviointi toimii myös lähtökohtana osaamisen aukkojen tunnistamisessa, kun opiskelija huomaa, mitä osaamista häneltä vielä puuttuu.

Resurssien mobilisointi

Resurssien mobilisomisella tarkoitetaan sitä, että osaat hankkia, hallinnoida ja hyödyntää erilaisia aineellisia, aineettomia tai digitaalisia resursseja muuttaaksesi oman ideasi toiminnaksi.

1. Osaan hankkia ja hallita erilaisia resursseja (kuten materiaaleja, rahaa tai työvoimaa) muuntaakseni oman ideani toiminnaksi.

KYLLÄ

EI

2. Osaan hyödyntää resursseja niin, että ne riittävät (esimerkiksi jos käytän niitä uudelleen, korjaan tai kierrätän niitä).

KYLLÄ

EI

3. Osaan hyödyntää julkisia ja yksityisiä palveluita (esimerkiksi neuvonantajia ja konsulttipalveluita, ikätovereita ja mentorit) muuttaessani ideani toiminnaksi.

KYLLÄ

EI

ANNA ESIMERKKEJÄ TAI PERUSTELE VALINTASI

Kuva 8.2 Esimerkki osaamisen itsearviointista Yoop.fi-työkalussa (CC BY-NC)

Yrittäjyysosaamisen itsearviointin tuloksena syntyy tulostettava raportti, joka sisältää infograafeja sekä opiskelijan itse tuottamia sanallisia kuvauksia osaamisestaan. Opiskelija voi hyödyntää raporttia, kun hän valmistautuu ahotointiin tai opinnollistamiseen liittyviin keskusteluihin opettajansa kanssa. Osaamisen itsearviointi tukee myös opiskelijan oppimisprosessia, osaamisen sanallistamista ja reflektointia edellä kuvatulla tavalla. Kun opiskelija hyödyntää mahdollisuutta kirjata tarkempia kuvauksia osaamisen synnystä ja sisällöstä, hän kuin huomaamatta samalla valmistautuu kokemuksellisen oppimisen raportointivaiheeseen.

Yoop.fi apuna yrittäjyysosaamisen osoittamisessa

Toisen pedagogisesti keskeisen sisältökokonaisuuden Yoop.fi-työkalussa muodostavat yrittäjyysosaamisen osoittamiseen liittyvät sisällöt. Työkaluun on koottu vinkkejä, miten yrittäjyysosaamista voi käytännössä osoittaa ja millä tavoin teoreettinen tieto tuodaan mukaan reflektioon. Osoittaminen voi tapahtua esimerkiksi oppimis-

päiväkirjojen, esseiden, opetusnäytteiden, videoiden tai portfolioiden muodossa, jotka ovat yleisesti käytettyjä tapoja kokemuksellisen oppimisen osoittamiseen (Mäkinen-Streng, 2016; Bohlinger, 2017). Lisäksi mukana on erityisesti yrittäjyysosaamiseen liittyviä vinkkejä kuten osaamisen osoittaminen tekemällä liiketoimintasuunnitelma, tuote-esittely tai Business Model Canvas -analyysi. Analysoitavana voi olla oma yritys, jos ahotoitavana tai opinnollistettavana on yrittäjänä toimiminen omassa yrityksessä tai jokin toinen organisaatio, jos ahotoidaan tai opinnollistetaan yrittäjämäistä toimintaa ns. vierassa organisaatiossa.

Osoittamisen tapoja löytyy sekä erillisinä luetteloina (esim. kuva 8.3) että yksityiskohtaisemmin kuvattuna 12 ns. hyvän käytännön kuvauksessa. Myös työkalussa olevat toimenpidesuosituksukset ottavat kantaa siihen, millaisia asioita osaamisen osoittamisessa tulisi aiemman tutkimuksen ja tehdyn selvityksen perusteella ottaa huomioon. Esiin nostetaan teemoja kuten teoreettisen reflektion tärkeys, ennalta suunnitellut, läpinäkyvät ja oikeudenmukaiset arvioitkriteerit, yhteisöllisen oppimisen tärkeys. Miten kunkin yliopiston ja ammattikorkeakoulun jo olemassa olevat käytänteet mahdollistavat näiden suositusten toimeenpanon, jää luonnollisesti paikallisesti arvioitavaksi.

Työkalussa osaamisen osoittamiseen liittyvät yksityiskohtaisemmat sisällöt (hyvät käytännöt ja toimenpidesuosituksukset) on sijoitettu opettajan osioon, sillä opettajalla on kurssinsa osalta vastuu tehdyistä pedagogista valinnoista ja valta päättää niihin sopivista osaamisen osoittamisen tavoista. Opiskelijoille on tarjolla sekä kuvan 8.3 mukaisia



Kuva 8.3 Vinkkejä yrittäjämäisestä toiminnasta syntyneen osaamisen osoittamiseen Yoop.fi-työkalussa (CC BY-NC)

vinkkilistoja sekä opiskelijavideoita. Opiskelijavideot antavat opiskelijoille esimerkkejä siitä, miten muut ovat omaa oppilaitoksen ulkopuolella hankittua osaamistaan osoittaneet. Videoiden opiskelijat edustavat useaa oppialaa (mm. kasvatustieteitä, tekniikan alaa ja kauppatieteitä) ja opiskelevat niin yliopistoissa kuin ammattikorkeakouluissa.

Taulukko 8.1 *Ahotoinnin ja opinnollistamisen pedagogisia haasteita, joiden ratkaisussa Yoop.fi auttaa*

Tunnistettu haaste	Yoop.fi -sivuston sisältö
Opiskelijoilla ja opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa ahotoinnista ja opinnollistamisesta.	• Ahotoinnin ja opinnollistamisen määritelmät • Kuva, joka selventää ahotoinnin ja opinnollistamisen prosessia yleisellä tasolla • Opiskelijavideot
Opettajien on vaikea hyödyntää ahotointia ja opinnollistamista omassa yrittäjyysopetuksessa.	• Hyvien käytäntöjen kuvaukset opettajan puolella • Toimenpidesuosituks
Oman osaamisen tunnistaminen on opiskelijoille vaikeaa.	• Yrittäjyysosaamisen itsearvioinnin väitteet toimivat peilinä, joka haastaa opiskelijan arvioimaan omaa osaamistaan suhteessa osaamisen osa-alueisiin.
Oman osaamisen sanoittaminen on opiskelijoille vaikeaa.	• Itsearviointiin on kukin osaamisalue operationalisoitu muutamaksi väitteeksi. Väitteet auttavat opiskelijaa sanallistamaan omaa yrittäjyysosaamistaan.
Opettajat kaipaavat ennalta mietittyjä, pedagogisesti järkeviä osaamisen osoittamisen tapoja, jotta niitä ei tarvitse räätälöidä kullekin opiskelijalle erikseen.	• Opettajan osiossa on vinkkejä osaamisen osoittamiseen. Tämän lisäksi hyvien käytäntöjen kuvauksista sekä toimienpidesuosituksista on apua, kun suunnittelee omaan opetukseen soveltuvia osaamisen osoittamisen tapoja.

Taulukossa 8.1 esitetään kootusti edellä keskustellut yrittäjyysosaamisen ahotoinnissa ja opinnollistamisessa tunnistetut (Peura ym., 2020) pedagogiset haasteet ja Yoop.fi:n sisällöt, jotka auttavat niiden ratkaisemisessa. Haasteet liittyvät edellä keskusteltuihin teemoihin: tiedon ja toimintamallien puutteeseen, osaamisen tunnistamisen ja sanoittamisen vaikeuteen sekä osaamisen osoittamiseen.

Lopuksi - mitä siis opimme?

Ahotoinnin ja opinnollistamisen hyödyntäminen korkeakouluissa perustuu ajatukseen siitä, että korkeakoulujen ulkopuolella tapahtuu arvokasta oppimista (Walsh & Kotzee, 2010; kts. myös Bolli ym., 2021). Korkeakoulujen tehtävä ei tällöin olekaan pelkästään tarjota ainekohtaista opetusta vaan lisäksi fasilitoida oppijoita tunnistamaan omaa kontekstisidonnaista, kokemuksen kautta hankittua osaamista (Ions & Sutcliffe, 2019). Opettajalta vaaditaan kykyä tunnistaa kokemuksellisen ja muodollisen oppimisen väliset erot ja ohjata opiskelijaa hänen oppimispolullaan (Cooper ym., 2016). Asia saattaa tuntua opettajista vaikealta, mikä puolestaan saattaa osaltaan vaikuttaa siltä, että ahotoinnin ja opinnollistamisen käytännöt eivät ole – varsinkaan yliopistojen puolella – vielä arkipäiväistyneet (Huusko ym., 2018; Peura ym., 2020; Peura & Aaltonen, 2021). Tämä on yllättävää, koska oikeus oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen hyödyntämiseen on kirjattu yliopisto- (Laki yliopistolain muuttamisesta 1172/2014) ja ammattikorkeakoululakeihin (Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 1173/2014).

Opettajan roolin muuttuminen vaatii opettajalta uuden oppimista. Monesti opettaja on melko yksin kurssiensa kanssa, ja opetusyhteisön kesken tapahtuva pedagoginen kehittäminen jää yllättävän vähäiseksi (Korhonen, 2007). Yliopisto-opetuksen kehittämisessä on kuitenkin tunnistettu positiivista kehitystä kohti kollegiaalisempi toimintatapoja yliopistopedagogisen koulutuksen laajentumisen myötä (Korhonen & Törmä 2011). Peura ja Aaltonen (2021) suosittelevat, että yrittäjyyden opetuksesta vastaavat osallistetaan mukaan ahotoinnin ja opinnollistamisen suunnitteluun. Näin syntyvät toimintatavat ovat linjassa korkeakoulukohtaisten tavoitteiden ja lähtökohtien kanssa ja heijastavat myös opettajien oppimiskäsityksiä. Yhtenäiset toimintatavat ovat tärkeitä myös opiskelijoiden tasa-arvoisen kohtelun näkökulmasta. Tasa-arvon kannalta suoritusten arviointikriteerit tulisi suunnitella etukäteen ja viestiä opiskelijoille jo ennen ahotoinnin tai opinnollistamisen aloittamista. Kokemuksellisen oppimisen ja korkeakoulujen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen lisääntyvä hyödyntäminen tulisi ottaa vahvemmin huomioon myös tulevien opettajien koulutuksessa sekä nykyisten opettajien täydennyskoulutuksessa.

Jos kollegiaalisuus on havaittu tärkeäksi pedagogisten käytänteiden kehittämisessä, on se myös opiskelijoiden oppimisessa. Ahotoinnin ja opinnollistamisen lisääntyminen saattaa tehdä oppimisesta yksinäisempää ja näin vähentää mahdollisuuksia yhteisölliseen oppimiseen (yhteisöllisestä oppimisesta yliopisto-opinnoissa, kts. esim. Repo, 2010). Yhteisöllistä oppimista voidaan ahotoinnissa ja opinnollistamisessa tukea esimerkiksi järjestämällä osaamisen osoittaminen siten, että se sisältää kanssaopiskelijoiden opettamista.

Muulla hankitun osaamisen hyödyntämisen mahdollisuuksien esiin nostaminen voidaan katsoa ensimmäiseksi askeleeksi kohti uusia pedagogisia ratkaisuja. Käytännössä ahotointia ja opinnollistamista saadaan näkyvämmiin esiin esimerkiksi merkitsemällä opinto-oppaaseen kaikkien kurssien kohdalle, mitä kurssimuotoiselle opiskelulle vaihtoehtoisia suoritustapoja niihin on tarjolla. Tämä haastaa opettajia miettimään asiaa käytännön tasolla. Toisaalta, jotta osaaminen voidaan tunnustaa ja kohdistaa opintoihin, tulee opintosuunnitelmien olla osaamisperustaisia. Peura ym. (2020) suosittelevat, että kurssikuvauksiin tehtäisiin näkyväksi kurssin osaamistavoitteet laaja-alaisesti, eli käsitteellisten ja teoreettisten taitojen lisäksi myös käytännön tekemiseen liittyvien sekä siirrettävien taitojen osalta (kuten ryhmätyötaidot, opiskelutaidot, viestintätaidot ym.).

Lähteet:

Altonen, K., & Camara, A. (2014). Työkaluja osaamislähtöiseen arviointiin. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 16(3), 44–51.

Adam, S. (2007). Why is the recognition of prior experiential learning important and what are the national and institutional implications of this for lifelong learning? Paperi esitetty Official Bologna Process Seminar, Riga, Latvia, 25–26.1.2007. <http://www.aic.lv/bologna2007/>

AHOT-työryhmän loppuraportti (2020). Kansallisesti yhtenäisiä linjauksia koskien opiskelijoiden aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) käytäntöjä. Työryhmän loppuraportti 31.3.2020. http://oha-forum.fi/public_html/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/AHOT-ty%C3%B6ryhm%C3%A4n-loppuraportti_final.pdf

ARENE (2015). ARENEn yrittäjyys-suositukset 12.3.2015. <https://www.yrittajat.fi/>

Auno, P., Heikkinen, E., Itkonen, H., Karhu, A., Karjalainen, R.-L., Korkealehto, K., ... Takala, K. (2016). Pedagogical model 2016 – Expertise with smart attitude and joy. Kajaani University of Applied Sciences publication series B58/2016. <https://www.theseurs.fi>

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; <https://doi.org/10.2791/593884>

Bell, R., & Bell, H. (2020). Applying educational theory to develop a framework to support the delivery of experiential entrepreneurship education. Journal of Small Business and Enterprise Development, 27(6), 987–1004. <https://doi.org/10.1108/JSBED-01-2020-0012>

Bohlinger, S. (2017). Comparing recognition of prior learning (RPL) across countries. Teoksessa Mulder, M., & Winterton, J. (toim.) Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education. Sveitsi: Springer International Publishing, Cham., 589–606.

Bolli, T., Caves, K. & Oswald-Egg, M.E. Valuable Experience: How University Internships Affect Graduates' Income. Research in Higher Education 62, 1198–1247 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11162-021-09637-9>

Brown, J. O. (2001). The portfolio: A reflective bridge connecting the learner, higher education and the workplace. Journal of Continuing Higher Education, 49(2), 1–13.

Cooper, L. (2016). Conceptual starting points. Teoksessa Cooper, L., & Ralphs, A. (toim.) RPL as specialized pedagogy. Crossing the lines. Etelä-Afrikka: HSRC Press., 23–32.

Cooper, L., Ralphs, A., & Harris, J. (2017). Recognition of prior learning: The tensions between its inclusive intentions and constraints on its implementation. Studies in Continuing Education, 39(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1273893>

Evans, N. (2006). Recognition, Assessment and accreditation of prior experiential learning. In C. Corradi, N. Evans, & A. Valk (Eds.), Recognising experiential learning: practices in European universities (pp. 17–36). Tartu University Press.

Huusko, M., Vettenniemi, J., Hievanen, R., Tuurnas, A., Hietala, R., Kolhinen, J., & Ruskovaara, E. (2018). Yrittämään oppii yrittämällä. Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 25/2018

Iloranta, E. (2019).

Ammattikorkeakouluopettajat opinnollistamisen haasteita ratkaisemassa. Opinnollistamisen haasteet ja kehittäminen ammattikorkeakoulukontekstissa. Pro gradu opinnäyte. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/117458>

Ions, K.J. & Sutcliffe, N. (2019) Barriers to constructing experiential learning claims through reflective narratives: Student's experiences. Higher Education, Skills and Work-based Learning, 10(1), 126–140.

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

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

Korhonen, V. 2007. Individualistista vai kollegiaalista työskentelyä? Teoksessa: V. Korhonen. (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampere University Press. 25–40. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65307/muuttuvat_oppimisymparistot_yliopistossa_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työskentelyä hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Väri (toim.) Korkeajännityksiä: Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 155–176.

Kotila, H., & Mäki, K. (2015). Opiskelija käy töissä – ongelma vai käyttämätön mahdollisuus? Teoksessa Kotila, H., & Mäki, K. (toim.) 21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja. Haaga-Helien julkaisut 2015. Unigrafia, Helsinki, 135–143.

Kuratko, D. F., & Morris, M. H. (2018). Examining the future trajectory of entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 56(1), 11–23.

Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta (1173/2014) Finlex-tietokanta. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141173>

Laki yliopistolain muuttamisesta (1172/2014) Finlex-tietokanta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141172>

Mikkola, P., & Haltia, P. (2019). Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Selvitys aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnistamisen periaatteista ja käytänteistä korkeakouluissa. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan sekä lukiokoulutuksen osasto.

Morris, M. H., Kuratko, D. F., & Cornwall, J. R. (2013). Entrepreneurship programs and the modern university. Edward Elgar.

Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67–88.

Mäkinen-Streng, M. (2016). Selvitys aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta suomalaisissa ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. OKM/7/040/2016.

Niemelä, R. (2013). Kokemukset ja opettajien väliset erot osaamisen tunnistamisen kehittämisessä. Sisäisen yrittäjyyden, psykologisen omistajuuden ja työn ilon näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Business and Economics 121. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5044-6>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). Koulutuksen yrittäjyyslinjaukset 2017. <https://minedu.fi/yrittajyysslinjaukset>

Opetusministeriö (2007). Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-292-0>

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

Peura, K., & Aaltonen, S. (2021). Navigating the challenges in the transfer between experiential and formal learning in entrepreneurship. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 23(1), 27–40.

Peura, K., Aaltonen, S., Römer-Paakkanen, T., Lahikainen, K., Asteljoki, S., & Vainio, S. (2020). Muodollisen opetuksen ulkopuolella hankitun yrittäjyysosaamisen sisällyttäminen korkeakoulu-opintoihin. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja E-3:2020.

Pittaway, L., & Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8/9), 778–800. <https://doi.org/10.1108/00400911211274882>

Repo, S. (2010). Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja opiskelun kehittämisessä. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5948-3>

Sandberg, F. (2012). A Habermasian Analysis of a Process of Recognition of Prior Learning for Health Care Assistants. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 351–370.

Stenlund, T. (2010). Assessment of prior learning in higher education: A review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 783–797. <https://doi.org/10.1080/02602930902977798>

Toutain, O., & Fayolle, A. (2017). Labour market uncertainty and career perspectives: Competence in entrepreneurship courses. In Mulder, M. (Ed.) *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 985–1005). Springer International Publishing.

UNIFI (2016). Korkeakoulujen yrittäjyysuudistukset. <http://www.unifi.fi>

Walsh, A., & Kotzee, B. (2010). Reconciling gradueness and work-based learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 4(1), 36–50.

Williams Middleton, K., Padilla-Meléndez, A., Lockett, N., Quesada-Pallarès, C., & Jack, S. (2019). The university as an entrepreneurial learning space: The role of socialized learning in developing entrepreneurial competence. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 26(5), 887–909.



LUKU 9

Yrittäjyys korkeakouluissa: marginaalisesta ilmiöstä osaksi modernia korkeakoulutusta

Sanna Ilonen

TURUN YLIOPISTO

Tässä luvussa käsitellään yrittäjyyttä korkeakouluissa keskittyen yrittäjyyskasvatuksen historialliseen taustaan ja kehittymiseen sekä sen erilaisiin toteuttamisen tapoihin. Tämän jälkeen käsitellään, mitä yrittäjien kaltainen yrittäjämäinen oppiminen, johon yrittäjyyskasvatuksessa kannustetaan, tarkoittaa nimenomaisesti korkeakoulutuksessa. Luku on suunnattu erityisesti yrittäjyyskasvatuksen parissa työskenteleville ja tuleville yrittäjyyskasvattajille pyrkien luomaan käsitystä siitä, mitä yrittäjyyskasvatus omalla ja oman organisaation kohdalla voi tarkoittaa, ja miksi ja miten sitä voi toteuttaa.

Tässä luvussa

- 122 Yrittäjyyskasvatuksen taustaa
- 123 Erilaista yrittäjyysopetusta, erilaisia toteutustapoja
- 125 Eri tieteenalojen ja opettajien suhtautuminen yrittäjyyteen
- 128 Yhteenveto
- 129 Lähteet

Yrittäjyyskasvatuksen taustaa

Yrittäjyys on vakiinnuttanut asemaansa osana kansallista ja kansainvälistä korkeakoulukenttää vuosien ja vuosikymmenten saatossa. Sen yksi keskeinen ilmentymä on yrittäjyyskasvatus. Kansainvälisesti ensimmäiset yrittäjyyskurssit järjestettiin jo 1940-luvulla. Suomessa yrittäjyyskasvatuksen perinteet juontavat juurensa 1980-luvulle, jolloin se nostettiin yhdeksi ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi, sillä yrittäjyys nähtiin keinona taloudellisen kasvun vauhdittamiselle. Yrittäjyyden rooli osana koulutusta vahvistui 1990-luvulla, jolloin yrittäjyyskoulutus nostettiin osaksi yleissivistävän koulutuksen opetusohjelmia. Tätä asemaa vahvistettiin edelleen 2000-luvulla, ja tällöin myös osa suomalaisista korkeakouluista alkoivat profiloitua yrittäjyyteen yrittäjyysstrategioiden ja -painotuksien kautta. Tästä on esimerkkinä Turun yliopisto, joka on julkisesti julistanut olevansa Yrittäjyysyliopisto. Turun yliopisto onkin kuvannut tavoitteekseen yrittäjämäisen asenteen ja toimintatapojen tukemisen koko yliopistoyhteisösssänsä. Samaan aikaan yrittäjyyskasvatuksen roolin vahvistuminen on herättänyt myös erilaista, kriittistäkin, keskustelua akateemisten keskuudessa.

Kaiken kaikkiaan yrittäjyydelle myönteisen kulttuurin levittämisestä eri tieteenaloille on viime vuosina muodostunut keskeinen ylikansallisten ja kansallisten toimijoiden tukema koulutuspoliittinen tavoite. Tämä johtuu siitä, että yrittäjyyskasvatuksen ajatellaan välillisesti luovan uusia yrityksiä, yritteliäämpiä korkeakoulutettuja palkkatöihin sekä toisaalta taas sen ajatellaan motivoivan myös opiskelijoita oppimaan. Yrittäjyyskasvatus osana korkeakoulutusta on muuttanut muotoaan sen jälkeen, kun ensimmäinen yrittäjyyskurssi järjestettiin 1940-luvulla Harvardin yliopiston kauppatieteellisessä tiedekunnassa (Vesper & Gartner 1997). Yrittäjyyskasvatus on laajentunut paitsi sisällöllisesti myös koskemaan kaikkia tieteenaloja (Katz 2003). Yrittäjyyden merkityksen kasvu osana korkeakoulutusta on haastanut perinteisen oppiainelähtöisen näkemyksen, jonka mukaan yrittäjyyttä opetetaan vain kauppakorkeakouluissa kaupallisen alan opiskelijoille. Yrittäjyyskasvatuksen sisältöä onkin pyritty muokkaamaan läpileikkaavaksi osaksi koulutusta palvelemaan erilaisia opiskelijaryhmiä.

Erilaista yrittäjyysopetusta, erilaisia toteutustapoja

Ulla Hytin ja Colm O’Gormanin (2004) mukaan yrittäjyyskasvatuksen sisältö korkeakoulutuksessa voidaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen: yrittäjyyden ymmärtämiseen ilmiönä (engl. about entrepreneurship), uuden yritystoiminnan perustamiseen ja yrittäjänä toimimiseen (engl. for entrepreneurship) ja yrittäjämäisten valmiuksien oppimiseen (engl. through entrepreneurship). Yrittäjyyden ymmärtäminen ilmiönä pohjautuu yrittäjyyden oppiaineen ja yrittäjyystutkimuksen välittämään tietoon yrittäjyydestä aihealueena – menetelmällisesti perustuen usein perinteiseen luento-opetukseen, jossa toiminnallisen oppimisen rooli on vähäinen.

Yrityksen perustamisen ja yrittäjänä toimimisen opiskelussa keskittyy tietoihin ja taitoihin, joita yrittäjän tulee hallita. Yrittäjämäisten valmiuksien opiskelun tarkoituksena on puolestaan luoda yksilölle valmiuksia ottaa vastuuta itsestään ja tulevaisuudestaan jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Vaikka viime vuosina yrittäjämäisen toiminnan kehittämistä on alettu pitää yhä tärkeämpänä yrittäjyyskasvatuksen tehtävänä, yrittäjyyskasvatuksen opetussisältöjen on todettu keskittyvän edelleen pitkälti perinteisiin lähtökohtiin. Esimerkiksi Luke Pittawayn ja Corina Edwardsin (2012) Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa tekemän tutkimuksen mukaan noin puolet korkeakouluissa opetettavista yrittäjyyden opintojaksoista keskittyy yrittäjyyden ilmiön ymmärtämiseen, kolmannes yrityksen perustamiseen ja yrittäjänä toimimiseen ja vain noin joka kymmenes yrittäjämäisten taitojen oppimiseen. Kuitenkin samaan aikaan tutkijat esittävät, että yrittäjyyttä pitäisi oppia nimenomaan samalla tavoin kuin oikeat yrittäjät eli yrittäjämäisesti (Neck & Corbett 2018; Neck ym. 2014). Tämä tarkoittaa toiminnallista oppimista, jossa keskiössä on arvonluonti itselle ja muille, muuttuvassa ja epävarmassa toimintaympäristössä navigoiminen ja epäonnistumisista ja onnistumisista oppiminen. Kysymys kuuluukin, millaisia reunaehtoja tieteellisyyttä korostava korkeakoulutus tällaiselle oppimiselle asettaa?

Aiemmin vallitsi yleinen ajatusmalli, että yrittäjyyskurssit ovat kaupakorkeakoulun heiniä ja, että niiden keskeinen kohderyhmä on kauppatieteellisen alan opiskelijat. Tämä ajatus on kuitenkin vahvasti kyseenalaistettu, sillä yrittäjämäistä osaamista nähdään tarvittavan

koulutusalaista riippumatta. Koulutuksen toteutuksen muotoja onkin useita. Yrittäjyyskasvatus korkeakoulutuksessa voi toteutua yksittäisellä yrittäjyyden opintojaksolla, sarjalla yrittäjyyden opintojaksoja (esim. sivuaine), yrittäjyyden tutkinto-opiskeluna tai integroituna eri oppiaineiden opintojaksoihin. Toteutus voi olla yksittäisen oppiaineen sisäinen, mutta koska yrittäjyyskasvatuksen keskiössä on arvonluonti (Lackéus 2015, 2018), kannustetaan monitieteisyyteen. Tämä johtuu siitä, että innovaatiot syntyvät usein erilaisille rajapinnoille, eli siis, kun ihmiset yhdistävät erilaiset taustansa, osaamisensa ja intohimonsa, ja hoksaavat jotakin, olemassa olevia tarpeita täyttävää uutta yhdessä. Yrittäjyyskasvatukseen liitetäänkin usein seuraavia termejä: luovuus, innovatiivisuus, liiketoimintamahdollisuuksien havaitseminen ja luominen, arvo, proaktiivisuus, opiskelijoiden itseohjautuvuus, toiminnallisuus, tekemällä oppiminen, uudistuminen, uudistaminen, epävarmuuden sietäminen, reflektio, tiimityö ja opettajat valmentajina/mentoreina.

Tulevaisuuden suunnaksi yrittäjien kaltainen yrittäjämäinen oppiminen korkeakoulutuksessa

Yrittäjyyskasvatuksessa kannustetaan yrittäjien kaltaiseen yrittäjämäiseen oppimiseen, sillä yrittäjämäistä toimintaa voi oppia vain harjoittamalla sitä. Aiemmin ei kuitenkaan ole käsitteellistetty systemaattisesti, mitä se oikein tarkoittaa nimenomaisesti korkeakoulutuksessa. Paneuduin tähän väitöskirjatutkimuksessani, jossa selvitin, miten yrittäjämäinen oppiminen voi toteutua osana korkeakoulutuksen yrittäjyyskasvatusta. Tutkin väitöskirjassani nimenomaisesti yrittäjyyden alan opintoja. Tutkimukseni mukaan yrittäjämäinen oppiminen korkeakoulutuksessa on prosessi, jossa omaksutaan tietoa yrittäjyydestä, kokeillaan yrittäjyyttä käytännössä sekä reflektoidaan opittua siten, että oppijan oma tietoisuus yrittäjyydestä kasvaa ja hän sitoutuu yrittäjämäiseen toimintatapaan. Yrittäjämäinen oppiminen siis luo yrittäjämäisiä toimijoita. Tämä prosessi on kuitenkin monimutkainen ja siihen vaikuttavat useat eri osa-alueet (kts Ilonen 2020: 59).

Eri tieteenalojen ja opettajien suhtautuminen yrittäjyyteen

Yrittäjyyskasvatusta toteutettaessa tulee ottaa huomioon kunkin korkeakoulun sille asettamat reunaehdot, jotka liittyvät siihen, miten kyseisessä korkeakoulussa suhtaudutaan yrittäjyyteen ja työelämälähtöisyyteen ja millaisia opetus- ja oppimisfilosofioita on totuttu hyödyntämään. Yrittäjämäinen toimintakulttuuri ja yrittäjyyskasvatuksen periaatteet eivät välttämättä istu yhtä luontevasti kaikille tieteenaloille. Kuitenkin, ajettaessa yrittäjyyskasvatusta osaksi yliopistokulttuuria yrittäjyyskasvatuksen eri tieteenaloilla saamat toisistaan poikkeavat merkitykset näyttävät unohtuneen (Hindle 2007). Kevin Philpottin ja hänen kollegoidensa (2011) mukaan yliopistojen muuttuessa yhä kompleksisemmiksi tieteenalojen välillä on yhä syvempiä, jopa skitsofreenisiksi kutsuttuja jakoja. Nämä liittyvät ja kiinnittyvät eri alojen akateemisiin perinteisiin ja niiden välisiin kulttuurisiin eroihin. Luonnollisesti nämä erot näkyvät myös yliopistolais-

ten suhtautumisessa yrittäjyyteen. Philpottin ym. mukaan yrittäjyydellä on vahva perusta esimerkiksi lääketieteessä ja teknisillä aloilla, kun taas joillakin akateemisilla kentillä yrittäjämäiset toimintatavat ovat vieraampia.

“Yrittäjämäinen oppiminen luo yrittäjämäisiä toimijoita”

Kauppätieteissä yrittäjyyskasvatus saattaa taas historiallisesta taustasta johtuen näyttäytyä varsin luontevana ja tärkeänä osana toimintaa: juurien lisäksi myös yhteiskunnallinen vuorovaikutus, esimerkiksi yrittäjyyskasvatukseen usein kytkeytyvä yritysysteistyö, on kauppätieteiden saralla usein tiivistä. Joillakin tieteenaloilla yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen ja ammatillisuuden korostamisen periaatteet voivat taas olla hyvinkin vieraita. Totesin tämän myös omassa tutkimuksessani, jossa tutkimus- ja opetushenkilökunnan näkemykset yrittäjyyskasvatuksen edellytyksistä korkeakoulutuksessa erosivat huomattavasti. Olenkin jäänyt pohtimaan, mitä tämä tarkoittaa käytännössä yrittäjyysopetuksen toteuttamiselle?

Yrittäjämäisessä oppimisessa opiskelijat omaksuvat tietoa, kokeilevat yrittäjyyttä käytännössä ja reflektovat oppimaansa

Yrittäjämäinen oppimissisältö koostuu kolmesta osa-alueesta: yrittäjyyden tiedon omaksumisesta, yrittäjyyden kokeilemisesta käytännössä ja opitun reflektoinnista siten, että opiskelijoiden oma tietoisuus ja ymmärrys yrittäjyydestä kasvaa. Opiskelijalle tämä tarkoittaa varsin monipuolisia oppimissisältöjä: muun muassa lukemista, tiedon hankkimista, soveltamista, tekemistä ja reflektointia. Tämä taas tarkoittaa sitä, että yrittäjyyden opintojaksoilla on tyypillistä, että opiskelijat joutuvat astumaan oman mukavuusalueensa ulkopuolelle.

Yhtenä esimerkkinä yrittäjämäisestä oppimisesta ovat erilaiset yrittäjyyssokeilut. Ne voivat tarkoittaa esimerkiksi miniyrityksen perustamista ja pyörittämistä tiimeissä tai tempausten järjestämistä yrittäjämäisen toiminnan edistämiseksi. Näillä opintojaksoilla omakсутaan tutkimusperusteista tietoa, kokeillaan yrittäjämäistä toimintaa käytännössä ja reflektoidaan opittua esimerkiksi oppimisreflektiovideon muodossa. Turun alueen korkeakouluissa tällainen yrittäjyyssokeilu onnistuu esimerkiksi Turun yliopiston yrittäjyyden aineen järjestämällä sisäisen yrittäjyyden kurssilla tai suositulla Startup!-kurssilla, jossa perustetaan yritys monitieteisissä tiimeissä lukukauden ajaksi.

Yrittäjämäinen oppiminen yliopistossa vaatii opettajan ja opiskelijoiden välistä yhteistyötä

Yrittäjämäinen oppiminen mahdollistuu yrittäjämäisten oppimisympäristöjen kautta. Oppimisympäristöt taas rakentuvat erityisesti opettajan ja opiskelijoiden välisessä yhteistyössä. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijoiden tehtävänä on antaa opettajalle aktiivisesti palautetta siitä, millaiset sisällöt, tehtävät ja toiminta tukevat parhaiten heidän oppimistaan. Opettajien pitää pystyä tulkitsemaan opiskelijoiden oppimistarpeita silloinkin, kun opiskelijat eivät kykene sanallistamaan niitä. Nämä oppimistarpeet voivat liittyä muun muassa opiskelijoiden yritysideaan tai tiimin toimintaan. Opettajan ja opiskelijan väliseen yhteistyöhön oman haasteensa luo se, että opiskelijat usein etenevät yrittäjyyden opintojaksoilla itseohjautuvasti. Opettaja ei siis seuraa

opiskelijoiden jokaista askelta, mikä voikin aiheuttaa epävarmuutta sekä opettajalle että opiskelijoille. Opettajan pitää pystyä päästämään irti omista ohjausnaruista ja kohtaamaan epävarmuutta ja rakentamaan oppimisympäristö siten, että se tuottaa arvoa opiskelijoille ja auttaa heitä oppimaan. Opiskelijoille pitää antaa mahdollisuus tehdä erehtä ja epäonnistua, sillä sitä kautta oppiminen mahdollistuu. Ihan niin kuin yritystoiminnassakin. Tämä kuitenkin voi herättää sekä opiskelijoissa että opettajissa aluksi kauhistusta ja vastarintaa, sillä he ovat voineet tottua behavioristiseen oppimiskäsitykseen (kts Robinson ym. 2016). Kaiken kaikkiaan, yrittäjyyden alalla onkin käyty keskustelua toiminnallisen oppimisen eettisistä kysymyksistä ja korostettu niiden tärkeyttä (kts Dean ym. 2019).

“Opettajien pitää pystyä tulkitsemaan opiskelijoiden oppimistarpeita silloinkin, kun opiskelijat eivät kykene sanallistamaan niitä.”

Yrittäjämäinen oppiminen luo yrittäjämäisiä toimijoita

Sitoutuminen yrittäjämäiseen toimintatapaan on yrittäjämäisen oppimisen keskeinen oppimistulos. Opiskelijat ottavat tällöin yrittäjämäisen toiminnan osaksi itseään haluten hyödyntää sitä työelämässä: he oppivat työskentelemään itseohjautuvasti, pyrkivät aktiivisesti etsimään vaihtoehtoisia, parempia tapoja tehdä ja toimia sekä pyrkivät luomaan ja tarttumaan uusiin liiketoimintamahdollisuuksiin. Sitoutuminen yrittäjämäiseen toimintatapaan tarkoittaa monelle sitä, että heidän käsityksensä sekä itsestä että työelämässä toimimisesta mullistuu. He ymmärtävät oman toimintansa vaikutuksen sekä työtyytyväisyyteen että organisaatioiden kehittymiseen. Yrittäjämäinen oppiminen yrittäjyyskasvatuksessa on kuitenkin niin kompleksista, että vain murto-osa saavuttaa tämän yrittäjämäisen oppimistuloksen. Kuitenkin, vaikka tämä oppimistulos jäisi saavuttamatta, lisääntyy yrittäjyyskasvatuksen avulla opiskelijoiden tietoisuus yrittäjyydestä.

Yhteenveto

Yrittäjyyskasvatus osana korkeakoulutusta on kehittynyt ja muuttanut muotoaan vuosien saatossa. Yrittäjyyskasvatus voi näyttäytyä korkeakoulutuksessa monella eri tavoin, ja sitä voidaan myös toteuttaa hyvin erilaisissa opintojaksoilla sekä hyvin erilaisin oppimistuloksin. Kaiken kaikkiaan yrittäjyyskasvatuksessa kannustetaan vahvasti antamaan opiskelijoille mahdollisuus oppia oikeiden yrittäjien lailla eli siis *oppia yrittäjämäisesti*. Yrittäjämäistä oppimista tapahtuukin korkeakoulutuksessa, mutta sen toteutuminen ei ole yksinkertaista. Kyseessä on prosessi, jossa oppija omaksuu tietoa yrittäjyydestä, kokeilee yrittäjyyttä käytännössä sekä reflektoi opittua. Reflektio viittaa oppijan subjektiivisen tietoisuuden yrittäjyydestä kasvamiseen ja sitoutumiseen yrittäjämäiseen toimintatapaan.

Opettajan ja oppijan roolit painottuvat eri tavoin ja totutusta poikkeavasti yrittäjämäisen oppimisen eri osa-alueilla. Opettajan rooli painottuu oppimiskontekstin ja opetussisällön suunnittelussa. Opettaja ja oppija luovat yhdessä yrittäjämäisen oppimisympäristön. Tämä tarkoittaa, että opettajan pitää antaa tilaa oppijan yksilölliselle oppimiselle – tämän vuoksi opettajat toimivatkin valmentajien kaltaisesti. Yrittäjämäisessä oppimisessä keskeistä onkin, että opettaja antaa oppijalle mahdollisuuden ottaa vastuun omasta oppimisestaan, vaikka se tarkoittaakin epävarmuutta ja yllätyksellisyyttä myös opettajalle. Vastavuoroisesti tärkeää on, että oppija sitoutuu tähän vastuuseen.

Kaikki opetus, jossa hyödynnetään aktivoivia menetelmiä, ei missään tapauksessa automaattisesti ole yrittäjyyskasvatusta. Erityisesti korkeakoulutuksessa korostuu menetelmien lisäksi yrittäjyystiedon merkitys. Opiskelijat voivat esimerkiksi opintojaksolla syventää oman tieteenalansa osaamista muun muassa oman alansa organisaation perustamisen ja sen jäsenenä toimimisen kautta oppien myös yrittäjyydestä. Kannustan siis avaamaan yrittäjyyskasvatuksessa opiskelijoiden oman roolin merkitystä. Kognitiivisten oppimistulosten lisäksi voi esimerkiksi kirjata myös yrittäjämäiseen toimintaan sitoutumisen kaltaisia tunteisiin ja tuntemuksiin vaikuttavia oppimistuloksia soveltuvilta osin osaksi opintojaksojen tavoitteita.

Aloittelevalle yrittäjyyskasvattajalle haluankin sanoa, että erilaisia malleja on olemassa ja apua löytyy – tärkeintä on heittäytyä ja kokeilla rohkeasti. Yrittäjyyskasvatus edellyttää opettajaltakin yrittäjämäistä otetta!

Lähteet

- Dean, K. L., Wright, S., & Forray, J. (2019). Experiential pedagogy and the moral duty of business schools. *Academy of Management Learning and Education*, 19(4), 569–583.
- Hindle, Kevin (2007) Teaching entrepreneurship at university: from the wrong building to the right philosophy. Teoksessa Fayolle, A. (Toim.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education: a General Perspective* (s. 135–158). Cheltenham, England: Edward Elgar Publishing.
- Hytti, U., & O’Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training*, 46(1), 11–23.
- Ilonen, S. (2020). Entrepreneurial learning in entrepreneurship education in higher education. Publications of the University of Turku, sub-series E *Oeconomica*, Painsalama, Turku, Finland.
- Katz, J. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876–1999. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 283–300.
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education, what, why, when, how. Entrepreneurship 360 background paper. OECD, Paris.
- Lackéus, M. (2018). “What is value?” – A framework for analyzing and facilitating entrepreneurial value creation. *UniPed*, 41(1), 10–28.
- Neck, H., Greene, P., & Brush, C. (2014) Practice-based entrepreneurship education using actionable theory. Teoksessa Morris, M. (Toim.): *Annals of Entrepreneurship Education Pedagogy*, (s. 3–20). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Neck, H., & Corbett, A. (2018). The scholarship of teaching and learning entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 8–41.
- Philpott, K., Dooley, L., O’Reilly, C., & Lupton, G. (2011). The entrepreneurial university: Examining the underlying academic tensions. *Technovation*, 31(4), 161–170.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education—A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25, 477–506.
- Pittaway, L., & Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8/9), 778–800.
- Robinson, S., Neergaard, H., Tanggaard, L., & Krueger, N. (2016). New horizons in entrepreneurship education: from teacher-led to student-centered learning. *Education + Training*, 58(7-8), 661–683.
- Vesper, K., & Gartner, W. (1997). Measuring progress in entrepreneurship education. *Journal of Business Venturing*, 12(5), 403–421.

Lopuksi – käytännöllisiä vinkkejä yrittäjyyden opettamiseen

Lähdimme liikkeelle seuraavista perusideoista: (1) kaikki opiskelijat hyötyvät yrittäjyystaitojen oppimisesta, ja (2) yrittäjämäinen oppiminen luo yrittäjämäisiä toimijoita. Alan asiantuntijat painottavatkin, että ajatus yrityksen perustamisesta yrittäjyysopetuksen tavoitteena elää sitkeässä ja on usein yrittäjyystaitojen oppimisen kannalta suorastaan haitallinen. Kasvatuksessa ja opetuksessa tulee mielestämme keskittyä oppimiseen ja oppijaan. Mahdollinen yritys on vain apuväline oppimiseen, ei opetuksen tavoite.

Kerroimme, että vain vähemmistö opiskelijoista hakeutuu yrittäjyysopintoihin oma-aloitteisesti. Tästä seuraa usein vaarallinen ajatus pakollisista yrittäjyyskursseista ratkaisuna yrittäjyystaitojen opettamiseen kaikille opiskelijoille. Pakolliset yrittäjyyskurssit näyttävät kuitenkin usein irrallisina opiskelijan omista kiinnostuksenkohteista ja pääaineopinnoista. Siksi ne eivät yleensä ole toimiva ratkaisu yrittäjyystaitojen opetukseen, edes kauppakorkeakouluissa. Mielestämme yrittäjyystaitoja kannattaa opettaa osana opiskelijoiden omien alojen opetusta ns. integroituna yrittäjyysopetuksena, jossa ei välttämättä edes mainita sanaa ”yrittäjyys”, vaan painotetaan alan vaatimia työelämätaitoja tai osaamista opiskelijalle mielekkäässä kontekstissa.

Mielekäs kytkentä opiskelijan omaan alaan edellyttää yhteistyötä samaisen alan opettajien kanssa. Tämän yhteistyön aloittaminen on usein varsin vaativaa, koska myös opettajat polarisoituvat yrittäjyystaitojen integroimisen suhteen kahteen ryhmään: vähemmistö hakeutuu yhteistyöhön yrittäjyyskavattajien kanssa ja enemmistöä täytyy osaltaan houkutella yhteistyöhön. Kokemuksemme mukaan, ja kuten todettu monissa kirjan luvuissa, yhteistyön kautta moni opettaja oivaltaa miten integroidut yrittäjyysisällöt edistävät myös muun opetusisällön omaksumista ja työstämistä, eli oppimista. Opintojakson

tärkeä sisältö (substanssi) säilyy, ja samalla oppijat harjoittavat yrittäjämäisiä taitojaan tulevaisuutta varten. Toisin sanoen, yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus toimivat parhaimmillaan eri aloja yhdistävänä ja poikkileikkaavana yläteemana. Yrittäjyys asetetaan siten palvelemaan korkeakoulutusta, ja sitä kautta yhteiskuntaa laajemmin. Yrittäjämäinen oppija tuottaa arvoa omalla tavallaan, itselleen tärkeissä yhteisöissä, ja tätä voidaan korkeakoulutuksen avulla tukea.

Integroidun yrittäjyysopetuksen lisäksi yrittäjätaitoja voi luonnollisesti oppia varsinaisissa yrittäjyyden opinnoissa, mutta myös arkioppimisessa, työssä ja esimerkiksi harrastuksissa tapahtuvan kokemuksellisen oppimisen kautta. Kuvasimme erilaisia yhdessä oppimisen tapoja ja aikaisemmin hankitun osaamisen tuomista osaksi korkeakouluopintoja reflektioon ohjaavien työpajojen ja työkalujen avulla.

Yrittäjyystaitojen opettaminen on käytännössä usein melko yksinkertaista, etenkin kun sitä lähestyy seuraavien vinkkien kautta. Yksinkertainen ei kuitenkaan ole aina helppoa - etenkään uutta toimintatapaa harjoiteltaessa.

Yrittäjämäinen oppiminen luo yrittäjämäisiä toimijoita. Yrittäjämäisten taitojen oppiminen onnistuu useimmiten paremmin työpajojen ja projektikurssien avulla kuin pelkästään lukemalla ja luentoja kuuntelemalla. Sama koskee myös yrittäjyystaitojen opettamista. Kokeile siis rohkeasti kirjasta saamiasi ideoita mahdollisimman pian.

Yhteisopettajuus on opettavaista ja palkitsevaa sekä opettajatiimeille että opiskelijoille. Erityisesti integroidussa yrittäjyysopetuksessa kytkentä opiskelijan omaan alaan edellyttää yhteistyötä kyseisen alan opettajien kanssa. Kokeile yhdessä opettamista samaan aikaan samassa tilassa, ei pelkästään jakamalla kurssin eri sessiot opettajien kesken.

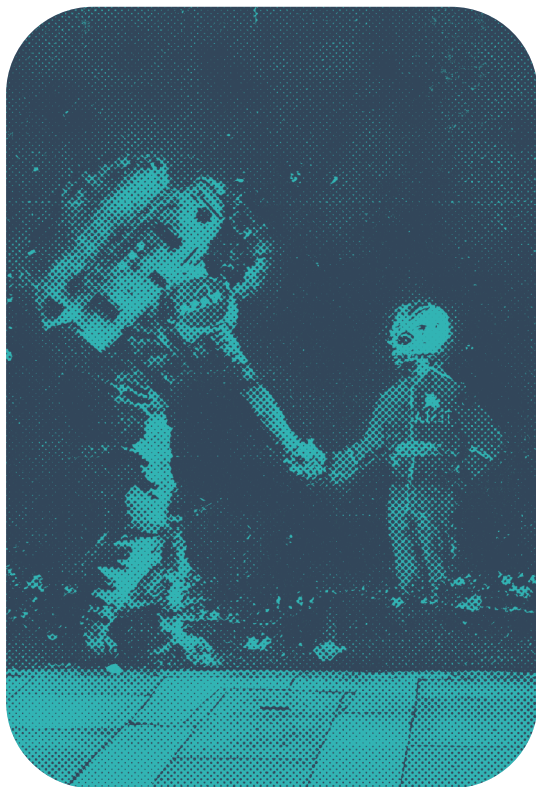
Opettajan rooli on tukea, mahdollistaa ja ohjata opiskelijoiden oppimisprosessia. Tämän takia yrittäjyyskasvattajien ydinosaamista on opettaminen tässä fasilitoivassa merkityksessä. Oppisisällöstä yrittäjyysopettajan kannattaa tuntea vähintään yrittäjämäiset menetelmät ja työtavat.

Käytäntö ei ole pois teoriasta, mutta yhteys käytännön ja teorian välillä täytyy joskus tehdä opiskelijalle näkyväksi. Yrittäjämäisen toiminnan linkki teorioihin ja tieteellisiin menetelmiin kannattaa painottaa ja tehdä näkyväksi. Esimerkiksi tieteellinen induktio ja abduktiivinen päättely ovat usein yrittäjien ydinosaa, mutta he eivät yleensä puhu ilmiöstä näillä nimillä.

Opiskelijan oppimista tukevat opettajan lisäksi muut opiskelijat sekä mentorit ja valmentajat. Opettajan kannattaa varmistaa luotettavien ja osaavien ihmisten tuki opiskelijoille sekä varmistaa että he tukevat opiskelijaa, eivät opiskelijan projektia kuten yritystä.

Avoimuus auttaa sekä opiskelijoita että opettajia kehittymään. Projektikursseilla on usein hyvä idea jakaa sekä opiskelijoiden “vastaukset” että niistä annettu palaute kaikkien nähtäville sekä rohkaista “kopiomaan” tai “pöllumään” parhaat ideat omaan projektiinsa sovelletuna. Kun lisäksi annat kumulatiivisia tehtäviä, joissa palautetta annetaan usein, oppii koko ryhmä paljon enemmän jakamalla kuin vain omaa projektiaan tuijottamalla. Kun tehtävään ei ole yhtä oikeaa vastausta ei tästä seuraa juurikaan ongelmia.

Kokeile rohkeasti sekä kirjassa mainittuja että sitä lukiessasi mieleesi tulleita opetusmenetelmiä käytännössä. Tee kokeiluille suunnitelma ja aikataulu, sekä päätä kenelle kerrot kokeiluistasi ja niiden opeista. Jos kirjasta oli hyötyä, ja mahdollisesti huviakin, kerro siitä kollegoillesi jotka voisivat myös hyötyä sen lukemisesta. Kiitos vielä kerran ajastasi ja mielenkiinnostasi.



**Tervemenoa seuraavalle etapille matkalla
yrittäjyyskasvatuksen tulevaisuuteen!**