

PLEASE NOTE! THIS IS PARALLEL PUBLISHED VERSION /
SELF-ARCHIVED VERSION OF THE OF THE ORIGINAL ARTICLE

This is an electronic reprint of the original article.
This version *may* differ from the original in pagination and typographic detail.

Author(s): Ruuska, Juha

Title: Yhteisöllisen yrittäjyyden oppimiskulttuuri : muotoiluetnografinen tutkimus

Year: 2023

Version: Final version

Copyright: © The Author & University of Jyväskylä

Rights: [In Copyright](#)

Please cite the original version:

Ruuska, J. (2023). Yhteisöllisen yrittäjyyden oppimiskulttuuri : muotoiluetnografinen tutkimus. JYU dissertations. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9536-2>

JYU DISSERTATIONS 631

Juha Ruuska

Yhteisöllisen yrittäjyyden oppimiskulttuuri

Muotoiluetnografinen tutkimus



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 631

Juha Ruuska

Yhteisöllisen yrittäjyyden oppimiskulttuuri
Muotoiluetnografinen tutkimus

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
toukokuun 6. päivänä 2023 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, Old Festival Hall S212, on May 6, 2023, at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2023

Editors

Terhi Skaniakos

University of Jyväskylä

Timo Hautala

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2023, by the author and University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9536-2 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9536-2

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9536-2>

ABSTRACT

Ruuska, Juha

Learning Culture of Communal Entrepreneurship – Design-Ethnographic Research

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2023, 239 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 631)

ISBN 978-951-39-9536-2

The goal of this PhD dissertation is to write an ethnographic, *thick*, holistic research on construction of its learning culture, identities and agency in Tiimiakatemia, that is both a degree program in entrepreneurship and aims producing special communal entrepreneurship. In this research learning culture signifies specific cultural ways of thinking, significations and practices of the learners, that are described in the ethnographic research. The research problem addresses the question how and what kind of identities and agency learning culture produces and constructs. The research has also design-ethnographic, applied and practical goal, that aims to develop a model for sustainable entrepreneurship education, based on the research data.

This research belongs to the field of contemporary culture, and it can also be described as critical, cultural studies research that stresses social construction of reality and meaning, where the concept of culture is understood as a way of life, that here is connected to a neo-liberal world view. The empirical data consists of ethnographic observation data, such as field notes (2016-2020) and training diaries (2012-2020), learners (N=16) and coach-teacher's (N=3) theme interviews, authentic learner narratives (N=22), data collected with LEGO® SERIOUS PLAY® -method (N=4) and various documents.

The research results as a holistic, written ethnographic work, where learning culture is described from communal, team- and individual point of view. From communal point of view, key finding is Tiimiakatemia's self-representation as an pragmatic enterprise/business organization and as a community of teampreneurs rather than a *school*. Academic and research-oriented learning is produced as the cultural *other* and even useless phase on the road to working life and entrepreneurship. At the team level learning culture, simplified team-ideology reality is produced, where construction of *high-performance teams* are idealized with the help of the team coach, who replaces the social role of the teacher. In practice, team goals regress to a very generic level, partly because of the diversity of the learners' goals and interests. Actually, one of the interesting key findings is the diversity of the students of Tiimiakatemia, alongside the me-techniques and practices, that can be seen neo-spiritual and also as neo-liberal (self-)governing practices.

As a specific conclusion, Tiimiakatemia's ideological "us and them" -thinking and reality-simplifying beliefs in relation to learning, (team)entrepreneurship and team theory is surfaced. Entrepreneurship education as a discipline should

continuously place itself under critical evaluation in order to develop and enable the construction of different and diverse entrepreneurial identities and culturally open, sustainable learning.

Design-ethnographic results present six different learning personas, based on research data. On the basis of the personas, LOCCI-model - *Learner-led, (culturally) Open, Communal, Creative & Collective* and *Integrative* learning is suggested for a model used in higher /entrepreneurship education degree level programmes.

Keywords: Communal entrepreneurship, Learning culture, Design-Ethnography, Entrepreneurship education, Higher education pedagogy, Tiimiakatemia

TIIVISTELMÄ

Ruuska, Juha

Yhteisöllisen yrittäjyyden oppimiskulttuuri – muotoiluetnografinen tutkimus

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2023, 239 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 631)

ISBN 978-951-39-9536-2

Tämän väitöskirjatutkimuksen tavoitteena on tuottaa etnografinen, tiheä kokonaiskuvaus ja -tutkimus erityisestä yhteisöllistä yrittäjyyttä tuottavasta oppimiskulttuurista, Tiimiakatemiasta, ja siellä rakentuvista identiteeteistä ja toimijuuksista. Oppimiskulttuurilla tarkoitetaan tässä työssä oppijoiden erityisiä kulttuurisia ajattelutapoja, merkityksenantoja ja käytäntöjä, joita tässä työssä etnografisesti kuvataan. Tutkimusongelmana työssä on selvittää, miten ja minkälaisia identiteettejä ja toimijuutta oppimiskulttuuri tuottaa ja rakentaa. Tutkimuksella on myös muotoiluetnografinen, soveltava ja käytännöllinen tavoite, joka tähtää kestäväen yrittäjyyskasvatuksellisen, koulutuksellisen mallin kehittelyyn aineistoon pohjautuen.

Tutkimuksessa tutkimuskohdetta lähestytään kriittisesti nykykulttuurin ilmiönä. Tämä korostaa paitsi todellisuuden sosiaalista ja merkitysvälitteistä rakentumista, kulttuuria tarkastellaan työssä elämäntapana kytkeytyneenä laajempaan uusliberalistiseen maailmankuvaan. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu etnografisesta havaintoaineistosta, kenttäpäiväkirjoista (2016-2020) ja treenipäiväkirjoista (2012-2020), oppijoiden (N=16) ja valmentaja-opettajien teemahaastatteluista (N=3), autenttisista oppijanarratiiveista (N=22), LEGO® SERIOUS PLAY® -menetelmän avulla kerätystä aineistosta (N=4) ja erilaisista dokumenteista.

Tutkimuksen tuloksena on kokonaisvaltainen etnografinen kuvaus, jossa kuvataan oppimiskulttuuria yhteisöllisten käytäntöjen, tiimikäytäntöjen ja yksilön näkökulmista. Keskeistä Tiimiakatemian yhteisölliselle oppimiskulttuurille on sen tuottama ajatus itsestään pragmaattisena, yritysmäisenä organisaationa ja tiimiyrittäjien yhteisönä. Koulu (oppilaitos), tutkiva ja akateeminen oppiminen tuotetaan kulttuurisena *toisena* ja jopa turhana vaiheena matkalla työelämään ja yrittäjyyteen. Tiimitason oppimiskulttuurissa tuotetaan todellisuutta yksinkertaistavaa tiimi-ideologiaa, ja tavoitellaan *huipputiimien* konstruoinnista opettajan korvaavan tiimivalmentajan avulla. Käytännössä tiimitason tavoitteet taantuvat hyvin geneerisiksi, johtuen osin oppijoiden tavoitteiden ja intressien erilaisuudesta. Tutkimuksen yksi merkittävistä havainnoista onkin Tiimiakatemian yrittäjyysopiskelijoiden erilaisuus ja yhteisössä harjoitettavat uushenkiset minä-tekniikat ja käytännöt, jotka voidaan nähdä myös uusliberalistisen hallinnan (itse)tekniikoina.

Erityisenä johtopäätöksenä tutkimuksesta nousee Tiimiakatemian ideologinen me ja muut -ajattelu, ja todellisuutta yksinkertaistavat uskomukset suhteessa oppimiseen, (tiimi)yrittäjyyteen ja tiimijatteluun. Yrittäjyyskasvatuksen

oppialana tulisi asettaa itsensä kriittisen tarkastelun alle voidakseen kehittyä ja mahdollistaakseen erilaisten yrittäjäidentiteettien rakentamisen ja avoimen, kestävän oppimisen.

Muotoiluetnografiset tulokset jäsentävät aineiston pohjalta kuusi toisistaan erilaista oppijaa, jotka on esitetty oppijapersoonina. Oppijapersoonien pohjalta on kehitelty kulttuurisesti kestävää ILOAK-mallia, joka ehdottaa *Integratiivista, Luovaa, Oppijalähtöistä, (kulttuurisesti) Avointa* ja *Kollektiivista* oppimista korkeakouluissa toteutettavan yrittäjyyskasvatuksen tutkintokoulutuksen malliksi.

Avainsanat: Oppimiskulttuuri, yhteisöllinen yrittäjyys, muotoiluetnografia, yrittäjyyskasvatus, korkeakoulupedagogiikka, Tiimiakatemia

Author's address Juha Ruuska
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä
juruuska@gmail.com
ORCID 0000-0002-7895-685X

Supervisors Development manager Terhi Skaniakos
University of Jyväskylä

Professor Tuomas Harviainen
Faculty of Information Technology and Communication
Sciences
University of Tampere

Professor Raine Koskimaa
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä

Reviewers Professor Ulla Hytti
Department of Management and Entrepreneurship
University of Turku

University Lecturer Jukka Jouhki
Faculty of Social Sciences
University of Tampere

Opponent Professor Ulla Hytti
Department of Management and Entrepreneurship
University of Turku

ESIPUHE

Aloittaessani käsillä olevaa tutkimusta minulle oli selvää, että haluan tehdä omanlaiseni työn. Väitöskirja tulisi koskemaan ilmiötä, jonka kanssa olin elänyt aloittaessani yli neljä, lopulta yli kahdeksan vuotta. Aloitin Tiimiakatemialla tii-mivalmentajana elokuussa 2012, ja tämän tutkimuksen aloitin joulukuussa 2016, joskin varsinaisesti työ käynnistyi vuoden 2017 aikana. Positioni tarkoitti työn liittymistä monella tavalla omaan identiteettityöhöni – eikä vähiten tutkijana. Halusin matkalta toisaalta akateemisten kirjoittamiskonventioiden rikkomista, laadukkaan etnografian tekemistä kriittisesti, sekä jonkinlaista soveltavaa, muotoilullista tavoitetta, sillä minulla oli jo aloittaessani ammatillista osaamista palvelumuotoilusta – toki myös oppimisesta, tutkimuksen tekemisestä ja ohjaamisesta. Lisäksi Tiimiakatemian oli näyttäytynyt minulle toisaalta kiehtovana, erityisenä yhteisönä, joka kantoi myös ajan henkeä liittyen yrittäjyyteen. Yhteisö ei ollut koulu, eikä myöskään yritys, mutta jotain siltä väliltä. Kulttuurintutkija sisäläni oli herännyt.

Nyt, maaliskuussa 2023, kirjoitan tämän etnografisen prosessin viimeisiä sanoja, ja koen kiitollisuutta tästä mahdollisuudesta oppia. Oli koskettavaa lukea esitarkastuslausunnoista, että tutkimustani kutsuttiin toteutukseltaan mielenkiintoiseksi, jopa ainutlaatuiseksi. Työtä myös kutsuttiin ”uskaliaaksi, rajoja kokeilevaksi, siis yrittäjämäiseksi työksi yrittäjyydestä”. Lisäksi kirjoitustyyliä kutsuttiin ”esseistis-impressionistiseksi”, mikä oli viesti minulle siitä, että olin löytänyt oman ääneni kirjoittaa etnografiaa, huolimatta siitä että jouduin matkan varrella hieman antamaan periksi proosallisimmista unelmistani. Nämä lauseet luettuani tiesin, että olin onnistunut, ja tarkastuslausunnoissa luetellut puutteet eivät nousisi henkilökohtaisen nautintoni yläpuolelle, vaikka olen pyrkinyt lausuntojen nostamiin puutteisiin käsillä olevassa käsikirjoituksessa puuttumaankin. Toisaalta, lopulta tärkeintä on kuitenkin prosessin vaikutus omaan itseeni. Jotkut tuttuni ovatkin toivoneet, että raskas matkani on ollut hyödyksi. Toki olen ajatellut, että jos he viittaavat taloudelliseen hyötyyn, he joutuvat pettymään vastaukseeni. Niin pitkä on väitöskirjatutkijan matka, että on hyvä, että matkalla on vaikutusta omaan ajatteluun, ja siten matka on minuun vaikuttanut. Se on muuttanut omaa ajattelua ja siten se on muuttanut minua. Mitä tapahtuukaan tekoälyn aikakaudella ajattelulle ja kirjoittamiselle, olen pyrkinyt ainakin pelastamaan itseni.

On aika kiittää tiettyjä henkilöitä ja tahoja, joilla on ollut merkittävä vaikutus työni valmistumiseen. Ensinnäkin haluan kiittää rakasta vaimoani Pirittaa ja rakkaita lapsiani Aureeliana, Enneaa ja Viliania, te olette olleet tukenani joka päivä. Myös niinä päivinä, kun olen ollut omassa tutkimuskuplassani, joita onkin riittänyt. Olen hyvin onnekas, kun olen saanut teidät elämäni, te olette sydämesäni aina.

On ollut rikkautta, että olen saanut työhöni monialaisen ja osaavan ohjaajajoukon, kiitos työtäni ymmärtäville ja arvokkaita näkökulmia tuoneille ohjaajille Terhi Skaniakokselle, Tuomas J. Harviaiselle ja Raine Koskimaalle. Työ ei olisi tällainen ilman teitä, joskin olette antaneet myös tilaa työn rakentumiselle.

Erityiskiitokset kuuluvat myös Jyväskylän yliopiston ainutlaatuiselle nykykulttuurin oppiaineelle, tutkimuskeskukselle ja seminaarin osallistujille, joilta olen saanut työhön hyvin arvokasta palautetta. Jos nomadilla on koti, tämä on ollut minun kotini.

Haluan myös kiittää työni tarkastajia, Ulla Hyttiä ja Jukka Jouhkia, joiden esitarkastuslausunnot ja niissä esitetyt asiat ovat olleet erittäin arvokkaita työn saattamisessa nyt julkaistavaan muotoonsa. Kiitän erityisesti Ulla Hyttiä jo etukäteen työni vastaväittäjänä toimimisesta.

Kiitos kuuluu luonnollisesti myös Jyväskylän ammattikorkeakoululle ja Tiimiakatemiayhteisölle mahdollisuudesta tämän tutkimuksen toteuttamiseen. JAMK on myös tukenut työn toteuttamista opintovapaan muodossa. Lisäksi haluan kiittää kaikkia tutkimukseeni osallistuneita oppijoita ja valmentajia, ilman teitä tätä työtä ei olisi olemassa. Kiitos myös valmentamilleni tiimeille Ideaflylle, Milliolle, Intolle, Wireelle ja Dynalle yhteisestä matkasta. Kiitokset myös Pellervolle työn tukemisesta apurahan muodossa, sekä aikuiskoulutusrahastolle vastaavasti tuesta opintovapaani aikana. Kiitokset myös vanhemmilleni Pirjolle ja Mikolle, kumpikin on omalla tavallaan tukenut tämän työn valmistumista.

Kiitokset myös apulaistutkija Havulle, Sophielle ja jo edesmenneelle Juicelle, te teitte yksinäisistäkin hetkistä vanhassa talossa lämpimiä.

Talven taittuessa Vaajakoskella 31.3.2023
Juha Ruuska

KUVIOT

KUVIO 1.	Kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984)	34
KUVIO 2.	Vahvuuslaskenta -rituaali (oma kuvaus)	71
KUVIO 3.	Tiimiakatemia arvon (Johtavat ajatukset 2021–2022; 2016–2017; 2012–2013).....	76
KUVIO 4.	Kymmenen ohjetta tiimiyrittäjälle (Johtavat ajatukset 2021–2022; 2016–2017; 2012–2013)	77
KUVIO 5.	Tiimiakatemia opetus suunnitelman osaamiset (Opetussuunnitelma 2020).....	78
KUVIO 6.	Kulttuurikello (Tiimiakatemia käytännöt, oma kuvaus)	91
KUVIO 7.	Tiimiakatemia Rakettimalli, © Timo Partanen (Partanen 2013)...	103
KUVIO 8.	Tiimiakatemia Learning Circus © Piirros Timo Lehtonen.....	110
KUVIO 9.	Tiimin suorituskäyrä (Katzenbach & Smith 1995, 101)	118
KUVIO 10.	Kehäteoria	120
KUVIO 11.	Identiteettikartta Tiimiakatemiassa rakentuvista tiimi-identiteeteistä.....	122
KUVIO 12.	Tiimin viisi prosessia (vaihetta) Tiimiakatemiassa (oma kuvaus)	129
KUVIO 13.	Tiimiprosessi Jimin Lego® Serious Play® mallin/tarinan kautta nähtynä.....	132
KUVIO 14.	Dialogin säännöt (Leinonen, Palviainen & Partanen 2002)	135
KUVIO 15.	Salmiakkimalli (mukailtu Kaner et al.2014, 21)	140
KUVIO 16.	Johanneksen lait (Partanen 2012, 110–111).....	149
KUVIO 17.	Paulan oppijatarina (Paulan piirtämänä 6.4.2018)	155
KUVIO 18.	Annan oppijatarina (Annan piirtämänä 29.1.2019).....	158
KUVIO 19.	Jimin oppijatarina (Jimin piirtämänä 22.2.2019).....	162
KUVIO 20.	Harrin oppijatarina (Harrin piirtämänä 12.3.2019)	166
KUVIO 21.	Elinan tarina (Elinan piirtämänä 27.3.2019)	179
KUVIO 22.	Kuusi oppijapersoonaa.....	191
KUVIO 23.	ILOAK-malli korkeakoulujen yrittäjyyskasvatukseen.....	197
KUVIO 24.	CreatE -konsepti ja Harrin tavoiteltu oppimiskokemus	201

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	Oppivan organisaation viisi oppia (disipliiniä) (Senge 1990).....	32
TAULUKKO 2.	Lego® Serious Play® perusprosessi (Kristiansen & Rasmussen 2014).....	58
TAULUKKO 3.	Luottamuksen tyypit (Ilmonen & Jokinen 2002).....	81
TAULUKKO 4.	Tiimiakatemian rakettipäivillä jaetut palkinnot	109
TAULUKKO 5.	Aineistosta tunnistettuja valmentajan toimijuuden kuvauksia.....	145
TAULUKKO 6.	Oppijapersoonien yhteenveto.....	194

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	15
Mitä tekisit, jos uskaltaisit? Yrittäjyyden kulttuuri ja uusi yrittäjämäinen työelämä	17
2. TUTKIMUKSEN TEOREETTIS-MENETELMÄLLINEN VIITEKEHYS	24
2.1 Lähtökohtana heimon jäsenyys	24
2.2 Tutkimus-, kehittämisiongelma ja tavoite	26
2.3 Nomadinen nykykulttuurin tutkimus	27
2.4 Oppimiskulttuuri ja erilaiset ilmiöön liittyvät oppimisteoriat	32
2.5 Identiteetti ja luova toimijuus	38
2.6 Etnografia, autoetnografia ja muotoiluetnografia lähestymistapoina ...	43
2.7 Kirjoittajan äänistä, positioista, etnografisen kirjoittamisen konventioista ja tutkijan valinnoista.....	48
2.8 Tutkimuksessa käytettävät aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät ja aineisto	52
2.9 Tutkimusprosessi ja eettiset valinnat	59
3. YHTEISÖLLINEN OPPIMISKULTTUURI	63
3.1 Tiimiakatemia ja koulun toiseus: tiimiyrittäjien paikallinen yhteisö ja organisaatio	65
3.2 Oppimisen johtaminen ja johtamisen oppiminen kulttuurisena käytäntönä	73
3.3 Luottamus, sosiaalinen pääoma ja verkosto yhteisöllisyyden rakennusaineena	80
3.4 Kulttuurikello: yhteisölliset käytännöt ja rituaalit	88
3.5 Tonnikongi - rahapuhe ja rahaan liittyvät rituaalit ja käytännöt	92
3.6 Leikkiä ja pelejä liminaaltilassa: Tiimiakatemian läpipelaaminen ja leikilliset käytännöt.....	96
3.7 Pragmatistien vastaisku: self-help -kirjat ja teoria käytännön ja minäprojektin palveluksessa.....	111
4. TIIMIN OPPIMISKULTTUURI JA KÄYTÄNNÖT	115
4.1 Paska tippuu rattailta: Tiimiyrittäjä ja tiimi-ideologia puhtaana ja pyhänä	115
4.2 Tiimi perheenä ja puhtaina suhteina	123
4.3 Tiimin viisi kehitysvaihetta: innostuksesta itsekkyyssärmäeseen ..	125

4.4	Dialogi ja treenit yhdessä ajattelemisena.....	133
4.5	Ohut punainen lanka ja opettajuus toisena - tiimivalmentajan toimijuus	142
5.	OPPIJOIDEN IDENTITEETTIEN RAKENTUMINEN.....	150
5.1	Oma juttu: Oppimissopimus minäprojektin konstruointina	150
5.2	Identiteeteistä oppijapersoniin ja toimijuuteen.....	152
5.3	Yhteisöllinen tiimiyrittäjä Paula	155
5.4	Minä tekijänä - Anna ja tekemisen virtaus	157
5.5	Oikeaa liiketoimintaa - Jimi, Yrittäjä	161
5.6	Harri: luova unelmointi ja kokeilukulttuuri tiimiakatemiassa.....	163
5.7	Toimimattomuus ja oppimisen pimeä puoli: Johanneksen esteet ja haasteet.....	169
5.8	Minä opiskelijana - Elina ja opiskelijaelämä likana haalareissa	177
6.	JOHTOPÄÄTÖKSET	181
7.	MUOTOILUETNOGRAFISET TULOKSET: OPPIJAPERSONISTA ILOAK-MALLIIN	190
7.1	Kuusi oppijapersonaa ja oppijapersonakortit	191
7.2	ILOAK-mallin kestävät kulmakivet	195
7.3	ILOAK-malli	197
7.4	CreatE-koulutusohjelma, Harrin palvelupolku	200
7.5	ILOAK-mallin arviointia suhteessa yrittäjyyskasvatuksen tutkimukseen	202
8.	DISKUSSIO	206
	SUMMARY.....	210
	LÄHTEET	214
	LIITTEET	229
	LIITE 1: Oppijapersonakortit.....	229
	LIITE 2: Oppijan yhdeksän haastetta	236
	LIITE 3: Lego® Serious Play® -työpaja, tiimiakatemiamatkani 1. 8.12.2017	238

1 JOHDANTO

Unohda koulu - luennot, kurssit, tentit ja opettajat. Koulutusjärjestelmän uudella sivulla on vuodesta 1993 lukenut Tiimiakatemia, jossa ”opit bisnestä tekemällä bisnestä”. Oma ensikosketukseni tähän erityiseen tiimiyrittäjyyden pesään ja yhteisöön tapahtui vuonna 2009, jolloin aloitin työni Jyväskylän ammattikorkeakoulun TKI-yksikössä, Jyväskylän Lutakossa. Kyseessä oli Schaumanin vaneritehtaan vanha turbiinirakennus, joka oli otettu ”aivoteolliseen” käyttöön. Siellä, kahdessa ensimmäisessä kerroksessa toimi Tiimiakatemia, yrittäjyyden kehittämisen tradenomikoulutusohjelma. Joka aamu noustessani portaita kolmanteen kerrokseen, saatoin huomata jotain erityistä. Tiimiakatemiaiset olivat suomalaisittain äänekkäitä, he soittivat musiikkia kovaa ja heillä tuntui olevan hauskaa - kuulosti siltä, että käynnissä oli säännöllisesti jonkinlaiset bileet. Joskus he pukeutuivat hassuihin asuihin. Lisäksi he ottivat minut vastaan hyvin avoimesti ja rohkeasti esitellen itsensä ja innokkaasti tiimiakatemian toimintaa ja tiloja. Ehkä jonakin päivänä minustakin tulisi opettaja, tai mikseipä tiimiakatemian tiimivalmentaja? Oppimismalli tuntui minusta tuolloin oikeanlaiselta ja vetoavalta, ja niinpä löysin itseni valmentajan tuolista treenivihko kädessäni, elokuussa 2012.

”Tuleeko sinustakin nyt uskovainen, ja et enää tervehdi meitä?”, kysyi eräs kollegani kuullessaan siirtymisestäni. Olin hieman häkeltynyt, vaikka olin tietoinen Tiimiakatemian olevan oma kulttuurinen saarekkeensa korkeakoulumme sisällä, ja rakentunut historia näyttäytyi myös rajoina ja asenteina. Tämä kysymys jäi silti kaikumaan päähäni vuosiksi, kun sukelsin uusiin tehtäviini. Aloin ymmärtää syvemmin, että kysymyksessä oli erityinen oppimiskulttuuri, joka poikkesi korkeakoulumme tarjonnasta paitsi pedagogisesti, myös kulttuurisesti. Valmentaminenkaan ei ollut vain työtä, vaan pikemminkin elämäntapa. Tämä kokemus toimi lopulta sytykkeenä idealle käynnistää tutkimus tiimiakatemiasta, ja asettaa tavoitteeksi toteuttaa siitä etnografinen tutkimus. Aloitin tutkimustyöni vuoden 2016 joulukuussa, kun tallensin valmentamani tiimin viimeiset treenit, jossa oppijat kertoivat tarinoita menneistä 3,5 vuodesta. Tätä kirjoittaessa, syyskuussa 2022 viimeistelen tutkimustani.

Tiimiakatemiayhteisö oli jo vuonna 2012 kansainvälinen, ja ”tiimiakatemiamenetelmät” olivat levinneet jo useisiin maihin. Yhteisö ei kuitenkaan ole

ollut akateemisesti, vaan erityisesti praktisesti orientoitunut suhteessa yrittäjyyteen. Siten tarve akateemiselle tutkimukselle oli ja on edelleen olemassa, joskin joitakin tutkimuksellisia artikkeleita ja kokoelmia on kuitenkin viime aikoina julkaistu (Vettraino & Berrbizne 2021; 2022a, 2022b, 2022c). Kriittistä väitöskirjatsion tutkimusta, saati Tiimiakatemia tarkastelua nykykulttuurisena ilmiönä ei ole aikaisemmin toteutettu tai julkaistu.

Tiimiakatemia voidaan liittää osaksi laajempaa, yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän läpäisevää yrittäjyyspuhetta ja yrityskasvatuksellista eetosta, jota nykyisin tuotetaan jo esiopetuksesta lähtien. Suomessa yrittäjyyskasvatus on kuulunut työvoima- ja koulutuspolitiikan piiriin jo 1990-luvun lamavuosista lähtien, korostaen sen välttämättömyyttä (Viljamaa & Moisio 2015; Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat 2009). Koulutuspolitiikkaa aikaisemmin ohjanneiden kansallisuusaatteen ja tasa-arvon rinnalle on noussut yhä enemmän talouselämä (Keskitalo-Foley et al. 2010). Hyvinvointiyhteiskunnasta on koettu siirtymä kilpailukyky-yhteiskuntaan (Heiskala 2006).

Tämän työn tavoitteena on tuottaa etnografinen, *tiheä* kuvaus (Geertz 1973) erityisestä yhteisöllisen yrittäjyyden oppimiskulttuurista, Tiimiakatemian ja siellä rakentuvista identiteeteistä ja toimijuuksista. Lähtökohtainen ajatukseni on ollut ymmärtää oppijoita tässä erityisessä yhteisössä. Tutkimusongelmanani on kuvata, *miten ja minkälaisia identiteettejä ja toimijuutta oppimiskulttuuri tuottaa ja rakentaa*. Tämän ymmärryksen myötä työlle on syntynyt myös soveltava ja muotoiluetnografinen tavoite. Käsillä oleva tutkimus ei pyri vain kuvaamaan yhtä koulutusohjelmaa, vaan tarkastelemaan ilmiötä myös laajemmin aikalaiskuvausena ja nykykulttuurin ilmiönä. Tämän lisäksi työllä on tutkimusongelmansa lisäksi soveltava, muotoiluetnografinen tavoite, ja siksi tutkimus johtopäätöksensä jälkeen esittelee erityisen ILOAK-mallin, joka toimii suosituksena korkeakoulujen yrittäjyyskoulutusta suunnitteleville ja tulevaisuuden yrittäjyyskasvattajille.

Seuraavassa alaluvussa tavoitteena on kontekstualisoida ilmiötä laajempaan yrittäjyyden kontekstiin, jonka jälkeen siirrytään kuvaamaan työn teoreettis-menetelmällistä viitekehystä (Luku 2). Jos nykykulttuurin tutkimusta voidaan luonnehtia monialaiseksi, rajoilla kulkeväksi ja *maailmalliseksi* (Lehtonen 1994, 246; kts. luku 2), tämäkin työ pyrkii oppialat ylittävään tarkasteluun - se pyrkii näkemään maailman paitsi kriittisesti, se katsoo ja kuvaa kohdettaan elämäntapana, jonka tuottama todellisuus on aina sosiaalisesti rakentunutta. Kulttuuria ja sen tuottamia merkityksiä ei tulkita annettuina, vaan aina sosiaalisesti konstruoituina representaatioina (Alasuutari 1996). Näin myös käsitys oppimisesta laajenee kokonaisvaltaiseksi identiteettityöksi.

Varsinaisen oppimiskulttuurin kuvaus jäsentyy kolmen eri pääluvun mukaan *yhteisölliseen- ja tiimin oppimiskulttuuriin* (Luvut 3 ja 4) sekä *oppijoiden identiteettien* tarinallisiin kuvauksiin (Luku 5). Yhteisöllisen oppimiskulttuurin kuvauksessa kuvataan kulttuurisen ja yhteisöllisen tason käytäntöjä ja rituaaleja, sekä rakentuvia erityisiä ilmiöitä, kuten rahaan liittyvää merkitystuotantoa, leikkisyyttä sekä yhteisön pragmatistista maailmankuvaa.

Tiimiakatemian yhteisö koostuu osuuskuntamuotoisista *tiimiyrityksistä*, ja tiimitason oppimiskulttuuria ja -ideologiaa, sekä tiimien erityispiirteitä, kuten rakentuvia suhteita (sis. myös valmentamisen pedagogiset käytännöt), kehitysvaiheita sekä vuorovaikutuskäytäntöjä kuvataan neljännessä luvussa.

Viidennessä luvussa keskitytään yksilöllisten oppijoiden näkökulmaan ja identiteettiprosessien kuvaamiseen erityisesti toteutettujen oppijahaastatteluiden ja -narratiivien pohjalta. Luvussa muodostetaan jäsenitys kuvaamaan erilaisia oppijoista, kuudesta erilaisesta arkkityyppisestä oppijapersoonasta, jotka toimivat osaltaan myös johtopäätösten ja esitetyn ILOAK-mallin pohjana (Luku 6 ja 7).

Kirjoittamisessani ja tutkimusprosessin aikana olen pyrkinyt tietoisesti tavoittelemaan mahdollisimman kertovaa autoetnografista ja jopa mahdollisimman populaaria tyyliä, joskaan villeimmät tavoitteeni eivät käsikirjoituksessa lopulta täysin toteutuneet. Työn ensimmäisissä versioissa kokeilin innokkaasti fiktiivisen autoetnografisen kerronnan muotoja, josta työhön on toivottavasti jäänyt vain paras osa. Työssäni etnografian, autoetnografian ja muotoiluetnografian (kenttäpäiväkirjat, leipäteksti ja ILOAK-malli) äänten lisäksi äänessä ovat oppijat (oppijahaastattelut) ja valmentajat (valmentajahaastattelut) - kaikki tavoitellen tuudellisuutta ja vastausta kysymyksiini oppimiskulttuurista.

Mitä tekisit, jos uskaltaisit? Yrittäjyyden kulttuuri ja uusi yrittäjämäinen työelämä

Niin se keskeinen oli siis tämä Neuvostoliiton romahdus kuitenkin -91 eli se rupesi vaikuttamaan merkittävästi, siis kaikki alkoi horjua. Sen näki siinä luokassa, tosin meillä kun oli ainakin 2 tai 3 venäläistä siinä sitten. Silloin tuli semmonen ensimmäinen aalto kun siellä vapautui vähän, niin Suomeen semmosia. Yksi Jurikin, mikä oli semmonen hyvä Juri Sadritsev muistan, niin se oli suomalaisen naisen kanssa naimisissa joka oli lääkäriopintoja Leningradin yliopiston opiskelemassa ja valmistui lääkäriksi. Se oli insinööri ja se tuli Suomeen, niin sen kautta kun seurasi sitä niin mä luulin, että sillä oli suurempi vaikutus tämän yhteiskunnan avautumiseen, koska me oltiin tosiaan vähän rähmällään aika paljon. Siis tämä Suomi oli uskollinen ystävä ja YYA-sopimus oli pystyssä ja poliitikot puhui mitä puhui eli Väyrynen edelleenkin vielä silleen, että se elää siinä. Niin, että se oli siis oikeasti, tuntui, että me ollaan liian varovaisia. Kun sitten Virokin itsenäistyi nopeasti niin (...), että Virossa oli jotain 4 prosenttia vaan kommunisteja ja näin, niin Suomessa 40 niiden mielestä. Täällä vielä (...), että hyvänen aika, nyt se Neuvostoliitto sortui. Niin jotenkin mä ajattelin, että ammattikorkeakoulukin, tuota ei ole kukaan kyllä todistanut, mutta alkoi semmonen vapauden aalto. Minusta tuntui, että siis mä en ymmärrä miten mä vaistosin sen, että mä koen semmosen hirveän vapautumisen kun minä vielä opetin Sosialistisen maiden ulkomaankauppan rakenne ja päätäntä eli SMUKRP lyhennyttynä...Niin mä koin ihan hirveän vapautuksen..

(Valmentajahaastattelu 1)

Tiimiakatemian ensimmäinen tiimikokeilu sai mahdollisuutensa ammattikorkeakoulujärjestelmän perustamisen aikaan vuonna 1993 Jyväskylässä. Yllä olevassa valmentajahaastattelussa Neuvostoliiton romahdus vuonna 1991 alkoi

vaikuttamaan merkittävästi synnyttäen ”vapauden aallon”, ja tuottaen henkilökohtaisen vapautumisen kokemuksen.

Tiimiakatemian yrittäjyyspuhe ja käytännöt voidaan liittää osaksi laajempaa yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän läpäisevää yrityskasvatuksellista yrittäjyyspuhetta. Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen ja Lappalainen (2010, 10) käsittelevät *yrittäjyyskasvatus hallintana* -kirjassaan kriittisesti poliittista siirtymää hyvinvointivaltiosta uusliberalistiseen hallinnan mentaliteettiin usean artikkelin voimin. Foucault'n (1991) hallinnan tutkimuksen perinteeseen nojaten, kirjoittajat kuvaavat uusliberalistista hallintaa käytäntönä, jolla moderni valtio harjoittaa poliittista hallintaa ja kohdistaa sen yksilöihin. On olennaista huomata, että hallinta suuntautuu niin toisiin kuin itsen - Foucault'n mukaan kyseessä on itsehallinnasta eli etiikasta.

Foucault käsitti sanan *government*, eli *hallinnan* tietynlaiseksi yleiseksi vallan harjoittamisen tavaksi, jossa ihmisjoukkojen, yhteisöjen ja yksilöiden käyttäytymistä johdetaan ja ohjataan. Ajatus tiivistetään usein ilmaukseen *conduct of conduct*. Foucaultlainen hallinnan analytiikka sisältää samankaltaiset perusteet, kuin hänen valta-analytiikkansa, jossa valta käsitetään hajautuneeksi, lukuisista suhteista, toimijoista ja vallan subjekteista koostuvaksi. Edellisistä muodostuu vallan harjoittamisen tilanne. Valtaa ei voida palauttaa järjestykseen, instituutioihin eikä herruuden harjoittajiin. Valta viittaa pikemminkin subjektiuden muotoihin, toiminnan mahdollisuuksiin ja esteisiin, jotka sisältyvät tiettyyn strategiseen ja historiallisesti rakentuneeseen vallan muodostumaan. (Helen 2004, 207–209; Foucault 1998, 132–137.)

Foucaultlaisesta näkökulmasta valta on biovaltaa, jolla tarkoitetaan sitä, että se kohdistuu eläviin ihmisyksilöihin ja -populaatioihin, ja sitä, että se pyrkii muovaamaan, hyödyntämään, voimaperäistämään ja ohjaamaan ihmisten kykyjä ja ominaisuuksia, jotka voivat olla ruumiillisia, sielullisia, ajatuksellisia tai yhteisöllisiä (Helen 2004, 207–209). Foucaultlainen hallinnan analyysi yhdistyy hänen ajatuksiinsa genealogiasta, ajatusten historiallisesta diskursiivisesta järjestäytymisestä. Tällöin kyse on enemmänkin sen tutkimisesta, *miten* valtaa harjoitetaan ja minkälaisia diskursiivista puhetta se käyttää, kuin siitä *kuka* valtaa käyttää. (Helen 2004, 208–209; Foucault 1998, 132–137.)

Muutos tarkoittaa uudenlaista puhuttelutapaa: siinä missä moderni palkkatyöläisyys korosti vaatimattomuutta, sopeutumista ja kurinalaisuutta, edellyttää uusliberalistinen hallinta joustavuutta, itsenäisyyttä ja vastuun ottamista (Keskitalo-Foley, Korhonen ja Lappalainen (2010, 10). Kirjassa tarkastellaan erityisen yrittäjämien rakentumista (*enterprising-self*), jolla viitataan erilaisissa instituutioissa, kuten koulutuksessa tai työvoimapolitiikassa luotuun eetokseen, jossa yrittäjämäistä toimintatapaa sekä sen edellyttämää kyvykkyyttä, älykkyyttä, taitoja ja asenteita tarjotaan malliksi kaikille. Eetoksessa yrittäjämäisyys ymmärretään yksilöpsykologiseksi ominaisuudeksi ja asenteeksi, joka voi ja jonka tulisi toteutua missä tahansa organisaatioissa. Yrittäjämien eetosena luo moraalisia periaatteita, jotka rakentavat näkemyksiä *hyvästä ihmisestä ja hyvästä elämästä*. Hyvinvointikansalaisuuden tilalle rakentunut kansalaisuus edellyttää,

että yksilöt arvioivat riskejä ja investoivat itseensä yritteliäisyyden määrittämien moraalisten periaatteiden mukaisesti.

Edellä mainitut poliittiset rationaalisuudet ovat sidoksissa tietoon, ja tiedon avulla on mahdollista hallita väestöä, kansantaloutta, yrityksiä, perheitä ja jopa omaa itseään. Oleellista on myös se, että ihmiselämään kohdistuva vallan käyttö edellyttää erottamatonta yhteyttä empiirisiin ihmistieteisiin. Tällaisia hallinnan keinoja kutsutaan hallintatekniikoiksi, joiden avulla tieto saadaan muokattua halutun kaltaiseksi todellisuudeksi. Hallintatekniikoiden avulla yksilöt sijoitetaan ryhmiin erilaisten luokitteluperiaatteiden ja tavoitteiden mukaan. Näin myös esimerkiksi yrittäjyysmyönteiset korkeakoulut ja alueet voidaan luokitella ja järjestää paremmuusjärjestykseen (Viljamaa & Moisio 2015; Helen 2004, 208). Yhtäältä arviointi ei tapahdu pelkästään ulkoapäin, vaan esimerkiksi kehitys-, ohjaus-, ja arviointikeskusteluissa omasta elämästä rakennetut portfoliot saavat yksilöt näkemään itsensä vastuullisina, vajaina, jatkuvasti keskeneräisinä oman onnensa seppinä (Keskitalo-Foley et al. 2010, 19–20; Miller & Rose 1989, 146; Saari 2006, 300–301). Rose (1992) pitääkin tehokkaimpina hallintatekniikoina ”minäteknologioita”, joiden avulla yksilöt voivat arvioida omaa tilaansa ja toimia itse tilanteensa parantamiseksi - kehittäen ominaisuuksiaan ja ajattelu- ja toimintatapaan toivottuun suuntaan.

Miller ja Rose (1989) ja Rose (1992) tarkastelevat uusliberalismia hallintana, jossa autonomiset, itseään säätelevät subjektit ohjataan hienovaraisesti tekemään henkilökohtaisilta ja välttämättömiltä vaikuttavia päätöksiä, joiden tehtävänä on turvata kunkin arkinen olemassaolo. Hallinnan käytännöt eivät siten ole pakollisia, vaan luovat aktiivisesti tilaa yksilöille, joilla on tietynlaisia haluja ja pyrkimyksiä.

Eettisenä periaatteena uusliberalismiin sisältyy ajatus yksilön ”yrittäjämutoisuudesta”, autonomiasta, aktiivisuudesta ja vastuullisuudesta itseään kohtaan (Rose 1996, 60). Vapaudesta ja autonomiasta on tullut uusliberalismin sanastossa kiistaton arvo. Uusliberalismin poliittisena ulottuvuutena vapaus on vapautumista byrokratiasta ja holhouksesta (holhousvaltiosta) ”asiakkaiksi, ”kuluttajiksi” tai ”yrittäjiksi”. Rosen mukaan uusliberalismi vie äärimmilleen ”vapauden kautta hallinnan” (Rose 1999; Helen 2004, 221). Vapautta ei esitetä yksilön poliittisena oikeutena, vaan velvollisuutena varmistaa oma elämänlaatu tekemällä oikeita valintoja - yksilöllä on vapaus valita ja tehdä oma tulevaisuutensa. Toisaalta uusliberalistisen ihannesubjektin tulee pystyä paitsi vastuullisuuteen, myös itsen jatkuvaan rakentamiseen (*self-constituting*) ja tuotteistamiseen (*self-consuming*).

Edelliset kuvaukset uusliberalistisesta ihannesubjektista sopivat yhteen tämän tutkimuksen havaintoihin ja aineistoon usealla tasolla. Tiimiakatemiassa keskeinen itsen jatkuva rakentaminen ja tuotteistaminen ovat manifestisesti tuotettuja käytäntöjä, ja myös valmentaminen voidaan nähdä minäteknikkana subjektin auttamiseksi, jossa vastuullisena toimijana on aina oppija, joka reflektoiden jatkuvasti omaa minäänsä, toimintaansa, kokemuksiaan, itsensä johtamista, tehokkuuttaan ja tavoitteitaan rakentaa vastuullisesti omaa tulevaisuuttaan - erityisesti itseään (tiimi)yrittäjänä.

Tiimiakatemiaan subjektit tai siellä tuotetut identiteetit eivät kuitenkaan selaisenaan palaudu uusliberalistiseen subjektiin, vaan ne sisältävät rikkaamman kuvaston, josta keskustellaan erityisesti luvussa 5. Luvussa esitetään toisistaan erilaisia tiimiakatemiassa rakentuvia identiteettejä. Giddensin (1991; Jokinen & Ilmonen 2002, 69) mukaan minä, tai minuus ei ole passiivinen yksikkö, joka muotoutuu vain ulkopuolisten hallinnan voimien ohjaamina. Yksilöt muovaavat myös itse omaa identiteettiään. Vaikka muovaamisen vapaudella on rajoituksensa, sillä voi myös olla merkittäviä seurauksia. Kyse on rakenteen ja toimijan vuorovaikutuksellisesta suhteesta, jossa myöhäismodernin refleksiivisyyden taidolla on merkittävä muutosvoimansa.

Yleisesti ottaen uusliberalistinen ihannesubjekti lähestyy myöhäisen modernin yksilöllisyyden kuvauksia, joka on Giddensin (75–76; kts. myös Jokinen & Ilmonen 2002, 76) mukaan refleksiivinen projekti, josta yksilö kantaa itse pääasiallisen vastuun. Me olemme, mitä itsestämme teemme. Yksilö muokkaa tätä projektia jatkuvasti, esimerkiksi käsittelemällä menneisyyttä sen mukaan mitä tulevaisuudeltaan odottaa. Muokkaus vaatii refleksiivisyyttä, joka tarkoittaa jatkuvaa itsetutkiskelua. Omasta minuudesta huolehtiminen vaatii myös jonkinlaisen itsetarinan ylläpitoa ja konstruoimista. Esimerkiksi päiväkirjojen tai oman elämäkerran kirjoittaminen sopii erinomaisesti tällaisen narratiivin työstämiseen. Tämänkaltainen identiteetin rakentaminen edellyttää myös elämän aikatasojen yhteensovittamista. Jotta voisi tietää kuka on, on tiedettävä mistä on tullut ja minne on menossa.

Oppijat hakeutuvat opiskelemaan tiimiakatemiaan *yrittäjyyttä*. Yrittäjyydellä tarkoitetaan generalistista ammattia ja välinettä, joka on ohjaava oppijoiden identiteettiin vaikuttava tekijä. ”Mitä tekisit jos uskaltaisit” -slogania käytettiin tiimiakatemiaan uusien opiskelijoiden rekrytoinnissa osana markkinointikampanjaa, ja muistan roll-upin tiimiakatemiaan toimitilojen Savelan Onkapannun aulasta. Vuosi oli 2013. Saattaa olla, että slogan oli oppijoiden itsensä keksimä - joka tapauksessa se oli osuva. Slogan yhdistyy suoraan yleisemminkin nykyisin rakentuvaan subjektiviteettiin riskejä kaihtamattomasta ja unelmiaan tavoittelevasta yrittäjämäisyydestä, jota tässä työssä osaltaan jäljitetään.

Tiimiakatemiassa rakenteellisesti olennainen yrittäjyyteen liittyvä lähtökohta ja käytäntö on väliaikainen, joskin transitionaalinen: oppijat perustavat osuuskuntamuotoiset yritykset opintojensa alussa, ja alas ajavat ne (useimmiten) opintojensa päätyttyä. Tällä tavoin väliaikainen, mutta silti ”oikea” yrittäminen saa alustansa omistajuudessa ja toimijuudessa. Tämä ei kuitenkaan vielä useinkaan riitä kokemuksellisesti yrittäjyyden identiteetin rakentamisessa, vaan oppijat kutsuvat tiimiakatemiaa edelleen omaksi *kuplakseen*, joka viestii jonkinlaisesta liminaalitulasta ja siitä, että emme vielä ole *tosielämässä* tai *oikeita yrittäjiä*. Aika ajoin tarvitaan (sarja) kokemuksia, jotka ovat omiaan sysäämään oppijoita *tosielämään*, kohti syvempää toimijuutta yrittäjänä:

Olen valmentanut, vaikuttanut, kannustanut ja seurannut oppijoiden etenemistä, ja ajattelen että jokaisen oppimismatka on konstruktio, joka rakentuu ainakin oppijan ajattelutavoista, kokemuksista, osaamisesta toiminnasta ja asenteista. Tiimiakatemia on tarkasteluympäristö, jossa minulla on valmentajana kohtalaisen hyvin informoitu näkömä havaita yrittäjämäisen identiteetin rakentumista, mutta myös yleisesti

kasvamista, muutosta ihmisenä ja osaajana. Mielessäni on tiettyjä hetkiä, jotka ovat jääneet mieleeni, ja eräs paikantuu tiettyyn prosessiin vaiheeseen, tai metaforisesti ikkunaan, jolloin ainakin osa oppijoista on valmiita siirtymään työelämään. Se mikä johtaa tuohon nivelkohtaan tai "valmistumiseen" on moninainen kysymys, mutta sen pohjalta, mitä olen nähnyt, se liittyy ainakin kolmeen asiaan. Ensimmäinen liittyy yleisesti kasvuun ja itsetuntemuksen lisääntymiseen. Toinen liittyy (ehkä tiedostamattomankin) kokemukseen "lopun alusta", eli ajan loppumisesta tiimiakatemiassa - on tehtävä jotain ennen kuin valmistumisen hetki tulee (koska silloin on jo liian myöhäistä).

Kolmas, ja ehkä siirtymävoimassaan merkittävin, liittyy kokemusten ja kokeilujen myötä rakentuneeseen identiteettiaineeseen, jonkinlaiseen työntövoimaan, joka rohkaisee ajattelemaan itseään "jonakin". Yksi tällainen tapahtuma tapahtui viime syksynä ja jäi mieleeni kummitelemaan. Oppijan näkökulmasta merkityksellinen kokemus tapahtui vuosi sitten kesällä. Jimi kuvaili minulle kesäkahvilan pitämistä kesällä merkittäväksi yrittäjyyskokemukseksi, joka kertoi hänelle uudenlaisesta kykenevyydestä. Ennen tiimiakatemiassa tuloa hän ei olisi voinut kuvitellakaan toimivansa yrittäjänä, mutta nyt, tämän kokemuksen jälkeen, hän voi nähdä, "että eihän tämä sen kummempaa olekaan". Hän voi toimia yrittäjänä ja työllistää myös muita ihmisiä. Joku voisi sanoa, että eihän kesäkahvilan pyörittäminen ole kummoista yrittäjyyttä, mutta tästä näkökulmasta se on käänteentekevää ja juuri sopiva haaste oppijalle tiettyssä ajassa ja tiettyssä vaiheessa oppimisprosessia. Keskiössä on omakohtainen kokemus, joka rakentaa identiteettiä nimenomaan yrittäjänä ja todistaa, että "minä pystyn siihen" ja pärjään hyvin. Jimi aloitti uuden yrityksen perustamisprosessin markkinointialalle kahden tiimiläisensä kanssa viime syksynä, tämän käänteentekevä kesän jälkeisenä syksynä. Uudella yrityksellä ei ollut muuta yhteyttä kesäkahvilaan kuin yrittäjyyden kokemus. Oma päättelyni mukaan kyse oli kuitenkin siitä, että hän oli valmis jatkamaan identiteettinsä rakentamista juuri yrittäjänä.

(Kenttäpäiväkirja 24.5. 2018)

Yrittäjyyspuhe tiimiakatemiassa tulee nähdä virtana, kuten muukin kulttuurin ja merkitysten tuotanto (kts. Fornäs 1998). Siten se, että tuo yksittäisen oppijan tarina sai kokemuksessani dramaattisen, merkityksellisen, ja jopa käänteentekevä luonteen, voi olla identiteetin manifestaatiovoiman ylitulkinta, sillä yrittäjyyspuhe ja -diskurssi on tiimiakatemiassa päivittäistä, jonka päämääränä on "synnyttää rohkeita tiimiyrittäjiä." Siten on perusteltua ajatella, että tapahtuma edesauttoi yrittäjäidentiteetin toiminnallista rakentamista edelleen, mutta olisiko *Jimistä* tullut yrittäjää ilman kesäkahvilakokemusta? Hyvin mahdollista. Tapahtuma tuo kuitenkin esiin kokemuksellisuuden, kokeilujen ja tekemällä oppimisen merkityksen erityisenä tapana rakentaa omaa identiteettiä.

Antti Hyrkäs (2016) puolestaan katsoo, että startup-kulttuuri rakentuu mallitarinoiden kaanonille, joka muodostuu suuriin, tunnettuihin piilaaksossa toimiviin teknologiayrityksiin, kuten Googleen, Appleen ja Amazoniin, yhdistetyistä kertomuksista. Kertomusten elementtejä ovat esimerkiksi visionäärimäinen yrittäjä, vallankumouksellinen ja yhteiskuntaa muuttava idea, huippuosaaajien muodostama tiimi, suuri riski ja suuri palkinto. Vaikka edelliset tarinat vaikuttavat oppijoihin Tiimiakatemiallakin erityisesti lukemiensa (tai kuuntelemiensa) kirjojen kautta, arjen puhetta rakennetaan erityisen *tiimiyrittäjyyden* ja tiimi-ideologian kautta. Tiimiakatemiaa ylläpitävät manifestatiot ja dokumentit määrittelevät juuri tiimiyrittäjyyttä ja tiimiakatemiaa erityisenä. Ensimmäisessä tiimiakatemiaa koskevassa yleisesityksessä, tiimiakatemia esitettiin markkinoinnin ja yrittäjyyden huippuyksikkönä, ja tiimiyrittäjyys kuvattiin yhtenä arvoista:

”Kasvamme yrittäjyyteen jatkuvien treenien ja yhdessä tekemisen kautta. Valmennamme itseämme oman työpaikkamme luomiseen. Joukossa hauskuus tiivistyy.”

(Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 59)

Kiinnostavaa on, että tiimiakatemiassa näyttää sekoittuvan kaksi vastakohtaista ideologiaa: uusliberaali ja kommunitaristinen yhteisöllisyys (Helen 2004). Tiimiakatemia tuottama yhteisöllisyys ei ole toki tästä yhteydestä tietoinen korostaessaan paikallista yhteisöllisyyttä ja yhteisiä arvoja - jotka ovat yleisiä menetelmiä yrityskulttuurien rakentamisen aikakaudella (Schein 1987). Tiimiakatemia yhteisöllisyyttä korostava tiimi-ideologia on pikemminkin yhdenmukainen self-help -tiimikirjoissa esitettyjen ajatusten, joukkuehenkeä korostavan urheilujoukkueen opeista tai laajemmin ottaen liiketalouden ihmissuhdekoulukunnan opeista, jotka korostavat yhteis- ja tiimityön ja hyvinvoinnin merkitystä työssä (Seeck 2020). Tiimiakatemia on rakentanut yhteisöllistä henkeänsä uusliberalistisen maailmankuvan ja nuoren aikuisen elämys- ja yhteisöllisyyskaipuun välimaastosta käsin. Tämä toisaalta sopii modernisoituneille, individualistisesti toimimaan oppineille oppijoille, joskin tiimiakatemia tiimi- ja yhteisöllisyyskäytännöt ovat herkkiä myös synnyttämään ristiriitoja, inklusiota ja eksklusiota, johtuen myös subjekti- ja identiteetti-positioiden diversiteetistä. Osa oppijoista on tullut (vain) opiskelemaan, kuin toiset ovat tulleet *yrittämään*. Osa ei ole edes ajatellut mihin on tullut, vaan toiminut spontaanisti valinnan hetkellä. Myöskään yrittäjiksi tahtoville tiimiakatemia ei ole automaattisesti oikea paikka - se pyrkii kasvattamaan oppijoita *tiimiyrittäjyyteen*. Tämän kaiken voisi ajatella oppimiselle hedelmälliseksi ristiriidaksi, joskin nykyisten merkitysneuvottelujen lopputulokset vaikuttavat arvaamattomilta erilaisten subjekti- ja tiimikäsitusten sekä erityisen yhteisöllisyyskäsitteen muovaamissa merkitysneuvotteluissa, joita oppijat parhaansa mukaan pyrkivät johtamaan odotettuun suuntaan. Niin valmentajien kuin oppijoidenkin tavat ajatella ja kyky keskustella vaikuttavat kulloisenkin tapauksen lopputulokseen - ketkä merkitään yhteisön aktiivisiksi jäseniksi, ketkä jätetään ulkopuolelle tai merkitään kulttuuriseksi *liaksi* - yksilöpelaajiksi.

Jotain voidaan myös oppia Rosen huomiosta sosiaalisen kuolemasta ja kiinnostumisesta oman intressiryhmänsä paikallisyhteisöllisyyteen. Tiimiakatemia kohdalla kyse on pikemminkin Rosen (1999) kuvaamasta yhteisöllisyydestä, joka on silponut sosiaalisen henkilökohtaisiin yhteisöihin, joiden avulla subjektit rakentavat uusliberalistisen identiteettinsä. Tässä ajatuksessa yhteisöllä viitataan tunnesiteisiin, joita yksilöllä on tiettyjä yhteisöjä kohtaan. Yhteisö, johon henkilökohtaisesti kuulutaan ja sitoudutaan, voi olla paikallinen, etninen tai edustaa elämäntyyliä. (Rose 1999; Helen 2004, 221.) Kommunitaristisessa keskustelussa pyritään löytämään tasapainoa liian pitkälle menneen modernisaation ja taustalle unohtuneen yhteisöllisyyden välille (Haatanen 2004).

Tiimiakatemia arvot ovat säilyneet hyvin samankaltaisina vuodesta 2002, ja niiden keskiöön on kuvattu tiimiyrittäjyyden lisäksi ihmissuhteet, tekemällä oppiminen, jatkuvat kokeilut ja uuden synnyttäminen sekä matkustaminen (kts. tarkemmin luku 3).

”Tiimiakatemian tarkoitus on murskata yhteiskunnan vanhat rakenteet uuden yhteiskunnan tieltä nopeuttamalla yhteiskunnan muuttumista yrittäjävetoiseksi. Yrittäjyys tarjoaa yksilöille uusissa Tiimiakatemian muodostamissa yhteisöissä mahdollisuuden vastata omasta kohtalostaan ja sallii yksilöiden tehdä työtä itselleen.”

(Tiimiakatemian missio, Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 58)

Kannustamme jokaista tiimiläistä luomaan unelmiensa työpaikan. Unelmien työpaikassa ihminen saa olla oma itsensä eikä hänen tarvitse olla mieliksi kenellekään. Työ haastaa ihmisen venymään parhaimpaansa. Ristiriidat uskalletaan nostaa pöydälle. Ongelmat eivät lamaannuta vaan synnytämme yhdessä. Jokaisen arvostus muodostuu aikaansaannosten perusteella. Meininki on mutkatonta naurun raikuessa. Arjen keskellä on paljon juhlia. Unelmien työpaikkaa voimme harjoitella Tiimiakatemiassa.

(Tiimiakatemian päämäärä, Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 58–59)

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTIS- MENETELMÄLLINEN VIITEKEHYS

2.1 Lähtökohtana heimon jäsenyys

Vuoden 2016 aikana sain idean etnografisen työn kirjoittamisesta koskien valmennustyötäni ja oppimista Tiimiakatemiassa. Ajattelen olleeni tuolloin lähes kuin kulttuurin *advokaatti* tai *evankelista*, heimon jäsen, jolle kuului asiaan tuottaa tiimiakatemia edelläkävijänä, jonkinlaisena väärinymmärrettynä nerona korkeakoulumme ja suomalaisen koulutusjärjestelmän sisällä. Uskon että jaoin tämän yhteisöllisen näkemyksen useiden yhteisön jäsenten kanssa, sillä me ja muut - ajattelu oli tuotettu alun perin eräänlaiseksi selviytymisstrategiaksi, joskin se oli myös kulttuurinen eriytymisstrategia, joka tuotti *tiimiakatemiakuplaa* ammattikorkeakoulun sisällä. Tuohon kuplaan (yhteisön ilmaus) saapuivat syksyisin uudet opiskelijat, eli "pinkut" (pingviinit) altistumaan aivan omanlaiselleen oppimiskokemukselle. Ympäristö ei ollut lainkaan koulumainen. Keskusaukiolla entinen päävalmentaja selitti innostuneena tarinoitaan "keppihyypiöistä", koulutusjärjestelmän muutoksesta ja läpimurrosta. Hän ei käyttäytynyt lainkaan *opettajamaisesti*. Oppijatkaan eivät käyttäytyneet *opiskelijamaisesti* vaan vaikuttivat innostuneilta sekä päävalmentajan puheista sekä omasta tekemisestään. Tämä oli vallankumouksellisten muutosagenttien yhteisö. Oli paikallaan onnitella oppijoita erinomaisesta valinnasta - ei enää koulua, puisevia teoreettisia oppitunteja, koikeita ja opettajia. "Yrittäjyyden huippuyksiköllä" oli oma kulttuurinen kuplansa (oppiva organisaationsa) ammattikorkeakoulun sisällä, ja intohimoinen suhtautuminen tiimiakatemiaan ja tiimiyrittäjyyteen oli oikea tapa suhtautua ja miellyttää valmentajia, toisaalta oppijoiden innostuneisuus tiimiakatemialta kohtaan vaikutti myös aidolta.

Yhteisöllisyyden ja myös alumnit mukaan tuottavan tunteen tuottaminen oli läsnä myös sanonnassa "kerran tiimiakatemia, aina tiimiakatemia". Tai - "voit lähteä tiimiakatemia, mutta tiimiakatemia ei lähde sinusta". Tämän kaltaisia yhteisiä ajattelutapoja ja arvoja vahvistavat arjessa usein tuotetut

puheessa tuotetut mantrat ovat tiimiakatemiassa yleistä kulttuurista rakennusai-
netta, jonka varaan erityistä oppimiskulttuuria rakennetaan. Kulttuurinen selkë-
ranka oli kuitenkin suhteellisen pysyväksi tarkoitettu merkitysjärjestelmä ja eri-
laisia yhteisöllisiä, tiimitason sekä yksittäisen oppijan käytäntöjä ja rituaaleja, joi-
den avulla oppijat saattoivat muodostaa tässä työssä oppimiskulttuuriksi kuva-
tun kokonaisuuden. Tuo kokemani erityisyys lienee eräs intuition lähde ja inspi-
raatio idean syntymiselle etnografisen työn tekemisestä, joskaan en tuolloin,
muutoin kuin intuitiivisesti tiennyt mihin olin ryhtymässä, ja minkälaiseen op-
pimisprosessiin se minut veisi ja minkälaisen työmäärän se vaatisi. Oppimispro-
sessia kuitenkin tavoittelin, ja sitä etnografia seikkailuna myös tavoittelee (Van
Maanen 2011, 175). Olin myös aidosti kiinnostunut sukeltamaan syvemmälle op-
pijoiden maailmaan, sillä koin vuosien valmennuskokemuksen jälkeenkin, että
en ymmärtänyt oppijoiden ristiriitaisia iloista-suruun -kokemuksia ja oppimis-
ympäristöä vielä riittävästi, jotta voisin valmentaa heitä oppimaan paremmin.
Kaikki oppijat eivät suinkaan olleet oman elämänsä sisäisiä sankareita (Sarasvuo
1996; Pyykkönen 2014), vaan tuon kaiken innostuneen pintakuoren sisällä, sekä
kannustuspuheiden takarivissä sijaitsi myös ristiriitaisuuksia, vastarintaa, val-
lankäyttöä ja ongelmia. Tiimiakatemia vaikutti olevan kuin pieni tiivis kylä kau-
pungin keskellä, joka sulki itsensä eräällä tavalla korkeakoulun ja maailman ul-
kopuolelle, käydäkseen siellä vain silloin tällöin - erityisesti ”asiakkaissa”.

Yli kaksi vuotta kestäneen kenttäjakson jälkeen vitsailin oppijoille lähteväni
kirjoittamaan omat ”opintojen kirjaukseni”, kuten opintopisteiden kausittaista
tuntiperustaista kirjaamista, itsereflektiota ja arviointia tiimiakatemiassa nimitet-
tiin. Vuonna 2019 olin jo kasvamassa eräällä tavalla ulos aikaisemmasta kulttuu-
risesta jäsenyydestäni, joka tarkoitti sitä, että kykenin artikuloimaan yhteisöäni
myös kriittiselläkin tavalla. Advokaatista oli tuolloin rakentumassa kriittisiäkin
kykyjä omaava etnografi, osin ulkopuolinenkin tarkkailija. Siltikin ohjaajieni pa-
laute ensimmäisen kirjoitusjaksoni tuloksista oli ristiriitaista. Kokeiluni populaa-
rin tyylin sekä autoetnografian saloilla vaikutti joillekin ohjaajista enem-
män ”Taivas ja helvetti” -tyyliseltä self-help -kirjallisuudelta kuin akateemiselta
väitöskirjalta, ja ymmärsin, että oma ääneni tutkijana ja tulkintani oli edelleen
muotoutumassa. Silti olin sana lähempänä etsimääni etnografista tarinaa,
ja toisaalta myös prosessikirjoittamistani ohjannut ”luota prosessiin” -periaate oli
tuttu mantra myös tiimiakatemiallakin. Olen uskonut vahvasti, että tämä on yhtä
hermeneuttisen, itsekorjaavan prosessin kanssa.

Olin kulttuurin oppipoika erityisellä tavalla, joskin minun oli edelleen saa-
tava etäisyyttä yhteisöön voidakseni tuottaa tulkinnan, joka voisi kuvitelmani
mukaisesti saavuttaa myös akateemisen hyväksynnän ja yleisön, tässä tapauk-
sessa sisältäen myös kulttuurintutkimuksellisen tulkinnan, kontekstin ja koko-
naisvaltaisen, *tiheän kuvauksen* (Geertz 1973) Tiimiakatemiassa oppimiskulttuurista.
Tätä kirjoittaessani kesällä 2022, voin tunnustaa jo kirjoittamistani historiallista
kerrostumista ja versiohistoriaa, aivan kuin Jyväskylän rakennuskanta sisältää
kerrostumia 1800-luvulta lähtien. Siten omassa oppimisessäni ja ajattelutavois-
sani tapahtunut muutos tuottaa uutta ja toivottavasti totuudenmukaisempaa ku-
vausta, joka tekee oikeutta virtaavalle kulttuurille ja tuo esiin syvän

ymmärryksen ilmiöstä, joka on tullut mahdolliseksi vain matkani vuoksi - kokeemuksestani tiimiakatemia valmentajana, sekä kulttuurin oppipoikana. Tämä vuonna 2012 alkanut historiani on kokemuksessani ja tässä tarinassa läsnä eri tavoin, joskin on selvää, että historiallisesti kerrostunut ymmärrykseni ilmiöstä on tuottanut kokonaisuudessaan käsillä olevan tulkinnan. Siten tämä tarina olisi ollut erilainen, mikäli olisin kirjoittanut sen vuonna 2012 tai 2016 (jota työlään prosessin aikana olenkin alkanut yhä enemmän toivomaan). Silti, tässä vaiheessa realismi käskää päästämään irti ja hyväksymään sen, että jokainen tutkimusprosessi ansaitsee loppusoinnun, tunnistaen myös sen, että etnografista tutkimusta voisi jatkaa loputtomiin aina kuvausta paremmaksi jalostaen.

2.2 Tutkimus-, kehittämisiongelma ja tavoite

Alun perin tavoitteenani tässä hankkeessa on ollut toteuttaa laadukas etnografinen tutkimus, ja sen myötä kuvata oppimiskulttuuria, ja sen rakentuvia identiteettejä ja toimijuuksia kokonaisvaltaisesti. Lisäksi jo alun perin varsin vaatimattomasti toivoin, että oppimiskulttuurin kuvaamisesta nousisi ymmärrystä, jota voitaisiin käyttää suomalaisen korkeakoulujärjestelmän tai jopa laajemmin yhteisöllisen oppimisen kehittämisessä, joka osaltaan suuntaa tutkimusstrategiaani myös soveltavaan kulttuurintutkimukseen ja muotoilu-etnografian suuntaan. Lähtökohtainen ajatukseni oli pyrkiä ymmärtämään ja kuvaamaan oppimiskulttuuria kokonaisvaltaisesti, sillä tiimiakatemia oppimismalli oli näyttäytynyt minulle juuri näin: kokonaisvaltaisena, yhteisöllisenä kokemuksena. Tämän hankkeen tutkimusongelma syntyi arjen valmennustyössäni noussesta oppimistarpeesta - halusin ymmärtää paremmin oppijoiden kokemusta ja sitä, *miten ja millä tavalla identiteettejä ja toimijuutta oppimiskulttuuri tuottaa ja rakentaa?* Täten päättökäytännöllisen tutkimusongelmani onkin paitsi oppimiskulttuurin kuvaaminen, sekä sen kuvaaminen miten kulttuuri vaikuttaa ja rakentaa kollektiivisia ja yksilöllisiä identiteettejä ja toimijuuksia. Tämän pohjalta toivon syntyvän ymmärrystä, jota voitaisiin hyödyntää tulevaisuuden oppimisympäristöjen kehittämisessä korkeakouluissa.

Tutkimusongelma on toiminut työkaluna myös kehittäessäni erilaisia aineistonkeruumenetelmiä osallistuvan havainnoinnin lisäksi kenttätyön aikana, toisin sanoen se on auttanut laatimaan teemahaastattelujen haastattelukysymyksiä sekä kysymyksiä LEGO® Serious Play® -työpajoissa, joissa oppijat ovat rakentaneet identiteettirepresentaatioita kokonaisvaltaisista oppimiskokemuksistaan (kts. menetelmistä tarkemmin seuraavassa luvussa).

Pääkysymyksen lisäksi oma kiinnostukseni oppijoiden maailmaa kohtaan kohdisti tarkastelua koskien heidän suhdettaan sekä tiimiakatemiaan että heidän omia *elämänsuunnitelmiaan* kohtaan. Kenttäjakson alussa ensimmäinen laaja aineisto syntyi oppijoiden kertoessa omasta oppimismatkastaan viimeisissä treeneissään. Tämä aineisto myös kannusti edelleen keräämään havaintoaineiston lisäksi oppijoiden tarinoita omaan oppimiseensa liittyen, erityisesti opintojen loppussa tai heidän jo valmistuttuaan. Pyysin tästä syystä oppijoita kertomaan

haastattelussa tarinoita omasta oppimismatkastaan. Päädyin keräämään oppijoiden refleksiivisiä tarinoita siitä syystä, että ne tarjosivat kokoavan ja kokonaisvaltaisen näkymän oppimiskokemukseen. Ne myös ilmensivät ja hyödynsivät Tiimiakatemian omaa oppimiseen liittyvää, keskeistä, kokemuksellista rituaalia, jossa toimintajaksojen jälkeen kokemuksia pyrittiin refleктоimaan hartaasti ja syvällisesti. Kyseiset havaintotilanteet olivat luonnollisesti syntyneitä, eivätkä tutkimusta varten järjestettyjä (Alasuutari 1999, 155).

Edellisten tavoitteiden lisäksi tämän työn tavoitteena on kertoa tarina mahdollisimman havainnollisesti, jopa proosallisesti, kaunokirjallisuuden ja fiktion keinoja hyödyntäen. Tällä tavoin pyrin omalta osaltani välttämään retoriikaltaan tutkijaa piilottavia yhteiskuntatieteellisen kirjoittamisen konservatiivisia konventioita, retoriikkaa ja raportointityylejä, jotka ovat viime vuosina tapahtuneesta tyyllillisestä väljentyemisestä huolimatta edelleen voimissaan (Suoranta & Pyyhtinen 2021, 34). Pyrkimys popularisointiin ei ole vain yritys kosiskella mahdollisimman laajaa yleisöä, vaan palvella alkuperäistä tarkoitustaan kuvata kulttuuria mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, havainnollisesti ja totuudellisesti. Siten erilaiset ”kuvittavat”, ”värittävät” havainnolliset keinot ovat keinoja näyttää kulttuuri mahdollisimman totuudellisesti, tiedostaen kuitenkin tulkinnan olevan itsessään kulttuurinen representaatio (Heinimäki 2002). Näin kulttuurintutkimuksen merkitystä yhteiskunnassa voidaan hyödyntää laajemmin, vaikkapa tulevaisuuden yhteisöllisten oppimisympäristöjen suunnittelussa. Näin sillä, miten kuvaus kirjoitetaan, on myös laajempi merkitys, eikä tämä arvo ole vastakkainen työn validiteetille (Van Maanen 2011).

2.3 Nomadinen nykykulttuurin tutkimus

Nykykulttuurin tutkimus on kuin harhaileva moniääninen, risteilevä nomadi, jonka jotkut kasvojen juonteet näkyvät osan ajatuksista virratessa kasvojen alla näkymättömissä. Aika ajoin sen ajatusten virta täyttää mosaiikkimaisia kirjallisia teoksia tai kanonisoimispyrkimyksiä. Se, että tämä tutkimus kuuluu nykykulttuurin tutkimuksen alaan, ei tarjoa tukevaa, hegemonista valtavirtaa tai teoreettista selkänöjää, joka tarjoaisi kirjoittajalleen mukavaa ja tasaista kyytiä, tai lukijalle odotuksiltaan valmiin, johdonmukaisen ja rentouttavan selityksen siitä, mitä tuleva tarina tulee pitämään sisällään.

Tämä harhaileva ja monipaikkainen kuvaus (nyky)kulttuurista on kuitenkin yksi tämän tutkimuksen taustaoletusten ja kertomuksen ymmärtämisen kivi-jalka ja lähtökohta - kulttuurin, ja kulttuurintutkimuksen (*cultural studies*) määrittelyminen maailmallisena, moninaisena, (itselleenkin) kriittisenä, kokonaisvaltaisena, rajoilla liikkuvana ja nomadisena tutkimusperinteenä (Lehtonen 1994, 246). Nomadinen määritelmä kumpuaa erityisesti itse (kontekstuaalisesti määrittyvästä) ”kulttuurin” käsitteestä, jonka erilaiset määritelmät johtavat siihen, että kulttuuri voi olla (lähes) mitä tahansa, ja kulttuurintutkimus voi tutkia (lähes) mitä tahansa (Sardar & Van Loon 1996, 5). Tämän tutkimuksen metodinen, etnografinen lähestymistapa yhdistää sen antropologiseen määritelmään kulttuurista,

jolla on perinteisesti tarkoitettu vieraiden ja kaukaisten kulttuurien tutkimusta - tai kulttuurin ilmenemistä yhteisön elämäntavan henkisinä, aineellisina ja sosiaalisina käytäntöinä. Kuitenkin tämän tutkimuksen oppiala luo osaltaan merkityssuhdetta ja rakentaa lähestymistapaani yhdistäen sen laajempaan, brittiläisen koulukunnan nykykulttuurin tutkimusperinteeseen. Nykyisessä akateemisessa ilmastossa, kaukaisten kulttuurien tutkimuksesta on mahdollista siirtyä sujuvasti arjen erityisten ilmiöiden tutkimukseen säilyttäen jaettuun käsitteitä ja ajattelutapoja.

Perti Alasuutarin (1996, 32) mukaan kulttuurintutkimuksen suhteen kyse ei ole selvärajaisesta koulukunnasta vaan sitä voisi nimittää pikemminkin riiteyasemaksi, jota kohti 1970- ja 1980-luvuilta lähtien on matkattu monissa oppiaineissa: muun muassa antropologiassa, sosiologiassa, kirjallisuustieteessä, taiteen tutkimuksessa, mediatutkimuksessa ja kasvatustieteissä. Näiden teiden riiteyskohtaa on alettu kutsua kulttuurintutkimukseksi. Jotain kulttuurintutkimuksen monimuotoisuudesta kertoo Lawrence Grossbergin toimittaman (Grossberg 1992) *Cultural Studies* kokoomateoksen 39 artikkelia, joista ovat vastanneet yliopistoissa tai niiden ulkopuolella toimivat kirjoittajat. 800-sivuisen niteen lukija pääsee liikkumaan muun muassa uimarantojen, minätekniikoiden, psykoanalyysin, William Shakespearen, teknokulttuurin, Unkarin 1096 kansannousun, Rambon, rotukysymysten, jälkikoloniaalisen todellisuuden, rikosromaanien, populaarimusiikin, AIDSin sekä postimyyntiliikkeiden maailmassa. Tämän perusteella ei ole ihmistieteiden kysymystä, joka ei voisi tulla kulttuurintutkimuksen kohteeksi (kts. Lehtonen 1994, 246). Yhtä lailla Kulttuurintutkimus -lehden väistyvä päätoimittaja Antti Teittinen (2018, pohdiskellessaan ”mitä on kulttuuri”) kirjoittaa lehdessä vuosina 2016–2018 julkaistun 22 tieteellistä artikkelia, kaikki yksittäisistä eri aiheista. Ainoastaan terapeuttisuudesta ja vammaisuudesta julkaistiin kaksi artikkelia kyseisellä kolmen vuoden jaksolla. Kysymyksessä on kuin mosaiikki, joka on kuitenkin koottu yhteen.

Kulttuurintutkimuksen tiet tai virrat eivät kuitenkaan kohtaa vain akateemisissa piireissä, vaan rajanylityksiä tapahtuu myös populaarin ja akateemisen välillä, tätä Lehtonen (1994) kuvaa kulttuurintutkimusta *maailmallisena*, jolla hän tarkoittaa kulttuurintutkimusta ei-akateemisesti orientoituvana tutkimuksena, joka on avoin ja monia ”kulttuurintutkimuksia” sisältävä kenttä. Moninapaisesta kulttuurintutkimuksesta on nykyaikana kasvanut maailmanlaajuinen ja oppialat ylittävä, hyvin vaikeasti hahmotettavissa oleva ilmiö, josta kertovat tuhannet lukuisat, säännöllisesti ilmestyvät kulttuurintutkimusta julkaisevat ja monialaiset tieteelliset aikakauslehdet, joissa toisilleen vieraita koulukuntia ja erilaisia tutkimusperinteitä voi olla jopa vaikea tunnistaa toisistaan ainoastaan lukemalla lehtien tavoitteita ja viitekehyksiä, esimerkiksi käyttäen Scopus -palvelua.

Jos nykykulttuurin tutkimuksen karttaa voi olla vaikea kokonaisuudessaan nähdä, sekin on historiallisesti rakentunut. Kulttuurintutkimuksen käsite on vakiintunut suomalaiseen kielenkäyttöön englantilaisesta Birminghamin koulukunnasta, jonka piirissä kulttuurin käsitteellä tarkoitettiin jotakuinkin kollektiivista subjektiviteettia, ts. jonkin yhteisön tai yhteiskuntaluokan piirissä omaksuttua elämäntapaa tai maailman hahmottamisen ja mielekkääksi kokemisen tapaa.

Toisinaan tästä alkukodista puhutaan myös *kulturalismina* erotukseksi strukturalismista. Birminghamin koulukunnan juuret ovat taiteen ja erityisesti kirjallisuuden tutkimuksessa. Sen omaksumaa lähestymistapaa kulttuurista alettiin soveltaa marxilaisvaikutteiseen työväenkulttuurin tutkimukseen (Williams 1961a; 1961b; Thompson 1968). Nämä vaikutteet sulautuivat yhteen, kun Birminghamin yliopiston yhteyteen perustettiin vuonna 1964 *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, nykykulttuurin tutkimuskeskus. Uusi tutkimusote näkyi koulukunnan merkkiteoksessa, Richard Hoggartin tutkimuksessa *The Uses of Literacy (1958)*, jossa Hoggart käänsi pelkästään taidekirjallisuutta siihen asti tarkastelleen kirjallisuudentutkijan katseen ja metodiikan arkielämän käyttövihteeseen. Tämän käänteän myötä populaarikulttuurin tuotteet, kuten viikkolehdet ja levyautomaatin laulut alettiin hiljalleen näkemään paitsi tutkimuksen arvoisina, myös sitä, että ne olivat kulttuurituotteita, jotka heijastelivat yhteiskuntaa ja arkielämää. (Alasuutari 1996.) Niiden avulla voitiin myös kuvata ja tutkia kulttuuria: tulkita sen kulttuurisia merkityksenantoprosesseja ja representaatioita, sekä laajemmin kulttuurituotteita ja niiden tuotantoa ja kuluttamista ympäröiviä elämäntapoja.

Birminghamin koulukunnan myöhemmissä vaiheissa, etnografisiin kenttätutkimukseen pohjautuneissa nuorison ja työväestön alakulttuurien tutkimuksissa (Clarke, Critcher & Johnson 1979; Hall & Jefferson 1975; Willis 1977; 1978) kulttuurilla tarkoitetaan tutkitun ryhmän elämänmuotoa ja maailman hahmottamisen tapaa, ja näin ymmärrettynä käsite on lähes synonyymi Bourdieun *habituksen* käsitteelle. Bourdieu tutki tutkimuksessaan *Distinction* (1984) tilastollisen aineiston avulla yhteiskunnallisia ryhmittymiä, jotka eroavat muista ryhmittymistä ominaisten elämänmuotojen eli habituksen puolesta: he pitävät samanlaisesta musiikista, ruuasta, vaatteista ja harrastuksista.

Kulturalistien tapa nähdä kulttuuri voidaan nähdä myös modernin kritiikinä, ja lähestymistavassa kulttuurille annetaan ilmiönä itsenäinen asema esimerkiksi suhteessa taloudellisiin lakeihin. Toisin sanoen kulttuuria ja sen tuottamia merkityksiä ei tulkita "annettuina" vaan aina sosiaalisesti ja kontekstuaalisesti konstruoituina. Sosiaalinen konstruktionismi onkin lähellä kulttuurintutkimuksen käsitettä. Sosiaaliseen konstruktionismiin liittyy erilaisia tutkimustraditioita, kuten fenomenologista sosiologiaa, symbolista interaktionismia, kognitiivista antropologiaa, vaikutusvaltaisten kirjoittajien, kuten Michel Foucault'n historiallista diskurssien, vallan ja kulttuurin tutkimusta (Foucault 1998; 2005/1962; 2013/1963), Bourdieun refleksiivistä kulttuurin sosiologiaa (1984; 1990) ja Bruno Latourin tieteseen, teknologiaan ja *kollektiiviin* kohdistuvat tutkimukset (Latour 1986/1979; 1996/1992), jossa tutkimuksen kohteena on nimensä mukaisesti laboratorio ja tieteellisen tiedon konstruoituminen. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on edellä mainittujen vaikutusvaltaisten kirjoittajien antropologinen katse - jokainen kirjoittajista on pyrkinyt katsomaan kohteitaan kriittisesti kuin "vierasta" kulttuuria, toki väheksymättä niiden vaikutusta muuttaa kokonaista ajattelutapaamme maailmasta (Van Maanen 2011, 150).

Kulttuurintutkimuksen laajenemisessa ei ole kuitenkaan kysymys monitieteisyyden lämmityksestä, vaan "koko laitostuneen tiedemaailman

rakenteellisesta muutoksesta” (Knuuttila 1996, 9). Edellä olevassa kulttuurintutkimuksen kuvauksessa yhdistyy korostus todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta. Kaikki käsitteemme ovat toisin sanoen sopimuksia tai ehdotuksia tavasta, joilla me maailmaa jäsenämme. Historiallista vaihetta, jolloin tämänkaltaiset ajatustavat ovat tehneet läpimurtonsa humanistisissa tieteissä ja yhteiskuntatieteissä kutsutaan myös *kielelliseksi käännteeksi (the linguistic turn)* (Alasuutari 1996, 32–33; Väliaverron 1998). Sosiaalisen konstruktionismin alkuteoksena voidaan pitää Peter L. Bergerin ja Thomas Luckmannin kirjaa *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen* (1994/ 1966).

Edellisistä kulttuurintutkimukseen liittyvistä viittauksista voisi ajatella, että niiden lähestymistavat kulttuuriin olisivat hyvin erilaisia. Kuitenkin käsitteiden käytön eroista huolimatta niitä yhdistää se, että ne korostavat kulttuurin merkitysvälitteisyyttä, ottavat merkitysvälitteisyyden vakavasti, ja kohottavat sen tarkastelun keskiöön. Näin voidaan sanoa, että kulttuurintutkimuksen ydin ei ole jossain tietyssä tavassa määritellä kulttuurin käsite, vaan keskeistä on se, että se korostaa yhteiskuntaelämän merkitysvälitteisyyttä. Merkityksen käsite voidaan arjessa ymmärtää suhteellisen yksiselitteisesti - se on mitä jokin asia *tarkoittaa* jonkun kulttuurisen ryhmän tai kontekstin sisällä. Brittiläisessä alakulttuurien tutkimuksessa katsotaan, että alakulttuurit erottuvat muista tiettyjen symbolisten objektien ja toimintojen kautta, joihin ryhmällä on erityinen suhde. (Alasuutari 1996, 35.) Näin Tiimiakatemia oppimiskulttuurissa oppimiseen liitetään useita erilaisia merkityksiä ja käytäntöjä, joilla se on pyrkinyt yhteisönä erottautumaan tavallisesta oppilaitoskulttuurista. Tästä esimerkkinä sillä ei ole oppitunteja tai luentoja, vaan *treenit*. Oppijoita ei myöskään ei kutsuta opiskelijoiksi, vaan *tiimiyrittäjiksi*.

Kulttuurintutkimuksen kiinnittäessä huomionsa joidenkin kulttuurin toimintojen erityiseen symboliikkaan, johtaa tutkimaan rutiininomaisesta arkielämästä poikkeavia, usein moraalisesti ladattuja ja kiistanalaisia asioita. Normaaliin arkielämään ei tunnu liittyvän mitään symbolisesti kiinnostavaa. Tämän vuoksi kulttuurintutkimus mielletään toisinaan tutkimukseksi, joka tutkii kiinnostavia ja hauskojakin, mutta arkielämän kovien realiteettien kannalta toisarvoisia ja marginaalisia ilmiöitä. Jos tällainen kritiikki voi toisinaan olla paikallaan, kulttuurintutkimus ei hakeudu aiheidensa pariin vain julkisuuden kipeyttään, vaan se on metodi, jossa poikkeavuutta ja erityisiä ilmiöitä tutkimalla pureudutaan ”normaalin” arjen ja yhteiskuntaelämän perustavaan merkitysvälitteisyyteen. Nämä ilmiöt toimivat kuin peilinä tai prismana, joka valaisee normaalin arjen pimeää, läpikotaisin sosiaalisesti konstruoitunutta ydintä. Sosiaalinen merkitys ei ole siten jokin objektien tai sanojen ominaisuus tai leima, vaan se on rakentunut merkitystulkinnoista ja tulkintasäännöistä, joiden nojalla ihmiset orientoituvat arkielämässään. Maailma ei siis näyttäyty meille *sellaisenaan*, vaan asioiden merkitykset, symbolit ja tarinat ovat aina representaatioita asioista, ja asiat voidaan esittää eri tavoin, riippuen siitä suhteesta, mikä meillä on maailmaan. Yhtenä esimerkkinä voidaan puhua todellisuustulkinnasta, jossa todellisuus esittäytyy meille käytäntösuhteen kautta - silloin käytännöllä tarkoitetaan tapaa, jolla ihmiset tuottavat elämässään tarvitsemat asiat. Näin asiat ja esineet merkitsevät niiden käyttötarkoituksen tai

funktion kautta, kuten vasara hahmotetaan nimenomaan naulojen lyömiseen tar-
koitettuna työkaluna. (Alasuutari 1996, 36.)

Kulttuurintutkimus on ottanut etäisyyttä tuosta praksiksen ja funktiota ko-
rostavasta näkökulmasta. Se on pikemminkin vaikuttanut pikemminkin struk-
turalistisen antropologian uskontojärjestelmistä ja maailmanselitysmalleista
(Malinowski ja Claude Lévi- Strauss). Tämän mukaan ihmiset eivät kiinnitä huo-
miota vain käytännöllisiin todellisuuden objekteihin, vaan jokainen kulttuuri
muodostaa pikemminkin oman maailmanselityksen mallin, ja tämän mallin (ja
diskurssien) kautta pyrkii selittämään kaiken mitä maailmassa on. (Alasuutari
1996, 36.) Tiimiakatemia oppimiskulttuuria kuvatessa maailmanselityksen
malli on perustunut muun muassa vastarintaan suomalaista ja länsimaista kor-
keakoulutusjärjestelmää kohtaan - kyseessä on toisenlainen tapa toimia, joka pe-
rustuu toimintaan *ei-kouluna*, yrityksenä, yhteisönä ja oppivana organisaationa.
Toisaalta voidaan esittää, että tiimiakatemia on maailmanselitykseltään uuslibe-
ralistiseen *yrittäjyyskasvatukseen* liittyvä ilmentymä, joka pyrkii tuottamaan eri-
tyistä yhteisöllistä ja identiteettituotantoa, *tiimiyrittäjyyttä*.

Kun tässä tutkimuksessa lähestytään kulttuuria ja tiimiakatemiaa oppimis-
kulttuurina, on syytä pyrkiä katsomaan ja määrittelemään kulttuurin käsitettä
myös niin kuin se ymmärretään ”organisaatiokulttuurin” tai yrityskulttuurin (lii-
ketaloustieteen) näkökulmasta. Edgar Schein on merkittävällä kirjallaan Orga-
nisaatiokulttuuri ja Johtaminen (1987) (*Organisational Culture and Leadership* 1985;
inspiroinut yritysten johtoa työskentelemään organisaationsa kulttuurin kehittä-
miseksi. Kulttuurin käsite toimii näin nähtynä organisaation mikro- ja makrota-
sojen yhdistäjänä, joka tarkoittaa yksittäisen työntekijän (henkilöstön) ja organi-
saation johdon ja strategian yhdistämistä. Näin kulttuurin ja strategian käsitteitä
käytetään myös johtamisen ja vallan työkaluina. Kun kulttuuri ja valta on näin
yhdistetty, sosiaalisesta kontrollista tulee hienovaraisempaa ja kaiken läpäisevää
(Krause-Jensen 2010, 20).

Olen pyrkinyt tässä luvussa osaltani piirtämään sitä oppialapositionia ja teo-
reettista kontekstia, johon tämä tutkimus liittyy. Tutkimuksessani lähestyn tii-
miakatemia sosiaalisesti läpikäymään oppimiskulttuuria eklektisesti kulttuu-
rintutkimuksellisia teorioita ja käsitteitä yhdistäen, ja esittäen ja edelleen raken-
taen yhteisöllisen yrittäjyyden representaation, joka on ”kotoisin kentältä”, ja et-
nografisen ajatus- ja kirjoittamistyön tulos. Kuten Van Maanen (2010, 156–164)
kirjoittaa, että samalla kun etnografia ei (enää) selviä ilman teoreettista pohjaa,
etnografisten tutkimusten teorioista on tullut hyvin pluralistisia. Toisaalta etno-
grafisen tutkimuksen tekemiselle ehtona ei ole teoreettisen apparatuurin tai maail-
manselityksen omaksuminen ennen tutkimuksen aloittamista, vaan kysymys on
pikemminkin hermeneuttisesta prosessista, jossa käsitteiden ja teorioiden kehit-
teleminen ovat osa tutkimusprosessia. Tutkimuksessa tulisi käyttää ilmiöön ja
empiriaan yhteensopivia analyttisiä käsitteitä ja teorioita.

Lopputuloksena voidaan tarkastella oppimiskulttuurin kuvausta, joka ku-
vaa myös oppijoiden erilaisia oppimisprosesseja, myös omaani. Kentältä peräisin
olevien havaintojeni pohjalta syntyneitä ymmärryksiä on rakennettu käsitteiksi
ja tämän pohjalta kokonaisvaltaiseksi kuvaukseksi yhteisön ja siinä toimivien

oppijoiden ajattelutavasta, toiminnasta ja käytännöistä. Tämän tulkinnan tuloksena tiimiakatemian representaatio on liikkeessään moniääninen, eikä sitä voi kuvata vain ideologian, valtakäytäntöjen tai redusoidun identiteettikuvaston kautta. Silti työssä esitetty representaatio pyrkii havainnollistamaan tiettyjä toisistaan poikkeavia oppijaidentiteettejä, jotka erottuvat virrasta, ja jotka ovat toki myös myös ammatillisesti validoitavissa, mutta myös yhteisöllisen oppimisen käytäntöjä, jotka vaikuttavat oppijoiden yksilölliseen ja kollektiiviseen toimijuuteen ja identiteettiin.

Tässä tutkimuksessa kulttuurilla tarkoitetaan sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuvaa ja tuotettua todellisuutta, joka on alati rakentuva, epävakaa ja monimuotoinen. Kulttuuri rakentuu materiaalisina ja immateriaalisina symboleina ja merkityksinä, jotka ovat usein toisiinsa kietoutuneita. Keskeisinä käsitteinä ja teorioina kulttuurin merkitysten tulkitsemisessa käytän kulttuurisen representaation, identiteetin ja toimijuuden käsitteitä, (Foucault 1969; Hall 1992; 1999) ja Oppimistarinoita ja merkityksenantoja tarkastellaan osana (kulttuuristen) identiteettien tuotanto- ja rakentumisprosesseja.

2.4 Oppimiskulttuuri ja erilaiset ilmiöön liittyvät oppimisteoriat

Tässä tutkimuksessa käytettävällä *oppimiskulttuurin* käsitteellä tarkoitan oppijoiden erityisen oppimisen tavan, ajattelun ja käytäntöjen kriittistä etnografista kuvaamista osana kulttuurista kontekstiaan. Kun aloitin valmennustyöni tiimiakatemiassa, päävalmentaja kertoi minulle tiimiakatemian olevan *oppiva organisaatio*. Tällä tarkoitettiin erityisesti Peter Sengen 1990-luvulla kuvaamaa mallia kirjassa *The Fifth Discipline* (Senge 1990), jossa kuvataan *oppivien organisaatioiden* mallia - sen periaatteita ja viittä "disipliiniä" eli oppia:

TAULUKKO 1. Oppivan organisaation viisi oppia (disipliiniä) (Senge 1990)

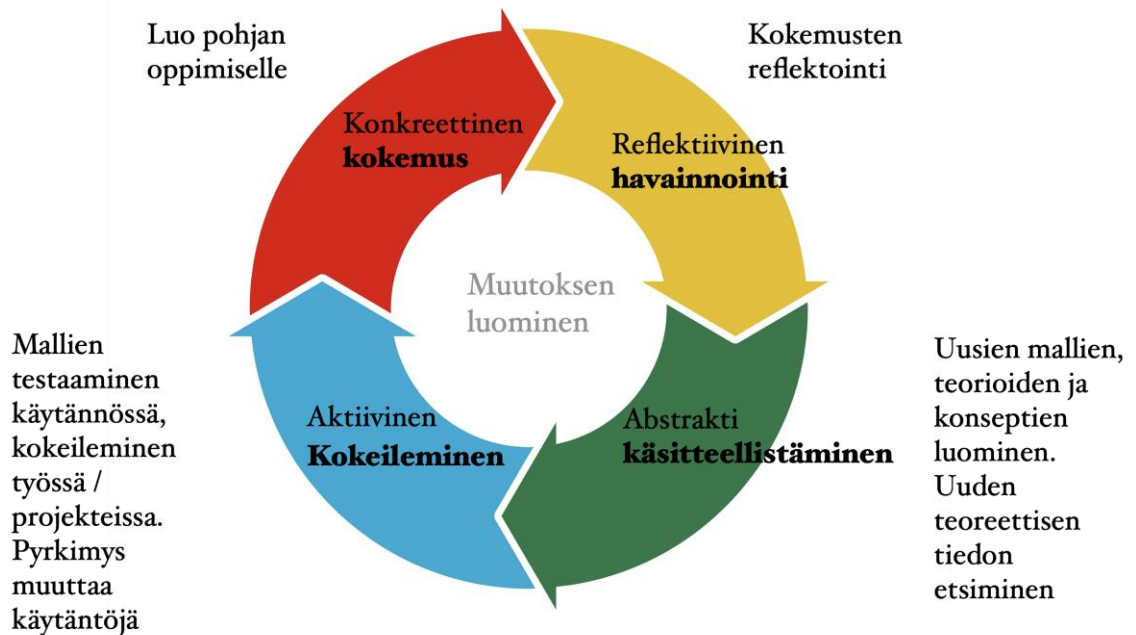
Oppi	Merkitys
1) Henkilökohtainen mestaruus (Personal Mastery)	Henkilökohtaisen vision jatkuva kirkastaminen ja syventäminen
2) Mielenmallit (Mental Models)	Tapoja, jolla ihmiset ajattelevat ja ymmärtävät maailman. Syvälle juurtuneiden oletusten, yleistysten, käyttäytymisen ja ajattelutapojen reflektointi ja haastaminen
3) Yhteisen vision rakentaminen (Building Shared Vision)	Yhteisen tulevaisuusvision rakentamisen käytäntö. Ihmiset innostuvat ja oppivat koska haluavat oppia, eivät koska heitä käsketään
4) Tiimioppiminen (Team Learning)	Pyrkii yhdessä ajatteluun (dialogiin) tarkoituksenaan olettamusten "pidättäminen, tavoitteena autenttinen "yhdessä ajattelu"
5) Systeemiajattelu (Systems Thinking)	Integroii edelliset neljä oppia. Tavoitteena nähdä kokonaisuus ja tutkia osien välisiä suhteita.

MIT:ssä työskennelleen Sengen vaikutus ei näkynyt pelkästään Tiimiakatemiassa, vaan kirjan ajatukset liittyivät laajempaan ilmiöön, josta tuli elinvoimainen liiketaloustieteen ja organisaatiotutkimuksen alueella. Sengen ajatuksiin on myöhemmin viitattu myös kasvatustieteilijöiden toimesta, johtuen mahdollisesti siitä, että Senge kirjoitti kirjastaan sovelluksen yhdessä muiden kirjoittajien kanssa myös koulutussektoria ajatellen (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith & Dutton 2012). *Fifth Discipline* menestyi myös populaarina bisneskirjana, ja vuonna 1997 Harvard Business Review määritteli kirjan yhdeksi merkittävimmistä johtamisen kirjoista 75 vuoteen, ja Senge kirjoitti lehdessä Peter Druckerin kanssa uuden vuosisadan johtamisen haasteista (Harvard Business Review 1997). Sengen ajatuksiin pohjautui myös SOL-verkosto (Society for Organizational Learning), jonka toiminnassa myös Tiimiakatemia oli mukana 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä (Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 22). Verkostossa oli mukana myös suuria korporatioita kuten Shell (De Geuss 2002). Suomessa esimerkiksi Nokia pyrki soveltamaan ajatusta oppivista organisaatioista käytäntöön (Valmentajahaastattelu 2). Tarina jatkuvan oppimisen tarpeesta nousi muutoksille turbulentista ja alati monimutkaistuvasta liiketoimintaympäristöstä, jossa Shellin Arie De Geusin mukaan jatkuva organisatorinen oppiminen oli elinehto säilyttää kilpailuetu verrattuna kilpailijoihin. Tarinan mukaan ”meidän” oli unohdettava vanhat väsyneet ajatuksemme johtamisesta. 1990-luvulla menestyvää organisaatiota kutsuttaisiin *oppivaksi organisaatioksi*. Kilpailijoita nopeampi oppiminen saattoi olla ainoa kilpailuetumme, sillä maailman muuttuessa kompleksisemmaksi ja dynaamisemmaksi, työstä on tultava oppivampaa. Ei ollut enää riittävää, että yksi ”suuri strategisti” (esimerkkinä (Ford, Sloan tai Watson) yrityksessä vastaisi oppimisesta yrityksen huipulla, ja kertoisi ohjeet muille. Yritykset, joissa opitaan kaikilla tasoilla, tulisivat menestymään (Senge 1990, 4; De Geus 2002). Tämä ajatusten kanonisointiin sopiva tarina oppivista organisaatioista vaikutti tiimiakatemiassa oppimismalliin, ja vaikka 2010-luvun tiimiyrittäjät olivat jo teoreettisesta mallista vieraantuneita (harva luki tai ymmärsi Sengen kirjaa kovinkaan hyvin), he puhuivat oppimisesta ja jotkut osasivat nimetä Tiimiakatemiassa oppivaksi organisaatioksi. Sengen mallin anti oli kuitenkin osaltaan vaikuttamassa siihen, että Tiimiakatemia ei rakentunut identiteetiltään ”pysähtyneeksi” teollisen ajan vanhanaikaiseksi ”kouluksi”, vaan pyrki tuottamaan itsensä oppivana liiketoimintaorganisaationa.

Tiimiakatemiassa perustaja hahmotteli tiimiakatemiasta omanlaistaan mallia (Leinonen, Partanen ja Palviainen 2002, 23–32), ja nimeää kokoamansa mallin ”ai-voteolliseksi” Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallia ja Nonaka & Takeuchin (1995) korporatiokontekstiin sijoittuvaa tietoteoriaa (SECI-malli) lyhyesti ja tiiviisti soveltaen. Nonakan & Takeuchin mallia kutsutaan Tiimiakatemiassa arjessa ”hiljaisen tiedon teoriaksi”, ja käytännössä se näyttäytyy pyrkimyksenä yhteisön sisällä avoimeen tiedon jakamiseen, jossa päämääränä on yhteisöllinen oppiminen ja uudistuminen. Nonaka & Takeuchin *Knowledge Creating Company* -kirjassa (1995) kuvaillussa tietoteoriassa tieto jäsennetään implisiittiseen ja eksplisiittiseen tietoon. Myös Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykli sisältää samankaltaisuuksia Nonaka & Takeuchin malliin. Lisäksi voidaan puhua

kulttuurisesta jaosta, jossa erotetaan koulutusjärjestelmän kouluttamat tietotyöläiset (mental-labor) ja "manuaalisen" tai käytännön työn tekijöistä, jopa ajatellen työntekijöiden olevan "hiljaisia" (tacit) niin, että "hiljaisen" työn tekijät eivät osaa kertoa siitä miten työnsä tekevät.

mukailtu Kolb 1984



KUVIO 1 Kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984)

Yksittäisen oppijan näkökulmasta Tiimiakatemiassa oppimiskäytäntöjä voidaan kuvata parhaiten kokemuksellisen oppimisen mallin, eli KUVIOSSA 1 esitetyn kokemuksellisen oppimisen kehän avulla (Kolb 1984). Oppimismallissa keskeisintä on konkreettisten kokemusten hankkiminen oppimisen lähtökohdaksi. Kokemuksia reflektoidaan, käsitteellistetään, sekä kokeillaan syntyviä malleja ja ideoita käytännössä. Tiimiakatemiassa reflektiokäytännöt ovat hyvin yleisiä (treenit, motorolat), ja reflektioon käytetään hyvin runsaasti aikaa. Käytännön projekteihin liittyen tehdään usein esi- ja jälkimotorola, jonka avulla projekteja kevyesti suunnitellaan sekä erityisesti projektien päättyessä reflektoidaan neljällä helpolla kysymyksellä: 1. Mikä meni hyvin? 2. Mikä meni huonosti? 3. Mitä opimme? ja 4. Mitä teemme ensi kerralla paremmin/ mitä viemme käytäntöön? Nimi on peräisin Motorola-yhtiön kevyestä raportointimallista. Esimotorolassa kysymykset ovat 1. Mitkä ovat tämän asiakasprojektin oppimistavoitteet? 2. Mikä on asiakkaan rooli tässä projektissa? 3. Mitä teoretietoja tässä projektissa tarvietaan? 4. Mikä on projektin ansaintalogiikka sekä taloudellinen tavoite? 5. Mitkä ovat projektin riskit ja miten ne ennakoidaan ja hallitaan?

Yllä kuvattu kokemuksellisen oppimisen malli ei sinänsä kuvaa todellisuutta tiimiakatemiassa. Useimmiten käytännön tekeminen ja sen reflektointi painottuu, ja abstrakti käsitteellistäminen on yleisesti ottaen heikkoa. Käytäntölähtöisyys ja *tekemällä oppiminen* näyttäytyy Tiimiakatemian oppimiskulttuurissa edelleen voimakkaasti, niin käytäntöjen, arvojen kuin ideaalienkin tasolla. Partanen kertoo tiimiakatemian rakentuneen vuodesta 1993 vähitellen käytännön ja jatkuvien kokeilujen kautta (Partanen & Walden 2020, 5).

Tiimiakatemian yhteisöllistä tekemällä oppimisen mallia kuvaa ideologinen pragmaattisuus, jossa teoria on olemassa ikään kuin vain käytäntöön soveltamista varten. Kun John Dewey pyrki esittämään koulun pienoisyhteiskuntana, kontekstinaan erityisesti maatalousyhteiskunta ja maatila, Tiimiakatemian esikuvana toimii malli yrityksestä, yrittäjämäisestä yhteiskunnasta ja liiketoimintaorganisaatiosta (tai korporaatiosta). Pragmatisteille tiedollinenkin oppiminen (vrt. teoria) on taitavan tekemisen oppimista ja Deweyn ilmaisemaa ”tekemällä oppimista”, ”learning by doing”. Tekemällä oppimisen käsitteen avulla kiteytetään hienosti pragmatismien tiedon ja toiminnan yhteen kietoutuminen. (Pihlström 2014).

Pragmaattinen lähestymistapa on epäilemättä vaikuttanut tiimiakatemian oppimiskulttuurin käytäntöihin ja ajattelutapoihin, jossa tekemällä oppimisen käytännöt korostavat käytännön tekemistä, erityisesti tekemällä asioita omassa yrityksessä. Mitä (yhdessä) tekemisen kulttuuri sitten on, ja mitä se tuottaa tiimiakatemiassa, ja mitä se ei ole, on kiinnostavaa. Pragmatistinen tiedon ja tekemisen kietoutuminen ei aina näyttäydy toiminnassa synergisenä, vaan toiminnallinen käytännön tekeminen ja yhteisöllinen tekeminen ottaa niskalenkin teoriasta, ja ajautuu usein erilleen teoreettisesta opiskelusta. Vaaditut teoria-/kirjapisteet suoritetaan esseineen ”hutaisten” lukukauden viimeisellä viikolla eikä suositellusti niin, että teoreettista tietoa etsittäisiin ja oppimista syvennettäisiin asiakasprojektien suunnittelu- ja toteutus- ja reflektointivaiheissa. Toisaalta on mahdollista, että oppimiskulttuurissa kannustetaan välittömiin rohkeisiin kokeiluihin ja toiminnallisuuteen usein teoriankin kustannuksella, tasapaino näyttää olevan useimmille oppijoille haasteellista löytää, varsinkaan itseohjautuen. Reflektoinnin taidot kuitenkin kehittyvät hyvin tiimioppimisen ympäristössä, sillä ne ovat kiinteä osa oppimiskulttuurin käytäntöjä. Ajattelua ei välttämättä koeta tekemiseksi, vaan eetos kehottaa oppijaa siirtymään vähintäänkin jonkin ”projektoidun” asian pariin, jossa hyötyä pyritään mahdollisimman nopeasti tuottamaan yrityksen asiakkaille ja saamaan aikaiseksi liikevaihtoa.

Pragmaattinen luovuus on eräänlaista luovaa ”maailman rakentamista” erehtyvyyden hengessä, ja pragmatismilla onkin eräänlainen luovuuden filosofia *par excellence*, sillä sen avulla voidaan luontevasti lähestyä luovuutta taitojen kehittymisenä, ajattelun ja toiminnan yhteisyyttä ja kietoutumista ja sitä, että ideat ja käsitteet on pantava työhön - kokeiltavaksi niiden hyödyllisyyttä käytännössä. Luovuutta ja tavanmukaisuutta ei kuitenkaan nähdä pragmatismissa vastakkaisina, vaan myös käytäntöihimme on kasvanut ”hiljaisen tiedon” tapoja, jotka voivat olla luovia, avoimia uudenlaisille sovelluksille erilaisissa ongelmatilanteissa. Deweyn mukaan inhimillinen luovuus ja ja kokemus muokkaavat ja

muuntelevat maailmaa, joka asettuu niiden kohteeksi. Tällaisen luovuuden kautta kokemus ”kasvaa” ja uusia mahdollisuuksia nousee esiin, ongelmia muutetaan tyydyttävimmiksi, paremmiksi ja toimivammiksi. Tällaista ajattelua, toisin sanoen luovaa ajattelua Dewey edisti myös kokeileva koulu -konseptinsa kautta. (Pihlström 2014.)

Kasvatusteoreettisesti Tiimiakatemia oppimiskulttuurista voidaan muodostaa hyödyllinen yhteys myös sosiokulttuuriseen tai kulttuurihistorialliseen toimintateoriaan, jonka juuret ovat Vygotskyn (myöhemmin Leontjev ja Luria) ajattelussa, jossa kiinnostuksen kohteena on toiminta ja jossa huomiota alettiin 1990-luvulla kiinnittää käytännön oppimiseen ja työelämässä tapahtuvaan oppimiseen (Engeström 1999; Lehtinen, Vauras, Lerkkanen 2016, 136). Kulttuurihistoriallinen toimintateoria kiinnittää nimensä mukaisesti huomionsa juuri toimintaan, ja erityisesti toimintaan sosiaalisena, historiallisesti rakentuneena käytäntönä ja ”kollektiivisen toiminnan systeeminä” (Engeström 1999). Toimintaan on oppimisteoreettisesti kiinnittänyt huomionsa myös Piaget konstruktivististen, kehityspsykologisten ja tietoteoriaan perustavilla havainnoilla, joissa perusajatus oppimisesta liittyy myös toimintaan. Piaget’n mukaan ihmisen ajattelu ja tiedon muodot rakentuvat sen toiminnan ja vuorovaikutuksen pohjalta, jolla ihminen sopeutuu ympäristöönsä (Piaget 1971).

Kulttuurihistoriallisessa toimintateoriassa kiinnostus kohdistuu pikemminkin yhteisön toimintaan yksilön sijasta - siten kulttuuriseen näkökulmaan. Tämä ei poikkea kulttuurintutkimuksen perustavasta ajatuksesta. Kulttuurissa merkitykset ovat välitteisiä - Vygotskyn ajattelussa ihminen toimii ja kohtaa maailman *välittäjien* - merkkien (kieli), työkalujen ja ihmisten kautta (Vygotsky 1994, 61; Silvonon 2015, 8; Engeström 2009, 54). Vygotskyn ajatuksiin pohjautuen ihmisen toimintaa ja oppimista tulee tarkastella *välitteisesti* - subjektin, toiminnan kohteen tai tavoitteen (objekti, objektiivi) ja toimintaa välittävien esineiden tai aineettomien apuvälineiden (symbolien ja käsitteiden), eli artefaktien muodostamassa kolmiossa (Engeström 2009, 54).

Vygotskyn ajattelussa ihmisten teot ovat aina välitteisiä, ts. tapahtuvat kulttuuristen artefaktien välityksellä. Ihmisen toiminta samalla myös siten muokkaa todellisuutta. Artefaktit ovat fyysisiksi ja mentaaliseksi määriteltäviä työkaluja tai esineitä, joiden avulla ihminen toimii ja ajattelee yhteisössä, sekä tavoittelee jotakin. Engeström on laajentanut ekspansiivisen oppimisen teoriassaan Vygotskin ajattelua siten, että yksilö katsotaan osaksi laajempaa kollektiivista subjektia, esimerkiksi yhteistyötä tekevää ihmisryhmää (Engeström 1987; 1999). Tämä ryhmä toimii yleisten kulttuurikäytäntöjen ja -sääntöjen rajoittamassa ympäristössä. Tästä näkökulmasta oppimista myös pidetään tyypillisesti kollektiivisten toimintajärjestelmien sisäistymisenä osaksi yksilöiden ajattelua ja myöskin toimintajärjestelmien muutoksia. Teorian tulkinnan mukaan yksilön oppimista ei siten voida määritellä ilman yleistä, historiallisesti muotoutunutta toimintajärjestelmää, jonka rajoissa toiminta ja oppiminen tapahtuu. Engeström kuvaa ekspansiiviselle oppimiselle olevan keskeistä se, että toiminnan tavoite ei ole annettu tai kiinteä, jolloin toiminta on aina luonteeltaan epäselvää, yllätyksellistä, tulkinnallista, merkitysneuvotteluja sisältävää ja muutosaltista (Engeström 2009, 55). Tällainen

toiminnan luonne on ominaista tiimiakatemiassa oppimiskulttuurissa, jossa yksilöiden oppimisen tavoitteet eivät ole lähtökohtaisesti annettuja, joskaan niitä ei voida pitää toimijuuden näkökulmasta avoiminakaan.

Mikko Lehtosen (2014, 150–152) mukaan symbolit artefakteina liittävät ihmiset maailmaan rakentamalla uutta ja pitämällä yllä vanhoja siteitä. Tärkeä osa ihmisenä olemista on se, että ymmärtää ja tulkitsee havaitsemaansa eli tuottaa symboleita. Muotoilemalla yhdessä symbolisia malleja ihmiset rakentavat maailmaa ja tuottavat itselleen paikkoja siinä (Förns 1998, 1). Symbolit ja työkalut ovat ikään kuin aina välissä: ihmisten ja ravinnon välissä (haarukka), ihmisten ja sään välissä (sateenvarjo), ihmisten ja työstettävien materiaalien välissä (kirves) tai ihmisten ajatusten välissä (eleet, ilmaukset) tai ihmisten tai heidän ajatustensa välissä (sisäinen puhe, mentaaliset kuvat). Ihmiset käyttävät symboleja ympäristön haltuunottoon ja omien toimintaedellytystensä tuotantoon (Lehtonen 2014, 154).

Lave ja Wenger (1991; Wenger 1998) kuvaavat yhteisöllisen oppimisen ilmiötä samankaltaisesti käytäntöyhteisöksi, ja kuvaavat tilannekohtaisen oppimisen edellytyksiä (legitimate peripheral participation). Kuvaukset perustuvat etnografisiin tutkimuksiin koskien erilaisten taitojen oppimista yhteisöissä. Se, miten taidot asiantuntijuutta vaativissa yhteisöissä opitaan, perustuu siihen, että tulokkaat hyväksytään yhteisöön aluksi perifeerisinä jäseninä eli ei-keskeisinä jäseninä. Vähitellen tietojen ja taitojen kasvaessa uudet jäsenet saavat keskeisemmän aseman yhteisössä, mikä merkitsee, että he päätyvät keskeisistä kysymyksistä samanlaisiin tulkintoihin yhteisön kanssa, ja näin heidän identiteettinsä muuttuu yhteisön jäsenen identiteetiksi.

Analyysissä merkittävää on erityisten käytäntöjä toteuttavien yhteisöjen (käytäntöyhteisö) ottaminen analyysin yksiköksi. Käytännöllä tarkoitetaan toimintamalleja, pyrkimyksiä ja toimintoja, joilla jäsenet pyrkivät selviytymään erilaisista tilanteista. Lähtökohta Lavella ja Wengerillä on etnografinen, ja tutkimusasetelmana muistuttaa siten tämän tutkimuksen asetelmaa - Tiimiakatemiassa tämä tarkoittaa erilaisia yhteisiä käytäntöjä ja toimintoja, joilla oppijoita ohjataan kohti tiimiyrittäjän identiteetin rakentamista. Keskeisinä oppimiskulttuurisina käytäntöinä tässä toimivat tiimioppimisen käytännöt ja yhteisölliset käytännöt, sekä vaikkapa asiakaskäynnit, joiden avulla toimijat myös pyrkivät ”muokkaamaan maailmaa” ja hankkimaan itselleen ja vasta perustetulle yritykselle toimintatilaa sekä resursseja - projekteja (tekemistä) ja liikevaihtoa.

Yleisemmin voidaan ajatella, että aremme koostuu erilaisesta toistuvasta, vakiintuneesta toiminnasta ja käytännöistä, joihin osallistumme. Enemmän tai vähemmän vakiintuneilla käytännöillä on erilaisia tarkoituksia ja tehtäviä: ne auttavat selviytymään hankalista tilanteista, ja ne myös luovat rutiineja ja työnjaon keinoja, joiden avulla voidaan saavuttaa erilaisia tavoitteita. Käytäntöjä voidaan ajatella myös yhteisöllisenä muistina, jotka pysyvät yhteisön jäsenten vaihtuessa ja helpottavat ”kulttuurin siirtoa” - Tiimiakatemiassa joka vuosi yksi vuosikurssi ”valmistuu” ja yksi vuosikurssi aloittaa ”perifeerisinä” oppipoikina eli ”pingviineinä”. Käytäntöjen avulla uusi jäsen tai tehtävään valittu jäsen voi liittyä yhteisöön (Wenger 1998).

Lave ja Wenger (1991; Wenger 1998; Lave 2019) eivät kuitenkaan tarkoita käytännöllä vain käytännön tekemistä tai yksittäisiä tekoja, vaan laajempaa historiallisesti muotoutunutta, toimivaa ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa olevaa yhteisöä, jotka omaavat erityisiä ominaispiirteitä sisältäviä ajatuksellisia, vuorovaikutuksellisia ja toiminnallisia käytäntöjä. Tiedon käytäntöön soveltaminen vaatii juuri tällaista yhteisöä, jossa yksilön teot ovat sidottuja yhteisön tarkoitukseen tai luovat tarpeen käytännöille.

Jos käytännöt rakentuvat yhteisöittäin, ne eivät suinkaan ole annettuja tai staattisia, vaan ovat jatkuvassa muutoksessa ja merkitysneuvottelujen kohteena. Wengerin (1998) mukaan käytäntöyhteisöjen olennainen piirre on kuitenkin pyrkimys yhteisiin merkityskokemuksiin ja merkitysneuvottelut luonnehtivat keskeisesti sitä, miten ympäröivästä maailmasta saadaan merkityksellisiä kokemuksia. Merkityksen käsitteeseen sisältyy olennaisesti myös osallistumisen käsite. Osallistumisella tarkoitetaan ajatusta siitä, että monitasoisella osallistumisella yhteisön toimintoihin sekä olemalla vuorovaikutuksessa yhteisön jäsenten kanssa muovataan omia ja yhteisön muiden jäsenten kokemuksia ja näin luodaan yhteisesti jaettavia merkityksiä. Tätä Lave & Wenger kuvaavat yhdessä tai yhteisölliseksi oppimiseksi.

Jos oppiminen on tilannesidonnaista, voidaan kysyä, mikä on nykyisen institutionaalisen koulujärjestelmän järkevyyden silloin, kun oppiminen on irroitettu kontekstistaan? Lave & Wenger ovat esittäneet, että oppimisen tulisi olla mahdollisimman tiiviissä yhteydessä tiedon soveltamisympäristöihin (Lave & Wenger 1991) eli tilanteisiin, jossa tietoja ja taitoja on tarkoitus käyttää. Kuitenkin luonnollisessa oppipoikaympäristössä toteutettavaan koulutukseen liittyy myös vakavia ongelmia (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2006, 139). Tästä laajin esimerkki on historiallinen - niissä yhteiskunnissa, joissa jo varhain koulutus erotettiin omaksi instituutiokseen, tieteellinen ja tekninen kehitys on ollut yliverstaista verrattuna yhteiskuntiin, joissa pääasiallisena koulutustapana on ollut luonnollisissa käytäntöyhteisöissä oppiminen oppipoikamallin mukaisesti. Lisäksi kaikki esimerkit tilannesidonnaisen oppimisen yhteisöistä liittyvät hyvin konkreettisten ja vähän abstrakteja käsitteitä käyttävien taitojen oppimiseen. Tällaiset tehtävät vähenevät jatkuvasti tietoyhteiskunnassa. Käytännössä oppiminen on parhaimmillaan perinteisten taitojen ja käytäntöjen oppimisessa. Tässä kohtaa on tärkeää myös kysyä, voiko Tiimiakatemia oppimiskulttuuria myös rajoittaa samat ongelmat? Palaan tähän kysymykseen myöhemmin etnografiassa kuvauksessa, analyysissä ja työn johtopäätöksissä.

2.5 Identiteetti ja luova toimijuus

Identiteetti ja toimijuus ovat keskeisiä teoreettisia käsitteitä tässä tutkimuksessa. Käsitteiden merkitykset ovat osin limittäisiä, ja siksi on syytä määritellä mitä käsitteillä tarkoitetaan, ja miten ne ymmärretään tässä tutkimuksessa. Tämän lisäksi tuloksia kuvataan työssä myös erityisten oppimispersonien kautta, jonka merkitys määritellään tässä luvussa.

Identiteetti

Kulttuuri- ja mediatutkija Johan Fornäsin mukaan (1995, 281) identiteettityö on prosessi, jossa sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt muotoilevat subjekteja erilaisissa oppimisprosesseissa. Oppimisprosesseissa saavutetaan erilaisia kompetensseja ja samalla "yksilölliseen hengen ja ruumiin kokonaisuuteen talletetaan joukko kokemusten jättämiä jälkiä". Oppiminen tapahtuu suhteessa kaikkiin niihin maailmoihin, joihin osallistumme: yhteiskuntaan, symboleihin ja minuuteen. Näissä maailmoissa opimme tosiasioita, ajattelemisen malleja, normeja, suhteita, merkityksellistämistä, ilmaisemista ja refleksiivisyyttä.

Fornäs kutsuu identiteetin muotoilemista työksi, jota subjekti tekee yhteistyössä muiden subjektien (vanhempien, ystävien, opettajien, työkavereiden jne.) kanssa. Identiteetti on teos kuten taideteoskin on luovien käytänteiden tulosta. Identiteetti ei kuitenkaan taideteoksen tavoin ole täysi tai suljettu kuten taideteos, vaan avoin merkityksille ja uudelleentulkinnoille. Identiteetit eivät siten ole koskaan valmiita, vaan vasta kuolema lopettaa ihmiselämän identiteettityön. Identiteetit voivat muuttua ja muuttuvatkin jatkuvasti huolimatta niiden osittaisesta pysyvyydestä, joka mahdollistaa niiden tunnistamisen. Identiteetit ovat yhtä lailla toimintaa, prosesseja, tuotteita tai teoksia. Identiteetillä voidaan tarkoittaa subjektin yksilöllisiä muotoja tai ryhmien ja yhteisöjen kollektiivisia tai sosiaalisia identiteettejä. Fornäsin mukaan identiteettityö on tuotantoa ainoastaan sanan laajassa merkityksessä, hänen mukaansa se ei ole päämääräsuuntautunutta työkentelyä, vaan luovaa ja kommunikatiivista toimintaa.

Stuart Hall (1999, 253–254) kuvaa identiteettiä "kohtauspaikkana, "saudana" tai "sulkeumana", joka liittyy yhteen puhettavat (diskurssit) ja käytännöt, jotka pyrkivät kutsumaan meidät tietyille paikalle "erityisten diskurssien sosiaalisina subjekteina" sekä toisaalta myös prosessit, jotka rakentavat meidät "puhuviksi subjekteiksi". Hän kutsuu identiteeteiksi pisteitä, joissa kiinnitymme subjekteina tilapäisiin subjektipositiioihin, joita diskurssikäytännöt meille rakentavat. Subjektipositiot ovat merkkejä menestyksellisestä niveltämisestä diskurssin virtaan. Näitä positiioita Hallin mukaan subjektin on pakko omaksua, vaikka "tietäkin" että ne ovat representaatioita ja että representaatio rakentuu aina epätäydellisenä ja divergenttinä, sillä niihin rakennetut merkityksellistämiset tapahtuvat eri subjektien toimesta. Jotta subjekti onnistuneesti liittyy tai identifioituu johonkin identiteettiin, tarvitaan yhteisiä kielellisiä ja toiminnallisia (käytännöt) tekoja, vuorovaikutteisen artikulaatioprosessin.

Hallin kuvauksesta voi oppia sen, että hän paitsi ajattelee identiteettien olevan epävakaita ja tilapäisiä, myös sen, että me emme subjekteina itsevaltaisesti luo maailmaa haluamaksemme, vaan kollektiiviset identiteettiprosessit vaikuttavat meihin, ja erilaiset hegemoniat myös vaikuttavat joko intentionaalisesti tai tiedostamattomasti yksilöllisiin rakentamisprosesseihin. Tämä liittyy identiteetit aina osaksi keskustelua vallasta.

Fornäsin ja Hallin kulttuuriteoreettinen määrittely subjektien identiteettityöstä tarjoaa teoreettisen kehyksen myös tiimiakatemiassa tapahtuvalle identiteettityölle ja oppimiselle. Tiimiakatemiassa identiteettityöhön yhdistyy

päämääräsuuntautuneita minä- ja me-tekniikoita yrittäjämäisen, joskin myös osin yhteisöllisen identiteetin rakentamiseksi.

Toimijuus ja luova toimijuus

Toimijuus on nykyisin keskeinen käsite niin ihmistieteissä kuin arkikeskusteluisakin, joskin sen moninainen käyttö tuo esiin myös haasteita, varsinkin mikäli sitä käytetään analyttisenä käsitteenä. Toimijuuden olemusta on tavoiteltu useilla merkityksillä, kuten itsellisyys, motivaatio, tahto, tarkoituksellisuus ja aikomuksellisuus, intentionaalisuus, valinnanvapaus, aloitteellisuus, vapaus ja luovuus (Mäkinen 2015, 105). Mainitut termit tuovat toimijuuden käsitteen lähelle yrittäjyyden identiteettiin liitettyjä merkityksiä käsitteitä ja niitä ihanteellisia "ominaisuuksia", joita yrittäjillä ajatellaan olevan - yrittäjyystutkijoiden Koirasen ja Peltosen mukaan yrittäjyys ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapana laittaa omat ja yhteisön voimavarat toimintaan (Koironen & Peltonen 1995; Möttönen 2018, 16).

Toimijuuden käsitteestä on tullut laajasti käytetty käsite niin sosiologiassa, kulttuurintutkimuksessa, psykologiassa, taloustieteessä kuin kasvatustieteissäkin, joskin toimijan valinnanvapaudesta on olemassa hyvin erilaisia tulkintoja. Keskusteluiden linjaukset kulkevat laidasta laitaan: yhteiskunnan rakenteen määräävyydestä (Durkheim, Marx, Bourdieu) yksilöiden toimintaan palautuviksi (Weber) ja rationaalista valintaa korostaviin. Erilaiset toimijuuskäsitykset antavat hyvin erilaisia toimintakapasiteetteja toimijalle (Eteläpelto, Vähäsantanen, Silvonen 2015, 3; Jyrkämä 2008).

Heiskala (2000, 16) jäsentää Weberin toimintatyyppien pohjalta toiminnan perusmalliksi tai prototyyppiksi neljä elementtiä: 1. toimijan 2. keinot (vähintään kaksi vaihtoehtoista) 3. päämäärän ja 4. toimintaympäristön. Toimijuusteoria voidaan jakaa karkeasti taloudellisen valinnan teoriaan, jossa oletus toimijasta on yksilöllisiä hyötyjä maksimoiva *homo economicus*, sekä Weberin toimintatyyppien erottelusta, jossa toimijuuden määritelmä on laajempi, ja sisältää taloudellisen valinnan lisäksi myös arvorationaalisen valinnan logiikan. Weber myös nostaa tavan (vrt. käytäntö) käsitteen tärkeäksi valinnan kriteeriksi. Toimijuuskäsitteen isän, Anthony Giddensin (1984) mukaan toimijuus on rakenteellisesti toimintaa dualistisesti rajaavaa: rakenne tai toiminnan konteksti yhtäältä mahdollistaa ja rajaa toimintaa.

Pragmatismen renessanssin myötä viimeisen parin vuosikymmenen aikana toimijuuden yhteydessä on alettu puhua myös luovuudesta (Heiskala 2000, 20; Joas 1996), joka puolestaan sopii hyvin käsillä olevaan yrittäjyysilmiöön, oppimiskulttuuriin ja keskusteluun sekä kuvaukseen luovasta toimijuudesta ja luovaa toimijuutta tukevasta kulttuurista. Kysymys on jälleen rajoista - millä ehdoin toimijuus voi olla uutta luovaa ja oppimista tukevaa? Giddensin (1991, 41) mukaan luovuudella tarkoitetaan kykyä toimia innovatiivisesti suhteessa olemassa oleviin toimijuuden malleihin. Hänen mukaansa luovuus on läheisesti sidoksissa perustavaan luottamukseen (*basic trust*), joka perustaltaan on sitoutumista ja kykyä hypätä tuntemattomaan (*leap to unknown*) ja kykyä ja halua kokea uusia

kokemuksia. Perusluottamuksen kyvyn juuret ovat Giddensin mukaan varhaislapsuuden sosialisatiossa.

Luova toiminta on identiteettityön kannalta fundamentaalista merkitykselliselle elämälle, psykologiselle tyydyttävyydelle ja hyvinvoinnille. Mikäli luova toimijuus ei syystä tai toisesta ole mahdollista, esimerkiksi liian tiukkojen sääntöjen tai pakonomaisien tapojen johdosta, aiheuttaa se todennäköisesti sairastumista (Giddens 1991).

Näin esitettynä kaikilla on perustarve olla luovia, ja lähtökohtaisesti toimijuus ja identiteettityö on uutta luovaa (Joas 1996), ja sen mukaan luovuutta ei voida sitoa tiettyihin toimintatyyppeihin. Tässä tutkimuksessa luovalla toimijuu-della tarkoitetaan erityisesti oppimiskulttuuria ja subjektin identiteettiä uudistavaa ja laajentavaa toimintaa, ei vain olemassa olevien käytäntöjen uusintamista.

Luova toimijuus kiinnittyy inhimilliseen kykyyn ja tahtoon ”luoda itseään”, ja mahdollisesti myös jotain uutta ja omaperäistä. Toisaalta Hans Joasin (1996) mukaan luovuus luonnehtii ihmisen toimintaa kauttaaltaan, ja tarkoittaa sitä, että ihmiset eivät ole luovia, vaan kaikki inhimillinen toiminta on luovaa (kts. myös Kilpinen 2019). Toisaalta voidaan myös tietoteoreettisesti argumentoida, että ihminen luo oman todellisuutensa, ja erityisesti näin voidaan sanoa konstruktionististen tietoteorian (Berger & Luckmann 1994/1966), kuin myös pragmatistisen filosofian äänellä (Pihlström 2014). Pragmatistisen tietoteorian mukaan tietoa ja taitoa ei voida edes erottaa toisistaan. Ihmisten uskomukset eivät teorian mukaan koskaan muodostu tyhjästä, ja pragmatistit ajattelevat tiedon hankinnan lähtökohtana toimivan aina jo olemassa olevat uskomukset todellisuudesta ja totuudesta. Uskomukset puolestaan eivät ainoastaan toimi perustana toiminnalle, vaan *ovat* toiminnan tapoja (*habits of action*). Näin pragmatistien mukaan kaikki oppiminen ja opettaminen tapahtuu käytäntöjen ja niihin liittyvien taitojen muovaamassa kontekstissa. (Pihlström 2014).

Pragmatismien perustaja Charles S. Peirce (1839–1914) kuvaa, että mikäli uskomuksen tuottaman toiminnan tapa tuottaa yllätyksen tai ongelman, eli kun asiat eivät sujukaan niin kuin niiden oli tarkoitus sujua, seurauksena on toiminnan tapaan eli totuuteen kohdistuva epäily. Tämä epäily saa aikaan hänen mukaansa tutkimusta, jonka tarkoituksena on uuden uskomuksen muodostaminen tai vanhan korjaaminen. Deweyn mukaan tutkimus on aina yritys ratkaista jokin kokemuksessa esiin noussut ”ongelmatilanne”. Tutkimuksen tekeminen tuotetaan tämän käsityksen avulla käytännölliseksi ongelmien ratkaisuksi tietystä kontekstista. Tällaisessa toiminnassa ja sen itsekriittisessä kehittämisessä ei voida piirtää selvää rajaa propositionaalisen tiedon (tietää että, *know that*) ja ei-propositionaalisen, taitoihin kohistuvan tiedon (tietää kuinka, *know how*) välille. (Pihlström 2014.)

Palatkaamme lopuksi siihen, mitä toimijuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa. Toimijuudet ovat historiallisesti rakentuvia, pluralistisia, jatkuvasti vuorovaikutuksellisesti kehittyviä ja konstruoituvia, joita voidaan ymmärtää vain toimijan näkökulmasta tarkastelemalla hänen toimintaansa ja sen jatkuvasti rakentuvia suhteita ympäröivään maailmaan ja kontekstiin. Tässä tutkimuksessa toimijuus tulee näkyviin joko intentionaalisina tai tiedostamattomina (vrt.

hiljainen tieto ja tapa) päätöksinä, valintoina tai ajautumisina, joita toimija toimintaympäristössään (tiimiakatemiassa) tekee ja kokee. Toiminta ja valinnat ymmärretään aktiivisiksi tai passiivisiksi, erityisesti temporaalisesti eteneviksi, dynaamisiksi, mutta ei välttämättä lineaarisiksi tai pysyviksi toimijan ominaisuudeksi, joskin toimintaan kytkeytyy pysyvää resurssien kerääntymistä, sisäistävää oppimista ja siten osaamisen kehittymistä, joka lisää toimijuuden ja tilannesidonnaisten toimintaedellytysten ja mahdollisuuksien lisääntymistä. Toimijuus on vahvasti kietoutunut persoonalliseen identiteettiin, jonka jatkuvuus rakentuu ihmisten kokemusten, kertomusten ja tunteiden kautta, jotka koskevat omaa minuutta. Ammatillinen toimijuus on puolestaan kietoutunut ammatilliseen identiteettiin, jonka avulla subjekti säätelee suhdettaan ammatillisuuteen, tämän ilmiön osalta yrittäjyyteen. Ammatilliseen identiteettiin liittyvät erityisesti uskomukset, arvot, tavoitteet ja kompetenssit, jotka toimivat resursseina ja rajoitteina ammatilliselle toimijuudelle. Toimijoilla on monitasoinen ja vuorovaikutuksellinen suhde (diskursiivinen, praktinen ja kehollinen) suhde todellisuuteen. Tämän kokonaisuuden kautta ammatillinen toimijuus muotoutuu sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissaan. (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014, 22.)

Eri tilanteissa ja eri yksilöiden kokemat toimintamahdollisuudet vaihtelevat. Aineistossa tarkastelen toimijuuden rakentumista mm. oppijahaastatteluiden kerättyjen visuaalisten narratiivien kautta, joiden kautta voidaan kuvata myös toimijuuden kehittymistä ja luovaa toimijuutta. On huomattava, että toimijuuden rakentumisen ja oppimisen voidaan *Vygotskilaisesta* näkökulmasta katsoa olevan aina välitteistä, ja tapahtuvan *lähikehityksen vyöhykkeellä*, jonka myötä voidaan tarkastella toimijuuden vuorovaikutuksellista, potentiaalista ja sen kehittyvää ulottuvuutta (Silvonen 2015, 9; Vygotsky 1978, 84–91) Tämä sosiaalinen vuorovaikutuksellisuus yhtäältä mahdollistaa ja rajaa toimijuutta, kuten myös Giddens (1984) on esittänyt.

Toimijan asemalla eli subjektipositiolla tarkoitetaan asemaa, johon yksilö tai ryhmä on asetettu, johon hän (he) on asetettu kyseisen position haltijana. Totaalisissa laitoksissa, kuten vankilassa toimijan (vangin) asema todellakin on asetettu (Alasuutari 2007, 178), kun puolestaan toimijuuden luonne ja suhde valtaan on luonteeltaan toisenlainen esimerkiksi opiskeluryhmässä tai tämän tutkimuksen tiimejä tarkasteltaessa. Subjektipositio määrittyy tiimissä suhteessa kontekstiin ja toisiin. Subjektipositioita tuotetaan ja omaksutaan sosiaalisessa elämässä, ja niiden määrittely voi olla useissa tapauksissa kompleksista. Erilaiset toimijan asemat voivat poiketa mm. siinä, kuinka kauan ne kestävät, kuinka ainutlaatuisia, kokonaisvaltaisia tai autonomisia ne ovat. Ammatti voidaan myös käsittää toimijan asemaksi. (Alasuutari 2007, 178–179; kts. myös Jyrkämä 2008).

Mitä siis tekisit, jos uskaltaisit? kysyy Tiimiakatemian opiskelijamarkkinoinnissa käytetty lause. Onko oppijalla todella vapaus tehdä valintoja ja toteuttaa unelmansa? Giddens (1991, 214–215) kutsuu yksilön elämää koskevien päätösten tekemistä *elämän politiikaksi*, ja näiden päätösten tekeminen vaatii refleksiivistä työtä. Toimijan identiteetti ja tavoitteet muodostetaan refleктоimisen ja elämänpiirissään tapahtuvan yhteistoiminnan ja dialogin kautta. Yksilön on

integroitava erilaiset välittyneet viestit ja ulkoinen maailma sisäiseksi maailmaksi ja yhdistettävä oma menneisyytensä tulevaisuuden suunnitelmiinsa ja tavoitteisiinsa. Vain jos yksilö kykenee muodostamaan sisäisen autenttisuuden kehityksen, jossa hänen perustava luottamuksensa rakennelmaansa muodostuu yhtenäiseksi suhteessa muuttuvaan sosiaalisiin tapahtumiin ja maailmaan, minäprojekti voi edistyä ja onnistua. Giddens puhuu (1991, 213) myös autonomiasta emansipatorisen politiikan periaatteena. Emansipaatiolla hän tarkoittaa sellaista kollektiivisen elämän järjestystä, joka on organisoitu niin, että yksilö kykenee, tavalla tai toisella vapaaseen ja itsenäiseen toimintaan tässä ympäristössä. Vapaus sisältää kuitenkin vastuun elementin, velvoitteet yhteisöä kohtaan säilyvät.

2.6 Etnografia, autoetnografia ja muotoiluetnografia lähestymistapoina

Kuvaan tässä luvussa kolmea erilaista etnografiaa erityisesti siksi, että tässä tutkimuksessa on tyyllillisesti ja tutkijapositioni johtuen piirteitä kaikista kolmesta erilaisesta "etnografiasta", joiden harjoittaminen tutkimuksessa on muotoutunut etnografisen prosessin edetessä. Aloittaessani tutkimusprosessia, olin ehdottomasti sitä mieltä, että kyseessä on autoetnografinen tutkimus, johtuen omasta tutkijapositioni yhteisön jäsenenä sekä fiktiivisestä kirjoitustyylistä, jota tuolloin erityisesti tavoittelin tutustuessani Carolyn Elliksen (2004) *Autoethnographic I*-teokseen, jossa autoetnografista tutkimusta yhdistettiin fiktiiviseen kirjoittamiseen. Autoetnografisen kirjoittamisella tavoittelin ilmaisemaan kulttuurista jotain sellaista, jota oli vaikeaa tavoittaa muulla tavoin. Kyseessä oli kuitenkin prosessi, joka pyrki etenemään kohti oppijoiden maailman ymmärtämistä. Kun toteutin oppijahaastatteluita, ja aloin kirjoittaa niistä, oli selvää, että kirjoittamisen painopiste muuttui kuvauksiksi jostain, joka oli itseni ulkopuolella, ja subjektiiviselle reflektiolle syntyi toinen ääni ja vastavoima. Siten tässä työssä on piirteitä erilaisista äänistä, ja lopulta tarina suuntaa kohti muotoiluetnografista tyyliä ja strategiaa, jossa tarkoituksena on oppimiskulttuurin kuvaaminen ja luova kehittäminen päämääränä tulevaisuuden yrittäjyyskasvatuksen mallin kehittäminen ja esittely.

Voisi ajatella, että tämän työn sisältämien erilaisten etnografioiden kuvaamisen voisi tehdä yksinkertaisemminkin, joskin prosessin ymmärtämisen ja läpinäkyvyyden kannalta prosessin avaaminen on juuri tarpeen. Tätä kirjoittaessani, matkani päätepisteessä, on kuitenkin mahdollista määritellä tutkimus etnografiseksi ja muotoiluetnografiseksi tutkimukseksi, jossa on autoetnografisia piirteitä.

Etnografialla tarkoitetaan yleisesti kansan ("etno") kuvausta ("grafia"). Van Maanenin (2011, 1) mukaan etnografia on kirjoitettu representaatio kulttuurista. Sillä yleisemmin tarkoitetaan myös osallistuvan havainnoinnin tapaa, jolla tutkija "elää ilmiötä" valitulla *kentällä*, ja havainnoi ja vuorovaikuttaa tutkittavan kulttuurin kanssa. Tutkijan tavoitteena on tuottaa useimmiten kokonaisvaltainen

kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ottaen huomioon tarkemmin valittu näkökulma tai kenttätyöstä ja kertyvästä aineistosta nousseet tulkinnat, tai kulttuuriset merkitykset, jotka nousevat merkityksellisiksi tutkimusprosessissa. Clifford Geertz (1973, 12–17) ajattelee kulttuurin symbolisena järjestelmänä, joka rakentuu yhteisesti hyväksytyistä ja vakiintuneista merkitysjärjestelmistä. Etnografian tavoitteena on havainnoida, miten ihmiset ovat vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristönsä kanssa, ja tämän kautta pyrkiä ymmärtämään heidän kulttuuriaan, ja ”vangitsemaan” ja kuvaamaan miten ryhmä, yhteisö ja organisaatio elää ja merkityksellistää kokemusmaailmansa (Robson 2002, 89). Etnografiaan sisältyy jatkuva prosessi, jossa yhteensattumat, tapahtumat ja ilmiön ymmärtäminen pyritään liittämään merkitykselliseen kontekstiin (Eriksson & Kovalainen 2008, 138; Kettunen 2013, 65).

Geertz (1973) kutsuu etnografiaa kulttuurin ”tiheäksi kuvaukseksi” (*thick description*). Tällä hän tarkoittaa kulttuurin ja merkitysverkostojen analyysin kautta syntyvää monitasoista ja monipuolista kuvausta, ja uusia kulttuurisia tulkintoja (kts. myös Wolcott 1999). Kuvaus syntyy vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja pyrkii hermeneuttiseen, ”itsekorjaavaan” tutkimusprosessiin. Tämä viestii etnografian hermeneuttisesta kodista, jossa tutkija kysyy tutkittavilta ja aineistolta kysymyksiä, josta kumpuaviin tulkintojen ristiriitaisuuksiin etsitään prosessin edetessä uusia vastauksia. Näin myös tutkijan omat ennako-oletukset muuttuvat ja ymmärrys ilmiöstä syvenee (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 14–16). Tämä implisiittisesti ehdottaa etnografian aineistosuhteeksi pikemmin vuorovaikutteista kuin lineaarista, ja etnografisen kirjoittamisen vuorottelemista kenttätyöjaksojen kanssa tai vuorottelemista muilla tavoin, esimerkiksi jatkuva kirjoittamisen ja aineiston vuoropuhelua. Tämä riippuu kuitenkin aineiston ja ilmiön luonteesta, valituista näkökulmista ja tutkimusongelmasta. Jokainen tutkimus on siten yksilöllinen, ja tutkimusprosessi suunnitellaan aina tapauskohtaisesti.

Etnografisella kirjoittamisella pyritään yleisimmin kulttuurin holistiseen kuvaukseen, kuten myös käsillä olevassa tutkimuksessa. Etnografisen kuvauksen tavoitteena on käsillä olevassa tapauksessa kokonaisvaltainen tarina tai kuvaus tiimiakatemian oppimiskulttuurin tuottamista käytännöistä sekä ajattelu- ja puhetavoista - merkityksistä systeeminä. Valikoituun, usein laadulliseen empiriseen aineistoon perustuva etnografinen kertomus tavoittelee totuudellisuutta ja uskottavuutta.

Miten etnografinen todellisuus, eli tiheä kuvaus, tulkinta ja tarina sitten syntyy? Kun puhutaan etnografian tekemisestä tai etnografisesta kirjoittamisesta, yleisemmin viitataan tutkimusprosessin aineistolähtöisyyteen ja empirisestä aineistosta tehtyjen havaintojen kautta ilmiön tulkintaa, käsitteellistämistä ja teoretisointia. Etnografian vahvuutena voidaan myös nähdä sen potentiaalinen tehdä näkyväksi kulttuurissa tuotettavia eroja ja valtasuhteita. Etnografi tekee näkyväksi ”ihan tavallisten” ihmisten tarinoita, tutustuu itse tutkimuskohteeseen ja toimii sen sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (Lappalainen 2007, 9–14). Näin ollen etnografi, toisin sanoen etnografian tekijä, ”elää ilmiötä” tavoitteenaan kirjoittaa etnografisen kuvauksen kulttuurin sisältä käsin ymmärtäen

kuitenkin, että kulttuurinen tieto ei koskaan voi täysin olla heidän tietoaan (Geertz 1973; Ahmed 2000). Tähän kuitenkin liittyy kysymys tutkijan positiosta ja sen näkyväksi tekemisestä, toki myös tuotettavan kuvauksen uskottavuudesta.

Etnografi ei kuitenkaan vain käytä osallistuvaa havainnointia menetelmään, vaan havaintoaineisto on pikemminkin kenttätöön aikana syntynyt koelma aineistoa - sarja kokemuksia ja niistä kumpuavia muistiinpanoja, havainnot, dokumentteja, haastatteluja muuta valittua aineistoa, joihin perustuen etnografinen kuvaus on mahdollista kertoa. Aineisto on tuotos erityisestä vuorovaikutuksesta kulttuurin kanssa, jonka myötä tutkija voi uskottavasti arvioida ja perustella ymmärryksen riittävän etnografiseksi tulkinnoiksi ja tarinoiksi. Etnografisen tutkimuksen luotettavuutta lisää näkyväksi tekeminen ja tutkimusprosessin menetelmällinen kuvaaminen, joka koskee myös itsensä tutkijan toiminnan ja hänen positionsa läpinäkyvyyttä.

Autoetnografia

Autoetnografiaa voidaan puolestaan pitää osallistuvan havainnoinnin vahvempänä muotona. (Fingerroos & Jouhki 2014, 90; Hayano 1983; Reed-Danahay 1997). Tällä tarkoitetaan, että tutkija ottaa osaa tutkimansa ilmiöön kulttuuriseen arkeen, ja tekee havainnot samalla kulttuurin jäsenistä. *Autoetnografia*-käsitteen alkuperä voidaan jäljittää vuoteen 1975, jolloin Karl Heider käytti käsitettä viitattaessaan sillä Dani-nimisen koulun oppilaiden käsitykseen omasta maailmastaan. Hän puhui oppilaiden vastauksista *autoetnografisina* (Ellis & Bochner 2016, 47).

Mitään selkeää rajaa etnografian ja autoetnografian välillä ei ole, mutta autoetnografiassa tutkija ei vain mene kentälle, vaan hän on osa tutkimaansa kulttuuria: hän kuuluu, samaistuu ja pyrkii sulautumaan ja elämään yhteisön jäsenenä, ja ymmärtämään yhteisön jäsenten kokemusmaailmaa lähemmin. Tämä usein tarkoittaa itsereflektion ja tutkijakeskeisyyden lisääntymistä. Autoetnografi ei kuitenkaan voi täysin tulla kohteekseen, vaan hänellä tulisi olla jonkinlainen menetelmä omaelämäkerrallisuuden ja kokemuksen positiontiin suhteessa ilmiöön, jotta hän voi positioitua tutkijana, eikä vain kulttuurin jäsenenä. Tämä tarkoittaa kuitenkin ristiriitaa autenttisuuden kanssa - jos orientoituu elämänsä ilmiöön tutkijan linssien läpi, onko ilmiön eläminen aitoa? (Jouhki & Fingerroos 2014).

Autoetnografia lähestyy lähestymistavaltaan autobiografiaa, jossa tutkija liittyy tutkimustekstiinsä omaelämäkerrallista aineistoa. Autobiografisessa kirjoittamisessa ei kuitenkaan tietoisesti rakenneta yhteyttä sosiokulttuuriseen kontekstiin tai tiedekirjoittamisen konventioihin. Autoetnografista kirjoittamista alettiin pitää vuosituhannen alussa omana erillisenä tutkimustapanaan (Rannikko & Rannikko 2021, 63–65).

Elliksen (2004, 9–15) autoetnografinen kokemus siitä, miten hän alunperin alkoi kirjoittaa ja tutkia autoetnografisesti kertoo paljon yhdysvaltalaisen yliopistojen suhteesta erilaisiin tutkimuskäytäntöihin, asenteisiin ja valta-asetelmiin, ja muutokseen, jota voidaan laajemmin tarkastella paradigman muutoksena suhteessa laadullisen tutkimuksen arvostukseen, jossa tutkimusta tehdään huomattavasti enemmän. Elliksen kokemuksessa 1970-luvun Yhdysvalloissa,

sosiologia oli positivistista ja orientaatioltaan luonnontieteellistä. Hänen väitöskirjaprosessissaan hänen tehtävänä oli tarkastella eristäytyneitä kalastajayhteisöjä tutkimusjoukkoina tavoitteena muodostaa vertailevaa tutkimusta ja teoriaa kahdesta yhteisöstä makrososiologisen tutkimuksen käyttöön. Kvantitatiivinen tutkimus, tai vähintäänkin kvantitatiivinen kirjoittamisen retoriikka oli Elliksen mukaan vuonna 2004 edelleenkin suosittua sosiologisessa tutkimuksessa, ja kvalitatiivista tutkimusta tekevien väitöskirjatutkijoiden oli vaikea saada ohjausta. Antropologian alalla autoetnografista kirjoitustapaa, jossa kirjoittajan henkilökohtainen suhde, tunteet ja vuorovaikutus tutkittavien henkilöiden ja ilmiön kanssa tulivat näkyviksi, oli julkaistu jo 1970-luvulla (Ellis 2004, 15.)

Autoetnografisen tutkimuksen kehittymisen kannalta on myös kiinnostavaa, miten tutkimusoppaat ovat historiallisesti rakentaneet tutkijan sosiaalista roolia tai tutkijan kokemuksen merkitystä tutkimusprosessissa. Tutkijaa on useimmiten varoitettu tietyistä ongelmista ja riskeistä, jossa lopputuloksena on neutraalin objektiivisuuden (ja mahdollisesti järjen) position menettäminen. Tällaisia ansoja ovat liiallinen samaistuminen tutkimuskohteeseen, puolueellisuus, tutkittavan harhauttaminen, vahingoittaminen tai luottamuksen pettäminen ja itsensä ja tarkoitusperiensä vääränlainen paljastaminen. Nämä ohjeet ehdottavat jo implisiittisesti ottamaan askeleen taakse ja havainnoimaan objektiivisesti neutraalisti kauempaa. Ohjeet sisältävät myös neuvoja siitä, kuinka tutkijan tuli esitellä itsensä niin, että hän saisi tutkittaviltaan sen, mitä he halusivat. Tutkijan omia tunteita, näkökulmia ja suhdetta tutkimusilmiöön tai tutkittaviin ei ole pidetty relevantteina kuvata eikä mahdollisesti edes legitiimeinä (Ellis 2004, 15).

Lopulta tutkijan positio, tyyli ja hänen itse tutkimukselleen asettama raja- määrittää kummasta etnografiasta on kyse. Autoetnografian ja etnografian ero menetelmällisinä laadullisen tutkimuksen muotoina on häilyvä, sillä molemmissa subjektilla, tutkijalla on merkittävä rooli tutkimuksen tuottajina ja tarinan- kertojina. Autoetnografiaa alkujaan on kuvattu kulttuurin ”sisäpiiriläisen” etnografiaksi, sekä itserefleksiiviseksi kirjoittamisen muodoksi:

Autoetnografia on tutkimusta, kirjoittamista, tarinankerrontaa ja menetelmä, joka yhdistää autobiografisen ja henkilökohtaisen kulttuuriseen, sosiaaliseen ja poliittiseen. Autoetnografisen kirjoittamisen muodot pitävät sisällään konkreettista toimintaa, tunteita, ruumiillisuuden kuvauksia, itsetietoisuutta, introspektiivisyyttä (itsetutkiskelu, itsereflektio), joita kuvataan ja esitetään dialogin, rakennettujen kohtausten, luonnehdintojen ja juonen avulla. Siten autoetnografia ottaa käyttöönsä kaunokirjallisen tyylin konventioita. (Ellis 2004, Preface XIX.).

Autoetnografian yhteys etnografiaan on kiinteä, joskin autoetnografisessa kirjoittamisessa painottuu subjektin, tutkijan ääni, ja omia kokemuksia pidetään primääriaineistona (Bochner & Ellis 2016, 17; Ellis 2004). Autoetnografiaa voidaan pitää etnografian alalajina, joskin painotus itsereflektioon ja omien tuntemusten kuvaamiseen suhteessa kulttuurisen kohteen kuvailuun auttaa erottamaan etnografisen ja autoetnografisen toisistaan. (Rannikko & Rannikko 2021, 63–65). Siten tutkijan etnografisen kirjoittamisen valinta etnografian ja autoetnografian välillä on valintaa erityisesti siitä, miten ja mitä tutkija havainnoi, katsoo ja kirjoittaa, siis havainnoi kulttuuria, itseään ja miten hän raportoi tuota katsetta.

Sisältävätkö havainnot pääasiassa kuvausta näkemistään kulttuurisista symboleista, objekteista ja subjekteista, vai kääntykö katse myös itseen, omaan kokemukseen kokemukseen ja tunteisiin.

Muotoiluetnografia, soveltava kulttuurintutkimus ja muotoilujattelu

Ennen tätä tutkimusprosessia olin aikaisemmin työssäni tehnyt palvelumuotoilun parissa runsaasti useita "kevyitä" etnografisia harjoituksia, tai "salamasotia" (*Blitzkrieg*), kuten Van Maanen (2011, 164) kuvaa do-it-yourself -etnografian ongelmallisia nykymuotoja. Nämä nykymuodot koskevat myös potentiaalisesti osaa soveltavasta kulttuurintutkimuksesta, sekä muotoiluetnografiasta, sillä usein etnografiaksi liian usein kutsutaan "a day in life" -tyylisiä pikavierailuja "kentällä" osana palvelunkehitysprojekteja, joiden tavoitteena on kerätä ymmärrystä käyttäjien arjesta tavoitteenaan valitun palvelun kehittäminen tai luova inspiraatio. Van Maanenin mukaan tämä ei ole etnografiaa. Alunperin asettamani tavoite oikean etnografian tekemisestä, johon liittyy pitkä kenttätöjako, sekä pitkä ajatus- ja kirjoitusprosessi, on tätä kirjoittaessa jo toteutunut. Tämän vuoksi hankkeen alkuperäinen kehittämistavoite on rakentunut myös riittävän vankalle käsitteelliselle ja kriittiselle kulttuurintutkimukselliselle pohjalle sekä kulttuuriselle analyysille että tulkinnalle, johon perustuen työn loppuosassa pyritään myös tuottamaan kontribuutioita yhteisöllisten oppimismallien kehittämiseen: kehittelemään konsepteja, ajatuksia ja suosituksia tulevaisuuden yhteisöllisestä oppimiselle kiinnostuneille. Erityisesti keskityn tämän tutkimuksen kohteen kanssa samankaltaisten, korkeakoulusektorilla sovelluskelpoisten ajatusten kehittelyyn.

Muotoiluetnografia on luonteeltaan ratkaisuhakuista, sillä pyritään lisäämään muotoilijoiden (asiakas)ymmärrystä kehitettävän palvelun käyttäjistä sekä tuottamaan yksinkertaisimmillaan käytännöllisiä ratkaisuja havaittuihin käyttäjän ongelmiin. Muotoiluetnografiaa kuitenkin käytetään usein laajemmassa kontekstissa elämäntapojen tai rituaalien oppimiseksi ja siten käyttäjän ymmärtämiseksi osana "luonnollista" ympäristöä. Näin muotoiluetnografiaa tekevän on päästävä osallistumaan näihin rituaaleihin. Muotoilun alalla muotoiluetnografiaa on hyödyllistä käyttää vaikkapa silloin, kun halutaan esimerkiksi tietää, kuinka rakkaus tennikseen heijastuu pelaajien muuhun elämään, eli millaisia muotoja suhde tennikseen saa työssä, vapaa-aikana, ohjelma- tai lehtivalinnoissa, internetin käytössä ja pelaajan sosiaalisissa verkostoissa. (Hämäläinen, Vilkkä & Miettinen 2011; Müller 2021.) Etnografian tiedonintressi ei tällöin rajoitu kulttuurisen kontekstin jäsenten ymmärtämiseen ja kuvaamiseen, vaan tavoitteena etnografian käyttäminen osana muotoiluprosessia, jossa ensisijaisena tavoitteena on uuden palvelun tai tuotteen kehittäminen (Kettunen 2013).

Tähän päämäärään pyrkii myös soveltava kulttuurintutkimus, jonka tehtävänä on vaikuttaa lisäämällä tietoa, arvioimalla yhteiskunnallisia ja kulttuurisia käytäntöjä sekä tarjoamalla konkreettisia ratkaisuja arkielämän ongelmiin. Soveltava ote ja perustutkimus usein limittyvät etnografisessa kulttuurintutkimuksessa, ja tuottavat uutta perustietoa tutkimuksen kohteista myös silloin kun tavoitteena on kehittää tuotteita tai palveluita. Kulttuurintutkimuksen keinoin

voidaan selittää ja perustella ihmisten arkisia valintoja, joka mahdollistaa tasa-arvoisemman, ihmislähtöisemmän ja käyttäjälähtöisemmän palvelu- ja tuotekehityksen. Taloudellisen hyödyn ja innovaatioiden tavoittelu suinkaan aina tuota hyvinvointia, vaan osallisuuden ja hyvinvoinnin tasa-arvoinen lisääminen yhteiskunnassa vaatii kompleksisten sosiaalisten ja kulttuuristen käytäntöjen ymmärtämistä. Sosiaaliseen ja kulttuuriseen muutokseen tähtäävien keskusteluiden ja tavoitteiden yhdistäminen talouteen ja teknologiaan liittyviin tavoitteisiin voi parhaimmillaan tuottaa hedelmällistä ja soveltavan kulttuurintutkimuksen vahvuudet hyödyntävää tutkimusta. (Hämeenaho, Ylipulli & Suopajarvi 2018; Suominen 2018; Luojus & Harviainen 2016; Ruckenstein, Suikkanen & Tamminen 2011; Kesby 2005; Strathern 2007.)

Tässä tutkimuksessa muotoilu- ja soveltava kulttuurintutkimus tarjoavat yhteiskunnallisen liittymäkohdan monitieteiselle, tieteiden väliselle tai transdisiplinääriselle yhteistyöareenalle (Hämeenaho, Ylipulli & Suopajarvi 2018) tarkasteltaessa paitsi suppeammin työssä kehiteltävää yhteisöllisen oppimiskulttuurin mallia tai laajemmin tarkasteltaessa *oppimiskulttuureja* niin korkeakoulutuksessa kuin työelämässäkin. Tiimiakatemioiden oppimiskulttuuri paikantuu käytännöiltään korkeakoulun ja työelämän puolimatkaan, eräänlaiseen liminaalitalaan (ei-vielä ammattilainen), joka on yhteiskunnallisesti erityisen tärkeä taso nuorten aikuisten siirtyessä työelämään joko yrittäjinä tai nuorina professionaaleina. Mitä parempia malleja oppijoille voidaan tarjota heidän osaamisensa oikeanlaiseen kehittämiseen, sitä parempi.

2.7 Kirjoittajan äänistä, positioista, etnografisen kirjoittamisen konventioista ja tutkijan valinnoista

Alun perin oma kiinnostukseni tehdä etnografista tutkimusta nousi arjen työstäni valmentaja-lehtorina tiimiakatemiassa, ja siitä oivalluksesta, että yhteisössä vallitsi erityinen oppimisen kulttuuri, jota en aluksi itsekään ymmärtänyt. Yhteisöön oli muodostunut erityisiä ja korkeakouluoppimisesta poikkeavia käytäntöjä, joita oppijat aluksi ihmettelivät, mutta toisaalta osa hyvin innokkaasti noudattivat. Ajattelin, että tutkimuksen avulla voisin paitsi ymmärtää sekä kulttuuria ja sen jäseniä paremmin, kehittää osaamistani valmentajana, ja sen myötä kehittää entistä parempia käytäntöjä, joita voitaisiin soveltaa laajemminkin työelämässä ja korkeakouluissa. Tämä lähtökohtainen ajatus auttaa ymmärtämään tutkimusprosessiani ja kirjoittamispositiotani autoetnografisen, etnografisen ja muotoilu- ja etnografisen rajapinnoilla.

Missä tahansa laadullisessa kulttuurin tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri kytkeytyy läpinäkyvyyteen, tarinan johdonmukaisuuteen ja perusteluihin puolustaa sen olemassaoloa sellaisena kuin se on lukemisen tai arvioinnin hetkellä. Tämän luvun tarkoitus siten onkin tunnistaa ja perustella ja kuvata omia tapojani ja positioitani kirjoittajana, joita kutsun "kirjoittajan ääniksi". Yksinkertaisesti kyse on toisaalta käyttämistäni teksti- ja kirjoitustyyleistä, mutta myös

yhtäältä siitä, ”kuka” on milloinkin äänessä ja kenelle tuo ääni on suunnattu. Olen tietoisesti pyrkinyt kehystämään tarinaa minä-muodossa, joka liittyy erityisesti autoetnografiseen suhteeseeni tutkimuskohteeseen. Toisaalta katseen kääntyessä oppijaan, ääneen pääsevät erilaiset oppijat, joista puhutaan 3. persoonassa etnografisena kuvauksena. 3. persoonasta tuotettuun kirjoittamiseen johtaa usein myös dokumenttien analyysi. 3. persoonassa kuvataan usein myös kulttuurin yhteisöllisiä käytäntöjä, joskin käytäntöihin liittyvissä henkilökohtaisissa kokemuksissa myös minä-muodossa.

Työn aineiston pohjalta on muodostettu myös erilaisia oppijoita kuvaavia ja havainnollistavia oppijapersoonia, joita käytetään tässä tutkimuksessa paitsi erilaisten oppijoiden toiminnan ja identiteettiprosessien havainnollistavaan kuvaamiseen, mutta niillä on erityisesti muotoilu-etnografinen ja soveltava käyttö-tarkoitus.

3. persoonassa kertovan äänen kautta muodostuu suhde myös teoreettiseen tutkimuskirjallisuuteen ja muihin teksteihin, joiden olen katsonut aiheelliseksi yhdistää tähän tutkimukseen. Tämä ääni on suunnattu erityisesti tiedeyhteisölle ja lopulta konkreettisimmin työn arvioijille. Mukaan valittu kirjallisuus auttaa myös yhdistämään tutkimuksen laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun ja viitekehykseen.

Autoetnografista positiota ei ole voinut osaltani välttää, koska olen ollut lehtorina ja valmentajana osa työyhteisöä, joka on kulttuurisesti pyrkinyt erottautumaan ympäröivästä korkeakoulukulttuurista. Tieteellisen kirjoittamisen konventioissa edelleen välttelyn minä-muodon käyttäminen on tässä tutkimuksessa ollut tietoinen valinta, ja sen käyttö on myös menetelmällinen valinta ja osa metodologista täsmällisyyttä ja läpinäkyvyyttä - näin tieto paikantuu täsmällisesti eikä siitä tule tutkimuksen luotettavuutta rapauttava ongelma, vaan päinvastoin. Ongelma tutkimuskirjoittamisessa ilmenee pikemminkin silloin, kun tiedon paikantuminen jätetään passiiviin, tai kokonaan huomiotta (Ryynänen & Rannikko 2021, 14–15). Olen ollut oppija itsekkin, olen opetellut *valmentamaan* itseohjautumaan pyrkiviä yksilöitä ja tiimejä uudenaikaisessa pedagogisessa prosessuaalisessa ympäristössä, jossa yksilölliset, tiimistä ja yhteisöstä lähtöisin olevat tavoitteet ovat korvanneet kurssien asettamat tavoitteet. Tämä on vaatinut myös erilaista oppijoiden ymmärtämistä, ja heitä on valmennettu tästä ymmärryksestä käsin.

Vuonna 2012, kun aloitin työni tiimiakatemiassa, etnografinen väitöskirja ei ollut suunnitelmistani. Nyt ajattelen käyneeni läpi *going native* -prosessin päinvastaisessa järjestyksessä (Fingerroos & Jouhki 2014, 91; Weißköppel 2009, 260; de Laine 2000, 105–106). En hylännyt tutkijayhteisöä tutkittavien yhteisöön tottumisen vuoksi, vaan siirryin osaksi tutkijayhteisöä tekemällä väitöskirjatutkimuksen yhteisöstä, ja tutkimuksen loppuvaiheessa myös siirryin toisiin tehtäviin tiimiakatemiasta. Tämän myötä tunnen myös olevani riippumaton kuvaamastani yhteisöstä.

Tulin yhteisön jäseneksi autenttisesti syistä, ja yli kahdeksan vuoden kokemukseni on elimellinen osa tätä työtä, sitä ei voi teknisesti erottaa erilliseksi tulintoja tekeväksi tutkijaminäksi. Olen toisaalta uppoutunut oppimiskulttuuriin

kokemuksellisesti ja toisessa vaiheessa alkanut ottaa etäisyyttä siihen. Tutkimusprosessini alkoi vuonna 2016 valmentamani tiimin viimeisistä treeneistä, jossa oppijat kertoivat ”tiimiakatemiatarinoitaan” edellisten 3,5 vuoden ajalta. Tästä hetkestä alkoi kirjoittajaaani ja tyylieni etsintä, joskin alkuvuodet keskittyivät kulttuurin *kuuntelemiseen*, ja kenttäpäiväkirjan kirjoittamiseen. Alkuvaiheessa oli haasteellista erottaa valmentajaa, kulttuurin jäsentä tutkijasta. Etnografisen kirjoittamisen aloitus vuonna 2019 paljasti ajatteluni tilan, tavoitteenani oli kirjoittaa ensimmäinen versio prosessikirjoittamisen keinoin, joka käytännössä tarkoitti vapaata kirjoittamista kulttuurista perustuen kokemukseeni ja kenttäpäiväkirjoihin. Lopputulos oli hyvin populaaria proosaa, johon myös yksi ohjaajistani kehotti puuttumaan, kirjoituksen akateemista kohderyhmää ei tulisi unohtaa. Sittemmin luovuin prosessikirjoittamisesta, joskin alkuvaiheessa mukana työssä oli pitkään fiktiivinen tarina ”Harrista”, joka on yksi oppijapersoonista. Fiktiivisen tarinan oli tarkoitus helpottaa kuvaamaan kulttuuria havainnollisemmin, paremmin ja tiiviimmin. Harrin tarina kuitenkin jätettiin työn laajuuden ja työmäärän vuoksi pois lopullisesta käsikirjoituksesta.

Ensimmäisen, ”proosallisen” version jälkeen kirjoittamisessa alkoi myös teoreettisen etsinnän vaihe, johon yhdistyi edelleen aineiston hankintaa ja analyysia. Tehtävänä oli löytää yhteisiä alueita ja käsitteitä empirian ja teorian välille. Tämä prosessi on ollut pikemminkin vuorovaikutteinen kuin strukturaalinen, ja se näkyy työn lopputuloksena eklektisenä, melko vapaanakin, nomadisena teoreettisena poimintana, kehittelynä ja yhdistämisenä yhteensopiviin käsitteisiin, teorioihin, tutkimuksiin ja tieteenaloihin, joskin pyrkien pysyttelemään kulttuurintutkijan positiossani ja kriittisessä maailmankuvassani, jonka tavoitteena on tulkita ja kirjoittaa eletystä ja koetusta kulttuurista käsin, ei jostakin omaksutusta maailmankuvasta käsin. Siten kompassina prosessissa on toiminut tarkasteltava kulttuuri ja siitä tuotettu ja kerätty empiirinen aineisto.

Van Maanen (1988) on luokitellut etnografiset kirjalliset konventiot kolmeen luokkaan: realistisiin, tunnustuksellisiin ja impressionistisiin. Hän on myöhemmin (2010, 247–250) tarkentanut luokittelujaan aikaisempiin pohjautuen kolmella uudella kategoriolla: strukturaalisilla, poststrukturaalisilla ja kantaottavilla kertomuksilla.

Strukturaalinen etnografia on hänen mukaansa analyttinen suuntaus, joka tukeutuu voimakkaammin johonkin valittuun teoriaan viitekehystä rajattaessa, tarkentaessa ja tulosten käsittelyssä. Tämä tarkoittaa teorian korostumista ja vaikutusta työn rakenteeseen, kuvaukseen, tuloksiin ja tieteelliseen retoriikkaan.

Poststrukturaalisen etnografian kirjoittamisen suuntaus on Van Maanenin mukaan kuin eräänlainen etnografian TKI-yksikkö (*research and development*), joka tarkoittaa kokeellista kehittämistä ja pyrkimystä tekstuaalisiin innovaatioihin. Niissä korostuu problematisoiva ja kriittinen suhde merkityksiin sekä epävarmuus ja avoimuus. Tekstit saattavat olla keskeneräisiä, ratkaisemattomia ja avoimia. Poststrukturalistiset kirjoittajat painottavat teksteissään enemmän tietämättömyyttä ja epävakautta kuin tietämistä.

Kantaottava etnografia on puolestaan moraalista, normatiivista, arvopeusteista tai jopa tuomitsevaa etnografiaa. Se keskittyy ottamaan käsittelyyn

jotain ”pahaa” ja pyrkiä vaikuttamaan vääryyksien korjaamiseen. Toisaalta tähän lajiin (*Advocacy tales*) voisi lukea myös myönteiset kirjoitukset, joskin niiden suhde kriittiseen kirjoittamiseen ja tieteellisiä kriteereitä arvostavaan etnografiaan on problemaattinen. Siten voidaan todeta, että ne eivät ole tieteellistä etnografiaa tai tiedettä laisinkaan.

Kun käsillä olevaa tutkimusta arvioidaan edellisten luokittelujen valossa, se ei puhtaasti sijoitu mihinkään mainituista kategorioista. Tutkimusprosessi on pyrkinyt avoimeen aineistolähtöisyyteen tieteenalanaan nykykulttuurin tutkimus, joka on tutkimusprosessin aikana johtanut erilaisiin tekstuaalisiin kokeiluihin ja luovaan, monitieteiseen, teoreettiseen poimintaan, joten yhteys poststruktuurialiseen suuntaukseen on vahvempi kuin strukturaaliseen etnografiaan. Kuitenkin raportoinnissa on strukturaalisia ja tietoa kokoavia piirteitä ja soveltavia tavoitteita, joiden tavoitteena on tehdä aineistosta havainnollista ja käyttökelpoista tulevaisuuden oppimisympäristöjen kehittämisessä. Siten se ei istu suoraan Van Maanenin luokitteluihin, ja näiltä osin sitä voidaan kutsua soveltavaksi kulttuurintutkimukseksi tai muotoiluetnografiaksi (kts. Hämeenaho, Ylipulli & Suopajarvi 2018).

Valittu tieteenala, nykykulttuurin tutkimus vaikuttaa työn valittuun maailmankuvaan, ja siten yhteiskuntatieteelliset sekä humanistiset tieteet painottuvat työn tutkimuksellisten lähteiden valintakriteereissä. Toisin sanoen ne teoreettiset, empiiriset lähde-tekstet on pyritty kytkemään joko nykykulttuurin alaan, yhteiskuntatieteelliseen kirjallisuuteen. Useimmiten liiketaloustieteen, organisaatioiden tutkimukseen tai kasvatustieteen kirjallisuuteen tai tutkimukseen on viitattu ilmiön etnografisen kuvaamisen yhteydessä ja ilmiön kuvaamisen syventämiseksi, havainnollistamiseksi tai vertailemiseksi.

Käsillä olevan tutkimuksen teoreettiset valinnat ovat pinnalta katsoen haasteellinen kokonaisuus, sillä työ sisältää viittauksia hyvin erilaisiin tieteenaloihin ja tutkimustraditioihin. Niitä yhdistää kuitenkin erityinen, etnografisesti etenevä tutkimusprosessi ja tapa katsoa ja ymmärtää ilmiötä. Se miksi juuri kyseiset lähteet on kulloinkin valittu yhdistämään teoriaa ja empiriaa, tai tukemaan tai syventämään kuvaustani, on relevantti kriittinen kysymys, ja pyrkimys on ollut löytää kunkin ilmiön, teorian tai käsitteen tieteellisin kriteerein tunnustetut ”keskeiset” julkaisut. Työn ulkopuolelle on kuitenkin tietoisesti rajattu teoreettiset kirjallisuuskatsaukset, sillä niillä ei ole sijaa pluralistisessa etnografiassa, joka nojautuu etnografiseen aineistoon. On tärkeä silti jatkuvasti kysyä, miksi työhön on valittu juuri kyseiset lähteet. Tämä on tärkeää siksi, että ne kantavat kuvaukseen omat representaationsa kulttuurista, ja siten vaikuttavat omalta osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen.

Kuten sanottua, tutkimusprosessin aineistolähtöisyys on ollut tämän tutkimuksen lähtökohta, jonka avulla myös sisällölliset: niin teoreettiset ja käsitteelliset valinnat on säännönmukaisesti tehty kenttätyön, analyysin ja kirjoitustyön vaiheittaisessa etenemisessä ja ymmärryksen syventyessä. Aineistolähtöisyydellä tarkoitan erityisesti sitä, että otsikoissa esiintyvät käsitteet, ilmiöt ja merkitykset ovat alun perin nousseet merkityksellisiksi aineistosta käsin tai ankkuroituvat empiiriseen aineistoon. Jatkuvana kysymyksenä on ollut kysyä aineistolta

oppimiskulttuurille keskeisimpiä piirteitä ja merkityksiä sekä pyrkiä konstruimaan niistä mahdollisimman totuudenmukainen tulkinta ja kuvaus.

Kertomuksen keskeiset rakenteelliset valinnat ja niiden tuottamat lopputulokset ovat näkyvissä sisällysluettelossa. Yhteisöllisyyden, tiimitoiminnan sekä oppijoiden näkökulmasta kerrotut kuvaukset ovat valikoituneet parhaaksi tavaksi kuvata keskeisimpien eri kulttuuristen tasojen arkea ja todellisuutta, joskaan tämä tapa ei suinkaan kerronnallisesti ole ollut vailla haasteita. Ne ovat toisaalta antaneet mahdollisuuden syventää oppimiskulttuurin eri tasojen kuvausta eri näkökulmista, mutta vaikeuttaneet holistisen tarinan kuvaamista. Kukaan tiimiakatemian alumni tuskin juhlii tätä lukukokemusta samankaltaisena kuin omaa 3,5 -vuotta kestänyttä oppimismatkaansa, mutta uskon ja toivon, että se avaa myös hänelle uusia ajatuksellisia tapoja lähestyä hänen henkilökohtaista oppimiskokemustansa paitsi uudesta kriittisestä näkökulmasta, hän tunnistaa siinä myös kokemansa muistot ja kulttuurin välittämän ”TA-spiritin”, joka on ollut osa juuri hänen kokemustaan. On silti tunnustettava, että käsillä oleva kirjoitus on kohderyhmältään suunnattu ensisijaisesti akateemiselle yhteisölle, ja siten populaarimpi proosa saa odottaa.

Tavoitteena on ollut tuottaa kulttuurista mahdollisimman totuudellinen ja kertomuksellinen kuvaus, jotta mahdollisimman moni voisi ymmärtää tiimiakatemian erityislaatuista oppimiskulttuuria sekä oppia siitä. Tavoitteena on yhtä lailla ollut säilyttää refleksiivisyys ja kriittisyys ilmiötä kohtaan ja kunnioittaa etnografista prosessia hermeneuttisena, syventyvänä ja itsekorjaavana, joskin resurssiltaan rajattuna prosessina (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 14–16). Tehtävänäni on ollut syventää oppimistani tiimiakatemian oppimiskulttuurista ja sen sisältämistä kulttuurisista käytännöistä ja ajattelutavoista, sekä tavoitella tässä totuudellisuutta. Näin aineistosuhteeni on ollut vuorovaikutteinen, ei suinkaan lineaarinen. Tutkimusprosessi on ollut pitkä, ja siihen on vaikuttanut myös työskentelyni yhteisössä ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista. Olin työskennellyt valmentajana jo yli neljä vuotta ensimmäisen tutkimussuunnitelmani kirjoittamista. Jälkeenpäin katsottuna tämä on ollut voimavara ja tuonut tarvittavan etäisyyden tutkimuskohteeseen ja -ilmiöön, alkuvuosina olisi ollut suuri riski kirjoittaa epäkypsää, ja kritiikitöntä ylistyshenkistä kuvausta, jonka tieteellinen ja menetelmällinen uskottavuus ja arvo olisi ollut tätä tekstiä heppoisempi.

2.8 Tutkimuksessa käytettävät aineistonkeru- ja analyysimenetelmät ja aineisto

Tutkimuksessa on käytetty useita erilaisia laadullisia aineistonkeruumenetelmiä kenttätyön ja tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisen tukena ja lisänä. Käytetyillä menetelmillä on ollut myös merkittävä vaikutus lopputulokseen. Esimerkiksi ilman yksilöhaastatteluja ja -narratiiveja olisi ollut vaikeaa kuvata oppijoiden erilaisia ääniä ja oppijapersoonia tavalla, jotka nousevat tutkimuksessa nyt erityisinä esiin. Jo tämä tuo esiin etnografian suhteen aineistoon ja aineiston suhteen

lopputulokseen - ja etnografisen tutkimustavan yksilölliseen luonteeseen. Tekemäni valinnat aineistonkeruussa ovat vaikuttaneet tulkintaan kohteesta, ja siten myös erilaiset tulkinnat olisivat mahdollisia. Lähtökohtaisesti tekemäni menetelmävalinnat ovat kuitenkin perustuneet logiikkaan, jonka avulla olen pyrkinyt mahdollisimman totuudellisesti vastaamaan tutkimusongelmaan, jossa oppimiskulttuurin holistisen kuvaamisen lisäksi on pyritty hahmottamaan miten ja minkälaista oppimista oppimiskulttuuri tuottaa ja tukee, sekä sitä miten tuotettu kulttuuri rakentaa kollektiivisia ja yksilöllisiä identiteettejä ja toimijuuksia. Autoetnografisen ja yhteisöllisen näkökulman (kenttäpäiväkirja, osallistava havainnointi, omakohtaiset kokemukset) lisäksi koin tutkimuksen edetessä tarvetta ymmärtää erityisesti oppijoiden maailmaa, ja siksi yksilö (teema)haastattelut valittiin mukaan aineistonkeruumenetelmäksi. Lisäksi ryhmäaineistojen kerääminen pyrki yhteisöllisyyden ja tiimitason (ryhmä)ymmärryksen lisäämiseen. Tutkimusprosessin eteneminen on siten vaikuttanut käytettyjen aineistonkeruumenetelmien valintaan kompassin tavoin osana etnografista tutkimusprosessia.

Etnografista kenttätyötä oli alun perin haasteellista toteuttaa, sillä tein tutkimusta oman valmennus- ja opetustyöni ohella. Tämä hidasti prosessia, sillä varsinaiseen kirjoitustyöhön ei ollut mahdollista käyttää työaika. Varsinainen tutkimusprosessi ja aineistonkeruu alkoi valmentamani tiimin viimeisissä treeneissä joulukuussa 2016, jossa oppijat kertoivat ”tiimiakatemiamatkastaan” edellisten 3,5 vuoden ajalta (oppijannarratiivit 8–22). Nämä olivat ensimmäiset äänitallentimelle tallentamani treenit, jossa tein myös muistiinpanoja. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa aloin kirjoittamaan tutkimuspäiväkirjaa sekä keräsin erilaista dokumenttiaineistoa, joka piti sisällään paitsi tiimiakatemian oppimismallia kuvaavia dokumentteja, myös oppimiseen liittyviä dokumentteja tiimiyrittäjiltä, kuten esseitä ja oppimisreflektioita, joita oppijat palauttivat puoli-vuosittain. Kirjoitin säännöllisesti myös treenipäiväkirjaa, jota kirjoitin erityisesti valmennustyöni tueksi.

Erityisesti vuosina 2018–2019 toteutin yksilöteemahaastatteluja (N=16), valmentajahaastatteluita (N=3) sekä tallensin erilaisia treenitallenteita (oppimistilanteet), joista työlle tärkeimmäksi aineistoksi muotoutui oppijannarratiiveista koostuva autenttinen aineisto (2016; 2018, N=22), joissa valmistumassa olevat oppijat kertoivat ”tiimiakatemiamatkastaan”. Lisäksi keskeiseen aineistoon kuuluivat Lego Serious Play-menetelmän avulla kerätty työpaja-aineisto (2018; 2019), jossa valmistumassa olevat oppijat (N=4) rakensivat kahdessa erillisessä työpajassa ”tiimiakatemiamatkansa” LSP-menetelmää hyödyntäen.

Oppijahaastatteluiden ja -tarinoiden lisäksi tukenani on jatkuvasti kerätty etnografinen havaintoaineisto: kenttäpäiväkirjat ja treenipäiväkirjat (2016–2020), treenipäiväkirjat (2012–2015), dokumentit, kuten valokuvat, oppimiseen liittyvät dokumentit ja oppijoiden kirjoittamat esseeit.

Seuraavaksi kuvaan käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä ja niihin liittyviä yksityiskohtaisempia menetelmäkuvaus- ja taustatietoja.

Kenttätyö, kenttäpäiväkirja, osallistuva havainnointi ja dokumentit

Olen tehnyt osallistavaa havainnointia jatkuvasti osana työtäni vuosina 2017–2020, ja tuona aikana olen kirjoittanut kenttäpäiväkirjaa (jota kutsun ajoittain myös tutkimuspäiväkirjaksi). On huomioitava, että johtuen autoetnografiasta, ”heimolaisen” positioistani kentällä, intensiivisiä tai kenttätyöjaksoja on vaikeaa erottaa opetustyöstä. Näin kenttätyö on jatkunut hitaasti usean vuoden välillä sisältäen intensiivisempiä ja passiivisempia jaksoja havainnoinnin suhteen, joka on ollut toisaalta haasteellista tutkimuksen toteuttamisen kannalta, toisaalta kulttuuriin liittyvät havainnot ovat saaneet odottaa erilaisten käytäntöjen mahdollista toistumista ja syvempää ymmärtämistä. Ajattelen, että pitkän kenttätyöjakson avulla olen sekä voinut tunnistaa syvemmin kulttuurissa tuotettuja, ja omia ajattelutapojani, ja lopulta myös kyetä niiden kriittisempään tarkasteluun.

Kenttäpäiväkirjan lisäksi olen pitänyt treenipäiväkirjaa, joka on valmennustyöhöni niveltävä aineisto, ja ne voidaan pikemminkin lukea dokumenteiksi, sillä ne liittyvät pääasiallisesti valmennus- ja opetustyöhön. Treenipäiväkirja on sisällöltään laajin, ja se sisältää arviolta reilusti yli 1000 liuskaa omia ajatuksia ja merkintöjä, reflektioita, piirroksia ja dokumentaatioita oppijoiden prosessista ja oppimisesta. Treenipäiväkirjan (usein paperisen treenivihkon) käyttäminen on kaikille oppijoille ja valmentajille ollut tiimiakatemiassa eräs oppimiskulttuurin käytännöistä, ja valmennustyö sisältää paljon kuuntelemista, toki valmentajat ovat tyyleiltään myös erilaisia. Kuitenkin Tiimiakatemian oppimiskulttuurissa valmentaja ei pyri aktiivisesti johtamaan keskustelua (tai ”dialogia”), vaan tällainen tulkitaan tiimien taholta helposti omaa prosessia(an) häiritseväksi.

Kenttäpäiväkirjani sisältää myös runsaasti havaintoja ja reflektioita, jotka ovat kirjoitettu väitöstyötäni varten, ja sen avulla olen kyennyt nostamaan analyysiin ja tulkintaan otteita. Kenttäpäiväkirjaa olen pyrkinyt kirjoittamaan paitsi treeneistä, myös erilaisista yhteisöllisistä tapahtumista ja arjesta toimistolla.

Dokumenttiaineisto sisältää pääosin itse tuotettua valokuvamateriaalia, erilaisia oppimiseen liittyviä ohjedokumentteja sekä oppijoiden tuottamia (julkisia) oppimisdokumentteja, kuten esseitä ja (yksityisiä) reflektiopapereita.

Oppijoiden ja valmentajien teemahaastattelut

Haastatellut oppijat (N=16) ovat neljää oppijaa lukuun ottamatta olleet valmistuneita alumneja, ja he ovat valmistuneet vuosien 2015–2017 välissä. 12 oppijaa on haastattelunsa aluksi saaneet tehtävän hahmotella itsenäisesti kokemaansa oppimismatkaa (kokemusta) piirtämällä visuaalisen aikajanan (piirros mallin mukaiseen A4-kokoon), johon heidän tuli merkitä heille itselleen merkityksellisiä oppimiskokemuksia sekä oppimisen esteitä ja huippukohtia. Tämän kartan tehtävänä oli auttaa oppijoita pitkän aikajakson sisältävän kertomuksen muistamisessa, rakentamisessa ja hahmottamisessa, ja merkityksellisten oppimiskokemusten tunnistamisessa. Visualisoitu tarina auttoi myös tulosten konkretisoimisessa (Hakoköngäs & Martikainen 2021). Visuaalisen aikajanan jälkeen oppijoita pyydettiin kertomaan tarinansa mahdollisimman yksityiskohtaisesti alusta loppuun. Tämän jälkeen keskusteltavat teemat liittyivät 1. tiimiakatemiassa koettuihin

merkityksellisiin oppimiskokemuksiin (niin ”huippukokemukset” kuin ”pohjakosketukset”) 2. tiimiakatemian kulttuuriin ja 3. kehityskohtiin.

Seitsemää haastateltua oppijaa olen valmentanut 3,5 vuotta, osa haastateltavista pyrittiin tarkoituksellisesti valitsemaan niin, että minulla ei ole ollut henkilökohtaista valmennussuhdetta heihin.

Lisäksi olen haastatellut kolmea valmentajaa, sillä halusin ymmärtää paremmin oppimiskulttuuria valmentaja-opettajien näkökulmasta sekä ymmärtääkseni erilaisuutta suhteessa omaan käsitykseeni valmentamisesta sekä tiimiakatemian oppimiseen liittyvistä kulttuurisista ajattelutavoista ja käytännöstä. Haastattelut ovat kestäneet keskimäärin kaksi tuntia/haastattelu.

Ryhmäaineistot: Oppijanarratiivit

Idea oppijanarratiivien (N=22) keräämisestä syntyi joulukuussa 2016, kun valmentamani tiimi järjesti valmistuessaan, viimeisissä treeneissään reflektiotilaisuuden ”tiimiakatemiamatkasta”. Ajatuksena oli useiden tuntien ajan kertoa yksilöllisiä oppimistarinoita koko opintojen ajalta. Tällaisten tarinoiden kertominen ja yhteinen reflektointi ovat osa Tiimiakatemian oppimiskulttuuria, ja siten aineistoa voi pitää autenttisenä. Saatoin esittää tarinoihin kysymyksiä ja kommentteja muiden osallistujien tavoin, mutta tein sen niin etnografina kuin valmentajana. Ennen keskustelua ja kysymyksiä oppijat kuitenkin saivat kertoa pitkän tarinansa keskeytyksettä. En antanut oppijatarinoihin erityistä rakennetta tai ohjetta, vaan oppijat valmistelivat itsenäisesti treenin kuten tavallisesti. Keräsin oppijatarinoita kahdelta valmentamaltani tiimiltä yhteensä 22 kappaletta.

Menetelmällisesti määrittelen aineiston autenttiseksi ryhmäaineistoiksi (ei ryhmähaastatteluksi), sillä en ollut tutkijana haastattelijan roolissa, vaan tapahtumat olivat autenttisia dialogisia treenejä, jonka oppijat olivat itse suunnitelleet kunkin oppijan ”tiimiakatemiamatkan” kertomista ja keskustelua varten, ja haastattelijoina toimi koko ryhmä itseni mukaan lukien. Osallistuin tapahtumiin valmentajan ja tutkijan roolissa.

Kaikki oppijanarratiivit liittyvät valmistumishetkellä kerrottuihin oppijatarinoihin, jossa oppijat kertoivat reflektoiden oppimismatkastaan alusta loppuun. Tarinat kerrottiin tiimin treeneissä, ryhmätilanteessa, jossa olin läsnä valmentajana, ja osallistuin tilanteeseen myös kertomalla oman narratiivini. Olen toiminut näissä tilanteissa kerrottujen oppijoiden pitkäaikaisena valmentajana (2,5–3,5 v.).

Lego® Serious Play® aineistonkeruumenetelmänä

Lego Serious Play-menetelmä on vuosina 1995–2002 Lego-yhtiön ja sveitsiläisen IMD business schoolin (Professorit Johan Roos ja Bart Victor) kehittämä ongelmanratkaisumenetelmä ryhmille, joka on alun perin kehitetty parantamaan yritysten strategiatyötä. Vuosina 2005–2007 Robert Rasmussen, Lego Educationin TKI-toiminnasta vastaava johtaja, kehitti ja monipuolisti menetelmää ja tekniikoita edelleen, jotta sen avulla voitiin suunnitella erilaisia työpajoja ryhmien erilaisiin tarpeisiin ja yleisesti ongelmanratkaisuun (Lego Serious Play 2022; Kristiansen & Rasmussen 2014; Association of Master Trainers 2022).

Olen soveltanut Lego Serious Play-menetelmää (jatkossa LSP) yhtenä tavonomaista harvinaisempaa aineistonkeruumenetelmänä. Tutkimuksessa LSP-menetelmää on käytetty oppijanarratiivien ja haastattelujen vaihtoehtona, ja kaksi neljä tuntia kestävä työpajaa on toteutettu menetelmän avulla niin, että oppijat ovat menetelmään liittyvän ohjauksen jälkeen rakentaneet tiimiakatemiamatkansa (2,5 vuoden oppimiskokemuksensa) ja kertoneet sen jälkeen rakentamastaan 3-D mallista tarinan. Tämän jälkeen olen esittänyt erilaisia kysymyksiä mallista rakentajalle. Idea menetelmän käytöstä tutkimusmenetelmänä syntyi tarpeesta päästä yhä syvemmälle oppijan kokemusmaailmaan. Olin aikaisemmin käyttänyt menetelmää kehittämis-, ja valmennustyössäni, ja huomasin menetelmän tuottavan myös tutkimuksellisesti mielenkiintoista ja rikasta aineistoa. Kehittelyn ja kokeilujen myötä (Ruuska 2017; 2021), sekä menetelmän Tämän tutkimuksen ulkopuolella olen perehtynyt menetelmään syvällisesti suunnittelemalla ja fasilitoimalla n. 100 erilaista Lego Serious Play-työpajaa, ja kouluttautunut sertifioiduksi LSP-fasilitaattoriksi Robert Rasmussenin johdolla, joka on yksi menetelmän kehittäjistä. (Kristiansen & Rasmussen 2014; Association of Master Trainers 2021).

Tutkimuskäyttöön liittyvän tutkimustiedon avulla sovelsin LSP-menetelmää identiteettityöhön liittyvänä aineistona haastatteluaineiston kaltaisesti, joskin analyysiaineistona toimivat videoidut tarinat ja valokuvat 3D-legomalleista. Mediatutkija-sosiologi ja professori David Gauntlett on kehittänyt "visuaalista sosiologiaa" (*visual sociology*) ja käyttänyt myös LSP-menetelmää identiteettien tutkimuksessa metaforamallien rakentamisen avulla sekä rakentanut teoreettista perustaa menetelmän tutkimuskäytölle (Gauntlett 2007).

Gauntlett (2007) etsii vaihtoehtoja perinteisille haastatteluille pyytäessään haastateltaviaan rakentamaan visuaalisia malleja - videoita, kollaseja, piirroksia, ja sitten tulkitsemaan niitä. Eräässä tutkimuksessaan Gauntlett pyytää haastateltaviaan rakentamaan myös metaforisia lego-malleja omasta identiteetistään, Lego Serious Play-menetelmän perusprosessia (kts. seuraava sivu) soveltaen. Tämän on tarkoitus olla luova ja refleksiivinen menetelmä, joka tuottaa tietoa siitä kuinka haastateltavat esittävät itsensä, ymmärtävät omaa elämäntarinaansa ja yhdistyvät sosiaaliseen maailmaan. Gauntlettin tutkimuksessa identiteettityö yhdistetään luovuuteen ihmisen fundamentaalina tarpeena "tulla itsekseen" ja omaksua kaikki kokemansa, viitaten myös taitelijoihin ja taiteen tuotoksiin itseilmaisun muotona.

Miksi Gauntlett kutsuu lego-malleja metaforisiksi? Yksinkertaisesti siitä syystä, että rakentaessaan lego-malleja, ihmiset usein ilmaisevat merkityksiä tarinoissaan malleista metaforien avulla. Käytämme kielessä jatkuvasti metaforia (kielikuvia), koska haluaisimme rakentaa moniulotteisemman, värikkäämmän, paremman ja ehkä tehokkaamman merkityksen metaforan Y avulla puhumattamme, mahdollisesti kompleksisesta asiasta X. Yleisesti voimme ymmärtää metaforan, jos kutsumme naapuriamme "käärmeeksi". Käytämme metaforia, koska ne lisäävät kieleen lisämerkityksellisyys tason, mitä emme voisi muuten ilmaista. Metaforat eivät ole vain kielen omaisuutta, vaan visuaaliset esineet voivat myös olla metaforisia (kuten applen kehittämä "hiiri"). Metaforat eivät ole

siis vain hyödyllisiä ilmaisemaan ajatuksia ja merkityksiä, vaan niitä voidaan pitää keskeisinä inhimillisen kokemuksen ymmärtämisessä. (Gauntlett 2007, 142–152.)

Tieto ja tietäminen ovat moniulotteisia kysymyksiä, emmekä voi perustaa tiedon tavoittamista ja keräämistä vain järjen käyttöön, rationaalisen ajatteluun tai pelkkään kielelliseen ilmaisuun perustavilla tutkimusmenetelmillä. Tämä lähtökohta yhdistää sellaisia tutkimusmenetelmiä, joita kutsutaan luoviksi, toiminnallisiksi ja osallistuviksi. Visuaaliset menetelmät ovat puolestaan saaneet alkunsa tarpeesta tavoittaa tietoa, jota ei ole mahdollista sanallistaa tai joka on vaiettua tai tiedostamatonta. (Ryynänen & Rannikko 2021, 12–15.) Myös LSP:n kehittäjiä yhdisti ajatus siitä, että me voimme käyttää käsiämme rakentaa tietobjekteja, ja näin toimien rakentaa kolmiulotteisia representaatioita ajatuksistamme ja tunteistamme. Neurotieteen tutkimuksen avulla on tiedetty jo pitkään, että suuri osa aivojen motorisista toiminnoista yhdistyvät käsiimme, ja siten voidaan ajatella, että käsillämme on jatkuva vuorovaikutussuhde aivoihimme, joka tarkoittaa käsiemme olevan keino paitsi manipuloida esineitä, myös ”ajatella käsillämme” (Gauntlett 2007; Kuhn 2020). LSP-menetelmän keskeinen ajatus on pyrkiä nopeasti ja intuitiivisesti rakentamaan malleja ja tarinoita haastattelijan esittämiin kysymyksiin, ja samalla pääsemään syvemmälle määriteltyyn aiheeseen, ja lisäksi saavuttamaan erityinen osallisuuden ja aktiivisuuden kokemus. LSP-menetelmän kehittäjät ovat teoreettisesti yhdistäneet menetelmän konstruktivismin oppimisteoreetikoihin (Piaget), konstruktionismiin (Papert 1980), leikin yhdistämiseen (sosiaalisessa) tiedon konstruoinnissa sekä teoriaan ihmisen kyvystä kuvitella asioita (mielikuvitus) (Gauntlett 2007).

Tutkimuksessa käytetty LSP-sovellus

Opintojensa loppuvaiheessa olleita opiskelijoita kutsuttiin avoimesti Tiimiakatemiian sisäisessä Facebook-ryhmässä Tiimiakatemiamatkani-legotyöpajaan, jossa tavoitteena oli rakentaa kunkin oma oppimismatka menneen 2,5 vuoden ajalta. Tämä oli oletetusti myös oppijoille hieno mahdollisuus reflektoida mitä hän on oppinut Tiimiakatemiassa.

Kutsussa kerrottiin työpajan olevan osa väitöstutkimustani ja että siihen osallistuttaisiin anonymisti. Työpaja järjestettiin joulukuussa vuosina 2017 ja 2018, ja siihen varattiin neljä tuntia. Kumpaankin työpajaan ilmoittautui 2 oppijaa, yhteensä siis 4 osallistujaa.

Tutkimusongelma, työpajan tavoite: saada ymmärrys oppijoiden (ammattilaisesta) identiteetistä tällä hetkellä, rakentaa ymmärrystä kunkin yksilöllisestä oppimismatkasta ja sen merkityksellisistä kokemuksista (sis. huippukohtat ja pohjakosketukset)

Työpajan aluksi oppijat johdatettiin LSP-menetelmään ja sen perusprosessiin ja suoritettiin erityinen lämmittely ja perehdytys (skills building) jossa lämmittelytehtävinä rakennetaan 1) torni 2) rakennetaan malli erityisistä ohjeista 3) muunnellaan mallia, jotta opitaan kertomaan (metaforisia) tarinoita legojen avulla 4) Rakennustehtävä, jonka avulla edelleen orientoidutaan LSP:n käyttöön metaforisena tarinankerrontana

LSP-menetelmän perusprosessi (*core process*), jota toistetaan vaihdellen ennalta laadittuja kysymyksiä tavoitteena päästä syvemmälle määriteltyyn aiheeseen tai ongelmaan. Kohdissa 1 ja 2 on määritelty varsinaiset tutkimuskysymykset, joihin osallistujat rakensivat lego-mallit:

TAULUKKO 2. Lego® Serious Play® perusprosessi (Kristiansen & Rasmussen 2014)

1.Kysymys
2.(Rakenna)Vastaus
3. Kerro tarina
4. Reflektoi ja opi (tässä tutkija kysyy rakentajalta lisäkysymyksiä rakennetusta mallista ja sen yksityiskohdista)

1. Rakenna malli (ammattillisesta) identiteetistäsi ja kerro tarina (Aikaa rakentamiseen 7 minuuttia, lisäaikaa voidaan antaa n. 12 minuuttiin saakka)
2. Rakenna oma Tiimiakatemiamatkasi huippukohtineen ja pohjakosketuksineen ja kerro tarina (aikaa rakentamiseen 10+ minuuttia, lisäaikaa voidaan antaa tarvittaessa aina 20 minuuttiin tai jopa pidempään saakka)

Työpajassa käytettiin Lego Serious Play-tuotesarjan legoja. Osiossa 1 käytettiin Windows Explorer Kit-legoja (52 erilaista palaa, <https://www.lego.com/fi-fi/product/window-exploration-bag-2000409>) ja osiossa 2 Identity and landscape -tuotetta (<https://www.lego.com/fi-fi/product/identity-and-landscape-kit-2000430>).

Työpajat tallennettiin videonauhurilla ja äänitallentimella, sekä tehtiin muistiinpanoja.

Analyysimenetelmät

Voidaan ajatella, että analyysimenetelmien tarkka eritelty kuvaus ei työssä ole tarkoituksenmukaista, sillä kyseessä on etnografinen tutkimus, jossa viitekehyyksenä on hermeneuttinen tapa vuorovaikuttaa kentän ja teoreettisen käsitteenmuodostuksen kanssa tuottaen kirjoitusprosessin kautta lopulta kirjallisen tuotteen. Näin etnografinen tutkimus on paljolti myös kirjallinen ajatusprosessi kirjoittamisen olevan, ei vain ajattelun väline, vaan pikemminkin ajattelun apukeino. Näin voidaan sanoa ihmistieteistä yleensäkin (Alasuutari 1999, 280). Silti on hyödyllistä ja luotettavuuden kannalta olennaista kuvata systemaattista aineistonkeruuta, ja jonka avulla voidaan arvioida sitä aineiston analyysiprosessia ja muotoa, jonka myötä aineisto on päätynyt kirjoituksena näille sivuille.

Kenttätöäineisto (päiväkirjat) on dokumentoitu sekä käyttäen paperisia muistikirjoja sekä digitaaliseen tiedostoon (mac/pages-dokumentti). Kirjoitus- ja analyysivaiheessa kenttäaineistoa on käyty läpi useita kertoja, sekä luokiteltu ja teemoiteltu aineistoa tarvittaessa värikoodein, joissa lopulta luokittelujen muotoutuessa ovat liittyneet kolmeen kirjoituksen näkökulmaan (yhteisöllisyys /

tiimi / yksilö / valmentaja). Lisäksi työssä on käytetty visuaalisia teemoittelu- menetelmiä ja hahmokarttoja (affinity diagram), jossa merkitysteemoja on ryhmitelty visuaalisesti post-it lappujen avulla sekä käyttäen Legoja ja LSP-menetelmää hahmottamaan ja jäsentämään kokonaisuuksia.

Oppijoiden ja valmentajien teemahaastattelut on tallennettu digitaalisella tallentimella, ja tämän jälkeen ne on litteroitu tekstitiedostoksi. Visuaalinen aineisto on saatettu digitaaliseen muotoon kuvatiedostoksi, jonka myötä niitä on voitu nostaa analyysiin ja osaksi kirjoitusprosessia. Tekstitiedostojen avulla haastatteluja on luettu, analysoitu, luokiteltu värikoodein (yhteisöllisyys/tiimi/yksilö/valmentaja). Lisäksi aineiston ymmärtämisen ja tulkitsemisen apuna on käytetty visuaalisia teemoittelu- menetelmiä ja hahmokarttoja (affinity diagram), jossa merkitysteemoja ja luokkia on ryhmitelty visuaalisesti post-it lappujen avulla sekä käyttäen Legoja ja LSP-menetelmää hahmottamaan ja jäsentämään kokonaisuuksia.

Oppijanarratiivit on tallennettu autenttisessa tilanteessa ääninauhurille ja niistä on tässä yhteydessä kirjoitettu käsin muistiinpanot. Muistiinpanojen ja äänitallenteen avulla aineisto ja tarinoita on käyty läpi useita kertoja, tehty analyysia ja yhteenvedoja, sekä nostettu työhön suoria otteita tulkintaa varten ja pyritty muodostamaan ymmärrystä ja kuvauksia oppimiskulttuurista.

LSP-menetelmän työpaja-aineisto on dokumentoitu video- ja äänitallennuksen avulla sekä ottamalla valokuvia 3-D legomalleista. Aineiston avulla tarinoita on voitu nähdä konkreettisina visuaalisina malleina ja oppijatarinoina, jotka ovat sisältäneet runsaasti metaforista aineistoa, jotka ovat työssä vaatineet tulkintaa.

2.9 Tutkimusprosessi ja eettiset valinnat

Historiani tiimiakatemia valmentajana Jyväskylässä alkoi elokuussa 2012. Elin osana tiimiakatemia kulttuuria n. 8,5 vuotta (siirryin toisiin tehtäviin toisen opintovapaani myötä joulukuussa 2020), ja kirjoitan tuosta kokemuksesta käsin. Päiväkirjoja, muistiinpanoja ja aineistoa keräsin refleksiivisen oppimiskulttuurin ja oman valmennuskäytäntöni ansiosta alusta alkaen, mutta vuonna 2016 tein ensimmäisen tutkimussuunnitelmani ja aloitin aineiston keräämisen tätä tutkimusta varten. Tämän myötä aineiston keräämisestä tuli tarkoituksellista, ja työ syventyi ja laajentui. Kenttämuistiinpanojen kirjoittamisen lisäksi aloin keräämään tarinoita ryhmähaastattelujen (treeni, ts. oppimistilanteet) ja yksilöhaastattelujen ja Lego® Serious Play-työpajojen muodossa.

Tutkimuksen alkuvaiheessa (2016–2017) tutkimusprosessissa korostui kenttätö, kenttäpäiväkirjan kirjoittaminen sekä erilaisten oppimiskulttuurin liittyvien dokumenttien kerääminen.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa (2018–2019) aineistonkeruu täydentyi yksilö- ja ryhmähaastatteluilla sekä Lego Serious Play-menetelmän avulla kerätyllä aineistolla. Etnografinen kirjoitusprosessi syventyi keväällä 2019, jolloin opintovapaan aikana syntyi työn ensimmäinen hahmotelma. Tämän jälkeen, syksyllä 2019 ja vuoden 2020 aikana etnografinen kirjoitusprosessi ja kenttätö limittyivät

ja kirjoittamista arvioitiin jälleen suhteessa ilmiöön kentällä, jolloin jatkoin valmennustyötäni ja tutkimusta toteutettiin työn ohella. Vuoden 2020 lopussa siiryin pois tiimiakatemiasta toisiin tehtäviin ja jäin opintovapaalle.

Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa (2021–) tutkimuksessa on painottunut etnografisen kirjoittamisen prosessi, analyysi, teoreettisen viitekehyksen konstruointi, vuorovaikutus ja arviointi suhteessa empiiriseen aineistoon. Lopulta prosessi on edennyt kohti kuvauksen syventämistä, muokkaamista ja arvioimista. Prosessin myötä myös muotoiluetnografisten johtopäätösten konstruointi ja muotoilu perustuen kuvaukseen on tullut mahdolliseksi. Kirjoitusprosessin syventämisen ohella olen myös julkaissut aiheesta itsenäisiä kansainvälisiä tutkimusartikkeleita (Ruuska 2021; 2022), jotka ovat vieneet myös tätä tutkimusta eteenpäin toimiessaan eräänlaisina käyttökelpoisina analyttisinä keskustelukumppaneina ja lisäksi ne ovat tarjonneet keinon arvioida etnografisen työn etenemistä.

Van Maanen (2011) jäsentää etnografista tutkimusprosessia osuvasti *ajatus-työn, kenttätöön ja kirjoittamisen* käsitteiden kautta. Tässä tutkimusprosessissa kenttätöön osuus ja aineiston kerääminen on ollut hallitsevaa työn ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa. Kirjoitustyön käynnistymisen myötä tulkinta ja etnografinen kuvaus on muotoutunut vaiheittain lähtien kenttäpäiväkirjan kirjoittamisesta, versio versiolta tässä julkaistua tulkintaa kohti. Ajatustyö on läpileikkaavaa toimintaa, joka jäsentyy ja tavoittelee hermeneuttista ”itsekorjautumista” työn loppua kohden etnografisen kirjoitusprosessin kautta. Ajatukset ja laadullinen empiirinen analyysi välittyvät sanoista lauseiksi, ja lopulta saavat muotonsa holistisen tulkinnan, etnografisen kirjoituksen kautta.

Eettiset valinnat

Etnografian kohdalla puhutaan erityisen paljon etiikasta, ja etnografiasta eettisenä kohtaamisena (Lappalainen 2007, 10). Eettisellä kohtaamisella tarkoitetaan kunnioittavaa kuuntelemista, jossa tunnustetaan, että tietämys kulttuurista on aina etnografian tulkinta ja on sidoksissa subjektin positioon. Yleisesti ottaen tutkijan tulee olla tietoinen oikeanlaisista tavoista hankkia tietoa ja esittää sitä, ja moraalisesti kestäväällä tutkimuksella pyritään estämään tieteelliset väärinkäytökset (Fingerroos & Jouhki 2014, 93).

Keskeiset tieteelliset eettiset periaatteet liittyvät yleisesti hyvään tieteelliseen käytäntöön, joka tarkoittaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa, esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Jyväskylän yliopistossa noudatetaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta, joka velvoittaa tutkijat noudattamaan tieteenalakohtaista tutkimuskäytäntöä, hankkimaan, käyttämään, julkaisemaan ja säilyttämään tiedollisen aineistonsa asianmukaisella tavalla. Yleisesti, kuten myös tämän tutkimuksen keskeisiä eettisiä kysymyksiä ovat tutkimuksesta tiedottaminen tutkittaville, tutkimuslupien saaminen, aineiston keräämisen periaatteet, tutkimusaineistojen säilyttäminen sekä henkilötietojen käsittely. Tämän lisäksi on arvioitava, miten tutkimustuloksista kerrotaan eri kohderyhmille sekä kysymys

siitä onko tulosten julkaisulla seurauksia tutkijoille, tutkittaville tai yhteiskunnalle? (Fingerroos & Jouhki 2014, 94–95.)

Eettisyys nivoutuu etnografiassa koko tutkimusprosessin, sillä potentiaalisti jokainen valinta etnografisessa tutkimuksessa on eettinen. Siten tuntuukin jopa ylivoimaiselta tehtävältä kuvata kattavasti tehtyjä eettisiä valintoja prosessin aikana. Paras, tai jopa ainoa keino onkin pyrkiä kuvaamaan tutkijan tekemiä valintoja ja tehdä valinnat näkyviksi, jotta niitä on mahdollista tieteellisesti arvioida (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014).

Kun etnografiasta tulee soveltavaa, se haastaa tutkijan roolin ja paikan (Haanpää, Hakkarainen & Garcia-Rosell 2014). Muotoiluetnografisen position myötä tämä kysymystä on syytä tarkastella myös tämän tutkimuksen osalta. Aihetta tulisi tarkastella ainakin kolmesta näkökulmasta: 1) tutkijan suhde tutkittavaan yhteisöön, 2) havainnoinnin ja muun toiminnan suhde ja 3) tutkijan rooli kehittäjänä.

Ensimmäisen kohdan osalta tilanne on muuttunut tutkimuksen myötä, vuonna 2020 lopussa siirryttyäni organisaatiossa toisiin tehtäviin, enkä työskentele enää tiimiakatemiassa. Näin suora kehittämisvastuu ja vaikutus minuun koulutusohjelman osalta on siirtynyt pois minulta, ja näin myös vaikutukseni mahdolliseen kehittämiseen siirtyy ajankohtaan, jolloin tämä tutkimus julkaistaan ja kehittämisvastuussa olevat henkilöt tutustuvat tutkimukseen ja tekevät mahdollisesti sen perusteella kehittämistoimenpiteitä.

Toisen kohdan osalta olen tuonut esille kaksoisroolini opettaja-valmentajana ja tutkijana, ja haasteellisuuden toteuttaa tutkimusta tehdessäni palkkatyötä samanaikaisesti. Tämä haaste on kuitenkin lopulta osoittautunut pikemminkin praktiseksi, sillä etnografinen kirjoittaminen on edistynyt erityisesti opintovapaiden aikana. Lisäksi itserefleksiivinen, kriittinen, rehellinen ja avoin oman position läpinäkyväksi tekeminen on tässä tapauksessa myös eettinen toimenpide.

Työyhteisössä ei ole pyritty vaikuttamaan tutkimukseen tai sen tuloksiin, ja niin oppijat kuin valmentajatkin ovat suhtautuneet työhöni sallivasti ja myönteisesti. Silti oppijoiden kohdalla on tuotava esiin luottamuksellinen suhteeni useisiin oppijoihin, joihin olin vuosien varrella tutustunut pitkän valmennusprosessin aikana, en niinkään tutkijana. Luottamuksellinen suhde voi tuottaa usein myönteisiä tuloksia tutkimukselle, sillä se auttaa tutkittavia olemaan avoimia ja kriittisiä. Sen vuoksi tutkimuksessa on otettu vakavasti lupakäytännöt ja niihin liittyvä yleinen ja henkilökohtainen viestintä. Oppijat eivät ole tutkimuksessa olleet jatkuvasti ”linssin” alla, vaan mikäli tapahtumia on tallennettu, oppijat ovat olleet tästä tietoisia ja myöntäneet tallentamiseen ja tutkimuskäyttöön erikseen luvan. Lupaa kenttämuistiinpanojen tekemiseen ei ole erikseen kysytty, vaan tähän on katsottu riittävän yleinen tietoisuus tutkimuksen tekemisestä ja tutkimusluvan myöntäminen korkeakoulun toimesta. Tutkimuksessa on tarkoin pidetty huolta ja arvioitu aineiston olevan anonyymiä, jolloin henkilötietoja ei ole mahdollista yhdistää tutkittaviin.

Työn kriittinen ote voi kuitenkin tuottaa tuloksia, jotka eivät ole toivottavia yhteisön kannalta. Tällaisia teemoja työssä on useita, ja usein ne liittyvät haasteisiin, joita oppijat kokevat yhteisössä. Tällaisten teemojen käsittelyssä on pyritty

noudattamaan erityistä varovaisuutta koskien henkilötietoja tai vahingon aiheuttamista yksittäisille henkilöille. Lisäksi on arvioitava, onko tuloksilla mahdollisesti haittaa yhteisölle, ja sitä kuka mahdollisen haitan arvioi (Fingeroos & Johki 2014, 95). Työssä on kuitenkin katsottu tärkeäksi arvoksi ja vastuulliseksi tunnistaa kulttuurista ajattelutapoja, jotka voivat olla vahingollisia oppijoille ja siten otettava huomioon tulevaisuuden oppimisympäristöjä kehitettäessä. Tämä on yksi kehittämistoiminnan ja tutkimuksen tärkeimmistä arvoista, ja pikemminkin sillä on mahdollista tuottaa hyötyä kuin haittaa yhteisölle.

Kolmannen kohdan osalta kehittämissyrkimykseni kohdentuu tulevaisuudessa laajemmin oppimisympäristöjen ja pedagogiikan kehittämiseen korkeakouluissa ja muissa organisaatioissa, ja sen tavoitteena ei ole suuntautua ensisijaisesti Tiimiakatemiaan tai siihen liittyvien oppimisympäristöjen kehittämiseen. Tutkimuksen johtopäätöksissä on kehitelty yleistä mallia, jonka pyrkimys on olla yleisesti hyödyllinen niin yrittäjyys- ja innovaatiopedagogiikan kuin laajemmin korkeakoulupedagogiikan kehittämisessä. Tämä positionaalinen valinta on myös eettisesti kestävä, ja takaa etäisyyden ja myös eräänlaisen riippumattomuuden tämän tutkimuksen osalta.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu on myöntänyt tutkimusluvan tutkimuksen suorittamista varten. Tutkimuksen kohteena olevien opiskelijoiden henkilötietoja ei ole kerätty eikä käytetty tutkimuksessa.

Tutkimusluvan lisäksi olen säännönmukaisesti kysynyt osallistujilta suostumuksen tallentaa aineistoa nauhurilla liittyen väitöstutkimukseeni sekä käyttää aineistoa anonyymisti tutkimuksessa.

3 YHTEISÖLLINEN OPPIMISKULTTUURI

"Tiimiakatemia on ennen kaikkea yhteisö, mutta myös koulu, työpaikka, työyhteisö, heimo, elämäntapa, laitos ja kaikkea muuta. Jokainen yksilö määrittelee itse omassa mielessään mihin kategoriaan Tiimiakatemia hänen omassa elämässään kuuluu. Tässä kappaleen kohdassa puran Tiimiakatemiaan yhteisön näkökulmasta, joka käsittää alle 150 tiimiyrittäjää. Sekaan mahtuu niin "kermaperseitä" kuin ahkeria ihmisiä. Oman yhteisön löytäminen parantaa kunkin ihmisen suorituskykyä merkittävästi. Yhteisöllä ei ole koskaan juridista vastuuta siitä, viihtyykö yksilö siellä vai ei, mutta kaikkien yhteisöiden päätavoite on viihdyttää heimoaan. Yhteisön sisällä vallitsee ilmapiiri, joka määrittelee kunkin yhteisön voiman. Työelämässä tätä voitaisiin kutsua yrityskulttuuriksi ja Tiimiakatemiassa se on "TA-spirit". Tiimiakatemiassa tullessaan tiimiyrittäjä aistii välittömästi ilmapiirin ja samaistuu siihen tai ei. Luotettava ja terveellinen ilmapiiri ruokkii yhteisön jäseniä. Hyväänkin ilmapiiriin kuuluu monesti naljailua ja naureskelua nuoremmille, mutta nuorempien tehtävänä on ansaita paikka yhteisössä."

(Karjula 2016, 38–39)

Edellinen ote on peräisin Karjulan omaan tiimiyrittäjäkokemukseen perustuvasta kokemuksellisesta kirjasta, joka julkaistiin osana hänen opinnäytetyötään. Oteessa kuvataan tiimiakatemiaa erityisesti *yhteisönä*, *työpaikkana* ja *heimona*, mutta myös omalla käsitteellään *TA-spirit*, jolla tarkoitetaan juuri Tiimiakatemiassa ominaista yhteisöllisyyden tunnetta ja kulttuuria. TA-spirit on jotain, mitä on vaikea yksiselitteisesti määritellä tai paikantaa, mutta yleisesti ottaen se on yhdessä tekemiseen, kokemiseen ja ajattelemiseen liittyvää, jonka olemassaolon voi tuntea ja kokea erityisesti yhteisöllisyystapahtumien kautta. Toisaalta yllä olevassa otteessakin suhde yhteisöllisyyteen myös jakaa jäseniä, sillä osa ei halua osallistua yhteisölliseen toimintaan. Vähintäänkin toimintaan halutaan osallistua eri tavoin, sillä niihin osallistuminen on pakollista. Huoli yhteisöllisyyden tilasta on usein valmentajatreeneiden puheenaihe, ja tässä valmentajien rooli yhteisön taustalla vaikuttavina johtajina tulee esiin.

Savela, Onkapannu 3, Tiimiakatemiassa toimisto. On 21. päivä elokuuta 2014, kello on 10.00. AC/DC:n *Thunder* soi (liian) kovaa keskusaukiolla, spottivalot valaisevat tyhjää lavaa, jonka ylle savukone puhalttaa savua. Jännitys väreilee ilmassa ja aloittavien tiimiyrittäjien kasvoilla. Musiikin äänen ylittää pärinä ja

pakokaasun haju leviää ilmaan. Joku tiimiyrittäjistä ajaa skootterilla keskusaukion lavalle! Yleisön hurratessa juontaja aloittaa: Tervetuloa tiimiakatemialle aloittamaan tulevaa kautta, erityisesti kaikki aloittavat pinkut! Harri on ihmeissään mutta vaikuttunut. Tämä ei ole koulun avajaisjuhla, vaan muistuttaa joitain muuta. Tämä on populaarikulttuurista ja joukkomedian kuvastosta konstruoitu näytös – yhdistelmä rock-konserttia, talk-showta ja bisnestapahtumaa. Tapahtuman loppupuolella juontaja huudattaa yleisöä. ”Kun mä sanon ”TA”, te sanotte ”Sprit!”.

Kun oppija saapuu ensimmäisenä syksynään tiimiakatemian ”kick-offiin”, koko yhteisö on paikalla, 100–150 oppijaa neljältä eri vuosikurssilta. Näiden erityisten kulttuuristen käytäntöjen siirtämistä ja yhteisön tuottamista tietynlaisena auttaa käytäntö, jossa jokainen aloittava tiimi saa vanhemman tiimiyrittäjän, ”vuokratiimiliiderinsä” auttamaan uudet tiimit alkuun ja opettamaan heille talon tavat. VTL:llän tehtävää voidaan merkitykseltään verrata yleisempään tutoriin vertaisoppijana, mutta hän on kuitenkin eri maailmasta – hän on puolen vuoden ajan tiimin freelancer-liideri (vrt. (toimitus)johtaja), ja tiimin tulee maksaa hänelle (oikeaa) palkkaa. Hän on aloittava versio junior-konsultista, jonka tehtävänä on perehdyttää ja johtaa (tai auttaa) tiimiä pääsemään alkuun, ja auttaa tiimejä oppimaan tiimiakatemian käytännöt. Hän on myös verraton apu valmentajalle, jonka ei tarvitse johtaa tai opettaa, vaan käytäntöjen, kulttuurin ja normien ajatellaan välittyvän tehokkaammin vertaisoppijoiden kautta, jotka kertovat miten asiat on heidän yrityksessään tehty, ja miten siten heidänkin kannattaa asiat tehdä. Näin myös yhteisölliset käytännöt välittyvät suoraan tiimiyrittäjien kesken, ja samalla myös tuotetaan valmentajien positiota ”ulkopuolisina” johtajina tai asiantuntijoina. Valmentajan tehtäväksi jää, paitsi valmentaa tiimiä oppimaan paremmaksi, myös käydä läpi oppimisen formaalit säännöt: tiimiyrittäjän viikko koostuu 40 tunnista *työtä* – 8 tuntia treenejä, 8 tuntia kirjojen lukemista sekä 24 tuntia käytännön työtä projekteissa, jotka on laskutettava osuuskuntamuotoisen tiimiyrityksen kautta.

Tässä luvussa tarkastelen erityisesti Tiimiakatemian yhteisöllisyyden tuotantoa ja yhteisöllisen tason oppimiskulttuuria. Tarkoitan tällä niiden käytäntöjen ja ajattelutapojen kuvaamista, mitä tiimiakatemiaiset tunnistavat yhteisölliseksi toiminnaksi. Yhteisö-sanana etymologia rakentuu sanojen ”yhteys” ja ”yhteinen” varaan, jotka on johdettu suomen ikivanhasta lukusanasta yksi. ”Yhteydellä” viitataan joukkoon ihmisiä, joilla on *yhteys* ja ”yhteisellä” puolestaan joukkoon ihmisiä, joilla on jotakin *yhteistä* eli jaettua. (Häkkinen 2004, 1525–1527). Kielitoimiston mukaan yhteisö -sanalla viitataan ihmisten yhteenliittymään tai ihmisryhmään, joka muodostuu elämänmuodon, taloudellisten tai aatteellisten päämäärien ympärille. Yhteisöllisyydellä puolestaan tarkoitetaan tunnetta yhteisöön kuulumisesta (Kielitoimisto 2021).

Yleisesti yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteitä määritetään ja käytetään hyvin eri tavoin kulttuurintutkimuksessa, yhteiskuntatieteissä, kasvatustieteissä ja organisaatioiden tutkimuksessa. Yhteisöllisyyttä tarkasteltaessa hyödyllisiä lähellä olevia teoreettisia käsitteitä ovat myös *sosiaalinen pääoma* (Putnam 2000), Latourin *kollektiivoin* käsite, jolla hän tosin kuvaa yhteiskuntaa (Latour 2000;

Lehtonen 2004), *oppiva organisaatio* (Senge 1990, valmentajat kutsuvat Tiimiakatemiaa oppivaksi organisaatioksi) ja kuvaukset *käytäntöyhteisöistä* (Wenger 1998) tai *yhteistoiminnallisesta oppimisesta* (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015). Yhteisöllisyyden ja organisaation käsite on kuitenkin syytä käsitteellisesti ja kulttuurisesti erottaa, sillä yhteisöllisyys ei välttämättä tarvitse formaalia organisaatioita. Tiimiakatemiaan yhteisöllisyys -sana on usein toistuva, ja yhteisöllisyys liitetään "koko talon" yhteisöllisyystapahtumiin ja käytäntöihin, ja myös "pyyteetöntä" toimimista yhteisön hyväksi.

Useimmiten yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitettä käytetään arkikielessä paikallisten yhteisöjen ja paikallisesta yhteisöllisestä toiminnasta puhuttaessa. 1990-luvulta alkaen vuosina yhteisöllisyyttä on myös tarjottu koulujen, työyhteisöjen ja yrityskulttuurien käyttövoimaksi ja mekanistisestikin työhyvinvoinnin ja menestyksen tuottajaksi. Näyttää kuitenkin siltä, että ihmisten yhteisöllinen "systeemitoreettinen" käytännön sovellus on kuviteltua haasteellisempaa rakentaa toimivan "koneen" kaltaiseksi, oli kehittämisen kohteena sitten koulu tai yritys. Esimerkiksi oppivien organisaatioiden tutkimukseen perustuvat käytännön menestysesimerkit ovat harvassa (Fullan 2005, 40–44, 99–104; Hargreaves 1994; Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 78–80; Senge 2006, Willman 2001, 182–187). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö yhteisen ymmärryksen, kielen ja käytäntöjen rakentaminen ei olisi yhteisöllisen ajattelun, oppimisen ja ajattelun lähtökohta ja jatkuva prosessi.

3.1 Tiimiakatemia ja koulun toiseus: tiimiyrittäjien paikallinen yhteisö ja organisaatio

Olen tarkastellut viime päivinä tiimiakatemiaan yhteisöllisyyttä kokonaisuutena, ja sitä miksi sitä pidetään ja ei pidetä tärkeänä. Olen käynyt läpi aineistossa esiintyvää yhteisöllisyyspuhetta - haastatteluja ja kenttäpäiväkirjamerkintöjä. Yhteisöllisyys on oma ladattu puhekategoriensa, ja yhteisöllisyyspuheessa annetaan erilaisia merkityksiä. Yhteisöllisyys liitetään ensinnäkin erityisiin yhteisöllisyystapahtumiin. Toiseksi se liitetään "talon" virkoihin, joiden tarkoitus on ylläpitää yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys on usein jotain, mitä tehdään "pyyteettömästi", joka tarkoittaa jotain mistä ei saada rahaa tai ainakaan "laskuteta" suuria summia.

Yhteisöllisyyspuhe herättää myös erilaisia tunteita - innostuneita, myönteisiä, kielteisiä ja kriittisiä. Valmentajapalavereissa olen vuosien ajan osallistunut lukuisiin keskusteluihin tiimiyrittäjien/ tiimien (liian heikosta tai sitoutuneesta) paikallaolosta, tilankäyttöasteesta tai "kulttuurin ohuudesta", jolla tarkoitetaan potentiaalisesti sitä, että yhteisöllistä oppimista pitää kannatella ja johtaa, toisaalta sitä, että valmentajien toiveissa on tällöin se, että kaikki olisivat lähtökohtaisesti aina paikalla toimistolla - paikalla oleminen on ollut vuosien varrella myös kontrolloinnin ja avoin syyllistämisen aihe.

Mikä yhteisöllisyyden merkitys on ollut minulle henkilökohtaisesti? On vaikea ajatella yhteisöllisyyttä sekoittamatta sitä, mitä koko tiimiakatemia merkitsee minulle henkilökohtaisesti. Jos kuitenkin yritän, muistan lukuisia ohi virtaavia kommentteja, "pieniä" syyllistykseen ja sitä seuraavan ahdistuksen hetkiä. Minulta vaadittiin omistautumista ja esimerkin näyttämistä. En osannut aluksi tunnistaa tunteitani, tai en noteerannut niitä koska pyrin tekemään työni mahdollisimman hyvin, tulemaan hyväksi valmentajaksi. Jälkeenpäin katsottuna koin usein ahdistumisen ja syyllisyyden tunnetta joka

tuotti vääränlaista stressiä. Vallankäytön menetelmät toimivat lyhyellä välillä hyvin, mutta lopulta ne eivät toimi. Näin esitetty Tiimiakatemia on elämäntapa, ei (vain) työ.

Muistan myös paljon oppimisen, naurun ja leikin hetkiä talon yhteisissä tapahtumissa, hyvä reissuja, erityisesti Learning Circus - reissu Balatonille. Valmentamistani tiimeistä ja oppijoista muistamani asiat ovat yksiselitteisen lämpimiä. Tiimiakatemia on antanut näissä kokemuksissani, palautteeseen perustuen tai osittaisissa kuvitelmissani oppijoille ympäristön, oppijoilleen samankaltaisten yhteisön ja vapautta kasvaa ja tehdä haluamiaan asioita. Olen myös toistuvasti kuullut, että myös samankaltaisia ahdistuksen kokemuksia on myös oppijoilla, useimmat mieltivät jossain vaiheessa prosessia lopettamista. Loppujen lopuksi, loppuarvion yhteisöllisyyden merkityksestä määrää se, miltä yhteisö minusta tuntui, ymmärrettiinkö, kuunneltiinko ja arvostettiin minua, hyväksyttiinkö minut, tuettiin minua, sainko olla oma itseni ja tuntuiko se hyvältä ja oikealta? Kohdeltiin minua ja muita oikeudenmukaisesti? Sainko antaa yhteisölle niitä asioita, jotka olivat minulle tärkeitä? Vai oliko niin, että minun olisi ollut jatkuvasti annettava ”jotain muuta” ja ”enemmän”?

(Kenttäpäiväkirja 6.11.2020)

Edellisestä, henkilökohtaisesta päiväkirjamerkinnästä voidaan lukea vahvan ja erityislaatuisen yhteisöllisyyden läsnäolon kokemus sekä myönteisiä ja kielteisiä positionaalisia kokemuksia. Jo kenttäpäiväkirjamerkinnän perusteella Tiimiakatemia ei ole kuten edelliset kouluni, ja se tuottaa itsensä ei-kouluna, pikemminkin juuri yhteisönä ja organisaationa.

Tiimiakatemiassa yhteisöllisyys ja ”me ja muut-henki” näyttäytyy vahvana puheessa ja erilaisissa käytännöissä, ja sen erityisyyttä myös pyritään tuottamaan yhteisön sisällä, kuten luvun edetessä yhä tarkemmin kuvataan. Se näyttäytyy myös erikoisyhteisön ulkopuolella, ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön keskuudessa, ja itsellenikin Tiimiakatemiaan siirtyessäni kerrottiin tiimiakatemiassa olevan jonkinlainen *lahko* tai *uskonto*. Tämä merkitystuotanto koskee vain Tiimiakatemiaa Jyväskylässä, jossa erityistä me-kulttuuria on tuotettu paikallisena *piippukadun* vastakulttuurina (me/itse) suhteessa ammattikorkeakoulun yleiseen ja liiketalouden *rajakadun* kulttuuriin (muut/toinen).

Tiimiakatemiassa on 2010-luvun ajan (ja tätä ennen) tuotettu ”rajakatua” *kouluna* (joka on ammattikorkeakoulun pääkampus) perinteisen ja konservatiivisen pedagogian ”tayloristisena” ja teoreettisena linnakkeena, jonne tiimeistä ”tippuvat” siirretään, kun tiimiakatemia puolestaan tuotetaan ”innovatiivisena” yrittäjyyden lipunkantajana, joka on kuitenkin jatkuvasti kaltoin kohdeltu erilaisuutensa vuoksi. Tarina myös uhattuna ja jatkuvien hyökkäysten kohteena olemisesta on värittänyt 2010-lukua, tarinat ”keppihyypiöiden” (joilla tarkoitetaan ammattikorkeakoulun hallintoa) hyökkäyksistä ovat olleet arkipäivää (ainakin valmentajien) kahvipöytäkeskusteluissa. Daavidin taistelu Goljatia vastaan on antanut voimaa ”erityisen” suljetun me-yhteisön rakentamisessa korkeakoulun sisällä, ainakin se on ollut näkyvä ja toistuva keino yhteisöllisyyden rakentamiseksi Tiimiakatemiassa viettämieni vuosien aikana.

”Koulun” ja tiimiakatemiassa välisten merkitysneuvottelujen tai diskursiivisten taistelujen painopisteet ovat vaihdelleet, mutta muistan koulusta puhumisen olleen aika ajoin jopa tabu, ja koulusta puhujia osoitettiin vastakysymyksellä:

- Siis mihin tulit tänä aamuna?
- Aivan, en tullut kouluun vaan *Töihin*.

Tämä käytäntö toistui valmennuksessa, sillä kulttuurissa haluttiin ohjata tiimiakatemiaalaisten olevan tiimiyrittäjiä, jotka tulivat joka aamu töihin tekemään 40 tunnin työviikkoa omaan yritykseensä, ja eivät missään nimessä olleet opiskelijoita, jotka tulivat kouluun, käyttivät opiskelijahaalareita juhliessaan, ja kävivät toisinaan luennoilla. 2010-luvun aikana opiskelijahaalareita ei ollut yhdelläkään tiimiakatemiaalaisella, joskin kamppailun painopiste näytti muuttuvan 2020-luvulle tultaessa. Koulusta oli taas sallittua puhua, ja aktiivisuus oppilaskunnassa oli mahdollista, ja haalareitakin oli nähtävissä.

Koulun *toiseus* näkyy konkreettisesti tiimiakatemiaan oppimisen käytännöissä. Kaikki tuttu koulusta on poissa tai kokenut muutoksen, jossa suurimpana muutoksen alaisena on oppija itse. Oppijalle annetaan vapaus, mutta myös vastuu oppia haluamiaan asioita. Opetussuunnitelma on olemassa, mutta se ei varsinaisesti ole näkyvä tai keskeinen työkalu oppimisen ja toiminnan suuntaamisessa. Tämä on paitsi yrittäjämäisen ajattelun ja identiteetin uusliberaali keskus, myös Tiimiakatemiassa tuotettavan oppimiskulttuurin keskus. Vapaus tiimiakatemiassa on kuitenkin paradoksi tai helposti katoava ideaali, sillä oppija on välittömästi vastuussa kanssoppijoilleen, yhteisölleen ja sen tuottamalle tiimi-ideologialle. Kyseessä onkin potentiaalisesti erilainen koulu, jossa on opettajien sijaan valmentajia, luentojen ja oppituntien sijasta treenejä ja tehtävien sijasta projekteja ja asiakkaita. Oppijat eivät ole opiskelijoita, vaan tiimiyrittäjiä perustamissaan yrityksissä. Tiimiakatemiaan tilat eivät myöskään sisällä luokkahuoneita tai luentosaleja vaan treenitilat dialogitreenien pitämistä varten, sekä tiimiyritysten toimistoja sekä keskusaukion (tapahtumatila) yhteisöllisten tapahtumien toteuttamista varten. Tila on konseptiltaan 1990-luvun avokonttori. On suhteellisen vaikeaa nähdä ja analogista nähdä, ei pelkästään kuvitella tiimiakatemia nykyaikaisen (tai ainakin 1990-lukulaisen) yrityksen ja organisaation representaationa ja mallina, ja tiimiyrittäjäidentiteettien kasvattamona. Vuosikello ja kalenteri (kts. luku 3.4. kulttuurikello) on täynnä treenien lisäksi yhteisöllisiä tapahtumia, kuten rakettpäivät, asiakasviikkoja, vahvareita ja yhteisiä ulkomaan matkoja, joihin on tarkoitus tienata matkarahat toteuttamalla asiakasprojekteja.

Edellinen kuvaus liittyy näkyvään identiteettiä tuottavaan ja keskeiseen rajalinjaan yleisen opiskelijaidentiteetin ja tiimiakatemialle erityisen ja keskeisen tiimiyrittäjäidentiteetin välille. Tiimiyrittäjistä oppijat eivät olleet kuulleetkaan ennen Tiimiakatemiaan saapumisestaan, mutta ovista sisään tultuaan kaikki muuttuivat kuin taikauskusta tiimiyrittäjiksi kahdessa viikossa, joilla kaikilla on oma ja yhteinen 15 jäsenen osuuskuntamuotoinen yrityksensä Tiimiakatemia koostuu 9–12 tiimiyrityksestä, joista tyypillisesti kolme aloittaa ja kolme valmistuu joka syksy. Tämä rakenne on myös keskeistä erityisen yhteisöllisyyden rakentumiselle, kuten myös itse kulttuurille, jossa jäsenten vaihtuvuus on jatkuvaa. Ainoat pysyvät jäsenet ovat valmentajia (lehtoreita), joilla on työsuhde Jyväskylän ammattikorkeakouluun.

Paikalla olemisen kulttuuri – fyysinen tila yhteisön kotipesänä ja kontrollin välineenä

Tiimiakatemia toimistomalli on 1990-luvulla suosioon noussut avokonttori, joka on muokkautunut viimeisen kahdeksan vuoden aikana tiimien kuin valmentajienkin toimesta. Eräs valmentajista kutsui niitä ”hajupajoiksi” tai omaksi pesäksi, jonka tiimi saa itse laittaa mieleisekseen. Aloitin työt valmentajana elokuussa 2012 Turbiinissa, Lutakon Piippukatu 3:ssa. Kahdellatoista tiimiyrittäjällä (jokaisella vuositasolla 3 tiimiä) oli käytössään oma, itse kalustettu ja sisustettu toimisto, jossa usein oli sohva, pöytä ja tuoleja, kaappi sekä sermejä pesän rajaamiseen. Johonkin oli myös kiinnitettynä tiimin logo merkitsemässä tiimiyrittäjien nimeä (identiteettiä). Myöhemmin tilojen vaihtuessa väistötiloihin Saveeraan, Onkapannu 3:een, oppijat suunnittelivat ja toteuttivat tilasuunnittelua itse ja edelleen heillä oli omat toimistonsa. Tuon jälkeen tilat vaihtuivat Innovaan Lutakossa, tilasyistä omista toimistoista jouduttiin luopumaan. Innovasta paluu Piippukadulle tapahtui 2016, jolloin kokeiltiin myös tiimien yhteisiä pöytiä, mutta usein aloittavat tiimit kokivat oman tiiminsä turvallisimmaksi ja he istuivat usein omissa pöydissään. Tätä kirjoittaessa Tiimiakatemia tilat sijaitsevat Kankaalla, jonne muutettiin koronapandemian keskellä kenttäjaksoni päättyessä vuodenvaihteessa 2020. Koronapandemian aikana fyysiseen tilaan perustuva yhteisöllisyyden tuotanto koki muutoksen ja kriisin, sillä tilojen käyttöä rajoitettiin. Koronapandemia teki näkyväksi paitsi oppijoiden erilaisuuden myös fyysiseen paikkaan kytkeytyvän yhteisöllisyyden kulttuurin ja sen myötä tarpeen. Tässä tutkimuksessa koronapandemian vaikutuksia ei kuitenkaan ole erityisesti kuvattu.

Oppijoiden toimistokäyttäytyminen oli rentoa ja epämuodollista, kovaääniset ”perseilijät” hallitsivat aika-ajoin tilaa mölyllään ja hauskanpidollaan, toisaalta usein pienet porukat kokoontuivat höpöttelemään niitä näitä niiden kanssa, jotka saattoivat olemaan toimistolla. ”Höpöttely” oli myös valmentajien ymmärryksessä legitimoitu tietoteorialla – se tarkoitti valmentajille hiljaisen tiedon siirtymistä, ja höpöttelystä odotettiin ”uusia rohkeita kokeiluja” ja parhaimmillaan innovaatioita. Siellä täällä oli myös mitä kummallisinta tavaraa kaasugrilleistä jääkaappeihin ja naamiaisasuihin, joita oli tarvittu tiimien projekteissa tai yhteisöllisyystapahtumissa. Varastoinnissa oli säännöllisesti haasteita, ja valmistuvat tiimit saattoivat myös ”unohtaa” vanhoja tavaroitaan akatemialle, ja tämä prosessi tarvitsi aika ajoin valmentajien puuttumista asiaan.

Työn ja vapaa-ajan raja tiimiakatemialla on hämärä, ja kulttuuritilassa leijailee tietynlainen yrittäjämäinen säännöttömyys. Voidaan tulkita, että rajat ovat hämärät siksi, että miltei jokainen oppija etsii omiaan, ja hänen tulisikin olla vastuussa omien rajojensa piirtämisestä, identiteettinsä rakentamisesta ja lopulta pyrittävä itsenäisesti oppimaan ja muuttamaan olosuhteita. Jos toimistolla oli paljon porukkaa, siellä oli myös usein meluisaa, joka vaikutti siihen, että jotkut, jotka tarvitsivat rauhaa, tekivät töitä kotoa käsin tai etsivät rauhallista tilaa joko treenitiloista tai muualta lähitoltta. ”Poissaoleminen” ja ”paikallaoleminen” loi jatkuvaa keskustelua, ja vaihtelevan jännitteen yhteisössä ja tiimeissä, mutta tilannetta ei kokonaisuudessaan onnistuttu ratkaisemaan niin, että asiaan liittyvä merkitysneuvottelu (tai kontrollointipyrkimykset) olisi kokonaan loppunut.

(Kenttäpäiväkirja 2017–2020)

Usein tietyssä vaiheessa prosessiaan, tiimit tavoittelevat sellaista "tiimikuria", tai yhtenäistä käytäntöä, jossa toimistolle tullaan aamulla töihin klo 8, ja pöydän ääressä töitä tehdään yhdessä, usein oman tiimin kesken, "omalla toimistolla". Työt kestävät ehkä normaalin työpäivän verran, tai sitten työt lopetetaan aikaisemmin, tai jatketaan klo 16 jälkeen. Havaintojen perusteella yhtenäistä toimistoaikaa ei ole, joskin tieto jonkinlaisesta valmentajien ja yhteisöllisten tiimiyrittäjien tiimityön, tiimikurin ja tehokkuuden ideaalista kolkuttelee jokaisen mielessä. Tiimi-ideologialla on tiimiakatemiolla samanaikaisesti refleksiivinen ja normatiivinen, objektivisoitu merkitysulottuvuutensa (kts. luku 4).

Omien henkilökohtaisten odotusten ja ulkoisten odotusten luoma henkinen kamppailu näyttää aiheuttavan miltei jokaisen oppijan pohtimaan jossakin vaiheessa lopettamista tai siirtymistä "perinteiseen" oppimismalliin. Vapaus ja vastuu on tässäkin läsnä - varsinaista pakkoa oman yrityksen rakentamiseen ei ole, joskin lopulta "tekemättömyyden" pelotteena on se, että "opintoja ei kirjata" (jos ei ole tunteja) tai erityisesti se, että ei onnistu keräämään ammatillista osaamista ja joutuu "Siwan kassalle". Jäljet johtavat vastuuseen itsestä ja itseohjautumisen vaatimukseen, sekä kysymykseen identiteetistä. Mitä minä haluan ja mitä haluan tehdä? Yhteisön ja tiimin taholta kysymys esitetään sitoutumiskysymyksenä - oletko mukana vai et? Koska tiimin tai yhteisön tavoitteet eivät ole nuoremmille oppijoille useimmiten selviä - oppijan sisäinen vastakysymykseksi nousee - olenko mukana missä?

Yhteisön puheessa tuotetaan yleisesti fyysisen paikalla olon normia. Puheessa myös tuotetaan toistuvasti, että useimmiten ongelma on (myös) "viestinnässä". Jos olet poissa, ja sinua "ei näy" toimistolla, sinun tulee viestiä missä olet ja mitä teet. Erityisen pyhiä ovat treenit, joka toki on myös virallinen opetustilanne", koska myös tiimivalmentaja on AINA paikalla. On yleistä, että tiimiläiset soittavat toisilleen, jos joku on poissa, eikä ole ilmoittanut missä on. Tiimiprosessin alun jälkeen valmentajan ei tarvitse puuttua tähän, vaan tiimi toimii näin itseohjautuvasti. Tiimien kulttuurin kiinteys ja kuri vaihtelee, mutta kulttuuriin on rakentunut selvä fyysisen paikalla olemisen normi, joka on vahvempi kuin mitä olin aikaisemmin kokenut työyhteisöissä. Vuonna 2012, valmentajapestini alkuvaiheessa, jouduin satunnaisesti tekemään "häntiä" edellisen tehtäväni projekteista. Ollessani poissa tekemässä "tiimiakatemian ulkopuolista projektia", tiimini teki minusta pahvinuken istumaan treeneihin tyhjälle tuolille osoittaakseen, että "en ole paikalla". Näin oppijat "johtivat" myös minua "oikeaan" suuntaan. Koin myös itse suurta vastuuta esimerkkinä toimimisesta sekä ahdistusta ja stressiä työstäni ja siitä, jos olin esimerkiksi myöhästyä treeneistä. Koin riittämättömyyden tunnetta valmentajana, ja perhe taisi jäädä toiseksi, vaikka toisin kotona selitinkin. Kuulin myös toistuvasti tiimiläisiltä, että kun he olivat poissa akatemiaalta, he kokivat tunnetta, että heidän pitäisi olla siellä. Näin yhteisön kiinteys tuli esiin, ja arvatenkin vaikutti eri ihmisiin eri tavalla. Arjessa toistuivat tarinat tiimiläisten burn-outeista ja siirtymisestä rajakadulle. Tämä ei ollut enää vain työelämän ja yrittäjyyden simulaatio, tämä oli työelämää ja alkavaa yrittäjyyttä. Meidän tuli "sitoutua", "haastaa" ja "vaatia" toisiltamme enemmän.

(Kenttäpäiväkirja 28.8.2018)

Paikalla olemisen kulttuurin näkyvänä ja kuukausittain toistuvana tapahtumana ja käytäntönä toimii jokaisen kuukauden ensimmäisenä tiistaina toistuva kaksituntinen *vahvuuslaskenta*, jossa koko yhteisö on paikalla "jakamassa oppejaan". Kukin tiimi kertoo aluksi tiimin "vahvuutensa", jossa kerrotaan paikalla olijoiden määrä, esimerkiksi "ideawelhoista paikalla 10/15! Sama käytäntö toistuu

toisinaan myös muissa yhteisöllisyystapahtumissa, kuten ”piinapäivillä” (lukukauden lopetus) ja ”rakettipäivillä” (yhteisöllisyystapahtuma). Paikalla olemisen puheessa toistetaan myös mantraa ”100%-tiimi”, joka merkitsee koko tiimin olevan paikalla viestien kaikkien osallistumisesta. Tästä on yhteys myös yhteisölliseen ja ”hyvän tiimin” malliin. Kyseessä on toistuva (kontrolloinnin) käytäntö, jossa pyritään ylläpitämään paikalla olemisen kulttuuria ja sen yhteyttä hyvään tiimiin, huipputiimit ovat aina paikalla. (Kenttäpäiväkirja 2020). Valmentajapuheessa yhteisöllisyystapahtumat tuotetaan erityisen merkityksellisinä ja tarvittaessa ”pakollisina”.

Vahvuuslaskennan ohjelma on usein samankaltainen, jonka tiimit suunnittelevat ja toteuttavat vuorollaan. Tapahtuma toteutetaan *keskusaukiolla*, ja lavalla esiintyvät tiimiyrittäjät juontavat tilaisuuden. Paikallaolorituaalin jälkeen tiimit esittelevät vuorollaan mitä ovat tehneet ja oppineet, silloin tällöin puheenvuoroa pyytävät myös yksittäiset oppijat ja projektit.



KUVA 1. Vahvuuslaskenta Tiimiakatemiolla

Vahvuuslaskenta - tapahtuma

Vahvuuslaskenta on kuukausittain toistuva noin kaksituntinen juonnettu tapahtuma. Funktionaalisesti sen tehtävänä on tuoda koko oppijayhteisö yhteen n. kaksi tuntia kestävässä tapahtumassa. Toisaalta se voidaan tulkita niin yhteisöllisen oppimisen tai kontrolloinnin käytäntönä. Yleisesti ottaen kyse on yhteisöllisyyden ylläpitämisestä. Rituaalin avulla jäsenten on mahdollista muodostaa kuva yhteisöstä ja sen toiminnasta viimeisen kuukauden ajalta.

Rituaalin eteneminen (tapahtuma keskusaukiolla) :

1. Avaus, jossa juontajat, usein pukeutuneena (hauskoihin) teemaasuihin, esittävät näytelmän. Usein avaukseen liittyy musiikkia, huumoria ja jotain minkä tarkoituksena on saada yleisö viihtymään
2. Vahvuuslaskenta: lasketaan paikallaolijat tiimeittäin: esim: "X tiimistä paikalla 8/12"
3. Tiimien vuorottainen esiintyminen: tekemisestä kertominen ja opit
4. Käydään läpi tiimien liikevaihdot edelliseltä kuukaudelta (seuranta)
5. Vapaa sana niille, jotka haluavat kertoa projektistaan, myydä tuotteitaan, tai markkinoida tulevia tapahtumia
6. Päävalmentajan puhe

KUVIO 2. Vahvuuslaskenta -rituaali (oma kuvaus)

Tiimiakatemian yhteisöllisyys on merkittävin osin kiinnittynyt ajatukseen paikallisesta yhteisöllisyydestä, joka tapahtuu *Tiimiakatemialla*, tiimiakatemian toimitilojen sisällä. Sanamuodon "*Tiimiakatemialla*" merkitsee fyysistä paikkaa (jota tässäkin työssä usein käytetään juuri tässä merkityksessä), kun taas yleisempi ilmaus "*Tiimiakatemiassa*", ilmaisee koulutusohjelmaa tai työ- tai opiskelupaikkaa. Tiimiakatemia on erityisesti fyysinen, jossa "olemalla paikalla" lunastat paikkasi yhteisön jäsenenä, ja jossa yhteinen tekeminen ja ajattelu tapahtuu. Yhteisöllinen tekemällä oppiminen tapahtuu tässä representaatiossa fyysisesti työpaikalla, eli tiimiakatemialla. Tiimiakatemian oppimismallia kuvatessaan, Leinonen, Partanen ja Palviainen (2002, 42) kertovat toimitilojen mahdollistavan toiminnan, joka muokkaa käsitystämme todellisuudesta, ja koulun tilat muokkaavat käsitystämme oppimisesta. Heidän mukaansa tiimiakatemialla oppiminen perustuu ensisijaisesti oppijan omaan toimintaan yksin ja yhdessä muiden oppijoiden kanssa. Jotta tällainen toiminta voidaan mahdollistaa, tilojen on viestittävä kulttuurin arvoja ja rooleja. Tällä he tarkoittavat mm. tilallis-kulttuurista tasa-arvoisuutta, avoimuutta sekä tiedon liikkumisen ja vaihtamisen mahdollistamista - "vallasta kertovat suljetut ovet tai korokkeet on syytä poistaa." Kyse on lyhyesti sanottuna kommunikaatiosta, jonka ajatellaan olevan parhainta tasa-

arvoisessa ja avoimessa kasvokkaisessa kohtaamisessa. He kertovat myös, että yhteydenpito koulun ulkopuoliseen maailmaan on tärkeää, siihen tarvitaan välineitä, ”kuten puhelin, sähköposti tai neuvottelunurkkaus”.

Edellä oleva kuvaus muistuttaa perinteisestä yhteisöllisyydestä, joka on erityisesti kiinnittynyt erityisesti fyysisiin paikkoihin, toistuviin rutiineihin, alueisiin (kylä- ja heimoyhteisöt) ja paikallisuuteen. Nykyinen yhteiskunta ja sen modernisaatiokehitys puhumattakaan koronapandemian vaikutuksesta on haastanut perinteisen yhteisöllisyyden (Giddens 1991, 17–18; Ilmonen & Jokinen 2002, 72–73), joskin nykyisessä työpaikkakulttuurissa on yleisemminkin näkynyt piirteitä haikailusta perinteisen yhteisöllisyyden perään. Tiimiakatemia paikalla olemisen kulttuurissa tuotetaan pakonomaistakin tarrautumista fyysiseen tilaan. Mistä tarrautuminen johtuu? Aineistossa rakentuu puhetta yhteisön hajoamisen pelosta ja ajatus siitä, että paikasta ei muodostu jäsenilleen merkityksellistä. Kysymyksessä voi olla myös uskomuksesta erityisiä luottamuksen ja suhteiden rakentamisen tapoja kohtaan, joihin palataan myöhemmin tässä luvussa.

Doreen Massey (2003, 51) mukaan hahmotamme paikan vakiintuneeksi, oman fyysisen, taloudellisen ja kulttuurisen erityisluonteensa omaavaksi yhteisöksi. Näkemys tiivistyy sellaisissa englannin kielen metaforissa kuten ”*a sense of place*”, ”*no place like home*” tai selkeimmin ”*out of place*”, joka kertoo jonkin ennalta oletetun yhtenäisyyden rikkoutumisesta. Paikat ovat omanlaisiaan, ja ne eroavat muista paikoista. Paikoilla on omia piirteitään, perinteitään, oma kulttuuri, omat juhlaansa, murteensa ja kielenkäytön tapansa. Tiimiakatemiasta on yhteisölleen rakentunut tällainen paikka, erityisesti Lutakon Piippukatu 3:sta rakentui tiimiakatemia ”legendaarinen” kotipesä, josta yhteisö tosin joutui lopulta muuttamaan Kankaan kaupunginosaan vuodenvaihteessa 2020. Vuosien 2012–2021 välillä Tiimiakatemia joutui muuttamaan neljä kertaa – pois Piippukadulta Saveleen, sieltä Lutakon Innova-rakennukseen, takaisin Piippukadulle vuonna 2016 ja Piippukadulta Kankaalle 2021 vuoden alussa. Tuona aikana puhe ”väliaikaisesta paikasta” oli yleistä, ja huolimatta oppijoiden itsenäisestä tilasuunnittelusta ja paikan konstruoimisesta (vrt. placemaking) itselleen, kaipuu Piippukadulle oli kova.

Globalisaatio on Masseyn mukaan kyseenalaistanut tämän kaiken. COVID19-pandemia on uusi paikan kyseenalaistanut globaali kriisi, joka on kiihdyttänyt globaalia digitalisaatiota, ja mahdollisesti myös paikallisen yhteisöllisyyden rapautumista. Näin voidaan ajatella ainakin tapahtuvan tiimiakatemiassa parhaillaan, joka on tarrautunut edelleen kiinni voimakkaasti fyysiseen, paikalliseen yhteisöllisyyteen. Koronapandemia oli Tiimiakatemia ja työelämän kulttuurin viides muutto, joka työelämän osalta näyttää tällä hetkellä palaavan uuteen normaaliin, mikä se sitten onkaan. Tätä kirjoittaessa näyttää siltä, että paluuta vanhaan ei ole. Tiimiakatemia sen sijaan on palannut Tiimiakatemialle.

Giddensin mukaan nykyisyyden kokeminen on kuin pillastuneen hevosen hevosen selässä istumista. Modernisoitumisessa kyse on erityisesti yksilöllistymiskehityksestä, ja muutos säädellystä, monia vakiintuneita rakenteita sisältävästä traditionaalista yhteiskunnasta tarkoittaa paitsi yksilöllistymiskehityksen jatkuvaa kehitystä, myös erilaistuvaa yhteisöllisyyttä ja erilaistuvia

kollektiivisia rakenteita. Myöhäiselle modernille ominaisia ovat yksilölliset projektit, jotka voivat asettua myös osaksi yhteisöjä, hyvin erilaisilla sitoutumisasteilla toimien. Kaiken kaikkiaan Giddensin kuvaus on kuvausta jälkimodernin dynaamisuudesta, joissa yhteisöt voivat muuttua nopeasti, jossa tasapainoillaan asiantuntijajärjestelmien, tiedeuskon ja läpätunkevan epäilyn (refleksiivisyyden) ja yhä etenevän joustavuuden suuntaan. Lisäksi uudet mekanismit riisuvat uskottavuuden perinteiltä. Tällaisiksi mekanismeiksi Giddens nostaa ajan ja tilan irrottautumisen toisistaan, ihmisen irrottamisen hänelle tutusta maailmasta ja tietokäsityksen muuttumisen. On kuitenkin tärkeää huomioida, että myöhäinen moderni ei tarkoita perinnetyhjiötä, vaan jälkitraditionaalissa tilassa yksilö voi, ja hänen on pakko seuloa ja valita ne kiinnikkeet, joita hän elämäänsä haluaa. Joissakin konteksteissa, kuten vaikka tiimiakatemiaan yhteisössä perinteet voivat jopa kukoistaa, mikäli yksilö muodostaa luottamusta sitä kohtaan ja kokee saavansa yhteisöltä tukea identiteettityöhönsä. Luottamus onkin keskeinen käsite ihmisten välisten suhteiden rakentamisen kannalta. (Giddens 1991, 16; Ilmonen & Jokinen 2002, 71–73.)

3.2 Oppimisen johtaminen ja johtamisen oppiminen kulttuurisena käytäntönä

Tiimiakatemiaan arjessa puhutaan paljon *johtamisesta*, joka liittyy toimintaan ”johtajuuden ottamisesta”, ja tavallaan näin merkityksellistää tai jopa kolonisoii koko toimijuuden kenttää. Ei ole liioiteltua sanoa, että arki on täyttynyt johtamispuheesta, joka on erityisesti kokemuksellista ja praktista, liittyen useimmiten joko tiimiakatemiaan yhteisön, tiimien tai itsensä johtamiseen. Johtamispuheen sisältö ja näkökulma vaihtelee riippuen siitä, ovatko kyseessä oppijat, valmentajat vai molemmat yhdessä, jotka johtamispuhetta tuottavat. Tiimiakatemiassa on myös määritelty ja tuotettu erityistä omaa johtamisen käsitettä, *kaverijohtajuus*, joka määritellään uuden tyyppiseksi johtajuudeksi ”jossa voimme saada ihmiset kukoistamaan ja voimaantumaa” (Toivanen 2013, 5; 2022). Kaverijohtajuus paikannetaan läheiseksi valmentavalle ja jaetulle johtajuudelle, ja arjessa toistuvat kuvaukset ”matalista organisaatioista” ja Tiimiakatemiasta ”oppivana organisaationa” (Senge 1990), jolla tarkoitetaan muun muassa sitä, että valta keskitetään kaikille, ja tieto on kaikilla, joskin oppivalla organisaatiolla on oltava ”jaettu visio” (kts. Sengen malli, luku 2.). Tämä tapa olla kuvataan myös osaksi Y- (vuosina 1977–1997) syntyneet ja Z-sukupolvien (1997–2012) habitusta.

Alun perin kaverijohtajuuden käsite syntyi Tiimiakatemiaan omassa NJL (nuoresta johtajasta liideriksi) koulutusohjelmassa, jossa on erityisesti keskitytty Tiimiakatemiaan yhteisön johtamiseen, ja siihen tyypillisimmin osallistuvat ”talon johtajat” ja tiimien tiimiliiderit. NJL-ohjelmaa on yleensä vetänyt tiimiakatemiaan päävalmentaja, joka myös suunnittelee ja päättää valmennuksen sisällöistä. Koulutusohjelmaa on pidetty keinona näin johtaa yhteisöä ja ylläpitää puhetta ”johtavista ajatuksista”, visiosta, missiosta ja arvoista. Tämä asetelma on vuosien

varrella saanut osakseen myös toistuvaa kritiikkiä, oppijat säännöllisesti eivät ole hyväksyneet sitä, miksi heidän tulisi kehittää tiimiakatemiaa ja sen yhteisöä. Tämän kritiikin taustalla on usein edellisestä poikkeava erilainen ajattelutapa, tai ”mielenmalli”, kuten tiimiakatemia kielellä sanotaan, joka usein liittyy tarpeesta kehittää pikemminkin omia (yrittäjä) taitoja, omaa yritystä ja keskittyä itseä kiinnostaviin projekteihin.

Koulutusohjelmassa on määritelty seuraavan kaltaisia kaverijohtajuuden periaatteita (Toivanen 2013, 10; 2022)

Ole herkkä johdettavien tunnetiloille ja toimi niiden mukaisesti. Kaverijohtajana olet ihminen.

Ole johtajana aina läsnä ja tavoitettavissa, kuuntele aidosti.

Vain teoilla on merkitystä kaverijohtamisessa.

Kaverijohtamisen perustehtävä on oppivan organisaation johtaminen ja perustaito on saada muut ponnistelemaan kohti yhteistä päämäärää.

Et voi johtaa muita jos et osaa johtaa itseäsi.

Kaverijohtamisessa on tärkeää rakentaa kaikille tiimiyityksessä pelipaikat ja keskittyä tiimiläisten vahvuuksiin. Tiiminrakentamisen taidot ovat ehdoton edellytys tiimiliiderin onnistumiselle.

Kaikki kaatuu johtamiseen ja johtaminen viestinnän puuttumiseen.

Kaverijohtajuus ei ole koskaan palkinto, sillä se on ansaittava joka päivä.

Kaverijohtajan tehtävä on luoda tiimiyitykseen hyvä yhteishenki ja positiivinen ajattelu yhdessä valmentajan kanssa.

Kaverijohtajuus on aina esimerkkinä olemista. Mihin kiinnität huomion, siihen muutkin kiinnittävät.

On huomioitava, että kaverijohtajuus ei ole välttämättä käsite, jolla johtajuudesta on puhuttu ja puhutaan jatkuvasti tiimiakatemia oppijoiden arjessa (joskin se on käytössä tiimiakatemia toistuvassa ”täpityskäytännössä”, kts. luku 3.6), mutta käsitteen avulla voidaan kuvata pyrkimystä määrittää tiimiakatemiassa tavoiteltua johtamisen kulttuuria ja tapaa, sellaista johtajaidentiteettiä, jossa olet yhteisön ja tiimisi jäsenten kaveri - ”enemmän kuin tuttava mutta vähempi kuin ystävä riittää mainiosti” (Toivanen 2013, 9). Erityisesti esimerkillä johtaminen on jäänyt voimakkaimmin arjen johtamispuheeseen edellä esitetyistä periaatteista. Kun edellisissä kuvataan kaverijohtajaa, kuvataan yhtäältä myös tiimiyrittäjän toivottua käyttäytymistä: herkkyyttä, ihmisyyttä, toiminnallisuutta, oppivan organisaation johtamista, itsensä johtamista, tiiminrakentamisen taitoja, johtamis- ja viestintätaitoja, positiivista ajattelua ja esimerkillä johtamista.

On olennaista huomata, että tiimiakatemia arjessa ”talon johtajat” (kuten brand manager, yhteisöllisyyspäällikkö, alumnipäällikkö, vierailupäällikkö, tiimiliiderit) ovat aina *oppipoikajohtajia*, joiden oppiakseen johtamista tulisi ottaa

vastaan ”johtajuushaasteita”. Oppijat ymmärtävät vaihtelevasti yhteisöllisen oppimisen mallin tiimiakatemiassa, ja jää usein valmentajien tehtävänä tuottaa merkitys (”paaluttaa”) sille, miksi tiimiakatemiaa johdetaan (oppivana) organisaationa tai miten tiimiakatemiassa opitaan. Valmentajat pitävät hallussaan institutionaalista ja asiantuntijavaltaa (valta valikoida opiskelijat, arvioida ja myöntää opintopisteitä, myöntää tutkinto korkeakoulun nimissä, määrittellä normeja oppimiskulttuurissa, laatia opetussuunnitelmia). He kuitenkin pyrkivät useimmiten vetäytymään taustalle valmentajamaisessa roolissaan, pyrkimyksensä auttaa oppipoikajohtajia ”ottamaan johtajuutta” ja toimijuutta johtamisessaan ja ”talon johtajina”.

Manifestoidut johtavat ajatukset - visio, missio, arvot ja ohjeet tiimiyrittäjille

Tiimiakatemian oppimiskulttuurissa ”*Johtavien ajatusten*” dokumentti sisältää erityiset manifestoidut ohjeet, arvot, mission sekä vision, jotka ovat pysyneet monilta osin lähes muuttumattomina vuosien 2012–2021 aikana, ja ovat sisällöltään yhteneväiset Tiimiakatemian perusteoksessa kuvattujen johtavien ajatusten kanssa (Leinonen, Partanen & Palviainen 2002). Lähtökohtaisesti ne ovat valmentajien ylläpitämiä, mutta niiden laatumiseen osallistuu myös vaihtelevasti koko oppimisyhteisö, tosin merkittäviä muutoksia johtaviin ajatuksiin ei ole tehty oppijoiden toimesta. Tärkeimmät ajatuksista on painettu ”johtavat ajatukset” -lehtiseen tai ”arviointipassiin” (Arviointipassi 2021), jotka jaetaan vuosittain pinkeille. Ajatuksista käydään yhteisön tasolla keskustelua vuosittain toistuvissa rituaaleissa (piinapäivät), lisäksi johtavista ajatuksista kirjoitetaan esseitä, jotta ne ymmärrettäisiin ja sisäistettäisiin.

Tiimiakatemian missio on ”*synnyttämme rohkeita tiimiyrittäjiä*”. Visio puolestaan ”*Viemme Tiimiakatemian kaikkien saataville*” sekä ”*Tiimiakatemian visio on olla 19.11.2037 omalla alallaan maailman johtava huippuyksikkö*” (Johtavat ajatukset 2021–2022).

Tiimiakatemiaa kuvailevassa perusteoksessa, (Leinonen, Partanen ja Palviainen 2002, 54) johtavat ajatukset tarvitetaan ”perustaksi”, jotta Tiimiakatemian todellinen yhteisöllisyys, yhteisönä toimiminen ja oppiminen voisi toteutua:

”Tämä perusta on vahva yhteinen kulttuuri, joka pohjautuu ideologiaan ja arvoihin. Niiden avulla kaikki yhteisön jäsenet tietävät miten toimia ja mitä tavoitella ja niiden perusteella määritellään mitä Tiimiakatemia on ja mitä se haluaa toiminnallaan saavuttaa. Yhteisistä arvoista ja ideologioista kertovat myös syntyneet käsitteet ja termit, uusi sanasto.”

(Johtavat ajatukset 2021–2022)

KUVIOSSA 2 on kuvattu tiimiakatemian arvot, joiden avulla voidaan tulkita myös yleisesti oppimiskulttuuria, toki vain, jos voidaan arvioida arvojen vastavan yhteisön todellisuutta. Arvoista voidaan lukea yhteys käytäntöihin ja käytäytymiseen. Ihmissuhteiden rakentamista tuetaan merkittävästi kulttuurin käytännöllä, tiimiyrittäjyyden ollessa erityinen identiteetti juuri tiimiakatemiassa. Erityisesti oppimiskulttuuriin ja oppimisen tapaan liittyvät arvot 3–5, jossa painottuu tekemällä oppiminen ja verkostojen rakentaminen (matkustaminen).

1. Ihmissuhteet, kumppanuuksien rakentaminen ja ylläpitäminen

Henkilökohtaiset suhteet toisiimme, perheeseemme ja asiakkaisiimme ovat välttämättömän edellytys liiketoiminnassa, jonka voimatekijät ovat luovuus, luottamus, kunnioitus ja avoimuus. Annamme ja vastaanotamme rakentavaa palautetta suoraan toisiltamme ja kehitymme ihmisinä.

2. Tiimiyrittäjyys

Kasvamme tiimiyrittäjyyteen jatkuvien treenien ja yhdessä tekemisen kautta. Valmennamme itseämme oman työpaikkamme luomiseen. Verkostossa on voimaa. Tunnumme ja ymmärrämme vastuamme ympäristöstämme ja autamme toisiimme.

3. Rohkeat kokeilut ja uuden synnyttäminen

Rikomme rajoja ja teemme rohkeasti asioita, joita emme ole ennen kokeilleet. Tardumme tilaisuuksiin ennakkoluulottomasti.

4. Tekemällä oppiminen

Tiimiakatemiassa opimme soveltamaan tuoreinta teoretietoa käytäntöön vuorovaikutuksessa asiakkaittemme ja verkostojemme kanssa. Otamme vastuun omasta tekemisestä sekä tiimistämme. Teot puhuvat puolestaan.

5. Matkustaminen/ kansainvälisyys

On mentävä kauas nähdäkseen lähelle. Kehitämme Tiimiakatemian kansainvälistä verkostoa ja etsimme kaikkialta uusia toimintamalleja soveltaaksemme niitä omaan toimintaamme. Matkustamme paljon, koska haluamme etsiä ja löytää uusia verkostoja, joiden avulla opimme vielä nopeammin ja enemmän.

KUVIO 3. Tiimiakatemian arvot (Johtavat ajatukset 2021–2022; 2016–2017; 2012–2013)

Seuraavaksi kuvatut praktiset tiimiyrittäjän ohjeet pyrkivät esittämään tiimiyrittäjän toivottua käytöstä, jonka tulisi olla itse vastuuta ottava, kaaosta kestävä ja luova, rohkea, kokeileva, ratkaisukeskeinen, erilaisuutta ymmärtävä, itsevarma ja nöyrä. Hyvä tiimiyrittäjä on samankaltainen ideaalin uusliberaalin yrittäjämutoisen identiteetin arvojen ja myöhäisen modernin yksilöllisyyttä korostavan subjektin kanssa (Rose 1999; Giddens 1991).

1. Tee aloite, löydä ratkaisu
 2. Opi hallitsemaan kaaosta. Se on ensimmäinen askel luovassa prosessissa.
 3. Uskalla kokeilla. Tee virheitä ja opi niistä.
 4. Kohdista energiasi ratkaisuihin, älä ongelmien murehtimiseen.
 5. Tee parhaasi ja aseta tavoitteesi korkealle.
 6. Näe mahdollisuuksia, älä esteitä.
 7. Ymmärrä erilaisuus ja ole rohkeasti oma itsesi.
 8. Hymyile, nauti ja heittäydy
 9. Ole nöyrä ja luo menestyksesi aina uudelleen
 10. Kunnioita kanssaihmiä ja hyödynnä akatemian sisältä löytyvä kokemus ja taito, älä keksi pyörää uudelleen.
- ”Jos sinulla on idea, niin kakaise ulos ja ryhdy toimimaan” – Tuntematon tiimiakatemialainen vuonna 1993

KUVIO 4. Kymmenen ohjetta tiimiyrittäjälle (Johtavat ajatukset 2021–2022; 2016 2017; 2012–2013)

Kaaoksen hallinta (ja ”itsensä johtamisen taidot”) oppijan näkökulmasta on tarpeen, sillä oppija uudet arvot kohdatessaan, joutuu kohtaamaan entiset kouluun liittyvät mallinsa ja astumiseen uuteen, prosessuaaliseen ja yhteisöllisyyteen tapaan oppia, jota eivät ohjaa kurssien oppimistavoitteet, vaan pikemminkin ideologiset tavoitteet ja säännöt. Käytännön oppimista pyrkii jäsentämään ja tukemaan avoimesti kokemuksellisen oppimisen prosessiin ja käytännön näyttöihin tukeutuva osaamisperustainen opetussuunnitelma (KUVIO 5), joka koostuu seitsemästä melko geneerisestä osaamisesta, jotka voidaan bisneskouluistakin tutut taidot ja yrittäjyyteen liittyvät taidot pois lukien yhdistää pehmeisiin taitoihin (*soft skills*) tai tulevaisuudessa tarvittaviin taitoihin (*21st century skills*):

1. Oppimaan oppimisen ja tiedon käsittelyn osaaminen
2. Luovuus ja innovointiosaaminen
3. Johtamisosaaminen
4. Myynti-, markkinointi- ja asiakkuusosaaminen
5. Viestintäosaaminen
6. Liiketoimintaosaaminen
7. Digiteknologiaosaaminen

KUVIO 5. Tiimiakatemiaan opetussuunnitelman osaamiset (Opetussuunnitelma 2020)

Opetussuunnitelmaa enemmän oppijan toimintaan vaikuttaa yhteisön ja tiimin oppimiskulttuuri ja sen käytännöt, sekä oppijan yksilöllinen oppimissopimus, jota kuvataan tarkemmin luvussa 5.

Tiimin ja tiimiyrityksen kehittymistä on tukenut erityinen *rakettimalli*, ja siihen liittyvä puolivuositain suoritettava ”täpitys”, johon syvennyttään myöhemmin tässä luvussa.

Otetaan vielä pitkä harppaus historiaan, ja pyritään sijoittamaan johtamiskeskustelua laajempiin yhteyksiinsä. Edellä on kuvattu osin sitä, miten ”oppimisen johtaminen” on tiimiakatemiassa käytännössä organisoitu oppipoikajohtajien tekemällä oppimiseksi. On kuitenkin vielä hyvä jäsentää lisää sitä, miten ja miksi johtaminen saa (myös) tiimiakatemiassa niin paljon huomiota. Kyseessä on historiallinen kehitys, johon liittyy laajemmin yhteiskunnan arvojen muutos (uusliberalismi), ja tämän keskustelun yhteydessä on esitetty myös kauppakorkeakoulujen olevan uusliberalistisen hallinnan väline. (Parker 2019, 36–39; Miller & Rose 2010). Jotain kertonee myös keväällä 2022 konferenssivierailuni arvostettuun ranskalaiseen bisneskouluun, jonka käytäville oli ripustettu tauluja Martin Scorsesen *Wolf of Wall Street* -elokuvasta, joka kertoo muistelmien pohjalta *Jonah Belfordin* petosten ja korruption sävyttämän tarinan. Elokuva on myös Tiimiakatemiassa usein spontaanisti ja toistuvasti treeneissä toistettu ja ihailtu.

Maailman ensimmäinen kauppakorkeakoulu perustettiin, ei Yhdysvalloissa (Wharton business school perustettiin 1883), vaan juuri Ranskassa kauppiasluokan koulutustarpeisiin vuonna 1819. Kauppakorkeakoulujen varsinaisen kasvu sijoittui kuitenkin 1900-luvulle, ja 1970-luvulle tultaessa Pohjois- Amerikan ja Länsi-Euroopan suurissa kaupungeissa oli kauppakorkeakoulu, vuonna 2011 maailmassa oli noin 13000 kauppakorkeakoulua. Historia on verrattain nuori verrattuna yliopistojen lähes tuhatvuotiseen historiaan, mutta kauppakorkeakoulujen määrän kasvu on ollut huimaa.

Parkerin (2019, 139–140) mukaan yleisesti bisneskoulujen suurin ongelma on se, että sen johtamisen opetus edustaa vaarallista yhteiskuntajärjestelmää eli

managerialistista markkinakapitalismia, joka on talousmalli, joka on osavastuussa monenlaisista nyky-yhteiskunnan sekä kansantaloudellisista että ympäristöongelmista. Kauppakorkeakoulujen pyrkiessä kouluttamaan johtajia, erityisesti yksityisen sektorin suuryhtiöihin, se myös opettaa kapitalistisen yhtiömuodon välttämättömyyttä ja tietynlaisia ajattelutapoja. Tämän organisaatiotyypin näin oletetaan tarjoavan yleistettävissä olevan mallin kaikille muille organisaatioille, myös julkiselle sektorille. Jotta johtaminen voisi Parkerin mukaan olla aito oppiaine, sen pitäisi tutkia ja opettaa muutakin kuin yritysjohtamista - emmehän luottaisi lääketieteelliseen tiedekuntaan, joka tutkisi vain valikoituja tauteja.

Englannin kielessä sana *management* (johtaminen, liikkeenjohto) on peräisin italiankielisestä sanasta *mano* (käsi) ja siitä johdetusta *maneggiare* -sanasta, joka tarkoittaa hevosen käsittelyä ja totuttamista ratsastuskoulussa eli *meneggiassa*. Merkitys on sittemmin ulottunut itsepäisen eläimen taltuttamisesta ja hallinnasta ihmiseen. Sanan merkitykseen on myöhemmin sanottu vaikuttaneen myös ranskan kielen *manier* (käsitellä) ja *mener* (taluttaa, johtaa) ja niiden johdos *ménage* (kotalous, taloudenhoito) sekä *ménager*-verbi (säästää). Sanan merkityksen kehitys kertoo Parkerin mukaan sen sovellusalan kasvusta kauppiaaluokan nousun järjestyttäessä feodaaliaikaisia, maanomistukseen perustuneita yhteiskuntasuhteita. Tämä liittyi työnjaollisesti uudenlaisten, teollistuvien organisaatioiden ja kaupungistumisen syntyyn. (Parker 2019, 141.)

Johtamiseen liittyy ensinnäkin teonsana johtaa, joka liittyy yleisesti organisointiinkin, mutta edelliseen ei liity ajatusta siitä, kuka organisoii. Sana kuitenkin viittaa erotteluun käsillä olevien johtamistoimien (vrt. *management*) ja toisaalta niihin liittyvään korkeamman tason valvontatehtävien ja suunnan määrittämiseen ja myöhemmin erityisesti ihmisten johtamiseen (*leadership*). Kauppakorkeakouluissa ei opeteta yksittäisiin toimenpiteisiin puuttumista, vaan asioiden laajempaa koordinointia. Ei yksityiskohtia, vaan isoa kuvaa. On nouseva lattiatasen yläpuolelle kattavamman käsityksen saamiseksi. Aiemmin historiassa johtaa-verbiä käytettiin tilanteisiin, jossa piti käsitellä monimutkaisia asioita tai ratkoa erilaisia vaihtoehtoja. Verbillä tarkoitettiin kaiketi huolellista suunnittelua, jota tarvittiin asian monimutkaisuuden vuoksi. Vuoden 1829 *London encyclopedia*ssa johtaminen tarkoittaa ”ohjausta, hallintaa, erityisen kyvykästä tai viisasta taloudenhoitoa.” Merkitys on nykyisinkin käyttökelpoinen, joskin nykyisin verbi on latautunut käsityksellä siitä, että johtaminen on virallisissa organisaatioissa toimivien ammattijohtajien erityinen työ - ajatus, jonka legitimoimiseksi erityisesti kauppakorkeakoulut painavat kohopainettuja todistuksia. Johtajien ammattiryhmän kasvu on ollut viime vuosisadan menestystarina, ja on alettu uskoa, että organisaatiot eivät tule toimeen ilman erityisen hyvin palkattuja ammattijohtajiaan. Oppialana se tarjoaa lisää johtamista kaikkiin maailman ongelmiin. (Parker 2019, 141–146.)

Tiimiakatemia oppimiskulttuuri on osaltaan tarrautunut johtamisen asemaan toimintana myös kaverijohtamisessaan, jonka periaatteissa käänteisesti ”kaikki kaatuu johtamiseen ja viestinnän puutteeseen”. Tiimiakatemia arvo ovat samankaltaisia johtamisen ihmissuhdekoulukunnan normatiivisten (tai hyvinvointijohtamisen) arvojen kanssa (Seeck 2021, 223–238), joskaan

Tiimiakatemia ei ole kovin tietoinen teoreettisista johtamisen paradigmoista tai tutkimuksesta, ja paikantaa johtamisajattelua oppipoikavetoisen käytäntöyhteisönsä oppivan organisaation malliin ja tiimioideologiaan, jossa yhteisön käytännöt ja tiimien määrittelemät, joskus epäselvät ja mielivaltaisetkin tavoitteet voivat alkavaa herkästi kolonisoida yksilöitä innostavia oppimistavoitteita. Tämä ilmiö on tyypillinen ongelma käytäntöyhteisöissä ja oppipoikaympäristöissä tapahtuvassa oppimisessa, josta laajin esimerkki on historiallinen. Niissä yhteiskunnissa, joissa jo varhain koulutus erotettiin omaksi instituutiokseen, tieteellinen ja tekninen kehitys on ollut ylivertaista verrattuna yhteiskuntiin, joissa pääasiallisena koulutustapana on ollut luonnollisissa käytäntöyhteisöissä oppiminen oppipoikamallin mukaisesti. Käytännössä oppiminen on parhaimmillaan perinteisten taitojen ja käytäntöjen oppimisessa (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 139). Ehkä syy näihin ongelmiin on yhteisöllisissä kulttuureissa, jotka pyrkivät säilyttämään itseään ”yhtenä” ja vakaana, joka lienee myös kulttuurien yksi luonnollinen säilymisstrategia. Toisaalta kiinnostava kysymys on myös kysymys rajasta, jossa käytäntöyhteisöt (tai organisaatiot) eivät ole enää paras oppimisen malli.

Kulttuurinen kokonaisuus näyttäytyy paradoksaalisena, sillä tiimiakatemioiden oppijat suuntautuvat tiimiyrittäjinä lopulta omien tavoitteidensa ja unelmiensa tavoittelemiseen ja kasvuun (erityis)osaajina, joka on ymmärrettävää nuorten oppijoiden ollessa lopulta vastuussa oman osaamisen kehittämisestä ja tulevaisuudestaan. Toisaalta oppijat hyötyvät ja vähintäänkin voivat hyötyä yhteisöstään, rakentamistaan verkostoista ja suhteista (mikäli heidän osaamisensa tai hyväksymisensä on riittävää), tähän kokonaisuuteen syvennyttään seuraavissa luvuissa.

Selvää on, että tiimiakatemiaiset oppijat ovat lähtökohtaisesti ammatilliselta identiteetiltään pikemminkin pienyrittäjiä ja käsityöläisiä, kuin suuryritysten johtajia, mutta millaisiksi he haluavat tulla? Edellisen valossa näyttäytyy varsin mahdolliselta, että tiimiakatemiassa käytävä johtajuuspuhe ja -käytännöt ovat eksyneet aika ajoin etäälle omasta ydinidentiteetistään, jota lähempänä ovat pienyrittäjyys, ”matalat”, itseohjautuvat organisaatiot, tekemällä oppiminen, demokraattinen dialogi, verkostot sekä tiimiyrittäjyys kaverijohtamisen ajatuksiin. Tähän paradoksaalisuuteen vaikuttavat myös luetut johtamisen self-help-kirjat, joita hallitsevat keskustelut kapitalististen suuryritysten ammattijohtajista ja piilaakson tähtiyrittäjistä puhumattakaan yleisestä johtamiskeskustelusta ja hegemoniasta, joka korostaa johtamisen merkitystä ja kulttuuria, jota osa myös kauppakorkeakoulut ovat.

3.3 Luottamus, sosiaalinen pääoma ja verkosto yhteisöllisyyden rakennusaineena

Luottamus on haasteellinen käsite määriteltäväksi sen moniulotteisuuden vuoksi, ja käsitteen arkisen viljelyn keskeisyyden vuoksi (tiimiakatemiassa) sen

merkitystä on tärkeää jäsentää, jotta voidaan myös ymmärtää sen osaa yhteisöllisessä oppimiskulttuurissa. Luottamus on Colemanin mukaan sosiaalisen rakenteen se puoli, joka saa asiat sujumaan. Kun sosiaalinen suhde sisältää luottamuksen elementin, se tuo mukanaan tietynlaisen ennustettavuuden - odotetaan, että asiat tulevat sujumaan tulevaisuudessa odotetulla (hyvällä) tavalla. Kyse on vaikiintuneista odotuksista jotakin tai jotakuta kohtaan. Luottamuksella voidaan tarkoittaa henkilökohtaista tai epäpersoonallista luottamusta (kts. Taulukko 2).

TAULUKKO 3. Luottamuksen tyypit (Ilmonen & Jokinen 2002)

Suhde	Välitön	Välillinen
Henkilökohtainen	A. "Annettu" "primääri" luottamus	B. "Luottamusketju"
Epäpersoonallinen	C. "Humanistinen" luottamus	D. Luottavaisuus

Henkilökohtainen luottamussuhde voi olla "annettua" tai "ansaittua" luottamusta. "Annettu" luottamus on luottamusta henkilön roolin mukaiseen käyttäytymiseen. (esim. lääkäri) "Ansaittu" luottamus puolestaan kehittyy sosiaalisen kanssakäymisen myötä, sitä voidaan kutsua myös saman heimon ja perheenjäsenten väliseksi "vahvaksi" luottamukseksi." (*thick trust*). Ansaittu luottamus usein kehittyy "annetuksi" luottamukseksi. Annettu luottamus kytkeytyy usein tiheään vuorovaikutukseen ja johtaa usein me/he -jaotteluun. Jos näin käy, luottamus ei yleisty eikä siten kasvata sosiaalista pääomaa. Annettu luottamuskin voi yleistyä (laajentua) jos jako "meihin" ja "heihin" ei ole tiukka, vaan sallii ryhmärajojen ylittämisen. Tiimiakatemiassa pyritään sen julkilausuttujen arvojenkin mukaan "ihmissuhteiden" rakentamiseen, ja sen arjen käytäntöjen päämääränä onkin "tiheään luottamuksen" rakentaminen tiimien jäsenten sekä verkoston välille. Useat käytännöt pyrkivät lisäämään jäsenten välistä kommunikaatiota, joka onkin luottamuksen rakentamisen keskeinen rakennusaine.

Luottamuksen rakentamisen vastaparina voidaan katsoa toista sosiaalista mekanismia, vallankäyttöä, jonka Niklas Luhmann näkee kommunikaatiövälisenä luottamuksen tavoin. Ne eivät kuitenkaan ole samanlaisia välineitä, vaan siinä missä luottamusta rakentaessa osapuolet lähestyvät toisiaan myönteisin odotuksin, vallankäytön avulla ne pyrkivät kontrolloimaan toisiaan. Tiimiakatemiassa yhteisössä aktiivinen johtamiskulttuuri ja -puhe näyttää toimivan Luhmannin näkemyksen kaltaisesti, ja oppijat voivat ajautua ristiriitoihin luottamusprosesseissaan - tiimin ja yhteisön sisäiset näkemykset ovat usein ristiriidassa keskenään (Ilmonen 2004).

Tiimiakatemiassa yhteisöä ja verkostoa voidaan ainakin yrittää arvioida "luottamusketjuna", joka itsessään ilmentää sosiaalista pääomaa. Tällöin jäsenen kanssa yhteistyö voidaan aloittaa, koska hän kuuluu verkostoon, vaikka häntä ei tuntisikaan. Tämä on "haperoa" luottamusta" (*thin trust*).

"Humanistinen luottamus" on luottamusta esimerkiksi naapurustoon, tällöin olemme miltei päivittäin tekemisissä samojen ihmisten kanssa, joita emme juuri lainkaan tunne. Luotamme heihin, koska arvelemme heillä olevan samantyyppisiä ominaisuuksia kuin meillä.

Luottavaisuudella tarkoitetaan epäpersoonallista luottavaisuutta esimerkiksi yhteiskunnallisiin instituutioihin.

Miten luottamus sitten rakentuu? Kuka tai ketkä ovat luotettavia? Ainakin ystävät ovat luotettavia, ja heiltä voi pyytää apua vaikeissakin asioissa tarvitsematta pelätä, että ystävät käyttäisivät hyväkseen heikkouden tilaa? Ystäväpiirin laajuus on suuren sosiaalisen pääoman ilmaus, joskin on epäselvää auttavatko sosiaaliset siteet kartuttamaan taloudellisia resursseja, sillä vahvat taloudelliset resurssit tuntuvat kytkeytyvän suurempaan luottamukseen tuntemattomiakin kohtaan. Kuitenkin on loogista päätellä, että suurempi määrä sosiaalisia siteitä voi lisätä tietoa erilaisista taloudellisista mahdollisuuksista (Ilmonen 2004, 106; Szompka 1999, 59).

Näyttää siltä, että tiimiakatemian tuore oppija ei saa voi ottaa käyttöön luottamusketjua vain sillä, että hän kuuluu verkostoon, vaan hänelle annetaan pikemminkin osoittaa kykenevyytensä, ansaita luottamus ja siten kerätä sosiaalista pääomaa. (Ilmonen 2004, 120–123.) Yhteisö ja verkosto antaa jokaisen käyttöön rakenteen (systemin) ja yhteiset käytännöt luottamuksen keräämiseen ja ansaitsemiseen, mutta se ei sinänsä vielä tarkoita, että se sisältää sosiaalista pääomaa jäsenilleen. Toisaalta tällä tavoin ideaalitasolla yhteisöä rakennetaan, joskin rakennelma on hatara, pääasiassa verkoston suuren vaihtuvuuden ja ”ikuisen aloittelijastatukseen” vuoksi. Se, että voitaisiin luottaa tiimiakatemian oppijoiden tuottamien tulosten olevan asiakkaalle ennustettavissa, ylivertaisia tai tasalaatuisia, on liikaa luvattu. Ennemmin koko prosessi on jäsenilleen tuon kyvyn lunastamisprosessin oppimista. Ennemmin verkoston luottamus rakentuu paremmin suhteessa alumniverkostoon, jotka samaistuessaan nuorempiin oppijoihin tietävät yhteisen kokemuksen kautta ja voivat pyrkiä auttamaan ja osallistumaan oppimisprosessiin, ja tehdä palveluksen oppijojille. Toisaalta tähän prosessiin liittyy myös oman edun tavoittelua, useimmiten kokeneemmat verkoston jäsenet voivat hyödyntää aloittelijoita omissa hankkeissaan, joskin tämä antaa molemmille mahdollisuuden rakentaa luottamusta onnistumisen ja arvonluonnin kautta. Sikäli kun molemminpuolista hyötyä ja/ tai *hyvää* syntyy ja / tai asiat sujuvat, luottamus kasvaa.

Henkilökohtainen luottamusprosessi (vrt. oppimisprosessi) voidaan tiimiakatemiassa kuvata lineaarisena yksilön näkökulmasta seuraavasti:

- Tutustuminen (tottuminen) ja luottaminen itseensä
- Tutustuminen ja luottamus itseen ja omaan tiimiin
- Tutustuminen ja luottamus itseen, omaan tiimiin ja yhteisöön
- Tutustuminen ja luottamus itseen, omaan tiimiin, yhteisöön ja alumneihin
- Tutustuminen ja luottamus itseen, omaan tiimiin, yhteisöön, alumneihin ja asiakkaisiin

(Oma kuvaus)

Tiimiakatemian yhteisöllisyyden taustalla, ja erityisesti yhteisöllisyydestä sosiaalisena järjestelmänä kuvaavat hyvin teoriat verkostoista, verkostotaloudesta ja sosiaalisesta pääomasta. Teorioiden taustalla vaikuttaa erityisesti rationaalisen toiminnan teoria (*homo economicus*), jossa sosiaalinen toiminta nähdään yksilöiden hyödyntämisellä ja kilpailuna, jota sosiaalinen toimintaympäristö eri muodoissaan suuntaa. (Ruuskanen 2015; Heiskala 2006). Verkosto on tiimiakatemiassa käytetty arjen käsite, jonka merkitys liittyy erityisesti henkilökohtaisten verkostojen suunnitelmalliseen rakentamiseen ja hyödyntämiseen - ts. verkostotalouteen. Ensimmäisen vuoden oppijoiden oppimisnäyttöinä on toiminut LinkedIn-profiilin luominen ja alustan kautta tapahtuva verkoston rakentaminen ja jatkuva laajentaminen. Ajattelutavan mukaan menestys perustuu siihen, ketä verkostossasi on ja miten hyödynnät (johdat) verkostoasi. Toisaalta tiimiakatemian yhteisöllisessä kulttuurissa ohjataan voimakkaasti tiimiakatemian yhteisön rakentamiseen suljettuna vastavuoroisena auttamisen yhteisönä ja verkostona sekä *tiimiyrittäjyyteen*, jonka habitus tiivistyy yhteisöllisen tiimiyrittäjä *Paulan* oppijapersoonassa (kts. luku 5).

Sosiaalisen pääoman käsite ei kuulu tiimiakatemian arjen sanastoon, mutta se se omaa kulttuurista kuvausvoimaa, ja sitä hahmotteleva tutkimus auttaa myös reflektoimaan, miten oppimiskulttuurissa sosiaalinen pääoma mahdollisesti oppijoille rakentuu. Sen kautta tapahtuvan tulkinnan kautta yhteisöllisyyttä on myös mahdollista tarkastella suhteessa yksilöihin. Ensimmäisenä käsitettä on luultavasti käyttänyt L.J.Hanifan vuonna 1916, ollessaan Länsi-Virginian maa-seutukoulujen ylitarkastajana. Hän havaitsi, että vahva yhteys sosiaaliseen miljööseen on koulujen olennainen ehto, sillä juuri tämä edisti sosiaalisen pääoman virtaamista kouluun. Sosiaalisella pääomalla Hanifan tarkoitti "niitä käsin kosketeltavia aineksia, jotka merkitsevät eniten ihmisten jokapäiväisessä elämässä - nimittäin sosiaalisen kokonaisuuden muodostavien perheiden hyväntahtoisuuteen, toveruuteen, sympatiaan ja sosiaaliseen kanssakäymiseen." Ilman tätä kokonaisuutta yksilöt olisivat "yksinään sosiaalisesti avuttomia". Osien vuorovaikutus hyödyttää yhteisöä kokonaisuudessaan ja yksilöiden on mahdollista saada apua elämänsä ongelmiin ja tukea suunnitellessaan elämäänsä eteenpäin.

Hanifanin jälkeen käsite pulpahteli esiin 1950-luvun kaupunkitutkimuksessa, Bourdieun kulttuurinen pääoma -käsitteen kautta 1970-luvulla, ja saksalaisen taloustieteilijä Ekkehart Schlichtin painottaessa sosiaalisiin verkostoihin kytkeytyviä taloudellisia resursseja (Ilmonen 2004, 99–100; Putnam 2000, 19). Sosiaalisen pääoman käsite teki läpimurtonsa kuitenkin vasta 1990-luvulla, kun sosiologi James Coleman alkoi soveltaa kollegansa Gary Beckerin esittelemää inhimillisen pääoman käsitettä. Poliitiikan tutkija Robert Putnam omaksui käsitteen puolestaan Colemanilta. Coleman muutti käsitteen merkitystä, ja selitti lasten koulumenestystä sosiaalisella pääomalla. Putnam puolestaan selitti sen avulla Pohjois-Italian talouden ja poliittisen hallinnon hyvää toimivuutta Etelä-Italiaan verrattuna. Lähtökohtaeroista huolimatta Coleman ja Putnam ymmärsivät sosiaalisen pääoman samankaltaisesti. He näkivät käsitteen koostuvan useasta erilaisesta elementistä. Tärkeitä elementtejä olivat *sosiaaliset siteet* (verkostot), niissä muodostuneet *vastavuoroisuuden normit* ja *luottamus*. Sosiaalinen pääoma

määrittyi näiden kolmen käsitteen varassa, vaikka molemmat pitivät luottamusta koko käsitteen kulmakivenä. Coleman ja Putnam eivät kuitenkaan kuvanneet mikä on luottamuksen suhde sosiaalisiin siteisiin ja vastavuoroisuuden normeihin. Coleman ja Putnam kuitenkin korostivat sosiaalisen pääoman vaikutuksia - Coleman jopa määritteli käsitteen lähtien sen vaikutuksista - sen avulla oli mahdollista muiden pääoman muotojen tavoin saavuttaa haluttuja päämääriä. Sosiaalinen pääoma on Colemanin mukaan sosiaalisten rakenteiden ja siteiden ominaisuus, joka helpottaa asioiden sujumista. (Ilmonen 2004, 99-101.)

Sosiaalisen pääoman käsite lupaa pinnalta paljon, ja arkiymmärryksen tasolla siitä voidaan vetää nopea johtopäätös sen toimivuudesta selittää vaikkapa yhteisöllisyyden kasvua tai murenemistä. Se on kuitenkin moniaineksinen käsite, kuten on myös sitä kannatteleva luottamuksen käsite. On toki järkevää ajatella, että sosiaalinen pääoma muodostaa sosiaalisessa toiminnassa voimistuvan piirin, johon kuuluvat vastavuoroisuuden normit, luottamus ja sosiaaliset verkostot, mutta niiden välinen suhde jää epäselväksi - mikä on syy ja mikä seuraus? Luottamusta on pidetty sekä sosiaalisten verkostojen rakentumisen syynä että niiden ja vastavuoroisuuden normien seurauksena. (Ilmonen 2004, 99-101.)

Luottamus on Tiimiakatemia sisäiselle yhteisöllisyydelle keskeisin arjessa käytettävä käsite ja prosessi, huipputiimien uskotaan rakentuvan erityisestä, avoimesta ja tunnustuksellisestakin luottamuksesta (kts. tarkemmin luku 4). Oppijan oppimisprosessi rakentuu tiimiakatemialla "luottamusprosessina" suhteessa muihin yhteisön jäseniin, erityisesti omaan tiimiin. Toisaalta oppija voi kokea prosessin myös tutustumisprosessina, jonka myötä hänen identiteettinsä rakentuu ja toimijuutensa laajenee.

Mitkä ovat sitten sellaiset sosiaaliset siteet, jotka auttavat kasvattamaan sosiaalista pääomaa? Putnam ei pidä välittömiä vastavuoroisuuden käytäntöjä merkittävinä, vaan pikemminkin sen yleistyneitä muotoja ja sitä tukevasta normista. Putnamin mukaan yleisen vastavuoroisuuden normin olemassaolo on sivistyneen elämän perusta, ja tuo normi tulee esiin "kultaisen säännön" (*golden rule*) moraalisenä käyttäytymisohjeena. Tällä tarkoitetaan kantilaista ja lähes kaikista uskonnoista löytyvää periaatetta "tehkää samoin muille kuin tahtoisitte itsellennekin tehtävän". Putnamille sosiaalisen pääoman kasvu riippuu siitä, miten hyvin ja laajasti kultainen sääntö on siirtynyt käytäntöön, ja minkä laatuista sosiaalinen vaihto yleisesti ottaen on. Asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen, pelkkien käyttäytymissääntöjen mukaan ei voida päätellä kertyykö sosiaalinen pääoma, vaan törmäämme jälleen luottamukseen (tai sen puutteeseen). (Ilmonen 2004, 113-121; Putnam 2000, 135.)

Yleistyneen vaihdon käsite on peräisin antropologisesta tutkimuksesta, joka käsittelee tavarankierron alkuperäiskansojen yhteisöissä. Marcel Mauss toteasi jo vuonna 1925, että vaihto sai markkinataloudesta poiketen lahjanvaihdon muodon. Keskeinen piirre oli, että vaihto ei ollut välitöntä vaihtoa tavarasta toiseen, vaan "takaisinmaksuun" saattoi mennä monta vuotta. Maussin kuvaama vaihto ei ollut vapaaehtoista, vaan siihen sisältyi pakkoja. Syntyi kehä, jossa omaisuutta vaihdettiin systemaattisesti. Lahjoja oli annettava, eikä saaduista

lahjoista voinut kieltäytyä - lahjan torjuminen merkitsi sodanjulistusta. (Ilmonen 2004, 114-116.)

Myös Pierre Bourdieun mukaan "lahja esitetään velvoitteen kielellä. Se on velvoittavaa, se luo velvoitteita, se on velvoite". Lahjan saaminen (ja antaminen) synnyttää sosiaalisen riippuvuuden antajan ja saajan välille, ja purkautui vasta kun vastavuoroisuuden velvoite oli täytetty. Yleistynyt sosiaalinen vaihto ei ollut siten pyyteetöntä toimintaa, vaan siihen kytkeytyi omia intressejä. Lahjan antamista ei kuitenkaan pidä ajatella laskelmoituna toimintana, vaan ennemmin vastaamisena kollektiivisiin odotuksiin, jotka vaihtelevat eri kulttuureissa. Bourdieu painottaa kuitenkin lahjainstituution olevan kollektiivinen petos, joka puolestaan yksilöllisen itsepetoksen edellytys. Uskottelemme itsellemme lahjanannon olevan mitä epäitsekäintä ja anteliainta toimintaa, koska kulttuurissamme on tapana uskotella että esimerkiksi joululahjojen antaminen on osoitus anteliaisuudesta. Lahjan antamista ei pidä sekoittaa markkinatalouteen, jossa vaihdetaan yhtäläisiä arvoja toisiinsa. Lahjataloudessa kielletään juuri tuo tämä kapea tapa katsoa vaihdantaa - toisinaan uskottelemalla, että vasta pitkän ajan päästä annettu vastalahja ei olisi yksi vaihe sosiaalisen vaihdon päättymättömässä ketjussa. (Ilmonen 2004, 114-116.)

Lahjataloudella on kuitenkin yhteys markkinatalouden syntyyn, ja lahjatalouden sisältämä sosiaalisen vaihdon mekanismi on ollut historiallisesti tärkeä markkinatalouden alkeismuotojen synnylle. Ehkä tässä on juuri irtauduttu anteliaisuuden harhakuvitelmasta. Lahjatalouden ensimmäinen markkinatalouden muunnelma kehittyi Euroopassa 1200-luvulla paikallismarkkinoiden kehittyessä kansainvälisiksi. Ranskassa 1200-luvulla kukoistaneet Champagnen markkinat ovat hyvä esimerkki. Markkinoilla vaihdettiin myös rahaa tavaraan, mutta pääosa kaupasta käytiin velaksi, joka maksettiin vuoden kuluttua tavaran toimittajalle. Kyse oli siis yleisessä käytössä olleesta luotosta, jossa vastavuoroisuus pakollista. Ostaja sitoutui maksamaan luottonsa korkoineen seuraavan vuoden markkinoilla, ja myyjän oli vain luotettava, että luotto tulisi maksetuksi. Euroopalainen luottolaitos syntyi näin vanhemman ajattelutavan perustalle. Suomeen vakiintunut käsite "luotto" on suora lainaus latinankielisestä vastineestaan "credo", "uskoa jonkun haltuun, "antaa lainaksi". Keskiajan alun kaupankäynti ja lahjatalous olivat sekoitus oman hyödyn tavoittelua ja "sen tavoittelemattomuutta". Tällaista yleistynyt vaihto on vieläkin. (Ilmonen 2004, 114-116.)

Pyyteetön lahja on harvinainen, mutta ei mahdoton. Zygmunt Bauman puhuu "tosi lahjasta" lahjan ideaalina, ja myös Putnam korostaa vastavuoroisuuden tätä puolta. Hän puhuu "omasta edusta oikein ymmärrettynä", joka tarkoittaa (ilmeisesti) muiden etujen huomioon ottamista. Se saa yhteiskunnan toimimaan paremmin, mistä kaikki hyötyvät pitkällä aikavälillä. Toisin sanoen rationaalisuuden ja oman edun asemasta etusijalle asetetaan järkevyys ja kollektiivinen tavoite. (Ilmonen 2004, 114-116.)

Tällaisen ajattelutavan voi yhdistää empiirisesti myös tiimiakatemiaan yhteisöllisyyteen. Usein keskusteluissa toistuva lausahdus on oppijahaastattelussa-kin noussut periaate pyydetessä kuvaamaan Tiimiakatemiaan kulttuuria:

No tosi semmonen yhteisöllinen, mutta kuitenkin, että se haastaa sua. Jotenkin semmonen inspiroiva ja innostava, mutta ei helppo. Tavallaan pitää, että mitä enemmän itestään on valmis antamaan niin sitä enemmän saa tälle yhteisölle ja jotenkin koko tälle prosessille.

(Oppijahaastattelu 13)

Luottamus ei kasva itsestään, eikä erilaisista organisaatioista ole luottamuksen yleiseksi tuottajaksi, vaan mitä erilaisimmat yhteisöt, organisaatiot, verkostot tai ryhmät voivat tuottaa sosiaalista pääomaa. Organisoituneet ja epäviralliset sosiaaliset verkostot voivat olla siteiltään "heikkoja" ja yleisiä tai "vahvoja" ja suljettuja. Tällöin siteet toisiin verkoston jäseniin voivat olla "erityisiä, vain joihinkin henkilöihin liittyviä" vastakohtana "heikkojen siteiden yleisille suhteille." Mitä enemmän sidokset omaksuvat erityisen muodon, sitä todennäköisempää on, että ne tekevät erotteluja "heihin" ja "meihin". Tällöin vastavuoroisuus suhteessa "heihin" saa silloin strategisen muodon, eikä luottamus valu yhteisön rajojen yli. Esimerkkejä erityisten suhteiden yhteisöistä moderneissa yhteiskunnissakin paljonkin, ne voivat olla poliittisesti, rodullisesti tai uskonnollisesti eriytyneitä sosiaalisia taskuja, joita saattaa olla niin suurkaupungeissa (getot) kuin maaseudullakin (eristäytyneet kylät, uskonnolliset lahkot). Näissä saattaa olla paljonkin sosiaalista pääomaa, mutta ne eivät tiivistä yhteiskunnallista integraatiota vaan pikemminkin ovat sen esteenä. Sosiaalinen pääoma ei välttämättä hyödytä yhteisönsäkään jäseniä, vaan liian tiukka jako "meihin" ja "heihin" voi hajottaa sosiaalista pääomaa ja estää luottamusta ja vastavuoroisuutta yleistymästä. Tällaisten yhdistysten ja verkostojen sosiaalinen pääoma voi myös olla taloudellisen riiston, sosiaalisen tukahduttamisen, omien etujen ajamisen ja vallankäytön väline. Sosiaalisen pääoman muodostumisen ehdoksi voidaan joidenkin yhdistyksiä koskevien tutkimusten mukaan laskea "suhteellisen avoimet yhdistykset", jotka sallivat jäsenyyksiä muissakin yhdistyksissä - näin niiden voidaan olettaa vahvistavan sosiaalista pääomaa koko yhteiskunnassa. (Ilmonen 2004, 103-111; Uslaner 1999, 216.)

Tiimiakatemia kulttuurissa kampanjointi "meihin" ja "muihin" on ollut näkyvää, toistuvaa ja julkista oppijoiden suuntaan. Sen pääpromootoreina toimivat valmentajat, asenteet ja dikotomiat näyttävät siirtyvän tehokkaasti tiimiyrittäjille, jotka kampanjoivat ajatukset aloittaville oppijoille. Kun siemen on itänyt ja levinnyt, sitä on vaikea kitkeä, ja puheeseen saattaa liittyvä myös itse, vaikka sitä pyrkisi tietoisesti välttämään. JAMK ja sen hallinto on tiimiakatemia historiassa ollut vihollinen "keppihiippiöineen", "rajakatuineen" ja "pönötyksineen". Emokorkeakoulumme on ollut sisäiselle yhteisöllisyydelle paitsi uhka, myös voima. Yhteinen vihollinen on merkittävä keino nostaa yhteishenkeä, siitä saadaan tarvittaessa jopa olemassaolon tarkoitus. Joka tapauksessa Tiimiakatemia on seitsemän vuoden ajan pysynyt eriytyneenä sosiaalisesti isännästään, määrittely "erikoisyksiköksi" tai "huippuyksiköksi" on vahvistanut eroa. Tiimiakatemialla on omat tilat, joissa ei ole juuri vuorovaikutusta muiden koulutusohjelmien kanssa, tilat halutaan myös pitää ainoastaan omassa käytössä. Eroa tuotetaan puheessa aktiivisesti, ja pienissä ohimenevissä hetkissä "letkautuksina" ja huumoriksi verhottuna. Toki havaittavia eroja emokorkeakouluun voidaan löytää myös käytännöistä ja varmasti myös pedagogiasta, mutta erontekemisen puhe ei perustu havaintoihin, vaan kyse on tavasta, tottumuksesta ja eron aktiivisesta tuottamisesta. Aktiivista yhteistyötä JAMKin suuntaan pyritään kontrolloimaan puuttamalla työtehtäviin, jotka eivät suuntaudu suoraan tiimiakatemia valmennustehtäviin, tai "yhteisesti sovittuihin asioihin" tai "arvojen mukaiseen toimintaan". Valmennusjärjestelmä on rakennettu

ylläpitämään yhteisön sisäistä kiinteyttä, pääasiassa työaika menee tiimien ja yhteisön valmentamiseen.

(Kenttäpäiväkirja 3.4.2019)

Sosiaalisella pääomalla voi siis olla haittavaikutuksia, mutta sillä voi olla myös ulkoistuneita hyviä vaikutuksia, jotka eivät ole vain yksityisiä vaan yhteisön kannalta yhteisiä. Se ei ole vain *sitovaa*, vaan se voi myös luoda *sosiaalisia siltoja*. Miten siis voidaan minimoida haitat ja maksimoida hyödyt? (Ilmonen 2004, 103–108; Putnam 20–21). Kysymys on näin aseteltuna laaja, ja vaatii aina kontekstin määrittelyä. Tiimiakatemiaan yhteisössä voidaan ajatella aloittavaa oppijaa. Kehen hän luottaa saapuessaan ensimmäisenä päivänä tiimiakatemialle? Mitä hän tavoittelee ja mitä hän odottaa? Minkälaiset ovat hänen ajattelu- ja toimintatapsansa? Hänet on hyväksytty yhteisön jäseneksi, mutta muilta osin prosessi on alussa. Hän saattaa luottaa, tai ainakin hänellä on jonkinlaisia odotuksia omaa oppimistaan ja korkeakoulujärjestelmää kohtaan. Vastaako kokemus odotuksia, onko hänellä kykyä kriittiseen ajatteluun, heittäytyykö hän virran vietäväksi? Nämä kysymykset herättävät kysymyksen siitä, ovatko tuoreet yhteisön jäsenet tai ”pingviiniehdoikkaat” samankaltaisia? Näihin kysymyksiin myös vastataan yksilön oppimista koskevassa luvussa, mutta yleisesti oppijoiden voidaan sanoa olevan orientaatioltaan, ajattelutavoiltaan ja tavoitteiltaan erilaisia - näin he myös suhtautuvat tarjottuun oppimiskulttuuriin eri tavoin. Toisaalta he ovat alkuvaiheessa myös hyvin alttiita ja valmiita vaikuttamiselle ja sosialisatiolle -he haluavat oppia, usein myös tekemään asiat ”oikein”.

Tämän tutkimuksen aineiston näkökulmasta on mahdollista esittää, että luottamus *rakentuu* ihmisten, ryhmien ja organisaatioidenkin välillä, ja sitä voidaan rakentaa strategisesti yksilöiden, verkoston ja organisaation tasolla. On kuitenkin tärkeä pitää mielessä, kenen näkökulmasta luottamuksen rakentamista ja rakentamista tarkastellaan. Tiimiakatemiaan yhteisöllisen oppimisen, siis kaikkia yhteisön jäseniä koskevana käytäntönä on jokaisen oman verkoston kasvattaminen koko oppimisen ajan. Verkostoja kutsutaan tiimiyritysten tasolla ”asiakkuuksiksi”, ”henkilökohtaisiksi kontakteiksi” tai ”verkostoiksi”. Mitä sanaa kulloinkin käytetään, liittyy sosiaalisen suhteen laatuun. Liiketalouden yleisiin käsitteisiin liittyvä *asiakas*, tai jatkuva, kasvava tai kehittyvä *asiakkuus* tarkoittaa yritystä tai henkilöä, joka toimii asiakkaan roolissa käyttäen tuotetta tai palvelun tarjoajan *tarjoomaa*. Toimijoiden välinen vaihdanta on myös taloudellista, ja tarjoaja tavoittelee taloudellista hyötyä, asiakkaan saadessa vaihdannassa itsensä kokemaa arvoa, taloudellista ja/tai käytännöllistä hyötyä. Vaihdannan edistämiseen käytetään keskeisinä menetelminä ja kompetensseina *myyntiä* ja *markkinointia*. Jotta tämä kuvaus ei vaikuttaisi liian mekanistiselta, on toiminnassa menestymisen kannalta tärkeä muistaa, että toiminnan laatu *inhimillisenä* tai *ihmisten kohtaaminen* ja heidän auttamisensa *autenttisenä* tai *autenttiseksi verhoittuna* toimintana vaikuttaa olennaisena vaihdannan onnistumiseen.

3.4 Kulttuurikello: yhteisölliset käytännöt ja rituaalit

Erityisen merkityksellisiä kulttuurin tuotannon kannalta ovat toistuvat rituaalit tai laajemmin arjessa toistuvat käytännöt. Rituaalitutkimuksen ja -teorioiden lähtökohta on antropologiassa, erityisesti Emile Durkheimin australialaisen alkuperäisväestön totemistisista uskonnoista tekemissä tulkinnoissa. Vaikka Tiimiakatemiaa tarkasteltaessa rituaalit eivät ole manifestisesti uskonnollisia, edelleen Durkheimin keskeinen ajatus rituaaleista pätee - juuri rituaalien kautta yhteisö viestii itselleen itsestään erotukseksi muista. (Durkheim 1980; Pöysä 2012, 80). Nykyisin antropologiassa rituaaleista keskustellaan varsin monitieteisesti ja käsitteen käyttäminen on varsin epäyhtenäistä. Alun perin rituaalin käsitettä on käytetty kuvaamaan alkuperäiskansojen uskonnollisia ja maagisia menoja, mutta sittemmin käyttö on laajentunut kuvaamaan kompleksisten yhteiskuntien ei-uskonnollisia ja arkisia rituaaleja, kuten perheiden juhlaikäntöjä, lomaviettoa tai työyhteisöjen tutkimusta. *Rituaali* -käsitteen tutkimuksellinen käyttö on siten lähentynyt *käytäntöjen* käsitettä kulttuuria uusintavana ja ylläpitävänä toimintana. (Pöysä 2012, 80; Ortner 1984; Bourdieu 1977). Rituaalin ja kulttuurisen käytännön käsitteet voidaan myös yhdistää aikakäsityksessään laajempaan *tradition* käsitteeseen, joka juontuu latinan verbistä "tradere" (välittää, siirtää edelleen), joka puolestaan muodostuu sanoista *trans* (poikki, yli) ja *dare* (antaa). Tradition tehtävänä on siten antaa jotain poikki ajan sukupolvelta toiselle, ja toisaalta luoda turvaa modernisaatioon liittyvän muutoksen tai kaaoksen keskellä. (Fornäs 1995, 36).

Kuten luvussa 2.4. on kuvattu. Lave ja Wenger (1991; Wenger 1998) kutsuvat yhteisöllisen oppimisen ilmiötä käytäntöyhteisöksi, ja kuvaavat tilannekohtaisen oppimisen edellytyksiä perustuen käsityöläiskulttuureja koskeviin antropologisiin tutkimuksiin. Se, miten taidot asiantuntijuutta vaativissa yhteisöissä opitaan, perustuu siihen, että tulokkaat hyväksytään yhteisöön aluksi perifeerisinä eli ei-keskeisinä jäseninä (oppipoikina). Vähitellen tietojen ja taitojen kasvaessa uudet jäsenet saavat keskeisemmän aseman yhteisössä, mikä merkitsee, että he päätyvät keskeisistä kysymyksistä samanlaisiin tulkintoihin yhteisön kanssa, ja näin heidän identiteettinsä rakentuu yhteisön jäsenen identiteetiksi. Käytännöllä tarkoitetaan toimintamalleja, pyrkimyksiä ja toimintoja, joilla jäsenet pyrkivät selviytymään erilaisista tilanteista. Tiimiakatemian kontekstissa tämä tarkoittaa erilaisia toimintamalleja ja toimintoja, joilla oppijat pyrkivät rakentamaan tiimiyrittäjän identiteettiä. Oppija aloittaa yhteisössä "pingviininä" tai puhekielisesti sanottuna "pinkkuna". Roolinimi viittaa ensimmäisien viikkojen ryhmäkäyttäytymiseen, jossa *pinkut* liikkuvat aluksi ryhminä paikasta toiseen hieman eksyksissä. Pingviinejä odotetaan innokkaasti joka vuosi saapuvaksi, ja heidät toivotetaan vanhempien yhteisön jäsenten toimesta lämpimästi tervetulleeksi, ja hyväksytään henkisesti välittömästi yhteisöön - heidän koetaan tuovan "uutta energiaa taloon". Osaamisen puolesta heidät ajatellaan useimmiten "pinkkuina", aloittelijoina, joita autetaan oppimaan talon käytännöt. Talon käytäntöjen oppimiseen on olemassa myös oma jatkuva käytäntönsä - jokainen uusi "pinkkutiimi"

saa itselleen maksullisen ”vuokratiimiliiderin” ensimmäiseksi puoleksi vuodeksi, jonka tehtävänä on auttaa tiimi alkuun ja muodostamaan sille toimivat käytännöt.

Lave ja Wenger (1991; Wenger 1998; Lave 2019) eivät tarkoita käytännöllä vain käytännön tekemistä tai yksittäisiä tekoja, vaan laajempaa historiallisesti muotoutunutta, toimivaa ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa olevaa yhteisöä, jotka omaavat erityisiä ominaispiirteitä sisältäviä ajatuksellisia, vuorovaikutuksellisia ja toiminnallisia käytäntöjä. Tiedon käytäntöön soveltaminen vaatii juuri tällaista yhteisöä, jossa yksilön teot ovat sidottuja yhteisön tarkoitukseen tai luovat tarpeen käytännöille.

Yleisemmin voidaan ajatella, että arkemme koostuu erilaisista käytännöistä, joihin osallistumme. Enemmän tai vähemmän vakiintuneilla käytännöillä on erilaisia funktioita, joilla on erilaisia tehtäviä: auttavat selviytymään hankalista tilanteista, ja ne myös luovat rutiineja ja työnjaon keinoja, joiden avulla voidaan saavuttaa erilaisia tavoitteita. Käytäntöjä voidaan ajatella myös yhteisöllisenä muistina, jotka jatkuvat yhteisön jäsenten vaihtuessa ja helpottavat ”kulttuurin siirtoa” - tiimiakatemiolla joka vuosi yksi vuosikurssi valmistuu ja yksi vuosikurssi aloittaa. Käytäntöjen avulla uusi jäsen tai tehtävään valittu jäsen voi liittyä yhteisöön (Wenger 1998).

Jos käytännöt rakentuvat yhteisöittäin, ne eivät suinkaan ole annettuja tai staattisia, vaan ovat jatkuvassa muutoksessa ja merkitysneuvottelujen kohteena. Wengerin (1998) mukaan käytäntöyhteisöjen olennainen piirre on kuitenkin pyrkimys yhteisiin merkityskokemuksiin ja merkitysneuvottelut luonnehtivat keskeisesti sitä, miten ympäröivästä maailmasta saadaan merkityksellisiä kokemuksia. Merkityksen käsitteeseen sisältyy olennaisesti myös osallistumisen käsite. Osallistumisella tarkoitetaan ajatusta siitä, että monitasoisella osallistumisella yhteisön toimintoihin sekä olemalla vuorovaikutuksessa yhteisön jäsenten kanssa muovataan omia ja yhteisön muiden jäsenten kokemuksia ja näin luodaan yhteisesti jaettavia merkityksiä. Tätä voidaan ajatella yhdessä tai yhteisöllisenä oppimisena.

Kasvaminen tiimiakatemia-yhteisön jäseneksi tarkoittaa toisaalta yhteisten käytäntöjen ja ”tiimiakatemia-identiteetin” omaksumista, antaen kuitenkin mahdollisuuden asettaa yksilöllisiä oppimistavoitteita siihen annettujen oppijakeskeisten työkalujen avulla.

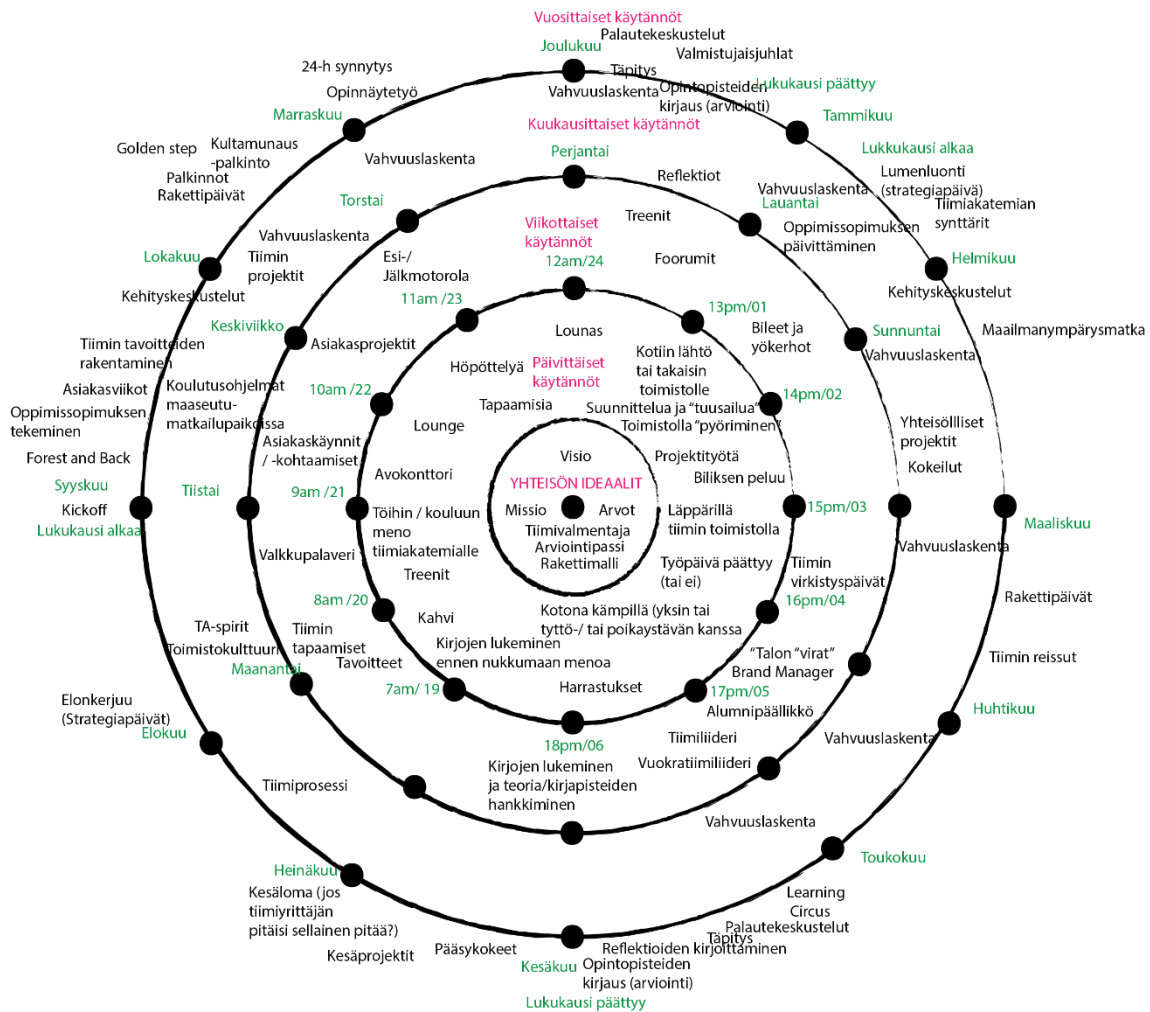
Usein tiimin ja yhteisön kiinteys ei ole niin suurta, jotta se peittäisi alleen jäsenten mahdolliset omat unelmat tai tavoitteet. Tietyt käytännöt, kuten ”oppimissopimus” ohjaavat oppijaa asettamaan omat yksilölliset tavoitteet, jotka voivat olla ristiriidassa tiimin tavoitteiden kanssa. Kuitenkin on tyypillisempää, että tiimin tavoitteet mukautuvat yksilöiden tavoitteisiin, ei toisinpäin. Yhteisöllisten käytäntöjen tehtävänä on pikemminkin luoda mahdollisuuksia tutustumiselle ja vuorovaikutukselle, ja luoda yhteisöllistä me-ilmapiiiriä tai ”TA-spiritää”. Tämä toimii pohjana yhteisöllisille ja ”ristipölytteisille” projekteille.

Yhteisölliseksi jäseneksi kasvaminen (Tiimiyrittäjä-identiteetti) puolestaan noudattaa tietynlaista kaavaa, aktiivista osallistumista yhteisöllisiin käytäntöihin yli tiimirajojen, toimimista yhteisöllisissä tapahtumissa ja rooleissa. He toimivat tällöin yhteisön ja verkoston hyväksi.

KUVIOSTA 5 voidaan kootusti nähdä kulttuurikello, joka on tätä tutki-
musta varten kehitetty representaatio ja työkalu, jonka avulla voidaan kuvata
Tiimiakatemia oppimiskulttuurin yhteisöllisiä käytäntöjä päivä-, viikko-, kuu-
kausi- ja vuositasolla. Ne on kuvattu tällä tavoin, jotta lukijan on helpompi ym-
märtää oppimiskulttuurin holistinen, prosessuaalinen, organisatorinen ja sen
toistuva kulttuurinen tuotanto.

Ympyrän sisin kehä pitää sisällään **yhteisön ideaalit**, kuten **visio, missio ja arvot** (kts. luku 3.2.). *Toiseen kehään* on koottu **päivittäiset käytännöt**, jotka pitä-
vät sisällään töihin lähtemistä (tai kotiin jäämistä/etätöitä), (aamu) kahvinjuontia,
toimistolla oleilua, läppäreillä työskentelyä, perseilyä, lounaalla käymistä, biljar-
din pelaamista ja höpöttelyä sekä tietysti erilaisia tiimi- ja projektipalavereita.
Puhe *toimistokulttuurista* oppijoiden ja valmentajien kesken keskittyy usein pai-
kallaoloon, aktiivisuuteen sekä toimistolla tapahtuvan toiminnan laatuun - toi-
sina kausina toimisto on ollut miltei tyhjä. Tämä on vuosinani tiimiakatemialla
ollut myös usein valmentajapalaverien aiheena - miten saada kaikki paikalle ja
pidettyä yhteisöllisyyttä ja siten *pöhinää* yllä. Täydellisen vapauden (tai kaaoksen)
vastapainoksi on erilaisten kokeilujen kautta kehittyneet myös nykyiset jälkimo-
derna työelämää muistuttavat yhteisölliset käytännöt, vielä vuonna 2002 sel-
keitä toistuvia käytäntöjä ei valmentajahaastattelun mukaan vielä ollut, vaan arki
oli "kaoottisempaa" (valmentajahaastattelu 2).

Kolmanteen kehään on koottu **viikottaiset käytännöt**, joista tärkein sosiaa-
lista järjestystä ja tiimioppimista ylläpitävä käytäntö on tiimiyrityksen treenit
(2x4 tuntia viikossa, kts. luku 4), jossa koko tiimi valmentajineen on paikalla
ja "läsnä". Treenit rytmittävät viikkoa ja tuovat edelleen "järjestystä kaaokseen",
kuten tekee myös muu toimistoaika, johon sisältyy tiimin viikkopalavereja, pro-
jektipalavereja ja erityisesti uusien projektien suunnittelua ja ideointia. Lisäksi
viikottaisiin käytäntöihin kuuluvat asiakaskäynnit ja -projektit ja erilaiset fooru-
mit (esimerkiksi tiimiliiderifoorumi), joilla pyritään tukemaan yhteisöllistä oppi-
mista ja "talon tason" johtamista.



KUVIO 6. Kulttuurikello (Tiimiakatemia käytännöt, oma kuvaus)

Neljänten kehään on koottu **kuukausittaiset** käytännöt kuten vahvuuslaskennat (kuvattu luvussa 3.1.), koulutusohjelmat ja yhteisölliset projektit.

Kehien ulkopuolelle on kuvattu puolivuositteiset, vuosittaiset ja sitä harvemmin toistuvat käytännöt, kuten elonkerjuu (strategiapäivät), lumenluonti (strategiapäivät), rakettipäivät, palautekeskustelut, täpitys (kts. tarkemmin luku 3.5.), piinapäivät, asiakasviikot ja opintojen kirjaukset, kesäprojektit, Learning Circus, valmistuvien rituaalit: 24h-synnytykset (kts. tarkemmin luku 3.5.), opinäytetyön tekeminen (4. vuoden syksy), valmistujaisjuhlat sekä valmistumisen jälkeisiä ja välittömän yhteisön ulkopuolella olevia ja/ tai usein valmistumisen jälkeen tapahtuvia käytäntöjä kuten maailmanympärysmatka, alumniverkoston käytännöt ja tiimiakatemia syntymäpäivät.

Kehille on merkitty myös sellaisia kulttuurisia käytäntöjä ja ajattelutapoja, jotka eivät ole kaikki määriteltävissä aikaan sidottuina, vaan ovat esimerkiksi erityisiä rooleja (liideriroolit), jatkuvan oppimisen työkaluja (artefakteja), ja ovat yhteisöllisen oppimiskulttuurin kannalta keskeisiä, sillä ne ovat yhteisesti käytössä. Tällaisia ovat *oppimissopimus*, *tiimin tavoitteet*, *kokeilukulttuuri*, *esi-/ja jälkimotorola* ja *kehityskeskustelut*. Näiden työkalujen käyttö on toisinaan myös aikaan sidottua,

esimerkiksi oppimissopimukset päivitetään yhteisöllisesti useimmiten puolivuosittain.

3.5 Tonnikongi - rahapuhe ja rahaan liittyvät rituaalit ja käytännöt

Oppija: "Sitten tein myös erilaisia pienempiä projekteja ja olin Muutosryhmällä silloin tekemässä rahaa ja se raha oli jotenkin tosi keskiössä siinä alussa, joka jälkeenpäin ihmetyttää tosi kummasti, että ei mulla ollut mikään semmonen taloudellinen tilanne, että nyt pitäisi vuolla euroja jostakin. Mutta jotenkin vaan se rahakeskeisyys ehkä sitten yllätti minut siinä ekana vuonna."

Tutkija: "Yllättikö se rahakeskeisyys minkä takia?"

Oppija: "No mä en oletanut, että koulussa puhutaan näin paljon siitä, että nyt oma bisnes rullaamaan ja rahantekoon, koska mä olin tullut kouluun. En mä ollut tullut mihinkään tiimiyrittäjyyden huippuyksikkö plaa, plaa, vaan mä olin tullut kouluun ja se yllätti kyllä sitten. Ehkä se siihen ensimmäiseen, jos vielä vähän palaan taaksepäin, niin ensimmäiseen jouluun asti asiat meni suht hyvin. Mutta sitten siinä joulun jälkeen tammiin vaiheilla aloin kyseenalaistamaan, että miksi mä olen täällä. Mutta sitten kevättä kohti tuli ne Muutosryhmä-projektit ja muut, että se oli siinä ensimmäisen vuoden keväällä silloin. Ja silloin keväällä alettiin myös miettiä, että hei kesäprojekti, että mitä me haluttaisiin tehdä kesällä ja sitten haettiin sitä kahvilaa, Vanhaa Kunnan Kahvilaa sinne Mäki-Matin perhepuistoon, että se oli mikä sitten innosti kevättä kohti mentäessä tai kesää kohti mentäessä siinä keväällä. Siitä keväästä mulla on hataria mielikuvia semmosesta ihmetyksestä ja kummastuksesta, että itse teki joitain projekteja ja jotkut meidän tiimissä sitten haihatteli ihan omiaan ja ihan jotakin. Mä muistan niitä kummallisia projekteja, että joku haluaisi jonkun miljoonan maksavan kameran ja semmosia juttuja. Niitä mä ihmettelin jo silloin, että mikä juttu tämä on. Onko tämä joku semmonen, että tullaan vaan pitsataan jotakin miljoonan kameraa ja kaiken maailman juttuja ja sitten ollaan niin liikemiehiä, vaikka selkeästi huomaa, että ei ole mitään käyttöä vielä siellä maailmassa. Se oli mulle semmonen paradoksi tuossa alussa kyllä tuo rahakoulu ja sitten se haluaa jonkin tyyppinen, olla enemmän kun selkeästi oltiin silloin, sitähan se oli, Fake it until you make it-toimintaa silloin koko Akatemian ajan tietysti. Sitä mä ihmettelin tosi paljon.."

(Oppijahaastattelu 4)

Yllä olevasta oppijahaastattelusta voidaan ymmärtää Tiimiakatemiaan erityinen suhde rahaan, tässä tapauksessa oppija ihmettelee "tosi paljon" Tiimiakatemiaan kulttuuria (yrittäjyyden huippuyksikkö vs. koulu) ja suhdetta rahaan, sillä hänen orientaationsa lähtökohtaisesti on ollut oppiminen (koulu) yrittäjyydestä, ei välittömästi "eurojen vuolemisesta".

Tiimiakatemiassa aloittava osuuskuntayritys perustetaan ensimmäisten kahden viikon aikana ventovieraiden kesken, vailla sen kummempaa ajatusta yrityksen tarjoamista palveluista ja asiakkaista, saati osaamisesta jolla yritys kilpailee markkinoilla. "Pingviinit" syöksyvät "asiakkaisiin" ensimmäisillä asiakasviikoillaan, ja pyrkivät myymään jotain, josta on mieluiten saatava rahaa. Ensimmäiset asiakasviikot liittyvät uusien ja ensimmäisten asiakkaiden hankintaan, ja tuottavat haasteellisesta lähtötilanteesta huolimatta yrityksen ensimmäiset projektit. Tässä tiimiakatemiayhteisö ja vanhemmat vertaisoppijat usein auttavat eri

tavoin: jakamalla parhaita käytäntöjä, antamalla lainaa (joka on toki maksettava takaisin), auttamalla asiakkaiden hankinnassa (jakamalla verkostojensa kontakteja) ja välittämällä ”periyettyjä”, jo olemassa olevia projekteja, joita ei enää itse haluta tehdä. Myös alumniverkoston kontaktointi on helpompaa yhteisen kokemuksen vuoksi kuin uusien, ”kylmien asiakkaiden”, ja jotkut alumnien perustamat yritykset myös hyödyntävät akatemian työvoimaa, ja tarjoavat työtä tiimiyrittäjille.

Yrityksellä on perustamispäivästään lähtien kuluja, kuten toimistovuokra (jota perustellaan autenttisuudella), kirjanpito ja suurimpana erilaiset yhteisöllisyystapahtumat, kuten rakettipäivät ja yhteisöllistä oppimista varten toteutetut yhteisölliset ulkomaan matkat (Learning Circus). Yhteisöllisyystapahtumat ja matkat maksavat tiimiyrityksille vuodessa usein tuhansia euroja, jolla on seurauksensa siihen mitä raha tiimeillekin välittömästi symboloi - sitä on tehtävä jostain, ja nopeasti. Vuosittain kuluihin budjetoitava rahasumma ylittää tiimikohtaisesti helposti viisinumeroisen luvun.

Toisaalta tilanne on autenttinen - oikea yritys ja sen kulut luovat paineen rahan tekemiselle, muuten yritys menee konkurssiin. Toisaalta lähtötilanne ei ole autenttinen, sillä kulttuuri vaikuttaa siihen, mihin rahat budjetoidaan, ja siten luo systeemin ja välittömän paineen ”rahan tienäämiseen” nopeasti, ei niinkään harkiten jokaisen osaamistavoitteita tarkastellen tai markkinoiden tarpeita tutkien. Tämä tavallaan luo painetta käytännön tekemiseen, ja tukee ”kokeilevaa” ajattelua, mutta käytännössä sellaisia kokeiluja, joista saa nopeasti rahaa. Tämä johtaa puolestaan ”lypsylehmäprojekteihin” tai ”hanttihommiin”, joiden ensisijainen tavoite on tuottaa rahaa, ei niinkään tukea haasteellista tai päämäärätietoista oppimista. Tilanne joka tapauksessa on omiaan tuottamaan kulttuuria tietynlaisena, ja myös sen suhdetta rahaan.

Jos akatemialla haluaa oppia, täytyy olla oma-aloitteinen ja päämäärätietoinen. Siellä on äärettömät mahdollisuudet tehdä erilaisia hommia ja niistä täytyykin tunnistaa mielenkiintoisimmat. Yhteisöstä saa myös apua, jolloin vaikeissa tilanteissa ei tarvitse lopettaa hommaa kesken, vaan voi kehittyä yhä paremmaksi. Siksi ei kannatakaan tehdä pelkästään lypsylehmäprojekteja. Ne ovat lisäksi sellaisia, joita kuka tahansa voi tehdä, joten tradenomin tutkintoon ja töihin niistä ei ole mitään hyötyä. Jokaisella kumminkin olisi hyvä olla yksi lypsylehmä, josta saa säännöllisesti rahaa. Silloin voi keskittyä projekteihin, joista ei saa ainakaan heti rahaa, mutta niihin saa kulumaan rahaa. Itselläni on ollut lypsylehmänä nyt syksyllä JYP- lipunmyynti. Sieltä ei ole kumminkaan tullut vielä mitään ja aika vähän on ollutkin hommia. Minun pitäisi keväälle keksiä jokin toinen vastaava, jotta saisin kassaan rahaa.

(Oppijaessee 2020)

Rahaan liittyvä suhde korostuu myös liikevaihdon käyttämisestä toiminnan mittarina. Yritystoiminnassa se on yleinen yrityksen toimintaa mittaava tunnusluku, ja siten käytäntö on myös perusteltavissa ja yksinkertaisesti legitimoitavissa - liikevaihto kertoo yrityksen liikkeestä. Tiimiyritysten liikevaihtoa seurataan kuukausittain vahvuuslaskennassa julkistamalla jokaisen tiimiyrityksen liikevaihdot (kts. luku 3.1.), tehden tiimiyritysten toiminnasta myös vertailukelpoista. Tämän tuotannon ja rituaalin myötä tuotetaan ja ylläpidetään sitä mikä on arvokasta ja merkityksellistä. Liikevaihdoista tuotetaan menestyksen ja hyvän tiimiyrityksen

symbolia, vaikka liikevaihdon seuraaminen suhteessa oppimisen laatuun tuskin kestäisikään tarkastelua. Liikevaihtoa paljon tuottavat projektit ovat usein "lypsylehmäprojekteja", joita kuka tahansa ilman koulutustakin voisi tehdä, ja haastavimmat, enemmän erityisosaamista vaativat saattavat olla "oppimisprojekteja", joista ei ole syntynyt liikevaihtoa.

Jatkuva keskustelunaihe tiimeissä liittyy myös "kassajärjestelmiin", ja jatkuva keskustelu käydään kahden järjestelmän, "yhteiskassan" ja "GÄPin" välillä. Keskustelu liittyy rahaan, mutta on myös ideologinen: tulisiko tiimin valita yhteiskassa, jossa yrityksen rahat ovat yhteisiä, ja joiden käyttämisestä päätetään yhdessä, vai "GÄP", jossa rahat "korvamerkitään" ansaitsijoilleen. Myös eräänlaiset yhdistelmät ovat yleisiä, joissa budjetin kulujen kattamiseksi pidetään "hallintokulut" ja loput jaetaan niille, kenen ansiota tulot ovat. Valmentajat suosittelivat usein yhteiskassaa, sillä he näkevät yhteiskassantuokevan tiimityötä - ja tuottavan enemmän yhteistä tekemistä ja projekteja. Yhteiskassa myös symboloi "hyvää tiimiä". Käytännössä dynamiikka on monimutkainen, ja kassajärjestelmä ei ennusta yhtä tai toista, pikemminkin tiimin jäsenet muodostavat, neuvottelevat ja tekevät erilaisia päätöksiä suhteessa tiimiyrityksensä järjestelmään. Tiimi ratkaisee ongelmansa ja tekevät tämänkin päätöksensä yhteisen kommunikation (dialogin) kautta, ja erilaiset järjestelmät vaihtelevat jäsenten intressien, neuvottelutaitojen, tilanteen, tarpeen ja tiimiprosessin vaiheen mukaan.

Useimmin toistuvoin ja *kuuluvo*in rahaan liittyvä arjen juhlallinen rituaali on *tonnikongin* soittaminen. Kongia, joka on sijoitettu keskusaukion viereen, saa soittaa tuhannesta eurosta kertaalleen. Toisin sanoen silloin, kun joku tai jotkut tiimistä ovat tehneet tuhannen euron kaupat. Jos siis olet tehnyt 15 000 € kaupat, voit soittaa kongia 15 kertaa. Kongin soittamista seuraavat aplodit niiltä, jotka ovat toimistolla. Usein tiimit soittavat kongia myös yhdessä.



KUVA 2. Kuva tonnikongista keskusaukiolla

Tonnikongin soittamisesta en ole kuullut varsinaista reflektointia keskustelua. Sitä vain soitetaan, kun kaupat on tehty. Usein se nostattaa tunteita, kongin soittamisen ansiosta kaupasta "tulee yhteisöllisesti merkityksellinen tapahtuma". Nuoremmat oppivat vanhemmilta oppijoilta kongin soittamisen säännöt esimerkin kautta. Välillä huomaan arkuutta sen soittamiseen, mutta viimeistään kongia soitettaessa jännitys laukeaa ja energia vapautuu, ja tämä yhteisöllinen tapahtuma saa huippunsa kannustavissa suosio-osoituksissa. Pintatasolla kyseessä on yksinkertaisesti kaupan ja onnistumisen juhlistaminen. Erityislaatuista on kuitenkin se, että koska kongin soittaminen kohdistuu rahaan, eikä esimerkiksi oppimiseen, ääni kuuluu vain numeroille. Soitto ei kaiu sille, miten raha tienattiin tai esimerkiksi jonkinlaisille kestäville arvoille. Kunhan saat rahaa, on se juhlimisen arvoista! Voi myös tulkita, että kyseessä on alun perin yrittäjyyden ja machomyyntimiesten identiteetin rakentamiseen liittyvä rituaali, varsinkin jotkut tiimiakatemiaiset näyttävät innostuvan tämänkaltaisesta paukuttelusta ja kilpailusta. Kuka myy eniten? Kuka on paras ja menestyvin? Toisaalta raha voi symboloida monia asioita nuoren oppijan elämässä. "Oikea raha" voi olla toisille oppijoille tosielämän ja menestyvän yrittäjyyden symboli, ehto ja mittari, toisille se on kykenevyyden ja osaamisen symboli. Jotkut tienaa omalle yritykselle oikeaa rahaa ensimmäistä kertaa. Rahan avulla voi maksaa palkkaa (ja elää) tai tulla rikkaaksi - ja ostaa menestystä symboloivia esineitä, kuten menestyvät amerikkalaiset rap-artistit, Cheek ja Richard Branson. Tiimiakatemialla rahan merkitys konkretisoituu oppijalle kongia soittaessa.

(Kenttäpäiväkirja 21.3.2018)

Kongin soittamisen käytäntö on toistuvuutensa ja yhteisön osallistumisen vuoksi ajatella juhlistavana rituaalina. Siinä juhlistetaan kaupan aikaansaamista ja onnistumista. Ottaen huomioon pelon ylittämisen, joka näyttää liittyvän hyvin usein oppijoilla uusien (ja tuntemattomien) asiakkaiden kontaktointiin saati myyntitapahtumassa onnistumiseen, kongin soittaminen voidaan tulkita myös palkintona itsensä ylittämisestä ja "hypystä tuntemattomaan".

Kongi toimii myös osana laajempaa ajattelutapaa yritystoiminnasta ja sen ympärille rakennetusta järjestelmästä tiimiakatemiassa. Rahaa kannustetaan "tekemään" myös näkyvillä ja manifestoiduilla käytännöillä, mutta rahan tekemiseen on myös todellinen systeeminen paine, joka rakentuu oppimiskulttuurin järjestelmästä käsin, jonka osa oppijoiden perustama osuuskunta on. Yleisesti ottaen oikeat yritykset menevät konkurssiin ilman liikevaihtoa ja kannattavaa liiketoimintaa. Kysymys on tällöin "elämästä ja kuolemasta", ei enää opiskelusta. Toisaalta tilanne on hybridinen - vaikka oppijoiden perustamat osuuskunnat ovat itsenäisiä yrityksiä, ne eivät ole olemassa tiimiakatemiassa oppimiskulttuurin käytäntöjen ulkopuolella joutumatta ulos järjestelmästä. Yritysten on osallistuttava kyseisiin käytäntöihin ja mukauduttava tiimiakatemiassa sääntöihin, muuten oppijat eivät voi saada opintopisteitä ja siten myöskään opintotukea. Tiimiyrittäjän on laskutettava työnsä oman osuuskuntansa kautta, mikäli he haluavat kirjata opintopisteitä ja valmistua tradenomiksi tiimiakatemiasta.

Vaikka edellisessä voidaan saada käsitys rahakeskeisestä kulttuurintuotannosta, tiimiakatemiassa oppijoiden suhde rahaan on pluralistinen. Seuraavasta otteesta voidaan huomata myös oppijan kuvausta tiimin erilaisuudesta, erilaisista odotuksista ja "arvomaailmoista", jossa "Jimin" (yrittäjä-oppija-persoonana) "kaupallinen suuntautuminen", jossa odotus on "opetella tekemään rahaa" kohtaa "havahtumisen" (Anthony de Mello) lukijat.

2014 tulin tiimiakatemialle ja heti tuli sellanen hyvä fiilis, koin paikan aika lailla sille omakseni, että vapaata tekemistä ja sai kuitenkin oppi paljon ja piti ottaa vastuuta

tekemisistä sit aika pitkälle siinä se anto, oli mukava huomata, että kuinka yhteisöllinen paikka varsinkin silloin kun oli vielä enemmän ihmisiä oli se 150 ja sit kaikki otti tosi hyvin vastaan ja sillee et se oli todella tai sillee apua sai aina kun kysy joltain ja muuta ja vaikka oli alussa vähän hukassa. Aika laillaan tossa heitetään vaan syvään päähän ja katotaan miten ne siellä räpiköi, mutta ni hyvin sai apua sitten kuitenkin vanhemmilta tiimiyrittäjiltä ja muuta, se oli sillee mukava huomata ja sai vapaasti siinä puuhailla sit ehkä ensimmäinen tollanen missä se tuli fiiliksen alaspäin oli omien ja muiden arvomaailmojen vahva ero, ne oli aika kaupallisesti suuntautunu silloin jo ja on kyllä vieläkin ja sit oli paljon ihmisiä tiimissä, jotka ei ollu niin kaupallisesti suuntautuneita ja kun oma kokemus oli tai mitä oli kuullu oli se, että perustetaan yritys ja aletaan tekemään rahaa ja tehään siät opetellaan tekemään sitä rahaa ja muuta, mut sit kun se ei ehkä ollu se muitten ideat ei ollu kaikki ihan samat, osalla totta kai onneks oli, mut kaikilla ei ollu ni siinä ehkä tuli vast ensimmäiset pohdinnat, et mikä homma ja täällä vaan luetaan havahtumista eikä oikein kiinnostais tehdä mitään, että mikä juttu ja, et muutenkin tiimi oli alussa vähän passiivinen ja ehkä varmaan pelotti ja jännitti osaa tehdä mitään ni sit Jimin kanssa varsinkin alussa ni meillä olis ollu kova into ja draivi ni vähän jouduttiin ehkä potkimaan muita sitten ja vetämään perässä ja auttamaan käyttää paljon energiaa siihen ni siin oli sellasta alun sitten isoimmat haasteet ehkä tuli siinä.

(Oppijahaastattelu 11)

Edellinen ote nostaa esiin erilaiset oppijat, joita myöhemmin kuvataan myös erilaisina oppijapersoonina (Luku 5). Edellisessä otteessa puhuu Jimin ääni, joka merkityksellistää myös kulttuuriset "toiset" "havahtumisen lukijoiksi" (De Mellon kirja), jotka lukevat "henkisen kasvun kirjoja", ja joita ei oikein "kiinnostais tehdä mitään" tai joita "varmaan pelottaa tai jännittää tai osaa tehdä mitään". Tämä asettaa Jimin omassa tarinassaan positioon, jota hän ei toivo, hän joutuu "potkimaan ja vetämään muita perässä ja käyttää paljon energiaa siihen". Vaikka oppijat usein adaptoituvat aluksi rahakeskeiseen kulttuuriin käytäntöjen tukemana, ainakin osa heistä ymmärtää paradoksin rahan ja oppimisen välillä:

Jotenkin tuo yhtälö tuon yrittäjyyden ja rahan kanssa pitäisi ratkaista, mä en osaa heiluttaa siinä kohtaa taikasauvaa. Mutta mä näen, että alkuun se asetti ainakin mun sukset, mun Peltoset väärille urille. Mä lähdin hiihtelemään semmosta latua, mitä ei olisi tarvinnut hiihtää.

(Oppijahaastattelu 4)

3.6 Leikkiä ja pelejä liminaaltilassa: Tiimiakatemia ja läpipelaaminen ja leikilliset käytännöt

"Leikki on vanhempi kuin kulttuuri, sillä miten epämääräisesti kulttuurin käsite rajoitetaan, se kuitenkin joka tapauksessa edellyttää inhimillistä yhteiselämää; eläimet eivät ole odottaneet ihmistä oppiakseen leikkimään."

(Huizinga 1967/1938)

Kansatieteilijä J. Huizingan mukaan leikki ei pelkästään ole edeltänyt kulttuuria, vaan sillä on tärkeä rooli kulttuurien muodostamisen prosessissa. Huizingan pohtiessa leikin olemusta ja merkitystä kulttuuri-ilmiönä, hän päätyy paitsi

kuvaamaan leikkiä inhimillisen toiminnan itseisarvona ja sen olevan ”arkisen elämän hädän ja vakavuuden yläpuolella”, hän yhdistää leikin sakraalisiin toimituksiin, kultteihin, pyhiin ja primitiivisiin, uskonnollisiin rituaaleihin, ja toisaalta hyvinvoinnin ja yhteisön rakentamisen merkityksiin. (Huizinga 1967/1938, 9–38.) Tämän kuvauksen valossa on mahdollista nähdä yhteys Tiimiakatemian leikkisiin käytäntöihin, kohtauksiin ja yhteisöllisiin rituaaleihin.

Leikki on monimuotoinen ilmiö, ja sen ilmenemisen ilmiönä voidaan katsoa olevan universaalia ja eloonjäämisellemme välttämätöntä (Huizinga 1967/1938), joskin se paradoksaalisesti näyttäytyy usein nykykulttuurissamme toimintana, joka kuuluu lapsille ja on jotakin, joka on aikuisille ajanhukkaa (Sutton-Smith 1997; 2017). Kenttäaineiston perusteella voidaan paitsi tulkita, että leikki ei kuulu yrittäjyyteen, opiskeluun, korkeakouluun tai työelämään, ja samalla aineistosta voidaan tunnistaa erilaisia leikkisyyden ja pelillisyyden muotoja, piirteitä ja elementtejä. Kysymys on enemmänkin siitä, missä muodossa leikillisuus on kulttuurisesti hyväksyttävää, eikä siitä, onko se hyödyllistä tai ei. Leikki ei sovi avoimeen rationaaliseen työkulttuuriimme, ainakaan silloin kun sen hyödyllisyyttä tässä yhteydessä ei ymmärretä, vaan se tulee piilottaa, verhota ja tuottaa niin, että siitä tulee hyödyllistä (Sutton-Smith 1997; 2017). Tässä luvussa leikkiä ja leikkisyyttä tarkastellaan etnografisen empirian avulla sekä kulttuurintutkimukseen ja pelitutkimukseen kytkien aikuisten kulttuurisena toimintana, ja jonakin jossa sitä tulkitaan merkityksellisenä, symbolisena joskaan ei aina eksaktisti funktionaalisena tai tietoisena toimintana. Tämä johtuu osittain siitä, että kulttuurissa karnevalistisen leikin muotojen tuotanto on jatkuvaa, ja käytännöt tulkitaan ja naturalisoidaan niin, että toiminta tulkitaan pääosin kuuluvaksi luonnolliseksi osaksi yhteisön toimintaa.

Mihaly Csikszentmihalyi (2005, 126–127) vertaa pelejä flow-kokemuksia tuottavaan kulttuuriin, ja toteaa kulttuurien olevan suojarakenteita kaaosta vastaan. Kulttuurin on hänen mukaansa tarkoitus vähentää sattuman vaikutusta kokemukseen. Kulttuuri tarjoaa sopeutumiskeinoja, normeja, asettavat päämääriä ja rakentavat uskomuksia sille, miten asiat tulisi tehdä. Csikszentmihalyin mukaan ”pelit ovat tässä mielessä kiistaton kulttuurin analogia.” (kts. myös Khaled 2014). Molemmat koostuvat keinotekoisista (eli ihmisen tuottamista) tavoitteista ja säännöistä, joiden myötävaikutuksella ihmiset osallistuvat prosessiin niin, että epäilyksiä ja häiriötekijöitä on mahdollisimman vähän. Ero on vain mittakaavassa, sillä kulttuurit säätelevät kaiken syntymästä kuolemaan, pelit puolestaan täyttävät aukkokohdat ”vapaa-aikana”. Kulttuurin onnistuessa luomaan väestön taitoja vastaavat säännöt, jäsenet voivat kokea flow-tilan (optimaalinen kokemus) usein ja intensiivisesti, pelien ja kulttuurin välinen analogia on entistäkin selvempi.

Csikszentmihalyin ajatukset peleistä kulttuurin analogiana houkuttelevat hyväksymään ajatuksen sellaisenaan. Vaikka kulttuurin ajattelisikin pelinä, on kiistatonta, että kulttuuri ei ole vain peli tai leikkiä, vaan se pikemminkin voi sisältää leikillisyyttä ja pelillisiä piirteitä ja elementtejä, ja sitä voi tulkita erilaisen pelimetaforien kautta. Tiimiakatemian oppimiskulttuuria olisi toki mahdollista tulkita useammankin pelimetaforan kautta. Sitä voitaisiin tulkita tosipelinä,

yrittäjäyyspelinä, luottamuspelinä tai tiimipelinä, joskin tämän luvun ajatuksena on ankkuroitua aineistossa näyttäytyviin leikin representaatioihin ja kuvauksiin ”tiimiakatemiakuplasta”, ”tiimiakatemian läpipelaamisesta”, ”leikkiyrittäjistä” sekä ”vakavan ja leikin” välisten merkityksenantojen tulkinnasta, puhumattakaan näkyvistä pelillisyyden muodoista. Tiimiakatemia näyttäytyy tulkinnassa liminaalitalan kontekstissa, jossa myös neuvottelu leikin säännöistä tapahtuu.

Tämän luvun tavoitteena on Tiimiakatemian kuvaaminen suhteessa leikillisyyden ja pelillisyyden erilaisiin ilmentymiin, ja myös laajemmin arvioida sen suhdetta kulttuurin *ludifikaatioon* (*ludic turn*, Sutton-Smith 1997;2017), jolla tarkoitetaan sen suhdetta kulttuurin leikillistymiskehitykseen ja jopa siirtymistä leikillisen käänteeseen aikakaudelle, jossa aiemmin työorientoituneesta yhteiskunnasta ennustetaan tulevan leikin ja vapaa-ajan merkitystä korostava yhteiskunta (deJong 2015).

Etnografisen tutkimusprosessin aikana pelillisyyden ja leikillisyyden ilmenemismuodot näyttäytyivät eri tavoin. Toisaalta alusta asti oli selvää, että niitä oli syytä jollain tavalla kuvata, mutta ilmenemismuotojen jäsennys vaati aikansa, sillä leikin merkitys ja tarkoitus oli usein piilossa ääneen lausutuilta määritelmiltä. Oppimiskulttuuria pyritään toisaalta valmentajien ja oppijoiden toimesta tuottamaan leikillisessä sosiaalisessa kehityksessä (Goffmann 2012, 113–118; Mäyrä 2012) ”hauskana” ja epämuodollisena, vastakohtana vakavalle *pönötykselle*, joka liitetään usein hallinnon (byrokraattisiin) virkamiehiin. Yhteisöllisyystapahutumien karnevalistinen leikkisyys osaltaan ilmentää tätä. Kuitenkin yrittäjäyteen liittyvä puhe esittäytyy aineistossa pikemminkin vakavana, joka merkitsee leikin loppua, ja oppijan tehtävänä on kulloinkin selvittää, onko leikki (enää) sallittua.

Tiimiakatemia voidaan kokonaisuutena myös nähdä eräänlaisena pelinä, joka tapahtuu liminaalitalassa: oppijat näyttävät sijoittavan itsensä aika-ajoin tähän positioon, välitilaan, jossa leikki edustaa yrittäjäyden oppimista ja harjoittelua. Leikillä on kuitenkin rajansa ja sääntönsä, ja yrittäjäyden vaatimukset vaativat todellisia tekoja, joiden tarkoituksena on johtaa oppimiseen, menestykseen ja astumiseen liminaalitalasta oikeaan elämään. Pelin säännöt ovat hyvin tavantomaista pelimekaniikkaa ja pelillistämistä hyödyntäviä - asiakaskäynneistä (tai kohtaamisista) kerätään pisteitä, kuten myös kirjoista (teoria), jotka voidaan vaihtaa onnistuessaan rahaan, ja lukukausien loppuksi myös opintopisteisiin. Tiimipelin näkökulmasta kulttuuria ja toimintaa pyritään ohjaamaan rakettimallin (tai sitemmin ”timanttimallin”) kautta keräämällä ”täppiä” ja vahvistamalla liikevaihdon kasvattamista, asiakkaiden hankintaa ja teoriaoppimista.

Brian Sutton-Smith (1997) erottaa peräti seitsemän erilaista tapaa puhua leikistä/pelistä: 1) leikki oppimisen ja sopeutumisen välineenä (kehityopsykologia) 2) leikki kevytmielisenä ja haitallisena 3) leikki kuvitteellisena toimintana (luovuus, improvisaatio, taide) 4) leikki mielihyvän tuottajana 5) peli identiteettinä (pelaajayhteisöt) 6) elämä pelinä, jonka kohtalo ja onni määrää 7) peli valtakamppailuna.

Stenros (2014) jäsentää kulttuurissa esiintyvät leikilliset ajattelutavat kahteen – vakavaan (teellinen) ja leikilliseen (parateellinen). Ajattelutavat auttavat

ymmärtämään Tiimiakatemiassa tapahtuvaa kommunikaatiota, ja sitä miten oppijoiden välinen dialogi rakentuu suhteessa identiteettituotantoon. Tiimin treeneissä puhutaan hyvin vapaasti *paskaa*, joskin pyrkimys tasapainoon *asian* ja *ei-asian* (*paskan*) välille muodostaa tärkeimmän sisällöllisen jännitteen keskustelussa. Tämä on merkittävä jako, sillä kategorioiden kautta voidaan havainnoida oppimiskulttuurin erityistä tapaa tuottaa erilaista toimijuutta, identiteettejä, tiimi-identiteettiä ja oppimista.

Kategorisoin tässä "ei-asian" keskustelussa muun muassa oppijoiden käytämällä sanoilla "paskaksi", "perseilyksi", "viihteeksi" tai vapaa-aikaan liittyväksi. Näiden keskustelujen sisällöt eivät liity "tärkeisiin" treenin aiheisiin tai tiimin tavoitteisiin. Toisaalta osa keskustelusta ja toiminnasta voidaan tulkita myös leikilliseksi keskusteluksi, jolla tarkoitan toiminta-/keskustelujaksoa, jossa kaikki ymmärtävät "sen olleen vain leikkiä", joskin raja leikillisten rituaalien ja leikillisten toimintajaksojen välillä voi olla häilyvä, sillä oppijan kokemus tiimiakatemiassa voi rakentua eräänlaisessa leikillisessä liminaalitulassa, turvallisessa *tiimiakatemiakuplassa*, jossa säännöt eivät vastaa kokijalleen (vielä) tosielämän sääntöjä. Joidenkin valmentamani oppijan muistan puhuneen opintojensa päättyessä tiimiakatemian "läpipelaamisesta", jolla he ovat kuvanneet omaa toimijuuttaan ja kokemusta tiimiakatemiassa.

Voi myös olla, että oppimiseen liittyvä keskustelu tulkitaan aika ajoin *aiheen vierestä* käytäväksi keskusteluksi, tai osa oppijoista on kärsimättömiä osallistumaan tällaiseen varsinkin silloin, jos keskustelua ei ole etukäteen suunniteltu käytäväksi. Dialogin johtaminen on oppijoiden vastuulla, ja sekä treenin vetäjä johtavat dialogia joko laajenemaan (avaamaan) tai pyrkivät sulkemaan sen. Usein perusteena sulkemiselle voi esimerkiksi olla, että on *siirryttävä seuraavaan aiheeseen*. Valmentaja voi vaikuttaa asiaan tuomalla esiin keskustelua laajentavia näkökulmia tai korostamalla ja perustelemalla aiheen tärkeyttä. Jos ryhmässä usealla näyttää olevan tarve sulkea aihe ja siirtyä seuraavaan, valmentajan vaikutusyritys ei auta - into aiheita kohtaan on lopahtanut.

Asian eli *asiallisen keskustelun* ydin on johonkin konkreettiseen liittyvä keskustelu. Tällä tarkoitetaan erityisesti liiketoimintaa ja projekteja tai muuten tavoitteisiin ja tiimiyityksen toimintaan liittyvää.

Eriyiset "no agenda" -treenit ovat treenit ilman aiheita, jolloin ajatuksena on se, että merkitykselliset ja ajankohtaiset asiat nousevat väistämättömästi esiin. Näin yhteistä oppimista pyritään herättelemään ja ohjaamaan (myös valmentamaan) tiettyyn suuntaan, joskaan ei ole aina selvää, mikä on oppimista ja mikä ei. Treenien laatua tarkastellaan oppijoiden itsensä toimesta aika ajoin. Kokeudesta siitä, että kyseessä on tiimin oma ja itse rakentama oppimisympäristö vahvistetaan, ja tämä asetelma edesauttaa oppijoiden itsensä toimintaa treenien laadun parantamiseksi.

Toisaalta tiimin jäsenet erilaisuudellaan säätelevät tiiminsä tapaa käydä keskustelua ja dialogia, yksikin kärsimätön, ja kärsimättömyyttään ruumiinkielellään viestivä oppija muuttaa keskustelun dynamiikkaa ja ilmapiiriä pohdiskelevasta keskustelusta enemmän toiminnallisempaan suuntaan (pienryhmyöskentely, yhteissuunnittelu- ja ideointi, käytännön työ treenien aikana) tai ohjaa

prosessia myös mahdollisesti nopeiden päätösten tekemiseen suuntaan ja siirtymiseen agendalla eteenpäin. Tämä näkökulma tuo esiin myös dialogin haavoittuvuuden ja jatkuvan dynaamisen muutosalttiuden. Se miten oppijat yksilöinä osallistuvat treeniin, voi olla dramaattinen vaikutus yhteiseen ilmapiiriin ja lopputuloksiin. Useimmiten valmentamissani tiimeissä ja yleisestikin tiimiakatemiassa treeneissä *käyminen* on kuitenkin koettu mielekkäänä käytäntönä, ja luonnollisesti tiimien intressinä on kehittää, säädellä treenien sisältöä niin että ne olisivat mielekkäitä ja hyödyllisiä. Toisaalta, jos tavoitteena on, että kaikki viihtyvät treeneissä, se ei välttämättä tarkoita tehokasta ja kokonaisvaltaista oppimista. Toisaalta, jos treeneissä *käyminen* alkaa tuntua pakolta, on muutettava jotain - tässäkin palataan erityisen *pelin* tavoitteluun.

Tiimiakatemia liminaalitulana: läpipelaaminen kuplassa

Pelin ja leikin ymmärtäminen, ja sen eri tasojen tunnistaminen ja paikantaminen kulttuurissa tutkimuksen kenttäjakson aikana ei ollut helppoa, mutta lopulta ilmeneminen näyttäytyikin myös hyvin keskeisenä. Havaitsemisen vaikeus johtui ensinnäkin *liminaalitulana* eräänlaisesta näkymättömyydestä tai hahmottamattomuudesta kulttuurin jäsenille: pelin säännöissä ei missään lukenut mitään liminaalitulasta. Yhteisö ei päivittäisessä kulttuurin tuotannossaan korosta, tunnista ja tunnusta omaa tilaansa - kulttuurin kielellisessä tuotannossa lopulta korostuu, *vakavan* tiimiyrittäjäidentiteetin tuottaminen, ei niinkään leikkisyys (tai sen suhde oppimiseen) ja jonkin *kynnyksellä* oleminen. On totta, että oppijoiden institutionaalinen status muuttuu todelliseksi, kun heistä tulee yrittäjiä koulutusohjelman ensimmäisinä päivinä perustaessaan osuuskuntayrityksen. On myös totta, että he ovat myös korkeakouluopiskelijoita. Institutionaalinen kaksoisstatus ei näytä kuitenkaan määrittävän heidän yksilöllistä kulttuurista identiteettityötään ja ottamiaan positioita kulttuurin virrassa - se mitä he ovat, on eri asia kuin mitä ja keitä he kokevat olevansa.

Erityisesti leikkisyys ja *läpipelaaminen* astui valoon juuri oppijan positiossa suhteessa avautuvaan työelämään ja yrittäjyyteen *liminaalitulana* (*liminal state*), välitulana, kynnyksellä olemisen positiona. Antropologisessa rituaalitutkimuksessa liminaalitila nähdään kynnyksellä olemisen prosessina (käsite on peräisin latinan kielen sanasta *limen* (kynnys), jossa ollaan välissä, ei enää - ei vielä (*the betwixt and between*) (Turner 1977).

Lopulta ajatus leikistä astuu esiin toistuvissa joidenkin valmistuvien oppijoiden ohikiitävissä lausunnoissa "tiimiakatemiassa läpipelaamisesta." Metaforan käytön voi tulkita niin, että oppijat kokivat olevansa yhteisössä paitsi oppipoikia *tiimiakatemiakuplassa*, myös osa eräänlaista peliä, jonka avulla he ovat vasta astumassa todellisuuteen tai työelämään. Toinen toistuva metafora, jota oppijat käyttävät, oli *tiimiakatemiakupla*, jolla viitataan yhteisöön turvasatamana ja juuri liminaalitulana, jossa vielä voi leikkiä, *perseillä* ja harjoitella. Usein oli ymmärrettävissä, että useat olivat päättäneet niin, tai ehkä se tiedostamattakin kuului elämänvaiheena opiskelijaelämään, vaikka tiimiakatemiassa opiskelijoista puhuminen tai kouluun tuleminen oli kulttuuristen pelisääntöjen rikkomista ja erityisesti teko valmentajien edustavaa vakavaa (joskin toisaalta hauskaa) kulttuurista

ajattelutapaa kohtaan. Oppijoiden ei haluttu tulevan tiimiakatemialle opiskelemaan, vaan *töihin* ja yrittämään. Oppijat pelasivat vähintäänkin roolipeliä, kaksoiselmää, jossa toisessa hetkessä he saattoivat olla opiskelijoita, ja toisessa heidän oli vähintäänkin esitettävä oikeaa yrittäjää. Tämä metaforinen leikki kertoo identiteettityöstä, joka on enemmänkin leikin kaltainen, jossa identiteetti-positiot vaihtuvat uppoutuessa peliin ja silloin, kun olemme sosiaalisen pelin vaikutuspiirissä.

Yhteistä yritystä, jolla kuitenkin on todellista liikevaihtoa ja y-tunnus, oppijat näyttivät ajattelevan useimmiten jonkinlaisena väliaikaisena rakennelmana, jota ei ollut tarkoituskaan jatkaa valmistumisen jälkeen (jota se useimmiten olikin, sillä osuuskunnat lakkautetaan tyypillisesti valmistumisen jälkeen) tai *leikkiyrityksenä*. Se oli todellinen, mutta silti toiminta ei vielä ollut *vakavasti otettavaa* huolimatta joistakin poikkeuksista, ideoista, joista olisi syntynyt tai syntymässä *oikeita yrityksiä*. Nuoret aikuiset ovat toisaalta astuneet ulos leikkisyydestä, mutta toisaalta miltei jokainen on vielä liminaalitulossa - kaikki Tiimiakatemiassa on vielä *leikkiä*, he eivät ole vielä valmiita, vaan he voivat vielä kokeilla, oppia, perseillä ja epäonnistua, mutta uskaltavatko he tehdä niin? *Homo Ludens* ja luova toimijuus on piilossa, mutta näyttäytyy aika ajoin, kun olosuhteet ovat otolliset. Toisaalta leikkisyyden tarkastelun kautta voidaan myös havainnoida turvaa ja kulttuuria, joka tukee leikkisyyttä.

Tiimiakatemia pelinä: pisteillä tiimiyrittäjäksi

Tiimiakatemian tiimejä koskevaa opetussuunnitelmaa, tai vähintäänkin piilo-opetussuunnitelmaa ja kokemuksellista oppimista tukee ja ohjaa kvantifioitu pelimekaniikka (tai systeemi) ja pelillisuus, joka rakentui alun perin siitä havainnosta, että oppijat halusivat *kerätä pisteitä* (Valmentajahaastattelu 1). Aloittaessani valmentajan työni, pidimme toimistolla valmentajien toimesta silloin tällöin "tutpatarkastuksia", joissa katsottiin paitsi toimistojen siisteyttä, myös tuloksia - tiimeillä tuli olla *pesässään* esillä jonkinlainen taulu tai juliste, jossa näkyivät jokaisen tiimiläisen asiakaskäyntien määrä ja kirjapisteet (teoriapisteet), ja nuo kaksi keskeistä mittaria ovat edelleenkin käytössä.

Pelillisuus (Gamification) on käsitteenä monisäikeinen, ja yleisemmin sitä voidaan kuvata pelisuunnittelussa käytettyjen elementtien käytöksi ei-pelillisissä ympäristöissä (Deterding 2011 et al.) Kuvaan tässä luvussa pelillisyyttä paitsi keinona tuottaa (tai hallita, kts. Whitson 2014) erityistä oppimiskulttuuria ja toisaalta myös pelillistettyjen systeemien, tekniikoiden tai mekaniikkojen (kuten pisteet, palkinnot) käyttämisenä, joiden tavoitteena on paitsi mitata myös kertoa *pelisuorituksen* tuloksista (Walz & Deterding 2014; Ramirez & Squire 2014).

Teoriapisteiden osalta pelillisuus kytkeytyy suoraan opetussuunnitelmaan ja opintopisteiden keräämiseen, sillä jokainen oppija tarvitsee 20 kirja-/teoriapistettä opintojensa kirjaukseen lukukausittain, jolla tarkoitetaan opintojen arviointia ja opintopisteiden kirjaamista. Tässä ei oteta vielä kantaa kirjoista tai teoriasta kirjoitettujen esseiden tai muun sisällön (esimerkiksi podcast tai linkedin-artikkeli) laatuun. Lisäksi tiimiyritykset määrittelevät usein kvantifioitujen tavoitteensa kuukausittaisille asiakaskäynneille ja liikevaihdolle.

Tiimin kehityksen ja yrityksen kehittymisen edistämiseksi on kehitetty tiimiakatemia kehittyessä myös omanlaistaan pelimekaniikkaa, joka kulkee "rakettimallin" (tai vuodesta 2021 "timanttimallin" nimellä; kts. KUVIO 7) nimellä (käyttää metaforaa yritysraketin ilmaan lähdöstä) (Partanen 2013). Rakettimalli sisältää 14 erilaista prosessia, joissa kussakin prosessissa määriteltyjen kriteerien täytyessä kerätään "täppiä". Kustakin prosessista voi kerätä kolme täppää, joista ensimmäinen taso merkitsee "ideatasoa", toinen taso "kokeilutasoa" ja kolmas korkeinta "käytännön" tasoa. Lukukausien lopussa (kaksi kertaa vuodessa) yhdessä tiimin kanssa tehtävässä "täpityksessä" on kyse juuri tiimin kehityksen arvioinnista rakettimallin arviointikriteeristöä hyödyntäen. Rakettimallin keskeinen prosessi on asiakkuuksiin liittyvä keskikaista, jonka arviointikriteerit liittyvät ensisijaisesti sellaiseen prosessiin ohjaamista, jossa tiimiyrityksen asiakassuhteista rakennetaan jatkuvia. Tämä tarkoittaa erityisesti asiakaskäyntien merkityksen ymmärtämistä, asiakaskäyntien ja asiakasprojektien määrää, jatkokauppoja ja jatkuvia asiakassuhteita. Täpitys pyrkii ohjaamaan paitsi liiketoiminnan kehittymistä, myös kulttuuristen ja teoreettisten ajattelutapojen oppimista kuten Tiimiakatemiaan missioon, johtaviin ajatuksiin, arvoihin ja brändin käyttämiseen liittyviä toiminta- ja ajattelutapoja sekä erilaisten teorioiden ymmärtämistä ja käyttämistä. Oppijat pyrkivät tekemään todo-listoja johtoryhmille täppien "suorittamista" varten, jolloin täpitys ohjaa ainakin jollakin tavalla tiimien toimintaa, joskin osoittautuu usein vain asioiden "suorittamiseksi". Tämä ei siten tarkoita, että rakettimallin ohjeita seuraamalla ohjeistusta seuraa voidaan kuvata tyhjentävästi kulttuurisia käytäntöjä tai saavuttaa menestystä yrityksenä, joskin mallin tavoitteena on juuri ohjata yhteisön toimintaa ja ajattelua.

Aikaisemmin tässä luvussa on myös kuvattu palkitsemis- ja palautekäytäntöjä (rituaalit) jotka voidaan tulkita pelillisiksi ja leikillisiksi käytännöiksi. Toinen asia on, kuinka suunnitelmallisia pelisuunnittelun näkökulmasta olemassa olevat käytännöt ovat. Käytännöt ovat pikemminkin muotoutuneet ja rakentuneet historiallisesti erilaisten kokeilujen kautta.



KUVIO 7. Tiimiakatemian Rakettimalli, © Timo Partanen (Partanen 2013)



KUVA 3. Tiimiyrityksen täpitystreenit

Leikkisiä kohtauksia: ritualistiset yhteisöllisyystapahtumat

Tiimiakatemia kulttuurissa tuotetaan runsaasti leikin antropologisia muotoja, kuten festivaalimaisia tapahtumia, rituaaleja ja teatteriesityksiä (kts. Gadamer 1990). Gadamerin Spiel-metaforasta ja filosofiasta voidaan oppia myös toinen tiimiakatemiaa eräänlaisena pelinä tukeva periaate: (Gadamer 1990, 97–102; Huttunen 2007)

Peli täyttää tarkoituksensa vain, jos pelaaja kadottaa itsensä peliin. [- -] Pelin olemisen tapa ei salli pelaajan suhtautua peliin, niin kuin se olisi objekti. Pelaaja tietää varsin hyvin mitä peli on ja sen, että mitä hän on tekemässä, on 'vain peliä'; mutta hän ei tarkkaan ottaen tiedä, mitä hän 'tietää' tietäessään tämän [- -] kaikki pelaaminen on pelatuksi tulemista. Pelin viehäytys, pelin lumoava vaikutus, sisältyy siihen, että peli hallitsee pelaajia.

Tiimiakatemiolla itsensä peliin kadottamisella tarkoitetaan heittäytymistä (erityisesti yhteisöllisyystapahtumissa), ja oppijahaastatteluissa koetaan siten myös heittäytymisen vaikeutta. (Oppijahaastattelu 4). Pelaaja (oppija), joka saapuu tiimiakatemialle, on valittava, onko hän mukana vai ei, ja valmis heittäytymään. Haluaako hän sitoutua peliin, jossa hän pyrkii tulemaan osaksi tiimiä? Peli täyttää tarkoituksensa vain, jos peliin sitoutuu. Tiimiakatemia näyttää toimivan vähintäänkin kuin hyötynä, jossa tavoitteena on rakentaa omaa identiteettiä (hahmoa) ja kerätä resursseja: osaamista, verkostoja ja muita resursseja (esim. Iliikevaihto, tuotantovälineet, omaisuus).

Oppimiskulttuurille ominaista on elämysmuotoisuus, johon on vaikuttanut erityisesti keskustelu elämästä tai kulttuurista elämysyhteiskuntana tai elämys-taloutena, sekä erityisesti kirja *The Experience Economy* (Pine & Gilmore 1999), joka esittää tai tuotteistaa elämyksen neljä eri aluetta (*realm*) jotka yhdessä tuot-tavat asiakkaille elämyksen.

Elämysyhteiskunnan käytännön sovellukseksi ja tiimiakatemia tapahtu-mien ideaaleina on 2000-luvun alusta asti toiminut 5E (tai 4E) -malli, joka vaatii tiimiakatemia sisäisiltä tapahtumilta elämyksellisyyttä, jota voidaan arvioida seuraavien viiden kriteerin avulla. Onnistuneen tapahtuman tiimiakatemialla tu-lee tämän mukaan 1) viihdyttää (*entertainment*), 2) kasvattaa (tuottaa oppimista) (*education*), 3) tuottaa immersiota eli uppoutumisen kokemusta (*escapism*) 4) Es-teettisyyttä eli visuaalista spektaakkelimaista kauneutta (*aesthetics*) ja 5) sisältää (*E*)*spirit of Tiimiakatemia* , "TA-spirit", Tiimiakatemia-henki, joka symboloi tii-miakatemian yhteisöä ja sen innostavaa, erityistä ja hauskaa kulttuuria itseään.

Ilman yhteisöllisen oppimisen kulttuuria ei olisi myöskään ritualistisia käy-täntöjä, joiden tehtävänä on juuri tuottaa ja ylläpitää erityistä yhteisöllisyyttä ja yhteisön kiinteyttä. Pelkästään se, että ihmiset kokoontuvat samaan paikkaan yh-täaikaisesti ei tee käytännöstä yhteisöllistä tai ritualistista. Tiimiakatemia yhtei-söllisyystapahtumat näyttävät olevan pikemminkin olemassa itseään yhteisöä varten, ei sen tuottamaa välineellistä arvoa tai muuta merkityksentuotantoa var-ten. Toki asetelma on monitulkintainen, eikä tiimiakatemia oppimiskulttuuri ole palautettavissa niinkään yksittäisiin tapahtumiin kuin kulttuurin kokonai-suuteen ja yksilöllisiin oppimisprosesseihin. Yhteisöllisyystapahtumiin osallistu-misesta on useita tulkintoja, eivätkä kaikki koe sitoutumista niihin, tai koe saa-vansa niistä samoja kokemuksia, tai "hyötyä", joka on oppijoiden yleinen arvi-oinnin kriteeri. Yhteisölliset ja leikilliset rituaalit voivat vaikuttaa oppijoista hyö-dyttömiltä, tai sitten he "heittäytyvät" mukaan ja nauttivat kokemuksesta.

Ritualistiseksi kutsun tässä yhteisöllisiä käytäntöjä, jotka sisältävät arjesta poikkeavia elementtejä, kuten juhlallisuutta, karnevalismia, pitkiä seremonialli-sia kaavoja ja diskursiivisia rituaaleja. Tiimiakatemia manifestoi ja merkityksel-listää itseänsä paitsi "oppivana organisaationa", myös yhteisönä. Tämän tavoit-teluun liittyvät useat rituaalit ja käytännöt, joita kutsutaan "yhteisöllisyystapah-tumiksi", kuten vahvuuslaskennat ("vahvarit") ja Rakettipäivät tai vuosittaiset Tiimiakatemia syntymäpäivät, joissa koko "talo" tai "yhteisö" kokoontuu.

Tapahtumissa on karnevalismin tunnuspiirteitä, sekä niissä on tarkoitus juhlia ja pitää hauskaa yhdessä. Tiimiakatemiassa tapahtumat palvelevat yhtei-syyden tunteen promootiota, ja niissä myös palkitaan (rakettipäivät) yhteisön va-litsemia ansioituneita jäseniä.

24 h -synnytys

24 tunnin synnytys on vuosittain valmistuvien tiimien valmistumisasiiriitti tai rituaali, jossa tavoitteena on ratkaista asiakkaiden antamia ongelmia 24 tunnin ai-kana. Tämä tarkoittaa kirjaimellisesti 24 tuntia, ja tiimi työskentelee aamukym-menestä seuraavaan aamukymmeneen ilman taukoja (ja nukkumatta), jolloin ke-hitetty ratkaisut esitellään asiakkaille. Kyseessä on karnevalistinen tapahtuma,

johon koko yhteisö osallistuu yleisönä. Se sisältää kehystarinan ja -teeman, jonka nuoremmat tiimiyrittäjät suunnittelevat, järjestävät ja toteuttavat (myös näyttelijäntyylinen) palveluksena valmistuville tiimeille, tavoitteenaan tuottaa osallistujille kokonaiselämys. Tapahtumien toteuttamiseen käytetään paljon aikaa ja vaivaa, kuten KUVASTA 3 ja 4 saatetaan myös todeta. Nuoremmat tiimiyrittäjät myös hankkivat valmistuvalle tiimille n. kolme asiakasta yritystä tai organisaatiota asiakkaiksi. Tämä tarkoittaa, että tiimin on ratkaistava kolme erilaista työelämän ongelmaa 24 tunnissa.



KUVA 4 24h -synnytys, avaruus-teema (16.11.2018)



KUVA 5 24h synnytys, Ancient-Rome -teema (2016)

Rakettipäivät

Varmaan semmonen eka iso juttu missä mä oikeasti tajusin, että ei vitsi mikä yhteisö, se oli varmaan Rakettipäivät, vaikka se nyt onkin semmosta erilaista se (...). Mutta se oli mulle tietyllä tavalla uutta, että niin iso porukka on niin läheisiä ja innoissaan toisistaan ja innoissaan siitä yhteisestä jutusta, mikä nyt oli se Tiimiakatemia. Ja sitten myöskin sen meidän tiimin kanssa, niin oltiin tosi innoissamme ja silleen, että hei meillä on niin hyvä porukka ja te olette ihan best ja semmosta, vaikka ei nyt tunnettu yhtään, mutta sitähan se siinä alussa on.

(Oppijahaastattelu 14)

Rakettipäivät on tiimiyrittäjien järjestämä yhteisöllisyystapahtuma, johon liittyy myös leikillisiä, karnevalistisia piirteitä, ja se järjestetään ennalta arvaamattomassa paikassa, useimmiten maaseutuhotellissa, johon matkustetaan yhteisön voimin pukeutuen erilaisiin teema-asuihin. Vaikka rakettipäivät sisältävät usein myös asiakastoimeksiannon, sen pääasiallinen tarkoitus on yhteinen juhla, jossa palkitaan äänestyksellä valittuja tiimiyrittäjiä. Jaettavat palkinnot on kuvattu TAULUKOSSA 1. Ensimmäiset kymmenen palkintoa jaetaan syksyn rakettipäivillä, Jälkimmäiset 11 (lähtien Feargal Quinn -palkinnosta) taas kevään rakettipäivillä. Palkinnot tuottavat erityistä yhteisöllisyyttä ja tavoitteellisuutta paitsi erilaisten kategorioiden avulla, myös niiden saajat voivat kokea onnistumisen kokemuksia ja voimakkaita tunteita, joita he ilmaisevat usein juhlassa varsin

vuolaasti pitäen puheita ja yhdessä juhlien. Merkittävin palkinto on tiimille jaettava Golden Step, jonka tiimit myös usein asettavat tavoitteekseen. Mainittavaa on, että Golden Step -palkinto ei sisällä kuvausta sen saamisen edellytyksestä tai tilasta, vaan palkinnon ansaitsemisesta päätetään yhteisön sisäisen äänestyksen ja tiimien kehitystä koskevan ajattelutavan mukaan, josta voi lukea tarkemmin luvusta 4. Lopulta kyse on jokaisen oppijan arviosta siitä, kuka palkinnon ansaitsee. Palkinto on kuitenkin kytkeytynyt vahvasti tiimiyrittäjyyteen ja yhteisöllisiin arvoihin, ei vain tiimissä tehtyihin yksilöiden saavutuksiin.



KUVA 6. Nöyryysasento rakettipäivillä (2016)

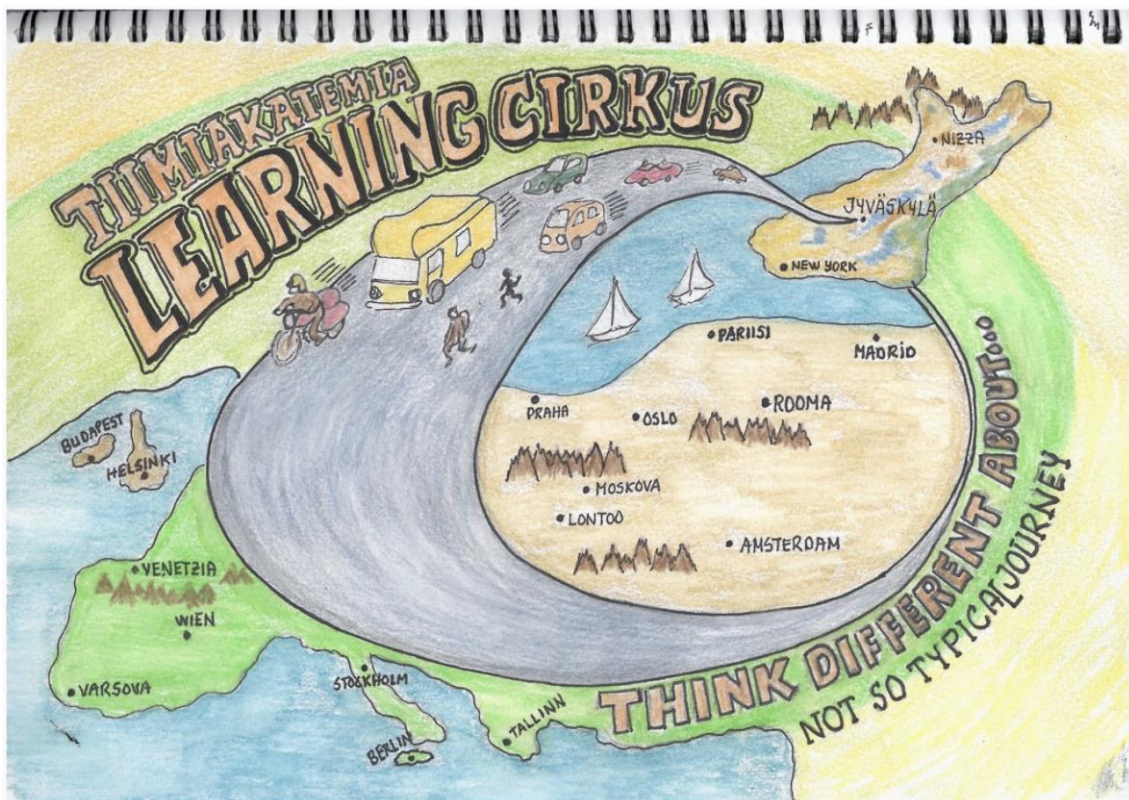
TAULUKKO 4. Tiimiakatemia rakettipäivillä jaetut palkinnot

Palkinto	Kategoria, kuvaus
Pat Riley Award	Tiimityöskentelyn edistäjä
Kirsti Paakkanen -palkinto	Uskalluksesta, kokeiluista ja markkinointiosaamisesta
Alvar Aalto -palkinto	Visuaalisista taidoista ja käden taidoista
Partus -palkinto	Yrittämisestä ja vahvasta asiakastyöpanoksesta
Sokrates -palkinto	Ajattelijan, filosofin, humanististen arvojen vaalijan palkinto
Dr.Livingstone -palkinto	Seikkailun suurlähettiläs, kansainvälisten kenttien kartoittaja, tiimiyrittäjyyden viestintuoja! Henkilö, joka on tehnyt sumeilematta töitä Tiimiakatemia kansainvälistymisen eteen, rikkonut rajoja ja vallannut uusia valtakuntia. Hän on laajentanut TA_n kansainvälistä verkostoa, luonut kumppanuussuhteita, synnyttänyt uutta toimintaa ja kehittänyt olemassa olevia konsepteja asiakkaidemme kanssa.
Päävalmentajan erityispalkinto	Erityisansioista
Tiimipalkinto Golden Step	
Tiimipalkinto Diamond Step	myönnetään tiimille, joka on saavuttanut Golden Stepin ja jatkaa loikkimistaan
Kultamunaus -palkinto	
Feargal Quinn Award	Palkinto ystävällisyydestä ja hauskuudesta
Anita Roddick Award	Murskaava muutosajattelija ja uuden markkinointiajattelun soveltaja
Tom Peters Award	Innovatiivinen innostaja ja lukuisten pienimuotoisten alkujen etsijä
Esa Saarinen -palkinto	Kehittyminen yksilönä ja persoonana jättiharppauksin
Wilhelm Schauman -palkinto	Erittäin päämäärätietoinen yksilö
Mannerheim -palkinto	Parhaat yhteisöllisyyden kehittäjät Tiimiakatemiassa
Nyppy -palkinto	Palkinto sille tiimille tai projektipäällikölle, joka on merkittävästi edistänyt Tiimiakatemia etenemistä kohti visiota
Päävalmentajan erityispalkinto	Erityisansioista (esimerkiksi uudet alut)
Aivoteollinen Kampus Award	Jaetaan Tiimiakatemia ulkopuolisille henkilöille erityisansioista
Tiimipalkinto Golden Step	Tiimi joka on edistänyt eniten yhteisöllisyyttä
Kultamunaus -palkinto	(Lähteessä ei kuvausta. Palkinto annetaan tiimille joka on kultamunauksen arvoisesti epäonnistunut / epäonnistumisen juhliminen oppimisen vuoksi)

Learning Circus

Tiimiakatemia arvoihin kuuluva matkustaminen ilmenee parhaiten vuosittain tai kerran kahdessa vuodessa järjestettävässä Learning Circus -tapahtumassa. Arvoissa matkustamisen merkitys perustellaan paitsi Tiimiakatemia kansainvälisen verkoston kasvattamisella ja oppimisen nopeutumisella, on ”mentävä

kauas nähdäkseen lähelle”. Learning Circukseen ja sen päämäärään on liittynyt usein yllätyksellinen elementti, ja tieto mihin tai miksi lähdetään ei ole aina ollut tiedossa, jolla on mahdollisesti haluttu viestiä yrittäjyyden yllätyksellisyyttä tai vain toisaalta sitä, että tietoa ei vain ole ollutkaan olemassa. Toisaalta tavoitteelliselle oppijalle matkat tarjoavat mahdollisuuden ideoiden löytämiseen (benchmarking), verkostoitumiseen, erilaisiin kokeiluihin, vierailuihin ja oppimiseen, ja joitakin matkalta löydettyjä ideoita on onnistuttu viemään myös käytäntöön. Matkoja voidaan ajatella kuitenkin ensisijaisesti kokemustuotantona, jonka avulla sekä yksilö- ja yhteisöllistä ja tiimi-identiteettiä rakennetaan. Learning Circus on usein tiimeille valtava ponnistus, sillä tiimin matkabudjetit voivat paisua suhteellisen suuriksi ja ne vaativat usein koko lukuvuoden kestävän hankkeen ja projekteja joista on mahdollista laskuttaa. Tämä tarjoaa jokaiselle oppijalle tarkoituksen tai tiimihaasteen, mutta niille oppijoille, jotka haluavat kehittää omaa osaamistaan tai tiettyä projektia, Learning Circus voi edustaa häiriötä ja tuottaa stressiä suhteessa muuhun pitkäjänteiseen oppimiseen ja työskentelyyn. Learning Circuksen lisäksi tiimit järjestävät myös omia ulkomaanmatkojaan, jolloin matkustamisesta tulee toiminnallisesti ja taloudellisesti entistäkin keskeisempää toimintaa. Matkojen tarkoituksena on useimmiten tiimin rakentaminen.



KUVIO 8. Tiimikatemia Learning Circus © Piiros Timo Lehtonen

Reflektiota ritualistisista yhteisöllisyystapahtumista

Edellä on kuvattu hyvin värikkäitä ja runsaita karnevalistisia ja leikkisiä yhteisöllisiä tapahtumia ja toistuvia käytäntöjä Tiimiakatemiassa. Toisaalta tarkoituksessaan rituaalien voidaan katsoa sisältävän samankaltaisia sosiaalisia funktion kuin yleisestikin opiskelijoiden rituaaleissa (Koivisto, Komulainen, Rätty & Vanhalakka-Ruoho 2017; Illouz, Gilon & Shachak 2014), jonka tarkoituksena on tuottaa jaettua tunnetta ja vahvistaa jäsenten välistä suhdetta ja ryhmäidentiteettiä. Karnevalistiset ja omintakeiset leikilliset elementit Tiimiakatemian rituaaleissa ovat myös erityisiä. Bahtinin (1991, 1995) tällaisella toiminnalla voi olla yhteisössä useita funktioita: se tuo iloa ja uutta, mutta toimii myös henkireikänä. Karnevaaliin on keskiajalta alkaen sisällytynyt virallisen kulttuuriin ivamukaelmia, parodiaa ja karnevaalinauria. Tiimiakatemia pyrkii tuottamaan työn ja oppimisen hauskana, jota tehdään (tiimi)kavereiden kanssa ja nauru kohdistuu mahdollisesti myös itse, mutta myös ”keppihyypiöihin”, koululaitokseen sekä byrokratiaan - tämä kokonaisuus on omiaan rakentamaan sen yrittäjämäistä identiteettiä (kts. tähän liittyen Weeks 2004; jossa innovatiivisuuden (ja yrittäjyyden) vastakulttuuriksi brittiläisessä pankissa rakentuu juuri byrokraattinen kulttuuri). Tiimiakatemia rakentaa omaa yhteisöään erilaisena ja erityisenä suhteessa vallitsevaan viralliseen koulujärjestelmään ja yhteiskuntaan. Toisaalta suhde vakavaan kulttuuriin ei ole näin yksinkertainen, kuten luvun alussa on tuotu esiin, vaan leikkisyyden dynamiikkaan sisältyy myös vakavuuden elementti. Tiimiakatemian karnevaalinaurussa kohteena ei ole vakavuus yleensä, vaan juuri virallisuus ja byrokratia.

3.7 Pragmatistien vastaisku: self-help -kirjat ja teoria käytännön ja minäprojektin palveluksessa

Mä tein niistä kirjoista, siis sen takia se hyvin käynnistyi se Tiimiakatemia kun 90-luvun alussa koulussa mä tein paljon kalvoja koko ajan kaikista uusista ja mä huomasin, että ne oppilaat oli ihan innoissaan kun näki, että ne sanoivat, että kun sä olet ainoa joka uudistaa, uudistuu koko ajan, että muut aina vetää niitä samoja. Kun hänellä on edellisen vuoden muistiinpanot, niin eihän nämä pidä ollenkaan paikkaansa. Niin mä sanoin, että meinasitko päästä helpolla, että minä en ainakaan pääse helpolla. Niin se lähti se idea sitten, että mä tein niin helvetisti niitä kalvoja ja ajattelin, että missähän vaiheessa ne olisi valmiina, että ne rupeisivat kanssa lukemaan ja tekisivät itse niitä kalvoja tai PowerPointteja ja minä vaan istuisin ja kuuntelisin niitä ja suosittelin niitä kirjoja. Olisi joku uusi minkä ne on keksinyt, niin mä lukaisen itse nopeasti sen ja sitten katson, onko se hyvä. Niin mä rupesin toimittamaan tämmöstä siis kirjaopasta. Alussa ne oli vaan nimiä eikä ollut mitään kommenttia. Sitten mä rupesin jo laittamaan siihen, kun niitä oli niin paljon, niin sitten sellaisia vihjeitä, että lukekaa tuosta tuo sisältö mikä teitä kiinnostaa. Koska mulla oli alusta lähtien se idea, että mä en pakota niitä lukemaan, että ei ole mitään pakollisia. Mä olin jo 20 vuotta ollut opettajana, niin mun mielestä pakolliset on ihan perseestä, kun minuakin oli pakotettu lukemaan ihan tympeitä kirjoja. Ja nimenomaan vältin kaikkia Kotlereita ja tämmösiä mitä yliopistoissa, mitä nyt ei kukaan hullukaan lue oikeasti eikä niistä edes mikään (...) ymmärrä oikein kukaan, vaan ne luetaan ulkoa tentteihin ja päästään pois. No onhan se nyt aika hullua, niin mä rupesin epäilemään koko tätä järjestelmää siinä vaiheessa, mä olin 45-vuotias silloin. Tällä tavalla se lähti se lukeminen.

(Valmentajahaastattelu 1)

Tiimiakatemian perustaja oli jo lapsena ollut aktiivinen lukija, ja hänellä oli suuri vaikutus myös "TSK-mallin" (teorian soveltaminen käytäntöön) ja oppimiskulttuurin teoriakäytäntöjen konstruoitumiseen tietynlaiseksi, hän oli myös aluksi tiimiakatemian ainoa valmentaja. Tässä oli yksinkertaisuudessaan "TSK"-mallin ydin: oppija saattoi miltei vapaasti valita lukemansa kirjat, jotka soveltuisivat parhaiten käsillä oleviin käytännön projekteihin. Kirjoittamalla esseen kirjasta tiimiyrittäjä saattoi saada kirjapisteitä, joita tuli kerätä lukuvuoden aikana 40. Kokonaisuus edustaa opetussuunnitelmassa tiimiyrittäjän "teoriaoppimista", ja tähän ohjattiin käytettäväksi kahdeksan tuntia viikossa. Yhdestä kirjasta sai 1–3 pistettä päävalmentajan määrittämän luokittelun mukaisesti. Hän alkoi koota ja toimittaa vuosittain ilmestynyttä "Tiimiyrittäjän & Tiimivalmentajan parhaat kirjat"-valintaopasta (Partanen 2019, 29.painos), johon oli lopulta kirjoitettu kuvauksia ja arvioita tuhannesta kirjasta, jotka oli jaettu 8 erilaiseen "domainiin": yksilön oppimiseen, tiimioppimiseen, tiimiyrittäjyyteen, kaverijohtamiseen, tiimivalmentamiseen, kaverimarkkinointiin, innovointiin ja henkiseen kasvuun. Tuhannen kirjan kokoelmaa voi kuvata hyvin monipuoliseksi, ja se ei pelkästään sisältänyt liiketalouden kirjoja, vaan mukana oli reilusti myös kaunokirjallisuutta, ja erityisesti esiin nousivat, ja toisaalta oppijoiden rivejä jakavat "henkisen kasvun" kirjat, jotka voidaan yhdistää self-help -kirjallisuuden (oma-apukirjallisuus) ytimeen. Self-help -kirjallisuus on laajuutensa vuoksi hankalasti määriteltävä, suosittu ja laaja kirjallisuuden alue, jolla viitataan populaaripsykologiseen itsensä kehittämisen, henkisen, hengellisen ja fyysisen hyvinvoinnin, elämänhallinnan sekä menestystä tavoittelevaan, ja transformointiin pyrkivään kirjallisuuden (Marquis 2019).

Metaforisesti kokoelmaa ja lukijoiden suosimia teoksia voidaan kuvata vaikkapa valikoiman kulkevan "alkemistista siniselle merelle" sillä suositukset pitivät sisällään paitsi populaarikirjallisuuteen kuuluvia elämänhallintaoppaita, elämänkertoja, bisneskirjoja ja oli mukaan valikoitu myös joitain "tympeitä kirjoja". Edellä olevasta haastatteluotteesta voidaan lukea myös erityinen asenne "tympeitä kirjoja" kohtaan, joka on linjassa myös kenttätyön havaintojen kanssa. "Tympeät kirjat" liitetään otteessa "akateemisiin", yliopistossa pakollisiin ja "kuiviin" kirjoihin, joita yksinkertaisesti ei ole miellyttävää lukea, tai ainakaan "hullukaan lue oikeasti eikä niistä edes mitään ymmärrä oikein kukaan". Siten kirjaa arvioidaan erityisesti lukukokemuksen, viihteellisyyden ja mahdollisesti "hauskuuden" näkökulmasta, ei niinkään tiedon luotettavuuden kannalta. Tästä voidaan johtaa myös ajatus siitä, että hyvät kirjat ovat miellyttäviä henkilökohtaisen inspiraation lähteitä (niistä on löydettävä "kolahduksia") sekä ehkä tärkeimpänä - välineitä käytännöllisten ideoiden ja kokeiluiden synnyttämiseen.

Perustuen esseistä ja aineistosta tehtyihin havaintoihin, suuri osa käytännöllisesti suuntautuneista Tiimiakatemian oppijoista kuuntelee mahdollisimman paljon "kevyitä" populaareja äänikirjoja, kuten elämänkertoja ja erilaisia elämänhallintaoppaita, joita ei lueta useinkaan silloin kun "teorialle" on tarve (ennen projektia tai sen aikana), vaan "suoritetaan" juuri ennen viimeistä palautuspäivää joului- ja toukokuussa. Kenttätyön aikana äänikirjapalveluiden suosion kasvu oli valtavaa, ja voisi jopa sanoa, että oppijoiden ensisijaisin kirjojen löytämisen

lähde muuttui 2010-luvun lopulla kirjastosta äänikirjapalveluihin. Yhteisöllä oli myös suuri vaikutus siihen mitä luetaan, sillä kirjasuositusten kysyminen tiimiläisiltä sekä valmentajilta on yleistä. Aika ajoin myös valmentajat pyrkivät määrittelemään ”pakollisia” kirjoja osana arviointia, mutta yleisesti ottaen kirjojen valinta perustuu oppijan omiin päätöksiin ja yhteisössä virtaaviin trendeihin.

Toisaalta on näkyvissä, että vapaus valita luettavat kirjat (tai nykyisin myös soveltuvat erilaiset sähköisen median sisällöt) myös lisäsivät lukuintoa joidenkin oppijoiden kohdalla, jotkut oppijat eivät kertomansa mukaan lukeneet mitään ennen Tiimiakatemiaan saapumistaan. Oppijat tapaavat useimmin kirjoittaa suppeita itserefleksiivisiä esseitä, joiden arviointikriteerit ohjaavat kirjoittamaan mahdollisimman pragmaattinen tarina - teorian arvoa mitataan lopulta käytännön arvolla eli sillä, mitä siitä voidaan viedä käytäntöön. Toisaalta, huolimatta käytäntöön tähtäävästä esseen rakenteesta, oman kokemuksen perusteella en muista kovinkaan monta käytännön kokeilua tai ideaa, joka olisi syntynyt suoraan esseekirjoituksen pohdiskeluista. Esseitä (tai viime aikoina myös podcasteja) tosin on käytetty julkisina sisältöinä sosiaalisessa mediassa, joskin kirjoittajan on ensin ylitettävä itsekritiikin kynnyksen julkistaa sisältöjään yksityisestä sfääristä julkiseen. Toisaalta ”teorialle” pyhitetyissä tiimien kirjatreneissa ja esitelmissä kirjoista nostetaan ajatuksia liittyen omaan tekemiseen ja tiimin arkeen, joista nousee ideoita ja potentiaalia suhteessa yhteisölliseen käytännön arkeen. Yksittäisiä esimerkkejä voidaan myös löytää kirjoista ponnistaneista käytännön kokeiluista. Nämä käytännön kokeilut ovat useimmiten omiin elämäntapoihin liittyviä, useimmiten väliaikaisia. Muistan usean henkilökohtaisen *Helvetinviikon* (Larsen), (väri)persoonallisuuksiin liittyvän testin esseen (Erikson), *Voittamisen anatomian* (Hintsa), *Havahtumisen* (De Mello) ja *Alkemistin* (Coelho), sekä self-helpin klassikon *kuinka saada ystäviä, menestystä ja vaikutusvaltaa* (Garnegie). Bisneskirjat usein noudattavat samaa yksinkertaistettua ongelmanratkaisun ja menestyksen tavoittelun kaavaa kuin populaaripsykologian teokset, esimerkkinä suomalainen klassikko *Sisäinen sankari* (Sarasvuo 1996).

Tiimiakatemia opettaa oppijoita lukemaan self-help -kirjallisuutta ja käyttämään lukukokemuksesta nousseita ajatuksia kunkin omassa identiteetityössä, erään oppijan sanoin ”ne ovat kuin peili” jonka avulla voi heijastella omaa elämänsä. Kirjoja voidaan ajatella siten myös vuorovaikutteisina niin, että niitä käytetään oman itsen reflektointiin, mutta myös niistä nousevien ajatusten jakamiseen ja dialogiin toisten kanssa. Toisaalta self-help kirjojen lukemisen hyötyihin suhtaudutaan myös kriittisesti (oppijahaastattelu 11). Vapauden riski tässä liittyy myös kykyyn (tai taitoon) valita soveltuvia kirjoja ja viedä niistä saatuja ideoita käytäntöön. Kyse on myös tehtävän äärimmäisestä haastavuudesta, ainakin silloin, jos oppija ottaa haasteen henkilökohtaisesti vastaan. Useimmiten oppijat ottavat tulevaisuutensa hyvin vakavasti, ja tämä aiheuttaa heille myös stressiä. Kokemuksen vähäisyys, taidot ja tavoitteiden asettamisen hankaluus ovat oppijan haasteena ja toisinaan aiheuttavat tietynlaisen noidankehän, jossa onnistumisen kokemukset ovat liian vähäiset (kts. luku 5).

Useimmiten potentiaalinen tulos lukemisesta liittyy ajatuksen jatkuvasta toistosta erilaisissa oppimistilanteissa, jolla on oletettavasti vaikutuksia omaan

identiteettityöhön ja yrittäjämäisen (uusliberalistisen) ajattelun kehittymiseen. Tämä ajatus tukee bisneskirjojen ja self-help -oppaiden universaalia ajattelutapaa ja narratiivia ihmisen piilevän potentiaalin löytymisestä. Tämä yhdistää self-help -kirjallisuuden sen alkulähteelle, toisaalta *Human Potential Movement*-liikkeeseen, arjen psykologisoitumiseen ja uskoon ihmisen tarpeesta toteuttaa itseään (Grogan 2013; Salonen & Pessi 2019) ja taloudellisen menestyksen avaimia tai suorituskykyä etsivään bisnes-kirjallisuuteen. Kokonaisuus kytkeytyy uusliberalistisen yrittäjämäisen subjektin rakentamisen projektiin, ja ohjaa yksilöä kantamaan vastuun omasta elämästään (Giddens 1991; Marquis 2019; Salonen & Pessi; Keskitalo-Foley, Korhonen ja Lappalainen (2010).

4 TIIMIN OPPIMISKULTTUURI JA KÄYTÄNNÖT

4.1 Paska tippuu rattailta: Tiimiyritys ja tiimi-ideologia puhtaana ja pyhänä

Tiimiakatemiolla tuotettavalle puheelle tiimeistä on historiallisesti rakentunut hallitsevaksi puheeksi ja tavoitteeksi ajatusmalli *huipputiimistä*, jota kohti tiimien tulisi rakentaa kollektiivista identiteettiään. Tiimien ja oppivien organisaatioiden merkitystä organisaatioiden menestystekijöinä alettiin korostamaan liiketalouden oppialalla viimeistään 1990-luvun taitteessa (Senge 1990; Katzenbach & Smith 1995), jolloin myös tiimiakatemia perustettiin (vuonna 1992). Laajemmin ottaen ns. ihmissuhdekoulukunnan opit kehittyivät jo aiemmin, vuosina 1923–1955 (Seeck 2021, 223).

Organisaatiotutkimuksessa ryhmiin on kiinnitetty lisääntyvää huomiota 1950-luvulta lähtien. Laajemmin ottaen ilmiön historialliseen rakentumiseen liittyy laajempi kehityskulku. Organisaatiotutkimuksen alueelle 1920-luvulla syntynyt ihmissuhteiden koulukunta käänsi huomionsa rakenteista ihmisiin, intresseinään työn tehokkuuden ja tuottavuuden lisääminen. Ryhmäteoriat kehittyivät karkeasti kolmessa vaiheessa, joista ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin epäitsenäisiä ryhmiä, joiden tavoitteet oli tiukasti sidottu organisaation tavoitteisiin ja rakenteessa kuvattuun työnjakoon. Toisessa vaiheessa, kun kokemus ryhmistä karttui, alettiin korostaa autonomisia ryhmiä. Eri tavoin organisoituja ryhmiä tutkittaessa havaittiin, että keskitetyissä ja tiukasti hierarkiaan sidotuissa ryhmissä osallistujien tyytyväisyys ja tuottavuus laskivat verrattuna itsenäisesti toimiviin ryhmiin. Tämä kannusti yrityksiä ja tutkijoita kehittämään itsenäisiä, itseohjautuvia ja autonomisia ryhmiä. Kolmannessa kehitysvaiheessa ryhmiä alettiin kutsua tiimeiksi. Tämänkaltaista kehitystä vauhdittivat myönteiset kokemukset itsenäisistä ryhmistä, pyrkimys madaltaa organisaatorakenteen hierarkiatasoa sekä luoda aikaisempia laajempia työkokonaisuuksia (korjata vertikaaliseen ja horisontaaliseen työnjakoon liittyviä ongelmia). (Harisalo 2008, 91–118.)

Tiimieetos sisälsi ajatuksen tiimistä kollektiivisena ihanneyksikkönä, jolta odotettiin yhteistä vastuunottoa, yhteisjohtajuutta, luovuutta ja innovatiivisuutta, sekä kykyä ja mahdollisuutta oppia. Harisalo (2008, 119) esittää tiimeistä kolme toisiinsa läheisesti liittyvää määritelmää: 1) Tiimi itseohjautuvana työryhmänä, 2) tiimi ryhmänä, jolla on tietty tehtävä hoidettavanaan (koostumus tilapäinen) sekä 3) tiimi ryhmänä ihmisiä, jotka vastaavat organisaation tavoitteita palvelevasta tietyistä tehtävistä mahdollisimman itsenäisesti.

Edelleen tiimiakatemiaan tiimipuheessa useimmiten toistuu ajatus *huipputiimistä*, joka mukailee erityisesti McKinsey & Companyn konsulttien Katzenbachin & Smithin kirjan *Tiimit ja tulokset yrityksen* (1995) ajattelutapoja. Kirja oli hyvin keskeinen tiimiakatemiaan kulttuurin muototumiselle:

Toisinaan ilmaantuu tiimejä, jotka suoriutuvat tehtävistään yli kaikkien odotusten ja paremmin kuin kaikki muut samanlaisessa tilanteessa olevat tiimit. Nämä "huipputiimit" hämmästyttävät tiimejä itseäänkin..huipputiimien taustalla on kertomus sitoutumisesta. Kuten jokaisessa todellisessa tiimissä, huipputiimissä on oltava pieni määrä ihmisiä, joilla on..tarvittavat taidot, päämäärä, tavoitteet, toimintamalli ja yhteisvastuu. Huipputiimit erottuvat sitoutumisensa, varsinkin jäsenten toisiinsa sitoutumisen, ansiosta. Tällaisessa sitoutumisessa on kyse paljon muustakin kuin kohteliaisuudesta ja tiimityöstä. Jokainen auttaa aidosti toisia saavuttamaan sekä henkilökohtaiset että ammatilliset tavoitteensa. Lisäksi tällainen sitoutuminen ulottuu yrityksen toimintoja ja jopa tiimin itsensä elämää pidemmälle."

Jennifer Futernick, joka kuuluu..Rapid Response -tiimiin, kutsuu tiimikumppaneitaan yhdistävää tunnetta eräänlaiseksi rakkaudeksi. Tyypillisemmän, mutta paljolti samanhenkisen kuvauksen esittää..Ken Hoepner: "Tässä tiimissä me luotimme toisiimme ja kunnioitimme toisiamme emmekä piitannet vähääkään muista ihmisistä. Jos näimme jonkun olevan vaikeuksissa, riensimme auttamaan." Ken on ilmiselvästi ylpeä tästä tiiminsä ominaisuudesta.

(Katzenbach & Smith 1995, 81)

Esimerkkitarinoissa kuvataan huipputiimien keskeisiksi menestystekijöiksi taitojen, päämäärän, toimintamallin lisäksi erityisesti tiimin jäsenten "vahvaa henkilökohtaista sitoutumista" toisiinsa yhteistä suoritushaastetta kohtaan. Tästä johtuva seuraus on taloudellinen menestys tai yrityksen parantunut tehokkuus, parantuneet prosessit ja tyytyväisemmät asiakkaat. Erityistä on myös, minkälaisena tiimin sisäisiä suhteita kuvataan "eräänlaisena rakkautena" sekä solidaarisuutena - jäsenet auttavat "aidosti" toisiaan saavuttamaan sekä "henkilökohtaiset että ammatilliset tavoitteensa."

"Säännöllisissä maanantaiaamun tapaamisissaan Mottin ryhmä alkoi "tutustua toistensa vahvuuksiin ja heikkouksiin, paljastaa sisimpänsä ja rakentaa keskinäistä luottamusta. Mikä tärkeintä, he tekivät niin kiinnittämällä huomionsa siihen todelliseen työhön, jota he voivat tehdä yhdessä."

(Katzenbach & Smith 1995, 81)

Erityisesti tiimin kollektiivinen diskurssi *luottamuksesta* on keskeinen (kts. luku 3.3.) elementti tiimien kehityksen ja sen jäsenten välisten suhteiden rakennusaineena (kuten olevassa näytteessä). Tiimiakatemiassa tiimikeskustelua hallitseva luottamusdiskurssi korostaa henkilökohtaisen tunnustuksellisuuden - ja läheis-

ten suhteiden rakentamisen tarpeellisuutta ja välttämättömyyttä, jotta tiimiprosessissa voidaan edetä korkeammalle tasolle. Katzenbachin ja Smithin mainitsema ”eräänlainen rakkaus” ja ”sisimpänsä paljastaminen” kuvaa erityisellä tavalla tavoiteltavan suhteen laatua, kuten tekee myös Patrick Lencioni (2004, 203) tiimiakatemiassa suositussa self-help -kirjassaan, jossa käsitellään tiimin toimintahäiriöitä. Käsitellessään tiimin ensimmäistä toimintahäiriötä, ”luottamuspu- laa”, hän pitää välttämättömänä, että ”tiimiläisten täytyy oppia olemaan luonte- vasti haavoittuvaisia toistensa seurassa”. Lencioni tavoittelee narratiivisesti ete- nevässä kertomuksessaan sellaista luottamusta, joka on ”ominaista upealle tii- mille.”

Luottamus vaatii tiimin jäseniä laskemaan suojarustuksensa toistensa edessä ja us- komaan, ettei kenenkään arkoja asioita käytetä heitä vastaan. Tarkoitan aroilla asioilla esimerkiksi heikkouksia, puutteita taidoissa, epäonnistumisia ihmissuhteissa, virheitä ja avunpyyntöjä.

Tämä saattaa kuulostaa kovasti pehmoilulta. Kuitenkin vain silloin kun tiimin jäsenet ovat todella vapautuneesti suojattomina toinen toisensa edessä, he tarttuvat toimeen murehtimatta itsensä suojelemisesta. Siitä seuraa, että he voivat kohdistaa tarmonsaa ja huomionsa kokonaan käsillä olevaan tehtävään eivätkä laskelmoituun vilpillisyyteen tai politikointiin toinen toistaan kohtaan.

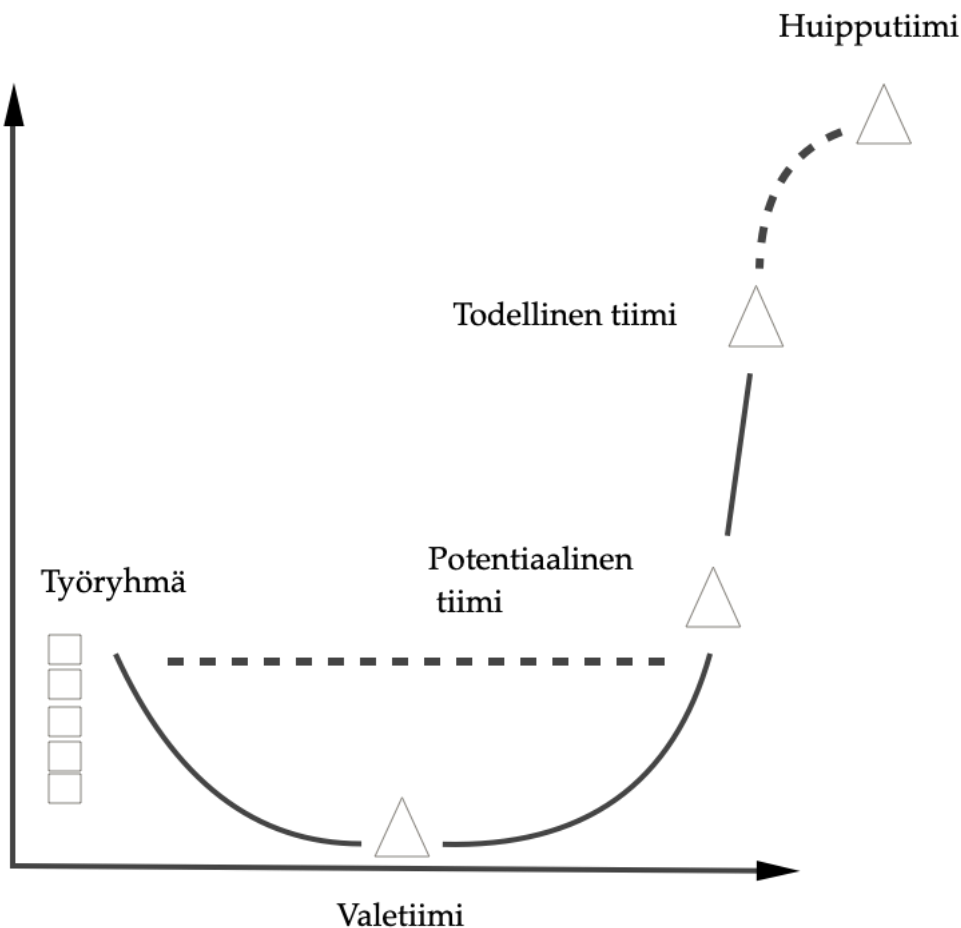
(Lencioni 2004, 204)

On tärkeää huomata, miten edellä kuvatussa tiimikirjallisuudesta kuvataan eri- tyistä tiimiä, tiimin jäsenten välisiä suhteita ja toivottavaa käyttäytymistä. Huip- putiimi on jotain mitä tavoitella. Tiimi ei tässä kuvauksessa kovinkaan poikkea toisilleen läheisen perheen välisistä ”rakkaudellisista” suhteista, poikkeuksena tälle on tässä kuvatun tiimin työ- ja tulosorientoituneisuus. Lukemalla tiimiaka- temian tiimi-ideologiaan vaikuttavaa tiimikirjallisuutta, voidaan jäljittää sen piir- tävän lopulta rationaalista kuvaa luottamuksen lopputuotteena olevasta tehok- kaasta tiimistä, josta ongelmat on poistettu tai puhdistettu. Tällainen tiimi on te- hokas, ja on mahdollista tulkita sen olevan hallinnan tekniikka, joka palvelee or- ganisaatioita, korporaatioita ja yrityksiä, mutta yksilöille osallistuminen on ”hyppy tuntemattomaan”, ja vaatii riskinottoa. Lopputuloksesta ei ole takeita.

Tulkitseamalla esitetyn pohjalta piirtyvää tiimiakatemiassa tiimirepresentaa- tion arkkityyppiä, voidaan nähdä sen korostunut huomio tiimien sisäiseen dy- namiikkaan ja kehitysprosessiin. Tiimiakatemiassa tiimejä ei voida kuvata avoi- mina ja dynaamisina, vaan tiimit ovat rakenteeltaan pikemminkin pysyvyyteen tähtääviä kuin dynaamisia - kun tiimien jäsenet on valittu, jäsenet eivät vaihdu, ja tiimeissä tapahtuu enemmän eksklusiota kuin uusien jäsenten inkluusiota. Oppimiskäytännöt keskittyvät tiimin sisäiseen dialogiin vahvasti myös ajallisesti ja dialogitreenien käytäntö painottuu tiimin sisäisen dialogin kehittämiseen. Tämä ei ole kuitenkaan vain käytäntöihin tai arkkitehtuuriin liittyvä ongelma, vaan se on keskeinen yhteisön ja oppimiskulttuurin tapa oppia ja konstruoida itseään. Oppimiskulttuurissa toistetaan yhtä lailla käytäntöjä, jotka ohjaavat op- pijoita tekemään asiakaskäyntejä talon ulkopuolelle. Tämä on paitsi mahdolli- suus oppia uutta, mutta näyttäytyy aloittaville oppijoille haasteellisena

käytännölle toteuttaa epäselvien tavoitteiden, osaamiseen ja yrityksen kyvykkyysiin liittyvien puutteiden vuoksi.

Huipputiimejä koskevat esimerkkitarinat ovat peräisin suurista amerikkalaisista liikeyrityksistä, sanomalehdestä ja sijoituspankista. Katzenbachin ja Smithin tarinat yhdistyvät edelleen nykypäivän tiimiakatemiain arjen ideologisoituun tiimijatteluun, jossa tiimiprosessia kuvataan yleisesti *huipputiimin* sekä vastakohtansa *valettiin* käsitteiden kautta. ”Oletteko jo päässeet valettimivaiheen yli?”, on toistuva kysymys tiimiakatemiassa. Käsitteitä käytetään myös yleisinä mittareina tiimien kehityksen arvioinnissa, ja tiimin kehitystä mitataan lukukausittain alla olevien käsitteiden kautta. Näin jokaisen tiimin ajatellaan aloittavan työryhmänä, kokevan valettimivaiheen sekä etenevän potentiaalisesti sekä todelliseksi tiimiksi. Harva oppijoista on kuitenkaan lukenut Katzenbachin ja Smithin kirjan, mutta sen tuottaminen käsitteiden vaikutus on ideologinen ja sen tuottama representaatio tiimeistä ja sen kehitysvaiheista uusiintuu tiimiakatemiain käytännöissä ja puhetoissa edelleen.



KUVIO 9. Tiimin suorituskäyrä (Katzenbach & Smith 1995, 101)

Alla olevassa esseessä oppija kuvaa tiimin ensimmäistä vuotta aikana, jolloin oppijat aloittivat opintonsa suoraan tiimiakatemiassa, ilman perusopintovuotta. Tässä tilanteessa lopettaminen ja pois siirtyminen ensimmäisen vuoden aikana

oli yleistä, ja 20 hengen tiimeistä keskeyttäneitä tai muualle siirtyneitä oli paljon, tässä tapauksessa 6/20 "putosi", erityisesti ensimmäisen lukuvuoden jälkeen kesän aikana. Oppija puhuu jäsenten lähtemisestä "helpotuksena", vaikka tiimi menettikin tiimille "tärkeitä ihmisiä kuin hyviä ystäviä". Silti kun "paska tippuu rattailta, olette onnellisempia".

Meiltä lähti ensimmäinen jäsen jo aikaisin viime vuonna, ja sen jälkeen heitä on putoillut yhteensä kuusi pois. Suurin osa täysin yllätyksellisesti kesän aikana, niin että niihin ei oikein edes osattu, saati ehditty reagoida. Meillä on kuitenkin aina annettu melko paljon vapautta, ja kunnioitettu ihmisten päätöksiä. Siksi emme ketään ole vaatineet itkuu vääntäen ja hampaita kiristellen jäämään. Jos siltä on tuntunut, on saanut lähteä.

Joskus mietin, olemmeko luopuneet tiimiläisistämme liiankin helposti, olisiko heidät pitänyt pakottaa jäämään ja katsomaan jospa akatemia sopisi heille sittenkin. Mutta toisaalta, loppuen lopuksi olemme nähneet lähtemiset enemmän helpotuksena.

Ymmärrämme jo paremmin, mistä vanhemmat tiimiyrittäjät ovat meille paasanneet ensimmäisestä päivästä lähtien; "olette tyytyväisiä ja onnellisempia kun paska tippuu rattaista". En todellakaan sanoisi että paska tippuu rattaista, sillä olemme menettäneet niin tiimillemme tärkeitä ihmisiä kuin hyviä ystäviäkin. Mutta totuus pohjaa tuolla lauseella silti eittämättä on.

Mikä on todella hieno juttu, ihmiset alkoivat todella päästä ulos kuoristaan. Muutenkin jäljellä olivat ehkä ne eniten TA:lle ominaista spirittiä huokuvat henkilöt, ja ne, joilla oli enemmän yhteistä, kuten elämäntilanne ja mielenkiinnon kohteet.

Ihana autuus tiiviimmistä tiimistä ja treeneistä alkoi kuitenkin sortua pikkuhiljaa. Olimme oppineet tuntemaan toisiamme sen verran paremmin pienemmässä porukassa, että tavallaan olimme suorapuheisia, ja toisaalta taas emme. Mitä tämä tarkoittaa? Uskallettiin alkaa heittää enemmän lokaa niskaan ja moittia suoraan toisten tekemisiä, tiuskiakin. Mutta silti, suorapuheisuus ei ollut vielä saavuttanut oikeaa tasoa. Sellaista jolla asioista puhutaan niin kuin ne ovat, mutta sivistyneesti, harkiten ja ratkaisukeisesti. Kireä ilmapiiri näkyi treeneissä usean viikon ajan, katseltiin lattiaa, kattoa, seiniä ja kaikkea muuta kuin toisiamme kun puhuttiin vaikeista asioista, niin kuin kassajärjestelmästä. Suoraan puhuttiin vasta treenien jälkeen, joko checkout:ssa tai vasta ovien ulkopuolella. Oltiin tultu siihen vaiheeseen, kun tiimin systeemejä otettiin suurennuslasin alle; miten toimimme, mitä tavoittelemme, mistä unelmoimme, miten varmistetaan että se saa joka antaa.

Kesällä olimme muistaakseni heittäneet läppää että olemme pääsemässä valettiimivaiheesta varmaankin pian ylöspäin, oltiinhan jo sukkellettu Pilkkeen kanssa ja menetetty tiimiläisiä. Olimme kuitenkin vasta kastaneet varpaamme kuralätäkköön Hai-saappaat jalassa. Nyt olimme matkalla kuralätäkköön paljain jaloin.

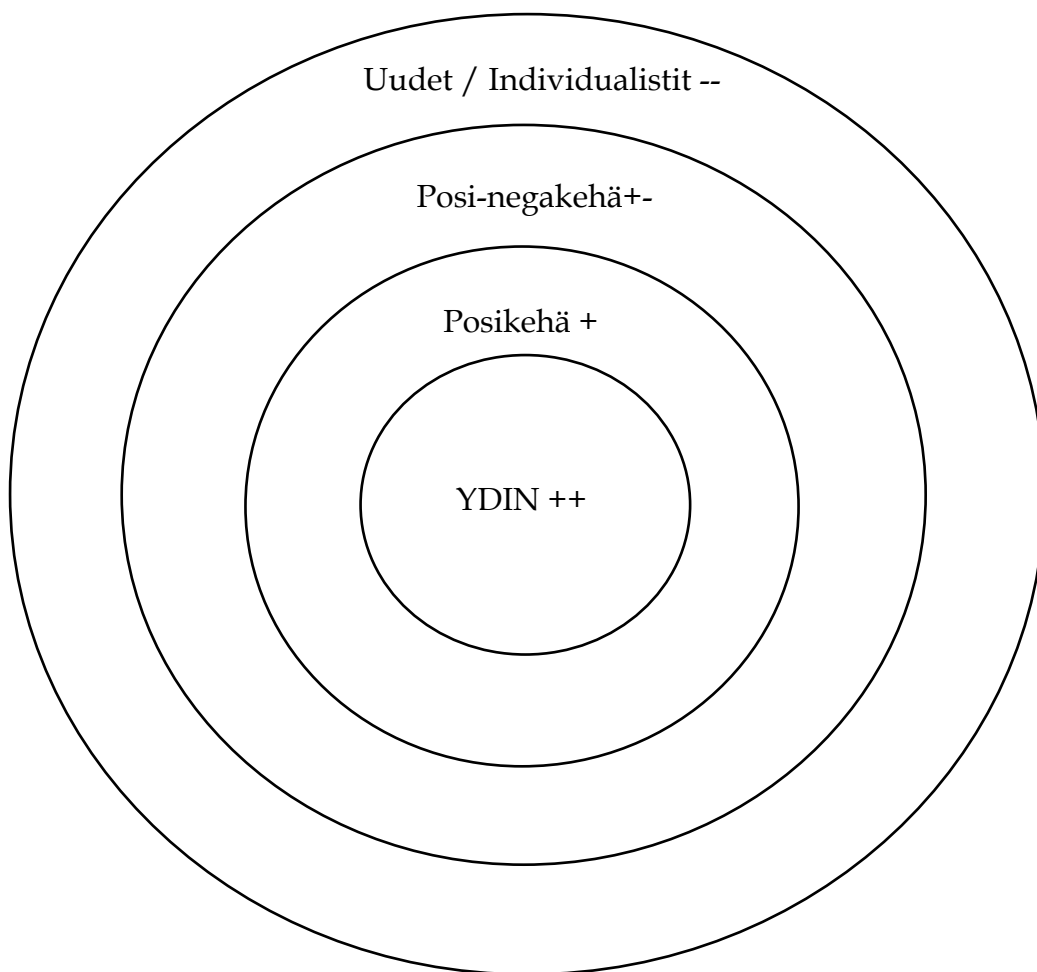
(Oppijaessee 12.12.2013)

Essee kuvaa osuvasti, kuinka tiimiakatemia tiimiprosessissa tiimin kehittyminen tarkoittaa tiimin sisäisiin suhteisiin keskittymistä. Kun tiimin jäsenet tutustuvat toisiinsa hieman paremmin, he uskaltavat "puhua suoraan", "heittää lokaa niskaan", ja "moittia toisten tekemisiä" ja "tiuskia". Tästä syystä tiimejä myös halutaan valmennuksenkin taholta "ajaa kriisiin", jotta oppijat voisivat päästä seuraavaan vaiheeseen, "potentiaaliseksi" ja "todelliseksi tiimiksi", pois "valettiimivaiheesta".

Tiimiakatemia puheessa ja käytännöissä tiimit ymmärretään ideologisesti - yhdessä tekeminen ja tiimin kehittäminen objektivoituu tyypillisesti

lähtökohdaksi ja ”pyhänä”, kun ”yksilöpelaajat” tai ei-sitoutuvat tippuvat puheessa ”paskana rattailta”. Tämä merkitsee potentiaalisesti jatkuvaa inklusion ja eksklusion prosessia, jossa ”sitoutuvat” tiimiläiset ”ansaitsevat paikkansa, ja ne jotka ”eivät sitoudu” saavat lähteä tai muuttaa toimintaansa ”yhteisesti linjatun” mukaiseksi. Prosessi merkitsee myös sellaista valta-asetelmaa, jossa ”tiimin tavoitteet ovat etusijalla” yksilön tavoitteisiin nähden. ”Yksilöpelaaja” ei ole tiimiakatemiolla positiivinen sana, vaan pikemminkin merkitsemistä liaksi (vrt. paska), joka ilmaisee kulttuurista *toista*.

Usein tiimien tavoitteet ovat epäselviä, joka on ymmärrettävää, ottaen huomioon oppijoiden yleiset lähtökohdat *yksilöllisinä aloittelijoina* tai *oppipoikina*. Tässä tilanteessa sitoutuminen olemattomiin, epäselviin tai toimimattomiin yhteisiin tavoitteisiin usein muodostuu haastavaksi, ja estää toimijuuden kehittymistä. Tästä huolimatta tiimikulttuuri pyrkii käyttämään me-tekniikoita, joilla pikemminkin ”erotetaan jyvät akanoista”. Tästä esimerkkinä jääkiekkovalmentaja Rauno Korven ”kehäteoria” (KUVIO 10, Korpi & Tanhua 2008), jota toisinaan käytetään keinona tunnistaa tiimin ”ydinpelaajat” ja passiiviset ”poisheitettävät”.



KUVIO 10. Kehäteoria

Treeneissä käytettävää "kehäteoriaa" voidaan käyttää eri tavoin, mutta useimmiten sekä jokainen itse ja muut tiimin jäsenet pyrkivät positioimaan jäsenet kehälle - toiset identifioidaan "ydinpelaajiksi" ja toiset "yksilöpelaajiksi" suhteessa tiimin toimintaan. "Yksilöpelaaja" on tässä negatiiviseksi tulkittava (merkitty -merkillä), ja hän on tiimin näkökulmasta kulttuurista "likaa". Tiimin ydinpelaajat ovat luonnollisesti merkitty positiivisina (+) ja "pyhänä". Tässä jääkiekkjoukkueen ja korkeakouluopiskelijoiden ero kulttuurisina yksikköinä tulee räikeästi esiin - Se mikä voi ehkä toimia jääkiekkjoukkueessa joukkueen toimintaa edistävänä työkaluina, ne eivät toimi korkeakoulukontekstissa, eivätkä myöskään työelämässä, johon mallia on myös pyritty tarjoamaan. En näe että työkalu on myöskään eettisesti kestävä käytettäväksi korkeakoulukontekstissa, sillä se edistää eksklusiota inklusion sijasta ja suhtautuu tiimityöhön liittyvään päätöksentekoon yksinkertaistavasti. Yksilöllisiä tavoitteitaan ja osaamistaan edistävä oppija ei yleisesti ottaen korkeakoulussa ole ongelma, vaan pikemminkin normaali tai tavoiteltava tila, mutta tiimiakatemiassa yksilön näkökulma ja tavoitteellisuus problematisoidaan ja esitetään kielteisenä. Tätä tilannetta ei voi myöskään pitää eettisenä oppimisen näkökulmasta, sillä kyse on aina jokaisen oppijan omasta tulevaisuudesta ja osaamisesta.

Jako "puhtaaseen" tai "pyhään", ja "likaan" on peräisin antropologi Mary Douglasilta (Douglas 2000/1966), jonka mukaan ihmisen ajattelu kategorioita rakentaessaan synnyttää anomalioita (poikkeukset ja epäsäännöllisyydet) jotka voivat tulla esiin uhkina tai voimavaroina. "Lika on ainetta väärässä paikassa", selittää Douglas. Lika on uhka sosiaaliselle järjestykselle, ja siten sopii selittämään ronskia puhetapaa "paskan tippumisesta rattailta". Tiimijärjestyksen uhkaaminen on tuottanut puhetapoja, joka on tapa luoda järjestystä sekavilta tuntuviin tiimiprosesseihin, ja niiden kriittisiin vaiheisiin, joissa tiimistä jää pois henkilöitä, tai jopa erotetaan henkilöitä.

Yhteisöt voivat rakentaa miltei mistä tahansa itselleen merkityksellisestä pyhää ja puhdasta, ja on ymmärrettävää, että tiimiakatemiassa on valittu juuri tiimitoiminnan "pyhyys" tai "puhtaus" tuottaminen kulttuurin kulmakivenä. Toki yhteisöllinen kulttuuri voi rakentua yleisesti ottaen hyvin erilaisilla tavoilla. Tiimin ehdotetaan tässä kollektiivisesti kerrottavassa arkkityyppitarinassa yhdenmukaisesti muuttuvan, kehittyvän työryhmästä lopulta todelliseksi tiimiksi tai huipputiimiksi. Lisäksi kehittyneet tiimit palkitaan yhteisön palkitsemisrituaalissa "Golden Step"-palkinnolla, tai sen saavutettuaan harvinaisella "Diamond Step"-palkinnolla. Usein tiimit asettavat yhteiseksi tavoitteekseen *Golden stepin*. Tehtyään päätöksen tavoitteestaan, tiimi ajautuu yhteisen ongelman ääreen: Miten voitamme palkinnon? Mitä tekemällä palkinnon voi voittaa? Palkinnot jaetaan yhteisöllisillä *rakettipäivillä* perustuen äänestykseen, ei erityisiin palkintokriteereihin, joten tiimin on rakennettava oma strategiansa perustuen ymmärrykseensä *hyvästä tiimistä - todellisesta tiimistä tai huipputiimistä*.

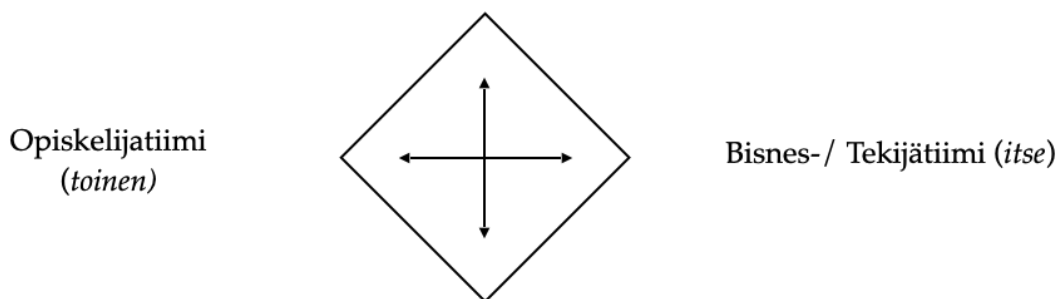
Ajattelutapa hyvästä tiimistä tiimiakatemiassa liittyy yhteisöllisyyteen, yhteisön toimintaan osallistumiseen, tiimin yhteiseen tekemiseen (yhteiset projektit) ja "tiimihenkeen", tekemisen tuloksiin sekä esimerkilliseen toimintaan, jotka

noudattavat tiimiakatemian ihanteellisia yhteisöllisiä normeja ja käytäntöjä. Esi-merkiksi käytössä oleva *yhteiskassa* tuotetaan yhteisön jäsenille kehittyneen tiimitoiminnan tunnuksena. Yhteiskassa on yrityksen kassajärjestelmä, jossa yksilöiden tuottamaa liikevaihtoa ei eritellä (tai "korvamerkitä" kuten GÄP-järjestelmässä, jossa tiimiläisten rahat ajatellaan olevan kunkin omia), vaan rahat menevät "yhteiseen kassaan", josta maksetaan yrityksen kulut, mahdollisista palkoista ja palkkioista päätetään yhdessä.

Tiimien näkyvyys toisille tiimeille perustuu kommunikatiivisiin tekoihin, on merkityksellistä minkälaista tarinaa he kertovat itsestään yhteisössä (toisinaan he myös pyrkivät "brändäämään" itseään tietynlaisiksi), ja se minkälaisia tiimejä he haluavat olla - minkälaisiksi he haluavat rakentaa omaa kollektiivista identiteettiään ja toimijuuttaan. Yhteisön kollektiivisen ihanteen ei aina tarvitse ole jokaisen tiimin ihanne, vaan tiimeillä on mahdollisuus konstruoida omaa identiteettiään myös perustuen itsenäisiin päätöksiin, ja identiteetin ja toimijuuden rakentuminen voi suuntautua myös *toiseuteen*, joka tarkoittaa kriittistä ajattelua suhteessa tiimi-ideologiaan. Tämä usein tarkoittaa jonkinasteista eksklusiota, vähintäänkin tiimi menettää mahdollisuutensa voittaa *Golden step* -palkinto.

Tiimien erilaisuus on todellisuutta tiimiakatemiassa, ja seuraavasta tiimi-identiteettien kartasta on mahdollisuus hahmottaa yleisimmin rakentuvat identiteetti-positiot. Hallitsevan, "puhtaan" kulttuurisen puhettavan positiot on merkitty kollektiiviseksi *itseksi* ja ei-toivottavien "likaisten" positiot puolestaan kulttuuriseksi *toiseksi*. Tiimin on mahdollista rakentaa kollektiivista identiteettiään painottuen mihin tahansa positioon. On kuitenkin tyypillisempää, että tiimin sisällä ajatellaan ristiriitaisesti, minkälaisena tiimin identiteettiä halutaan rakentaa, ja käynnissä on pikemminkin jatkuva dialogi tiimin merkityksestä jäsenilleen. Näin tiimin identiteetti-positio on epävakaa ja jatkuvan muutoksen alaisena. On kuitenkin hyvä muistaa, että tiimiakatemian "viralliset", tiimi-ideologiset arvot ohjaavat useimmiten tiimien ajattelua ja tyypillisemmin tiimit tulevat yhtenäisiin lopputuloksiin (yhteisöllinen itse) tiimin identiteetistä.

Tiimiyrittäjien tiimi (*yhteisöllinen itse*)



Yksilöiden / Yrittäjien tiimi (*toinen*)

KUVIO 11. Identiteettikartta Tiimiakatemiassa rakentuvista tiimi-identiteeteistä

4.2 Tiimi perheenä ja puhtaina suhteina

On kulttuurisesti sensitiivistä ajatella jokaista tiimiakatemia oppijaa lähtökohdaisesti yksilöllisenä ja ainutlaatuisena. Silti tässä työssä on pyritty kuvaamaan oppimiskulttuurin samankaltaisuutta tuottavia käytäntöjä, jotka toimivat yhteisöllisyyden perustana. Tämän perustan airut on tarkemmin luvussa 5 kuvattu oppijapersoonana *Paula*, tiimiyrittäjä, joka toivoo tiimistään *perhettä*. Perheen käsitteen tuominen tiimiprosessiin on keskeinen symboli, joka voidaan laajemmin yhdistää työelämän ns. *familistiseen käännteeseen*, ja Arlie Hochschildin sosiologiseen tutkimukseen siitä miten työ alkaa hallita ihmisten elämää ja tekee perheestä toisarvoisen. Työ kolonisoii tässä ajattelussa perhettä ja sen sanastoa - työntekijät, erityisesti johtajat ”rakastavat työtään” rakentaakseen samankaltaista työyhteisöään valmentamalla joukkueettaan ja menestyvää ”perhettään” kilpailullisessa ympäristössä (40 tuntia tekevät ovat ”luovuttajia”). Tällainen eetos tuottaa yrityskulttuuria, jossa tehdään paljon ylitoita, suhtaudutaan intohimoisesti työhön ja jossa perhe jää toiselle sijalle. Hochschildin mukaan tapahtumaketjussa käy lopulta niin, että työstä alkaa tulla se paikka, jossa viihdytään. Siitä tulee ”koti” -työhönsä sitoutuneet ovat työpaikallaan kuin kotonaan. Samalla kotona tapahtuu päinvastainen: siitä tulee paikka, jonne tullaan tekemään toista työvuoroa, eli hoitamaan välttämättömät kotityöt. Kun töihin käytetty aikaa ylikorostuu, kotiöistä pyritään suoriutumaan mahdollisimman tehokkaasti - pahimmillaan lapset haittaavat tämän työn tehostamista. (Hochschild 1997; Jallinoja 2004; 2006).

Edellinen esimerkki kertoo välillisesti siitä, minkälaista työkuulttuuria tiimiakatemiassa tuotetaan. Tiimiakatemiassa työkuulttuuria merkityksellistetään ja tuotetaan monella tasolla. Tiimitasolla erityisesti tiimiyrittäjä *Paula* tuottaa tiimiä perheenä, joka korostaa työpaikkaa eräänlaisena ”kotina” ja siellä edistettävät suhteet tavoittelevat joiltakin osin jopa *puhtaita suhteita*, jotka eivät liity vain työhön, vaan ulottuvat henkilökohtaiselle tasolle. Luottamus on tässä toimiva keino estää yksilöllistymisen edistymisen, ja kyky luottaa toisiin takaa sosiaalisen elämän ja tiimiprosessin jatkuvuutta. Giddens puhuu puhtaista suhteista luottamuksen varaan rakentuvina sosiaalisina sidoksina, jotka yhdistävät erilliset yksilölliset ja refleksiiviset elämänprojektit toisiinsa olematta kuitenkaan yksilöllisten hankkeiden kanssa ristiriidassa (Giddens 1991, 89-90; Jokinen & Ilmonen 2002, 79-). Tämä ajatus sopii hyvin Tiimiakatemiassa tapahtuvien tiimiprosessien tuotantoon sillä poikkeuksella, että yksilölliset hankkeet voivat ajautua ristiriitaan keskenään tiimiakatemia tiimi-ideologian ja yhteisöllisyysidealien kanssa.

Nykyaikaisista seksuaali-, avio- ja ystävyysuhteista löytyy Giddensin (1991, 89-90; Jokinen & Ilmonen 2002, 79) mukaan paljon puhtaalle suhteelle ominaisia piirteitä. Puhtaat suhteet olemassa vain itseään varten. Tällaiset suhteet ovat intiimejä, emotionaalisesti latautuneita ja tapahtuvat läheisten ystäväysten ja/tai rakastavaisten kesken. Myös toimivaa terapiasuhdetta Giddens kuvaa puhtaana suhteena. Idealityyppinä puhtaat suhteet eivät ole sidoksissa ulkoihin, sosiaalisiin ja taloudellisiin tekijöihin. Tiimiakatemiassa tiimin treeneissä

erilaisten tunteiden ilmaiseminen ja henkilökohtainen tunnustuksellisuus on yleistä.

Yleisesti ottaen puhdas suhde määrittyy pelkästään sen kautta mitä suhde osapuolille tarjoaa, sen voi milloin tahansa purkaa. Tällaisia suhteita etsitään vain siksi, että siitä koetaan saatavan jotain. Vastaavasti kaikki mikä suhteessa ei toimi on sille uhka. Puhdas suhde on refleksiivinen ja molemminpuolinen sitoutumista edellyttävä prosessi, jota päivittäinen "onko kaikki hyvin?" -kysymys ohjaa (Jokinen & Ilmonen 2002, 79). Tämä muistuttaa paljon tiimiakatemiaan tiimin arjesta, jossa kysytään usein rituaalisesti treenien alkajaisiksi "miten menee?" tai käydään "fiiliskierros". Erona ideaaliin puhtaaseen suhteeseen toimii se, että tiimiakatemiaan tiimin jäsenyys on institutionaalinen (opiskelija/tiimiyrittäjä) ja siten ei ole samalla tavoin helppoa purkaa, vaan se usein vaatii jäseneltään raskaamman irtautumisen prosessin. Tiimiakatemiaan tiimien dialogi rakenraa yleisesti ottaen paitsi yhteisten rationaalisten tavoitteiden löytämistä, myös psykologista kollektiivista minäprojektien konstruoinista.

Giddensin (1991, 91-94; Jokinen & Ilmonen 2002, 79) mukaan puhdas suhde on toimivin sellaisten yksilöiden välillä, jotka kykenevät psykologiseen työhön ja ovat sinut identiteettiensä kanssa. Kun kaksi ihmistä kykenee tällaiseen vastavuoroiseen suhteeseen, he saavat mahdollisuuden elää merkityksellistä elämää molemmille tutussa, yhteisesti luodussa ympäristössä. Tiimiakatemiassa toimiva tiimi näyttäytyy paitsi tällaisen tilan tavoittelijana, sen voi ajatella tuottavan myös jopa eräänlaista *tiimiakatemiatohellisuutta* erityisen identiteettituotantonsa kautta - tiimiakatemiaalaiset omaavat oman (alumni)verkostonsa, kielensä ja erityisen kokemuksensa, jota ulkopuoliset "eivät ymmärrä".

Puhtaassa suhteessa osapuolten välinen luottamus on erityisen tärkeää. Luottamus on prosessi ja sen eteen on tehtävä töitä, ja sitä ei voi ottaa annettuna. Luottamuksessa on kyse paitsi siitä, että luottaa, ja siitä että on luottamuksen arvoinen (kts. lisää luottamuksesta luvussa 3). Intiimissä suhteessa luottamusprosessi tarkoittaa myös tasapainon etsimistä yksilöllisen autonomian ja vastavuoroisen avoimuuden välillä. Suhteen vaatimuksena on autenttisuus: on voitava luottaa, että toinen tarkoittaa mitä sanoo ja on mukana omana rehellisenä itsenään. Tämä tarkoittaa jatkuvaa kommunikaatiota, joka tiimiakatemiassa toimii tiimin yhteisen ja säännöllisen *dialogin* kautta (kts. seuraava luku). Dialogi on paitsi yhteisöllinen käytäntö ja tekniikka, juuri se rakentaa tiimiakatemiaalaiset ja siellä toimivat tiimit yhteen. Myös alumnit järjestävät treenejä juuri dialogin vuoksi - paluu dialogirinkiin on parhaimmillaan kuin paluuta nostalgiseen lapsuudenkotiin. Yhteisön ja tiimien jäsenillä on dialogin kautta tarjota toisilleen aikaa kuunnella toista ja heidän oppimissopimuksiaan: tarinoita henkilökohtaisista historioista, nykyhetkestä ja tulevaisuuden haaveista. Kuten puhtaissa suhteissa, dialogissa parhaimmillaan neuvotellaan toisten kanssa suhteen intiimisydestä ja omista elämäkertomuksista ja yhteisestä kertomuksesta. Kun tällaista käytäntöä harjoittavan yhteisön jäsenet kiinnittyvät muihin vastaaviin puhtaisiin suhteisiin, yhteiskunnasta tulee mahdollinen (Giddens 1991, 96-97; Jokinen & Ilmonen 2002, 79)

Vaikka tiimiakatemiassa rakennettavien tiimien sisäiset suhteet eivät ole ideaalisti Giddensin kuvaileman puhtaan suhteen mukaisia, silti moni piirre suhteesta on hyvin yhdenmukainen tiimiakatemian suhde-etiikan kanssa - se ikään kuin pyrkii vähintäänkin kolonisoimaan puhtaan suhteen konseptia omiin tarkoituksiinsa, ja näin voidaan ajatella työelämästä, joka pyrkii kolonisoimaan perheen käsitettä, sanastoa ja sen intiimejä suhteita jopa sen kustannuksella. Työssä tiimiakatemiassa on myös jopa "hauskempaa" kuin kotona, jossa joudutaan usein kohtaamaan useammin ikäviä elämäntapahtumia ja ihmissuhteita - voidaan mennä "töihin lepäämään". Jos töissä kohtaa "ankeuttajia", heidät voi useimmiten sulkea pois elämänpiiristä. Tämä ei tosin päde omaan tiimiin tiimiakatemian ympäristössä, vaan "ei-niin-mukavien" tiimikaverien tehtävänä on toimia ope- tuksena työelämästä ja siitä, että kaikkien kanssa tulee osata tehdä töitä. Rajansa on kuitenkin kaikella, ja ne jotka eivät mukaudu tiimiakatemian ideologiaan, saavat lähteä (Oppijahaastattelu 4). Yleisesti ottaen voidaan reflektoida tiimiakate- miaa työelämän liminaalitulana, jossa opitaan työhön liittyvää eetosta ja ajattelu- tapoja.

Erityiseen työn eetokseen Tiimiakatemiassa liittyy vaikuttavana tekijänä yrittäjyysidentiteetti ja siihen liittyvät esimerkkitarinat ja todellisuus. Suomen yrittäjien vuoden 2020 gallupissa yli 40 % yrittäjistä tekee töitä yli 50 tuntia viikossa, 12 % tekee 60–69 tuntia viikossa ja 8% tekee yli 70 tuntia viikossa (Yrittäjät 2020). Työn tekemisen eetos yrittäjyydessä usein yhdistyy samankaltaisesti intohimoon, kunnianhimoon, menestymisen tavoitteluun ja kovaan työhön, jo yrittäjyys sanan (Ruotsin kielen *yrka*) merkitys viittaa "kiihkeään vaatimiseen", "ponnisteluun" ja haluamiseen (Möttönen 2019, 15). Tavoitteena on pikemminkin sisäistä intohimoa korostava toiminta, joka kumpuaa toimijan sisäisestä maailmasta. Työajat ovat sivuseikka intohimon ja itsensä toteuttamisen projektissa. Toisin sanoen työajasta tulee vapaa-aikaa, kun saa tehdä sitä mitä rakastaa, ja mahdollisesti vielä hyvien ystävien kanssa.

4.3 Tiimin viisi kehitysvaihetta: innostuksesta itsekkyykkäärmeeseen

Tofun (tiimillä ei vielä nimeä) ensimmäiset treenit. Olin unohtanut taas, minkälainen ero on aloittavalla ja lopettavalla tiimillä, kun tarkastellaan heidän treenikäyttäytymistään. Minulla on tällä hetkellä kaksi tiimiä, joista Tofu aloittaa tänään, ja Wire on valmistumassa tämän vuoden joulukuussa. Suurin ero on välittömästi havaittavassa kommunikaation tavassa. 15 tiimiläisen yhteinen prosessi alkaa varovaisesti ja hitaasti, kun vanhempien tiimiläisten keskustelut ovat vapautuneempia, rennompia ja luottavai- sempia. Kun aloitamme Check-inissä henkilökohtaisilla esittelyillä, useita jännittää, tosin erot tiimiläisten välillä ovat huomattavia. Toisin sanoen oppijat ovat erilaisia sosi- aalisissa tilanteissa mutta he ovat erilaisia myös muiltakin osin, huolimatta heidän kulttuurisesta samankaltaisuudestaan, useimmat ovat parikymppisiä nuoria. Tässä tiimissä on hieman enemmän miehiä kuin naisia. Joukossa on myös omankin sukupol- veni edustaja. Nykyisin tiimin jäseniä on aina n. 15, aloittaessani tiimissä oli jopa 20, sitten kokeiltiin jopa 7 hengen tiimejä. Joidenkin on vaikea saada jännitykseltään aja- tuksiaan puettua puheeksi, kun toiset ovat rohkeampia puhumaan ja tekemään aloit- teita, eivätkä näytä kärsivän sosiaalisesta tilanteesta. Tämä on karkea lähtöasetelma, jossa tiimeissä aletaan ottaa "johtajuutta". Tiimiä auttaa alkuun vanhempi oppija,

vuokratiimiliideri, ja minun tehtävänäni on valmentaa tiimiä hieman etäämmältä, ja rohkaista heitä oppimaan tekemällä yhdessä, itseohjautuen.”

(Kenttäpäiväkirja 30.8.2018)



KUVA 7. Dialogitreenit tiimiakatemiassa, Kuva © Tommi Paasiaho

Kokemuksellisesti tiimiprosessin kehittyminen tulee näkyviin oppijoiden välisen suhteiden rakentumisen ja toiminnan kautta. Sitä mukaa kun oppijat tutustuvat, oppivat tuntemaan toisiaan sekä vuorovaikuttamaan ja toimimaan (tekemään projekteja) yhdessä, rakentuu myös *kollektiivista* toimijuutta ja yhteiset oleminen ja asennoitumisen tavat, jolle pyritään prosessin alusta saakka konstruimaan yhteisiä tavoitteita ja löytämään tekemiselle yhteisiä alueita tiimin treeneissä harjoittaman dialogin ja kehittämisen avulla. Omasta työhön perehdytyksestäni (2012) muistan, että minulle kerrottiin tiimin olevan ”jokaisen tiimiyrittäjän oppimisen alusta”, ja sen että ”kukaan oppijoista ei opi tiimiakatemiassa ilman tiimiä.” Kulttuurisen käytännön näkökulmasta tämä olikin totta, sillä jokainen oppija sijoitetaan tiimiakatemiassa tiimiin, jolla tarkoitetaan eri asiaa kuin opiskelijaryhmällä. Oppijat ohjataan perustamaan heti oppimisprosessinsa aluksi yhteinen osuuskunta, joita tiimiakatemiassa kutsutaan tiimiyrittäjiksi. Tämä luo uudenlaisen kontekstin ja position oppijan toimijuudelle, ja näin oppijoista syntyy institutionaalisesti tiimiyrittäjiä. Osuuskunnassa jokainen jäsen on tasavertainen yrityksen omistaja, ja tämä tarkoittaa alusta alkaen päätösten tekemistä ja vastuuta yhteisestä yrityksestä. Toisaalta aineiston valossa näyttäytyy selvänä, että ”omistajuus” tiimiakatemiassa osuuskunnissa tarkoittaa oppijoille eri asioita. Toiset ajattelevat itseään edelleen opiskelijoina sekä yhteistä osuuskuntaa eräänlaisena väliaikaisena harjoittelualustana, kun toiset pyrkivät tietoisesti rakentamaan ensisijaisesti yrittäjäidentiteettiä.

Kutsun tiimien ja yhteisöllisyyden rakentamisen käytäntöjä tiimiakatemiassa yleisesti *me-tekniikoiksi*, vastaparina *minä-tekniikoille* (*technologies of the self*), joiden avulla yksilöt hallitsevat ja rakentavat, tietoisesti tai tiedostamatta omaa identiteettiään ja toimijuuttaan, sekä voivat ”kohdistaa toimenpiteitä omaan kehoon, ajatteluun tai olemisen tapaan tavoitteena onnen, puhtauden, viisauden, täydellisyyden tai kuolemattomuuden tila” (Foucault 1988, 18). Annettujen me-tekniikoiden (käytäntöjen) avulla tiimiakatemiassa rakennetaan tiimejä ja yhteisöä, ja näin pyritään hallitsemaan ja rakentamaan kollektiivisia identiteettejä ja toimijuutta.

Päiväkirjamerkintöjen ja treenimuistiinpanojen kautta tarkasteltuna Tofun ensimmäisten treenien sisältöihin kuuluu tutustumista, tiimiyityksen nimen ideointia, valmistautumista yhteisöllisesti toteutettaville asiakasviikoille sekä treenien vetovastuista sopimista. Tiimit ohjataan heti suunnittelemaan ja vetämään omat treeninsä. Toisella opintoviikolla aikataulussa oli asiakasviikkojen toteutus. Vauhti on siis nopeaa, oppijat ”ajetaan” suoraan toisella viikollaan ”asiakkaisiin” ilman kovinkaan pitkälistä keskustelua siitä, keitä he ovat yhdessä tai käsitystä siitä mitä kukin haluaa tai osaa tehdä. Tavoitteena on saada tiimi mahdollisimman nopeasti ”lentoon” ja käsiksi ensimmäisiin yhteisiin projekteihin tekemällä asiakaskäyntejä. Oppijoille toisin sanoen asetetaan yhteinen haaste, josta heidän on nopeasti selviydyttävä.

Tiimillä on apunaan ”vuokratiimiliideri” (vanhempi tiimiyrittäjä), joka jo ensimmäisissä treeneissä kertoo omista kokemuksistaan omassa tiimissään, mutta myös kertoo tiimin rakenteesta ja ”talon tavoista”: tiimin johtoryhmästä, tiimiliideristä, tiimiläisten tavoitteista ja omista kokemuksista tiimiakatemialla. Ensimmäisiin treeneihin mahtuu myös tiimiakatemialla käytössä olevien kassajärjestelmien esittelyä. Omassa puheenvuorossani ”paalutan” tiimiakatemian oppimismallin: viikossa 8 tuntia treenejä (opetustuntini) + kirjapisteiden tekemiseen 8 tuntia ja 24 tuntia projekteihin. Tästä syntyy 40 tunnin työviikko, ja oppijan kirjaamat toteutuneet tunnit ovat perusteena opintopisteiden kirjaamiselle. Tärkeänä pelisääntönä on, että työtunnit tehdään ja laskutetaan omalle tiimiyritykselle. Vuokratiimiliideri käy myös läpi tiimiakatemiassa tiimien käytössä olevat ”kassajärjestelmät”, ”GÄP-järjestelmän” (yksilöillä omat rahat) ja ”yhteiskassan” (rahat ovat yhteisiä).

Joo, no tämä nyt lähtee siitä Akatemian ensimmäisestä päivästä. Minähän olin tosi innoissani kun mä tulin Tiimiakatemiaan, koska olin siitä kuullut aikaisemmin ja jotenkin se kuulosti niin hyvältä jutulta, niin kuin onkin ja mulle semmonen sopiva. Olen aina ollut hyvä koulussa, että siitä se ei ole kiinni, että mä en esimerkiksi jaksaisi lukea tai muuta, mutta mä olen kuitenkin sitten enemmän semmonen käytännön ihminen. Mutta joo, mä tulin silloin kaverin kanssa tai tunsin ainakin yhden henkilön silloin ja me oltiin molemmat ihan superinnoissamme siitä. Ja itseasiassa sitä innostusta jatkui kyllä sen koko eka syksyn. Varmaan semmonen eka iso juttu missä mä oikeasti tajusin, että ei vitsi mikä yhteisö, se oli varmaan Rakettipäivät, vaikka se nyt onkin semmosta erilaista se (...). Mutta se oli mulle tietyllä tavalla uutta, että niin iso porukka on niin läheisiä ja innoissaan toisistaan ja innoissaan siitä yhteisestä jutusta, mikä nyt oli se Tiimiakatemia. Ja sitten myöskin sen meidän tiimin kanssa, niin oltiin tosi innoissamme ja silleen, että hei meillä on niin hyvä porukka ja te olette ihan best ja semmosta, vaikka ei nyt tunnettu yhtään, mutta sitähan se siinä alussa on. Ja oltiin innoissamme ja tehtiin aika paljon projekteja ja silleen yllättävän isoon liikevaihtoon päästiin silloin ekana syksynä, että siinä oli paljon tekemisen meininkiä silloin. Sitten siinä loppuvuodesta

valittiin ensimmäistä johtoryhmää ja sitten itse pääsin siihen mukaan, niin se vielä jotenkin erityisesti oli itselle semmonen kova juttu koska olin sanonut, että minua kiinnostaa tietyllä tavalla johtaminen ja haluaisin sitä, siinä kokeilla siipiäni. Niin sitten se, että sai luottamusta tiimiltä siihen, niin se tuntui tosi hyvältä sitten. Se ensimmäinen syksy oli aika semmosta nousujohteista meininkiä. Sitten kun mentiin siihen eka kevääseen niin se fiilis ehkä alkoi laskea, siinä meillä lähti tiimistä porukkaa ja sitten se syksyn semmonen hype oli kadonnut johonkin, ei tehty niin paljoa projekteja ja se toki näkyi sitten liikevaihdossakin aika voimakkaasti. Sitten oli koko ajan sitä semmosta hyvin tyypillistä (...) vain, että miksi ihmiset ei ota vastuuta? Mulle otti tosi koville se, että mä olin johtoryhmässä ja sitten mun potkia ihmisiä asiakkaisiin ja muuta, mutta sitten sitä ei vaan tapahtunut. Ja se toki johtui myöskin siitä, että enhän mä osannut tehdä sitä, mä olin ihan untuvikko siinä hommassa. Se ärsytti silloin, että itse yritti parhaansa ja teki paljon töitä ja sitten oli just niitä semmosia mukana roikkujia, jotka ei tehnytään sitten mitään. Mutta aika äkkiäpä sitten semmoset tyypit rupesikin siitä sitten tippumaan meidän tiimistä pois. No sitten tietysti kun ei ollut liikevaihtoa, ihmiset oli jotenkin tosi nihkeitä siinä meidän tiimissä. Niin sitten myöskin siinä ruvettiin kyseenalaistamaan johtoryhmän toimintaa hyvin äkkiä, että jaaha tämä johtuu nyt kaikki meidän johtoryhmästä, että kun jory ei tee mitään ja jory ei saa mitään aikaiseksi. Niin tosi se näkyi sitten niissä meidän johtoryhmän kokouksissakin, että me oltiin aika maassa siinä aina välillä. Ja sitten samalla mulla oli henkilökohtaisella tasolla se, että minusta tuntui, että mä olin tullut Tiimiakatemialle sen takia, että mä löytäisin sen mun oman jutun. Mutta sitten mä yhtäkkiä tajusinkin, että ei sitä nyt ehkä niin helposti löydykään. Mä olin jotenkin ajatellut, että tämä on vastaus mun elämänmittaiseen ahdistukseen siitä, että mä en löydä sitä mun omaa juttua, niin se osoittautuikin sitten hankalammaksi kuin olin kuvitellut.

(Oppijahaastattelu 14)

Paula kokee yllä olevassa tarinassa yhteisöllisyyden tunnetta, joka syttyy erityisesti yhteisten tapahtumien ja rituaalien kautta. Tunne näyttäytyy yleisemmin merkityksellisenä oppijoiden kokemusten alussa. Oppijat ovat prosessin alussa innoissaan ”yhteisestä jutusta”, tiimiakatemiasta. He ovat innossaan myös yhteisestä tiimistä, jonka kanssa tehdään aktiivisesti yhteisiä projekteja ensimmäisen syksyn aikana. Paula hakeutuu johtamaan tiimiä. Yhteisöllisyys- ja tiimi-prosessi muuttuu haasteellisemmaksi alkuvaiheen jälkeen, jolloin erilaiset intressit, ”oma juttu” ja ”yhteinen juttu” alkavat käymään eräänlaista taistelua toistensa kanssa. Kannustaminen johtamiseen ja ”johtamishaasteiden” vastaanottamiseen tiimiakatemiassa on keskeinen pyrkimys, erityisesti valmentajat tekevät tätä, sillä johtamisen uskotaan olevan yhteisön toiminnan kannalta keskeisin toiminto, ja ajattelutapaan kuuluu, että ”johtamista” ei voi oppia kuin ”johtamishaasteiden kautta”. Tiimiakatemiassa on myös ”talon tason” yhteisön johtajia, joiden tehtävänä on johtaa tiimiakatemian brändiä, vierailutoimintaa, rekrytoimintaa ja alumnitoimintaa.

KUVIOSSA 11 on kuvattu arkkityyppisesti Tiimiakatemian tiimien viisi erilaista prosessia, joiden avulla voidaan kuvata tärkeitä prosesseja ja vaiheita tiimin edetessä oppimismatkallaan. Edellisessä aineisto-otteessa voidaan nähdä tiimiakatemiassa tyypillinen siirtymä avoimesta, yhteisöllisestä ja innostuneesta *aloitus- ja adaptoitumisvaiheesta* henkilökohtaiseen *arviointivaiheeseen* ja henkilökohtaiseen ja kriittiseen kyseenalaistamisprosessiin.

1. Aloitus ja Adaptoituminen
Avoin, yhteisöllinen, tiimiin suuntautunut ja innostunut orientaatio, tiimikavereihin tutustuminen, ohjaava kysymys: miten tiimiakatemia toimii?
2. Arviointi ja kyseenalaistaminen
Oman oppimisen ja hyödyn arvioiminen, identifioituminen suhteessa tiimiin ja yhteisöön, ohjaava kysymys: toimiiko tämä minulle / meille?
3. Tiimi-identiteetin konstruktio/dekonstruktio
Tiimi-identiteetin konstruktio/dekonstruktio, samankaltaisiin/erilaisiin johtopäätöksiin päätyminen, (yhteisten) tavoitteiden, käytäntöjen, normien ja pelisääntöjen muodostaminen, ohjaava kysymys: kuka minä olen/keitä me olemme?
4. Yksilö- identiteetin konstruktio ja erikoistuminen
Itsensä toteuttamiseen, ja projekteihin keskittyminen, elinvoimaisten pienryhmien muodostaminen, ohjaava kysymys: mitä minä/mitä me teemme?
5. Valmistuminen
Valmistuminen tiimiakatemiasta, osuuskunnan lakkauttaminen, hyvästien jättäminen yhteisölle, maailmanympärimatkalta lähteminen, identiteetin transformaatio ja siirtyminen työelämään ja *tosielämään* (alumniksi, yrittäjäksi, työntekijäksi)

KUVIO 12. Tiimin viisi prosessia (vaihetta) Tiimiakatemiassa (oma kuvaus)

Tässä vaiheessa oppijat ovat oman kokemukseensa perustuen arvioimassa oppimiskokemuksensa laatua, hyötyä, suhdetta omiin intresseihin ja tavoitteisiin. Mikäli oppija on opiskellut 4–9 kuukautta, hän tyypillisimmin tekee perusteellista ja kriittistä arviota siitä, haluaako hän jatkaa opintojaan tiimiakatemiassa. Tämän jälkeen keskeyttäminen ja siirtyminen on harvinaisempaa. Innostuneen alkuvaiheen jälkeen on jollakin tavalla välitilinpäätöksen aika - oliko innostuminen aitoa ja itselle hyväksi?

On tärkeää huomata, että tässä kuvattua tiimiprosessia ei kuvata lineaaristen vaiheiden avulla, vaan paremmin ilmiötä kuvaavat erilaiset prosessit, joista prosessit 2–4 ovat limittäisiä ja jatkuvat läpi tiimiprosessin. Tästä poikkeuksena ovat enemmän aikaan sidotut 1 (kesto 6kk-1 vuosi) ja 5 (4. vuoden syksy ja kevät joulukuisen valmistumisen jälkeen), jotka koetaan prosessissa vain kerran tietynä ajanjaksona. On kuitenkin tärkeää nostaa esiin, että opintojen lopettamiseen ja poissiirtymisiin johtanut arviointi- ja kyseenalaistamisvaihe oli erityisen

voimakasta vuosina 2012–2015 aloittaneissa tiimeissä, sillä ne aloittivat suoraan tiimeissä opiskelun ilman perusopintoja, joita alettiin yleisesti suorittaa vuonna 2015. Tämä puolestaan tarkoitti sitä, että oppijat opiskelijat ensimmäisen vuoden ”perinteisemmällä” tavalla suuremmissa ryhmissä suorittaen erilaisia liiketalouden peruskursseja.

Tiimi-identiteetin konstruktiolla ja dekonstruktiolla tarkoitetaan erityisesti alku- ja arviointivaiheen jälkeistä aikaa, jolloin tiimi alkaa päätyä yhteisön kanssa samankaltaisiin tai erilaisiin johtopäätöksiin arvoista ja tavoitteista. Useimmiten tiimien käytännöt ja tavoitteet muodostuvat samankaltaisiksi yhteisön kanssa, sillä tähän ei juuri tarjota vaihtoehtoja, mutta silti tiimeillä on jonkin verran yksilöllistä ja kulttuurista liikkumatilaa tulla ”omanlaisekseen” tiimiksi, ja kokemus autonomiasta on todennäköisesti merkityksellinen huolimatta siitä, että tiimien tavoitteet muistuttavat paljolti toisiaan (esim. Golden Step-palkinnon tavoittelemisen, yhteinen reissu, yhteinen projektin ”hommaaminen”; (kts. tiimi-identiteetikartta KUVIO 11). Silloin tällöin muodostuu vastakulttuurisia tiimejä, jotka arvostelevat julkisesti tiimiakatemia käytäntöjä ja pyrkivät tekemään asiat omalla tavallaan. Useimmiten tällaisissa tiimeissä halutaan edistää oppijoiden omia tavoitteita, ja ne useimmiten leimataan ”yksilökeskeisiksi” tiimeiksi. Dekonstruktioita, kuten konstruktiotakin voidaan ajatella kokonaisuudessaan saman ilmiön eri puoliksi: osana väliaikaista, samanaikaista ja dynaamista muutosprosessia, jossa tiimin identiteetistä, tavoitteista, säännöistä, käytännöistä ja lopulta toiminnasta neuvotellaan jatkuvasti läpi prosessin. Toki prosessiin vaikuttaa voimakkaimmin ohjatut oppimiskulttuurin arvot ja käytännöt, joita on kuvattu luvussa 3, joskin tuon kehityksen sisällä tiimi muodostaa kukin oman kokemuksensa ja prosessinsa yhteisten kohtaamistensa avulla.

Tiimi-identiteetin konstruktiio/dekonstruktioprosessi päättyy useimmiten pienempien (intressi)ryhmien muotoutumiseen, joka tarkoittaa toiminnan fragmentoitumista ja fokuoimista oppijoita kiinnostaviin aiheisiin ja projekteihin. Yksilölliset oppimissopimukset myös ohjaavat tähän - tekemään jokaista itseään kiinnostavia asioita.

Arkkityyppinen tiimiprosessi jäsentyy hyvin Jimin Lego Serious Play-työpajassa rakentamassa henkilökohtaisessa ”tiimiakatemiamatkassa” (KUVIO 13; Lego® Serious Play® -työpaja, tiimiakatemiamatkani 1. 8.12.2017; kts.LIITE 3.), jossa tiimi-identiteetti antaa alkuvaiheen jälkeen tilaa yksilön identiteetin rakentamiselle.

Jimin 3,5 vuoden konstruktiiossa on 16 Jimille merkityksellistä, ajassa etenevää tapahtumaa, jotka ilmaistu on kerrottu erityisen visuaalisen ja metaforisen tarinan avulla (kts. lisää Lego Serious Play-menetelmästä luvussa 2.8.), jossa sekoittuvat sekä tiimiakatemiassa, tiimeissä ja henkilökohtaisella tasolla tapahtuneet kokemukset ja tunteet. Jimin matkan alussa istuu ”**hämmentynyt tiimi**” (1), jota varjostaa selkään huohottava ”pinkku-mörkö”, jolla Jimi ilmaisee hämmentynyttä ja epätietoista tiimiä, joka etsii suuntaansa. Jimi oli tehnyt opiskeluvaihtonsa hyvin spontaanisti, käynyt katsomassa nettisivut, mutta hänellä oli hyvin epätietoinen olo siitä, ”mikä tää paikka on”. Tiimi kohtaa alussa ”**hyvin pienen esteen**” (2). Kohdassa 3, jo matkan alkuvaiheessa Jimi löytää tiimin

talouspäällikön tehtävän, ja tähän hakeutuminen ja paikan saamista hän pitää matkansa parhaana päätöksensä. Tiimiä kuvataan **"tiimiauto" (4)** -metaforan kautta, ja tarinassa **auto törmää vauhdissa seinään (6)**, jonka johdosta tiimi hajoaa ("timantit kuvastaa sitä miten hajonnutta se homma oli, kaikki oli kyllä aivan levällään, siinä ei ollu oikeestaan mitään sellaista selkeyttä"). Jimiä puraisee **"itsekkyyssäärme" (8)**, jonka johdosta hän "antaa tiimin olla", ja keskittyy omien tavoitteidensa edistämiseen. Itsekkyyssäärmettä voi tulkita merkityksenannoksi suhteessa yhteisön tiimikeskeisiin arvoihin, jossa yksilösuorittaminen tulkitaan negatiivisena asiana. Yleisesti ottaen oman oppimisen edistämistä ei nähdä kulttuurissamme kielteisenä, vaan myönteisenä toimintana.

Jimin **"isoin monttu" (9)**, pohjakosketus, tapahtui opintojen 2. vuoden keväällä, jota Jimi kuvailee ajaksi jossa "energiat oli tosi vähissä" joka "oli sellainen hankala monien juttujen yhdistelmä". Hän ottaa esiin myös loppuunpalamisen (""), ja tilannetta kuvaa **"piilossa istuva äijä" (10)** ("täällä piilossa on tällainen istuva äijä, joka kuvastaa sitä, että oli pakko vähän hidastaa, että missä mennään ja miten tästä taas mennään kohti tavoitteita").

Jimi päättää "puskea ihan raakasti" läpi **"harmaan kiven (11)**, jonka jälkeen kokemus ja henkilökohtainen oppiminen ja mahdollisuudet näyttävät ikään kuin aukeavan ("lukko"). Pohjakosketuksesta muodostuu hänelle hyvin opettavainen kokemus, ja vaikka hän kokee oppivansa, vaikka se "edelleenkin tapahtui aika yksin", ja vaikka tiimi jäi häneltä vähemmälle huomiolle, "löytyi paljon työkaluja, joiden avulla pääsi eteenpäin) ja sen jälkeen pystyi aika paljon ohittamaan noita esteitä" (**Miinat (12); Työkalut (13)**). Lopuksi Jimi kertoo erästä itseluottamusta kasvattaneesta projektista, jossa hän näki, että omalle osaamiselle on kysyntää. Lopulta hän kokee, että hänellä on useita erilaisia vaihtoehtoja, vaikka hänellä on jo käsitys omasta ammatillisesta identiteetistään (taloushallinto).



KUVIO 13. Tiimiprosessi Jimin Lego® Serious Play® mallin/tarinan kautta nähtynä

Jimin tarinan kautta on mahdollista avata hyvin arkkityyppinen tiimiprosessi ei vain hänen näkökulmastaan, vaan se tavalla tai toisella kuvastaa myös hyvin monen oppijan ja erilaisten oppijapersoonien prosessia. Tällä ei tarkoiteta sitä, että jokaisen kokemus olisi samanlainen, mutta se kertoo jotain arkkityyppistä tiimiprosessista tiimiakatemiassa. Paradoksaalista on myös se, että usein oppijat kokevat olevan oppimisensa kanssa tiimissä lopulta yksin, vaikka oppimismallin perusta on yhdessä oppimisessa. Tämä liittyyneen ainakin alkuvaiheen jälkeen nousevaan kysymykseen omasta (ammattillisesta) identiteetistä ja tulevaisuudesta - tiimin jäseniä usein kiinnostavat erilaiset asiat, ja he saavat alun jälkeen erityistä motivaatiota autonomiasta, heitä kannustetaan myös omien ”unelmien” tavoittelemiseen. Lisäksi oppimissopimuksella (kts. luku 5) on individualistinen lähtökohta, jota tiimin melko geneeriset tavoitteet harvoin ainakaan täysin estävät. Toisaalta haasteena on usein, että harva tietää tai kykenee edistämään omia tavoitteitaan ja oppimistaan tehokkaasti ja itsenäisesti. Jimin kohdalla tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, sillä yrittäjä - oppijapersoonan vahvuus on ideoiden käytäntöön vieminen.

Tiimit muodostetaan Tiimiakatemiassa käyttäen Belbinin tiimiroolitestiä (Belbin 2010) sekä kiinnittämällä huomiota tasaiseen ”sukupuolijakoon”. Belbinin testin tarkoituksena on muodostaa tiimejä, jossa on erilaisia oppijoita. Oppijoiden tavoitteita tai kiinnostuksen kohteita ei tässä jaossa oteta huomioon, ja voidaan ajatella, että oppijat päätyvät samaan tiimiin toisilleen tuntemattomien kanssa. Suurimpana vaikuttajana kuitenkin edellisistä pyrkimyksistä huolimatta lienee oppijoiden elämäntilanne oppipoikina, useimmiten heillä ei myöskään ole kovin pitkälle menevää ymmärrystä tiimiakatemiasta oppimisympäristönä, saati siitä, mikä heitä erityisesti kiinnostaa, saati osaamista tai muita resursseja tuon saavuttamiseksi. Tämä kokonaisuus johtaa siihen, että tiimeistä harvoin syntyy yhteistä yritystä, joskin yhdessä olleesta ryhmästä tulee tiivis, jotka solmivat elinikäisiä ystävyksiä ja jopa rakkaussuhteita. He myös auttavat toisiaan verkostona, ja on tavallista, että he työllistyvät alumniensa ja toistensa perustamiin yrityksiin. Tyypillisesti pienemmät, 2-3 henkilön ryhmät perustavat yrityksiä jonkin kiinnostamansa aihealueen ympärille (yleisimmin markkinointi tai tapahtumanjärjestäminen), jotka voivat olla elinkelpoisia myös tiimiakatemioiden jälkeen.

4.4 Dialogi ja treenit yhdessä ajattelemisena

”Muutama vuosi sitten olin luennoimassa suurelle joukolle Piilaakson edustajia. Luennon jälkeen minua pyydettiin tapaamaan vielä 25 johtajaa, joista monet olivat toimitusjohtajia. Sen sijaan, että olisin jatkanut luennointia tai pyytänyt heitä esittämään minulle kysymyksiä, ehdotin, että asettaisimme tuolit piiriin ja tekisimme yksinkertaisen dialogiharjoituksen, jossa jokainen kertoo muutamalla sanalla senhetkisistä ajatuksistaan tai tunteistaan. Ensimmäiset osallistujat esittivät varsin pinnallisia lausuntoja, joissa he ihmettelivät piirissä istumista tai kysyivät jotain. Sitten yksi sanoi, että hän arveli ymmärtävänsä mistä on kyse. Hän kertoi telttaretkestä, jonka hän oli tehnyt edellisessä Sierra Nevadan vuorille kahden toisella kymmenellä olevan poikansa kanssa. Hän ei ollut varma, pitivätkö pojat matkasta ollenkaan. Pojat olivat nyreissään esimerkiksi siitä, etteivät voineet kuunnella musiikkia, käyttää tietokonetta, eivätkä olla yhteydessä ystäviinsä. Muutamaa kuukautta myöhemmin hänen 16-vuotias poikansa

kysyi häneltä: "Muistatko viimekesäisen telttaretkemme?" Mies vastasi: "Muistan toki." Poika jatkoi: "Tiedätkö mistä pidin eniten? Siitä, kun istuimme iltaisin juttele-massa."

(Isaacs 2001/1999, 19)

Isaacs tuottaa Tiimiakatemiaan oppimiskulttuuriin merkittävästi vaikuttaneessa kirjassaan *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito* (2001/1999), dialogin elintärkeäksi taidoksi, jonka ihmiskunta ja organisaatiot ovat kadottaneet. Hänen mukaansa olemme kyvyttömiä ajattelemaan yhdessä, ja siksi tarvitsemme keinoja sekä henkilökohtaisen että ympäristöön liittyvän kyvyttömyyden poistamiseksi. Isaacsin perusajatusta kohtaan on toki vaikea olla kriittinen, tarvitsemme kommunikaatiota ymmärtääksemme toisiamme. On kuitenkin tärkeää tunnistaa dialogin erityinen representaatio ja narratiivi, jossa dialogi tuotetaan onnistumisen mahdollistavana tekniikkana, jota emme hallitse. Tilanteeseen ratkaisuksi ehdotetaan keskustelua, tai keskustelun erityistä muotoa, dialogia. Kirjassa esitetty avoin dialogi "katkaisee ongelmat", ja lopulta sen avulla tuotetut ratkaisut ovat tehokkaita ja hyviä kaikkien osapuolten kannalta. Tarvitaan ainoastaan uudenlaista käyttäytymistä. Isaacs rakentaa dialogista organisaation kehittämisen tekniikkaa ja menetelmää, jolla ratkaistaan ongelmia tai pikemminkin katkaistaan niitä. Lähtökohtana on dialogi keskusteluna "jossa on ydin ja jossa ei valita puolta." Tämän menetelmän Tiimiakatemia on omaksunut omalla käytännöllä tavallaan keskeiseksi osaksi oppimiskulttuuriaan.

Dialogin tuotanto *yhdessä ajattelemisena* ja me-tekniikkana on tiimiakatemiaan tiimiprosessien edistämiseksi keskeisin käsite, käytäntö ja menetelmä. Dialogista puhutaan Tiimiakatemiaan arjessa toistuvasti, sen laadusta ja kehittymisestä tiimeissä, toisinaan oppijat jo kysyvät sen kehittymisestä sarkastisesti toisiltaan, joka merkitsee käsitteen korostumista kulttuurissa. Dialogista ei niinkään käydä teoreettista tai kriittistä keskustelua, vaan dialogia käytetään pikemminkin käytännöllisesti, sillä sen harjoittaminen (dialogi)treeneissä on päivittäinen käytäntö - tiimit treenaavat käyttäen dialogia menetelmänä, istuen neljä tuntia vähintään kaksi kertaa viikossa *dialogiympyrässä* tavoitteena keskustella keskittyneesti, tavoitteenaan yhdessä oppiminen ja yhteisen ymmärryksen muodostaminen. Yhteistä ymmärrystä tavoitellaan muun muassa siitä, kuka, miksi ja millainen tiimi olemme, ja erityisesti siitä, mitä teemme ja tavoittelemme. Jos koetaan, että treenit muuttuvat "kokoukseksi", viimeistään valmentajan tulisi huomauttaa tästä. Treenit ovat *oppimista* varten ja projekti- ja aikataulujen ja -vastuiden sopimiselle tarkoitettuihin "tiimipalaverille" tulee sopia oma aikansa.

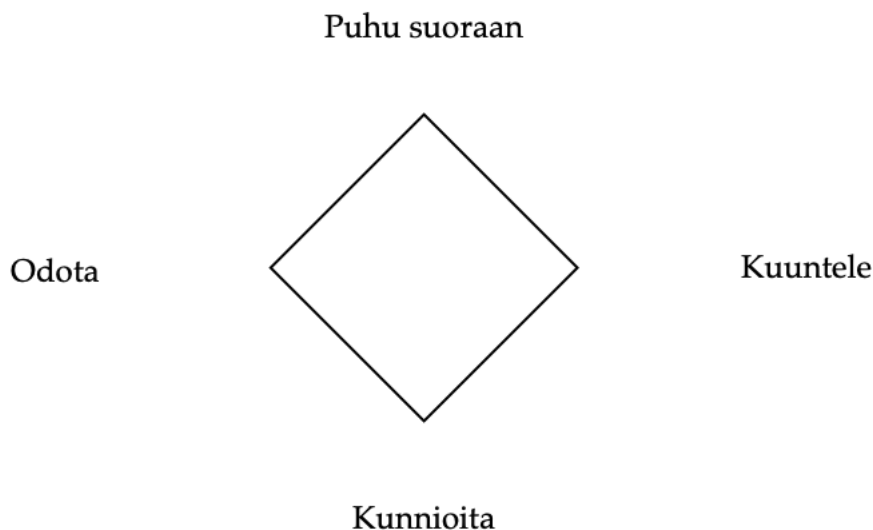
Isaacs (2001/1999, 63–65) vertailee keskustelua ja dialogia, ja määrittelee keskustelun päämääräksi päätösten tekemisen, jossa pyritään pääsemään lopputulokseen ja saamaan asia pois päiväjärjestyksestä. Dialogin avulla puolestaan pyritään "selvittämään edessä olevan valinnan luonnetta ja tekemään valinta useiden vaihtoehtojen joukosta. Dialogin tarkoituksena on herättää oivalluksia, joiden pohjalta tietoja ja etenkin ihmisten ennakkokäsityksiä voi järjestää uuteen uskoon." Tiimiakatemiassa teoreettiseen keskusteluun ei kuitenkaan dialogin sääntöjen läpikäymisen jälkeen lisäksi käytetä juurikaan aikaa, vaan oppijat alkavat vain tuottamaan dialogia, sille on oma tilansa, aikansa ja käytäntönsä -

dialogitreeni. Se, saavutetaanko, tai edes tavoitellaanko Isaacsin kuvaamaa dialogia, on toinen keskustelu ja oma tutkimuskysymyksensä, sillä oppijat aloittavat prosessin kukin omista lähtökohdistaan, ja keskustelu, projektipalaverit, dialogi, ”paskanpuhuminen”, ”asiapuhe”, päätöksenteko, toiminnalliset menetelmät ja toiminta sekoittuvat treenien aikana käytävän keskustelun ja toiminnan virrassa.

Tiimiyityksen treenejä voidaan kutsua myös *dialogitreeneiksi*, ja niissä tiimivalmentaja on läsnä ja käyttää niissä kontaktiopetuksen tuntejaan. Dialogi lähestyy merkitykseltään vuorovaikutuksen tai kommunikaation yleisiä käsitteitä, mutta käsitteiden ero on siinä, että dialogi kantaa pelastajan viittaa, ja sisältää lupauksen tai tavoitteen *yhdestä ja yhteisestä* ajattelusta. Dialogi on tiimiakatemiassa objektivoitu, praktinen ja naturalisoitu käsite, joka yhdistyy treeneissä arjen käytäntönä.

Dialogitreeneit noudattavat pääsääntöisesti toistuvia, tosin tilanteeseen muuntuvia toiminta- ja ajattelukäytäntöjä (rakenne/ käsikirjoitus), joita voidaan kuvata myös erityisinä treenityyppeinä tai toimintajaksoina, riippuen siitä kuinka pitkä toimintajakso on.

Treenien ympärille on rakentunut myös tiettyjä (hyviä) käytäntöjä ja periaatteita liittyen vuorovaikutukseen, joiden tarkoituksena on parantaa dialogin laatua ja antaa jokaiselle mahdollisuus osallistua. Alla esitetyt dialogin säännöt (KUVIO 14) tulevat ainakin alla olevan kuvion verran tutuksi kaikille, ja ne ovat alunperin sovellettu William Isaacsin kirjasta *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito* (2001/1999).



KUVIO 14. Dialogin säännöt (Leinonen, Palviainen & Partanen 2002)

Tiimiakatemiassa yllä olevia periaatteita kutsutaan ”dialogin säännöiksi” Isaacsin kutsuessa niitä ”uusiksi käyttäytymismalleiksi”. Periaatteiksi Isaacs puolestaan kutsuu *Ilmenemistä, Osallistumista, Johdonmukaisuutta ja Tietoisuutta* (Isaacs 2001/1999, 376–377). Oppijat oppivat ”dialogitaitonsa” käytännössä, ja

tutustumisprosessin myötä keskusteleminen ja ajatusten vaihtaminen ja niiden yhteinen kehittäminen helpottuu tiimien sisällä asteittain kaikilla oppijoilla, kun yhteiset treenitunnit lisääntyvät. Varsinkin ensimmäinen lukukausi on varovaisen harjoittelun kausi, keväällä dialogin käymisestä tulee tutumpaa ja helpompaa kaikille, joskin oppijat ovat luonnollisesti erilaisia keskustelijoita, jotkut puheliamppia, toiset hiljaisempia.

Tiimin dialogin ja yhteyden kehittymistä, sen olemassaolon aistimisen hetkiä ja nopeaa katoamista on kiehtovaa kokea. Toisaalta kysymys ei aina ole onnistuneesta dialogista, vaan pikemminkin pyrkimyksestä siihen ja yhteyden ja yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen. Tässä huomaan määritteleväni dialogin jatkuvaksi prosessiksi, johon kaikki osallistuvat, ja yhteinen ajatus etenee. Tiimiprosessin alkuvaihetta kuvaa kuvaa tutustuminen, keskustelun varovaisuus, hitaus ja ajatusten fragmentaarisuus. Tässä kohdassa monet jännittävät omaa puheenvuoroaan ja heidän saattaa olla vaikea keskittyä silloin kuuntelemaan muita. Tämän voi havaita sellaisen vuorovaikutuksen tapana, jossa jokainen osallistuja kertoo oman ajatuksensa, mielipiteensä tai kokemuksensa, mutta eivät juuri kommentoi, tue, vastusta tai jatka toistensa puheenvuoroja ja ajatuksia. Tässä vaiheessa vuorovaikutteisen tai yhteyden kokemuksen kesto on lyhyt.

Dialogin (ja tiimin) kehityksen toisessa vaiheessa tutustuminen ja kokonaisuuden ymmärrys on tuottanut valmiutta pidempiin keskusteluihin, ja mm. yhteisten sopimusten, kuten tavoitteiden ja suunnitelmien tekemisen kautta on syntynyt myös omistajuutta yhteistä konstruktia ja tiimiä kohtaan. Dialogissa on siirrytty vaiheeseen, jossa identiteettityö on käynnissä sekä yksilö- että tiimitasolla ja jokainen neuvottelee, rakentaa ja positioi itseään, toisiaan ja tiimiään samanaikaisesti. Sosiaalinen kietoutuu yksilön oppimistavoitteiden rakentamiseen tavalla, jota ei ole mahdollista tai ainakaan helppoa erottaa toisistaan - prosessi on vuorovaikutteinen. Yksittäiset oppijat tekevät merkittävimmän arviointityön useimmiten ensimmäisen vuoden aikana, ja kukin tämän prosessin aikana omalla tavallaan joko "sitoutuu" tai ei sitoudu" jatkamaan osana tiimiä. Sitoutumisen asteita on myös erilaisia. Koska tiimin kulttuuri ja vaatimukset joka tapauksessa muotoutuvat kiinteäksi verrattuna tyypillisiin korkeakoulun opiskeluryhmiin, oppijoilla on suurempi paine tehdä päätös asiasta, onhan kysymys myös yhteisestä yrityksestä (osuuskunta). Prosessista on mahdollista muodostaa teoreettisia kehittelyjä. Yksi niistä on seuraava. Mikäli yhteinen dialogi etenee ensimmäisen vuoden aikana riittävän luottamukselliseksi, avoimeksi, joustavaksi, yhteiseksi ja hyväksyväksi suhteessa oppijan tavoitteisiin nähden, se lisää mahdollisuutta sitoutua tiimiin. Mikäli oppija kokee tiimin sisäiset valtakäytännöt luovaa toimijuutta tai identiteettityötä olenaisesti rajoittaviksi, se puolestaan lisää todennäköisyyttä lopettaa tai siirtyä muualle.

Yhteisöllinen oppimiskulttuuri tarjoaa tiimille rakenteen, joka tarkoittaa annettuja haasteita, joihin tiimin on vastattava. Olemassa oleva rakenne myös tarjoaa tiimille tiimin sisäisiä rooleja, tai "johtamishaasteita" joita oppijat ottavat tai eivät ota vastaan. Tiimin (ja tiimiakatemian) sisäisten valtakäytäntöjen avulla tehdään valintoja, keitä rooleihin valitaan.

(Kenttäpäiväkirja 10.12.2020)

Kenttäpäiväkirjamerkinnässä kuvataan tiimiprosessin ja dialogin vuorovaikutteista ja etenevää suhdetta. Tässä suhteessa erilaisten yksilöiden identiteettityö nivoutuu kollektiiviseen identiteettityöhön. Päiväkirjamerkinnässä kuvataan myös oppijoiden sitoutumisen prosessia ja esitetään teoreettista kehittelyä siitä, miten tiimiin sitoutumisen prosessi etenee. Kuvauksessa esitetään, mikäli tiimin yhteinen dialogi muodostuu oppijan identiteettityötä tukeväksi, hän sitoutuu. Jos taas se rajoittaa oppijan identiteettityötä, se lisää todennäköisyyttä lopettaa opinnot tai siirtyä pois tiimistä.

Kiinnostavaa kenttäpäiväkirjan valossa on myös pohtia, ei niinkään sitä, mikä rajoittaa luovuutta, vaan mitkä tekijät johtavat sellaiseen dialogiin, jossa kollektiivista luovaa toimijuutta edistetään. Isaacin (2001/1999, 59) mukaan luova dialogi lähtee "kuuntelusta ilman vastarintaa", joka johtaa "pohtivaan dialogiin", joka puolestaan taas johtaa luovaan dialogiin, joka "tutkii tuntemattomia mahdollisuuksia ja uusia oivalluksia sekä tuottaa kollektiivisen virran. Usein tiimiprosessien aluksi uusien ideoiden ja kokeilujen toteuttaminen on riippuvainen siitä, miten (aktiivisesti ja pitkäjänteisesti) erilaisia ajatuksia ja ideoita tuetaan ja jatkokehitetään yhdessä. Tiimiakatemiassa (ainakin joillakin) oppijoilla on herkästi taipumus kärsimättömyyteen ja valtaa käyttävään johtamiseen, nopeisiin päätöksiin, "käytäntöön viemiseen" ja yksittäisiin kokeiluihin, joka kertoo ainakin pragmaattisuuden eetoksesta ja halusta tehdä ja oppia tekemällä. Luovan dialogin onnistuminen on yleistä siihen tarkoitettujen kollektiivisten käytäntöjen, kuten "synnytysten" aikana, jolloin annetusta tai valitusta ongelmasta rakennetaan yhteinen ratkaisukonsepti. Tiimit työskentelevät käyttäen dialogia ja muita osallistavia ja luovia menetelmiä "synnytyksen" aikana. Totuuden hetki ja haasteet alkavat usein, kun ratkaisua aletaan "viemään käytäntöön", sillä toteutukseen sitoutuminen vaatii usein omien resurssien pidempiaikaista kiinnittämistä, sitoutumista ja erityistä kollektiivista toimijuutta. Tällöin palataan usein kysymykseen "johtamisesta" tai siitä "miksi kukaan ei tee mitään".

Toisaalta tiimiakatemiassa tiimeillä on taipumusta myös laajamittaiseen epärointiin ja toiminnan viivyttämiseen, jotka usein voidaan tulkita johtuvan kokeilemattomuudesta (osaamisen puutteet tai liian suureksi koettu haaste) ja epäonnistumisen pelosta (oppijanarratiivi 1; kts. luku 3.8.), joskin myös erilaiset sosiaaliset tekijät vaikuttavat siihen, kenen kanssa kukin haluaa tai kokee hyödylliseksi työskennellä. On myös yleistä, että kyseinen projekti ei vain innosta tai kiinnosta. Viimeistään ensimmäisen kokeilun epäonnistuessa projekti "haudataan" usein kaikessa hiljaisuudessa. Kollektiivinen luova toimijuus tyrehtyy usein kollektiivisen tuen ja tekojen puutteeseen niin dialogissa kuin toiminnassakin - siltä loppuvat resurssit tai liike-energia. Se, mikä saa tiimin innostumaan yhdessä jostakin toiminnasta kestävästi niin, että yhteisen toimijuuden tuotanto fokusoituu, on toki erityisen kiinnostava kysymys, ja tämänkaltainen, koko tiimiä koskeva, pitkäkestoinen, fokusoitunut kollektiivinen toimijuus on harvinaista. Useimmiten muodostuu pienempiä ryhmiä, jonka luova toimijuus muokkautuu kannattavaksi yrittäjyydeksi. Useimmiten kysymys on oppijan tiimin ja yhteisön piirissä tapahtuvasta toimijuuden kehittymisestä tai oppijoiden kokemuksesta "mahdolliseksi", "hyödylliseksi" tai "innostavaksi" tulemisesta, toisaalta ilmiön "kysynnästä" tiimin vuorovaikutuksen markkinoilla. Tällöin kriittistä on paitsi myös oppijoiden yhteinen intressi ja innostus ilmiötä kohtaan ja toiminnan elinvoimainen edistäminen ja muokkaaminen niin, että toimijuus laajenee treenitilan ulkopuolelle käytävään dialogiin ja toimintaan esimerkiksi asiakkaiden ja yhteisön ulkopuolisten verkostojen kanssa.

Kun kuvataan dialogia ja sen sääntöjä tiimiakatemiassa yhteisen ajattelun käytäntönä, on helppo unohtaa se, että jokaisen identiteetti rakentuu aina suhteessa käytävään dialogiin vaihe vaiheelta ajassa edeten, jatkuvasti muuttuen ja

artikuloituen. Dialogi onnistuessaan hyväksyy lähtökohtaisesti sen, että se on moniäänistä ja ristiriitaista. Tiimiakatemian dialogi(treeni)käytäntö nivoutuu olennaisesti tiimi-ideologiaan, ja sitä itseäänkin Isaacs tuottaa maailman ongelmien ratkaisijana ja pumpkaa unelmaan hehkua. Ikivanhat leiritulet ovat tiimiakatemian pyhin, jonka ääreen pysähdytään keskustelemaan ja kuuntelemaan tarinoita:

"Me voimme muuttua. Voimme oppia sytyttämään keskusteluun hehkun, joka läpäisee vaikeimmat ja ristiriitaisimmatkin ongelmat ja ratkaisee ne. Voimme oppia sytyttämään tämän hehkun omassa sisimmässämme, lähimmissä ihmissuhteissamme. työelämässä ja koko yhteiskunnassa."

"..Useimmat ihmiset uneksivat voimasta, jonka yhdessä ajattelevien ryhmä voi valjastaa käyttöönsä. Unelma välkkyi mielen sopukoissa jokaisen tapaamisen edellä: ehkä tällä kertaa sattuu jotain erilaista. Tämä unelma, niin vaikeaa kuin sen toteuttaminen voi ollakin, antaa aavistaa, että ihmiset voivat yhteisvoimin saavuttaa joitain paljon suurempaa kuin kukaan omin voimin. Kyse ei ole kuitenkaan pelkästään unelmasta, vaan syvälle hautautuneesta muistosta, joka yhä kytee ikivanhojen leiritulien hiilloksissa. Jotta saamme otteen tästä unelmasta ja pystymme tekemään siitä todellisuutta tässä ja nyt, meidän tulee sytyttää tuli uudestaan ja palauttaa mieliimme ainutlaatuisen ja kuitenkin niin tuttu tapa puhua ja kuunnella.."

(Isaacs 2001/1999, 27, 66)

Dialogitreenin pyhä näyttämö on kuitenkin valmiina, useimmiten mahdollisuudet dialogiin parantuvat, mikäli olosuhteet sen sallivat, ja tiimi sitoutuu yhdessä oppimiseen. Alla olevaa kenttäpäiväkirjamerkintää tulkiten ajattelen, että pyhän kokemuksen nouseminen liittyy erityiseen hartauden ja miltei uskonnolliseen kokemukseen, jossa keskustelun tempo ja ajan kokemus on kiireetön, miltei pysähtynyt, mikä viestii jokaisen tahdosta ja taidosta kuunnella, odottaa, kunnioittaa ja reflektoida ajatuksiaan, joita he ovat avoimia myös tuomaan yhteisen ajattelun "alttarille". Altari, jonka tunnuslauseena on "mitä enemmän annat, sitä enemmän saat".

Treenit ovat tiimiakatemian oppimisen pyhäkkö. Jos kyseessä olisi uskonto, treenit olisivat kirkko, jossa palvottaisiin ikuista yhdessä oppimista. Valmentaja on oppimisen pappi, joka ei saarnaa, vaan hyväksyy tiimiläiset sellaisina kuin he ovat. Hän on kiinnostunut seurakuntalaisten oppimisesta. Tämä ajatus tuli minulle tänään Wireen viimeisten treenien jälkeen, jossa kehittyneet dialogitaidot näkyivät huipussaan. Kaikki kuuntelivat ja ajattelivat yhdessä. Jokainen kertoi oman tiimiakatemiatarinansa. Tänä viimeisenä syksynä check-init, joiden kysymyksinä ovat olleet "mitä kuuluu" -tyyppiset kysymykset, ovat kestäneet vähintään puolitoista tuntia, joka kertoo minulle erityisesti halusta jakaa kokemuksia, kuuluisia, tulevaisuudensuunnitelmia ja oppeja. Uskontoon vertaaminen tulee siitä tunteesta ja hartauden kokemuksesta, jonka aikana jokainen tiimin jäsen on keskittynyt, sitoutunut ja avoin yhteiselle oppimiselle.

(Kenttäpäiväkirja 27.11.2018)

Edellisen näytteen avulla voidaan kuvata myös muutosta tiimin vuorovaikutuksessa, mikäli kenttäpäiväkirjamerkintää verrataan pääluvun luvun alussa esitettyyn päiväkirjamerkintään (30.8.2018), jossa verrataan aloittavaa, ja valmistuvaa tiimiä. "15 tiimiläisen yhteinen prosessi alkaa varovaisesti ja hitaasti, kun

vanhempien tiimiläisten keskustelut ovat yleisesti ottaen vapautuneempia, rennompia ja luottavaisempia.” Havainto perustuu kokemukseen kahdesta pitkään valmentamastani tiimistä, joiden tiimiprosessi on eri vaiheessa. Toisen tiimin jäsenet ovat olleet yhdessä kolme vuotta, ja toisten yhteinen matka on vasta alussa.

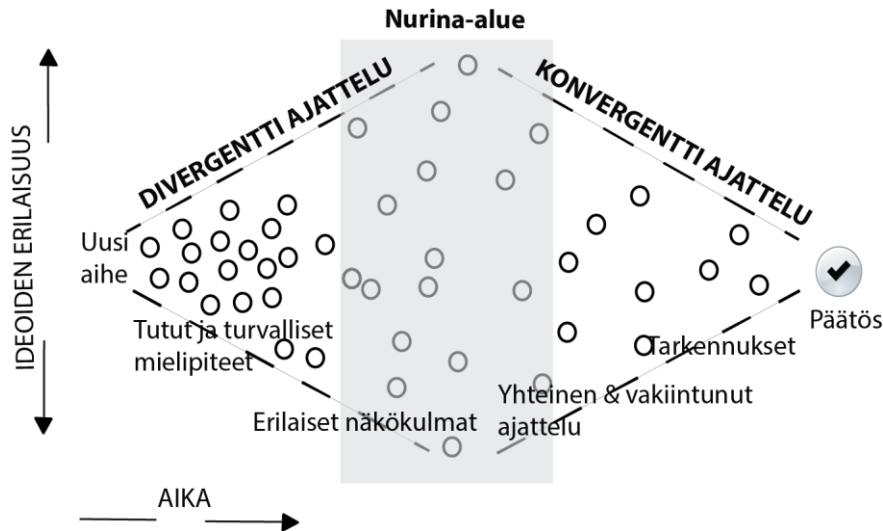
Treeneissä keskustelu saa mieluiten edetä kiireettömään ja pohdiskelemaan tilaan, *diipiksi* keskusteluksi, jollaiseen havaintojeni mukaan päästään yleisemmin 4–6 hengen pienryhmissä tiimiprosessin keskivaiheen jälkeen. Treeniagendalle on usein ruuhkaa, ja treeneillä on riski muuttua ”kokousmaisiksi”. Tämän vuoksi, treeneille on käytäntönä suositus, jossa aiheita ei saisi olla ”liian montaa, enempää kuin ”kahdesta kolmeen”, toki riippuen aiheen laadusta. Mikäli aiheita on paljon, niiden käsittelyaika on lyhyt, ne voidaan tulkita kokouksiksi, joka ei suinkaan ole treenien tarkoitus. Varsinkin kokemattomat treenien vetäjät sisällyttävät treeneihin liikaa aiheita.

”Salmiakkimalli” on tiimiakatemiassa arjessa esiintyvä yleinen treenien etenemistä kuvaava, ja dialogi-ilmion selittämiseenkin käytetty prosessimalli, jonka keskeiset teoreettiset käsitteet ovat divergentti ja konvergentti ajattelu. Käsitteiden isä, psykologi J.P. Guilford kuvasi luovuuden ja ongelmanratkaisun kontekstissa 1956 konvergenttia ajattelua ”oikeiden” vastausten antamiseksi, ja divergenttiä ajattelua puolestaan erilaisten luovien vastausten antamiseksi (Uusikylä 2012, 17). ”Salmiakkimalli” on peräisin Sam Kanerilta (Kaner et al. 2014, 3 21), jonka konsulttiyritys *Community at Work* erikoistuu mm. tiimityön edistämiseen. Kaner kutsuu prosessiaan ”timanttimaliksi” ja pyrkii kuvaamaan sillä ryhmien päätöksenteon dynamiikkaa ryhmissä ja esittämällä ”realistisia” ja ”idealistisia” malleja. Malliin kuuluu ylhäällä myös ”nurina-alue” (*Groan Zone*), jolla tarkoitetaan haasteita ymmärtää suurta määrää erilaisia ja toisilleen vastakkaisia ajatuksia. Tämä ei Kanerin mukaan ole miellyttävä kokemus - kokoukseen osallistujat voivat käyttäytyä asioita toistavasti, epäystävällisesti, defensiivisesti ja lyhytjänteisesti, ja paljon muillakin tavoilla. Joka tapauksessa kokous voi olla kaaosmainen, eikä kenelläkään tunnu olevan käsitystä mitä tapahtuu.

Tiimakatemiassa mallia on käytetty selittämään tyypillistä treenidialogia, toisaalta ”salmiakkimalli” on kulttuurisesti löyhä mentaalinen viitekehys, eikä vielä selitä tai jäsenä kovinkaan tarkasti kulttuurista vuorovaikutusta, joskin se voi toimia havainnollisena ja yleisenä apuvälineenä ajattelulle sekä tiimikeskustelun ja luovien prosessien kuvaamiseen. Olen käyttänyt mallia myös valmennuksellisenä työkaluna ohjaamaan keskustelua esimerkiksi niin, että keskustelun ja yhteisen kehittelyn ”avaamisvaiheessa” ideoita ja ajatuksia ei haastettaisi, vaan erilaisten, ja ”hölmöjenkin” ideoiden esittämiselle olisi mahdollista luoda turvallinen ilmapiiri. Yksinkertaiset mallit toimivat oppijoille tehokkaimmin ohjaamaan ajattelua varsinkin tiimiakatemiassa, jossa ”opettaminen on kiellettyä”. Malli tulee esittää parhaimmillaan kokemuksen aikana, tai välittömästi sen jälkeen, varsinkin jos yhteinen keskustelu tyrehtyy vuorovaikutuksellisista syistä.

Malli on peräisin pragmaattisesta fasilitointioppaasta, joten ei ole tarpeellista pyrkiä selittämään sen teoreettista tai empiiristä pätevyyttä, vaan sitä käsitellään tässä osana oppimiskulttuurin kuvausta. Toki on syytä tiedostaa, että

oppivat saattavat (ja vaikuttavat usein näin tekevänkin, varsinkin jos sen esittäjänä on valmentaja) tulkita mallin pätevästä teoriana treenien vuorovaikutuksesta.



KUVIO 15. Salmiakkimalli (mukailtu Kaner et al.2014, 21)

Treenit alkavat lähes aina *check-inillä*, joka tarkoittaa kierrosta, jossa jokainen osallistuja sanoo jotain. Treenin vetäjä (vetovastuu kiertää oppijoiden kesken) on valmistellut check-in -kysymyksen, johon oppijat vastaavat. Kysymysten sisällön tulisi "oikeaoppisesti" johdattaa treenien aiheeseen, mutta usein oppijat laativat myös vapaamuotoisia kysymyksiä, kuten "mitä teit viikonloppuna?" jotka auttavat oppijoita "avaamaan äänensä". Tasapainoilu "viihteen" ja "asian" välillä on "treenien laadun" kannalta keskeinen asia. Tiimien johtamisen keskeinen päämäärä on saada tiimi työskentelemään "tosissaan" ja tehokkaasti, joskin tiimit ovat luonnollisesti taipuvaisia tavoittelemaan keveyttä, leikkiä ja hauskanpitoa. "Työ" ja "huvi" ovatkin keskusteluissa toistuvat keskeiset vastaparit, ja dialogin käyminen tällä akselistolla on tyypillistä, kun arvioidaan sitä, ovatko treenit tiimiläisten mielestä laadukkaita. Treeneissä on tarkoitus käsitellä tiimiyrittäjien ajankohtaisia asioita, ja kehittää tiimiyrittäjien toimintaa eteenpäin, kehittää palveluita, suunnitella kokeiluja, hankkia uusia ja "hoitaa" olemassa olevia asiakkaita. Treeniaikaa käytetään myös tiimiakatemiaan yhteisten tapahtumien suunnitteluun sekä erilaiseen virkistys- ja TYHY-toimintaan. Treenit järjestetään useimmiten "akatemialla", mutta oppijat voivat päättää treenien olevan muualla - treenejä järjestetään myös varsinkin keväisin puistoissa, mökeillä ja kerrostalojen kerhohuoneilla. "Mökkireissut" ovat toistuva käytäntö. Ne edustavat paitsi vaihtelua, niillä tavoitellaan myös parempaa tiimihenkeä tai "TA-sprittiä", niiden avulla voidaan tuottaa myös "vapauden kokemusta", vapautta päättää tiimin asioista itsenäisesti.

Muitakin vastapareja on tunnistettavissa, erityisesti teoria (kirja/ teoriatreenit) ja käytäntö (esim. projektitreenit), ovat säännöllisiä treenien teemoja. Tiimin vuosikello ohjaa tiimiakatemiian vuosikello (vrt. kulttuurikello luvussa 3), ja tiimin treenikauden (syyslukukausi) etenemistä voitaisiin yleisesti ottaen kuvata seuraavanlaisesti:

- Kauden aloitus, orientaatio
- Tavoitteiden asettaminen (tiimi, yksilöiden oppimissopimukset)
- Arjen aloittaminen (asiakasviikot, asiakaskäynnit, asiakastyö)
- Rakettipäivät
- 24 h-synnytykset
- Palautekeskustelut
- Täpitys
- Piinapäivät (kauden lopetus)

(Oma kuvaus)

Dialogitreenit ja treenikeskustelu tiimiakatemiassa ovat omanlaisensa vuorovaiikutuskäytäntönsä, jossa yhteisenä tavoitteena on yhteisen ymmärryksen rakentamisesta siitä, minkälainen tiimi haluamme olla, mitä tavoittelemme, mitä haluamme tehdä ja mitä haluamme oppia. Se on oppijakeskeinen siinä mielessä, että puhetta ei ohjaa opettaja, valmentaja, vaan tiimin jäsenet vastuutetaan ottamaan *johtajuus* dialogista itse, sekä asettamaan yhdessä tavoitteet yhteiselle toiminnalle. Lähtökohtaisesti *omistajuus* käytännöstä syntyy oppijoille heidän yhteisen yrityksensä kautta, ja vapaus ja vastuu tavoitteiden asettamisessa ja oppimisessa on myös poikkeuksellisen suuri, opetussuunnitelma ei rajoita tai ohjaa oppijoita merkittävästi. Enemmän toimintaa ja identiteettityötä ohjaa tiimiakatemiassa ja tiimin oppimiskulttuuri ja sen sisältämät ajattelutavat ja käytännöt.

Mikäli treeni nähdään tiimiakatemiassa oppimista tuottavana pyhäkkönä, on tärkeä myös palauttaa keskustelu tai dialogi sitä ympäröivään kulttuuriseen kehukseen. Goffmann (2012, 240) kuvaa ”kehysanalyysiä” kuvaten tarkoittaen toimintajaksoa, jossa mikä tahansa vähänkään pidempi arkipäiväinen luultavimmin sisältää eri tavoin kehystettyjä jaksoja, joilla on kullakin oma statuksensa. Treenien sisältämissä jaksoissa on omat merkityksensä ja yhteytensä erilaiseen toimintaan ja sen tuottamaan todellisuuteen tai todellisuuksiin. Tiimiakatemiassa tapahtuvat treenit on kehystetty nimenomaisesti *tiimiyrityksen* treeneiksi, joka tarkoittaa niiden omistajuuden olevan tiimiyrityksellä, ei oppilaitoksella. Tämä merkitsee sitä, että tiimiyrityksen jäsenet suunnittelevat ja treenin sisällön itse. Tiimiakatemiassa selittävä kehys puolestaan liittyy yrittäjyyteen ja yrittäjyyden oppimiseen, erityisesti toiminnallisena *tekemällä oppimisena*. Näin rationaalinen todellisuus ja toiminta treenien ympärillä kehystetään ja tuotetaan tietynlaiseksi. Näin treenit voidaan nähdä jaksoina käytännön tekemisen välissä, joissa treenien ulkopuolella tapahtuvaan toiminnallisuuteen kytkeytyy toiminnan suunnittelu (mitä tehdään) ja toiminnan reflektointi (mitä toiminnasta opittiin). Tämä kytkeytyminen toimintaan ohjaa keskustelua niin, että useimmiten

keskustelut, ajattelukäytäntöjen ohjaamina, päätyvät kysymykseen *käytäntöön viemisestä* ja siten toiminnan yhteissuunnittelusta. Tiimi(yritys) pyritään tuottamaan paitsi toimintakykyisenä yksikkönä, se myös vaatii toimintaa - sillä on todellisia kuluja (kirjanpito, vuokra, muut toiminnan kulut), joten jo pelkkä ylläpito vaatii (vuorovaikutuksellista) ja vähimmilläänkin jonkin tasoista tuottavaa toimintaa.

4.5 Ohut punainen lanka ja opettajuus toisena - tiimivalmentajan toimijuus

Kun aloitin ensimmäisen tiimini valmentamisen, oppijat kertoivat minulle joulukuussa 2013 ensimmäisen joulun palautekeskusteluissa, etteivät he tiedä mitä valmentaja tekee, tai toisaalta mitä valmentajan kuuluisi tehdä. He olivat ymmärtäneet, että valmentaja ei opeta, mutta heille oli vaikeaa antaa palautetta minulle toiminnastani, sillä valmentajan sosiaalinen rooli oli heille uusi - mitä heidän tulisi odottaa tiimivalmentajalta?

Aloitin oman valmentajan identiteettini rakentamisen dialogiringissä *kuuntelemalla* syksyllä 2012, sillä tiimi oli toiminnassaan ja dialogissaan jo hyvin itsenäinen. Ensimmäinen tiimini *Ideafly* oli aloittanut matkansa kaksi vuotta aikaisemmin, ja sitä oli valmentanut aluksi Tiimiakatemiain perustaja ja päävalmentaja, ennen jäämistään eläkkeelle. Tuon jälkeen sitä oli valmentanut toinen valmentaja, ja minä olin siten järjestyksessä tiimin kolmas valmentaja. Tiimiläiset tunsivat tiiminsä ja talon käytännöt minua paremmin, mutta silti he ottivat minut ystävällisesti mukaan prosessiinsa - toisaalta heillä ei ollut vaihtoehtoa. Tiimiakatemiassa oli yleisesti totuttu siihen, että valmentajat eivät vaihdu, vaan sama valmentaja valmentaa tiiminsä alusta loppuun, 3,5 vuotta. Tuona aikana valmentaja oppisi tuntemaan tiiminsä ja tiimiläisensä, ja hänen olisi helpointa valmentaa tuosta tietämyksestään käsin.

Jos oppijoille oli vaikeaa hahmottaa mitä valmentaja tekee, huomasin itse nopeasti, että valmentaja ainakin *istuu* treeneissä, useimmiten kahden tiimin treeneissä 8+8 tuntia, eli 16 tuntia viikossa. Tämän lisäksi hän yleisemmin auttaa parhaansa mukaan tiimiä ja sen oppijoita oppimaan ja edistymään, sparraa projekteja, lukee esseitä, sekä arvioi ja merkitsee opintoja jouluisin ja keväisin. Valmentajan työajasta merkittävä aika kuluu dialogitreeneissä valmentaa oppimistiimejä/tiimiyritystä, joka on tiimiakatemialla integroitunut yksikkö, jonka tavoitteena on yrittäjyyden oppiminen oman tiimiyrityksen avulla. Tämän lisäksi tiimin itsensä tehtävänä on rakentaa oma identiteettinsä.

Tiimivalmentajan erityisen identiteetin ja toimijuuden tuottaminen oli tiimiakatemiassa aluksi sen ainoan lehtorin, tai sittemmin päävalmentajan vastuulla, joka oli toiminut Jyväskylän kauppaoppilaitoksen opettajana 20 vuotta, ennen kuin hän aloitti ensimmäisen oppimistiimin valmentamisen ammattikorkeakoululaitoksen perustamisen aikaan vuonna 1993. Uudenlaiselle pedagogiselle mallille oli kysyntää, kun ensimmäiset ammattikorkeakoulukokeilut

käynnistyivät vuonna 1992, perustaja ”sai päähänsä, että ihmisten oli istuttava ympyrässä”, hän ei halunnut kenenkään puhuvan toisen selän takana. Tällöin syntyi ajatus oppimisjoukkueiden valmentamisesta. Käytäntö tuotiin koulutussektorille liike-elämästä, ja päävalmentajan ajatteluun ja toimintaan vaikuttivat erityisesti tietyt kirjat (Katzenbach ja Smith 1993; Senge 1990; kts. Partanen 2012, 8). Hän oli aina ollut ahkera lukija, hän järjesti mm. kirjapiirejä paikallisten yritysten johdolle, tai ”luki heidän puolestaan” uudet kirjat (Valmentajahaastattelu 1).

Tiimiakatemia valmennuskäytännölle keskeistä oli päävalmentajan kehittämä tapa valmentaa - hän päätti järjestää luokkahuoneen pulpetit ympyrään, ja lopulta hän hankkiutui niistä eroon. Jäljelle jäivät vain tuolit, ja luonnollisesti niillä istuvat oppijat ja heidän valmentajansa. päävalmentaja oli opettanut luokassa 147, jossa käynnistyi nyt uudenlainen kokeilu. Siivooja kuitenkin järjesti iltaisin pulpetit takaisin riviin, jotta oppijat voisivat jälleen seuraavana päivänä asettaa ne ympyrään (Partanen 2012, 8). Ensimmäisestä viestistä koulun ilmoitustaululla syntyi usein toistettava Tiimiakatemia syntytarina: ”Haluatko lähteä maailmanympärysmatkalle ja siinä sivussa oppia hieman markkinointia? Tule luokkaan 147 klo 15 kuulemaan lisää aiheesta!”

Niin kuin tämmönen aikido-periaate mulla oli, että jostain tulee tämä energia niin en ota sitä, mä vaan ohjaan sen, niin kuin tiedät aikidon. Kun se fyysinen voima tulee, niin mä vaan hoidan sen sillä omalla voimalla, pyörähdän siinä ja näin. Ja mä aina ajattelin silleen aikidomaisesti ja siitä syntyi tämä valmennusjärjestelmä silleen, että kiinnitin aina huomiota tähän tiimin koheesioon. Kotona aina funtsin ja sitten seuraavana päivänä seurasin, että ei sitä aina heti tajunnut millä tavalla, että en puutu kovin paljon. Ja ei auta jos mä sanon, vaan miten minä saan nostettua esiin niin, että mä voin vaan tässä naureskella ja katsoa, että se toimii eli ne itse nostaa sen kissan pöydälle, mä koetin aina vaikuttaa silleen. Ja sitä nyt (...) 92:een lähdin pitkästä aikaa kun mä olen ollut vaan noissa Ihmevalmentajissa, niin pyysin Sannan (Nimi muutettu) kaveriksi siihen kun me ollaan kokeneimmat valmentajat, niin tutkitaan nyt ne kaikki sillä tavalla, että siinä toteutetaan aikido-periaatetta mahdollisimman vähällä puuttumisella.

Ei sun tarvi tehdä muuta kun itse vaan sä kannustat, että pidetään väillä joku kirjatreeni ja luetaan niitä (kirjoja). Ne rupeaa tökkimään niitä tyyppejä, jotka tekee vähemmän. Siis muodostuu sisäinen standardi ja sitten sä voit määritellä jos sun mielestä se on vielä, saisi pykälän eteenpäin. Sä voit ajatella, mutta useimmiten mun ei tarvinnut puuttua, niin se sitten korjautui. Ja sitten kun loi sen kulttuurin niin se vanhempi tiimi, niin se kusetti sitä uutta nuorempaa ja kävi lukemassa niiden esseitä ja nauroi ja sanoi, että eihän tälleen (...)

Mutta mä olen ihan hyvin pärjännyt koulussa ja just yksilönähän minua on mitattu, niin Tiimiakatemia toimii just päinvastoin. Ja siellä Big Potential kirjassa sanotaan, että tämä koulujärjestelmä pitäisi muuttaa kun vielä ottaa sen Robinsonin siihen Achor se on. Niin se kanssa kun Robinson käyttää sitä elementti sanaa, että jokaisen pitäisi löytää se oma elementtinsä. Niin tässä voi sanoa, että tämä käyttää vastaavasti sitä potentiaalia, Big Potential ja Esa Saarinen käyttää sitä, että jokaisella on aarrearkku ja sulla on coachina avain siihen. Ja sä saat niin kuin klik niin se itsekin tajuaa sen, että mihin kaikkeen se pystyy. Se ei suinkaan tarkoita kun siinä se disiplinaani, etteikö niitä positiivisia voimia koeteta koko ajan saada esiin, että se ihminen uskoo itseensä ja sillä on rohkeutta mennä eteenpäin. Ja sillä saadaan se, mä olen täälläkin nähnyt niin ihan mahdolltomia kasvutarinoita.(..) siellä just näkyy niitä kasvukertomuksia, että miten ne rupeaa luottamaan itseensä ja niistä tulee rohkeampia. Ja sitten just tämä, että ne tajuaa, että minussa on paljon enemmän hyvää ja hyviä ominaisuuksia ja voimavaroja mun sisällä, kun mitä mä käytän.

(..) tämmönen pieni kansakunta joka on hyvin koulutettu, niin enemmän pitäisi saada sitä aloitteellisuutta ja yhteistyökykyä, että kaikki ihmiset saa ne kaikki voimavarat käyttöön, siis tässä just korkeakoulutuksessa. Tämä on hyvinkin sellaista vanhanaikaista, teollisen ajan koulutusta. Minun mielestä ihmisen se potentiaali ei tule millään tavalla kun semmosessa just, että on vapaata, mutta on myös vastuuta siis semmosessa. Tiimiakatemia vastaa minusta aika hyvin, että on tämmönen minimaallinen rakenne, että haetaan just sitä semmosta, että ei liian paljon ole rakennetta. Minimaalinen rakenne ja valmentajat ei niin hirveästi puutu joka asiaan, mutta sitten ovat turvana ja auttajana siinä. Se on kyllä monelle opettajalle kova homma kun tajuaa, että opettaminen on kielletty, no ihan voit joskus vähän, mutta oppiminen on sallittu. Siis on se aina helpoin sille oppijalle jos sä rupeat opettamaan, että sun pitää pikkusen laittaa sille haastetta, se tulee sulle sanomaan niin sä rupeatkin fläpillä vetää jotain ja näin näyttää. Niin sitten kun sä sanotkin, että tähän onkin just se juttu mikä sun pitäisi itse selvittää, että sitä varten sä olet täällä Tiimiakatemiassa.

(Valmentajahaastattelu 1)

Aikido-periaatteella viitataan edellisessä metaforaan, jossa energiaa ohjataan eteenpäin, eikä "oteta itse". Tämä "energia" voidaan tulkita vuorovaikutuksena, ja erityisenä vuorovaikutuksen tapana, jossa valmentaja ei osallistu vuorovaikutukseen näkyvällä tavalla, vaan tiimin vuorovaikutukseen puututaan mahdollisimman vähän, "ohuen punaisen langan", periaatteen mukaisesti. "Ohut punainen lanka" on yhtä lailla metafora, joka pyrkii kuvaamaan ihanteellista valmentajan käyttäytymistä. Perustaja rakensi valmennuksellisista periaatteista myös omat tiimivalmentamista koskevat *lakinsa*, jotka voidaan tulkita pyrkimykseksi rakentaa normeja valmentajan toimijuudelle. (kts. KUVIO 16, tässä luvussa).

Vastuu toiminnasta ja oppimisesta rakentuu oppijoille ja tiimille, joka on merkittävin sosiaalisen roolin ja myös ideologinen muutos perinteiseen opettamiseen verrattuna - "pieni kansakunta" saa tätä kautta "kaikki voimavarat käyttöön korkeakoulutuksessa", joka tällä hetkellä kärsii "vanhanaikaisesta teollisen ajan koulutuksesta". Tämä on se *pelastus*, jonka Tiimiakatemia tarjoaa. Valmentaja kiinnittää huomionsa yllä olevassa näytteessä "tiimin koheesioon", ja pyrkii synnyttämään "sisäisen standardin" tiimiin, joka näin rakentuu autonomiseksi sosiaalisesti yksiköksi. Arjessa puhutaan mm. "ryhmäpaineesta", joka tarkoittaa sitä, että tiimi pitää huolta omista tavoitteistaan, säännöistä sekä "tiimikurista", josta tiimiakatemialla käytetään myös käsitettä "disipliini". Tiimikurissa on kyse erityisesti sitoutumisesta yhteiseen toimintaan ja tavoitteisiin. Edellisessä näytteessä puhutaan myös "vanhemmista tiimeistä", vertaisoppijoista, jotka välittävät "kulttuuria" ja sisäisiä standardeja tehokkaimmin nuoremmille tiimeille. Siten ajattelumalli toimii jotakuinkin niin, että uudet tiimit oppivat "sisäiset standardinsa", arvot, käytännöt ja toiminta- ja ajattelutavat tehokkaimmin vanhemmilta tiimeiltä, myös erityisten yhteisöllisten käytäntöjen avulla (kts. luku 3). Siten jos yhteisön tasolla sosiaaliset "standardit" painottavat esimerkiksi liikevaihdon suuruutta, on todennäköistä, että aloittavat tiimit alkavat matkia näitä standardeja.

Yllä olevasta näytteestä voidaan löytää useita tiimiakatemiassa ylläpidettyjä merkityksiä valmentajan toimijuudesta, suhteesta oppijoihin ja oppimisympäristön järjestämiseen. Valmentajan toimijuus ei kuitenkaan rajoitu tämän näytteen löydöksiin, vaan valmentajan "karaktäärin" ajatellaan olevan yksilöllinen

siinä missä oppijoidenkin, valmentajia koskevat samat oppimisen ihanteet: heitä ajatellaan myös elinikäisinä ja yksilöllisinä oppijoina ja erilaisina toimijoina.

Alla olevaan taulukkoon on kerätty ja jäsennetty edellisen näytteen kuvauksia ja adjektiiveja, jotka kuvaavat valmentajan toimijuutta:

TAULUKKO 5. Aineistosta tunnistettuja valmentajan toimijuuden kuvauksia

Valmentajan toimijuuden kuvaus / adjektiivi	Kategoria
"Ei sun tarvii tehdä muuta kun itse sä vaan kannustat"	valmentajan toimijuus
"En puutu kovin paljon"	valmentajan toimijuus, suhde oppijaan
"Useimmiten mun ei tarvinnut puuttua"	suhde oppijaan
"Jokaisen pitäisi löytää se oma elementtinsä"	oppija
"Jokaisella on aarrearkku ja sulla coachina on avain siihen"	suhde oppijaan
"Ne rupeaa luottamaan itseensä ja niistä tulee rohkeampia..ne tajuaa että minussa on paljon enemmän hyvää ja hyviä ominaisuuksia ja voimavaroja mun sisällä, kun mitä mä käytän."	oppija
"Ihmisen potentiaali ei tule millään tavalla kun semmosessa just, että on vapaata, mutta on myös vastuuta."	oppija, oppimisympäristö
Minimaalinen rakenne, ei liian paljon ole rakennetta..	oppimisympäristö
Valmentajat turvana ja auttajana	valmentajan toimijuus/tehtävä
Opettaminen on kielletty (no ihan vähän voit joskus vähän).. mutta oppiminen on sallittu	valmentajan toimijuus
"Tämähän onkin just se juttu mikä sun pitäisi itse selvittää, että sitä varten sä olet täällä Tiimiakatemiassa"	oppija, suhde oppijaan

Taulukon 2 perusteella valmentajan toimijuus näyttäytyy erityisesti suhteessa myöhäismoderniin autonomiseen oppijaan - valmentaja rakentuu oppijan turvana, tukena ja auttajana, *kanssakulkijana* joskaan ei direktiivisenä opettajana, joka kertoo miten oppijan tulisi toimia tai mitä hänen tulisi tehdä. Aika ajoin saattaa vaikuttaa, että "valmentaja ei tee mitään." Valmentajan toimijuutta kuvatessa olennaista on ymmärtää oppijan rakentaminen vapaana ja vastuullisena yksilönä (kts. luku 6). Valmentaja auttaa lähikehityksen vyöhykkeelle pikeminkin "haastamalla ja pyrkii edistämään oppijoiden toimijuutta vähentämällä omaansa. Oppimisympäristön minimaalisuus liittyy juuri vapauten - yksilön ja tiimin tehtävänä on etsiä toteuttaa omia elämänsuunnitelmiaan, ja valmentaja pyrkii auttamaan löytämään tien perille." "Jokaisella on aarrearkku, ja sulla coachina on avain siihen."

Tiimiakatemia toi koulutussektorille valmentaja-identiteetin liike-elämän kentältä ja siten määritteli uudelleen korkeakoulupedagogiikkaan liittyvän merkittävimmän sosiaalisen ja professionaalisen ja institutionaalisen identiteetin, opettajan. Tiimiakatemiassa ei siten enää ollut opettajia, vaan valmentajat

(valmentaja ei tosin ole virallinen ammattinimike, vaan työsopimuksessa lukee edelleenkin *lehtori*). Mistä valmentaja tietynlaisena toimijana ja käsitteenä omakuttiin? Ennen 1990-lukua Suomessa "valmentaja"-sanalla useimmiten tarkoitettiin urheiluvalmentajaa. Sanan *coach* alkuperä on johdettavissa Unkarilaiseen Kocsin kaupunkiin, jossa valmistettiin ensimmäiset hevostärryt. Latinan kielen sana *curro* puolestaan tarkoittaa matkustamista, kiirehtimistä, liikkumista ja etenemistä. Hevosajuri (*coach*) puolestaan esittää (representoi) jotakuta, joka kykeni kuljettamaan matkustajat hallitusti ja mestarillisesti perille haluttuun paikkaan ohjaten ryhmää hevosia (hevostiimi). Semanttisesti teknologia (*coach*) tulee ennen ajuria (*coach driver*), kunnes ajuri ohjaa hevoset ja matkustajat menestyksekkäästi määränpäähensä, ja siten todistaa kyvykkyytensä *coachina*. (Stec 2012a; 2012b.)

Suomalainen käännös sanasta on *kuski*, jolla viitataan nimenomaan kuljettajaan, ei vaunuihin. Oppimisen kenttään lähin etymologia voidaan johtaa sanan *ohjaaja*, joka ammattinimikkeenä on kulttuuriselta statukseltaan toisinaan *opettajaa* alempiarvoinen, ja eroaa myös kulttuuriselta merkitykseltään. Ohjauksen kenttää koskeva laaja monitieteinen tutkimus (kuten toki myös kasvatustieteellinen tutkimus) on kuitenkin erityisen hyödyllinen pyrittäessä ymmärtämään ja jäsentämään valmentajan erityistä toimijuutta tiimiakatemiassa, jossa yhdistyvät pedagogisen, työohjauksen ja terapeuttisenkin ohjauksen elementit, unohtamatta liike-elämän *coachingia*, johtamista ja mentorointikäytäntöjä, jotka toimivat tiimiakatemiassa valmennustoimijuuden laajempaan kehykseen ja pontimena tiimivalmentamisen käytännön rakentumiselle. Vehviläinen 2014; Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 158–160).

Kun halutaan sijoittaa käsite historiallis-semanttisesti rakentuvaan kontekstiin, Stec (2012a; 2012b) tunnistaa englannin kielessä neljä päällekkäistä vaihtetta: *coach* 1) kulkuvälineenä (1400-l. ->) 2) statussymbolina (1700-l. ->) 3) urheiluvalmentajana (1800-l. ->) ja 4) liikkeenjohton (*management*) käsitteenä (1900-l. loppu). Hevosvaunut (vrt. *kärryt*) olivat aikansa transportaatioteknologiaa, ja kulkuväline ihmisten siirtymiselle, joista tuli 1700-luvulla myös aateliston keino osoittaa ylempi statussa yhteiskunnassa. Taitavalla ajurilla tai kuskillä (*coach driver*) oli taito kuljettaa matkustaja perille nopeammin, vastuullisesti ja turvallisesti. Ajurien kykyä *valmentaa (coach) "hevostiimiä"* ihailtiin (Thackray 2014).

Urheiluvalmentajat assosioitiin 1800-luvun Englannissa erityisesti koulujen soutukilpailuihin, joiden yhteydessä entiset urheilijat toimivat palkattuina soutuvalmentajina. 1870-luvun koulureformi lisäsi oppilaiden määrää tuntuvasti, ja urheilu oli yksi keino lisätä sosiaalista kontrollia. Urheiluvalmentaja, myös entisenä "ammattimaisena" urheilijana hallitsi pelin/ lajin jota valmensi, ja oli siksi sopiva *coachaamaan* nuorempiaan hyviin tuloksiin. Urheiluvalmentajat ovat myös säilyttäneet merkityksensä 1800-luvulta saakka ja siirtäneet valmennusoppinsa (kuinka saada yksilöiden potentiaali esiin, tiimityö ja johtaminen) myös liike-elämään 1900-luvulla, suomalaisina esimerkkeinä koripallovalmentaja *Henrik Dettmann* ja jääkiekkovalmentajat *Tami Tamminen*, *Rauno Korpi* ja *Erkka Westerlund*, jotka kirjoittavat tiimityöhön liittyviä tietokirjoja ja käyvät puhumassa yrityksille voittavan kulttuurin rakentamisesta. Tiimiakatemiassa hyödynnetään Rauno Korven "kehäteoriaan" tiimin koheesion rakentamisen, tai toisaalta myös

jäsenten kategorisoinnin työkaluna, jonka avulla tiimin jäsenet jaotellaan aktiivisiin ja ei-aktiivisiin ”pelaajiin”.

Urheilujoukkueiden narratiivien käyttö nykykulttuurissa onnistuneen tiimityön metaforina ja tarinoina on ilmeisen vaikuttavaa, ottaen huomioon jatkuvan tarinoiden ja niissä tuotettujen identiteettien tuotannon, jonka joukkueurheilu saa osakseen massamediassa. Urheilun merkitystuotanto on todellista populaarikulttuuria. Televisio ja sosiaalinen media tuottaa jatkuvaa visuaalista narratiivien virtaa urheilujoukkueista - jääkiekko-ottelun seuraaminen on tosielämän peli, todellisuudessa etenevä tiimityön taistelu, jossa paras joukkue voittaa. Se on arjen draamaa, jossa muutos ja kamppailu menestyksestä on parhaimmillaan yllätyksellistä ja jatkuvaa. Sankarit nousevat esiin, kuin myös epäonnistujat. Se tuottaa myös representaatioita valmentajista ja heidän valmentamistaan joukkueista. Myös Peter Senge (1990, 233–237), kuvatessaan oppivaa organisaatiota, aloittaa tiimioppimisen disiplinaarisen kuvauksen *Boston Celticsistä*. Hän pyrkii kertomaan sen avulla tarinan tiimin *ryhmittymisestä (alignment)* tai virittymisestä samansuuntaisesti tavalla, joka tuottaa enemmän kuin osiensa summan. Joukkue tuotetaan maagisena, jopa jonakin, jonka toimintaa ei voida täysin sanoin kuvata, ikään kuin se sisältäisi siinä määrin hiljaista tietoa, jolloin urheilumetafora näyttäytyy ainoana keinona vangita tuo magiikka ja menestyvän yhteistoiminnan holistinen ja kompleksinen luonne. Metaforasta on helppo innostua, mutta miten menestyvän urheilujoukkueen malli soveltuu käytännölliseksi päämääräksi individualisistisessa nykykulttuurissamme toimiviin organisaatioihin tai oppilaitoksiin, joissa toiminnan tavoitteet ovat kompleksisemmat kuin jääkiekossa? Palaan tähän kysymykseen viimeisessä luvussa.

Liike-elämän kentällä sanan *coach* (valmentaja) käyttö yleistyi 1900-luvun lopulla HPM-liikkeen (*Human Potential Movement*) myötä, ja käsitettä alettiin käyttää *executive coachingin* (henkilökohtaisten ja ammatillisten tavoitteiden saavuttaminen työssä) ja *life coachingin* (henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttaminen elämässä) yhteydessä.

Nykyisten bisneskentän kulttuuristen käytäntöjen, symbolien, arvojen ja tiimiakatemian (oppimis)kulttuurin kannalta yhteys HPM-liikkeeseen näyttäytyy merkittävänä. *Human Potential*-liike oli erityisesti Yhdysvaltojen 1960-luvun vastakulttuurista alkanut ilmiö, joka myös rakentui vastavoimaksi aikansa valtavirran psykologiaa kohtaan ja rakentui uskoon *ihmisen tarpeesta itsensä toteuttamiseen ja luovuuteen, sekä (yksilön) piilevästä potentiaalista ja sen kehittämisestä*. Kehittämisen myötä voitaisiin saavuttaa elämänlaatua sekä *onnea, luovuutta ja täyttymistä*. HPM-liike sai voimansa erityisesti *humanistisen psykologian* ajatuksista, vaikuttaen laajasti länsimaiseen yhteiskuntaan ja myös yritysten *johtamisajatteluun*. Abraham Maslowia voidaan pitää humanistisen psykologian isänä, ja Maslowin tarvehiearkioteoria on ollut HPM-liikkeelle ja sen vaikutusten kannalta keskeinen. Humanistisessa psykologiassa ihmisiä kannustetaan avoimeen, kokonaisvaltaiseen itsereflektioon, ja tämä on myös suuntauksen terapiakäytäntöjen perusta. (Grogan 2013; Maslow 1943.)

Nykykulttuurissa HPM-liikkeen vaikutus liike-elämän kenttään näkyy selvästi tarkastelemalla bisneskirjallisuuden ja bisnesseminaarien teemoja sekä

niiden välittämiä arvoja, sekä vaikkapa amazon.com - verkkokaupan bisnes- ja self-help -kirjallisuuden teemoja ja myydyimpien kirjojen listoja. Länsimainen yhteiskunta näyttäytyy tässä valossa *itsensä toteuttamisen* yhteiskuntana, ja elämme *itsensä toteuttamisen* markkinoilla. Itsensä toteuttamisen käsitteen esitteli ensimmäisenä Kurt Goldstein (1934), josta se kulkeutui Maslowin tarvehierarkian pyramidin huipulle inhimillisistä tarpeista korkeimmaksi.

Tiimiakatemiasta kirjoitetuissa tietokirjoissa tiimivalmentamista on kuvattu rajatusti, joskin niiden avulla on hyödyllistä kuvata tiimivalmentamiseen liittyviä ajattelutapoja ja käytäntöjä. Ensimmäinen, ja kattavin kuvaus "valmentajasta oppimisen ja yhteisön johtajana" - löytyy 2002 julkaistusta Tiimiakatemiaa koskevasta kokonaisesityksestä *Tiimiakatemia, tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä* -kirjasta (Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 158–188). Kirjassa kehitellään Tiimiakatemiaan *Aivoteollista mallia*, joka perustuu erityisesti Kolbin (1984) kokemukselliseen oppimiseen, Sengen oppivien organisaatioiden teoriaan (1990) sekä Nonaka & Takeuchin "hiljaisen tiedon teoriaan" (Nonaka & Takeuchi 1995). Tiimivalmentamista on kuvattu myös Tiimivalmentajan parhaat työkalut -kirjassa (Partanen 2012), jossa ei niinkään kuvata valmentamisen hyviä käytäntöjä syvemmin, vaan kuvataan rakenteellisia oppimisen "työkaluja" ja käytäntöjä (erityisesti rakettimalli). Tiimivalmentamisen työkaluja on julkaistu myös osana Tiimivalmentamisen ideapakkaa (Ahmaniemi, Silvennoinen & Luukas 2016). Tiimiakatemiaan oppimiskulttuuria ja valmentajan toimintaa on myös kuvattu kirjoissa *Tiimiakatemia - Kuinka kasvaa tiimiyrittäjäksi* (Lehtonen 2013) ja *Ei enää koskaan yksin - Teen ja opin tiimissä* (Lehtonen 2016). Viimeisin julkaisu, jossa myös käsitellään jonkin verran myös valmentamista Tiimiakatemiassa on kansainvälinen 4-osainen artikkelikokoelma/kirjasarja (Vettraino & Berrbizne 2021; 2022a; 2022b; 2022c).

Sekä edellisistä tietokirjoista, että kenttämuistiinpanojen pohjalta voidaan todeta Sengeläisen (1990) oppivan organisaatioiden mallin toimivan yhteisön valmennuksellisenä ja ajatuksellisenä kehyksenä, sekä sijoittavat valmentajat yhteisön johtajiksi, ovathan he institutionaalisesti tiimiakatemiaan ainoa pysyvä (palkattu) henkilöstö, jotka jatkavat työtään oppijoiden valmistuessa ja vaihtuessa. Valmentajat ovat myös vastanneet yhteisön vision, mission ja arvojen rakentamisesta, joskin oppijat on osallistettu tähän prosessiin, tosin vaihtelevasti vuosien 2012-2020 aikana.

Partanen esittelee kirjassaan "tiimivalmentamisen teesejä" sekä "Johanneksen lait", jotka liittyvät tiimivalmentamiseen (Partanen 2012, 110–111). Tiimivalmentamisen teesit kuvaavat muun muassa, että "tiimin rakentamisen omaavia tiimivalmentajia / johtajia on maailmassa erittäin vähän", ja "huipputiimejä ei voi syntyä ilman valmentajaa." Tiimivalmentajan on "laitettava oma persoonansa peliin" joka on "tiimivalmentajan tärkein työkalu. Et voi piiloutua valmentajan roolin taakse vaan sinun on oltava täysillä mukana."

Johanneksen lait

1. Puuttumattomuuden laki

”Älä puutu kun koet, että sinun tulisi puuttua. Puutu, kun koet, että sinun ei tulisi puuttua.”

2. Oppimisen hitauden laki

”Oppiminen on paljon hitaampaa kuin nopeampaa. 40 vuoden kokemuksella lisäksiin vielä paljon. Paljon, paljon hitaampaa kuin nopeampaa. Kyse on mieltämisprosessista.”

3. Ohuen punaisen langan laki

”Luota prosessiin sekä siedä epäselvyyttä ja kaaosta.”

4. Oppimisympäristön laki

”Oppimisympäristön merkitys on paljon suurempi kuin aluksi älysimmekään.”

5. Tiimivalmentajan oman roolin laki

”Tiimivalmentaja ei ole tiimiläinen. Olet kaveri, mutta et ole kaveri.”

6. Asiakkuuksien laki

”Mitä enemmän tapaamisia sitä enemmän sopimuksia.”

7. Puuttumisen laki

”Osoitat suunnan, koska välität. Osoitat rakkautta ja huolenpitoa

(love and care)

KUVIO 16. Johanneksen lait (Partanen 2012, 110–111)

Edellä kuvatussa tiimivalmentajan toimijuus poikkeaa siitä mitä olemme tyypillisesti oppineet opettamisen olevan kulttuurisena tai pedagogisena toimijuuksena: ”opettaminen kielletty ja oppiminen sallittu”. Valmentamista tiimiakatemiassa voi kuvata käyttämällä Claude Levi-Straussin (1966) bricolage-metaforaa: oppijoiden oppimisen tukijana valmentajan on käytettävä hänen kulloinkin saatavilla olevia resursseja, repertuaariaan ja taitoja, valmennusprosessissa ja yllätyksellisessä oppimisprosessissa ei tunneta oppituntien valmistelua, vaan oppimistilanteet muotoutuvat vuorovaikutustilanteiden kautta ja tilanteissa, joissa käytetään ”parhaan arvauksen sääntöä”. (Vanhalakka-Ruoho 2015).

5 OPPIJOIDEN IDENTITEETTIEN RAKENTUMINEN

5.1 Oma juttu: Oppimissopimus minäprojektin konstruointina

Giddensin (1991,75–76) kuvailemaa modernin yksilöllisyyden kaltaista ihanne-subjektia rakennetaan Tiimiakatemiassa *oppimissopimuksen* avulla, joka on yksilöllisen oppimisen tavoitteiden asettamisen ja seuraamisen kannalta keskeisin oppimisen käytäntö ja työkalu. Oppimissopimus sisältää käytännössä juuri kysymykset menneisyydestä (1. Missä olen ollut), nykyhetkestä (2. Missä olen nyt) ja tulevaisuudesta (3. Minne haluan päästä), jonka lisäksi työkalu sisältää praktiset, itsensä johtamiseen liittyvät kysymykset 4) Miten pääsen sinne? ja 5) Mistä tiedän että olen perillä? Oppimissopimusten jatkuva rakentaminen, jakaminen ja itsenäinen ja yhteinen reflektointi on keskeistä tiimiakatemian oppimiskulttuurille:

Treenit keskittyvät usein omien kokemusten runsaaseen reflektioon - jaetaan keskittyneesti ja rituaalisesti kokemuksia siitä "mitä kuuluu / mitkä on fiilikset", "miten on mennyt", mitä on tehty viime aikoina" ja mitä aiotaan tehdä jatkossa (paremmin). Tiimiläiset suunnittelevat ja "vetävät" (fasilitoivat) itse treeninsä, ja riippuen myös jonkin verran tiimin kulttuurista, tiimiprosessin vaiheesta ja ylipäättään siitä, viihtyvätkö oppijat keskenään (tai vakavammin tuntevatko / luottavatko toisiinsa), aiheisiin ja dialogiin alkaa nousta rationaalisen tason lisäksi puhetta työhyvinvoinnista, henkisyydestä ja omista unelmista. Toistuvat, tunteja kestävä puolivuositteiset palautekeskustelut ovat keskittyneitä ja rituaalisia, jopa jollakin tavalla pyhiä tilaisuuksia, jossa minät rakentuvat suoran ja rakentavan palautteen avulla paremmiksi. Kunkin oppimissopimuksia käydään läpi joka tapauksessa, sillä ne kuuluvat kaanoniin - jokaisella tulisi olla tavoitteet ja sen kautta kumpuavaa tekemistä. Oppimissopimus kannustaa jo kattavaan, myös kirjalliseen itsetutkiskeluun kysymällä "missä olet ollut?", "missä olet nyt?" ja "mihin olet menossa? Bisnes- ja self-help kirjoissa on liiketoimintaosaamisen kehittymisen ja rikastumisoppaiden lisäksi myös hämmästyttävä määrä aiheita, jotka kertovat yleisemmin arjen "psykologisoitumisesta" - itsensä kehittämisestä, merkityksellisestä elämästä ja henkistymisestä."

(Kenttäpäiväkirja 30.1.2019)

Kenttäpäiväkirjamerkinnästä on luettavissa minän palvonta erityisesti palautekeskustelujen ritualistisen ja hartaan käytännön kautta, joskin kenttäpäiväkirjassa kuvattu käytäntö (tai sen kuvaus) tapahtuu yhtäaikaisesti myös tiimin sekä yhteisön tasolla - on merkityksellistä, saako yksilö palautetta toiminnastaan yksilönä vai tiimin jäsenenä. Useimmiten palautetta kertyy yksilöille hybridisesti, joskin useimmiten tiimiakatemiaalinen ihannesubjekti "tiimiyrittäjä" kytkeytyy "tiimipelaajien" arvostamiseen, ja oppijaa ei palkita "yksilösuorittamisesta".

Miten *oppimissopimuksen* käyttäminen oppimisen työkaluna sitten poikkeaa erilaisista korkeakouluissa käytetyistä henkilökohtaisista opintosuunnitelmista (HOPS)? Merkittävin ero lienee siinä, että opetussuunnitelma ei ohjaa oppimissopimusta. Tavoitteiden asettamisen prosessi ei lähtökohtaisesti ole opetussuunnitelmalähtöinen, vaan oppijalla on periaatteellinen vapaus asettaa sen avulla avoimemmin ja kokonaisvaltaisemmin tavoitteitaan perustuen omiin mieltymyksiin tai motivaatioon, useimmin hyvistä tavoitteista ja päämääristä keskustellaan sisäisen motivaation ja erityisen "intohimopuheen" kautta. Tiimiakatemiassa on seitsemää erilaista osaamista kehittämään pyrkivä osaamisperusteinen opetussuunnitelma, mutta se ei ohjaa viime kädessä oppimissopimuksen rakentamista tai siitä saatua palautetta (tai sen arviointia), pikemminkin oppija ja laajempi oppimiskulttuuri ohjaavat tavoitteiden asettamista. Oppimissopimuksen omistajuus kuuluu oppijalle itselleen, ja dokumentin luonne on pikemminkin henkilökohtainen kuin formaali. Tavoitteena on sopia itsensä kanssa omasta oppimisestaan.

Vapaus tavoitteen asetannassa on kuitenkin pikemminkin periaatteellinen, sillä käytännössä oppijan valmiuksilla, kulttuurilla ja ajattelutavoilla on vaikutuksensa oppimissopimuksen tavoitteiden laatuun - oppimissopimuksen eetosessa tavoitteiden tulisi olla myös rationaalisesti "amatillisia", eli niiden tulisi edistää joidenkin tuotteistettavissa olevien kompetenssien kehittymistä (esimerkiksi johtaminen, markkinointi, liiketoimintaosaaminen). Tämä ajattelutapa on useimmilla oppijoilla sisäistettynä jo tiimiakatemiaan tullessa - kouluun hakeudutaan kasvattamaan omia amatillisia taitoja, jonka piirissä yrittäjyydellä toki on käsitteenä omat konnotaationsa, kuten yrittäjyydestä on oppijoilla omat käsityksensä ja omaan identiteettityöhönsä liittyvä positio. On perusteltua päätellä, että jokaisella tiimiakatemiassa opiskelevalla oppijalla on jokin suhde tai toive yrittäjyyteen liittyen, ja tuo merkitys liittyy omaan identiteettityöhön. Oppijat puhuvat usein "oman jutun" löytämisestä. Yleisesti ottaen toivomus jostakin, jonka avulla tutkinto instrumentaalisesti valmistaa johonkin *hyödylliseen*, jolla *työllistää* itsensä, on oppijoiden keskuudessa miltei universaali. Toisaalta usealta oppijalta puuttuu suunta ja tavoite, joka merkitsee, etteivät he tiedä, halua tai osaa asettaa tarkkoja tavoitteita ja odotuksia tulevaisuudelle. Tämän selvittämiseksi he ovat valinneet tiimiakatemiasta jostain syystä: keksimällä itse tai elinympäristönsä yhteisvaikutuksena.

Giddensin (1991) mukaan minän narratiivia voi rakentaa myös erilaisilla portfolioilla, kuva-albumeilla, videopäiväkirjoina ja kaikkien henkilökohtaisten ja merkityksellisten esineiden avulla. Nykyiset videobloggauskäytännöt ja "tubettaminen" tukevat minäprojekteja - julkista itsetutkiskelua ja "itsensä

brändäämistä”. Projektiin kuuluu oman elämänsuunnitelman tekeminen, jota kukin tekee omalla rytmillään ja omalla tavallaan. Oma aika ”itselle” ja mielelle on tärkeää, kuten myös oma ruumis ja sen hyvinvointi - ihmiset keskittyvät kehoonsa ja tarkkailevat sen toimintoja (biohakkerointi).

Beckin (1995) mukaan tämä vaikuttaa normaalibiografioihin, eli yhteiskunnassa perinteisesti ohjautuneeseen elämänkulkuun, jota on pidetty ”normaalina”. Normaalibiografiaan kuuluu esimerkiksi aktiivivaihe, jolloin nuori aikuinen siirtyy työelämään ja perustaa perheen. Myöhäisessä modernissa elämää ei yksiselitteisesti rakenneta pysyvistä ammatti-identiteeteistä, sosiaaliluokasta, perheyhteyksistä ja niiden määrittämisestä säännönmukaisuuksista. Pitkälle eriytynyt ja yksilöllistynyt myöhäismoderni edellyttää lisääntyvää itseohjautuvuutta, jossa yksilöllistyminen otetaan oman elämän lähtökohdaksi - refleksiivisistä minuuden rakentamisesta, aktiivisuudesta ja itse tekemisestä tulee normaliteettivaatimus (kts. myös Ilmonen & Jokinen 2002, 76).

Jos ajatellaan Giddensin ja Beckin kuvaavan nykykulttuuria ja sen todellisuutta totuudellisesti, voidaan ajatella, että tiimiakatemia oppimiskulttuuri tuottaa kuvatun kaltaista jälkimodernia työelämää, tehden yrittäjyydestä todellista nykyaikaa, joka on vapautunut myös vanhan ja jämähtäneen koulutusjärjestelmän ikeen alta (Valmentajahaastattelu 1). Tämä sopii kuvaan tiimiakatemia tuottaessa koulua kulttuurisena *toisena*.

5.2 Identiteeteistä oppijapersooniin ja toimijuuteen

Tässä luvussa kuvataan oppimiskulttuurin rakentumista erilaisten yksilösubjektien ja -identiteettien näkökulmasta. Jokaisen oppijan 3,5 vuotta kestävä matka tiimiakatemiassa on yksilöllinen, kasvamista, kehittymistä ja dynaamista, dialogista ja jatkuvaa muutosta sisältävä. Toisaalta oppijoiden matkoissa on myös jotain pysyvää ja toisiaan muistuttavaa - he tavoittelevat osaamisen kasvua, oli sitten kyse kasvamisesta yrittäjyyteen tai työmarkkinoille. Valtaosalla oppijoista on yhteisinä piirteinä kuuluminen tiettyyn demografiseen ja sosiaaliseen ryhmään, suomalaisiin, korkeakoulussa opiskeleviin nuoriin aikuisiin. Viimeistään tullessaan tiimiakatemialle he ovat aloittaneet ammatillisen identiteettinsä rakentamisen, joskin heidän ajattelutapansa ovat historiallisesti kehittyneet ennen korkeakouluopintojen aloittamistakin, ja päätös siirtyä Tiimiakatemiaan opiskelijaksi on osaltaan viimeisin todiste identiteettityöstä. Toki tässäkin oppijoiden välillä on suuria eroja; toiset tavoittelevat ja suunnittelevat tiimiakatemiaan hakeutumista pitkään, toiset näyttävät ikään kuin ”eksyvän” tiimiakatemialle, ja ovat tehneet valintansa hyvin spontaanisti ilman sen suurempaa tiedonhakua tai suunnittelua ja päätösprosessia. Jo tämä asetelma tekee tiimin jäsenten asenteista erilaisia, ja johtaa vääjäämättä tiimeissä merkitysneuvotteluihin.

Nykykulttuurissa individuaaleilta aikuisoppijoilta kuin myös lapsiltakin odotetaan yleisestikin kasvua itseohjautuvuuteen (Martela & Jarenko 2017). Itseohjautuvuuden ilmiö on ollut esillä viime vuosina esitettäessä (representoitaessa) organisaation edistyskäsilyyttä - julkisessa mediassa, tietokirjallisuudessa,

peruskoulu-uudistuksessa puhumattakaan aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Tällaisissa työpaikoissa pomoja ei enää tarvita. Kun pomoja ei enää ole, syyllinen asioiden toimimattomuuteen katsoo peilistä (YLE Uutiset 2018). Ajatus itseohjautuvasta ja omistautuneesta työntekijästä sopii nykykulttuurin representaatioiden kuvastoon. Toisaalta esitetään, että omistautuminen työlle lisääntyy, kun vastuu kaikesta on itsellä. Itseohjautuvuus, merkityksellisyys, vastuu ja vapauden ja unelmien toteuttaminen yhtyy entistäkin vahvemmin uusliberaaliin, yrittäjämäiseen ihannesubjektiin. Tiimiakatemiolla oppijat ovat valinneet alakseen juuri yrittäjyyden, jolloin tämän kaltaisen identiteettikuvaston tuotanto vahvistuu entisestään menestyneiden, ehkä *exitin* tehneiden sarjayrittäjien rock-tähdimäisinä mediaperformansseina sekä omaelämäkerrallisissa tietokirjoissa.

Tiimiakatemialle astuvalle oppijalle voi tulla järkytyksenä totaalinen kontrasti liittyen "kouluun" tai "muodolliseen oppimiseen". Täällä vapaus tehdä näyttäytyä itseohjautuvuuden vaatimuksena. Kukaan ei varsinaisesti kerro mitä pitäisi alkaa teemmään ja mikä on tavoitteesi. Voit pyytää apua valmentajaltasi, joka ei kuitenkaan opeta tai välttämättä edes auta - hän saattaa vastata mystifioidusti vastakysymyksellä. Oppimisen rakenne on pinnalta katsoen minimaalinen, opetussuunnitelma puuttuu, joskin tiimin ja yhteisön käytännöt ovat kuitenkin yllättävänkin normatiivisia. Viimeisen 8 vuoden aikana jokainen valmentamani tiimi on itsenäisesti ideoinut tai ottanut käyttöön sakkokassan treeneistä myöhästyville. Kysymys on heidän mukaansa tasapuolisuudesta ja tiimin yhtenäisyydestä. Paikalla olemista ja tekemistä vaaditaan ainakin periaatteessa kuten töissä, joten opiskelemaan tulleiden on vähintäänkin keksittävä strategioita tuntilistojen täyttämiseen. Katse kääntyy tiimiin. Tiimiakatemia esitetään yhdessä tekemisen paikkana, ja tiimin tehtävänä on asettaa tiimin tavoite yhdessä ja alkaa toimia sen suuntaisesti. Tiimi-ideologia ehdottaa tiimin tavoitteiden asettamista yksilön tavoitteiden edelle. Mitä tiimi voisi tehdä, josta voitaisiin saada rahaa?

(Kenttäpäiväkirja 11.8.2020)

Kenttäpäiväkirjamerkintä pyrkii tavoittamaan oppijan kokemusta hänen saapuessaan tiimiakatemialle. Tiimiakatemiolla vapaus ja vastuu oppimisesta siirretään manifestisesti oppijalle itselleen oppimissopimuksen avulla. Oppimissopimus on oppimisen työkalu, jossa oppija sopii itsensä kanssa tavoitteistaan. Oppija ei kuitenkaan ole yksin, vaan oppija oppii osana omaa tiimiään, joka muodostetaan opintojen alussa. Tiimiä pidetään "oppimisen alustana". Alkutilanteessa kaikki ovat samassa veneessä tiiminsä kanssa, ja jotain pitäisi alkaa teemmään. Vaikka aloittaessani valmentamisen, eetos suorastaan vastusti ohjaamista. Valmentajan tehtävänä on kuitenkin auttaa tiimiä, jotta se pääsemään eteenpäin ja oppimaan. Jos tiimiläiset ajautuvat vaikeuksiin, valmentajan tehtävänä on auttaa. Auttaminen kohdistuu erityisesti toiminnallisuuteen ja tekemiseen. Tähän valmistautumiseen ja toiminnan aloittamiseen on olemassa useita käytäntöjä, joita on kuvattu edellisissä luvuissa.

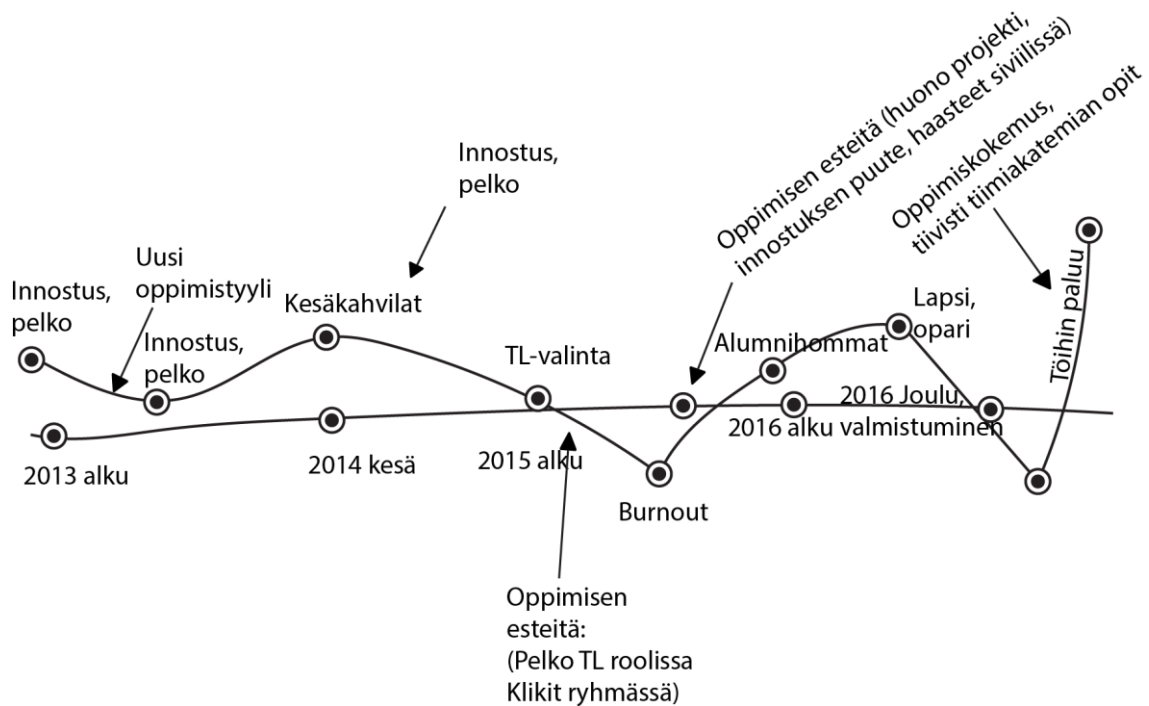
Tiimiakatemian oppijoiden toimijuuden tavoissa ja ajattelutavoissa on ollut mahdollista havaita pitkän kenttäjakson aikana toisistaan eroavaisia piirteitä, joiden esittelyyn tässä luvussa lopulta päädytään erityisten oppijapersoonien kuvausten avulla. Toisaalta on perusteltua esittää, että oppijan minä-projektiin vaikuttaa potentiaalisesti kaikki vuorovaikutuksellinen toiminta hänen elämismailmassaan, mutta tiimiakatemian kulttuurin jäsenenä myös yhteisön ja tiimin kulttuuri - sen hegemonisiksi muotoutuneet ja jatkuvasti muotoutuvat puhetavat,

arvot, tavoitteet, käytännöt, toiminta ja ajattelutavat. Se, mikä yksittäinen tapahtuma missäkin hetkessä vaikuttaa kunkin yksilön päätökseen suunnata toimintaansa tai identiteettiprojektiään, on pääosin tämän tutkimuksen tarkastelun ulkopuolella, mutta kuvauksen avulla on mahdollista ymmärtää niitä rakentuvia ja toisistaan erilaisiakin kulttuurisia minuuksia, joita identiteettiprojekteissa rakennetaan.

Seuraavissa luvuissa kuvaan aineiston avulla paitsi oppijaidentiteettien ja toimijuuden rakentumista, kuvaan ja jäsenän erilaisia identiteetti-positioita oppijapersoonina, joiden tehtävinä on paitsi pysäyttää virta hetkeksi esittämään (representoimaan) ja havainnollistamaan toisistaan erilaisia, jatkuvasti muutoksessa olevia toimijatyyppejä.

Seuraavaksi kuvaan ja esittelen aineistossa esiin rakentuvia identiteettejä ja toimijatyyppejä, joista sen jälkeen redusoin luvussa 7 erilaisia oppijapersoonia. Niiden avulla voidaan paitsi kuvata erilaista toimijuutta - toiminnan mahdollisuuksia ja rajoja oppimiskulttuurissa, myös lopulta ne toivottavasti helpottavat uusien yhteisöllisten oppimisympäristöjen rakentamista ja avaavat uusia tutkimusaiheita. Tyypillisiä palvelun käyttäjiä kuvaavia käyttäjäpersoonia käytetään erityisesti käyttäjälähtöisen suunnittelun ja muotoilun alueella, ja niiden avulla tavoitteena on muodostaa tutkimusaineistoon perustuvia kuvauksia palveluiden ja tuotteiden käyttäjistä perustuen havaintoihin siitä, *miten* he kokevat ja käyttävät palvelua ja minkälaisia ovat palvelun/ tuotteen käyttäjien erilaiset tavoitteet, arvot, käyttäytyminen ja tarpeet (Guðjónsdóttir 2010; Sissors 1966; Moore 1991; Upshaw 1995; Weinstein 1998; Mello 2002; Holtzblatt, Wendell & Wood 2005). Tässä tutkimuksessa oppijapersoonat mahdollistavat skenaarioiden rakentamisen tulevaisuuden yhteisöllisten, oppijälähtöisten kokemusten luomisen.

5.3 Yhteisöllinen tiimiyrittäjä Paula



KUVIO 17. Paulan oppijatarina (Paulan piirtämänä 6.4.2018)

Aluksi on olennaista todeta, että tiimiyrittäjyyden identiteetin toimijuus on rajattua: oppija voi rakentaa suhdettaan tiimiyrittäjyyteen vasta tiimiakatemiaan valitukseksi tultuaan, sillä kysymyksessä on ainutlaatuinen, yhteisöllisesti rakennettu yhteisö- ja ryhmäidentiteetti, jonka käyttöä on toisaalta myös suojattu tavaramerkillä. Toisaalta yhteisössä tuotettu sanonta ”kerran tiimiakatemia-alainen, aina tiimiakatemia-alainen” tarkoittaa elinikäistä jäsenyyttä, joka pyritään kiteyttämään juuri tiimiyrittäjyyden oppimiskulttuurin merkitysytimenä ja missiona - ”kasvattamme rohkeita tiimiyrittäjiä”. Erityisesti valmentajien ja vuokratiimiliidierien (vrt. tutor) tehtävä on huolehtia ja ohjata alkuvaiheen kiinnittyminen kulttuuriin ja sen normistoon.

Oppijan kokemus lähtee liikkeelle innostuneisuudesta, joskin taustalla on myös pelkoa omasta jaksamisesta. Innostuneisuus liittyy odotukseen päästä viimeinkin unelmien oppimispaikkaan tiimiakatemialle. Alku tuntuu oppijasta raskealta kaiken vuorovaikutuksen ”uudelle altistumisen” vuoksi, mutta innostumisen avulla oppija ”jaksoi puskeä läpi”. Innostuminen liittyy paitsi odotuksiin, myös pääsemisestä ”omaan tiimiin”, josta oppija haluaisi ”oman perheensä” (Kenttäpäiväkirja 2016). Tavoitteena on edelleen vaikuttua ja innostua toisista ja omistautua tiimille. Alkuvaiheen innostuminen viestii myös erityisistä odotuksista ja ihannesuhteen rakentamisesta tiimiä ja tiimiakatemiaa kohti. Kaikki tuo innostuminen ja odotusten aiheuttama lataus tuottaa lopulta purkautumisen ”normaaliin” ja merkityksellisyys ja tunne laskee. Tiimiprosessi ei tuotakaan

odotettua tulosta, vaan onkin haastavampi. Tiimin jäsenet tuntuvat haluavan eri asioita kuin oppija - jokainen on rakentamassa omanlaistaan suhdetta ja omanlaistaan toimijuutta suhteessa tiimiin ja tiimiakatemiaan. Tiimiakatemian kulttuuri pyrkii tiimiyrittäjyyteen ankkuroidun toimijuusihanteensa kautta rajamaan ja yhtenäistämään toimijuutta tiimiakatemiolla, mutta useimmiten tiimin jäsenten erilaiset intressit rikkovat tuon rajauserkityksen ja mahdollistavat toimijuuden laajentumisen tai muutoksen. Tähän liittyvät myös erot tiimien välillä - ne ovat tulkinneet toimijuutensa mahdollisuudet eri tavoin.

Ensimmäisen vuoden jälkeen, erillisessä projektissa (kesäprojektit) tapahtuneen tekemisen kautta oppija reflektoi "rohkeuden" ja "asenteen" jääneen hänelle resurssiksi ja tuottaneen hänen "tiimiakatemia-identiteettinsä", sen kuka hän on "oppijana ja tekijänä":

P:..olin aivan poikki sen kesän jäljiltä..mutta niin varmaan kaikki muutkin ensimmäisen kesän projektien jäljiltä.. mut se oli niinkun antoisin kokemus, kun tuntui et joutui altistumaan uudelle ja oppi tosi paljon. Ja se tuli hyvään hetkeen, kun oli se alun innostus opinnoissa ja sellainen että jaksoi puskea läpi. Se oli hyvä kesä, raskas, pirun raskas mutta mä kirjoitin tänne että rohkeuden ja asenteen kasvu..kesä oli ehkä sellainen et se loi mulle tietynlaisen tiimiakatemia-identiteetin itselle..niinkuin mikä minun identiteettini on oppijana ja tekijänä. Se muototui aika hyvin siinä kesän aikana.

H:Se oli mielenkiintoisesti sanottu Tiimiakatemian identiteetin synty, et mitä se tarkoittaa ?

P: Se tarkoitti sitä että on rohkeutta mennä ja tehdä vaikka vähän pelottaikin ja sitä että ongelmien yli selviää ja oppi niinkun ymmärtämään sen että tietoa saa kun sitä etsii..et vähän niinkun se oppimaan oppiminen tapahtu silloin kesän aikana ja ymmärrys siitä kuinka paljon se oma asenne ja tekeminen vaikuttaa siihen minkälaisia lopputuloksia sä tuut saamaan..tai minkälainen se koko matka tulee olemaan..ehkä se just kaikki tää..se rohkeus ja se asenne..ymmärrys myös siitä omasta vajavaisuudesta..että en ole vielä valmis, eikä tarvikkaan olla mutta et mennään eteenpäin..et se oli ehkä se mikä kantoi läpi akatemian..ja kantaa edelleen hyvinkin niinkuin vahvasti..että se oli mulle sellainen käännteentekevä kesä sellaisessa oppimisen prosessin ymmärtämisessä.

(Oppijahaastattelu 1)

Oppija kertoo toimijuuden laajentumisesta: "rohkeudesta mennä ja tehdä vaikka vähän pelottaikin" ja "että ongelmien yli selviää" ja "tietoa saa, kun sitä etsii". Lopulta "oma asenne ja tekeminen" tuottavat koko matkan tulokset. Oman vajavaisuuden ja kaiken keskeneräisyyden hyväksyminen, ja toiminta näistä tunteista huolimatta on osa oman osaamisen lisääntymisen kokemuksen kasvua.

Oppijan halu tiimioppimiseen ja oman tiimin toiminnan kehittämiseen saa hänet ottamaan vastaan johtajuushaasteen, ja ryhtymään tiimiliideriksi. Aloitettuaan projektin, kielteiset kokemukset ja tunteet, kuten pelko ja klikit tiimissä ajavat hänet lopulta uupumukseen ja sairaslomalle. Tiimiyrittäjyyden toimijuuden laajentumisen projekti ei tässä tapauksessa onnistunut. Se olisi tarkoittanut yhtenäistä toimijuushorisonttia, tavoitetta, johon kaikki olisivat sitoutuneet. Tällainen toimijuushorisontti piirtyy tiimiakatemiolla usein johtajuushaasteisiin kannustamiseen, erityisesti tiimin johtamisen kannustamisen eetoksena. Tiimin tavoitehorisontti usein kuitenkin rakentuu, johtuen oppijoiden erilaisista intresseistä, jonkinlaiseksi kompromissiksi subjektien omiin tavoitteisiin nähden, ja

taantuu generalistisiksi, kaikille sopiviksi tavoitteiksi. Kaikille sopiva tavoite on usein "valmistuminen ohjeajassa" tai "maailmanympärysmatkalle lähteminen yhdessä".

Oppijahaastattelussa uupumuksesta toivuttuaan oppija hakeutuu uuteen projektiin, jonka tekemisestä hän ei ole innostunut, lisäksi "haasteet siviilissä" vaikuttavat kokonaisuuteen. *Paulan* toiminta, ja siihen liittyvät tunteet ovat omia tiimiin ja tiimiyrittäjyyteen sitoutuvalla toimintatyypille, ja johon tiimiakatemia arvot erityisesti vetoavat. Paula toimii tässäkin tarinassa sekä tiimin johtamisrooleissa sekä yhteisöllisissä rooleissa, ja hänelle yhdessä tekeminen on merkityksellistä - hänen tavoitteenaan on tehdä asioita yhdessä myös vapaaajalla, ja hän haluaa vaikuttaa myönteisen tiimi-ilmapiiirin ja kulttuurin syntymiseen. Toinen asia on, saavuttaako Paula tavoitteensa. Tässä esimerkkitarinassa hän luopuu tavoitteestaan uupumuksen vuoksi, ja tämä näyttää olevan tyypillistä tiimiprosesseille - aktiivisen alkuvaiheen, erityisen tiimivaiheen jälkeen yhdessä tekeminen suuntautuu pienempiin, fokuoituneisiin ryhmiin, jossa intressit ja tavoitteet ovat yhteiset. *Paulan* tapauksessa uupumuksen jälkeen fokus kiinnittyy yhteisöllisyshaasteen vastaanottamiseen, jossa tehtävänä on alumnipäällikön tehtävän hoitaminen. Tämä puolestaan johtaa alumniverkoston tutustumisen ja yrittäjöpohjaiseen yhteistyöhön alumniyrityksen kanssa. Tästä syntyy merkityksellisyydessään *Paulan* huippukokemus, sillä työn aloittaminen alumniyrityksessä "tiivistää akatemian opit".

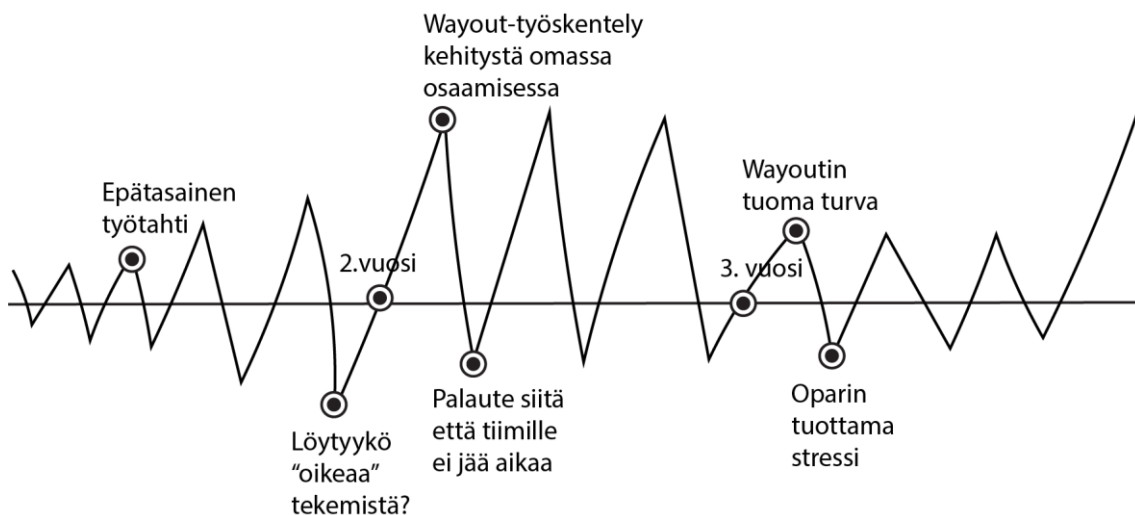
5.4 Minä tekijänä - Anna ja tekemisen virtaus

Usein oppijoiden suhde tiimiakatemiaan rakentuu erityisesti *tekemällä oppimisen* paikkana, ja osa on myös kertonut valittuaan sen opiskelupaikakseen, jotta heidän ei (enää) tarvitsisi oppia vain "teoriassa". Aikaisemmat kokemukset, mm. lukioista ovat tässä taustalla ja kuvaukset siitä, minkälainen itse on (oppijana), ja minkälainen itsearvioituna on itsensä toteuttamiseen "omanlainen" ja "oikea" paikka. Tekemällä oppijat ovat ajatelleet sen olevan juuri tiimiakatemia. Pedagogisesta näkökulmasta tiimiakatemia on esitetty juuri "tekemällä oppimisen yhteisönä" tai "yhteistoiminnallisena oppimisena" (Partanen, Palviainen & Leinonen 2002).

Oppijat kokevat tekemällä oppimisen erityisesti käytännölliseksi tekemiseksi, vastakohtanaan teoreettinen opiskelu (käydään luennolla ja luetaan kirjoja). Se sulkee ulkopuolelleen myös mahdollisesti tekemisen suunnittelun, ainakin niissä tapauksissa, kun suunnittelun jälkeistä "oikeaa" toimintaa ei saada aikaiseksi. Kysymys on toiminnallisesta, johonkin hyödylliseen pyrkivästä, joskaan ei ainoastaan ruumiillisesta työstä. Tiimiakatemialle tullaan nimenomaisesti "töihin, ei kouluun". "Oikeaan" projektiin kuuluvat asiakkaat, jotka maksavat työn tekemisestä "oikeaa" rahaa. Joka tapauksessa tekemisen tulisi olla hyödyllistä tekijälleen (ammattitaito, raha) ja muille (asiakkaille). Pelkillä "oppimisprojekteilla", joilla tarkoitetaan projekteja, joiden kautta oppija haluaa oppia, mutta joista ei saa rahaa, ei kuitenkaan selviä tiimiakatemialla, koska jokaisen

tulee osallistua yrityksen kulujen kattamiseen. Urakkahommilla, tai joskus "hanttihommilla" tai "paskahommilla" voidaan tienata rahaa, mutta "niistä ei opi mitään", joten nekään eivät valikoidu tulevaisuuden kannalta hyödyllisiksi töiksi, niitä on vain tehtävä yhteisen yrityksen kulujen kattamiseksi. Joskus "hanttihommille" löytyy merkitys myös sen kautta, että niillä rahoitetaan itselle merkityksellisiä investointeja, jotka auttavat jonkin itselle tärkeän tavoitteen saavuttamista (esimerkiksi kameran hankinta video- / valokuvaajaksi haluavalle, tai muuta "unelmien toteuttamista.").

KUVIOSSA 17 (oppijahaastattelu 9) kuvatussa visuaalisessa representaatiossa merkityksellisyys, tässä kuvattuna sahaavana, epätasaisena työtahtina liittyy oppijalla juuri "työtahtiin" ja siihen, että *tekemistä* ei ole ollut jatkuvasti, vaan "oikeat" tekemisen "projektit" välillä puuttuvat, ja merkityksellisyyden kokemus laskee sen mukana. Ensimmäinen vuosi on kulunut "oikeaa" projektia etsiessä, ja arviointi ja mahdollinen ehdistus siitä "onko tiimiakatemia kuitenkin se oikea paikka minulle", lisääntyy. Aarolle (huom. persoona on nimetty Annaksi, esimerkki on kuitenkin Aarolta) on kuitenkin vaikeaa itseohjautua tekemään "omaa juttua" ensimmäisen vuoden aikana, paitsi tehtävän haasteellisuuden vuoksi, myöskin siksi, että sosiaalinen ympäristö, kulttuuri, ja tiimi vaikuttaa yksilöiden päätöksentekoon ensimmäisenä vuotena vahvasti, ja tiimiä myös valmennetaan tekemään asioita yhdessä, asettamaan yhteisiä tavoitteita, joiden sanotaan mahdollisesti myös menevän yksilöiden tavoitteiden edelle.



KUVIO 18. Annan oppijatarina (Annan piirtämänä 29.1.2019)

Teoriaopintojen merkityksellisyys ei näy representaatiossa, muutoin kuin opinäytetyön aiheuttamana stressinä. Tekemisen erityisen merkitykselliseksi kokevat eivät monissa tapauksissa onnistu yhdistämään tai soveltamaan teoriaa käytännön tekemiseen, vaan teoria/ kirjapisteistä muodostuu suorittamisen, ei niinkään oppimisen kohde. Tämä tulee esiin myös kenttäaineistossa toistuvana, ja on

tulkittavissa myös aika ajoin arvioimalla teoriaoppimisen laatua ja oppimisen reflektoiden syvyyttä.

Epävarmuus siitä, mitä tulisi tehdä ja mihin pitäisi keskittyä, tuottaa tässä kielteistä kokemusta, kuten myös tiimin palaute siitä, että oppija ei anna muiden tiimiläisten mukaan ”aikaa tiimille”. Oppija kokee merkitykselliseksi keskittyä tekemiseen ja etsii konkreettista projektia, jota haluaa oikeasti tehdä. Hän ei koe tiimiä tämän tulkinnan mukaan kovin merkityksellisenä.

..et sen takia aikamoista sahalaitaa se varmaan olikin, et se oli hyvin semmosta epäta-sainen työtahti varmaan oli se, et joskus tehtiin, joskus selvästikään ei tehty mitään ja se ehkä just vähän aiheutti semmosta epäluuloo, et mihin suuntaan ja (epäselvää) oi-keesti menee ja mihin kannattais keskittyä, että kaikkennäköstä härväilyähän siinä tuli tehtyä tavallaan oli ihan tai no ite oon aina ollutkin vähän, et tehny tossa monenlaista hommaa, ehtiny kokeilla tavallaan se oli ihan sillee, olin tottunu kyllä siihen, et se on tehään montaa erilaista juttua, et sit ei sillee haitannu vähän ja ehkä se oli sitä, et mietti, et ehkä ois hyvä, et ois joku vähän semmonen konkreettisempi asia mikä jatkuis, eikä ois semmonen urakkahomma vaan ja sit alotetaan taas puhtaalta pöydältä ja mietitään, et mitä halutaan oikeesti tehdä ja sit kumpinkin vielä tehtiin semmosia asioita mitä ei välttämättä halunnu tehdä, mut ehkä taloudellisestikin syyt tuli sit eteen ja niitä tehtiin sit..

(Oppijahaastattelu 9)

Oppijan helpottava ratkaisu haastavaan tilanteeseen oli löytää projekti, joka tuotti osuuskunnalle ”kassavirtaa” ja johon saattoi myös siksi rauhassa tai ”hyvällä omalla tunnolla” keskittyä. Lisäksi projekti oli sellainen, jonka avulla oli mahdollista jatkuvasti ”koko ajan oppia ja kehittyä”. Alekski toimi yhdessä samankaltaista ajattelua (ja entuudestaan tuntemansa) omaavan Jimin kanssa, ja he alkoivat yhä enemmän keskittyä yhteen projektiin, joka aiheutti myös haastetta tiimissä, Alekski sai palautetta, että hän ei enää antanut tiimille (tarpeeksi) aikaa.

mietti, et pitää kyllä löytää jotain konkreettista, jos meinaa jatkaa ja siinä kohtaahan toi Wayout tulikin sit aika oikeeseen saumaan. Ruvettiin sitä sit Jimin kaa työstämään myöskin ja sille polulle jäätinkin sit pitkäksi aikaa, et se oli ehkä se kakkosvuoden pelastus tavallaan, et oli se joku homma mihin oikeesti sit keskitti kaiken tavallaan sen, että ei tarvinnu miettiä, että mitä sit haetaan muuta saatika sitten, et onko tää semmosta mitä mä voin tehdä tässä koko ajan ilman, että joku mietti, et tai se oli sillee, et sitä ensiks sitä kassavirtaa eli se oli sen puolesta hyvä juttu, et siihen pysty keskittyy, koska se myöskin tuotti jotain, koska tavallaan se, et siinä matkalla huomasi, että ne henkilöt, jotka saattoi tehdä jotain asiaa pitkäänkin, mut jos ei se tuonu mitään takasinpäin ni siihen suhtauduttiin ehkä vähän eri tavalla myöskin sit tiimin sisällä, et se oli ehkä huomattavasti hyväksyttävämpää tehdä semmosta hommaa mikä kumminkin tuotti sit osuuskunnallekin jotain, et se ajan käyttö myöskin palkittiin sillä tavalla, et ja myöskin itekin ajatteli, et siin oli niin paljon asioita miät pysty koko ajan oppimaan lisää ja missä kehittymään, ni se anto itellekin luvan sit keskittyä siihen oikeesti tunnolla, et ties, et tekee jotain hyödyllistä. ehkä negatiivisia asioita tietysti ehkä siinä kakkosvuodessa oli just se, että sit käytti paljon aikaa siihen ni sit tuli palautetta siitä, et nyt ei jääkään tiimille tarpeeks aikaa tavallaan. Se ehkä oli meidän osuuskunnan kohalla muutenkin vähän semmonen, et oikeesti uskallettiin keskittyä niihin omiin asioihin myöskin sillee, että ajateltiin myös omaa etua pikkusen, että on niitä konkreettisia asioita minkä kanssa olla sit, et vähän katottiin asiaa pitemmällekin kun siihen kolmen vuoden aikajanaan sit. Ehkä se vähän muokkaskin siät tiimin tekemistä myöskin sit minun ja Jimin työskentely, et sit muutkin ehkä uskals oikeesti keskittyä enemmän siihen mitä kokivat itselleen tärkeiks ja tiimistä muodostu enemmän semmonen

reflektointiryhmä, et siellä enemmän yhteisesti juteltiin asioista, mut tavallaan se ei vaatinu sitä, et itäsi tehä yhdessä asioita kumminkaan, et semmonen, et onneksi olikin niin, koska se oli mejän vahvuus tavallaan myöskin varmaan se, et jokainen sai hyvällä omalla tunnolla tehä sitä omaa juttua ja ei vaadittu semmost liiallist yrittämistä sen tiimin asian suhteen..

(Oppijahaastattelu 9)

Kaksikko antoi narratiivissa myös esimerkkiä omalle tiimilleen "oman jutun tekemisestä". Näin jokainen "voisi hyvällä omallatunnolla tehdä sitä omaa juttua." Tiimistä muodostui lopulta "enemmän semmonen reflektointiryhmä", jossa ei "vaadittu liiallista yrittämistä sen tiimin asian suhteen." Tästä kuvauksesta voidaan tulkita poissaolevaa ihannetta tiimistä, jossa "tehdään asioita yhdessä". Tämä tuo esiin yhteisön ihannerepresentaation yhtenäisestä tiimistä, jossa (kaikki) projektit tehdään yhdessä. Yhdessä tekeminen "tiiminä" on myös näkyvästi valmennuksellinen ihanne, valmentajat ovat erityisesti "tiimivalmentajia."

Seuraava kenttäpäiväkirjamerkintä pyrkii kuvaamaan henkilökohtaiseen valmennussuhteeseen perustuvia havaintoja toimijatyypeistä, jotka eivät välttämättä aina ole pysyviä ominaisuuksia, mutta aktivoituvat syystä tai toisesta tiimiakatemian oppimiskulttuurissa.

Yksi toimijatyyppi tai tällä tavalla toiminnallisesti painottunut ryhmä erottuu "tekemiseksi" tai "tekemällä oppijoiksi", joiden oppimisen todellisuus tavoittelee käytännön projekteja - jotkut heistä niin voimakkaasti, että kaikki muu oppimiskulttuurissa läsnä oleva tuntuu lopulta turhanpäiväiseltä. Voi olla, että myöskään oppimissopimus (tavoite) ei ohjaa heitä niinkään paljon kuin jatkuvassa projektissa tapahtuva jatkuva ja itsekorjaava oppiminen. He eivät aina tiedä mikä tuo kehitettävä "juttu" tai "taito" on, mutta he ohjautuvat tekemään ensisijaisesti tekemään asioita käytännössä ja etsivät lähtökohtaisesti konkreettista tekemistä. Osalla tämänkaltaista toimijuutta tuottavalla on kyky itseohjautuvaan ja pitkäjänteiseen työskentelyyn löytämänsä projektin parissa. Usein he löytävät tuekseen (projektiryhmä) yhden tai kaksi "samanhenkistä" kaveria, jotka pitävät projektia "omana juttunaan". Tiimipuheessa tämä saatetaan representoida sosiaalisesti "klikiksi", mutta alkuvaiheen jälkeen tällaisten pienryhmien muodostuminen on tyypillistä, ja kuuluu yleisesti aina prosessiin, mikäli tiimissä ei sattumoisin ole samankaltaiset intressit tai voimakkaita valtakäytäntöjä, jotka estävät tai häiritsevät tekemällä oppijoiden keskittymistä "omaan projektiinsa". "Tekijöillä" ei ehkä ole omaa fokuoitetunutta projektia aluksi, mutta sen löydettyään he pyrkivät käyttämään projektia oppiakseen uusia taitoja ja siirtyäkseen aina "uudelle tasolle", kunnes projekti ei enää anna tuota mahdollisuutta, tai he menettävät muutoin mielenkiintonsa siihen. Minulla on ollut myös oppijoita, joilla on ollut taitoja asettaa pitkän tähtäimen ammatillisia tavoitteita tarkasti, joka on tällöin mahdollistanut jo aikaisen vaiheen. Tiimipuheessa tällainen oppija leimataan herkästi "yksilöpelaajaksi", varsinkin silloin, jos oppija ei aktiivisesti vuorovaikuta ja viesti tiimin kanssa tekemisistään. Tällöin tiimistä muodostuu hänelle pikemminkin taakka, kuin oppimista edistävä yhteisö.

(Kenttäpäiväkirja 15.12.2020)

Tekijä-identiteetin kohtaama tiimin palaute kertoo erityisesti (pyhästä) tiimi-ideologiasta, jota on kuvattu luvussa 4. Toisaalta on paradoksaalista, että tekemällä oppijat, jotka kuitenkin ovat valinneet pragmaattista tekemällä oppimista korostavan koulutusohjelman, eivät saa tukea tiimiltään oman jutun tekemiseen. Tällaisessa tilanteessa tiimi on tulkittu yhteisöksi, jolle "annetaan aikaa" ja jonka

kanssa vietetään aikaa yhdessä, ei välttämättä niinkään projektiyhteisöksi, jossa jokainen kehittää omia kiinnostuksen kohteitaan, osaamistaan tai projekteja. Tekijälle tiimistä näyttää muodostuvan pikemminkin taakka ja stressitekijä, jonka kanssa on tultava jotenkin toimeen.

5.5 Oikeaa liiketoimintaa - Jimi, Yrittäjä

Jimi on tullut tiimiakatemialle yrittämään, ja hänen identiteettipositionsa paikantuu lähelle yksinyrittäjän, start-up -yrittäjän ja sarjayrittäjän tarinakuvastoa. Hän on *homo economicuksen* jäljillä oleva tavoitteellinen, rationaalinen ja itseohjautuva yrittäjäidentiteettiään aktiivisesti rakentava subjekti, ja lopulta häntä kiinnostaa ensisijaisesti "oikea liiketoiminta" ja yrittäjyys. Kyseessä on oppijapersoonan osalta erityisesti yrittäjämäinen toiminta, ei välttämättä päätoiminen yrittäjyys. Yrittäjämäisellä toimijuudella tässä tarkoitetaan erityisesti aktiivista otetta ja yrittäjämäistä tekemistä, jolla tarkoitetaan tavoitteellisuutta, omien kokeilujen viemistä käytäntöön itsenäisesti usein osana pienempää ryhmää, jotka tavoittelevat "oikeaa liiketoimintaa".

..Paljon on oppinu yrittämisestä ja yrittäjyydestä ja sellaset pelot ehkä poistunu siitä, et miten vaikeeta se on. Vaikeetahan se aina on, mut sellanen enne tiimiakatemiaa ajatteli, et yrittäminen ois tosi iso juttu ja sellanen mörkö niinku varmasti monelle on ja täällä hyvin poistu se, et sen voi alottaa pienesti, sen voi alottaa tosi nopeesti ja kokeilla ja eikä niissä niin isoja sumia välttämättä tarvi ees omaa rahaa laittaa tai olla omaa rahaa pelissä se helpottaa tollanen tilanne..

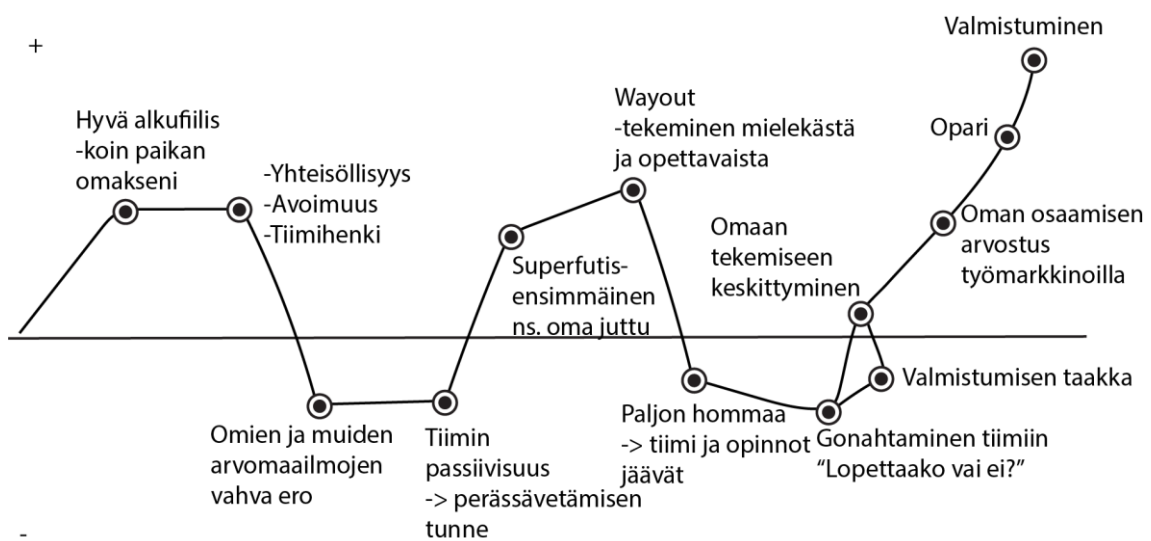
(Oppijahaastattelu 11)

Yllä olevassa otteessa oppija kuvaa paitsi yrittäjyysmörön", eli yrittämisen pelkojen selättämistä, myös strategiaa, jolla aktiivinen toimijuus tulee näkyviin nopeilla ja pienillä kokeiluilla. Kokeilustrategia on universaali tapa edistää käytännöllistä toimijuutta ja yrittäjyyttä tiimiakatemialla, ja tämä liittyy myös pedagogiseen strategiaan - yleisesti oppijoita kannustetaan "rohkeisiin kokeiluihin".

Esimerkkitarinassa (KUVIO 19, oppijahaastattelu 11) *Jimi* kokee tiimiakatemian, ja sen hyvän yhteishengen alussa omakseen, joskin alun jälkeen "arvomaa-ilmojen vahva ero" tiimissä ja toiminnan "passiivisuus" ja "perässä vetämisen tunne" johtaa eriytymiseen tiimistä ja työskentelyn painottumiseen omien projektien parissa, tässä tarinassa samanhenkisen, pienemmän ryhmän kanssa.

Näistä ryhmistä voi syntyä myös uusia yrityksiä, sillä tekeminen keskittyy usein jonkin tietyn palvelun kehittämiseen ja tuottamiseen (usein markkinointiin liittyvät palvelut). Toiminta edistyy mahdollisesti kokeilujen kautta, joskin oppiminen kokeilujen kautta ei välttämättä ole pedagogisesti hallittua. Jimin erikoistuessa tiimistä alkaa rakentua Jimille "löyhempi" ryhmä, jonka yhteiset tavoitteet määritellään yksilöiden tavoitteiden kautta. Hän myös kuvaa tiimin koherenssia yleisesti "löyhempänä", joka on seurausta oppijoiden eroavista tavoitteista.

Tarinassa Jimin aktiivinen toimijuus tuottaa luovan (uuden) lopputuloksen, projektia hän kutsuu "omaksi jutukseksi". Tämä myös lisää merkityksellisyyden kokemusta. Tässä tarinassa "oma juttu" / projekti saadaan vietyä loppuun saakka niin, että tiimiltä lainattu, kokeiluun investoitu raha saadaan myös maksettua takaisin. Jimi on tämän jälkeen mukana myös toisessa "mielekkäässä" projektissa, jossa toimimalla merkityksellisyyden kokemus ja oppiminen edelleen lisääntyy. Kokemus kääntyy kielteiseksi, kun käytännön tekemisen lisääntyessä vuoksi "tiimi ja opinnot jäävät", ja oppija saa tästä myös kielteistä palautetta. Tilanne on selvästi ristiriitainen - tilanteessa oppijan merkityksellisyyden kokemus on myönteinen, ja yhteisön antama palaute kielteinen. Tämä tuottaa "gonahtamisen" tiimiin ja jopa opintojen lopettamisen harkitsemisen.



KUVIO 19. Jimin oppijatarina (Jimin piirtämänä 22.2.2019)

Seuraavassa pisteessä oppijaa häiritsee "valmistumisen taakka", jonka jälkeen kokemus nousee myönteisen puolelle oppijan keskittyessä omaan tekemiseensä. Merkille pantavaa tässä on oppivan yhteisön muodostuminen esteeksi ja haasteeksi oppijalle. Oppijan merkityksellisyyden kokemus kasvaa loppua kohden: hänen saadessaan palautetta "työmarkkinoilla", opinnäytetyön suorittaminen ja valmistuminen huipentaa merkityksellisyyden kokemuksen ja muodostavat kokemuksen huippukohtaan. Tiimiin liittyvät haasteet (passiivisuus, arvomaailmojen ero ja ristiriitainen palaute) muodostuvat kielteisimmiksi kokemuksiksi.

Oppijan kokemuksessa nousee esiin kysymys tiimioppimisen haasteista. Pystyykö siten tiimioppiminen tukemaan yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista? Jimin kohdalla omien merkityksellisten tavoitteiden tavoittelu vaati "paskan ottamista niskaan":

..keskitty vaan tekemiseen ja sit otti vähän paskaa välillä niskaan ja oppi kestämään vaan sitä, et kaikkia ei voi miellyttää, et jos haluaa jonkun asian tehdä ni joku toinen asia voi jäädä sit vähän vähemmälle siinä vaiheessa, et pitää vaan päättää mitkä on itelle merkityksellisiä asioita mitä ite arvostaa mitkä kokee itelle tärkeemmäksi tehdä. Kaikkee ei voi saada eikä voi tehdä, mut pitää valita ne asiat mitä haluaa saada ja mitä haluaa tehdä.

(Oppijahaastattelu 11)

Eniten "paskaa niskaan" tuli oppijan mukaan poissaoloista, erityisesti yhteisöllisten ja tiimin tapahtumien osalta. Liiallinen aktiivisuus "omissa" projekteissa tuotti siten passiivisuutta "yhteisissä" projekteissa ja muodollisessa "oppimisessa".

Jimin tarinassa on yhtäläisyyksiä Aaron tarinaan, erityisesti suhteessaan tiimiin. Hänen tekemisensä saa tukea "työelämästä" ja hänellä on paljon töitä, mutta tiimiltä hän saa "paskaa niskaan", sillä hän eriytyy tiimin arjesta. Tämä on paradoksaalista siksi, että Jimi on yrittäjyyteen suuntautunut, itseohjautuva, ja kykenee viemään yrittäjämäisesti kokeilujaan käytäntöön myös tiimiakatemiaan päämäärän mukaisesti, joskin hänen toimintansa on ristiriidassa tiimiyrittäjyyden käytäntöjen ja arvojen kanssa. Hän päättyy pohtimaan tilanteessaan opintojen lopettamista.

5.6 Harri: luova unelmointi ja kokeilukulttuuri tiimiakatemiassa

Luova toimijuus (kts. luku 2) tiimiakatemiassa kohdistuu paitsi omaan itseen ja oman identiteetin ja toimijuuden laajentamiseen, myös potentiaalisesti vaikuttamisena toisiin vertaisiin: omiin tiimiläisiin sekä potentiaalisesti koko yhteisöön. Yleisesti ottaen oppija saapuu hyvin muutosalttiiseen kulttuuriin, jossa muutoksen alaisena ja luomisen kohteena on koko hänen, kuten myös hänen kansatiimiläistensä elämismailmat. Oppija on mahdollisesti juuri muuttanut omaan talouteensa, pois kotipaikkakunnaltaan ja aikaisemmat sosiaalisten suhteiden positiot ovat muuttuneet. Mikäli tilannetta pyrittäisiin vertaamaan mihin tahansa organisaatioon tai työyhteisöön, sitä voitaisiin kuvata yhteisönä, jossa kenenkään työtehtävät eivät olisi vielä muotoutuneet, ja organisaation tavoitteetkin olisivat hyvin generisiä ja vaikeita hahmottaa. Lisäksi ammatilliset identiteetit olisivat epävarmoja, kuten myös kokemus omasta osaamisesta. Tässä luvussa kuvattu luova toimijuus on vielä usein oppipoikamaisen nuorta, kehittymätöntä ja kiinnostymätöntä potentiaalia, jossa etsiminen, kokeileminen, epävarmuus, riskinotto ja henkilökohtaisuus kietoutuvat erityistä luovaa toimijuutta vaativaan toimintaan, jossa tavoitellaan omia unelmia, uusia kokemuksia, uutta tietoa sekä edellisiin niveltäviä uusia käytännön kokeiluja ja kokemuksia.

Yrittäjyys itsessään on generinen ammatillinen identiteetti, joka avaa verrattain laajan ajatushorisontin identiteettityölle. Se avaa myös tarpeen luovalle toimijuudelle, toisaalta se on generisyytensä vuoksi vaikea haaste juuri lukionsa päättäneelle oppijalle. Jokaisen tehtävänä on 2,5–3,5 vuoden aikana luoda oma ammatillinen identiteettinsä ja työnsä. Vaikka tiimiakatemia antaa tässä myös oman rakenteensa ja rajoitteensa toimijuudelle, voidaan kuvata tilanne erityisesti luovaa toimijuutta vaativaksi. On luotava omaa ammatillista identiteettiä, reflektoitava ja rakennettava omia tavoitteitaan ja toimijuuttaan. Jokaiselle asetetaan uusiutumisen ja oppimisen haaste. Kyse on oppijan kannalta liminaaltilasta, jossa hän on siirtymässä todellisuudesta toiseen, ja häneltä lopulta

kysytään "mitä haluat tehdä?" Toisaalta samaa kysymystä on kysyttävä jokaisen täysi-ikäistyneen nuoren aikuisen, joskaan ei välttämättä samalla intensiteetillä ja intohimolla, jolla kysymystä toistetaan tiimiakatemiassa.

Tässä luvussa kuvataan vielä erityisempää luovaa toimijuutta, jonka yksi oleellinen muoto on *luova unelmointi*, jossa toimijuus määrittyy erityisesti itsensä toteuttamisen kautta tai "oman jutun" etsintänä. "Oman jutun etsintä" on hyvin yleistä ja manifestinen eksistentiaalinen projekti tiimiakatemiassa, ja miltei jokainen "etsii omaa itseään". Unelmoimisella tarkoitan erityistä toimintaa, jonka tavoitteena on jonkin itseen liittyvän merkityksellisen päämäärän löytäminen. Olen ottanut valmentajana osaa myös useisiin tiimin "unelmatreeneihin" joissa toiminnan tarkoitus on rakentaa ja jakaa tulevaisuuden unelmia. Idea unelmatreeneistä tulee tiimiläisiltä itseltään, joka viestii tarpeesta *unelmoida*. Toisaalta miltei kaikki treenit ovat oppijoiden itse suunnittelemissa ja toteuttamissa. Toiminnalla tarkoitetaan pikemminkin pitkän aikavälin *visiota* tai rationaalisuuden vielä haastavalla *unelmalla* - sen saavuttaminen on jotain mikä olisi lähes epätodellisen tyydyttävää. Toimijuus ei välttämättä tällöin kiinnity niinkään rationaaliseen toimintaan ja rutinoituneeseen tekemiseen kuin ajattelulliseen luovaan, ja jopa leikkiliseen prosessointiin, reflektointiin ja henkiseen etsintään. Tämä tarkoittaa myös samaistumista projekteihin pikemminkin arvoperustaisesti, painottaen projektien merkityksellisyyttä oppimiselle ja itselle. On toinen asia, tuleeko unelmista totta, sillä unelmat myös liikkuvat ja vaihtuvat - olennaisinta lienee juuri itse *unelmointi* ja siihen liittyvän toiveikkouden ilmapiiri, ja unelmien jakaminen luotettujen ystävien kanssa. Tällä tavoin unelmat ja luova toimijuus eivät "kuole".

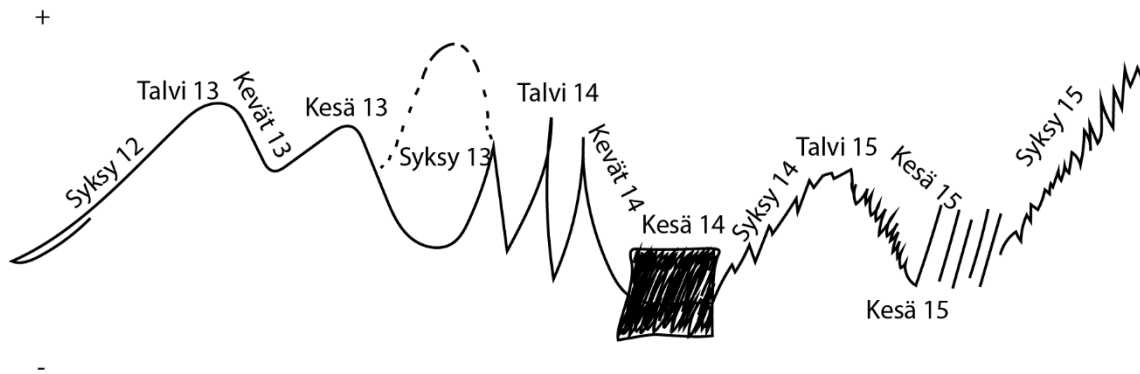
Unelmoimiseen voidaan liittää sen fyysinen muoto, tietynlainen nomadismi, vapauden tavoittelu, utelias etsiminen, spontaani vaeltelu ja matkustaminen. Jos nomadinen ajattelu puolestaan korostaa liikettä, luovia ratkaisuja, uusien mahdollisuuksien löytämistä, nomadinen ja luova toimijuus näyttää korostavan yhtä lailla (ruumiillista) liikettä kohti uusia seikkailuja ja kokemuksia. Matkustamisesta tulee tässä muodossaan ikään kuin luovuuden metafora - siinä toimijuus vapautuu kahlitsevan arjen käytännöistä ja asettuu osaksi uutuuden ja mahdollisuuksien virtaa maisemien vaihtuessa. Tämä voidaan tulkita eräänlaiseksi vapauden ja hyvän elämän eksistentiaalisesti identiteettituotannoksi, jolla on 1960-lukulaisen vastakulttuurin aito kosketus ja edelleen yhteys yrittäjyysidentiteettien vapausaspektiin - taistelua kahlitsevia yhteiskuntarakenteita ja "normaalia" arkea tai traditiota vastaan. Historiallinen yhteys *Human Potential Movement*-liikkeeseen, 1960-luvun vastakulttuuriin ja Jack Kerouacin *On The Road* (1957) -romaaniiin (kts. Kerouaciin liittyen Salo 2003) on myös rakennettavissa. Mikäli matkan, seikkailun "oman polun" metaforan historiallista rakentamista seurataan pidemmälle. On myös mahdollista rakentaa yhteys monomyytin ja "sankarin matkaan", jossa luova prosessi tuottaa toimijalle sisäisen muutoksen, transformaation. "Sankarin matka tarjoaa uuden nykykulttuurissa populaaristi vaikuttaneen tulkintakehyksen (kts. Campbell 1996/1946). Minkälainen on luovan toimijan - sankarin omaelämäkerrallinen matka? Seuraavassa oppijanarratiivissa kokemuksen loppua kohden esiin rakentuu uusi identiteetti-positio: tarinankertoja.

Mä teen oparia, mä haluan tehdä sen oparin, tajunnu tavallaan tarinan kerronnan merkityksen. Tajunnu, että mä osaan kirjoittaa. Tajunnu, että mä haluan tehdä tästä sellasen, mikä tuo jotain muuta tälle tarinan kerrontarintamalle Suomessa. Mä löydän siihen hyviä haastateltavia ja sitten kun mä puran sitä, niin mä löydän sairaan hyviä juttuja sieltä. Se on ollut todella innostavaa, minkä takia tää nouseekin täällä loppua kohden nimenomaan tänne ylös. Samaan aikaan, vaikka mä oon vääntänyt ihan hullun kiilto silmissä tuntimääräsesti, niin toi on ollut sellasta, missä mä oon tavallaan saanu sen oppinäytetyön takia. Se on ollut mulle tossa syksyllä iso asia.

(Oppijahaastattelu 12)

Tässä luvussa kuvattu luova toimijuus sisältää usein oman itsen toteuttamiseen liittyviä erityisiä tavoitteita, joita voidaan kutsua myös "unelmiksi" tai "visioksi", ja ne ovat erityinen osa oppijan identiteettityötä. Tätä työtä voidaan tarkastella oppijan oppimissopimuksen kautta, joskaan identiteettityö ei palaudu vain oppimissopimukseen. Tässä tilanteessa on kiinnostavaa tarkastella, miten oppija pyrkii saavuttamaan asettamansa, silloin tällöin hyvin haastavat tavoitteet, sillä usein käytettävissä oleva osaaminen ja resurssit tekevät pitkän aikavälin tavoitteista usein tavoitteen sijasta "unelman". Toisaalta luovaa toimijuutta voi olla myös tilanne, jossa "unelma" puuttuu, ja "omaa juttua" pyritään etsimään kokeilustrategian kautta, toisin sanoen kokeilemalla erilaisia asioita, joiden kautta oma ymmärrys "omasta intohimosta" lisääntyy. Jotta tässä kuvattu luova toimijuus toteutuu, oppijan on kyettävä luovaa toimijuutta edistääkseen riittävästi edistymään suhteessa hänen itsensä asettamiinsa tavoitteisiin. Riittävyttä mitataan projektin elinkelpoisuudella, eli sillä että projekti pysyy käynnissä ja oppijan mielessä. Tässä auttavat ja rajoittavat sekä sisäinen ja ulkoinen maailma, ajattelutavat, asiat ja kompetenssit sekä mahdollisuudet rakentaa omaa identiteettiä ja toimijuutta yhteistyössä muiden kanssa.

On yleistä, että oppija työstää luovaa projektiaan yksin. Luova toimijuus tai ainakin unelmoinnin taso voi olla myös kollektiivista, ja sen edistyminen on joka tapauksessa kietoutunut yhteisölliseen vuorovaikutukselliseen oppimiseen. Tyypillisesti kollektiivinen luova toimijuus kapenee siinä suhteessa, kun oppija erikoistuu tavoitteissaan, ja löytääkö oppija samankaltaisuutta tavoitteissaan ja identiteettityössään muiden toimijoiden kanssa. Yhteisten kokemusten, luottamuksen ja tutustumisen kertymisen myötä oppija arvioi mahdollisuuksia kollektiiviseen luovaan toimijuuteen. Yleistä on myös, että loppua kohden muodostuu 2-3 henkilön luovan toimijuuden yksikköjä, jotka ovat kykeneviä suuntaamaan toimintaansa käytäntöön tavoitteellisesti, ja myös saamaan aikaiseksi ammatillisia tai yrittäjyyttä tukevia tuloksia. KUVIOSSA 19 (oppijahaastattelu 12) esitetyssä visuaalisessa representaatioissa tarkastelen erityisesti luovan toimijuuden rakentumista. Matkan alkuvaihe liittyy tiimin ja yhteisöllisesti korostuneeseen tekemiseen, mutta ensimmäisen vuoden jälkeen oppijan yksilölliset tavoitteet, "unelmat" ja kokeilut alkavat hiljalleen saada enemmän tilaa. Toisaalta oppijan aktiivisuus ja itsenäisyys ajatella tulevat esiin myös alkuvaiheessa.



KUVIO 20. Harrin oppijatarina (Harrin piirtämänä 12.3.2019)

No, sen jälkeen sitten tulee syksy 2014. Ja nousujohteinen sinänsä. Sinä syksynä nimitäin mä tulin valituksi vierailupäälliköksi. Se on sellanen asia, mikä pystyy nostaan yheks merkittävimmäks tossa tiimiakatemia aikana. Sillon alko pääsemään kiinni siihen, että tän tyyppiset asiat kiinnostaa tai tässä mä olen hyvä käsittämään tätä teoreettista taustaa ja saamaan sen myöskin muille järkeväs. Siinä on hauskaa tollasta katkoviivaa silleen, että siihen liittyy myöskin sinä aikana paljon, no 24H järjestäminen. Järjestettiin se ja mun vastuulla oli tarinallistaminen ja me tehtiin sitä videota lyhytelokuva. Siinä on ollu muutama tällanen kohtuullisen hauska prokkis tuohon liittyen. Mut sitten taas hirveesti muuta tossa nyt, tarkistetaanpas vähän, että mitä siellä on 2014 syksy. Ei kyllä se on vaan 24H ja vierailupäällikkö. Eipä juuri muuta. Joitain saunisjuttuja, projektipäiviä ja biljardia on kolmena päivänä. Siinä niin kun tavallaan, ja se, minkä takia se sahaa, niin toi on ollu tavallaan ristiriitaisen oloista aikaa myöskin sen takia, että jos vertaa tähän näin, niin täähän on ollu vaan laskettelua, sen takia tää on suoraa viivaa täällä päässä. Mutta tässä vaiheessa on alkanu se sahaaminen tavallaan sen suhteen myöskin, että koska odotukset kolmantena vuonna on aika paljon jo korkeemmalla ja se, että mitä mä haluan tehdä. Miten tavallaan, on ajan on kesän justiinsa kuorma-autoo ja miettiny, että pitäskö mun oikeesti perustaa kuorma-autofirma, että mä pääsisin ajamaan. Koska mä olin tajunnu tona kesänä, että mua niin auttaa ihan suunnattoman paljon se, että mä vaan ajan. Se on mun ajattelulle jotenkin hyvä hetki. Jälkikäteen mä olen tunnistanu myöskin tältä pidemmältä pätkältä, että jos mulla on ollu tavallaan jotain vaikeita asioita elämässä tai jotain sellasta, mitä on tarvinnu prosessoida, mä edelleenkin teen sitä, mä en muista mitä viikko taaksepäin, kun tuli silleen, että kun olin ajamassa kotiin, niin sitten ajoin kodin ohi, koska ei tehnyt mieli mennä vielä sinne. Mulle on rentouttavaa se, että mä saan ajaa. Ja ton kesän jälkeen ton kriisin jälkeen tavallaan tää jännittyneisyys myöskin siitä, että pitäskö mun sittenkin samaan aikaan, vierailupäällikön hommat innostaa ihan hirveen paljon ja samaan aikaan mä tiedostan, että mun tekis mieli ajaa. 24H nosti sitä tonne noin ja sen jälkeen sitten 2015 kevät, niin siinä se meni, vähän lasketellessa. Siinä on paljon sellasia mielenkiintoisia pieniä juttuja, mitä sinne on heittäny. Näyttäs olevan tiimiakatemia videoo. Ai niin, toihan on ollu yks itse asiassa toi tarinatoiminta, meniköhän se peräti 2014 keväälle. No, viimeistään 2014 syksy kuitenkin.

(Oppijahaastattelu 12)

Oppija käyttää melko runsaasti aikaansa liikevaihtoa tuottaviin projekteihin, jotta myös velvoitteet tiimin "GÄP"-kassajärjestelmään tulee täytettyä. Tässä liikevaihtoa tuottavat oppijalle kuorma-autolla ajaminen ja Windows-ohjelmiston asennus sairaanhoitopiirissä. Kuorma-autolla ajaminen tuottaa yllättävän, *serendipisen* oppimiskokemuksen, joka ei liity varsinaisesti kuorma-autolla ajamisen tekniseen taitoon, vaan kuorma-autolla ajaminen auttaa oppijaa ajattelemaan ja prosessoimaan asioita. Prosessoitavat asiat liittyvät oppijan henkilökohtaiseen

elämään. Hän tuntee pikemminkin olevan ”matkalla” kuin kurssilla. Hän elää elämäänsä, hän ei ole koulussa. Asioita pikemminkin tapahtuu hänelle, hän kokee asioita, jotka vaikuttavat hänen elämänsä päätöksiin. Kokemus ”kuorma-autoilusta” on oppijalle niin merkittävä kokemus, että hän harkitsee yrityksen perustamista alalle.

Toinen merkittävä oppimiskokemus on toimiminen tiimiakatemia vierailupäällikkönä, jonka kokemuksen tuoma oppiminen muodostuu myös merkitykselliseksi projektin aikana. Hän oppii myös sen myötä jälleen jotain serendipistä: ennakoimatonta, epäloogista tai epälineaarista: hän oivaltaa olevansa taitava soveltamaan teoriaa (käytäntöön). Vierailupäällikön roolissa useimmiten oletetaan oppivan vuorovaikutustaitoja ja verkostoitumistaitoja. Tässä nähdään tekemisen ja toiminnan luova, toisaalta myös ennakoimaton potentiaali. Se voi, ja useimmiten tuottaa oivalluksia jostain muusta kuin mitä muodollinen opetussuunnitelma voisi olettaa - oivalluksilla on henkilökohtainen vaikutus, joka vaikuttaa laajentavasti luovaan toimijuuteen ja suuntaan jonka oppija tämän kokemuksen myötä valitsee.

On olennaista huomata, että luovaa toimijuutta rajoittavat sekä sisäinen ja ulkoinen näkökulma. Sisäisestä näkökulmasta voidaan tarkastella oppijan kokemusta ja ajattelua omista mahdollisuuksistaan ja taidoistaan, kun ulkoisesta näkökulmasta voidaan tarkastella oppijan tarjoamien ideoiden hyväksymistä markkinoilla. Tätä voidaan myös tarkastella ammatillisten identiteettien markkinaistumisen prosessina - työvoima toimii kilpailuilla markkinoilla, jossa kysyntä, representaatio ja kilpailuedut määrittävät sen, kuka ja mikä menestyy ja tulee liiketoiminnallisesti ”kannatelluksi” ja ylläpidetyksi. Tässä prosessissa oppija altistuu vuorovaikutukselle ”asiakkaiden” kanssa, ajatuksenaan rakentaa identiteettiään yhdessä heidän kanssaan. Tässä kohdassa luovuudesta niveltyy mahdollisesti innovaatioita, tai ne sulautuvat osaksi olemassa olevaa tuotantoa.

Edellinen kuvaus on yksinkertaistava siinä mielessä, että sisäiseen näkökulmaan voidaan kuvata sisältyväksi myös tiimiakatemia (vertais)yhteisö, jonka sisällä tietyt ilmiöt ja ideat näyttävät toistuvan aineistossa vuodesta toiseen - tämä viestii paitsi ylläpidetyn kulttuurin olemassaolosta, mutta myös siitä, että uudistumisella on rajansa. Voidaan ajatella myös, että vuorovaikutus markkinoiden kanssa on rajallista, ja oppijat kehittelevät ideoitaan itsenäisesti tai yhteisön sisällä omien intressiensä ja lähikehityksen vyöhykkeensä mukaisesti. Toisaalta on myös tiettyjä toistuvia käytäntöjä ja jatkuvia projekteja, joihin oppijoiden on helppoa lähteä mukaan ja osallistua. Tätä voisi kutsua yhteisön sisäiseksi tarjoomaksi, jossa on tarjolla toistuvasti oppijoille tarjottavia projekteja tai työtehtäviä. Kulttuurin sisällä on myös käytössä käsite ”sisäpeli”, jolla tosin ensisijaisesti viitataan talon sisäiseen työhön, tiimin johtamistehtäviin ja yhteisöllisyystehtäviin (”talon virat”). Tämä on eräänlainen *tori*, jossa tietyt artikkelit ovat tarjolla päivästä toiseen, sesonkituotteiden vaihtuessa. Silloin tällöin paikalle eksyy myös uusi torikauppias kokeilemaan uusia tuotteita. Kysymys on myös kulttuurin virrasta - oppijan tehtävänä on tehdä päätöksiä identiteettityönsä askelista ja siitä *mitä torilta ostaa*, tai minkälaiseen *vaihdantaan* (vuorovaikutukseen) tai toimintaan hän ryhtyy.

Jos metaforista tulkintaa ja kuvausta jatketaan, torilta ostetaan usein asioita, joita joko tarvitaan tai pidetään hyvänä. Tämä periaate toteutuu myös tiimiakatemioiden oppijoilla, myönteinen päätös ja osallistumisen syyt voidaan paikantaa useimmiten tarpeisiin (myös yhteisölliset) ja osaamisen kehittämiseen (tai myös muihin arvoihin liittyviin). Tiimiakatemiolla myös ohjataan pitämään oppimissopimuksessa kolmenlaisia projekteja samanaikaisesti: 1. "Lypsylehmiä" (projektit, joista saa rahaa) 2. Oppimisprojekteja (projektit, joista oppii) ja 3. Unelma-projektia (Itsensä toteuttaminen)

Oppijan toinen syksy on merkityksellinen oppijalle, sillä historia aktivoituu - aikaisemmin rakentumaan alkanut "luova tarinankertoja" saa mahdollisuuden videokuvauksen muodossa, kun valmistuvien loppukokeeseen, 24h-synnytykseen tarvitaan videoiden tuottajaa, tai roolina oli tapahtuman "tarinallistaminen". 24h-tapahtuma oli oppijalle *"sellanen omanlaisensa tarinatesti, että pystyykö rakentamaan sellasen tarinan, missä on mielenkiintonen, että se jollain tavalla kiinnostaa"*. Tästä syntyi ajatus "yhden miehen videoista", ja lopulta kehityskulku projekti-ryhmän muodostumiseen (Vesa) ja erityisen asiakkaille tarjottavan tarinatapahtuman rakentamiseen puolitoista vuotta myöhemmin. Lopulta oppija tekee aiheesta myös opinnäytetyönsä, johon on viitattu analyysin aluksi.

Elämä on kauheen mielenkiintosta. Mua kiinnostaa ihan kauheen paljon kaikki mahdollinen, millon, mitähän eilenkin justiinsa mietin? Niin eilen illalla kun tulin tenniksestä, niin mietin, että olis hauska nähdä kaupungin liikennevalokartta, missä on synkronoitu, että mikä vaihtuu missäkin vaiheessa ne valot. Koska tuolla on yks liikennevalo, joka on selvästi vedetty väärään synkkaan. Mä olen siis niin kun tavallaan niin pohjaviereitani utelias, että kaikki tällanen kiinnostaa. Tän takia tiimiakatemiakin oli tavallaan mukavaa aikaa sen takia, että koska pääs tekemään kauheesti kiinnostavia asioita. Tai ei välttämättä edes tekemään, vaan pääs käsiksi mielenkiintosiin asioihin. Näki, että mitä muut tekee ja pysty vaan juttelemaan ja tavallaan saamaan jotain lisää tuonne tarkaraivolle. Mä oon lukenu siis pienenä ihan hirveen paljon tietokirjoja. Meillä on ollu kauheen paljon tietokirjoja kotona, koska mä oon vaan lukenu niitä.

(Oppijahaastattelu 12)

Kyseinen oppija on tiimiakatemiassa erityinen siinä mielessä, että häntä kiinnostavat sekä kokemusten syvällinen reflektointi ja tietokirjallisuus. Uteliaisuus toimii hänelle arvona. Tällainen toimijuus ruokkii luovaa toimijuutta.

Oppijat eivät tyypillisesti koe itseään luovina persoonina, ja tästä on aineistossa useita otteita, myös kyseisen henkilön sisäinen identiteetti on pikemminkin rakentunut "loogisena". Tämä johtuu pikemminkin luovuuden arkikäsitteestä ja merkityksen liittämisenä ennen kaikkea taiteelliseen luovuuteen. Näin voi olla siitä huolimatta, että oppija rakentaa ilmaisullisesti luovia tuotteita, kuten kirjoitettua sisältöä ja videosisältöä.

5.7 Toimimattomuus ja oppimisen pimeä puoli: Johanneksen esteet ja haasteet

No kyllähän täällä on semmoinen, että jos et jollain lailla hyväksy tätä Tiimiakatemia kulttuuria, että sosialisatio ei saa napattua sinusta semmosta vahvaa niskalenkkiä, niin silloinhan sä lopetat tämän koulun. Täällä on todella vahva kulttuuri, joka sietää erilaisuutta tietyllä lailla, mutta ei kuitenkaan. Sietää erilaisia persoonia ja täällähän elää semmoset vahvat persoonat, jotka haluaa juosta alasti tuossa Keskusaukiolla ja semmoset ihan hullutkin menestyy täällä. Mutta sitten jos sä et tietyllä tavalla antaudu tälle jutulle, ryhmäpaineelle ja et tavallaan anna sen sosiaalisen ympäristön vaikuttaa sinuun, niin kyllähän Akatemia tuntuu silloin semmoselta paikalta, että eihän täällä voi olla. Kyllä mä sanon, että täällä on todella vahva kulttuuri.

(Oppijahaastattelu 4)

Yllä olevasta näyte tuo esiin perustavanlaatuisen jännitteen oppimiskulttuurissa, jota kukaan oppijoista ei voi ohittaa. Ensimmäisestä päivästä lähtien he oppivat jatkuvasti osana tiimiä ja tiimiakatemia yhteisöä, jossa oppijan mukaan on "todella vahva kulttuuri". Tällaisissa olosuhteissa positio vaikuttaa merkittävästi oppijan toimijuuteen ja toiminnan kohteisiin (tavoitteisiin) etenkin oppimisprosessin alussa, jolloin oppijat ovat herkimmillään vastaanottamaan myös normatiivisia malleja, ja normatiivisten mallien tuotanto on silloin myös aktiivisimmillaan. Vertaiskäytännöt ja valmentaja "paaluttavat" ahkerasti "talon tapoja" ja "hyviä käytäntöjä". Oppimisprosessin alkuvaiheessa oppijoiden yleisin yhteinen tarve on ymmärtää oppimiskulttuuria ja osallistua avoimesti ohjattuun toimintaan, yhteisöllisyystapahtumiin ja oman tiimin treeneihin. Tänä aikana myös suhde normatiiviseen kulttuuriin rakentuu tietynlaisena. Yllä olevasta oppijan kertomuksesta voidaan myös löytää ensimmäinen oppijan systeeminen ongelma, haaste "antautua" kulttuurille tai vaikuttua kulttuurista. Mikäli oppijan identiteettityö ei löydä rakentavaa ja yhteistä suhdetta kulttuurin kanssa, oppija lopettaa tai siirtyy muualle. Tämä haaste ei ole vähäpätöinen, ja tyyppillistä oli vuosina 2012–2015, että aloittaneista siirtyi muualle lopulta jopa 9/20 tiimin oppijoista, lähes puolet. Tämä tarkoittaa sitä, että 20 aloittaneesta 11 valmistui tiimistä, tämä oli valmentamissanikin tiimeissä yleistä.

Väistämättä jännite johtaa vallankäyttöön tavalla tai toisella. Vaikuttaminen ilmenee "johtamiskäytäntöinä", joita vertaiset ovat juuri oppimassa, ja myös johtamiskäytäntöjen malleina joita valmentajat välittävät johtamisen koulutusohjelman ja oman valmentamisensa ja siihen vaikuttavien ajattelutapojen kautta. Valmentajat omaavat ja käyttävät paitsi asiantuntija- myös institutionaalista valtaa. Ristiriitaista oppimiskulttuurissa on painottaa samanaikaisesti sekä yksilön tavoitteita (oppimissopimus) että tiimin tavoitteita, jälkimmäistä jopa niin, että "tiimin tavoitteet ovat yksilön tavoitteiden suhteen etusijalla".

Aloittaessani valmentamisurani en nähnyt vaikeuksia, kaiken pikemminkin sanottiin olevan maailman parasta tiimiakatemiassa, ja minäkin uskoin niin ja osallistuin "parhaan" tuotantoon. Ongelmia on, jos niitä haluaa nähdä, tai kykenee kriittiseen ajatteluun. "Börniksessä" ja sairaslomalla oli miltei aina joku jokaisesta tiimistä. Oppijoiden ongelmat olivat lopulta oppijoiden omalla vastuulla, emme olleet terapeutteja vaan tiimivalmentajia, oppimisen valmentajia ja bisnesvalmentajia. Toisaalta tiimit pyrkivät

tukemaan oppijoita, varsinkin jos he uskalsivat pyytää apua. Alkuvaiheen kuherrusajan jälkeen oppijoille kasvoi jonkinlainen kriisi, jota tiimiakatemialla kutsuttiin ”valettiimivaiheeksi”, kun oppijat alkoivat ymmärtää tiimiakatemiaa, tiimiään ja omaa suhdettaan siihen. Valmentajat eivät varsinaisesti purkaneet tässä vaiheessa yksilöiden erilaisten ongelmien ja haasteiden syitä, vaan tulkintakontekstina toimi tiimiprosessi ja sen luonne. Näin tilanne voitiin mitätöidä sillä, että ”vaihe kuuluu prosessiin ja se on ohimenevää”. Olihan valettiimivaihe kuvattu tiimiakatemian syntyyn vaikuttaneessa tiimikirjallisuudessa. Valmentajan tehtäväksi saattoi jäädä vain eksyneiden lampaiden ohjaaminen takaisin karsinaan. Saattoi myös kuulla, että ”tiimiakatemia ei sovi kaikille”. Jos joku kuitenkin lähti, häntä ei muistettu hyvällä, pikemminkin yhteisössä eli sanonta ”paska tippuu rattailta”. Tiimi-ideologian mukaan piti selvittää, kuka on mukana ja kuka sitoutuu tiimiin. Tosin ei ollut selvää mihin tuli sitoutua, sillä tiimin tavoitteet olivat vasta-aloittaneen tiimin itsensä laatimia: usein melko geneerisiä ja lopulta kulttuurisesti annettuja. Hämmästyttävän laajasti ryhmäilmiö kuitenkin toimi, ja sitä vahvisti yhteisöllisyyden antama yhteyden tunne, ilman erityisiä rationaalisia tavoitteita, jotka voisi palauttaa esimerkiksi yksilön osaamiseksi. Tiimiakatemian ”spiritissä” kyse oli yhteisöllisyyden arvosta, uskosta siihen, että yhteisö kantaa ankarien aikojen ja yksilöllisen osaamattomuudenkin yli. Aina voi pyytää apua tiimiltä ja verkostolta, jos joutuu vaikeuksiin.

(Kenttäpäiväkirja 4.5.2018)

Yllä oleva historiallisesti kerrostunut kenttäpäiväkirjan merkintä kertoo oppijoiden maailman systeemisistä ongelmista heidän pyrkiessään rakentamaan identiteettisuhdettaan tiimiakatemiaan. Jännite kollektiivisen ja yksilöllisen projektin välillä on lopulta välttämätön, sillä alkuvaiheessa oppimisen annettuna kulttuurisena mallina painottuu erityisesti yhteisen tiimin rakentaminen, ja yksilö prosessoi omaa identiteettiprojektiaan suhteessa tuohon vasta-aloitettuun kollektiiviseen oloon. Esitetty tarina herättää myös ristiriidan minä-projektin ja me-projektin suhteesta. Kun rakennelmat konstruoituvat edelleen, toimijoiden inkluusioon ja eksklusioon vaikuttavat ne ajattelutavat, merkityksenannot, jotka vaikuttavat saavat valta-aseman dialogissa ja lopulta päätöksissä. Lopulta myös yhteisten sääntöjen joustavuus ratkaisee sen, tukeeko kollektiivinen toimijuus riittävän hyvin yksilöiden identiteettityötä. Onko kysymyksessä sekä-että vai joko-tai ajattelutapa? Missä määrin oma toimijuus rajoittuu ja missä määrin se laajenee tiimissä?

Tästä lienee kysymys myös ”valettiimivaiheessa”, jossa yksilön identiteetti ja toimijuus etsii omaa positiotansa dialogisessa yhtälössä. Oppimisprosessin alkuvaiheen lopussa (6–12kk) ilmaantuu selvä portti myös eksklusioon ja ei-toimijuuteen, tai lopettamiseen, jolla tarkoitan oppimisprosessin vaihetta, jolloin päätös jatkamisesta tiimiakatemialla useimmiten tehdään. Tässä vaiheessa oppijalla on riittävästi tietoa siitä, miltä tiimiakatemia *tuntuu*. Ennen oppimismallin siirtymistä perusopintomalliin, jolloin oppija aloitti opintonsa suoraan tiimiakatemialla, tämä vaihe kiteytyi sen tuottamiin päätöksiin ensimmäisen vuoden keväällä, jolloin useat oppijat tekivät päätöksiä siitä, jatkavatko vai ei. Ketkä palasivat syksyllä, olivat mukana seuraavassa vaiheessa, usein loppuun saakka. Perusopintomalliin siirryttyä vuonna 2015, oppijat kävivät ensimmäisen vuotensa kurssimuotoisempana ”rajakadulla” (pääkampus), suorittaen peruskursseja ”perinteisemmällä” pedagogialla. Tässä muodossaan tiimiprosessin alku ja siten oppimismallin ja oppimisen henkilökohtainen kriittinen arviointi siirtyi opintojen toisen vuoden keväälle. Tämä ainakin näytti vaikuttavan lopettamispäätöksiin.

Tämä kertoi myös siitä, että opintoihin kulutettu aika oli jo niin pitkä, jolloin tutkinnon saamiseksi kannatti jatkaa mahdollisista vaikeuksista huolimatta.

Minkälaisia ongelmia edellä kuvattu vaihe voi tuottaa oppijalle? Sekava tilanne tavoitteiden ja toimijuuden suhteen voi edellä kuvatusti tuottaa stressiä, pelkoa ja ahdistusta ja haastaa edelleenkin oppijaa haastavassa tilanteessa, jossa hänen vastuullaan on asettaa sekä pitkän aikavälin tavoitteita itseohjautuvasti, mutta myös vastata uusiin, sekaviin ja nopeasti muuttuviin yhteisöllisiin odotuksiin. Toisaalta avoin dialogi voi ohjata kollektiivista keskustelua arvaamattomalle ja hallitsemattomalle alueelle ja tuottaa kaaosmaisia kokemuksia tai hallinnan menettämisen kokemusta. Omat kompetenssit, rohkeus ja itsevarmuus ei vielä välttämättä riitä osallisuuden ja luovan toimijuuden tuottamiseen saati ”rohkeisiin kokeiluihin”, vaan lamaannuttaa ja ajaa noidankehälle, jossa liian korkeat odotukset omaa toimintaa kohtaan, sekä pelko ja epävarmuus lamaannuttavat toimijan.

Varmaan joillain ihmisillä se et jos ei oo pakko tehdä mitään ni ei tehä mitään tyylinen ongelma ja ehkä siel on se varmaan monella se, et ei tiä mitä pitäis tehä tai ei tiä mitä haluais, et sellanen oma ja sit ehkä jollain tapaa se uskalluskin, et moni asia, jos haluaa tekemistä ni vaatii sen, et sä meet tonne jonnekin esittelee jollekin ulkopuoliselle sun ideaa ja ottaa mahdollisesti turpaan siellä tai muuten sit yks ehkä just siihen liittyy se isoin ongelma. Harva tiimiakatemiaprojekti kaatuu siihen, et se oikeesti markkinoitais ja tehtäis tosissaan ja sit ei ois asiakkaita tai, et kassavirta olisi negatiivinen ja söis sen firman konkurssiin tai muuta. 99 prosenttia kaatuu siihen, et kukaan ei koskaan tarjoo sitä palvelua tai tuotetta oikeesti kellekään eikä sitä markkinoida ikinä. Se on ylivoimaisesti omissakin projekteissa ni kyllä, jos ne on kaatunu ni ne on kaikki kaatunu siihen, et sitä ei oo oikeesti lähetty tekemään niin kun sitä on suunniteltu ja mietitty ja funtsittu ja pähkäilty, mut ei oo koskaan lähetty rohkeesti tekemään. Ehkä se on sellanen hyvä oppi kans itelle, jos jotain haluaa saavuttaa ni sit pitää lähtee tekemään sitä.

(Oppijahaastattelu 11)

Yllä olevassa oppijahaastattelussa keskustelun aiheena oli erityinen ongelma tiimiakatemiassa, nimittäin toimettomuus. Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa mitään ei näytä tapahtuvan tai mitään ei saada aikaiseksi, sitä kutsutaan tiimiakatemiassa myös ”tuusailuksi”. Ilmiötä ei kuitenkaan usein lähestytä pedagogisesti, vaan ongelmana, josta pitäisi päästä eroon. Toimettomuus voidaan tulkita myös laiskuudeksi, tai kuten yllä olevassa otteessa, toiminnan (tekeminen), uskalluksen (pelko) tai pakon puutteeksi (johtaminen). Tässä työssä ei ole tarkoitus eritellä ilmiön syitä, joskin on mahdollista tulkita sitä tilanteeksi jossa ”peli” on oppijan näkökulmasta ”rikki”, ja siten jollakin tapaa estää oppijan etenemisen. Eräs seikka, joka aineiston perusteella vaikuttaa olevan rikki, on erilaisten identiteettiin liittyvien tavoitteiden ja toiminnan erilaisuus. oppijoiden tulisi samanaikaisesti pystyä itse asettamaan tavoitteitaan ja edistymään niitä kohti, kun toisaalta heidän pitäisi kyetä myös vastaamaan myös yhteisön odotuksiin ja työskentelemään yhdessä asetettuja tavoitteita kohti. Jälkimmäinen näyttää aika ajoitin johtavan tehtävien suorittamiseen, joita yhteisö asettaa, ja näin kuluttaa oppijan kokonaisresurssia ja mahdollisesti vaikeuttaa omien unelmien saavuttamista ja erityisosaamisen kehittämistä.

”Vahvojen persoonien” vaikutus tiimin kollektiiviseen toimijuuteen tai valmentajien kannustaminen ”johtajuuteen” ja yhteiseen tekemiseen tuottavat tietynlaista, joskaan ei välttämättä kaikki huomioon ottavaa kollektiivista toimijuutta. Tasavertaisuuteenkaan tähtäävät dialogikäytännöt eivät takaa yhtäläisiä mahdollisuuksia oppimista tukevaan toimijuuteen, vaan oppijat ovat lähtökohdaisesti erilaisia toimijoita. Kriittistä siten oppijalle on se, miten erilaisuutta siedetään ja mitkä ovat inklusion, tai erityisesti kollektiivista luovuutta ruokkivat kriteerit, kun tiimi arvioi jäsentensä arvoa tiimille. esimerkiksi jääkiekkovalmentaja Rauno Korven ”kehäteoria” on yleinen visuaalinen työkalu tiimiläisten arviointiin, jonka avulla tiimiläiset merkitsevät avainpelaajat sisäkehille ja passiiviset jäsenet ”ulkokehille”. Jääkiekossa tällainen joukkueen arviointi voi puolustaa paikkaansa, mutta tiimiakatemia ympäristössä sen käytöstä tulee helposti syrjivää ja pikemminkin sillä on tavoitteelleen käänteinen vaikutus - eksklusiota lisäävä vaikutus. Kun tiimit käyttävät kehäteoriaa, ihanteellista toimijuutta mitataan yksinkertaisesti osallistumisen määrän kautta - se kuka on aktiivinen tiimin toiminnassa, huolimatta toiminnan laadusta tai tuloksista tulee todennäköisesti sijoittumaan tiimin avainpelaajiin. Erityinen huomio kiinnittyy tällöin yhteisöllisyyteen itseisarvona.

Alkoi kypsyään vuotta ennen akatemiaa mielessä, että halusi tehdä muutakin kuin ajaa. Sitten tuli haettua tänne, luin materiaalit kerran nopeasti läpi (..) taustalla tavaltaan se että halus tehdä elämässään jotain muuta (..) eka vuosi meni silleen..ujolla innostuksella..ei oikein tajunnu silleen mihin oli tullu..ei oikein osaa erikseen eri vuosista kertoa..mutta luonu tavallaan itelleen sellaista keinotekoista painetta että pitäis löytää sellainen oma juttu..mut ei oo sitä löytäny ja..(..) suoritus tuntuu siksi epäonnistuneelta, kun ite luonu sellaisen paineen että haluaa löytää sen, pitää löytää, sellaisia oman pään sisäisiä, ei mun mielestä ulkopuolelta tullu se. Tässä viime aikoina muutenkin miettiny sitä omaa panosta tiimin suhteen, ja tullu sellainen fiilis että ei oo panostanu ehkä tiimiin sillä tavalla kuin ois voinu (herkistyy..pitkä tauko) täytyy pyytää anteeksi kaikilta että en oo tuonu omaa panosta niinkun olisin voinut tuoda, kiittää silti että oon saanu olla mukana..emmä osaa sanoa vielä oikein muuta.

(Oppijanarratiivi 1)

Yllä oleva näyte on tiimin viimeisistä treeneistä ennen valmistumista, jossa oppijat vuorollaan kertovat omasta matkastaan tiimiakatemialla. Tavoitteena kullakin oppijalla on siten ollut kertoa oma tarinansa alusta loppuun viimeisen 2,5 vuoden ajalta. Oppija päätyy pyytämään ”anteeksi kaikilta” tarinansa aluksi, joka viestii paljon, miten oppija kokee oppimismatkansa tiimissä, se kertoo myös erityisestä kuormittavuuden kokemuksesta, jota oppija kuvaa myöhemmin. Oppijalle tiimiakatemia on ollut ennen kaikkea ”henkinen matka”, ei niinkään täynnä erilaisia ”rohkeita” kokeiluja ja toimijuutta. Tunnin tarina etenee tavalla, joka anteeksipyyntöänsä jälkeen muuntuu jonkinlaiseksi palautekeskusteluksi, nostaten kuitenkin esiin eräänlaisen noidankehän, joka alkaa liian suuren haasteen asettamisesta suhteessa käytettävissä oleviin resursseihin. Oppija pyrkii etsimään ”omaa juttuaan”, ja pyrkii tämän vuoksi myös välttelemään osallistumistaan ei-kiinnostaviin projekteihin. Hän pyrkii täten säästämään energiaansa ”omalle jutulle”, jota ei kuitenkaan löydy. Tämän lisäksi oppimaan oppimisen taidot, joita tarvittaisiin eivät myöskään tue oppimista, ja oppijan

valmistuminen jää myös erityisesti teoriasuorituksista kiinni. Tilanne johtaa henkilökohtaisiin haasteisiin ja myös uniongelmiin, jotka haittaavat toimintakykyä entisestään.

Oppija toteaa tarinassaan, että paine ”oman jutun” löytämiseen ei tullut ulkoapäin. Tämä lienee saattaa olla ryhmätilanteesta vaikuttanut lausunto, oppijan tavoitteena puheenvuorossa on ottaa vastuu toiminnastaan täysin itse. Tiimiakatemia oppimiskulttuuri ja sen käytännöt tukevat ja altistavat ”sankarituotannolle”, sillä käytännöt on asemoitu ”oman jutun” etsimiseen oppimissopimuksiin, unelmatreeneineen sekä ”sankari-identiteetteineen”, jota self-help -kirjallisuus osaltaan myös rakentaa. Tähän toki vaikuttaa myös julkisen median tuottama sankari- /menestyjäkuvasto - ja niistä vaikuttuneet oppijoiden omat esikuvat. Sankari-identiteetti on myös aineistossa esiintynyt representaatio rekrymarkkinointia varten (tutkimuspäiväkirja 2020), jonka oppijat (markkinointitiimi) tuottivat itsenäisesti kohderyhmäehdotuksena. Kuvasto tuo lähelle myös jo 1990-luvulla ilmiöksi nousseen Jari Sarasvuon ”sisäisen sankarin” ja kirjan tuottaman supersankarin, jonka tarinan ”onnistuja” ”ongelman kohdatessaan räjähtää toimintaan, epäonnistuja alkaa etsiä syyllistä ja halvaantuu.” Hänen ylikuonnollisia voimiaan kuvaa myös hänen mielensä ja ympäristön hallintansa taidot, joissa ”kuka tahansa meistä voi muuttaa tunnetilaansa koska tahansa ja millaiseksi tahansa” ja ”kasvun perustuessa siihen, ”että joku uskaltaa yrittää enemmän kuin on tai osaa.” (Pyykkönen 2014; Sarasvuo 1996).

Uupumus, jota tiimiakatemialla kutsutaan ”börnikseksi” saattaa hyvinkin olla oppijalle ensimmäinen. On selvää, että tätä liian yleistä jälkimodernin työelämän ilmiötä opetellaan ”rajojen hakemisena” jo tiimiakatemiassa. Uupumus, joka usein johtaa sairauslomaan, on toistuva ilmiö, joten sitä voidaan kutsua tiimiakatemialla systemiseksi ongelmaksi, josta tulee tämän myötä arkipäivää ja ikään kuin luonnollinen, tiimiakatemian ja elämään kuuluva asia. Oppijoiden syyt sairastua uupumukseen ovat yksilölliset, mutta edellisestä oppijanarratiivista voi tulkita syiden liittyvän paitsi oppijan elämäntilanteen ja oppimistaitojen ongelmiksi, myös oppimiskulttuurin rakenteeseen, ohjaustapoihin ja sen luomiin odotuksiin liittyviin ongelmiin, varsinkin silloin, jos vastaavia ongelmia ei esimerkiksi lukiossa ole ollut.

Minulla meni yllättävän pitkään valmennustyössäni ymmärtää, että tiimiakatemia on oppijalle haastava ja kuormittava oppimismalli monessakin mielessä. Tänä keväänä olen säännöllisesti keskustellut toisella sairauslomallaan olevan oppijan kanssa, ja siksi päätin tehdä merkinnän päiväkirjaan. Hän haluaa tehdä asiat hyvin, ja hän on toiminut tiimin hyväksi useissa projekteissa, tiimin johtotehtävissä ja näyttänyt esimerkkiä muille. Häntä voisi kuvata oppijapersoonaltaan tiimiyrittäjäksi. Tämä ei tarkoita, etteikö toisenlasiakin oppijoita olisi uupunut vuosien varrella. Uupumus tulee usein tietooni, kun tilanne on niin huono, että joudutaan pistämään breikki hommalle. Syitä on monenlaisia, jollakin tavalla epätasapainoon liittyviä. Henkilökohtaiset syyt ja kuormittavat ajattelutavat voivat olla pohjalla. Myös se, että ei kykene asettamaan tavoitteita, ja fokuusoimaan ja sanomaan ”ei”, johtaa joissakin tapauksissa uupumukseen jossain vaiheessa. Oppija päätyy olemaan liian monessa mukana, mutta ei saa lopulta riittävästi onnistumisen kokemuksia. Kompasteluja projektien aluissa on liikaa, ja toisten oppijoiden, kuten omakin sitoutuminen ja sitkeys toimia pitkäjänteisesti epävarmuudessa ja luoda yhteistä suuntaa on pääsääntöisesti verrattain heikkoa. Pitäisi myös saada aikaan liikevaihtoa jostakin. Tällainen haaste on vaikea kokeneemmillekin työkäisille, mutta erityisen vaikeaa on oppijoille, joilla odotukset itsestä ja tulevaisuudesta

ovat suuret, eivätkä käytännön kokemukset pääse lähellekään odotuksia. Näin edistymistä ei tapahdu. Kaikki tuntuu olevan muutoksessa jatkuvasti, ja myös yleinen tiedottaminen saattaa myös tietoisesti ontua - pedagogisista syistä (ajatus, että epävarmuuden tilassa ajattelu ja tekeminen aktivoituu) tai siitä syystä että vastuu viestinnästä on laitettu toisille tiimiyrittäjille, jotka eivät välttämättä löydä motivaatiota, aikaa tai merkitystä tiimiakatemiaan "sisäiselle" projektille. Tiimiakatemiaan kalenteri on täynnä monia asioita: treenejä, yhteisöllisyystapahtumia ja paikalla oloa hälyisessä avokonttorissa "höpöttelemässä" tiimin kanssa, joiden päälle tulevat projektipalaverit ja kirjojen lukeminen (iltaisin). Oma ja muiden osaaminen on vasta taimi, ja tekemiseltä odotetaan paljon oma-aloitteisuutta. Kalenteria pitäisi itse johtaa, ja useat ottavat kalenterit käyttöönsä vasta tiimiakatemiaan tullessaan. On monia perusasioita opittavana elämäntilasta, mutta oppijasta voi helposti alkaa tuntumaan, että tiimiakatemia odottaa, että olemme jo työelämässä ja toimimme työelämän säännöillä. Emmehän ole opiskelijoita vaan yrittäjiä, jotka toimivat oikeiden asiakkaiden kanssa. Tällaiseen ajatteluun ohjataan tämäsuuntaisella eetoksella, ja oppijan omat odotukset itseään kohtaan ovat omiaan kasvamaan ylisuuriksi liian varhain. Silloin ollaan jo uupumuksen tiellä. Tasapaino tulisi oppimisen vuoksi voida säilyttää, muuten opitaan vain uupumaan ja sairastumaan.

(Kenttäpäiväkirja 27.5.2021)

Yllä olevan kuvauksen lukeminen voi hengästyttää. Jotkut osaavat paremmin ja joustavammin hallita kuvattua ympäristöä, mutta jotkut uupuvat. Kysymys herää, kuka onnistuu moisessa ympäristössä optimoimaan oppimisen niin, että syvenevät virtauskokemukset, syvälinen reflektio ja tiedonhankinta, luovuus ja oivaltaminen kukoistavat? (Lonka 2014). Tiimiakatemiaa voidaan kuvata sellaisena yrittäjyyden käytäntöyhteisönä (Lave & Wenger 1998), joka pyrkii tukemaan yrittäjämäisen ajattelun kehittymistä. Yrittäjyyden käytäntöyhteisö se ei ole siinä mielessä, että yhteisö on kokonaisuudessaan vielä perifeerinen, sillä myös vanhemmat tiimiyrittäjät ovat yrittäjyydessään oppipoikia.

Suurimpana riskinä tiimiakatemiassa oppimisen näkökulmasta on se, että oppijan jatkuva ja pitkäjänteinen tekeminen ei onnistu, tai epävarmuuden, pelon ja ahdistuksen tunteista tulee vallitsevia. Tällöin kyse on pikemminkin selviytymisestä kuin generoivasta tekemisestä ja oppimisesta. Oppimiskulttuurissa on yksittäisen oppijan ajattelun, toiminnan ja keskittymisen kannalta myös useita häiriötekijöitä, ja se tukee pikemminkin pirstoutuvaa ja epävakaa yhdessä "tempoilua", kuin tasapainoista ja ennustettavaa arkea. Tämä on omiaan häiritsemään oppijan itseluottamusta ja pystyvyyttä pitkäjänteiseen työskentelyyn.

Sitten toi seuraava tän lilliputin jälkeen oli Innovaan muuttaminen ja siinä ehkä jotenkin vähän jo semmonen, että tää on nyt tämmönen viimeinen koti, johon muutetaan. Ja sitten, kun se kevät oli muutenkin niin eli kolmosvuoden kevät tosi semmonen rikkonainen, kun oli se Aussi-homma. Sitten Lc. Se oli tosi sillei, että ei oltu oikein tiiminä ja vähän semmonen. Ei oikein kukaan saanu mistään kiinni. No sitten ei oikein ees muista siitä mitään, että se. Me käytiin niitä makkaroita myymässä Tahkolla. Se, kun oltiin tupareissa Eeron ja Jaken ja Veetin kanssa ja joo. No sitten kesä oli sillei, että kun tajus, että no aika hyvinhän tässä on itellä rahaa tonne ympille (maailmanympärysmatka) ja sitten oli muutenkin silloin lilliputtikesänä miettiny, että no kesällä sitten jotain Adidas-hommaa, että kyllä me varmasti voidaan jonkinäkösen yhteyden. No eihän sitä saanu. Sen kesän vaan pelattiin Santerin kanssa jalista ja käytiin keskustan TA-paikoissa kahvilla. Siis se oli mukava, mutta sillei muuta se oli ja huuhaa. Ja sitten ehkä. No se kesä ois ehkä jossain tossa. Sitten tossa syksy. Vähän semmonen ehkä ahdistus. Ahdistus on kyllä väärä sana, mutta siis semmonen. Ehkä ilmapiiri oli semmonen ahdistava. Ite en ollu eikä varmasti kukaan muukaan, mutta semmonen tosi

sisäänpäin vetäytyä, että oli ne oparit ja sitten kaikkea ja ei oikein. No mitäs täs nyt enää alottaa, että puol vuotta. Kellään ei ollu oikein mitään käynnissä, paitsi se Lr oli ollu sen kevään, kesän, varmaan vähän sitten se huomattiin. Siinä oli sitten semmosta perustuskasta yrittämistä ja sitten kaikki asiakasaamupaloja niille Lr:n tyypeille. Se oli aina, että suunnitelmat oli hyviä, mutta ne toteutukset oli käytännössä kaheksankyt-prosenttisesti huonoja varsinkin tommosissa myynti, missä joutuu nostaa puhelinta niin.

(Oppijahaastattelu 5)

Yllä olevassa näytteessä tietynlainen epäjatkuo on nähtävissä, ja osaltaan se kuvaa myös tiimiprosessin loppuvaiheen vaikutusta oppijan tekemiseen. Oppija ei osallistunut tiimin itse järjestämälle Australian reissulle, johon useat tiimiläiset lähtivät, joka toi tiimiprosessiin omanlaisensa "katveen". Sen jälkeen, samana keväänä tapahtui koko yhteisön Euroopan matka *learning circus*, johon tiimeille annettiin valmentajien toimesta haaste kerätä rahat. Tulossa oli vielä maailmanympärysmatka. Tietyllä tavalla on mahdollista tulkita, että oppijan ajasta hyvin suuri osa meni viimeisenä vuotena matkakassan hankintaan. Tämä ohjaa toimijuutta sellaisiin hankkeisiin, josta voi laskuttaa. Oppijan kohdalla kassa hankittiin mm. jäätelökioskia pyörittämällä.

Lievempi ja yleisempi riski on se, että oppija ei päädy kunnolla syventymään mihinkään projektiin, vaan ajelehtii "porukan" mukana ainakin jonkinasteisesti "suorittaen" tiimiakatemiaa ja osallistumalla yhteisölliseen toimintaan. "Suorittaminen" liittyy yleisesti naturalistiseen "koulumaiseen" käytäntöön ja käyttäytymiseen, jossa opiskellaan tutkintoa tai pikemminkin ulkoista kuin sisäistä oppimista varten. Tämänkaltainen ajattelutapa on täysin luonnollinen ja looginen kehityskulku johtuen miltei jokaisen oppijan formaalista kasvat- ja opiskeluhistoriasta, sillä nykymuodossaan perus-, ja lukiokoulutus ei perustu oppijan itse asettamiin kokonaisvaltaisiin oppimistavoitteisiin tai elämänpolitiikkaan, vaan pikemminkin oppijoille annettuihin tavoitteisiin ja opetussuunnitelmiin. Tällaisen kokemuksen vuoksi oppija myös alla olevassa näytteessä hakeutuu tiimiakatemiaan. Joka tapauksessa hyppäys oman elämänsä "sankariksi" on jokaiselle suuri.

Mä ennen akatemiaa olin siis Äänekosken lukiossa. Ja siellä silloin Saarisen Kari kävi joskus kertomassa tiimiakatemiasta ja sit jotenkin lukiossa oli niin kyllästynyt siihen päättämiseen tai, että vaan opetteli asioita ulkoa ja kävi oksentamassa ne asiat sitten koepaperille ja lähti pois ja unohti ne sit sinne. Niin sitä ei oikein tiijä, että mitä lähtis opiskelemaan, että kun yliopisto tuntu siinä vaiheessa, että kuus vuotta vielä niin kun koulun penkillä lukemassa, en millään jaksa. Niin sit mä kävin omon kanssa ja ammatinvalintapsykologin kanssa juttelemassa ja kaikki sano, että tiimiakatemialle, niin sit mä, että okei, ehkä mun kantsii hakea tiimiakatemialle.

(Oppijahaastattelu 10)

Suorittamisen riski ei niinkään liity opiskelemiseen ja suorittamiseen, kuin siihen että oppijasta tulee liiallisessa määrin ajelehtija, jonka osaaminen ei kehity tiimiakatemian vaikutuksesta merkittävästi. Toisaalta osaamisen arviointi on

vaikeaa, ja kehittymisen tulkintaa tulee tehdä yksityiskohtaisesti ja tunnistaen sekä tarkastella oppijan osaamisen kehittymistä spesifeissä kompetensseissa. Tässä kuvauksessa en pyri kuitenkaan kompetenssien kehittymisen arviointiin, vaan kuvaamaan potentiaalisia riskejä pohjautuen aineistoon. Voidaan myös ajatella, että oppija, joka "ajelehtii" spontaanisti, ohjautuu pikemminkin yhteisöstä kuin itsestään käsin. Tällöin oppimiskulttuurin rakenne paljastuukin enemmän oppijaa ohjaavaksi tekijäksi:

On niin helppo jättää sitten tekemättä sillee, että kun on niin paljon kaikkee häslähöslää ja sitten tavallaan, kun pystyy luomaan sitten kaiken tilalle aina jotain muutakin, jos ei halua tehdä jotain. Ei nyt ihan suoraan sillee, mutta kuitenkin se. Ja sitten, jos ei tykkää siitä soittamisesta niin ohan se tosi epämiellyttävää ja eikä meijänkään tiimissä siitä oikein kukaan tainnu tykätä. Ja sitten, kun se on. Ympäristö on mukava ja paras yhteisö, jossa oon ollu. On vaan tosi helppo olla tekemättä, jos halua.

(..) Mulla oli se Adidas-homma vahvana, mutta sekin oli niin hölmösti aateltu, että sitä mielti vaan sitä eikä sen haluamisen eikä osaamisen kannalta, että kasvatti vaan sitä halua. Mutta sitten ei semmosta spesifiä osaamista tai että okei. Jos mä kehittäisin itteeni tohon suuntaan niin ois oikeesti jotain tarjottavaa muuta kun tällästä sekoilua. Mutta vaikeehan se on tietty sanoo, että mitä sen jälkeen halua tai aikoo tehdä. Mutta enemmän sellasta osaamisen kartuttamista ja sitä kautta justinsa.

H: Miten sä näät, jos nyt kattoo niin mitkä ne sun osaamisen kartuttamisen suurimmat esteet oli? Tuo oikeestaan menee hyvin tohon oppimisen esteisiin akatemian aikana.

No tosi isona itellä varmasti se Adidas-homma itse asiassa, että kun siihen oli fokusoitunu niin paljon niin sitten tavallaan muu oli ehkä vähän sitten toisarvosta. Mielti vaan, että okei. Täähän se nyt on, että sinne haluaa. Mutta jälkeenpäin tosi hölmöä ajattelua, että luottaa vaan siihen, että kun haluaa niin kyllähän sitten pääsee. Mutta. No kyllä itse asiassa menee. Vähän samalla lailla voin verrata niiku tota freelancer- aikaa ja nyt tota aikaa tuolla, että kun freelancerinä. Mä kyllä tavallaan tykkäsin siitä, että pystyy ite päättää kaikki projektit tai no siis pystyy, että mitä haluaa tehdä ja mitä ei. Mutta sitten siinä menee tosi paljon myös aikaa siihen, että etsii niitä projekteja ja myy kaikki muu semmonen oheishela, mikä semmoseen freelancer-hommaan kuuluu varsinkin, kun ei oo vielä yhtään nimeä tai asiakaskuntaa, että kaikki on lähtee kylmästä niin se. Tavallaan se kehitys siinä kirjoitushommassakaan ei ollu niin suurta. Ja sitten tavallaan kun se fokus on siinä, että pitää hommata jotain, mistä tulee rahaa niin sitten se semmonen opiskelukin on vähän sillee, että no eka haluais niitä asiakkaita, jolle vois kirjoittaa ennen, kun alkaa vielä syvemmin opiskelee näitä copyrighting-juttuja. Mutta sitten nytte taas, kun on tuolla niin se kirjoitusmäärä on ihan älyttömän paljon isompi, kun käytännössä kirjoittaa sen jonkun kuus tuntia päivässä ja monesti enemmänkin. Se semmonen näppäimistöaika on niin paljon isompi ja siinä kehittyi. Ja sitten, kun ei oo sitä muuta säälää siinä ympärillä niin tavallaan on paljon enemmän sitä voimaa sitten. Näkee, että kun mä nyt kirjoitan niin sitten, jos mä luen ja opiskelen jatkuvasti niin sitten se koko ajan vaan lähtee rullaa paremmin ja paremmin niin samal lailla tavallaan ehkä se. On niin paljon kaikkee oheissälää ja hähinää noissa Tiimiakatemiajutuissa, että se semmonen fokusoituminen. Mikä se semmonen hieno sana? Ei intensiteetti, vaan siis se määrä, tekemisen määrä. Mä oon miettiny, että jos oikeesti semmoset laskutettavat tunnit laittais Tiimiakatemia ajalta yhteen. Totta kai se nyt on paljon muutakin, kun on treeniä ja tommosta yhteisöllisyshommaa niin kyllä puoleen vuoteen. Yheksään kuukauteen sais helposti. Sitä kautta, että vaikka aika on kolme puol vuotta, mutta tavallaan se semmonen keskittyminen yhteen juttuun niin se ei oo kovinkaan vahva.

(Oppijahaastattelu 5)

Yllä olevassa näytteessä oppija kuvaa oppimisensa esteeksi "häslähöslän" ja myös omien tavoitteidensa puutteellisuuden, hän oli keskittynyt pääsemään Adidakselle töihin, sillä oli brändiin voimakkaasti identifioitunut. Yhteisössä oli myös helppoa vältellä tekemistä sellaista tekemistä mikä ei kiinnosta. Vaikeuttavaksi kehäksi osaamisen kehittämisessä oppija näkee myös sen, että tiimiakatemiassa fokus on tehdä rahaa, jolla maksetaan laskuja ja matkustetaan. Tämä häiritsee valitsemasta projekteja, jotka vaativat pidemmän ajan kehittyäkseen "laskutettaviksi". Tämä tarkoittaa usein sitä, että tarvittaisiin enemmän aikaa kehittää osaamista, jonka seurauksena on mahdollista laskuttaa asiakkailta tuotetusta arvosta.

Tiimiakatemian valmentajat eivät ole omaksuneet opettajan tai ohjaajan roolia, joka opettaisi käytäntöjä "kädestä pitäen", vaikka sille on usein tarvetta toiminnan pysähtyessä, jumittuessa tai kehitettäessä tiettyjä kompetensseja pitkäjänteisesti. Valmentajan interventiot tiimissä koetaan joissakin tapauksissa myös "häiriöksi prosessissa". Esteitä on useissa yrittäjyyden käytännöissä, joista ensimmäinen on yhteisten mielekkäiden, hyödyllisten ja innostavien tavoitteiden asettaminen. Usein tilanne ratkaistaan asettamalla "toivotut", generiset tavoitteet, jotka mahdollistavat avoimuuden asettaa yksilöllisesti motivoivia tavoitteita. Toimivat tavoitteet ovat kuitenkin vasta ensimmäinen askel.

5.8 Minä opiskelijana – Elina ja opiskelijaelämä likana haalareissa

Institutionaalisesti jokainen tiimiakatemian oppija on *opiskelija*, ja heidät on valittu JAMKin opiskelijoiksi aloittaessaan opinnot joko yrittäjyyden kehittämisen koulutusohjelmassa tai tiimiakatemian *erikoistumiskärjessä* riippuen mikä on ollut heidän aloitusvuotensa. Oppijat usein nostavat opintotukea (osa myös opintolainaa) ja nauttivat opiskelijan etuisuuksista, kuten erilaisista opiskelija-alennuksista ja asumistuesta. Tässä luvussa tarkastellaan kuitenkin opiskelijaidentiteettiä tiimiakatemian oppimiskulttuurissa erityisenä kulttuurisena tuotantona, jonka positio poikkeaa yleisestä korkeakouluopiskelijan identiteetistä, nimittäin opiskelun ja koulun toiseuden perspektiivistä. Opiskelu on tiimiakatemiassa tuotettu *likaisena*, aineena väärässä paikassa.

Opiskelijaelämää tuotetaan Suomessa erityisenä elämäntapana ja kulttuurina (Koivisto, Komulainen, Rätty & Vanhalakka-Ruoho 2017), joka liittyy aikuisopiskeluun. Haalareihinsa pukeutuneet korkeakouluopiskelijat ja heidän juhlintarituaalinsa ovat opiskelijakaupungin näkyvin ilmentymä opiskelijoiden yhteisöllisestä kulttuurista ja elämäntavasta, johon liittyy erityisesti opiskelua – eli kursseilla ja luennoilla istumista, projektimaista työskentelyä, opiskelijabileitä ja mahdollisesti sivutoimisia töitä. Valtakulttuuriin identifioituva väistämättä kokee ristiriitaisia tunteita saapuessaan tiimiakatemian *työympäristöön*, mikäli oppija ei ole tietoinen tiimiakatemian sisäisestä kulttuurisesta normistosta.

Tiimiakatemiolla vallitseva kulttuuri (erityisesti valmentajien tuottamana) on ollut ristiriidassa ja vastustanut manifestisesti opiskelijamaista elämäntapaa 2010-luvulla mm. sillä seurauksella, että opiskelijahaalarit eivät ole kuuluneet tiimiakatemian kuvastoon. Joka tapauksessa opiskelijaidentiteetti ja opiskelijaelämä on valtakulttuurin rakentama identiteetti-positio, jonka keskellä tiimiakatemia pyrkii tuottamaan oman saarekkeensa. Kaksoisidentiteetti sekä tiimiyrittäjänä ja opiskelijana on tavalla tai toisella omaksuttu positio, jossa huojutaan opiskelijan ja yrittäjyyden liminaalitulassa. Kuka minä olen ja keneksi haluan tulla ovat usealle liian haastavia kysymyksiä vastattaviksi. Oppijat kuvaavat tiimiakatemiaa kuplana, jolla he tarkoittavat juuri liminaalitulaa ennen työelämää. Jos kokee vaatimukset tiimiyrittäjänä tai yrittäjänä liian haastavina tai varhaisina, on aina mahdollista palata opiskelijan identiteetti-positioon. Muistan itsekin osallistuneeni valmennuksessani koulun ja opiskelun tuottamiseen toisena: Tiimiakatemiolla emme olleet koulussa, vaan töissä. Mikäli oppija erehtyi puhumaan koulusta, tuli minun kysyä, niin että missä olitkaan? ”Niin, töissä”, oli oikea vastaus. Valmentajaurani loppuaikana luovutin, enkä enää reagoinut – oppijat puhuivat vuonna 2020 yhä useammin koulusta, näin valtakulttuuri oli (ehkä) voittanut.

Kun puhutaan opiskelemisesta tiimiakatemiassa, toimijuudella ei tarkoiteta yleiseen opiskelijaidentiteettiin samaistumista ja teoriapainotteista oppimista. Enemmänkin kyse on siitä, että ensisijaisesti opiskelijat rakentavat omaa identiteettiään opiskelijan identiteettinä, eivät yrittäjän identiteettiä. Tämä positio voi myös vaihdella niin, että jossakin tilanteessa ”olla” opiskelijoita, jossakin tilanteessa taas esiinnyttään yrittäjänä.

Opiskelijaksi identifioituvan tapauksessa kysymys on eräänlaisesta tasapainoisesta mallisuorituksesta niin, että sekä teoreettinen että käytännön toimijuus vastaavat tiimiakatemian yhteisön odotuksia. Tähän usein liittyy kuitenkin, varsinkin prosessin alkuvaiheessa, tiimiläisten ja yhteisön normiston seuraaminen niin, että suoritukset tulevat tehtyä ajallaan, osallistumisesta yhteisöllisyystapahumiin, teoreettisen oppimisen hienoinen painottaminen ja kunnianhimoisten tavoitteiden puuttuessa suoritettava kokeilustrategia, jonka kautta ”omaa juttua” etsitään. Monessa tapauksessa oppija jatkaa opintojaan yliopistossa, mutta voi oman jutun löydettyään myös siirtyä työelämään.

Tiimiakatemiolla opiskelijan identiteettiä on vaikea erotella ja kuvata. Oppijat eivät myöskään kuvaa koulun toiseudesta johtuen itseään opiskelijoina, eikä opiskelemiseen liittyviä käytäntöjä. Tiimiakatemiolla ei liian usein näe kirjoja lukevia oppijoita, johtuen myös avokonttorin tuottamista keskittymisvaikeuksista. Useimmiten kirjoja luetaan iltaisin kotona, äänikirjoja kuunnellaan myös lenkkeireissuilla ja erilaisten arjen siirtymien aikana, kuten juna-, bussi- ja kävelymatkojen aikana.

Oppijat soveltavat ehkä pikemminkin formaalista opiskelusta omaksumiaan toimintatapoja ja osaamista tiimiakatemiassa. Kuplassa oleminen on laajemmassa mielessä opiskelua, yritystä ei olla oikeasti kehittämässä, vaan kyseessä on y-tunnuksesta huolimatta eräänlainen simulaatio, joka päättyy tiimiyrityksen alasajoon. Yrittäjämäiset oppijat myös voivat tavallaan syyttää opiskelijamaista asennoitumista siitä, kun henkilö on ”tekemätön” eikä oikein ”saa mitään

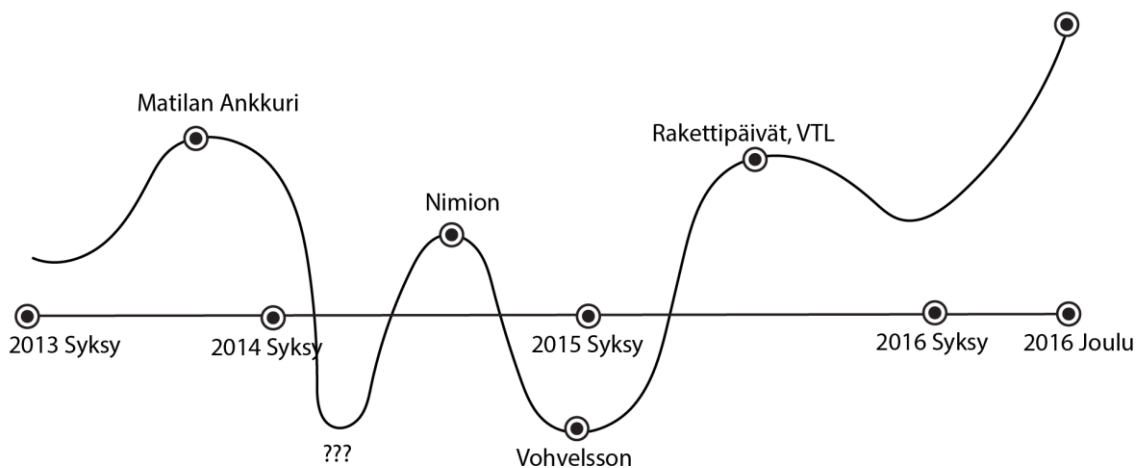
aikaiseksi”. Haasteellisuus käydä asiakkaisissa on (myös) opiskelijaidentiteettiin paikantuvan haaste, tosin haaste koskee miltei kaikkia oppijoita tavalla tai toisella, ja haasteen ratkaisemiseen pyritään rakentamaan tiimin yhteisiä käytäntöjä. Mahdollisuus ”olla rehellisesti opiskelija” voisi auttaa oppijaa menemään eteenpäin, mutta taloudelliset paineet saattavat ajaa hänet tekemään muiden kanssa ”hanttihommia”, jolla kustannetaan seuraava yhteisöllisyysmatka tai bileet.

Elinan tarinassa (KUVIO 21, oppijahaastattelu 13) nousee esiin aluksi halu kuulua joukkoon, oppia, sekä toisaalta haasteet ”oman jutun” löytämisessä. Hänellä oli kuitenkin jo tietoa tiimiakatemiasta ennen hyväksymistä opiskelijaksi. Elina oli hakenut lukemaan myös viestintää yliopistoon, mutta tuli valituksi tiimiakatemiaan. Viestinnästä tulee lopulta ”hänen juttunsa” kokeilu- ja etsintävaiheen jälkeen.

Mulla oli sillee ihan hyvä tavallaan se tilanne, että mun kaks kaveria oli jo tiimiakatemialla alottanu aikasemmin, että vähän tiesi, että mihin on tulossa, että kun tuntu, että monille se voi olla aika semmonen shokki se alku, että mikä tää paikka on ja mitä täällä tehään niin ite oli sillei aika paljon jo kuullu ja kyselly kavereilta, että millasta siellä on ja mitä siellä tehään niin oli vähän sillee jonkinlaista aavistusta, mitä tuleman pitää. Mä oon tänne alkuun laittanu aika tämmöstä, että ihan plussan puolella ollaan, että oli päässy sinne kouluun, minne just halus ja oli kiva tiimi ja tietysti siinä alussa oli aika (naurahdus) ..oli kuitenkin kaikki sillee kaikki vielä aika levällään ja sekavaa. Mä luulen, että siinä varmaan on kyllä menny semmosta aaltoliikettä, että on tullu niitä tosi kivoja päiviä ja sitten tosi semmosia, että miks mä oon tällei ja kaikki on outoo.

(Oppijahaastattelu 13)

+



-

KUVIO 21. *Elinan* tarina (Elinan piirtämänä 27.3.2019)

Elina on prosessin alussa melko arka, ja ei uskalla sanoa muille asioita, joita ajattelee. Hän seurailee sosiaalisin perustein kavereitaan myös projekteihin, ja pyyttelee ”mukavuusalueella” ja on tekemisissä ja tekee projekteja yhdessä oman

tiiminsä kanssa. Rohkeuden hiljalleen kasvaessa Elina uskaltautuu myös oman tiimin ulkopuolelle, sekä lopulta olemaan itsenäisesti yhteydessä myös asiakkaisiin. Oma tiimi, yhteisöllisyystapahtumat ja tiimiakatemiian sisäiset tehtävät ja ”johtajuushaasteet” ovat hänelle hyödyllisiä myös siksi, että ne tarjoavat hänelle paikan harjoitella ja kasvattaa rohkeutta ja itseluottamusta. Toisaalta Elina on aktiivinen kesäprojekteissa, joissa tehdään yhdessä tiimin kanssa myös liiketoimintaa. Tässä tarinassa Elinan rohkeus kasvaa 3,5 vuoden aikana vähitellen niin, että kirjoittamiensa esseiden kautta hän saa itsenäisesti luotua myös asiakasprojektin sisällöntuotantoon liittyen.

No tarina jatkuu, että. No se kesä oli tosi kiva, mutta sitten ehkä siinä mun toisen vuoden aikana Tiimiakatemiolla niin mä menin vähän tämmöseen miinusmonttuun. Mulle tuli tosi vahvasti jotenkin semmone, että mä en oikein tiijä just, että mitä mä nyt haluaisin ja missä mä oon hyvä ja mikä on nyt se mun semmone kutsumus. Ja hirveesti Tiimiakatemiolla kuitenkin puhutaan siitä, että sun pitää löytää se sun oma juttu ja jotenkin pitää olla kauheet tavoitteet, että miten sä nyt saavutat ne sun unelmat. Ja musta tuntuu, että mä olin vaan tosi pihalla, että en mä tiijä, missä mä haluan olla vaikka viiden vuoden päästä tai vuoden päästä. Ja jotenkin oli tosi hämillään, että kun oli kuitenkin. Mäkin tosiaan suoraan lukiosta vaan pomppasin tänne ja ei sen kummemmin ollu ehkä pysähtynyt jotenkin ees miettimään. Oli vaan, että no kivan kuulonen koulu, että meenpäs tonne. Sitten tossa toisen vuoden aikana rupes vielä. Musta tuntuu, että vielä enemmän alettiin jotenkin tunkemaan yksilö aina johonkin suuntaan ehkä, että tavallaan tai semmosta, että sun pitäis löytää nyt joku semmone. Ja hirveesti haastettiin ja musta tuntuu, että mä olin vähän sillee, että en minä tiijä, että onko pakko tehdä oppimissopimus, kun en tiijä, että mitkä ne mun tavoitteet vois olla ja se oli vähän semmosta hämmennyksen aikaa. Mutta ehkä siinä sitten, kun kuitenkin oli semmone tunne, että tykkää tästä oppimismallista ja tykkää olla Tiimiakatemiolla. En haluis yhtäkkiä lähteä täältä poiskaan tai vaihtamaan mihinkään, että sai käännettyä sen oman ajatusmallin sillee, että no. Mä kokeilen kaikkee mahdollista. Mä meen mun omaa vauhtia, että jos mulla nyt ei tällä viikolla tuu inspiraatio, että mikä se mun intohimo on niin mä voin testailla kaikkee erilaista ja tehdä erilaisia projekteja eri ihmisten kanssa ja siinä ehkä lähtis vielä enemmän tutustumaan myös sen oman tiimin ulkopuoliseen porukkaan vielä laajemmin, että hakemaan vähän semmosta uutta sitten omille ajatuksille niin lähti taas käyrä nousuun

(Oppijahaastattelu 13)

Elina toimii myös ”talon viroissa” ja sisäisissä projekteissa ja koki saavansa paljon myös opinnäytetyöprosessista, joka ei yleisesti ottaen ole tiimiakatemiassa arvostettu projekti, vaan jotakin mikä pitää vain suorittaa. Tämä johtunee pragmaattisuuden ja käytännön tekemisen eetoksesta, joka on tuottanut akateemisuuden ja liiallisen teoreettisuuden myös likana tai kulttuurisena toisena. Mikäli Elinalla on tavoitteena jatkaa opintoja yliopistossa, hän myös tavoittelee opinnäytetyöstä hyvää arvosanaa.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa on kuvattu etnografisesti erityistä yhteisöllisen yrittäjyyden oppimiskulttuuria yhteisön, tiimitoiminnan ja oppijan näkökulmista (luvut 3, 4 ja 5). Tämän luvun tarkoituksena on tehdä yhteenvedoa ja muodostaa työn johtopäätöksiä aikaisemmista luvuista.

Tutkimuksen tavoitteena on ollut erityisen yhteisöllisen yrittäjyyden oppimiskulttuurin holistinen, kriittinen kuvaaminen, sekä tutkimusongelmana *miten ja minkälaisia identiteettejä ja toimijuutta oppimiskulttuuri tuottaa ja rakentaa*. Tämän lisäksi tutkimustrategiaan on kuulunut soveltavaan kulttuurintutkimukseen ja muotoiluetnografiaan liittyvä tavoite luoda nousseesta ymmärryksestä kuvauksia ja malleja, joita voitaisiin yleisemmin käyttää korkeakoulutuksen kehittämisessä, erityisesti yrittäjyyskoulutuksen osalta.

Tiimiakatemiassa tuotetulle **yhteisölliselle oppimiskulttuurille** keskeistä on sen tuottama ajatus itsestään eräänlaisena yrityksenä, yritysmäisenä organisaationa, tai oppivana organisaationa, johon *tullaan joka aamu töihin*. Toiseksi, se tuottaa itsensä tiimiakatemia-brändinä ja vahvasti oppijat *tiimiakatemia*laisina ja *tiimiyrittäjinä*. Kolmanneksi, se tuottaa samanaikaisesti *koulun* kulttuurisena ”toisena” ja ”likana”, byrokraattisena ”keppihyypiöiden” kotina joka kuuluu ”vanhaan maailmaan”. Tiimiakatemia tuotetaan innovatiivisena yrittäjyyden tuottajana (yrittäjyyden vs. byrokraattisuuden merkitystuotannosta Weeks 2000). Tämänkaltaisen ”vahva” yhteisöllinen kulttuuri on omiaan tuottamaan me-ja-muut -ajattelua ja se on tuottanut potentiaalisesti myös vahingollisia kulttuurisia rajoja ja suljettua yhteisöä, jotka muodostuvat herkästi rajoittaviksi ajattelutavoiksi myös yhteisön oppijoille.

Oppijat (erityisesti Paula) ovat yhteisöllisyydestä ja yhteisöllisistä käytännöistä vaikuttuneita, innoissaan ja se näyttää edistävän heidän kollektiivista toimijuuttaan, varsinkin tiimiprosessin alkuvaiheessa. Vaikka kollektiivinen identiteetti onkin *Tiimiakatemia*laisuuteen suuntautuvaa, voidaan siinä katsoa olevan yhteisiä piirteitä ideologisesti muihinkin yrittäjyyttä edistäviin liikkeisiin, kuten esimerkiksi ES:ään (*Entrepreneurship Society* (Siivonen et al. 2020)).

Kun oppija kokee yhteisöllisyyden tunnetta, tiimiakatemiasta tulee ”heidän paikkansa” ja paras paikka oppia juuri heille. Myöhemmin he kokevat useammin

yksinäisyyden tunnetta ja tuen puutetta etsiessään itseään ja/tai keskittyessään itseään kiinnostaviin asioihin. He saattavat myös joutua ”ulkokehälle” tiimissä tämän vuoksi, mikäli he keskittyvät omiin tavoitteisiinsa ”liikaa”. He usein tutustuvat pitkän 2,5–3,5 vuoden prosessinsa aikana toisiin oman tiiminsä ja muihinkin yhteisön oppijoihin, ja heidän välilleen muodostuu elinikäisiä ystävyys-, rakkaus- ja ammatillisia suhteita. Osa perustaa yhteisiä yrityksiä, useimmiten omien tiimin jäsenten kanssa (2–3 jäsentä). Oppijat työllistyvät myös tiimiakatemiaverkoston yrityksiin. Ammatilliselta identiteetiltään yrittäjänä toimivia voidaan kutsua useimmiten mikroyrittäjiksi, ammatinharjoittajiksi tai pienyrittäjiksi. Perustetut yritykset ovat useimmiten palvelualan mikroyrityksiä (esim. markkinointi, tapahtuma-ala, konsultointi). Alumnitoiminta on verrattain aktiivista, ja toiminnan aktivointiin on rakentunut toistuvia käytäntöjä (esim. alumnipäällikkö, alumnitapahtumat, Tiimiakatemia syntymäpäivät), joskin ne ovat oppijoiden tuottamia ja siten palveluiden laatu vaihtelee. He näyttävät saavan tukea identiteettityöhönsä, edistyvät yleisesti siinä ja saavat tilaisuuksia elämänhallintataitojensa kohentamiseen. Arkikielellä voidaan kuvata, että he ”kasvavat ihmisinä” ja ”aikuistuvat”, ja heidän fokuoituessaan jonkin yritysideokehittämiseen (oppijapersoonana *Jimi*), ja onnistuvat edistämään ideojensa pitkäjänteisesti käytännön työn ja kokeilujen avulla, heidän ammatilliset taitonsa myös yrittäjinä kehittyvät. Jokainen oppija saa kuitenkin pitkän annoksen yrittäjämäisestä ajattelusta, joten voidaan ajatella heidän oppivan vähintäänkin vapauden ja vastuun vaatimuksista. ”Tiimiakatemiakupla”, yhteisö ja oma tiimi on oppijoille myös turvapaikka, jonka avulla he voivat parhaimmillaan tehdä omaa identiteettityötään yhteisön tukemana. Hyvänä esimerkkinä on erään oppijan tarina, jossa ennen koulukiusattu oppija on kokenut hyväksytyksi tulemisen osaksi yhteisöä ja se on ollut hänen identiteettityölleen ja toimijuuden kehittymiselleen hyvin merkittävää (Kosonen 2019).

Yhteisölliselle oppimiskulttuurille on keskeistä se, että se tukee käytännöllään (kts. luku 3.4) oppijoiden välisten suhteiden pitkäjänteistä rakentamista keskittyen ensisijaisesti luottamustuotantoon tiimeissä sekä tukemaan *ns. puhtaiden suhteiden* tuotantoa tukien oppijoita ensisijaisesti kasvattamaan oppijoiden ja yhteisön sosiaalista pääomaa. Oppimiskulttuuri rakentuu erityisesti pragmatistisena (tekemällä oppiminen), self-help -kirjoja lukevana, yrittäjyyteen ja työhön intohimoisesti suhtautuvana käytäntöyhteisönä, joka olemassa olevista käytännöistä huolimatta (kokemuksellisen oppimisen pedagogiikka, reflektoinnin merkitys oppimiskäytännöissä) ei tue yhteisöllisen tason (itse)kriittisen ajattelun kehittymistä, ja tätä tuskin voisikaan odottaa lukionsa juuri päättäneiltä oppijoilta nykyisen koulutusjärjestelmän opettaessa heidät omanlaiseensa hallinnan kulttuuriin, jossa on suhteellisen vähän valinnan mahdollisuuksia. Tässä mielessä Tiimiakatemia ei ole oppiva organisaatio (Senge 1990), se ei ole kyennyt muuttamaan toimintakulttuuriaan maailman muuttuessa, joskin oppivien organisaatioiden onnistuneet käytännön esimerkit ovat yleensäkin ottaen harvassa, kuten on tässä työssä aiemmin todettu (kts. luku 3). Tutkivaa ja akateemista oppimista yhteisössä ei ymmärretä hyödyllisenä, myös opinnäytetyöhön voidaan suhtautua täysin turhana suoritteena. Tiimiakatemiakuplassa ja vahvassa tiimikulttuurissa

eläminen on tuottanut myös nurkkakuntaisuutta suhteessa omaan korkeakouluun ja jopa suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan, jota suljettu tiimi-ideologia vahvistaa. Tiimiakatemia tiimit perustetaan opintojen alussa, ja tiimin kokoonpano säilyy samana 2,5 vuoden ajan.

Erityisen kiinnostavaa yhteisöllisen tason oppimiskulttuurissa on sen paradoksaalinen suhde leikillisyyteen (kts. luku 3.7). Toisaalta työn tulisi olla hauskaa, mutta suhtautuminen opiskelijaelämään ja sen leikillisiin käytäntöihin (haalarit), voi olla penseää. Kulttuuri ei tunnista omaa *liminaalitilaansa*, jonka oppijat toimituudellaan viimeistään tuottavat eri tavoin. Leikillisuus, hauskuus ja innovatiivisuus voidaan tulkita yhdistyvän myös sen tuottamaan asenteeseen "byrokraattista" kohtaan, jonka avulla voidaan uusliberalistisessa ajattelussa leimata "liaksi" koko julkinen sektori koulutusjärjestelmiseen (kts. byrokraattisesta kulttuurista Weeks 2004). Oppijoita pyritään kasvattamaan tulemaan vakavasti *töihin* yritykseensä, ei opiskelemaan. Tällä tavalla tuotettuna sen voidaan katsoa pyrkivän ohittamaan *koulun* ja *opiskelun* edustamat akateemiset arvot turhana tiedon ja osaamisen rakentamisen vaiheena. Tämä koskee myös *opettamista*, "opettaminen on kielletty, oppiminen on sallittu". Kulttuuri sisältää ja tuottaa useita antropologisen leikin muotoja, jotka tuottavat erityisesti yhteisöllisyyden tunnetta. Lisäksi kulttuuri sisältää pelillisiä käytäntöjä, kuten pisteiden laskua, kilpailuja, palkintoja ja päämääränä maailmanympärimatkan.

Tiimitason oppimiskulttuurissa tiimiakatemia tiimi-ideologiaa mukailevat käytänteet pyrkivät konstruoimaan *huipputiimejä*, jossa uskomusten tunnuslauseena toimii "100 % tiimi" (liittyen erityisesti tiimin fyysiseen paikallaoloon) ja jossa "Tiimin tavoitteet ovat tärkeämpiä kuin henkilökohtaiset tavoitteet". Tiimien tavoitteet usein kuitenkin taantuvat hyvin samankaltaisiksi suhteessa toisiinsa, ja tämä tarkoittaa tiettyjen kaikilta odotettujen tulosmittarien täyttymistä. Tiimit usein asettavat tavoitteekseen yhteisen matkan toteuttamisen tai huipputiimille myönnettävän "Golden step" -palkinnon. Tiimistä ja yhteisöstä uskotaan "saavan juuri niin paljon kuin sille antaa". Tämä ei vielä tarkoita huipputiimin syntymistä, vaan käytäntö voidaan ajatella myös kulttuurisena hallinnan keinona, joka laajemmin hyödyttää "asioiden sujumista" ja ylläpitää oppimiskulttuurin olemassa olevien käytäntöjen säilymistä. Kulttuuria ylläpidetään tuottamalla sitä eli toistamalla sen käytäntöjä. On toinen kysymys, onko todellisuus vain sankarin itsensä käsissä, ja hyödyttääkö tiimiakatemia poikkeuksetta oppijoiden oppimista, laajempaa hyvinvointia ja tehokkuutta niin paljon kuin heidän ajattelunsa sopeutumista "tulevaisuuden työelämään" tai kilpailulliseen, korporatistiseen, pirstaleiseen, ennakoimattomaan ja voittoja maksimoivaan yritysmaailmaan. Yhteisön oppimiskulttuurissa tiimejä ohjataan "rahan tekemiseen" nopeasti mitä tahansa tarjoamalla, sillä usein rahaa tarvitaan yhteisöllisyyden tuotantoon: erilaisten tapahtumien ja matkojen toteuttamiseen ja muihin kuluihin, kuten esimerkiksi tiimiyritysten tilavuokriin. Tämä ei tue potentiaalisten yritysideoiden etsimistä, edistämistä ja kokeilemista pitkäjänteisesti, joskin pakottaa oppijat toimimaan yhdessä ja nopeasti. Oppijoita kannustetaan "rohkeisiin kokeiluihin" ja "asiakkaisiin" menemiseen, joskin on selvää, että rohkeus on aina suhteessa oppijaan itseensä. Se mikä on oppijalle rohkeaa, vaihtelee.

Tiimiakatemiaiset tuottavat (yrittäjämäistä) työn tekemisen eetosta, jossa työn tekemiseen suhtaudutaan intohimoisesti, katsomatta tunteihin. Työtä tehdään hauskojen ystävien (omien tiimiläisten) kanssa, "ei minkään pönöttäjien kanssa". On tärkeää myös viettää vapaa-aikaa tiimin kanssa. Eetoksella näyttää olevan kiinnostava yhteys työelämän familistiseen käänteeseen (Hochschild 1997; Jallinoja 2004; 2006) jossa työ alkaa hallitsemaan ihmisten elämää ja tekee perheestä toisarvoisen. Nykykulttuurissa näkyvä työhön liittyvän merkityksellisyyden, intohimon korostaminen ja rakkaudenosoitusten kohdistaminen työtä ("I love my job", tiimin kutsuminen perheeksi) kohtaan voidaan tulkita olevan osa ilmiötä. Hochschildin tutkimuksessa työn hallitseminen näkyi ylitöiden määrän kasvamisena yrityksessä, ja myös Tiimiakatemiassa ylityötunnit ovat arkipäivää, kuten myös oppijoiden uupuminen.

Tiimien (dialogi)käytännöt tukevat läheisten, *puhtaiden suhteiden* (kts. luku 4.2) rakentumista, ja ohjaavien käytäntöjen myötä (oppimissopimus, dialogitreenit) tiimiläiset kannustavat toisiaan henkilökohtaisten asioidensa ja elämänsuunnitelmiansa jakamiseen sekä yhteisten kokemusten hankkimiseen (esimerkiksi matkustaminen, Learning Circus). Edellinen liittyy kommunikaatiiviseen luottamustuotantoon, jonka uskotaan olevan huipputiimin edellytys. Erityisen tärkeäksi, ehkä tärkeimmäksi sitoutumisen ja yhteisöllisyyden tuottajaksi tulkitseen kuitenkin oppimissopimus-työkaluun perustuvan minä-tekniikan, joka paitsi lisää omistajuutta ja sitoutumista omaan oppimiseen, myös elämänsuunnitelmien jakamisen kautta se saa tiimissä myös yhteisöllisen merkityksen (me-tekniikka). Näin oppijat voivat kokea saavansa tukea ja apua omaan identiteettityöhönsä kukin omista lähtökohdistaan käsin. Tämä tuottaa parhaimmillaan oppijalähtöisyyttä ja erilaisten toimijuuksien (oppimispersoonien tavoitteiden) vahvistumista ja edistymistä.

Tulkitsen edellä olevilla käytännöillä olevan erityinen pitkäkestoinen, jopa elinikäinen vaikutus, joka näkyy esimerkiksi aktiivisena alumnitoimintana ja nostalgisena kaipuuna palata säännöllisesti "pyhään" dialogiympyrään harjoittamaan "itseuskontoa" omien tiimiläistensä kanssa (vuosittaiset tiimiakatemia syntymäpäivät, alumnien rakettipäivät, alumnitreeneit). Yhteisöllisen- ja tiimioppimisen vaikutus identiteettityöhön näyttää usein merkitsevän oppijoille paljon, erityisesti sosiaalisen pääoman ja siihen liittyvien (puhtaiden) suhteiden rakentamisen kautta. Tiimiakatemiaiset solmivat myös rakkaussuhteita keskenään ja kokevat ymmärtävän toisiaan paremmin juuri *tiimiakatemiaisuus* kautta. He kokevat, että ulkopuoliset eivät ymmärrä heitä samoin ja heidän puhettaan *tiimiyrittäjistä* ja heidän erityisistä käytännöistään. Tämä kokemus tuottaa osaltaan myös me- ja muut-asetelman.

Edellä on kuvattu erityisesti kollektiiviselta identiteetiltään tiimiyrittäjien tiimiä, mutta on tärkeää muistuttaa, että tiimeille rakentuu toimintakenttä, jonka sisällä he voivat potentiaalisesti olla erilaisia, mikäli valmentaja tätä prosessia tukee. Tiimin jäsenten identiteettiä voidaan kuvata yleisesti oppijapersoonien ja kollektiivisten positioiden kautta, joiden välillä käydään merkitysneuvotteluita ("dialogia"). Useimmiten tiimin jäsenet eivät Näin tiimit ja tiimiläiset voivat rakentaa kollektiivista identiteettiään myös bisnes- / ja tekijätiiminä,

yksilöiden/ yrittäjien tiiminä tai opiskelijatiiminä, joista viimeinen kollektiivinen identiteetti on pikemminkin kulttuurisena "likana" piiloteltava kuin julkinen toimintahorisontti. Kokonaisuudessaan tiimien sisäistä dynamiikkaa, dialogia, merkitysneuvotteluita ja toimintaa voi ymmärtää oppijapersoonien kautta.

Tiimitoiminnan kannalta olennainen käytäntö on opettajan korvaaminen tiimivalmentajalla, joka valmentaa tiimiä. Tiimivalmentajat ovat työsuhteessa ammattikorkeakouluun ja positioituvat yhteisön oppimisen johtajina. Tiimivalmentajalla on merkittävä positio tiimissä institutionaalisen valtansakin puolesta, ja he viime kädessä esittävät odotuksia ja vaatimuksia tiimeille, joita vastaan oppijat lopulta palkitaan opintopisteillä ja tutkinnolla. Tiimivalmentajan toimijuuden kautta voidaan myös ymmärtää oppijan toimijuutta. Ensinnäkin tiimivalmentaja ei ole opettaja - "opettaminen on kielletty, mutta oppiminen on sallittu" (Valmentajahaastattelu 1). Tiimivalmentaja ei oppimistilanteessa pyri "johtamaan" tilannetta tai toimimaan opettaja-asiantuntijana, vaan hän pyrkii "ohuen punaisen langan periaatteeseen", jossa tavoitteena on ohjata oppijaa mahdollisimman vähän, tai ainakin käyttää mahdollisimman vähän näkyvää direktiota, neuvomista ja luennointia, jotta oppija ottaisi vastuun omasta oppimisestaan, ja pyrkisi ottamaan itse selvää asioista. Useimmiten tämä tarkoittaa kysymyksillä ohjaamista ja tiimin aktivoimista toimintaan. Tiimiakatemiassa puhutaankin paljon itsensä johtamisesta (ja (kaveri)johtamisesta), joka tuotetaan kaiken johtamisen alkupisteenä. Kaikki ratkeaa, kun "lähtee vain tekemään matalalla kynnyksellä", "rohkeasti kokeilemaan" ja "luottaa prosessiin". Jos näin ei tee, kaikki muuttuu suunnitteluksi ja "tuusailuksi". Liiketoimintasuunnitelma joutaa "roskakoriin" (kts. Leppänen 2013), tärkeintä on *se mitä teet*. Tiimiyritykset aloittavatkin ilman liiketoimintasuunnitelmaa, ja usein he eivät tee niitä myöhemminkään. Oppimiskulttuuri keskittyy vahvasti tekemällä oppimiseen ja teoreettisesti ajatellen ajatukseen *effektuaatiosta* (Sarasvathy 2001; 2008; kts. myöhemmin tässä luvussa) ja oppimisen prosessuaalisuudesta.

Tiimiakatemiassa tiimin kehitysvaiheita voi tunnistaa viisi: 1. Aloitus ja adaptoituminen 2. Arviointi ja kyseenalaistaminen 3. Tiimi-identiteetin konstruktio / dekonstruktio 4. Yksilö-identiteetin konstruktio ja erikoistuminen ja 5. Valmistuminen. Tiimin arkkityyppitarina sisältää yleensä avoimen ja yhteisöllisen aloitusvaiheen, joka päättyy arvointivaiheeseen, jonka jokainen oppija käy läpi suhteessa omiin intresseihinsä ja elämäntavoitteisiinsa. Kysymys tiimi-identiteetistä on myös ratkaistava. Tiimi-identiteetti- ja yksilöiden identiteettityö ovat limittäisiä prosesseja, joissa useimmiten päädytään kunkin omien mielenkiinnon kohteisiin erikoistumiseen, tiimiyrityksistä syntyy useimmiten 2-3 henkilön yrityksiä tai oppijat suuntautuvat eri teille valmistuttuaan.

Oppijoiden yksilöllistä erilaisuutta on jäsennetty ja kuvattu kuuden oppijapersoonan kautta (kts. luku 6.1), joiden tavoitteet, tarpeet, oppimisstrategiat, vahvuudet ja haasteet poikkeavat toisistaan. Keskeinen havainto oppijoista, riippumatta tiimiakatemian vahvasta kulttuuriohjauksesta on se, että he ovat tavoitteiltaan ja toimintahorisontiltaan hyvin erilaisia. Heille kaikille yhteistä on se, että he ovat *toisistaan erilaisia oppipoikia*. Tätä voidaan pitää jokaisen tiimin lähtötilanteena, ja se merkitsee yhteisten tavoitteiden asettamisesta alkuvaiheen

jälkeen vaikeaa - siksi juuri tavoitteista tulee geneerisiä, eivätkä ne lopulta optimaalisesti kasvata oppijoiden toimijuutta tai osaamispotentiaalia. Tällaisessa tapauksessa oppijat kokevat lopulta jäävänsä yksin. Tämä johtaa jatkuvaan merkitysneuvotteluun tiimin identiteetistä (kts. luku 4), joka kyllä on omiaan kasvattamaan oppijoiden vuorovaikutustaitoja, mutta muu onkin epäselvää ja tapahtuu ennakoimattomasti. Tilanne tuskin vastaa tyypillisen yrityksen syntyvaihesimulaatiota, sillä on helppoa ajatella uusien yritysten syntyvän tyypillisemmin asiakkaalle tarjottavien ideoiden, palveluiden ja tuotteiden ympärille. Kysymys onkin lopulta siitä, mitä ollaan ensisijaisesti rakentamassa, yritystä, oppijoiden osaa-mista vai tiimiä? Tiimiakatemia nimi ja ajatus tiimiyrittäjyydestä ehdottaa ilmi-selvää suuntaa, mutta oppijat, laajemmin yrittäjyyteen liittyvien esikuvien vai-kuttamana monet oppijat, varsinkaan *Jimi* eivät useinkaan tätä ymmärrä. Olem-mehan tulleet tänne yrittämään ja tekemään rahaa? *Paula, Anna, Harri, Johannes ja Elina* kaikki haluavat eri asioita. Yksi merkittävä tulos tutkimuksessa onkin Tiimiakatemia yrittäjyysopiskelijoiden erilaisuus. Kuvatut yrittäjäidentiteetit eivät asetu vain tyypillisen yrittäjäkuvaston mukaisiksi. Oppijat ovat tulleet op-pimaan yrittäjyydestä kukin omasta lähtökohdastaan omaten toisistaan täysin erilaisia toimijuus- ja tavoitehorisontteja. Tämänkaltaista ymmärrystä vasten voi-daan kehittää sellaista yrittäjyyskoulutuksen mallia, jossa näillä erilaisilla oppi-japersoonilla olisi mahdollista oppia yrittäjyydestä yhdessä ilman joutumista kulttuurisen ja ideologisen väkivallan tai joustamattoman identiteettituotannon kohteeksi. Näin kulttuuriset identiteetit ja ideaalit (Foucault 1972; 1980; Hall 1992; Said 1985) hyväksytään pluralistisina ja voidaan käydä dialogia avoimesti siitä, mitä kukin haluaa, ja minkälaisia yhteisiä intressejä meillä voisi olla.

Kun edellä kuvattua yhteenvetoa **tarkastellaan ideologian (uskomusten) tuotantona**, voidaan kysyä mitä Tiimiakatemia itse asiassa opettaa? Farny et al (2016) tarkastelevat kriittisesti yrittäjyyskasvatuksen uskomuksia tuottavaa mer-kitystuotantoa kulttuuristen uskomuksien tai uskonnollisen *lahkon* (*cult*) analyyt-tisessä viitekehityksessä, toisin sanoen *rituaalien* (rituals), *jumaluuksien* (deities) ja *pelastuksen* (promise of salvation) elementtien kautta. Lahkolla tarkoitetaan tässä "mystistä kollektiivia" (*mystic collectivity*), jotka määrittää erityinen uskomusjär-jestelmä. Lahko on ryhmä tai liike, joka kohdistaa suurta omistautumista henki-löä, ideaa tai asiaa kohtaan. Usein liikkeen karismaattisesta johtajasta tulee pal-vonnan kohde. Singer (2003) määrittelee lahkot reformiryhmiksi, jotka esittävät miksi tavanomainen elämä ei ole sitä mitä sen pitäisi, ja esittää utopioita, joissa ihmiskunnan sairaudet voidaan parantaa. Se tarjoaa vaihtoehtoisen tarinan pa-remmasta tai täydellisyydestä, ja tarjoaa *pelastuksen*. Lahkoihin liitetään myös niissä käytetyt epäeettiset, manipulatiiviset, pakottamisen, kontrolloinnin tai suostuttelun tekniikat, sekä väärät tai valheelliset lupaukset (Singer 2003; Tobias & Lalich 1994).

Tutkijat korostavat ensinnäkin, että on tärkeää asettaa oppialat kriittiselle tarkastelulle, jotta ne voivat kehittyä (Fayolle 2013). Niin itsestään selvältä ja tie-teellisen ajattelun perusopilta kuin tämä saattaa kuulostaakin, artikkeli tuo myös esiin riskin yrittäjyyskasvatuksen kriittisille tutkijoille - kriittisyys saattaa vähen-tää työmahdollisuuksia, sillä se saatetaan tulkita kielteisyytenä yrittäjyyttä

kohtaan (Farny et al 2016). Yleisesti ottaen yrittäjyyskasvatuksesta ja korkeakouluista on tullut keskeinen väline edistää, promotoida yrittäjämäistä kulttuuria. Tämä on lisännyt yrittäjyyteen liittyvien kurssien ja koulutusohjelmien määrää, ja yrittäjyydestä on tullut kulttuurinen liike.

Yrittäjyys esitetään hallitsevassa diskurssissa herkästi totalistisena, jossa yrittäjyys ja yrittäjät esitetään yksiselitteisesti hyvinä, ainoina ja oikeina yhteiskunnan ja yksilöiden elämän pelastajina. Tässä vallitsevassa kaanonissa yrittäjä esitetään sankarina tai *jumalolentona*, joka pystyy yliluonnollisiltakin kuulostaviin tekoihin uupumatta (esim. Steve Jobs tai Richard Branson; Hyrkäs 2016; Gomez & Korine 2008; Sarasvuo 1996).

Sankariyrittäjä näyttää esimerkillään mallin opiskelijoille siitä, mitä yrittäjyys on, kuinka menestyään ja kuinka yrittäjyyttä opitaan vaikeuksien, virheidensä ja tekemisen kautta. Tässä diskurssissa korkeakoulutuksen perinteisten arvojen tärkeyttä väheksytään, ja ainoa tapa oppia yrittäjyyttä on käytännöllinen. Tiimiakatemiaan ideologiset käytänteet tuottavat tietynlaista äärikäytännöllisyyttä (effektuaatio), ja hylkäävät myös kausaaliseen kehittämiseen (liiketoimintamalleihin, niiden suunnitteluun, tutkimiseen, loogiseen päättelyyn ja jopa talouteen liittyvät käytännöt) liittyvät hyödyllisetkin käytänteet, jotka edistäisivät oppijoiden osaamista arvioida, reflektoida ja tehdä tulevaisuudessa parempia päätöksiä omasta elämästään.

Lahkon eittämättä (kielteisesti) latautunutta käsitettä käytetään Farnyn (et al. 2016) artikkelissa yrittäjyyskasvatuksen sellaisen ideologisen aineksen tunnistamiseen, joka uhmaa refleksiivisyyttä ja kriittisyyttä. Tarkoituksena ei ole kuvata yrittäjyyskasvatusta tai yrittäjyysajattelua uskonnollisena lahkona, saati tässä stigmatisoida Tiimiakatemiaa uskonnolliseksi lahkoksi. Pikemminkin tavoitteena on pyrkiä tunnistamaan ja taistelemaan tämänkaltaista ajattelua vastaan, sillä yrittäjyyden (akateemisena) kehittyvänä (tai oppivana) oppialana tulisi tuntea epämukavuuden tunnetta aina kun jotakin tiettyä ideaa, teoriaa tai metodologia kohtaan muodostuu omahyväinen fiksaatio tai kritiikitön hyväksyntä tosiasiana.

Analyyttisen käsitteen valinta on kuitenkin eittämättä inspiroiva kulttuurintutkimuksellisesta näkökulmasta, ja miksei myös oppimisenkin näkökulmasta: jo Clifford Geertz (1973) määritteli uskonnollisen lahkoon kulttuurisena systeeminä, joka kerää voimansa ihmisryhmän eetoksesta: elämäntavan, -sävyn, ja -laadun ja moraalista ominaispiirteistä. Geertz (1973, 93) myös toteaa uskonnon kulttuurisena systeeminä tuottavan mallin todellisuudesta, joka määrittää miten ajatella ja miten toimia. Se voi myös sisältää totalisoivan diskurssin, joka esittää totuuden yksinkertaisena ja sivuuttaa vaihtoehtoiset tavat ymmärtää ja merkityksellistää todellisuutta.

Tiimiakatemiaan ajattelussa voidaan tunnistaa erilaista ideologista aineista, mutta erityisesti tiimiajattelu sisältää ideologista ja uskonnollista ainesta. Se uusintaa oppimiskulttuurissaan vakiintuneita ja yksinkertaistettuja ajatuksia huipputiimistä. Sen merkitystuotantoon liittyy tämän lisäksi paljon ideologiseksi katsottavia yhteisöllisiä rituaaleja, artefakteja (kts. luvut 3 ja 4) ja naturalisoituja/automatisoituja ajattelutapoja, jotka voidaan tulkita ja jotka myös yhteisö

saattaa kuvata ideologisina (kts. luku 3). Yhteisössä on tuotettu itsestään yliver-
taista kuvaa, joka on paitsi ruokkinut yhteisön jäsenten sisäistä (omanarvon) tun-
netta, myös sisältänyt *pelastuksen* aineksia. Näissä tarinoissa Tiimiakatemia (yrit-
täjyyden huippuyksikkönä) pelastaa tulevaisuuden koulutusjärjestelmän ja op-
pimisen, joka on tarinan mukaan jäänyt menetelmiltään teolliselle ajalle, joita by-
rokraatit ylläpitävät (kts. luku 4.5). Tässä ajatuksessa nykyinen koulutusjärjes-
telmä ”pitäisi” vapauttaa, sillä se ei toimi. Nämä yhteisölliset käytännöt ja tarinat
ovat sisäsyntyisiä, eikä niiden syntymiseen, tuloksellisuuden tai oppimisen arvi-
ointiin ole käytetty kriittistä tutkimusta tai muuta ulkopuolista arviointia. Suhde
akateemiseen tutkimukseen on väheksyvä, tästä käytännöllisenä esimerkkinä on
suhtautuminen opinnäytetöihin ja kirjoihin (”teoriaan”), joiden on tuotettava op-
pijoille pikemminkin viihdyttäviä tai henkilökohtaisesti puhuttelevia kokemuk-
sia, kolahduksia ja oivalluksia. Usein oppijoiden valitsemat kirjat voidaan lukea
self-help-kirjallisuuteen. ”Tympeitä” ovat kirjat, jotka usein ovat akateemisia
(tutkittuun tietoon perustuvia) - tiedon luotettavuudella tai kriittisyydellä ei ole
tässä ajattelussa arvoa, vaan pragmatismen hengessä lopulta sillä, että kirjat hen-
kilökohtaisesti ”kolahtavat”, tai mitä kirjoista voidaan viedä (nopeasti) käytän-
töön, kokeilla ja tuotteistaa on merkitystä. Vanhanaikainen ”koulu” voitaisiin tä-
mänkaltaisen ajattelun lopputuloksena jopa unohtaa tai lakkauttaa, joka tarkoiti-
taisi yliopistojen lakkauttamista, ainakin sellaisena kuin ne tänä päivänä tunne-
taan (kts. luku 3.7).

Farny et al. (2016, 524.) kuvaavat edellä kuvattua ajattelutapaa puhuessaan
yrittäjyyskasvatuksen ideologisesta aineksesta, joka korostaa käytännöllistä, ko-
kemuksellista, sekä (tunnettujen) tähtiyrittäjien (kuten Steve Jobs ja Richard
Branson) tarinoiden ja elämäkertojen käyttämistä esimerkkeinä ja (ainoina oi-
keina) imitoinnin kohteina. Samalla ideologia väheksyy ja sivuuttaa perinteisen
korkeakoulutuksen arvoja: kognitiivisen, älyllisen, tutkimuksellisen ja kriittisen
perinteen tarkasteltaessa yrittäjyyttä. Heidän mukaansa yrittäjyyskasvatuksen
tulisi pikemminkin haastaa ideologinen piilo-opetussuunnitelma (tässä työssä
foucaultlaiset hallinnan tekniikat), jotta voitaisiin lisätä sellaista refleksiivistä ja
kriittistä dialogia, oppimista ja keskustelua, joka kasvattaisi ymmärrystä erilai-
sista *yrittäjyyksistä*. Vain näin on mahdollista haastaa monistiset, ideologiset ajat-
telutavat sekä totalisoidut puhetavat yrittäjyydestä, jotka juuri rajoittavat yrittä-
jyyden oppialan ja sen piirissä rakentuvien erilaisten ja kestävien identiteettien
kehittymistä sekä tiedon ja todellisuuden rakentumista. Yrittäjyyskasvatuksen
hallitseva eetos näyttää herkästi tuottavan sellaista ideologista, normatiivista ja
kyseenalaistamatonta maailmanselitystä (Farny et al. 2016), jotka hyväksytään
luonnollisina ”tosiasioina”, huolimatta todellisuuden monimuotoisuudesta ja
erilaisista mahdollisista näkemyksistä ja tiedosta, joka on yleensä ottaen kasva-
tuksellisen työn ytimessä - tarjota oppijoille mahdollisuuksista laajentaa ajattelu-
tapojaan ja siten kyetä osallistumaan keskusteluun ja rakentamaan itsenäisiä
(ideologiasta vapaita?) ajatuksia - ja näin identiteettityönsä ainekset.

Tutkimusmaailmassa lahkoon käsite korvataan useimmiten neutraalim-
malla *uushenkisyyden* käsitteellä, joka pitää sisällään tässä työssä tunnistetun aja-
tuksen ”oman jutun löytämisestä”, itsensä toteuttamisesta, potentiaalin

löytymisestä, oman polun *etsijyydestä*. Tässä uushenkisyyden tärkeänä linkkinä on humanistisesta psykologiasta vaikuttuneet HPM-liikkeen (*Human Potential Movement*) sekä terapeuttiset valmentamisen ja itsereflektiiviset käytännöt. Tiimiakatemiassa valmentaja toimii opettajan sijasta henkisenä mentorina, jolla ”on avain oppijan aarrearkkuun”, jonka avautumisen tarkoitus on tuottaa onnea, menestystä, luovuutta ja täyttymystä. (luku 4.5; Jakonen & Kamppinen 2022; Grogan 2013; Farny et al. 2016.)

Yksilölliseen oppimiseen liittyvät tekniikat ja käytännöt Tiimiakatemiassa voidaan tulkita *uushenkisiksi* (Opas & Mahlamäki 2022). Uushenkisyys liittyy laajemmin länsimaissa tapahtuneeseen uskonnollisuuden muutokseen, johon liittyy siirtymä perinteisistä uskonnollisuuden muodoista (erityisesti kristinusko) kokonaisvaltaisen henkisyyden suuntaan, joka saa yhteiskunnassa hyvin erilaisia muotoja. Erityisesti tässä tutkimuksessa esiin nousee modernisoitumisen seurauksena kehittynyt *subjektiivinen käänne*, jossa ulkoisten roolien sijasta on siirrytty elämään, jossa elämää ohjaavat yksilön omat kokemukset ja tunteet (Opas & Mahlamäki 2022, 12). Paul Heelas (2008) kutsuu tällaisesta uskonnollisuuden ja henkisyyden muodosta nimeä itse-uskonto (*self-religion*). Näin Tiimiakatemiassa tiimien lisäksi toinen ”alttari” (eräs oppija käytti aineistossa ilmausta ”oppimisen temppeli”) liittyy eräänlaisen itse-uskonnon harjoittamiseen ”oman jutun” etsimisen prosessin kautta, joka on yleisesti nuorten aikuisten etsijyyttä, jonka esikuvat ulottuvat Jack Kerouacin *Matkalla romaanista self-help* -kirjallisuuden *vastuupolkujen* (esimerkkeinä kirjat *Voittamisen Anatomia*, *Sisäinen Sankari*, *Seven Habits of Highly Effective People*) ja *vapauspolkujen* (*4 Tunnin Työviikko*, *Alkemisti*) narratiiveihin, jotka tarjoavat oppijoille aineksia ja malleja identiteettityöhön (Jakonen & Kamppinen 2022)¹.

Tässä tutkimuksessa edellä kuvattuun ideologiseen ilmiöön on viitattu myös Foucaultin hallinnan käsitteellä sekä myös uusliberalistisena hallintana, jossa autonomiset subjektit ohjataan erilaisten hienovaraisten minäteknologioiden (ja tässä työssä myös me-teknologioiden avulla) tekemään välttämättömiltä vaikuttavia päätöksiä omasta elämästään. Eettisenä periaatteena toimii ajatus yksilön ”yrittäjämutoisuudesta, autonomiasta, aktiivisuudesta ja vastuullisuudesta itseään kohtaan. Vapautta ei siten esitetä poliittisena oikeutena, vaan pikemminkin velvollisuutena ja vastuuna omasta elämästään (kts. sivut 15–16; Rose 1996, 60).

¹ Tiimiakatemiassa opetus suunnitelmassa kirjalistaan kuuluu myös ”henkisen kasvun” kategoria, johon edelliset kirjat kuuluvat

7 MUOTOILUETNOGRAFISET TULOKSET: OPPIJAPERSONISTA ILOAK-MALLIIN

Tässä luvussa tavoitteena on kuvata ja kehitellä työn soveltavia, muotoiluetnografisia tuloksia, jotka perustuvat aineiston pohjalta kuvattujen oppijapersoonien kokemiin haasteisiin, kuin myös hyviin kulttuurisiin käytäntöihin. Luvussa kohdassa tutkimus niveltyy perustutkimuksesta muotoiluetnografiseksi, soveltavaksi ja uutta luovaksi – muotoiluetnografialla pyritään mahdollistamaan ja helpottamaan käytännön muutosta tai tulevaisuuden kehittämistyötä, kun etnografian tehtävänä puolestaan on keskittyä syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti ymmärtämään ja kuvaamaan kulttuurisia käytäntöjä. Tässä kohdassa työtä tutkijapositioni paikantuu soveltavaksi kulttuurintutkijaksi.

Oppijapersoonien sekä oppimiskulttuurin tarpeista lähtien luvussa kehitellään ILOAK-mallia, jota voidaan soveltaa laajemmin korkeakoulujen yrittäjyyteen tähtäävissä pitkäkestoisissa tutkintokoulutusohjelmissa ja jatkotutkimuksessa. Tiedostan, että esiteltävä ILOAK-malli on ensi vaiheessa varsin geneerinen, ja lähtee liikkeelle pikemminkin muotoiluajureista ja arvoista, joiden pohjalta varsinaisia konkreettisia koulutuskonsepteja ja -ideoita voidaan kehitellä. Sen lähtökohtainen arvo on kuitenkin sen tutkimusperustaisuudessa ja oppijalähtöisyydessä. Mallin kulmakivet on rakennettu tutkimusten tulosten avulla. Mallin tarkoituksena on tarjota eräänlainen silta käytännölliseen jatkokehittämiseen ja koulutussuunnitteluun.

Jotta malli ei jäisi abstraktiotasoltaan liian geneeriseksi, rakennan mallin avulla yhden kuvitteellisen konsepti-idean, CreatE -koulutusohjelman, joka on kuvattu yhden oppijapersoonan, *Harrin* näkökulmasta etenevänä palvelupolkuuna. Tässä on hyvä muistuttaa, että esitetty fiktiivinen CreatE-koulutusohjelma pyrkii kuvaamaan ja konkretisoimaan tämän tutkimuksen muotoilullisia, luovia ja käytännöllisiä tuloksia, joka ei ole useimmiten lopputuloksena tyypillisissä etnografisissa tutkimuksissa, joissa tulosten esittäminen tarkoittaa (vain) kulttuurin kuvausta sekä abstraktien johtopäätösten tekemistä.

Lopuksi mallia arvioidaan lyhyesti suhteessa olemassa olevaan yrittäjyyskasvatuksen tutkimukseen sekä kuvataan jatkotutkimusaiheita.

7.1 Kuusi oppijapersoonaa ja oppijapersoonakortit



KUVIO 22. Kuusi oppijapersoonaa

Kuusi oppijapersoonaa kuvaa erilaisia oppijoita tiimiakatemiassa (luvun 5 pohjalta). Yleisesti voidaan todeta, että oppijat ovat tavoitteiltaan ja toimintahorisontiltaan hyvin erilaisia. Heille kaikille yhteistä on se, että he ovat *toisistaan erilaisia oppipoikia*. Oppijapersoonat eivät kuitenkaan kuvaa luonnollisia henkilöitä, tai eivät kuvaa tai esitä, että joku henkilön toiminta perustuisi vain yhteen oppijapersoonaan – saman henkilön oppimismatkasta voidaan usein tunnistaa erilaisiin oppijapersooniin liittyviä identiteetti-positioita ja toiminta- ja ajattelutapoja, jotka vaihtuvat dynaamisesti oppimisprosessin aikana. Oppijapersoonat ovat tapoja kuvata, jäsentää, tiivistää ja havainnollistaa oppimiskulttuurin erilaisia käyttäjiä ja heidän erilaisia oppimisorientaatioitaan, toimintaa ja tarpeita.

Muotoilu- ja pedagogisessa viitekehityksessä tutkimuksessa tunnistetut oppijapersoonat kuvataan tarkemmin aineistoon perustuvina persoonakortteina (LIITE 1), jotka ovat käytännöllisiä työkaluja, ja tässä muodossa niiden on tarkoitus mahdollistaa pedagoginen suunnittelu ja palvelumuotoilu tulevaisuuden oppimisympäristöjä varten. Persoonakortteja on hyödynnetty tässä luvussa myöhemmin kuvattujen ILOAK-mallin sekä kuvitteellisen CreatE -koulutusohjelman konsepti-idean kehittämisessä.

On tärkeää huomata, että oppijapersoonat eivät käsitteellisesti ole yhdenmukaisia oppijaidentiteetin käsitteen kanssa, ja "identiteetin" ja "persoonan" käsitteiden välille syntyy herkästi käsitteellisiä ja tulkinnallisia ansoja. Ensinnäkin olen tietoinen kulttuuristen identiteettien ja persoona-käsitteen tulkintojen moninaisuudesta ja teoreettisesta ja arkisestakin merkitysten tulkintaristiriidasta, jonka väärinymmärryksen haluan välttää. En käytä persoona-käsitettä liittyen erityisesti 1900-luvun alusta kehittyneen piirre- ja tyyppipsykologian alalla rakennettuihin persoonallisuuden kuvauksiin liittyen (Vanhalakka-Ruoho 2015, 39; Parsons 1909; Holland 1959, 1966), vaan käsitteen käyttö perustuu mm.

muotoilun alueella vakiintuneeseen ja yleiseen tapaan puhua palvelun käyttäjistä. Ihmiskeskeisen suunnittelun alalla *käyttäjäpersoon*a on käsite, jolla pyritään kuvaamaan tutkimustietoon perustuvia arkkityyppejä, palvelun tyypillisiä käyttäjiä. Pysäytyskuvamaisen persoonarepresentaation luomisen perusteena ja tehtävänä on tehdä toimijatyyppistä inhimillinen ja havainnollinen lukijoille sekä tulevaisuuden palvelujen kehittäjille. Pelkkien tyyppien kuvaus tai tyypeistä puhuminen ei siirry suunnittelutiimin keskusteluun ja toimintaan yhtä inhimillisenä kuin nimen ja suunnan ilmaiseva käyttäjäpersoon. Persoonan tarkoituksena on lisätä empatiaa suunnitteluprosessiin, kun voidaan keskustella esimerkiksi Tiimiyrittäjä "Paulasta".

Se mitä identiteetillä ymmärretään tässä tutkimuksessa, on jo käsitelty aiemmin, mutta persoonajohdannaiskäsitteen käyttöön liittyy vielä toinenkin, dynaamisuuteen liittyvä tulkintaero ja siten riski. Tässä työssä identiteetin ajatellaan olevan muuttuva paikka: epävakaa ja osa jatkuvasti muuttuvaa dialogista kulttuurin virtaa, kun käyttäjäpersoon esittää (representoi) pikemminkin pysäytyskuvaa tuosta virrasta. Myös toimijuudesta ja toimijatyypeistä puhuttaessa on tärkeää havainnoida oppijoiden dynaamista ja jatkuvasti kehittyvää oppimismatkaa, joka on myös selvästi nähtävissä aineiston tarjoamissa oppijatarinoissa ja niiden visuaalisissa representaatioissa. Arjessa on helppoa ja luonnollistakin tulkita käyttäjäpersoonat pysyvinä, luonnollisten henkilöiden identiteetteihin liittyvinä ominaisuuksina, mutta on syytä korostaa tällaisen tulkinnan olevan virheellinen ja johtavan jälkimodernin inhimillisen kokemuksen yksinkertaistamiseen sekä toimijan elämäänsä konstruoivien mahdollisuuksien huomiotta jättämiseen. Tässä työssä käyttäjäpersoonat ovat sananmukaisesti pysäytyskuvamaisia representaatioita toimijatyyppien tavanomaisista ja yleisistä toimintamalleista, joita aineistoista nousee esiin. Ne eivät tarkemmassa tarkastelussa palaudu kokonaisuudessaan luonnollisiin henkilöihin, vaan pikemminkin aineistossa erilaisten toimijatyyppien toiminta painottuu niin, että heidän tavoitteensa, toimintatapansa ja merkitykselliset kokemuksensa palautuvat moniäänisesti toimijatyyppeihin, joskin kun joku toimijatyyppelle ominainen tyypillinen toiminta painottuu, voidaan puhua esimerkiksi Paulasta *tiimiyrittäjänä*, tai *paulamaisesta* toiminnasta.

Toinen ansa liittyy tutkimustiedon reduktioon persoonarepresentaatioiden kohdalla. On myönnettävä, että jotta persoonista voidaan tehdä käyttökelpoisempia, niiden on tiivistettävä ja redusoitava kulttuurista tietoa. Tässä riskinä on olennaisen tiedon kadottaminen, jolloin koko soveltava pyrkimys uhkaa menettää tutkimuksellisen pohjansa. Toisaalta persoonien tulisi intuitiivisesti kiinnittää tulevaisuuden koulutuspalveluiden kehittäjien huomio kriittisimpiin ja tärkeimpiin asioihin, jotta pedagogista tai kulttuurista muotoilua voitaisiin tehdä kaikki tarpeet huomioon ottaen. Tässä tutkimuksessa tämä on huomioitu paitsi tunnistamalla nämä rajoitteet, sekä kuvaamalla rakentuva identiteettityö valitun etnografisten, holististen periaatteiden mukaisesti, ja kuvata ja analysoida kriittisesti myös se mitä jää oppijapersoonien ulkopuolelle. Lukijan on hyvä tiedostaa, että työn alkuosa sisältää "tiheän" kuvauksen kulttuurista, joka mahdollistaa

identiteettien ja toimijuuden rakentumiseen liittyvän kulttuuriseen kontekstiin syventymisen.

Miksi erilaisista identiteeteistä ja toimijuuksista on tarpeen muodostaa oppijapersoonia? Oppijapersoonat ovat muotoiluetnografiseen prosessiin liittyviä ja redusoitu työkalu, jonka avulla tutkimustietoa on helpompaa siirtää käytännön kehittämistyöhön ja muodostaa empatiaa erilaisten oppijoiden tarpeita kohtaan. Näin parhaimmillaan persoonien avulla tulevaisuuden korkeakoulutuksen kehittäminen on helpompaa, ja niiden avulla on helpompaa ymmärtää tämän tutkimuksen tuloksia. Kuten KUVIOSTA 21 nähdään, oppijapersoonille on annettu kuvitteelliset nimet, jolloin voidaan puhua palveluista, jotka vastaavat esimerkiksi *Harrin* tarpeisiin.

Toinen peruste oppijapersoonien muodostamiselle koskee käytännöllistä näkökulmaa. Persoonien avulla on mahdollista muodostaa käytännöllisiä jatkotutkimuskohteita sekä luoda pohjaa tämän tutkimuksen tulosten yhdistämisellä laajempaan korkeakoulupedagogiseen ja yrittäjyyskasvatukseen malliin. Minulla pitkä ammatillinen kokemus palvelumuotoilun alueella, ja se onkin ollut yksi tärkeä näkökulma siihen, miksi olen halunnut sisällyttää työhön myös muotoiluetnografisen näkökulman. Tarkempien konseptien kehittämisen aika on kuitenkin tämän tutkimuksen jälkeen, mutta jatkoprojektien ja tulosten konkretisoimisen vuoksi olen halunnut lisätä mallinnuksen, joka voi toimia konseptin kehittämisen pohjana yleisestikin tulevaisuuden oppimisympäristöjen kehittäjille, kuin myös siltana jatkotutkimukseen ja kehittämiseen.

TAULUKOSSA 6 oppijapersoonien toimintaa on kuvattu tarkemmin oppimisen *merkityksellisyyden, tavoitteiden, oppimisstrategioiden, vahvuuksien ja haasteiden* näkökulmista. Taulukon avulla voidaan nähdä tarkemmin oppijapersoonien erilaisuus ja oppimisprosesseihin heijastuvat erilaiset tavoitteet. Oppijat toimivat kuvatulla tavalla Tiimiakatemiassa, joka tarkoittaa sitä, että he toimivat mahdollisesti eri tavalla tiimiakatemian ulkopuolella, jossa vallitsevat erilaiset säännöt. Heidän elämänsuunnitelmansa muuttuu osana heidän identiteettityötään, mutta heitä yhdistää, ja joskus myös erottaa *tiimiakatemialaisuus*. Oppijoiden toimintaa tiimiakatemiassa voidaan ajatella *oppijälähtöisenä* silloin, kun oppijan voidaan katsoa asettavan tavoitteitaan itsenäisesti (Jimi, Harri) ja *yhteisölähtöisenä* (Paula) silloin kun yhteisö asettaa oppijan tavoitteet ja käytännöt. Tiimiakatemian oppijoiden positiot suhteessa edellisiin usein vaihtelevat oppimisprosessin aikana ja oppija ja yhteisö myös konstruoivat toisiaan – oppijat vaikuttavat tiimiin ja tiimi vaikuttaa oppijaan. Jokaisen on jollakin tavalla otettava huomioon yhteisön (tiimiakatemian yhteisön ja/tai tiimin) konstruoimat päätökset, asetetut tavoitteet ja vaatimukset.

TAULUKKO 6. Oppijapersoonien yhteenveto

Nimi	Merkityksellistä	Tavoite	Oppimisstrategia	Vahvuudet	Haasteet
Paula, Tiimiyrittäjä	(Yhtein)kuuluvuuden tunne, tiimityö	Tiimin muodostaminen, tiimiyrittäjyys	Työskentely tiiminä (prosessin alussa), pienryhmässä	Sosiaalinen vuorovaikutus ja johtajuustaidot	Strategiset oppimistaidot, erilaisuuden ymmärtäminen, uupuminen
Harri, Luova unelmoija	Itsensä toteuttaminen	Unelmien tavoittelu, oppiminen, valmistuminen	Keskittymisen minäprojektiin	Luovuus, uteliaisuus, sisäinen motivaatio, fokusointi	Strategiset oppimistaidot, liian vaikeat tavoitteet, tuen puute
Anna, tekijä	Tekemällä oppiminen, käytännön työ	Ammattitaidon kehittäminen, valmistuminen	Työn ja projektien tekeminen, fokusointi käytännön projekteihin	Sitoutuminen projektien edistämiseen ja mielenkiinnon kohteisiin	Akateemiset taidot, Strategiset oppimistaidot, yhteisöllinen oppiminen
Jimi, yrittäjä	(Sarja)Yrittäjyyden ja taloudellisten tavoitteiden saavuttaminen	Yrittäjyys, sarjayrittäjyys	Käytännön kokeileminen	Kyky viedä ideoita käytäntöön	Yhteisöllinen oppiminen, eksklusio, opintojen keskeyttäminen
Johannes, oppimishaasteet	Hyvinvointi, muiden arvostus, valmistuminen	Vaikeus asettaa tavoitteita, valmistuminen	Olla mukana projekteissa, opiskelu ohjeiden mukaan	Sitoutuminen prosessin alussa	Strategiset oppimistaidot, akateemiset/ käytännön taidot, uupuminen, eksklusio, opintojen keskeyttäminen
Elina, opiskelija-seuraaja	(Yhtein)kuuluvuuden tunne, opiskelijaelämä, menestymisen opinnoissa	Valmistuminen, arvostamat, yliopisto/maisteriopinnat, työllistyminen	Menestymisen opinnoissa, työskentely ohjeiden mukaan	Akateemiset oppimistaidot, itsenäinen työskentely annetussa kontekstissa	Strategiset oppimistaidot, käytännön projektit, merkityksellisten tavoitteiden asettaminen

7.2 ILOAK-mallin kestävä kulmakivet

Muotoiluajurit, joita kutsun kestäviksi kulmakiviksi, muodostetaan suosituksiksi tulevaisuuden yhteisöllisten yrittäjyyden oppimiskulttuurien rakentamisen pohjaksi, perustuen tämän tutkimuksen aineistoon ja sen tuottamiin erilaisten oppijapersoonien tarpeisiin ja kohtaamiin oppimisen haasteisiin, ongelmiin ja havaittuihin hyviin käytäntöihin. Lisäksi arvioin ja integroin muodostettavia kulmakiiviä suhteessa neljään kestävä kehityksen peruspilariin: ekologiseen, taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävyys. Ajatuksena tässä on se, että yrittäjyyskasvatuksen mallia on rakennettava kestävästi. Siten on otettava huomioon yritystoiminnan vaikutukset ympäristöön (*ekologinen*), turvattu *sosiaalisen* hyvinvoinnin ja *kulttuurisen* kestävyys edellytykset (yhdenvertaisuus, tasa-arvo, kriittinen ajattelu, ihmisoikeudet; monikulttuurisuuden ja -muotoisuuden arvos-taminen ja kaikkien oikeuksien kunnioittaminen, kielten, perinteiden ja tapojen vaaliminen ja edelleen välittäminen) sekä *taloudellinen* kestävyys jolla tarkoitetaan tasapainoista, kestävä kasvua, joka ei perustu pitkällä aikavälillä velkaantumiseen tai pääoman kuten luonnonvarojen liikkakäyttöön. Mainitut peruspilarit voivat rakentua todellisuudeksi sellaisen ihmisten yrittäjämäisen toiminnan kautta, jossa kokonaisvaltainen henkinen ja materiaallinen hyvinvointi on mahdollista toteuttaa niin planeettamme kuin ihmistenkin elinvoiman vaarantumatta. (OPH 2022b; Salonen 2010, 234).

Edelliset ajatukset olisivat kymmenen vuotta sitten voineet kuulostaa haastavilta kahvipöytäkeskusteluilta tiimiakatemiolla tai start-up -tapahtumassa (ja voivat edelleenkin kuulostaa), mutta tätä kirjoittaessa nykyisten ekologisten, sosiaalisten, kulttuuristen ja taloudellisten kriisien tunkeutuessa samanaikaisesti uutisvirrasta, olisi vähintäänkin vastuutonta sivuuttaa ne tästä tutkimuksesta, jonka johtopäätökset osoittavat yrittäjyyteen liittyvässä sankari-identiteettituotannossa olevan yleisestikin vääristymiä (Hyrkäs 2016; Dodd et al. 2022), jotka pikemminkin tuottavat ei-kestäviä ajattelu- ja käyttäytymistapoja. Ei vain yksilöillä, vaan julkisten koulutuspalveluiden tuottajilla on erityinen vaikutus ja vastuu opetuksen sisältöjä tuottaessaan ottaa huomioon kestävä kehityksen periaatteet. Koulutussektori ei ole erillinen kulttuurista, vaan se resursseillaan juuri tuottaa kulttuuria: identiteettejä ja kulttuurisia representaatioita.

Myös yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksessa aiheeseen on viime vuosina alettu kiinnittää myös huomiota, ja tunnustettu tarve uudistaa pedagogisia malleja kestävämpään suuntaan. Ne pitävät sisällään suosituksia kriittisen, transformatiivisen ja emansipatorisen oppimisen periaatteista ja käytännöistä, joita tarvitaan pedagogisesti fasilitoidessamme oppijoita osallistumaan maailman ja identiteettityönsä konstruointiin kriittisen yrittäjyyskasvatuksen avulla. Tällä tarkoitetaan ympäristöjä, jossa oppijat ovat aktiivisia (uuden) tiedon rakentajia, ja jossa he saivat työkaluja kriittiseen (uudelleen)ajatteluun ja kriittiseen reflektioon – tulevaisuus ei ole vain vaurautta tavoittelevia sankariyrittäjiä (tai tiimiyrittäjiä) varten, vaan meitä kaikkia varten (kts. Valentine 2019, 5). Vaikka Lepistö ja Hytti (2020) viittaavatkin yhteisöllisten (saati avointen ja kriittisten) oppimisympäristöjen

rakentamisen haasteisiin, tämän tutkimuksen tulokset osoittavat tällaisten kollektiivisten ja oppijalähtöisten yhteisöjen olevan mahdollisia, joskin on tärkeää tiedottaa, millaiselle kulttuuriselle arvopohjalle koulutusta rakennetaan. (Dodd et al. 2022; Korsgaard, et al. 2016; Berglund et al. 2018; 2020a; 2020b.)

Kulmakivet perustuvat paitsi kuvattujen erilaisten oppijoiden ja tutkimuksessa havaittuihin haasteisiin, myös hyviin käytäntöihin, joita johtopäätöksissä on esitetty. LIITTEESSÄ 2 on kuvattu yhdeksän erilaista haastetta, joita erilaiset oppijat (oppijapersoonat) kohtaavat osana oppimiskulttuuria. Liitteessä on myös esitetty haasteisiin ratkaisuksi hyviä käytäntöjä, joiden tarkoitus on olla ajattelutavoiltaan kestäviä. Kestävyydellä tarkoitetaan arvoperusteisia periaatteita, jotka integroituvat yleisempiin kestäväen kehityksen sosiaalisiin periaatteisiin liittyen erilaisuuden hyväksymiseen, yhdenvertaisuuteen – jokainen ihminen on arvokas pelkästään siksi että on – ihmiseksi syntyminen riittää. Näin kestävässä yrittäjyyskasvatuksessa lähtökohtienkin tulee olla kestäviä (Salonen 2010; OPH 2022a). Emme voi ajatella maailmaa enää vain itsekkäiden tarkoituserien tai henkilökohtaisen vaurauden näkökulmasta, joka haastaa voimakkaasti yrittäjyys-taloudellis-teknisesti orientoituneen eetoksen tai start-up -kulttuurin sankari-identiteettikuvaston (Hyrkäs 2016) – niin käytäntöjen kuin myös ideoiden tulisi olla kestäviä kaikilla kestävyuden mittareilla. Tällainen ajatus voi kuulostaa kohtuuttomalta eloonjäämiskamppailua käyvän mikroyrittäjän harteilla. Silti aihe velvoittaa erityisesti julkisesti rahoitettua koulutusta rakentamaan osaltaan kestävä yrittäjyyskasvatusta, joka tällä hetkellä vaikuttaa välttämättömyydeltä.

LIITTEESSÄ 2 muodostetaan kulmakiviä, jotka suositellaan otettavaksi huomioon kestäviä yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia ympäristöjä kehitettäessä. Oppijan kohtaamiin haasteisiin vastataan muodostetuilla hyvillä käytännöillä, jotka edustavat myös ratkaisuja tunnistettuihin haasteisiin. Hyvien käytäntöjen pohjalta on muodostettu erityisiä kulmakiviä. Kulmakivien pohjalta rakentuu ILOAK-malliksi, joka muodostuu sanoista *Integratiivinen, Luova, Oppijalähtöinen, Avoim* ja *Kollektiivinen*.

1. *Integratiivisella oppimisella* tarkoitetaan lyhyesti sanottuna akateemisen (teoreettisen) ja kokemuksellisen (käytännöllisen) oppimisen yhdistämistä.

2. *Luovalla oppimisella* tarkoitetaan sellaisen luovan toimijuuden kehittymisen tukemista, jossa oppija pyrkii rakentamaan tai yhteiskehittämään jotain uutta ja itselleen merkityksellistä oppimisensa tuloksena.

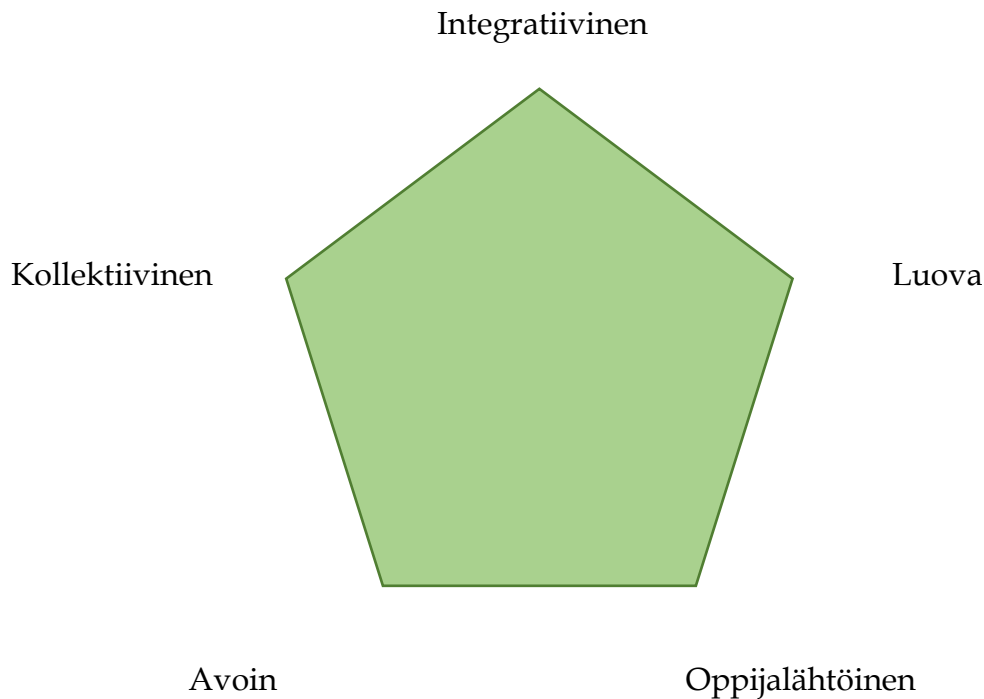
3. *Oppijalähtöisyydellä* tarkoitetaan oppijan vapautta asettaa oman oppimisensa tavoitteet, sekä omistajuutta tavoitteiden saavuttamista kohtaan

4. *Avoimuudella* tarkoitetaan erityisesti kulttuurista ja sosiaalista avoimuutta, sekä avoimuutta suhteessa uuteen tietoon. Se pyrkii erilaisten oppijoiden (oppijapersoonien) ja monialaisuuden inklusioon oppimiskulttuurissa

5. *Kollektiivisella oppimisella* tarkoitetaan sellaista yhteisöllistä oppimista, joka sopii jokaisen erilaisen oppijan (oppijapersoonan) tavoitteisiin, ja pyrkii sellaiseen yhteisölliseen joustavuuteen, jotka tukevat avoimuutta, kriittisyyttä ja oppijalähtöisyyttä.

Seuraavassa luvussa kuvataan tarkemmin edellisiä kulmakiviä osana ILOAK-mallia.

7.3 ILOAK-malli



KUVIO 23. ILOAK-malli korkeakoulujen yrittäjyyskasvatukseen

ILOAK²-malli kollektiivisen yrittäjyyskasvatuksen pedagogiseen kehittämiseen korkeakouluissa on kuvattu KUVIOSSA 22. Mallin kulmakiviä kuvataan seuraavaksi tarkemmin, ja kuvauksien avulla voidaan muodostaa ymmärrys oppimiskulttuurista, jota suositellaan sovellettavaksi tulevaisuuden yritys­kasvatuksen korkeakoulutusta kehitettäessä.

1. *Integratiivinen oppiminen*

Yrittäjyyskasvatus toteutuu korkeakoulukontekstissa yleensä erilaisten koulutusohjelmien ja opintojaksojen kautta. Tämän tutkimuksen aiheisto ja johtopäätökset tukevat vahvasti ajatusta siitä, että oppimisen tulisi olla integratiivista, joka tarkoittaa *tiedon* (*know that*, akateemisen, teoreettisen, tutkivan ja kriittisen) ja *taidon* (*know how*, kokemuksellisen, käytännöllisen) oppimisen integroitumista oppimiskokemuksen aikana.

² Iloak on nimi, jonka merkitys kertomuksen mukaan liittyy luovuuteen, utelaisuuteen, ve-toavuuteen ystävällisyyteen, iloon ja sosiaaliseen elämään.

Tätä ajatusta tukee myös Tynjälän (2007, 11) integratiiviseen pedagogiikkaan liittyvä ajatus, jonka mukaan korkeatasoisessa asiantuntijuudessa käsitteellinen tieto, kokemuksellinen tieto ja toiminnan säätelyyn liittyvä tieto ovat tiiviisti integroituneet toisiinsa. Toisin sanoen, mikäli halutaan kehittää yrittäjyystaitoja asiantuntijatasolle, oppimisen tulee olla integratiivista ja oppimiskokemuksen tulee yhdistää tietoa ja taitoa kehittääkseen oppijan osaamista. Lisäksi oman toiminnan säätelyyn liittyvä tieto liittyy reflektiokykyyn ja ymmärrykseen liittyen omiin kognitiivisiin toimintoihin, ajattelu- ja toimintatapoihin, oppimistapoihin ja -tarpeisiin sekä kollektiivisen toiminnan tarkasteluun. Integratiivinen oppiminen voi toteutua osin myös kokemuksellisessa oppimisessä (Kolb 1984), joskin integratiivisessa oppimisessä on syytä hyödyntää myös akateemisen ja tutkivan oppimisen tavoitteita, jossa oppija omaksuu kriittisen tiedon käsittelyn, olemassa olevan tiedon ymmärtämisen sekä uuden tiedon rakentajan roolin osana luovan toimijuuden rakentamista (Bereiter 2002; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004)

2. *Luova oppiminen*

Luovalla oppimisella tarkoitetaan erityisesti oppijan luovan toimijuuden kehittymistä, ja kykyä toimia ja ajatella luovasti (Giddens 1991, 41). Luova toimijuus on kykyä samalla ratkaista ongelmia ja edetä omassa identiteettityössään (esim. *Harrin* luova unelmointi). Luovalla oppimisellä tässä tarkoitetaan myös sellaista toimintaa, jossa oppija pyrkii konstruoimaan (rakentamaan) jotain uutta tai (itselleen tai toisille) merkityksellistä tietoa tai artefakteja (immateriaalinen ja/ tai fyysinen artefakti) oppimisprosessinsa tuloksena. Tämä on laajempi näkökulma yrittäjyyteen tai innovaatioiden kehittämiseen, jossa usein painottuu ulkoisen hyödyn tai taloudellisen arvon näkökulma (Möttönen 2019; Malmenin & Poutanen 2017). Luovassa oppimisessä otetaan huomion *effektuaatioon* (Sarasvathy 2001;2008) liittyvä näkökulma, ja se tosiasia, ettemme välttämättä kykene epävarmassa yrittäjyyden ympäristössä ennustamaan luovan prosessin lopputuloksia (*kausallinen näkökulma*), saati ideoiden elinkelpoisuutta ja kestävyttä etukäteen, vaan vasta integratiivisen oppimisprosessin myötä (Mäkimurto-Koivumaa & Puhakka 2013). Tämä on myös prosessi, jonka kautta yrittäjyyskasvatusta voidaan harjoittaa, ja yrittäjyyteen liittyviä taitoja voidaan oppia.

3. *Oppijälähtöisyys*

Tämän tutkimuksen yksi keskeisimmistä havainnoista liittyy *oppimisen omistajuuden merkityksellisyyteen* niin oppijalle kuin yhteisöllisyyden tuottamisellekin. Tämä tarkoittaa lähtökohtaisesti sitä, että yrittäjyyttä tukevassa oppimiskulttuurissa oppijan tulisi voida asettaa itselleen merkitykselliset tavoitteet liittyen oppimisensa sisältöihin tai suhteessa kehitettävään ideaan, niin vapaasti kuin se on kestävästi mahdollista.

Tämän tutkimuksen havaintona on myös se, että yrittäjyysosaamisen ja yrityksen kehittäminen korkeakouluympäristössä vaatii usein paljon aikaa, ja siten on oppijälähtöistä mahdollistaa erilaisia polkuja erilaisten oppijoiden (oppijapersoonien) tavoitteiden tukemiseksi. Oppijälähtöisyys tarkoittaa siten joustavuutta ja kulttuurista avoimuutta ja tukea: yhteisön tulisi tukea (ohjaus, valmennus, vertaisyhteisö) yksilöiden luovan toimijuuden kehittymistä.

4. *Avoimuus*

Oppimiskulttuurin tulisi toimia *kulttuurisesti avoimesti*, joka ei tarkoita vain kaikkien oppijoiden (oppijapersoonien) inklusiota ja hyväksymistä, vaan sen tulisi olla sisäisesti (oppijoiden ja opettajien asenteiltaan ja ajatustavoiltaan) ja ulkoisesti avoin moninaisuudelle, monialaisuudelle, sekä utelias ja kriittinen uutta ja erilaista tietoa ja näkökulmia kohtaan. Tällaisen asenteen ja käytäntöjen myötä potentiaali luovalle oppimiselle kasvaa ja oppiva kollektiivi hyödyttää ja kannustaa erilaisia oppijoita (oppijapersoonia). Avoimuuden kulmakivi avaa myös väylän oppialojen väliselle yhteistyölle ja yhteiskehittämiselle (kts. myös Dodd et al. 2022).

5. *Kollektiivinen oppiminen*

Oppimiskulttuurin tulisi tukea ja edistää *avointa, ymmärtävää, suvaitsevaa ja joustavaa* yhteisöllisyyttä, joka ohjautuu yksilöiden erilaisista tarpeista suhteessa luovaan toimijuuteen. Kutsun tätä kollektiiviseksi oppimiseksi, jossa keskeistä on paitsi erilaisten oppijoiden (oppijapersoonien) tukeminen heidän tavoitteidensa edistämässä ja identiteettityössään sekä kollektiiviset käytännöt, jotka tukevat kollektiivisen toimijuuden joustavaa syntymistä ja dynaamista muutosta. Kollektiivinen oppimisen tulisi kehittää avoimia, joustavia, mutta toistuvia käytäntöjä, joihin erilaisten oppijoiden olisi helppo osallistua, oppia, edistää ja laajentaa omaa luovaa ja kollektiivista toimijuuttaan niiden avulla jatkuvasti.

Edellä kuvattu ILOAK-malli pohjautuu tässä tutkimuksessa kerättyyn empiiriseen aineistoon ja ymmärrykseen, erityisesti ratkaisuna oppijapersoonien tarpeisiin, haasteisiin ja oppimiskulttuurissa tunnistettuihin hyviin käytäntöihin. Mallin kuvaus on pyritty tässä vaiheessa pitämään tiiviinä, eikä se pureudu yksityiskohtiin määrittelyineen, joskin se antaa suuntaviivat, käsitteet ja periaatteet, joiden avulla mallia voidaan edelleen kehittää ja soveltaa käytäntöön korkeakouluissa.

7.4 CreatE-koulutusohjelma, Harrin palvelupolku

Jotta ILOAK-malli ei jäisi liian geneeriseksi ja yleiseksi esitykseksi, esitän tässä luvussa mallin avulla kehitetyn, fiktiivisen CreatE-koulutusohjelman (KUVIO 24), jonka tarkoituksena on demonstroida ja konkretisoida muotoiluetnografisia tuloksia. Koulutusohjelma on luotu erityisesti käyttäjäpersoonaa Harrin näkökulmasta palvelupoluksi, jonka tarina kuvaa ideaalin kokemuksen erityisesti Harrin näkökulmasta. Jatkokehitysvaiheessa on mahdollista kehittää palvelupolkuja erilaisten oppijapersoonien näkökulmasta.

Harrin polussa, ja CreatE-koulutusohjelmassa on pyritty ottamaan huomioon ILOAK-mallin kestävät kulmakivet niin, että ne vastaavat Harrin oppimisen tarpeisiin.

CREATÉ

Integratiivinen. Luova. Oppijälhtöinen. Avoin. Kollektiivinen.

Haluatko oppia LUOVASTI erilaisten PROJEKTIEEN avulla?, Tule oppijaksi CreatE monialaiseen -tutkinto-ohjelmaan, joka tukee sinua oppimaan yrittäjyydestä yhdistäen teorian, käytännön, tutkivan oppimisen sekä luovat ja yhteisölliset oppimismenetelmät. Koko opintojesi ajan sinua ja yksilöllisiä tarpeitasi tukee valmentava opettaja ja tukena on myös digitaalinen sovellus.



KUVIO 24. CreatE -konsepti ja Harrin tavoiteltu oppimiskokemus

Seuraavassa luvussa ILOAK-mallia arvioidaan suhteessa yrittäjyyskasvatuksen tutkimukseen.

7.5 ILOAK-mallin arviointia suhteessa yrittäjyyskasvatuksen tutkimukseen

Tähän mennessä työssä on keskitytty etnografiseen oppimiskulttuurin kuvaukseen, ja viimeksi soveltavaan kulttuurintutkimukseen ja muotoilu-etnografiaan, jonka tuotos esitetty ILOAK-malli on. Tuloksia on kuitenkin tarpeellista pyrkiä yhdistämään ja tarkastelemaan suhteessa yrittäjyyskasvatuksen alueella tehtyyn tutkimukseen. Tämä luku ei kuitenkaan pyri esittämään tyhjentävää kirjallisuuskatsausta yrittäjyyskasvatukseen liittyvään tutkimukseen, sillä se tarkoittaisi uuden tutkimusprojektin avaamista, vaan pikemminkin pyrkii kontekstuaaliseen avaamiseen – tarkoituksena on, rajallisesti tosin, arvioida kehitettyä mallia ja sen käyttökelpoisuutta yrityskasvatuksen alueella.

Tämän työn tutkimuskohde tarjoaa verrattain hyvän lähtökohdan korkeakoulutujen tutkintokoulutukseen suunnatun yrittäjyyskasvatusmallin kehittämiseksi, sillä tutkimuskohteena on ilmiö, joka on tuottanut yrittäjyyden kehittämisessä lupaavia tuloksia, josta on tähän mennessä tutkimusta kuitenkin vähän. Sitä on sovellettu koulutusohjelmatasolla kansainvälisesti (Ruuska 2013; Vettraino & Urzelai 2021; 2022a; 2022b; 2022c). Ilmiö on myös todiste siitä, että holististen yrittäjyyskasvatusyhteisöjen (tai ekosysteemien) tai oppivien yhteisöjen rakentaminen korkeakouluissa on mahdollista. Väitän, huolimatta Tiimiakatemian voimakkaasta kulttuuriohjauksesta, tässä tutkimuksessa muodostettujen oppijapersoonien olevan verrattain geneerisiä, joita voidaan käyttää yleisemmin kehittämiseen. Yleisessä kehittämisessä on kuitenkin syytä muuttaa *Paulan* (tiimiyrittäjä) persoonakuvausta/identiteettiä yleisemmin ”yhteisölliseksi yrittäjäksi”.

Ensimmäinen yrittäjyyskurssi järjestettiin Harvardissa vuonna 1947, ja sen jälkeen niiden määrän kasvu on globaalisti ollut nopeaa (Nabi et al. 2017). Yrittäjyyskasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa on aiemmin esitetty erilaisia malleja, kuinka yrittäjyyskasvatusta tulisi toteuttaa, opettaa tai oppia (kts. Fayolle et al., 2008; Fiet 2000; Gibb 1993; Krueger et al., 1993; Kuratko, 2005; Nabi et al., 2017; Thrane et al., 2016; Berglund et al. 2018; 2020a; 2020b.). Tässä keskustelussa on ensinnäkin tärkeää tunnistaa, mitä yrittäjyydellä tarkoitetaan, ja minkälaista osaamista oppijoiden halutaan oppivan. Tähän liittyen yrittäjyyskasvatuksella voidaan tunnistaa olevan ainakin kaksi tavoitetta: 1) laajempien yrittäjyystaitojen ja asenteiden oppimista (vrt. sisäinen yrittäjyys), jotka eivät suoranaisesti tavoittele tietyn idean tai yrityksen liiketoiminnan kehittämistä ja/tai 2) Erityisesti liikeidean kehittämistä tavoitteena kannattava/kestävä yritystoiminta.

Erityisesti, jos valitaan vaihtoehto 2 (liikeidean kehittäminen), ilmiötä ja kehittämistä voidaan pedagogisestikin lähestyä ainakin kahdella vastakkaisella tavalla: joko *effektuaatioteorian* (Saravathy 2001; 2008 tai *kausaation* avulla, joiden

avulla pyritään selittämään yrittäjien päätöksentekoa, tai toisin sanoen ajattelu- ja toimintatapoja suhteessa yritysideaan ja yrittäjyyden kehittämiseen. Tiimiakatemia on voimakkaasti *effektuaatioon* perustuva, ja oppimiskulttuurissa jopa vieroksutaan liiketoimintasuunnitelmien ja erilaisen ennustedatan keräämistä ja yli-päättään tarkkojen suunnitelmien tai tutkimuksen tekemistä, joka on yleinen toimintatapa puhuttaessa *kausaatioon* perustuvassa toiminnassa, jossa pyritään ennustamaan yrityksen toimintaympäristöä, riskejä, asettamaan tavoitteita ja tekemään erilaisia selvityksiä ja suunnitelmia koskien yrityksen kehittämistä. Tämä on usein traditionaalinen lähestymistapa koskien liiketoiminnan suunnittelua ja esimerkiksi hautomotoimintaa. Effektuaatio lähtee liikkeelle resurssseista, joka tiimiakatemiassa tarkoittaa usein oppijoiden ja verkoston osaamista, sekä asiakkaiden kanssa tehdyistä kokeiluista, joiden kautta pyritään oppimaan yhdessä asiakkaan kanssa. Effektuaation ajatellaan olevan hyödyllinen lähestymistapa erityisesti silloin, kun yrityksen toimintaympäristöä voidaan kuvata epävarmaksi, ja tietoa siitä on vaikea saada (Yrjönkoski 2019).

Vaikka hyvin erilaisia pedagogisia menetelmiä on kokeiltu ja käytetty, näyttää siltä, että ei ole olemassa universaalia pedagogista reseptiä yrittäjyyden opettamiseen, vaan pikemminkin on aloitettava tavoitteista. Ensinnäkin, ollaanko kehittämässä laajemmin yrittäjyystaitojen osaamista vai tavoitellaanko yrityksen perustamista ja liikeidean kehittämistä? Lisäksi koulutuksen tuottamia ammatillisia yrittäjyyteen kytköksissä identiteettejä on tunnistettavissa ainakin kolme: 1) Yritteliäs yksilö, 2) Yrittäjä 3) Yrittäjyyden tutkija tai opettaja. (Fayolle & Bailly 2008.)

Baggers (Baggers et. al. 2022) on kollegoineen pyrkinyt kehittämään yleisiä muotoilupperiaatteita (*design principles*) yrittäjyyskasvatukseen, erityisesti koskien ohjelmia eri koulutusasteilla (laaja-alainen). Artikkelissaan, joka pohjautuu aikaisempaan tutkimukseen, he ehdottavat 11 muotoiluperiaatetta otettavaksi huomioon yrittäjyyskasvatuksen ohjelmia suunniteltaessa. Aikaisempaan tutkimukseen pohjattaessaan he nostavat esiin sosiaalisen konstruktivismin teorian ja kokemuksellisen oppimisen mallin, joiden avulla yhdistetään yrittäjäkoulutus ja erilaiset aikaisemmin ehdotetut koulutuksen muotoiluperiaatteet ongelmalähtöiseen oppimiseen, projektioppimiseen sekä yrittäjäidentiteetin kuvaukseen, jossa yrittäjät kuvataan pienten lasten kaltaisina, luovina ja avoimina uusille ideoille, kokemuksille, jotka kysyvät paljon kysymyksiä ja tarttuvat mahdollisuuksiin – eivätkä toimintatavaltaan asetu helposti traditionaaliseen pedagogiikkaan, joka on useimmiten opettajakeskeistä. Yrittäjät rakentavat mieluiten oman oppimisen polkunsä ja tavoitteensa, joka merkitsee suurempaa autonomiaa suhteessa oppimisprosessiin. Yhtäältä oppijoiden arvioinnin ei tulisi perustua kokeisiin tai testeihin, vaan pikemminkin oppijälähtöiseen pedagogiikkaan, jossa opettajan rooli on fasilitoiva tai valmentava suhteessa oppijoihin, jotka nähdään aktiivisina toimijoina.

Laajan näkökulman omaavien yrittäjyysohjelmien tulisi Baggersin mukaan aina sisältää 1) yrittäjämäisen prosessin (*entrepreneurial process*), jossa tunnustetaan yritysideoita ja mahdollisuuksia (*opportunity identification*), ideoiden ja mahdollisuuksien arviointia sekä ideoiden eksploraatiota ja viemistä käytäntöön

(*opportunity exploration and i.e. getting into action*) 2) Autenttisia, tosielämän tehtäviä, jotka voivat johtaa erilaisiin tuloksiin; ja 3) Uuden arvon luomista muille. Lisäksi otetaan huomioon (sosiaalinen) konteksti ja siinä rakentuvat suhteet (*Context and relationships*).

11 periaatetta asettuvat edellisiin kategorioihin ja koskevat joko yritysidean kehittämisen prosessin *metodia* (effektuaatio vs. kausaatio), *oppijan autonomiaa, liikkumavaraa prosessissa, tehtävien haastavuutta* (tavoitteena sopiva haastavuus), *arvontuotannon prosessin luonnetta* (taloudellinen, sosiaalinen, kulttuurinen), *tiedon rakentamisen prosessia* (ei-spesifi/spesifi aihe/ala) ja *tulosten vaikuttavuutta* (koskevatko tulokset vertaisryhmää, opettajaa, asiakasta, yhteiskuntaa), *ympäristöä/ kontekstia, yhteistyötä, ulkopuolisia sidosryhmiä tai roolimalleja*. Tutkijoiden mukaan muotoiluperiaatteet on rakennettu stimuloimaan keskustelua koulutuksen toteuttajien kesken suunniteltaessa yrittäjyyteen liittyvää koulutusta.

Tarkasteltaessa periaatteita suhteessa edellä esiteltyyn ILOAK-malliin, on ensinnäkin tärkeää huomata periaatteiden samankaltaisuudet suhteessa *integratiivisen ja luovan oppimisen* sekä *oppijalähtöisen oppimisen* välillä. Baggersin artikkelissa suositellaan paitsi autenttisen, käytännön toiminnan ja yrityskehittämisen tärkeyttä (sisältää myös kokemuksellisen oppimisen), myös effektuaation ja kausaation yhdistämistä yrittäjyysprosessissa. *Integratiiviseen* oppimiseen liittyen artikkeli tunnistaa tiedon rakentamisen prosessin, jonka mukaan innovaatiot tai muutokset vaativat uuden tiedon luomista ja rajojen ylittämistä, tai tiedon käyttämistä eri tavoin kuin ennen. Artikkelissa ei kuitenkaan oteta tarkemmin kantaa siihen, miten uuden tiedon rakentaminen pedagogisesti toteutetaan, joskin se tarjoaa korkeakoulutukseen liittyen mielenkiintoisen esimerkin *Climate-KIC-maisteriohjelmasta*, jossa kehitetään kestävä yrittäjyyttä pohjautuen tutkimustietoon yhteistyössä erilaisten toimijoiden kesken. Tämä tukee ILOAK-mallissa esitettyä suositusta sellaisesta integratiivisesta oppimisesta, joka yhdistyy tutkimustietoon pohjautuvaan tiedon rakentamiseen ja *luovaan oppimiseen*, jossa tiedon rakentelu tähtää uuden tiedon ja artefaktien rakentamiseen. Kysymys *oppijalähtöisyyden* tärkeydestä tunnistetaan artikkelissa *autonomian ja oppijan liikkumatilan*, kautta. Baggersin artikkelin ja tämän tutkimuksen tuloksia vasten voidaan tulkita, että pedagogisesti on tärkeää pyrkiä tukemaan oppijan autonomiaa, sillä se lisää omistajuuden tunnetta suhteessa oppimiseen, mutta tarjota tukea ja ohjausta aina tarvittaessa. Tämä liittyy myös haastaviin oppimistilanteisiin, tai tehtävän ollessa liian haastava, joka tarkoittaa usein sitä, että oppija ja oppimisprosessi ei edisty (kts. myös oppijapersoona Johannes). Baggers ei kollegoineen ei tarjoa työkaluja siihen, miten yhteisöllinen tai tässä ILOAK-mallissa kuvattu *kollektiivinen* oppiminen olisi syytä pedagogisesti järjestää (joskin tiimityö mainitaan aikaisemmassa tutkimuksessa) – yleisestikin periaatteet toimivat enemmänkin muistilistana sille, mitä tulisi ottaa huomioon suunnitteluvastuun jäädessä pedagogeille itselleen. He kuitenkin tunnistavat sosiaalisen kontekstin olevan elintärkeä kaikelle päätöksenteolle yrittäjyysprosessissa – sosiaalinen konteksti vaikuttaa siten kaikkiin niihin päätöksiin, joita yksilöt tekevät.

Kun kuvataan yrittäjyyspedagogiikkaan liittyvää tieteellistä keskustelua, on syytä kuvata vielä joitakin keskeisiä jakolinjoja. Suuri osa korkeakouluissa

toteutettavista yrittäjyyskursseista liittyy standardoituihin, suhteellisiin lyhytkestoisin opintojaksoihin tai ohjelmiin (Nabi et al. 2017), joilla kerrotaan yrittäjyydestä (*about entrepreneurship*), kun osaa kuvaa paremmin yrittäjyyden oppiminen käytännön kautta (*through entrepreneurship*). Lopulta voidaan puhua yrittäjyyskoulutuksesta (*for entrepreneurship*) joka yhdistää edelliset kaksi. Koulutuksessa, jossa yrittäjyyteen kannustetaan kertomalla tai luennoimalla yrittäjyydestä (opettajakeskeisyys), oppijan autonomia on vähäistä, kun taas käytännön yrittäjyysopintojen kohdalla autonomia on suurempaa (oppijakeskeisyys), ja perustuu usein kokemuksellisen oppimisen malliin (Kolb 1984) jossa kannustetaan oppijoita osallistumaan yrityksen kehittämisprosessiin. Siten (usein epäselvä ja iteraatiivinen) oppimisprosessi nousee keskeiseksi osaksi oppimista ja sen suunnittelua, ei niinkään opettajan tarjoama opetussisältö. Oppijoiden oppimisprosessit poikkeavat toisistaan, joka tarkoittaa myös *oppimisyllätysten* ilmaantumista – kokemus voi vastata tosielämän ja työelämän ympäristöä. Opettajan rooli muuttuu oppijalähtöisessä prosessissa fasilitatiiviseksi ja valmentavaksi. Mobergin (2015) tanskalaista yrittäjyyskoulutusta koskevan tutkimuksen mukaan koulutus, jossa yhdistetään käytännön tekemistä ja (akateemista) tietoa yrittäjyydestä ja siihen liittyvistä taidoista, todennäköisemmin johtivat yrittäjämäiseen toimintaan. (Scardamalia et al. 2012; Moberg et al. 2015.) Tämä tukee ILOAK-mallissa esitettyä ajatusta *integratiivisesta* oppimisesta. Lopuksi on myös tärkeä huomioida, että tarve pitkäkestoisemmille yrittäjyyden ohjelmille on yrittäjyystutkimuksen, sekä tämän tutkimuksen valossa ilmeinen (Nabi et al. 2017), mikäli yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuutta halutaan lisätä (esim. perustettujen yritysten määrä).

8 DISKUSSIO

Jokainen tutkimus on saatettava päätökseen, ja tämä koskee myös tätä etnografista tutkimusta. Huolimatta tunteesta, että kuvaus ilmiöstä ei ole tyhjentävä, tai moni asia olisi voitu kuvata vielä paremmin, rajallisuus on hyväksyttävä osana tutkijan ja tutkimuksen (resurssienkin) rajallisuutta. Kuvausta olisi mahdollista jatkaa loputtomiin parantaen ymmärrystä ilmiöstä, muotoilluista johtopäätöksistä ja käytännön sovelluksista.

Tämä tutkimus on paitsi nykykulttuurin nomadiseen oppialaan ankkuroituva työ, se on myös monialainen, ja siten on ollut myös onni että olen saanut työni ohjaajiksi kolme eri alan asiantuntijaa. Monialaisuudella tarkoitan sitä, että työ ankkuroituu kulttuurintutkimukseen, sen kohteena on ollut yrittäjyyskasvatuksellinen ja pedagoginen ilmiö, sekä sillä on myös ollut soveltava tavoite (muotoiluetnografia ja soveltava kulttuurintutkimus). Nykykulttuuri on itsessään *maailmallista*, rajoilla kulkevaa kriittistä tutkimusta, mutta on silti tärkeää muistuttaa, että tutkimuksessa kuvataan Tiimiakatemiaa, ja sen yrittäjyyskoulutukseen liittyvää ilmiötä kulttuurisesti elämäntapana, yhtenä mahdollisena oppimiskulttuurina, jossa yrittäjyys tuotetaan, opitaan ja merkityksellistetään erityisillä tavoilla. Kuten työssä ja sen johtopäätöksissä on kuvattu, tässä tavassa on ongelmansa, suurimpana sen rakentamat sellaiset ideologiset representaatiot ja uskomukset, jotka eivät tarjoa erilaisille oppijoille avointa oppimisympäristöä ja dialogia erilaisten *yrittäjyyksien* kriittiselle ja itsenäiselle rakentamiselle. Lisäksi se väheksyy korkeakoulun tuottamia perinteisiä arvoja (yli)korostaessaan käytännöllisyyttä. Oppimiskulttuurilla on kuitenkin myös ansionsa, ja se on mahdollistanut oppimisen ja kehittämisen tässä tutkimuksessa. ILOAK-malli tarjoaa edelliseen pääongelmaan ratkaisua kulttuurisella *avoimuudella*, *oppijälähtöisyydellä* ja *integratiivisella* oppimisella korostaen kriittistä ajattelua. Toivon mukaan tulevaisuuden yrittäjyyskasvatuksen koulutusohjelmat tulevat tietoisiksi edellisestä ja hyötyvät tämän työn tuloksista.

Paitsi tutkimuskohteen erityisyys, työn tutkimusasetelma on ollut erityinen, enkä ole tietoinen, että tämän kaltaista väitöstutkimusta olisi toteutettu aikaisemmin Suomessa, varsinkaan nykykulttuurin oppialalla. Alkujaan jopa epäilin, olisiko aihe edes mahdollinen, mutta juuri nykykulttuurin oppialan edistykse-

lisyys ja avoimuus Jyväskylän yliopistossa on jo pitkään mahdollistanut hyvin erilaiset aiheet ja lähestymistavat. Työn tutkimusasetelma ei ole tyyppillinen siinä mielessä, että tutkimus tutkimusongelmaan vastaaminen ei jää vain tulosten ja johtopäätösten kuvaamiseen abstraktion tasolla, vaan pyrkii tuottamaan myös käytännöllisiä, muotoiluetnografisia tuloksia. Vaikka olenkin ollut tästä ratkaisusta epävarma pitkin matkaa, ja myös ohjaajien ja esitarkastajien palaute on jakanut näkemyksiä, tätä kirjoittaessani olen tyytyväinen monipuolisiin ja niin abstraktioita tuottaviin kuin käytännöllisiin tuloksiin, sillä omassa ajattelussani väitöskirjatutkimukset ansaitsevat enemmän sellaisia käytännöllisiä johtopäätöksiä ja tuloksia, jotka olisi helpompi ottaa käyttöön yhteiskunnassa, koulutussuunnittelussa ja yleisemmin työelämässä. Muotoiluajattelu ja palvelumuotoilu ovat ajatuksellisia viitekehyksiä, jotka ovat 2010-luvun aikana levinneet laajalle, ja toivonkin, että tähän liittyvät ratkaisuni auttavat sekä itseäni että muita käyttämään tämän tutkimuksen tuloksia monipuolisesti hyödyksi eri oppialoilla.

Kriittistä ja sosiokonstruktionistista lähestymistapaa harjoittavasta nykykulttuurin tutkimuksesta on myös potentiaalisesti erityistä hyötyä yhteiskunnalle – sen avulla voidaan katsoa ja kuvata rakentuvia ilmiöitä ja merkityksiä ulkopuolisen vaeltajan silmin, joka ihmettelee aina uuteen kylään saapuessaan yhteisön elämäntapaa. Hän ei vain pyri todistelemaan edustamansa tahon tai intressin, tai valitun ilmiön, teorian tai oppialan hyödyllisyyttä (kuplan) sisältä käsin.

Käsillä oleva muotoiluetnografinen tutkimus on lähtenyt liikkeelle ajatuksesta, että etnografia on sopivin menetelmä kuvaamaan Tiimiakatemiaan oppimiskulttuuria ja sitä, miten kulttuuri ja kulttuuriset käytännöt yhtäältä rakentavat ja rajaavat identiteettien jatkuvaa rakentumista ja tuotantoa. Tutkimusongelmaan (*miten ja minkälaisia identiteettejä ja toimijuutta oppimiskulttuuri tuottaa ja rakentaa*) on työssä saatu rikkaan aineiston avulla vastauksia niin kollektiivisen identiteettityön kuin yksilöllisen identiteettityön ja toimijuuden näkökulmista, kuten etnografisessa kuvauksessa (Luvut 3,4 ja 5) ja johtopäätöksissä (Luku 6) on kuvattu. Työssä on myös saavutettu muotoiluetnografiset ja soveltavaa kulttuurintutkimusta koskevat tavoitteet, jotka kiteytyvät lopulta oppijapersoonina, ILOAK-mallin kuvauksina ja fiktiivisen CreatE-koulutusohjelman konkretisointina (Luku 7). Toivon, että muotoiluetnografisistakin tuloksista voisi olla hyötyä tulevaisuuden yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan kehittäjille korkeakouluissa niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin. Koska monografia on kirjoitettu suomeksi, suomen kieltä lukevilla on etulyöntiasema, joskin tulevaisuuden jatkotutkimukseen liittyen tarkoituksena on jatkaa tulosten levittämistä ja kehittämistä aiheesta kansainvälisten artikkelien avulla. Olen ottanut jo ensimmäiset askeleet keskustelussa ja julkaissut kaksi tästä työstä itsenäistä artikkelia, joiden tarkoituksena on jatkaa laajempaa keskustelua ja kehittämistä yrittäjyyskasvatuksen alueella (Ruuska 2021; 2022). Ensimmäiset keskustelut ovat rohkaisevia, ja alustavan kartoituksen ja kirjallisuuskatsauksen perusteella ILOAK-malli saa empiiristä lisätukea yrittäjyyskasvatuksen oppialalla tehdystä tutkimuksesta (kts. luku 7.3.), ja siten rohkaisee jatkotutkimuksen tekemiseen. Samalla on todettava, että malli sisältää tässä vaiheessa myös rajoituksensa. Ei ole ollut tarkoituksen-

mukaista ja resurssien puolesta mahdollista aloittaa uutta tutkimuslinjaa, vaan saattaa alkuun seuraava polku. Tämän työn rajauksena on ollut ensisijaisesti tuottaa tutkimusaineiston pohjalta etnografinen kuvaus, lisäksi muotoiluetnografisia tuloksia, jotka auttavat konkretisoimaan ja auttamaan kehittäjiä, opettajia ja itseänikin tulevaisuuden koulutuksen ja jatkohankkeiden suunnittelussa.

Työ on tuottanut edellä mainitun lisäksi useita mahdollisia jatkotutkimusaiheita myös kulttuurintutkimuksen, organisaatiotutkimuksen ja oppimisen kehittämistutkimuksen alueille. Kulttuurintutkimuksen näkökulmasta tutkimuksessa rakennettua teoreettis-metodista, melko eklektistäkin lähestymistapaa voidaan toki soveltaa lähes mihin tahansa kulttuuriseen ilmiöön, joskin oma kiinnostukseni kohdistuu paitsi oppimiskulttuureihin, ja mahdollisesti myös työelämän tutkimukseen. Olen tätä kirjoittaessani (Maaliskuu 2023) soveltamassa tässä työssä kehiteltyjä metodisia työkaluja (visuaaliset projektiiviset aikajanat, Lego Serious Playn hyödyntäminen laadullisen tutkimuksen apuna) JAMKin Future Factoryssä toteutettavaan muotoiluetnografiseen oppimisen tutkimukseen. Lisäksi näen, että kulttuurikello-työkalu (luku 3.4.) tulee helpottamaan minua (ja toivottavasti myös tämän työn lukijoita) tulevaisuudessa kulttuuristen käytäntöjen ja rituaalien kartoittamisessa ja kuvaamisessa havainnollisesti.

Kansainvälisesti erilaisista organisaatioista on jo julkaistu hyvin mielenkiintoisia etnografisia tutkimuksia: mm. yrityksistä (Krause-Jensen 2010, *Bang & Olufsen* ja Weeks 2004; Englantilainen pankki) ja yliopistoista (Anteby 2013, *Harvard Business School*). Olisi erityisen kiinnostavaa ja hyödyllistä tutkia ja kehittää etnografisen tutkimuksen avulla suomalaisten yritysten ja organisaatioiden oppimiskulttuureja, unohtamatta korkeakouluja, joiden vaikutus opiskelijoiden identiteettityöhön on hyvin merkittävä. Erityinen jatkotutkimusmahdollisuus liittyykin korkeakoulujen oppimiskulttuurien tutkimukseen, sillä on nähtävissä, että korkeakoulujen pedagogiikka on tällä hetkellä erityisen muutoksen kohteena varsinkin digitalisoitumiskehityksen osalta. Tähän kehitykseen on osaltaan vaikuttanut erityisesti COVID-19 -pandemia, mutta on nähtävissä myös yrittäjäkasvatustrendin vaikutuksia – korkeakoulutuksen pedagogiikalta odotetaan yhä enemmän työelämälähtöisyyttä ja korkeakoulut sekä koulutusjärjestelmä ylipäättään ovat myös uusliberalistisen politiikan kohteita (Tapanila 2022).

Eklektinen lähestymistapa teorian ja empirian yhdistämisessä tuo mukanaan myös rajoituksia ja mahdollisuuksia kritiikkiin, sillä on mahdotonta hallita syvällisesti useita oppialoja. Miksi aineistosta nousevaan merkitykseen tai ilmiöön on liitetty juuri tietyt lähteet? Kuten luvussa 2.3. olen kuvannut, tavoitteena on ollut tuottaa kuvaus oppimiskulttuurista, joka on kotoisin *kentältä*, sitoutuen teoreettisesti erityisesti kulttuurintutkimuksen lähteisiin. Silti, kuten Van Maanen (2010, 156–164) kirjoittaa, että samalla kun etnografisen tutkimuksen teorioista on tullut hyvin pluralistisia, tutkimukset eivät (enää) selviä teoreettista tukirankaa. Teoreettinen apparaatti ei ole kuitenkaan etnografisen tutkimuksen tekemisen ehto, vaan kyse on hermeneuttisesta prosessista, jossa käsitteiden ja teorioiden kehittäminen on osa tutkimusprosessia. Näin lopputulos, uusi kulttuurinen representaatio, syntyy hermeneuttisen prosessin tuloksena, kuten tässäkin

tutkimuksessa. Tärkeänä arviointikriteerinä on käsitteiden ja teorioiden yhteensovivuus, ei sinänsä niiden edustama oppiala.

Jatkotutkimusaiheiden lisäksi tutkimus on tuottanut myös pragmaattisen *sivutuloksen* mobiilisovelluksesta, josta on kehitetty myös prototyyppi. Sovelluksen kehittämisen lähtökohtana on ollut oppijalähtöinen oppimistilanne, ja sitä on kehitetty kuuden oppijapersoonan näkökulmasta tukemaan erilaisia oppijoita kokemuksellisessa oppimisessaan. Se soveltuu paitsi korkeakouluihin, myös työelämän työssä oppimiseen. Sovellus auttaa oppijoita saamaan yksilöllistä palautetta, siinä myös hyödynnetään pelillisiä elementtejä. Prototyypistä on toteutettu myös alustavaa käyttäjätutkimusta. Sovellus tarjoaa paitsi jatkotutkimusaiheita oppimisen näkökulmasta, se tarjoaa myös mahdollisuuden kehittää sovelluksesta toiminnallinen versio, jonka avulla voidaan edistää *Integratiivista, Luovaa, Oppijalähtöistä, Avointa ja Kollektiivista* oppimista ILOAK-mallin mukaisesti.

Miksi tämä on tärkeää? Tämä on tärkeää siksi, että erilaiset oppijat *Harri, Anna, Jimi, Paula, Johannes* ja *Elina* - erilaista identiteettityötään tekevät oppijat, voisivat jokainen hyötyä julkisesti rahoitetusta inklusiivisesta ja erilaisuuden sallivasta yrittäjyyskasvatuksen koulutuksestamme. Näin he voisivat kukin rakentaa sellaista osaamista ja suunnan löytämistä, joka tuottaa heille kullekin hyvinvointia, samalla tuottaen paremman, vahvemman, luovemman ja kestävämmän suomalaisen yritteliään yhteiskunnan.

SUMMARY

The goal of this doctoral dissertation is to produce a *thick* description of Tiimiakatemia (special degree programme in entrepreneurship, located in Jyväskylä, Finland and is a part of JAMK University of Applied Sciences) learning culture. In other words, this means ethnographic writing and research method. Actually the work contains three ethnographic voices – autoethnographical, ethnographical and design-ethnographical. My personal relationship to the culture stress the autoethnographical, as I worked as a team coach (senior lecturer) in Tiimiakatemia during 2012–2020. The learner’s voice and the theoretical framework represent the ethnographical and design-ethnographical voice is seen and heard in the applied and design-oriented goals and results of the work. The research problem 1) *How and what kind of identities and agency learning culture produces and constructs*, is continued in the work’s design-ethnographic goal that seeks to develop a model for sustainable entrepreneurship education, based on the research data.

This research and its theoretical framework is based in the nomadic field of contemporary culture, and it can also be described as critical, cultural studies research that stresses social construction of reality and meaning, where the concept of culture is understood as a way of life, that here is connected to neo-liberal world view. The empirical data consists of ethnographic observation data, such as field notes and training diaries (2016–2020, also 2012–2016), learners (N=16) and coach-teacher’s (N=3) theme interviews, authentic learner narratives (N=22), data collected with LEGO® SERIOUS PLAY® -method (N=4) and various documents.

The ethnographic work describes, represents and structures the learning culture in three levels: 1) Communal 2) Team and 3) individual.

Communal learning culture represents itself as a pragmatic (*to where you go to work, not study*) enterprise (business) organization and as a community of teampreneurs as an opposite to a *school*. Academic and research-oriented learning (and teaching) is produced as the cultural *other* and even as a useless phase on the road to working life and entrepreneurship. Community produces itself under the Tiimiakatemia-brand and the learners as *Teampreneurs*. It also produces *school* as the cultural *other*, that belongs to “bureaucratic” history as Tiimiakatemia is produced as “innovative” entrepreneurs. Strong communal culture supports the production of “us-and-them” -thinking and potentially it has created harmful cultural boundaries and closed community and culture, that naturally affect the way of thinking (mental models) and learning practises of the learners. On the other hand, many learners are enthusiastic about the community and its communal learning practices, and that seems to encourage their collective agency, especially in the beginning of the team process. Although the collective identity is directed to construct *teampreneur* identity (or Tiimiakatemia identity), it contains similarities to other movements fostering entrepreneurship such as the *Entrepreneurship Society* (Siivonen et al. 2020).

The community is also active producing alumni events and through its practices, that support long-term production of *pure relationships* (Giddens 1991),

trust and construction of social capital between community members: the learners get to know each other well while becoming *teampreneurs* (during their studies) and especially through specific communal practices including learner-led weekly training sessions, community events, long camps, annual community trips abroad and world-around-trip in the end, that are amplified with anthropological forms of play and mechanisms of gamified learning.

Intimate relationships between the learners are also common. Some found new businesses together, most likely with 2–3 friends from the same team. The companies founded are typically based in the service industry (marketing, event-business, consultation). Learners also find jobs through the Tiimiakatemia (alumni) network, although they find jobs outside the network as well.

The communal learning culture constructs as pragmatic (learning by doing) community, that values more “bold experiments”, fast money-making, passion to work than academic or critical knowledge creation or learning practices – (neo-spiritual) self-help books are widely appreciated. The missing link to (self)critical practice lead to a conclusion that Tiimiakatemia is not a learning organization it idealizes (Senge 1990), which might be too much, although desirable to expect from the high-school graduates, adding that successful examples of learning organization are rare (Fullan 2005, 40–44, 99–104; Hargreaves 1994; Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 78–80; Senge 2006, Willman 2001, 182–187).

This leads to a recommendation concerning Tiimiakatemia, but entrepreneurship education also as a whole: we need culturally open education that includes, appreciates and celebrates the critical and academic practice to fight against simplifying ideologies.

At the **team level learning culture**, simplified team-ideology reality is produced, where construction of *high-performance teams* are idealized with the help of the team coach, who replaces the social role of the teacher. Team culture values team goals over individual goals, but in practice team goals regress to a very generic level (achieving “Golden Step” award, team trip abroad), partly because of the diversity of the learners’ goals and interests. Actually, one of the interesting key findings is the diversity of the students of Tiimiakatemia, alongside the me-techniques and practices, that can be seen neo-spiritual and also as neo-liberal (self-)governing practices.

In team thinking, “you get as much as you give” – is a general logic that seem to motivate individuals building close relationship with the team and produces trust and social capital within in the team. In the belief system, trust production and achieving trust in the team is the precondition for constructing a high-performance team.

Teams’ (dialogue) practices (training sessions) support the production of close and *pure relationships*, and supporting practices, especially constructing and sharing individual learning contracts and life plans (me-technique), becomes central in creating ownership and communal meaning through sharing (we-technique). Through this process learners can experience support in their own identity work. In the best scenario this can develop agency of different learners. Still, as mentioned earlier, team-ideology drives with simplified thought from team

self-help literature more serving modern corporate interests, and it can be questioned does it serve learners' different learning interests and needs.

Work in the team(academy) should be fun, and work is best done with friends (with Tiimiakatemiens), not with any "stiffeners" (*pönöttäjä*). It is important also to spend free time with team members. This ethos seems to have interesting connection to *familistic turn*, work starting to control peoples' lives over family, and colonizing traditionally family (or close relationship) related values and meanings such as in use of emotional symbols (demonstrating passion to work, calling the team "my family", "I love my job" -confessions) (Hochschild 1997; Jallinoja 2004; 2006). These values also manifest in Tiimiakatemia as teampreneurs who don't count hours, spending time together, doing a lot of work and overtime, (this relates to entrepreneurial identity in general) and also resulting learners' work burnout. I interpret previous to have long-term, even life-long impact on learners, that results as active alumni work and as nostalgic longing for returning to the "sacred" dialogue ring to practice "self-region" with your (own) team (annual Tiimiakatemia birthdays, alumni rocket days, alumni training sessions). Communal and team learning practices seem to mean a lot to some learners. Community members also form close relationships and seem to understand each other especially through teampreneur-identity, and speaking the same tiimiakatemia language about training sessions, coaches, birth-givings and Houston Calling -events. They experience, that others don't understand them in the same way. This experience partly strenghtens "us and them" position.

I have described here a team of teampreneurs, but is important to resemble, that with the help of the team coach, teams have potential to be different from each other. In this research, four different collective team positions/ identities were identified: 1) Team of teampreneurs, 2) Team of individuals / entrepreneurs 3) Team of (business) makers *and* 4) Team of students, the latter being to be treated as the cultural other (dirt).

Central to team learning is the social role of the team coach, that replaces the teacher. Team coaches possess institutional power, as they evaluate and approve student reflections and degrees. Culturally and socially, coaches take a step backward, and follow a principle of "thin red thread". In bi-weekly training sessions, team coach does not take active role (nor leadership) in the dialogue, or do not take the role of an expert (guiding, lecturing etc.). Team coach is not a teacher, "teaching is forbidden, but learning is aloud." The goal is to encourage the learners and the team to take an active role in their learning and especially *doing*. The most important thing to take responsibility of *what you do*.

How teams then develop? a five-phase archetypal team development process could be identified: 1) Adaptation phase, 2) Evaluation and questioning phase, 3) Team identity construction/ deconstruction phase, 4) Construction and spezialization phase and 5) Graduation phase.

Individual learners can be described as *diverse beginners* and are best understood through the six learner personas that are been presented as results in the design-ethnographic results of the study 1) Paula, community active, 2) Harri,

Creative dreamer, 3) Anna, Practical maker, 4) Jimi, Entrepreneur, 5) Johannes, Learning challenges and 6) Elina, Student-follower. Learner persona here is thought to be equivalent to user persona, which represents the typical/archetypal users of Tiimiakatemia. Diversity is the starting point in every team, which also explains the team goals often becoming generic. One key finding in the research is the diversity of the learners – the identities don't follow the stereotypical representations of the hero entrepreneur. The learners have each come to learn about entrepreneurship from their own starting point with different goals and ambitions, some with hopes and dreams, some with goals and some spontaneously and with an open mind. This finding raises a need to develop such educational model, where different learners, and these entrepreneurial learning personas are enabled to have dialogue and learn about entrepreneurship without being targeted of over-simplifying ideologies of entrepreneurship.

As a specific conclusion, Tiimiakatemia's ideological "us and them" -thinking and reality-simplifying beliefs in relation to learning, (team)entrepreneurship and team theory is surfaced. Entrepreneurship education as a discipline should continuously place itself under critical evaluation in order to develop and enable the construction of different and diverse entrepreneurial identities and culturally open, sustainable learning.

Design-ethnographic results present six different learning personas, based on research data. On the basis of the personas, LOCCI-model - *Learner-led, (culturally) Open, Communal, Creative & Collective* and *Integrative* is suggested for a model used in higher / entrepreneurship education degree level programmes.

Keywords: Communal entrepreneurship, Learning culture, Design-Ethnography, Entrepreneurship education, Higher education pedagogy, Tiimiakatemia

LÄHTEET

Tutkimusaineisto

Kenttäpäiväkirja (2016–2020).
Treenipäiväkirjat (2012–2020).
Lego® Serious Play® -työpaja, tiimiakatemiamatkani 1. 8.12.2017.
Lego® Serious Play® -työpaja, tiimiakatemiamatkani 2.12.2018.
Oppijahaastattelu 1. 29.11.2017.
Oppijahaastattelu 2. 8.12.2017
Oppijahaastattelu 3. 8.12.2017.
Oppijahaastattelu 4. 16.3.2018.
Oppijahaastattelu 5. 20.3.2018.
Oppijahaastattelu 6. 6.4.2018.
Oppijahaastattelu 7. 26.10.2018.
Oppijahaastattelu 8. 25.1.2019.
Oppijahaastattelu 9. 29.1.2019..
Oppijahaastattelu 10. 20.2.2019.
Oppijahaastattelu 11. 22.2.2019.
Oppijahaastattelu 12. 12.3.2019.
Oppijahaastattelu 13. 27.3.2019.
Oppijahaastattelu 14. 27.3.2019.
Oppijahaastattelu 15. 12/2018.
Oppijahaastattelu 16. 12/2018
Oppijanarratiivi 1. 27.11.2018.
Oppijanarratiivi 2. 27.11.2018..
Oppijanarratiivi 3. 27.11.2018.
Oppijanarratiivi 4. 27.11.2018
Oppijanarratiivi 5. 27.11.2018.
Oppijanarratiivi 6. 27.11.2018.
Oppijanarratiivi 7. 27.11.2018.
Oppijanarratiivi 8. 2016.
Oppijanarratiivi 9.
Henkilökohtainen matka 27.11.2018.
Valmentajahaastattelu 1. 30.5.2018.
Valmentajahaastattelu 2. 21.3.2019.
Valmentajahaastattelu 3. 3.4.2019.

Kirjallisuus ja artikkelit

- Adler, B. J. (1995). Building and maintaining church identity. Rhetorical strategies found in letters from two Lutheran leaders. *The Journal of Communication and Religion* 18 (2), 29–39.
- Aebli, H. (1991). *Opetuksen perusmuodot*. WSOY.
- Ahmaniemi, R., Silvennoinen E. & Luukas U. (2016). *Tiimivalmentaminen. ideapakka.fi*
- Ahmed, S. (2000). Who Knows ? Knowing Strangers and Strangeness. *Australian Feminist Studies* 15:31, 49–68.
- Ahmed, S. (2004). *Cultural Politics of Emotions*. New York: Routledge.
- Alasuutari, P. (1996). Kulttuurintutkimus ja kulturalismi. Teoksessa Kupiainen Jari & Sevänen Erkki. *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. SKS, 32–50.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino, Jyväskylä.
- Alasuutari, P. (2007). *Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus*. Gaudeamus:Helsinki.
- Anteby, M. (2013). *Manufacturing Morals. The Values of Silence in Business School Education*. Chigago University Press.
- Association of Master Trainers (2022). The Lego® Serious Play® Method. Saatavilla osoitteessa <https://seriousplay.training/> <https://seriousplay.training/lego-serious-play/>. Viitattu 2.7.2022.
- Baggen, Y., Lans, T. & Gulikers, J. (2022). Making Entrepreneurship Education Available to All: Design Principles for Educational Programs Stimulating an Entrepreneurial Mindset. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, Vol. 5(3), 347–374.
- Bahtin, M. (1991). *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Kustannus Oy Orient Express.
- Bahtin, M.(1995.) *Francois Rabelais – keskiajan ja renesanssin nauru*. Helsinki: Kustannus oy Taifuuni.
- Belbin, M. (2010). *Team Roles at Work*. Routledge. 2nd edition, 1. painos 1993.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1996). Rethinking Learning. Teoksessa D.Olson & N. Torrance (toim.), *The handbook of education and human development.: New models of learning teaching and schooling*. Oxford: Blackwell, 485–513
- Berger, L. P. & Luckmann T. (1994/1966). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Alkuteos *The Social Construction of Reality* 1966. Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila. Gaudeamus.
- Berglund, K., Verduijn, K., (2018) (toim.), *Revitalizing Entrepreneurship Education: Adopting a Critical Approach in the Classroom*. Oxon: Routledge.
- Berglund, K., Hytti, U. & Verduijn, K. (2020a). “Unsettling Entrepreneurship Education.” *Entrepreneurship Education and Pedagogy* 3 (3), 208–213.
- Berglund, K., Hytti, U., & Verduijn, K. (2020b). “Navigating the Terrain of Entrepreneurship Education in Neoliberal Societies.” *Entrepreneurship Education and Pedagogy* 4, 702–717

- Bochner, A. P. & Ellis, C. (toim.) (2016). *Evocative Autoethnography. Writing Lives and Telling Stories*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1984/1979). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press. Cambridge: Massachusetts. Alkuteos *La distinction : Critique sociale du jugement* 1979.
- Bourdieu, P. & Nice, R. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- Campbell, J. (1996/1946). *Sankarin tuhannet kasvot*. Alkuteos *The Hero with a Thousand Faces* 1949. Otava.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas.
- Cronin, A. M. (2005). Konsumerismin ”pakkoyksilöllisyys”: Naiset tahto ja mahdollisuus (suom.) Susanna Paasonen. *Lähikuva* 19:2, 37–51.
- Cunningham, I. (1999). *The Wisdom of Strategic Learning. The self-managed learning solution*. 2.painos, 1.painos 1994. Gower.
- De Geus, A. (2002). *The Living Company*. Harvard Business Review Press.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “gamification”. (s.9–15.) *In 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek ’11)*.
- Dodd, S., Lage-Arias, S., Berglund, K., Jack, S., Hytti, U., & Verduijn, K. (2022). Transforming enterprise education: sustainable pedagogies of hope and social justice, *Entrepreneurship & Regional Development*.
<https://doi.org/10.1080/08985626.2022.2071999>
- Dougherty, D. (2012). The maker movement. *Innovations*, 7(3), 11–14.
- Douglas, M. (2000/1966). *Puhtaus ja vaara: ritualistisen rajanvedon analyysi*. Vastapaino. Alkuteos *Purity and Danger. An Analysis of a Concepts of Pollution and Taboo* 1966. Routledge and Keegan Paul.
- de Jong, M. M. (2015). *The paradox of playfulness: Redefining its ambiguity*. S.l.: s.n, Tilburg University. (12.6.2022.)
https://pure.uvt.nl/portal/files/5445702/De_jong_Paradox_04_03_2015.pdf
- Durkheim, E. (1980). *Uskontoelämän alkeismuodot. Australialainen toteemijärjestelmä*. Tammi.
- Edensor, T. (2012). Illuminated atmospheres: anticipating and reproducing the flow of affective experience in Blackpool.. *Environment and planning: Society and Space*. Volume 30, 1103–1122.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Innovative Learning in Work Teams. Analyzing Cycles of Knowledge Creation in Practice. Teoksessa Engeström Y., Miettinen R. & Punamäki R-L. (toim.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). Expansive Learning. Towards an activity-theoretical reconceptualization. Teoksessa Illeris Knud (toim.). *Contemporary Theories of Learning...in their own words*. Routledge.

- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I. A Methodological Novel About Autoethnography*. Altamira Press.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä P., Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10. Elsevier, 45–65.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa Hökkä Päivi, Paloniemi Susanna, Vähäsantanen Katja, Herranen Sanna, Manninen Mari & Eteläpelto Anneli (toim.). *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen. Luovia voimavaroja työhön!* 17–31.
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative methods in business research*. London: Sage.
- Farny, S., Frederiksen, S., H., Hannibal, M, and Jones, S. (2016). A CULTure of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, VOL. 28, NOS. 7–8, 514–535. <http://dx.doi.org/10.1080/08985626.2016.1221228>.
- Fayolle, A. (2013). Personal Views on the Future of Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship & Regional Development* 25 (7–8): 692–701.
- Fayolle, A. and Gailly, B. (2008). From Craft to Science, Teaching Models and Learning Processes in Entrepreneurship Education, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 21, No. 7, 569–593.
- Fingerroos, O. & Jouhki, J. (2014). Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia. Teoksessa Hämeenaho P. & Koskinen-Koivisto E. (toim.) *Moniulotteinen Etnografia*. Ethnos Ry.
- Fornäs, J. (1998). *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Vastapaino. Alkuteos *Cultural Theory and Late Modernity* 1995. Sage.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Toim. Martin H. Luther, Huck Gutman & Patrick H. Hutton. Amherst: The University of Massachusetts Press, 16–49.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. Teoksessa Burcell Colin, Gordon Colin & Miller Pete (toim.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Harvester Wheatsheaf, 87–104.
- Foucault, M. (1998/1976). *Seksuaalisuuden historia*. Suom. Kaisa Sivenius. Gaudeamus. Alkuteos *Histoire de la sexualité* 1–3. Gallimard 1976.
- Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia*. Vastapaino: Tampere. Suomentanut Kilpeläinen, T. Ranskankielinen alkuteos *L'archéologie du savoir* 1962.
- Foucault, M. (2013/1963). *Klinikan synty*. Niin & Näin: Tampere. Suomentanut Simo Määttä. Ranskankielinen alkuteos *Naissance de la clinique* 1963.
- Gadamer, H. (1999). *Truth and Method* (transl.) Alkuteos *Warheit und Methode* 1960. Sheep and Ward, London.
- Gauntlett, D. (2007). *Creative Explorations. New Approaches to Identities and Audiences*. Routledge.
- Gauntlett, D. (2011). *Making is Connecting. The Social Meaning of Creativity, from DIY and Knitting to Youtube and Web 2.0*. Polity Press.

- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Oxford: Polity Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Grogan, J. (2013). *Encountering America. Humanistic Psychology, Sixties Culture, and the Shaping of the Modern Self*. Harper Prenal.
- Grossberg, L., Nelson G. & Treichler P. (1992) (toim.). *Cultural Studies*. Routledge: New York.
- Goffmann, E. (2012). *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Suomentanut Kaisa Koskinen. Vastapaino.
- Goldstein, K. (1934/1995). *The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man*. Alkuteos *Der Aufbau des Organismus: Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am kranken Menschen*. New York, Zone Books.
- Guðjónsdóttir, R. (2010). *Personas and Scenarios in Use*. (17.11.2020) Doctoral Thesis, Kungliga Tekniska Högskolan, Human-Computer Interaction. Stockholm, Sweden.
https://www.researchgate.net/publication/282326654_Personas_and_scenarios_in_use.
- Habermas, J. (2004). *Julkisuuden rakennemuutos – Tutkimus yhdestä kansalaisyhteiskunnan kategoriasta*. Saksalainen alkuteos 1962. Vastapaino.
- Hakala, K. & Hynninen P. (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa *Teoksessa etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. s 209–226. Vastapaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. (2004/1999). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. 6. Uudistettu painos WSOY.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press, New York.
- Hayano, D. M. (1983). *Poker Faces. The Life and Work of Professional Card Players*. Berkeley: University of California Press.
- Heinimäki, J. (2002). Tieteen popularisointi. Teoksessa Kinnunen, M. & Löytty O. (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen*. Vastapaino.
- Heiskala, R. (2006). Sosiaaliset innovaatiot ja hegemonisten mallien muutokset: kuinka tulkita Suomen 1990-luvun murrosta? Teoksessa Heiskala, R. & Luhtakallio, E. (toim.). *Uusi Jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus, 202–217.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Into.
- Hochschild, A. (1997). *The Time Bind. When Work Comes Home and Home Becomes Work*. New York: Metropolitan Books.
- Holtzblatt, K., Wendell J. & Wood S. (2005). *Rapid Contextual Design. A How-To Guide to Key Techniques for User-Centred Design*. Morgan Kaufmann Publishers/ Elsevier.

- Huttunen, R. (2007). Gadamerilainen ja Habermasilainen asenne kasvatusthistoriallisessa tutkimuksessa. (17.4.2019). *Kasvatus & Aika* 1(1), 35–48. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/download/67880/28478/>
- Haanpää, M., Hakkarainen, M. & Garcia-Rosell, J. (2014). Etnografia kehittämisen välineenä. Teoksessa Hämeenaho Pilvi & Koskinen-Koivisto Eerika (toim.) *Moniulotteinen Etnografia*. Ethnos Ry, 287–307.
- Hakoköngäs, E., Martikainen, J. (2021). Visuaaliset menetelmät arkiajattelun tutkimuksessa. Teoksessa Ryytänen, S. & Rannikko A. (toim.). *Tutkiva mielikuviutus. Luovat, osallistavat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä*. Gaudeamus, 82–99.
- Harel, I. E., Papert, S. E. (1991). *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex.
- Drucker, P.F., Dyson, E., Handy, C., Saffo, P. & Senge P. M. (1997). Looking Ahead. Implications of the present. *Harvard Business Review*. (8.4.2019) <https://hbr.org/1997/09/looking-ahead-implications-of-the-present>
- Heelas, P. (2008). *Spiritualities of Life. New Age Romanticism and Consumptive Capitalism*. Oxford:Blackwell.
- Helen, I. (2004). Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka: foucaultlainen hallinnan analytiikka. Teoksessa Rahkonen Keijo (toim.). *Sosiologisia nykykeskusteluja*. Gaudeamus, 206–236.
- Hiltunen, E. (2013). *Työn taju. Etnografinen tutkimus työstä, sitoutumisesta ja joustoista hypermarket Jusalassa*. Väitöskirja. Publications of the University of the Eastern Finland, Dissertations in Social Sciences 51. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Häkkinen, K. (toim.) (2004). *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa Hämeenaho Pilvi & Koskinen-Koivisto Eerika (toim.) *Moniulotteinen Etnografia*. s. 7–32. Ethnos Ry.
- Hämeenaho, P., Ylipulli, J. & Suopajarvi, T. (2018). Kulttuurintutkimus osana yhteiskuntaa. Teoksessa Hämeenaho Pilvi, Suopajarvi Tiina & Ylipulli Johanna (toim.) *Soveltava kulttuurintutkimus*. SKS:Helsinki. 7–27.
- Hämäläinen, K., Vilkkä, H. & Miettinen, S. (2011). Asiakasymmärryksen ja käyttäjätiedon hankkiminen. Teoksessa Miettinen Satu (toim.) *Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen*. Teknologiateollisuus. 61–75.
- Hyrkäs, A. (2016). *Startup Complexity. Tracing the Conceptual Shift Behind Disruptive Entrepreneurship*. Publications of the Faculty of Social Sciences 38 (2016) Sociology. Department of Social Research. Faculty of Social Sciences, University of Helsinki.
- Illouz, E. & Gilon, D. & Shachak, M. (2014). Emotions and cultural theory. Teoksessa Jan E. Stets & Jonathan H. Turner (toim.) *Handbook of the sociology of emotions: Vol. II*. Dortrecht:Springer, 221–244.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. (2002). *Luottamus modernissa maailmassa*. SoPhi: Jyväskylä.

- Ilmonen, K. (2004). Sosiaalinen pääoma: uusi ihme käsite vai käyttökelpoinen hypoteesi? Teoksessa Rahkonen Keijo (toim.). *Sosiologian nykykeskusteluja*. Gaudeamus. s. 99–142.
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään*. Kauppakaari:Helsinki. Alkuteos *Dialogue And the Art of Thinking Together* 1999. Doubleday, Random House.
- Jakonen, JP. & Kamppinen, M. (2022). Integraalinen näkökulma henkisyteen. Teoksessa Mahlamäki, T. & Opas, M. (toim.). *Uushenkisyys*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. DOI <https://doi.org/10.21435/tl.275>.
- Jallinoja, R. (2004). Familistisen käänteen rakentajat: Arlie Hochschild ja suomalainen mediajulkisuus. Teoksessa Rahkonen Keijo (toim.). *Sosiologian nykykeskusteluja*. Gaudeamus. s. 64–98.
- Jallinoja, R. (2006). *Perheen vastaisuus. Familistista käännettä jäljittämässä*. Gaudeamus.
- Joas, H. (1996). *The Creativity of Action* (1996) Alkuteos *Die Kreativität des Handelns* 1992. Polity Press.
- Jyrkämä, J. (2008). Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä. *Gerontologia*, 22(4), 190–203
- Kaner, S., Lind, L., Toldi C., Fisk S. & Berger, D. (2014). *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*. Jossey-Bass: Community at work.
- Karjula, V. (2016). *Tuhonomia*. Omakustanne.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1995). *Tiimit ja tuloksetas yritys*. WSOY:Porvoo. Alkuteos *The Wisdom of Teams – Creating the High-Performance Organization* (1993).
- Keskitalo-Foley, S., Komulainen K. & Naskali, P. (2010). Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa Komulainen, Katri, Keskitalo-Foley S., Korhonen M. & Lappalainen S. (toim.). *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Vastapaino. s. 15–36.
- Kesby, M. (2005). Rethorizing Empowerment-through-Participation as a Performance in Space. Beyond Tyranny to Transformation. *Signs:Journal in Women in Culture and Society* (30)4.
- Kettunen, I. (2013). *Mielekkyyden muotoilu. Autoetnografia tuotekehityksen alkuvaiheista*. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 268. Kuusamo:Aatepaja.
- Khaled, R. (2014). Gamification and Culture. Teoksessa Walz, S. P. & Deterding, S. (toim.) *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications*. Cambridge, MIT Press. 301–321.
- Kielitoimisto (2021). Kielitoimiston sanakirja. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi> viitattu 20.1.2021.
- Kilpinen, E. (2019). Hans Joas – yhteiskuntateorian ja toimintateorian synteesi. Teoksessa Kauppinen, I., Pyykkönen, M., Moisio, O-P. (toim.) *1900-luvun saksalainen yhteiskuntateoria*. Gaudeamus. s. 238–254.
- Koiranen, M. & Peltonen, M. (1995). *Yrittäjyyskasvatus: ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta*. Valkeakoski: Konetuumat.

- Koivisto, H., Komulainen, K., Rätty, H. & Vanhalakka-Ruoho M. (2017). Kastajaisista kostajaisiin – etnografinen tutkimus uuden opiskelijan vastaanottamisesta yliopistoyhteisöön. *Nuorisotutkimus* 35 (2017):3.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning*. Prentice Hall.
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley S., Korhonen, M. & Lappalainen S. (2010) (toim). *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Vastapaino.
- Korpi, R. & Tanhua, P. (2008) *Yhteispeli työelämässä*. Jyväskylä: Gummerus Kustannus Oy.
- Korsgaard, S., Anderson, A., & Gaddefors, J. (2016). "Entrepreneurship as resourcing: Towards a New Image of Entrepreneurship in a Time of Financial, Economic and socio-spatial Crisis." *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy* 10 (2): 178–202.
- Kosonen, T. (2019). *Kumi Tootio. Kiusatun kaamos, Tiimin tuki*. BoD – Books on Demand, Helsinki
- Krause-Jensen, J. (2010). *Flexible Firm. The Design of Culture at Bang & Olufsen*. Berghahn Books: New York & Oxford.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1986/1979). *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Princeton University Press. 2nd edition.
- Latour, B. (1996). *Aramis, or the love of technology*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts: Ranskalainen alkuteos *Aramis ou l'amour des techniques* 1992.
- Latour, B. (2000). When Things Strike Back: a Possible Contribution of "science studies" to the social sciences. *British Journal of Sociology* 51:1 (January/March). s.107–123.
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto. Mikä Ihmeen Etnografia. Teoksessa *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. s 9–14. Vastapaino.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus. 3. uudistettu painos.
- Leinonen, N., Partanen T. & Palviainen P. (2002). *Tiimiakatemia. Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä*. PS-kustannus.
- de Laine, M. (2000). *Fieldwork Participation & Practice: Ethics and Dilemmas in Qualitative Research*. London: Sage
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday life. Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge University Press.
- Lego Serious Play 2022. Metodologia. Saatavilla osoitteessa <https://www.lego.com/fi-fi/themes/serious-play/about>. Viitattu 2.7.2022.
- Lehtonen, M. (1994). *Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600–1900-lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteorioissa*. Akateeminen väitöskirja. Vastapaino.
- Lehtonen, M. (2014). *Maa-ilma. Materialistisen kulttuuriteorian lähtökohtia*. Vastapaino.

- Lehtonen, T.-K. (2004). Yhteiskunta välityksinä ja koetuksina: Bruno Latour ja kollektiivin kokoonpaneminen. Teoksessa Rahkonen K, (toim.). *Sociologia nykikeskusteluja*. Gaudeamus. s. 166–205.
- Lehtonen, T. (2013). *Tiimiakatemia. Kuinka kasvaa tiimiyrittäjäksi*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 145. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Lehtonen, T. (2016). *Ei enää koskaan yksin. Teen ja opin tiimissä*. Keuruun laatupaino Oy: Omakustanne.
- Lencioni, P. (2004). *Viisi toimintahäiriötä tiimissä. Tarina johtajuudesta*. Päivä Osakeyhtiö. English original publication *Five Dysfunctions of a Team. A Leadership Fabel 2002*.
- Lepistö, T. T. & Hytti, U. (2020). Developing an Executive Learning Community: Focus on Collective Creation. *Academy of Management Learning & Education*.
- Leppänen, O. (2013). *Liiketoimintasuunnitelma roskakoriin*. Tammi.
- Lonka, K. (2014). *Oivaltava oppiminen*. Otava.
- Luojuus, S. & Harviainen, J.T. (2016). Designing for Service Experiences. Teoksessa Turner, P., Harviainen, J. (toim.) *Digital Make-Believe*. Human-Computer Interaction Series. Springer, Cham.
- Opas, M. & Mahlamäki, T. (2022). Johdanto. Teoksessa Mahlamäki, T. & Opas, M. (toim.). *Uushenkisyys*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. DOI <https://doi.org/10.21435/tl.275>
- Malmelin, N. & Poutanen, P. (2017). *Luovuuden idea. Luovuus työelämässä, yhteisöissä ja organisaatioissa*. Gaudeamus. Helsinki.
- Martela, F. & Jarenko, K. (2017). *Itseohjautuvuus. Miten organisoitua tulevaisuudessa?* Alma Talent. Helsinki.
- Marquis, N. (2019). Taking One's Responsibilities While Facing Adversity: A Balanced Analysis of Self-Help Books Reading. *Sociological Research Online*, Vol. 24(2) 137–153.
- Maslow, A. H. (1943) A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 1943, nro 50(4), s. 370–396. Saatavissa osoitteessa <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> Viitattu 11.4.2019.
- Massey, D. (2003). Paikan käsitteellistäminen. Teoksessa Lehtonen Mikko & Löytty Olli (toim.). *Erilaisuus*. Suomentanut Juha Koivisto. Vastapaino. s. 51–83
- Mello, S. (2002). *Customer-centric Product Definition: The Key to Great Product Development*. New York: AMACOM.
- Miller, P. & Rose N. (1989). Poliittiset rationalisaatiot ja hallintatekniikat. *Politiikka* 31:3, s. 145–158.
- Moore, G.A. (1991). *Crossing the Chasm: Marketing and Selling High-Tech Products to Mainstream Customers* (rev ed. 2002). New York: Harper-Collins Publishers.
- Müller, F. (2021). *Design Ethnography. Epistemology and Methodology*. Springer. Translated Anna Brailovsky. Alkuteos *Designethnografie. Methodologie und Praxisbeispiele* 2018.

- Mäkimurto-Koivumaa, S. & Puhakka, V. (2013). Effectuation and causation in entrepreneurship education, *International Journal of Entrepreneurial Venturing* 5(1).
- Mäkinen, S. (2015). Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymissä ja suunnanotoissa. Teoksessa Kauppila, Päivi Annika, Silvonen Jussi & Vanhalakka-Ruoho Marjatta (toim.). *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology. s. 103–127.
- Mäyrä, F. (2012). Playful Mobile Communication – Services Supporting the Culture of Play. *Interactions: Studies in Communication & Culture*, 3:1 (30 October 2012), 55–70.
- Moberg, K., Fosse, H. B., Hoffman, A., & Junge, M. (2015). *Impact of entrepreneurship education in Denmark – 2014*. Saatavilla <https://eng.ffe-ye.dk/media/785760/impact-of-ee-in-denmark-2014.pdf>
- Möttönen, T. (toim.) 2019. *Yrittäjät Suomessa. Elinkeinovapaudesta yrittäjyyssyhteiskuntaan*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 268.
- Nabi, G. Liñán, F., and Fayolle, A. (2017). The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 2017, Vol. 16, No. 2, 277–299.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press.
- OPH 2022a. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kestavan-kehityksen-keskeiset-kasitteet> Viitattu 26.8.2022.
- OPH 2022b. *Oppilaitosten arvomaailman suuntana kestävä tulevaisuus*. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/oppilaitosten-arvomaailman-suuntana-kestava-tulevaisuus>. Viitattu 26.8.2022.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*. Basic Books, New York.
- Parker, P. (2019). *Kaadetaan kauppakorkea. Miksi bisneskouluista pitäisi tehdä organisoitinkouluja?* Alkuteos 2018 *Shut Down the Business School: What's Wrong with Management Education*. Suomentanut Hannu Laurila. Vastapaino
- Partanen, J. (2013). *Tiimivalmentajan parhaat työkalut*. 3. painos. Partus: Kopijyvä: Jyväskylä
- Partanen, J. & Walden H. (2021). Team Academy Movement. Its Roots and Evolution. Teoksessa Vettraino Elinor & Urzelai Berrbizne (toim.) *Team Academy and Entrepreneurship Education*. Routledge, New York.
- Piaget, J. (1971). *Genetic Epistemology*. Norton.
- Pihlström, S. (2014). Pragmatismi. Saatavissa osoitteessa <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/pragmatismi>. Viitattu 13.4.2021.
- Pine, J. B. & Gilmore, J. H. (1999). *The Experience Economy. Work is Theatre & Every Business is a Stage*. Harvard Business School Press.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

- Pöysä, J. (2012). Työelämän alkeismuodot. Narratiivinen etnografia. Suomen kansantietouden tutkijain seura.
- Ramirez, D. & Squire, K. (2014). Gamification and Learning. Teoksessa Walz S. P. & Deterding S. (toim.) *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications*. Cambridge, MIT Press. 629–652.
- Rannikko, A. & Rannikko, P. (2021). Autoetnografia ja vaikenemisen kulttuuri. Teoksessa Ryynänen, Sanna & Rannikko Anni (toim.). *Tutkiva mielikuviutus. Luovat, osallistavat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä*. 57–81.
- Reed-Danahay, D. (1997). *Auto/ethnography: Rewriting the Self and the Social*. London: Berg
- Robson, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge University Press.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge University Press.
- Rose, N. (1992). Governing the enterprising self. Teoksessa Heelas Paul & Morris Paul (toim.). *The values of the enterprise culture. The moral debate*. Routledge. s. 141–164.
- Ruuska, J. (2021) Tiimiakatemia Learning Culture, Design-Ethnographical Findings From Tiimiakatemia, In Vettraino E & Berrbizne U. (ed.) *Team Academy and Entrepreneurship Education*, Routledge.
- Ruuska, J. (2022) From Six Learner Personas of Teampreneurship to a Learner-led and Co-Creative Entrepreneurial Model? *In Proceedings of ECIE conference, Pafos Cyprus 15–16.9.2022*.
- Ruuskanen, P. (2015). Sosiaalinen pääoma. Teoksessa Eriksson Kai (toim.). *Verkostot yhteiskuntatutkimuksessa*. Gaudeamus. s.214–233.
- Ryynänen, S., Rannikko, A. (2021). Johdanto. Teoksessa Ryynänen, S. & Rannikko A.(toim.). *Tutkiva mielikuviutus. Luovat, osallistavat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä*. Gaudeamus. 11–30.
- Saari, A. (2006). Elinikäisen oppimisen Panopticon. *Aikuiskasvatus* 26:4. s.296–303.
- Salo, I. (2003). Kerouacin matkassa. Teoksessa Kovala U. & Saresma T. (toim.) *Kulttikirja. Tutkimuksia nykyajan kultti-ilmiöistä*. Helsinki:Suomalaisen kirjallisuuden seura.s.25–37.
- Salonen, A. S. & Pessi, A. B. (2019). Toimijana terapeutisessa kulttuurissa. Tutkimus oma-apukirjallisuuden lukijoiden lukukokemuksista. *Kulttuurintutkimus* 36: 3–4, 16–30.
- Salonen, A. O. (2011). *Kestävä kehitys globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena*. Väitöskirja, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Sardar, Z. & Van Loon, B. (1996). *Cultural Studies for Beginners*. Icon Books.
- Sarasvuo J. (1996). *Sisäinen sankari*. WSOY.

- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), 243–263.
- Sarasvathy, S. D. (2008). *Effectuation-elements of entrepreneurial expertise*. Edward Elgar Publishing.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, B., & Quellmalz, E. (2012). New assessments and environments for knowledge building. In E. Care, P. Griffin, & M. Wilson (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 231–300). Springer.
- Schein, E. (1987/1985). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. WSOY. Alkuteos *Organisational Culture and Leadership* 1985.
- Seeck, H. (2021). *Johtamisopit suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin*. 6.painos. Gaudeamus
- Senge, P. (1990/2006). *The Fifth Discipline. The Art and Practise of The Learning Organization*. Random House.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. & Dutton, J. (2012). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Updated and Revised Edition. Currency.
- Singer, M. T. (2003) *Cults in Our midst: The Continuing Fight against Their Hidden Menace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Siivonen, P. T., Peura, K., Hytti, U., Kasanen, K., & Komulainen, K. (2020). The construction and regulation of collective entrepreneurial identity in student entrepreneurship societies. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 26(3), 521–538.
- Silvonen, J.(2015). Toiminta ja suhteet - neljä fragmenttia toimijuudesta. Teoksessa Kauppila, Päivi Annika, Silvonen Jussi & Vanhalakka-Ruoho M. (toim.). *Toimijuus, ohjaus ja elämäntilanne*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology. s. 3–15.
- Sissors, J.Z. (1966). What is a Market? *Journal of Marketing*, 30 (3), 17–21.
- Stec, D. (2012a). The personification of an object and the emergence of coaching. *Journal of Management History*, 18(3), s.331–358.
- Stec, D. (2012b). Using history to comprehend the currency of a passionate profession. *Journal of Management History*, 18(4), s.419–444.
- Stenos, J. (2014). Behind Games. Playful Mindsets and Transformative Practises. Teoksessa Walz S. P. & Deterding S. (toim.) *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications*. Cambridge, MIT Press. 201–222.
- Strathern, M. (2005). Anthropology and Interdisciplinarity. *Arts and Humanities in Higher Education* 4(2), 123–134.
- Suominen, J. (2018). Soveltavasta kulttuurintutkimuksesta hybridihumanismiin. Teoksessa Teoksessa Hämeenaho P., Suopajarvi T. & Ylipulli J. (toim.) *Soveltava kulttuurintutkimus*. SKS:Helsinki. 31–54.
- Suoranta, J. & Pyyhtinen, O. (2021). Kaunokirjallisuuden käyttö yhteiskuntatutkimuksessa. Teoksessa Ryyänen, S. & Rannikko A. (toim.). *Tutkiva mielikuvitus. Luovat, osallistavat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä*. Gaudeamus. 33–56.

- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2017). *Play for Life. Play Theory and Play as Emotional Survival*. Phillips, C. L. & editors of the American Journal of Play (toim.), The Strong.
- Szompka, P. (1999). *Trust. A Sociological Theory*. Cambridge University Press.
- Tapanila, K. (2022). *Työn merkityksellisyyden rakentaminen osana tutkija-opettajien ammatillista kasvaa muuttuvassa yliopistossa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 614.
- Teittinen, A. (2018). Mitä on kulttuuri ? Pääkirjoitus. *Kulttuurintutkimus* (35) 3–4 2018. Saatavana osoitteessa <https://journal.fi/kulttuurintutkimus/article/view/83634/42767>. Viitattu 31.8.2021.
- Thackray, Y. (2014). *Building Towards an Anthropology of Coaching: Constructing Identity*. University of London. Master's Thesis. Saatavana osoitteessa https://static1.squarespace.com/static/55f92f56e4b02e1b84dd105a/t/5a8ce68171c10b2aca43d8c5/1519369687396/Masters+Thesis_Yvonne+Thackray.pdf. Viitattu 9.4.2019
- Thrane, C. and Blenker, P. et. al. (2016). The promise of entrepreneurship education: Reconceptualizing the individual-opportunity nexus as a conceptual framework for entrepreneurship education. *International Small Business Journal* 2016, Vol. 34(7), pp.905–924.
- Tobias, M. L., & Lalach J. (1994) *Captive Hearts, Captive Minds: Freedom and Recovery from Cults and Abusive Relationships*. Alameda, CA: Hunter House.
- Tynjälä, P. (2007). Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämässä. Teoksessa Kotila H., Mutanen A., ja Volanen M. V. (toim.) *Taidon tieto*. Edita:Helsinki.
- Upshaw, L. (1995). *Building Brand Identity: A Strategy for Success in a Hostile Marketplace*. New York: John Wiley and Sons.
- Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. PS-kustannus.
- Valentine, J. (2019) *Neo-liberalism and the New Institutional Politics of Universities*. Jimmy Reid Foundation, Glasgow, May 2019 <https://reidfoundation.scot/2019/05/neo-liberalism-and-the-new-institutional-politics-of-universities-paper-now-available/> .Viitattu 1.9.2022.
- Van Maanen, J. (2011/1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. The University of Chicago Press. 2nd Edition.
- Vanhalakka–Ruoho, M. (2015). Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa Kauppila, P. A., Silvonen J. & Vanhalakka-Ruoho M. (toim.). *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology. s. 39–56.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.
- Vettraine, E. & Berrbizne, U. (ed.) (2021) *Team Academy and Entrepreneurship Education*, New York: Routledge.

- Vettrano, E. & Berrbizne, U. (ed.) (2022a) *Team Academy in Diverse Settings*, New York: Routledge.
- Vettrano, E & Berrbizne, U. (ed.) (2022b) *Team Academy Leadership and Teams*, New York: Routledge.
- Vettrano, E & Berrbizne, U. (ed.) (2022c) *Team Academy in Practise*, New York: Routledge.
- Viljamaa, L. & Moisio, J. (2015). *Yrittäjyyden ja yrittäjämäisen asenteen tukeminen suomalaisissa korkeakouluissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:17. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa osoitteessa <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75160>. Viitattu 19.2.2021.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, S. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the cultural development of the child. (alkuteos 1929). Teoksessa R. van der Veer & J. Valsiner (toim.) *The Vygotsky Reader*. Oxford, Blackwell, 57–72.
- Väliverronen, E. (1998). Mediatekstistä tulkintaan. Teoksessa Kantola, A., Moring, I. ja Väliverronen, E. (toim.). *Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 13–39.
- Walz, S. P. & Deterding, S. (2014). An Introduction to the Gameful World. Teoksessa Walz, S. P. & Deterding, S. (toim.) *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications*. Cambridge, MIT Press. 1–14.
- Weeks, J. (2004). *Unpopular Culture. The Ritual of Complaint in a British Bank*. The University of Chicago Press. London.
- Weinstein, A. (1998). *Defining your Market: Winning Strategies for Hightech, Industrial, and Service Firms*. New York: Haworth Press.
- Weißköppel, C. (2009). Traversen in Cultural Sites: Doing Ethnography among Sudanese Migrants in Germany. Teoksessa Falzon, M-A. (toim.) *Multi-Sited Ethnography*. Abingdon, Ashgate.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Whitson, J.R. (2014). Foucault's Fitbit: Governance and Gamification. Teoksessa Walz, S. P. & Deterding, S. (toim.) *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications*. Cambridge, MIT Press. 339–358.
- Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat. Diskurssanalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Väitöskirja. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavissa <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514264053.pdf>. Viitattu 26.1.2021.
- Wolcott, H. F (1999). *Ethnography: A Way of Seeing*. Atmira Press, Oxford
- YLE Uutiset (2018). *Työpaikan tehoittomin osa saattaa olla oma pomosi – Suomen parhaina työpaikkoina pidetään yrityksiä, joissa ei ole esimiehiä*. Saatavissa osoitteessa <https://yle.fi/uutiset/3-10453540>. Viitattu 25.3.2021.

- Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat (2009). Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa osoitteessa <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/78869>. Viitattu 19.2.2021.
- Yrjönkoski, K. (2019). *Effectuation as a Framework for Organizational Partnership Building. Making a structure from apparently unstructured behaviour*. Academic dissertation, Tampere University, Faculty of Engineering and Natural Sciences, Finland.

Konferenssiesitelmät

- Ruuska, J. (2017). *Lego Serious Play as a research method*. Presentation in Lego Serious Play Community Facilitator Meeting, Billund, Denmark 29–31.10.2017
- Ruuska, J. (2021). *Lego® Serious Play® in Ethnographic Research: Going Deep in Learning a Culture*. Presentation in Lego Serious Play Community Facilitator Meeting, Billund, Denmark 4–5.10.2021.

Dokumentit

- Arviointipassi (2018–2021). Tiimiakatemia arviointipassi. *Oppijaessee* 12.12.2013. *Välivaiheita*. saatavissa osoitteesta <http://esseepankki.tiimiakatemia.fi/valivaiheita/>. Viitattu 25.1.2021.
- Oppijaessee johtavista ajatuksista 2020a*. Saatavissa <http://esseepankki.tiimiakatemia.fi/tiimiakatemia-johtavat-ajatukset-18/> Viitattu 11.8.2020.
- Oppijaessee johtavista ajatuksista 2020b*. Saatavissa <http://esseepankki.tiimiakatemia.fi/johtavat-ajatukset-74/> Viitattu 11.8.2020.

LIITTEET

LIITE 1: OPPIJAPERSONAKORTIT

Liitteessä 1 on kuvattu aineistosta redusoidut persoonakortit, jotka on nimenomaisesti kirjoitettu fiktiivisen ja tiivistetyn kehystarinan muotoon. Niiden tarkoitus on auttaa tulevaisuuden koulutuksen suunnittelussa ja palvelukehityksessä, eikä niitä tule katsoa vain tutkimustulosten tiivistelminä vaan suunnittelutyökaluina.

Persoonakortti 1: Paula, tiimiyrittäjä



Paula oli jo pitkään halunnut tiimiakatemialle, ja oli kuullut paljon siitä kavereilta. Hän oli tosi onnellinen ja innostunut kun hänet hyväksyttiin tiimiakatemiaan opiskelijaksi. Hänestä tuntuu, että tiimiakatemia on "hänen paikkansa" ja tekemällä oppiminen on hänen tapansa oppia. Paula on lähtökohtaisesti sitoutunut, innostunut ja erittäin motivoitunut oppija.

Hän haluaisi, että tiimi olisi hänen "perheensä", ja hän haluaa viettää paljon aikaa tiimiläisten kanssa. Hän sanoo aluksi "kyllä" kaikille projektiehdotuksille. Hän hakeutuu myös useammin tiimin johtotehtäviin ja haluaa auttaa tiimiä menestymään yhdessä, ja rakentamaan yhteisiä käytäntöjä niin työ- kuin vapaa-ajalle. Hän saattaa kuitenkin uupua huomattaessaan, että kaikki eivät halua yhdessä tekemistä ja kehittämistä samalla tavoin, vaan mieluummin keskittyvät "omiin" projekteihinsa. Kaikki eivät myöskään viesti tekemisistään Paulan toivomalla tavalla.

Paulalle on merkityksellistä *yhteisöllisyys* ja yhdessä tekeminen, hän haluaa myös kehittää asiantuntemustaan johtamisen lisäksi esimerkiksi valmentamisessa, ja riippuen tiimin dynamiikasta ja ilmapiiristä, hän saattaa alkuvaiheen jälkeen etsiä "oman juttunsa" tiimin ulkopuolelta.

Hänen haasteensa on nähdä erilaisuus ja se, miten erilaisuutta hyödynnetään tiimissä. Lisäksi Paulan riskinä on uupua koettaessaan rakentaa oman ihanteensa (tai tiimiakatemian

ideaalin) mukaista tiimiä, joka saattaa tuntua "kivireen vetämiseltä" ja taistelulta vastustavien yksilöiden kanssa. Tiimin yhteisten tavoitteiden asettaminen on vaikeaa, ja johtamistaidot ovat vielä puutteelliset, Paula ottaa tilanteen ja epäonnistumiset henkilökohtaisesti.

Paula on usein ulospäinsuuntautunut ja omaa hyvät kommunikaatiotaidot sekä on itseohjautuva ja taitava oppija (oma-aloitteisuus, ongelmanratkaisu, teoreettinen ja käytännön tekeminen), ja osaa näyttää esimerkkiä muille.

Paulan oppimistarinaan liittyy transformaatio, jossa aktiivisen tiimivaiheen jälkeen Paula työskentelee monipuolisemmin tiimin ulkopuolella tai pienemmässä ryhmässä (1–3 henkilöä) "omaa unelmaansa" kohti. Kyseessä on fokusoidumpi projekti, verkosto tai asiakkuus, joka auttaa myös jaksamisessa ja onnistumisen kokemusten saamisessa. Sosiaaliset suhteet säilyvät tärkeinä, riskinä on yksin "jääminen", jolloin omiin tavoitteisiin pääseminen on haastellisempaa, ja altistaa liialliselle stressille ja uupumiselle.

Persoonakortti 2: Anna, tekijä



Annalle **merkityksellistä** on erityisesti tekemällä oppiminen ja käytännön työ, hän on saattanut kyllästyä pelkkään "teorian" pönttämiseen koulussa. Hänen ensisijainen **tavoitteensa** on ammattitaidon kehittäminen käytännön projektien parissa, valmistuminen sekä työllistyminen. Tekijästä saattaa tulla myös ammatinharjoittajayrittäjä.

Anna fokuoittuu ja sitoutuu projekteihinsa, ja yhteisöllisestä oppimisesta saattaa muodostua hänelle taakka, joskin hän ei joudu tiimin "silmätikuksi" helposti, sillä hän on työteliäs. Hänellä saattaa olla **haasteena** akateemiset taidot, hänellä on parannettavaa myös strategisissa oppimisen taidoissa, jolla tarkoitetaan tavoitteiden asettamista ja pitkäjänteistä työskentelyä niiden saavuttamiseksi.

Persoonakortti 3: Harri, luova unelmoija



Harri voi olla joko unelmoija tai käytännöllisemmin suuntautunut, joka tapauksessa hän on mielikuvituksellinen ja erittäin motivoitunut ja utelias oppimaan uutta. Hänessä kiteytyy uusien ja erilaisten kokeilujen potentiaali, jos yhteisö ymmärtää ja tukee hänen tapaansa ajatella sekä hänen ideoitaan ja erilaisuuttaan.

Harrin **tavoitteena** on ensisijaisesti itsensä toteuttaminen ja uuden oppiminen, joka on hänelle hyvin merkityksellistä. Hän saattaa asettaa tavoitteekseen unelman, joka on vaikeasti saavutettavissa, joka saattaa vaikeuttaa oppimisprosessia ja tuottaa epäonnistumisen kokemuksia. Harri on oma-aloitteinen, mutta omien tavoitteiden ollessa liian vaikeita suhteita Harrin resursseihin ja osaamiseen, hänestä voi tulla ajelehtija, joka hyppii projektista toiseen. Hänen **vahvuutenaan** on uteliaisuus, luovuus ja avoimuus, sekä sopivan haasteen edessä vahva itseohjautuvuus.

Harrin **haasteena** voi olla fokusoimattomuus, ajautuminen yksin tekemiseen ja jopa loppuun palaminen riippuen minkälaiset taidot ja kiinnostuksen kohteet Harrilla on. Harria voidaan ajatella kulttuurin mittarina oppimiskulttuurin erilaisuuden sietämiselle sekä sillä miten yhteisö muodostaa erilaisuudesta yksilöllistä ja kulttuurista arvoa. Harri vaikuttaa olevan "hie-man hukassa", hän haluaa kokeilla erilaisia asioita mutta kamppailee itseluottamuksen ja pelkojen kanssa. Lisäksi hänen vaikeutenaan on toimia pitkäjänteisesti tavoitteidensa saavuttamisen eteen (strateginen oppiminen).

Persoonakortti 4: Jimi, yrittäjä



Jimi on tullut tiimiakatemialle tekemään "oikeaa liiketoimintaa" – bisnestä ja rahaa. Hänellä on pohjakoulutuksena lukio tai toisen asteen oppilaitos. Hänellä saattaa olla jo jonkin verran työkokemusta esim. myyntityöstä ja hän on itseohjautuva tekemällä oppija, jolla on hyvät tai erinomaiset valmiudet oppia itseohjautuvasti käytännössä. Hän on mahdollisesti tuonut tiimille sen ensimmäisen projektin.

Häntä kiinnostavat enemmän asiat kuin ihmiset ja häntä sanotaan "vahvaksi persoonaksi", joka ei pelkää kertoa mielipiteitään. Hänellä on myös hyvät ja vakuuttavat viestintätaidot ja hänellä on kyky vaikuttaa toisiin ihmisiin. Hän saattaa hakeutua tiimissä johtamisrooliin, mutta useammin hän kuitenkin keskittyy "omiin projekteihinsa". Heidät saatetaan nähdä "yksilöpelaajina".

Jimin riskinä on että hän jää tiimin "ulkokehälle", ja hänen kokemuksensa tiimistä alkaa muodostua kielteinen hänen kokiessaan, että tiimin hyöty on hänen oppimiselleen pieni. Tällöin hänen motivaationsa ja sitoutumisensa pienenee, ja riski lähteä tiimistä kasvaa. Tilanteen etenemiseen vaikuttaa tiimiläisten, yhteisön arvojen ja valmentajan suhtautuminen häneen. Hyväksytäänkö hänet osaksi tiimiä ja muodostuvatko tiimin pelisäännöt sellaisiksi, että hänen on mahdollista päästä tavoitteisiin osana tiimiä? Jimi saattaa myös olla mukana tai muodostaa "opposition" vallitsevaa kulttuuria vastaan, johon voi liittyä mm. yhteisöllisyyden hyödyn kritisointi "huuhaaksi" tai "hihhulitouhuksi".

Jimille merkityksellistä ovat konkreettiset liiketoiminnalliset tulokset ja praktiset teoriat. **Tavoitteena** onkin olla jonakin päivänä yrittäjä, mahdollisesti sarjayrittäjä ja taloudellisesti riippumaton. Hän on mahdollisesti kiinnostunut sijoittamisesta. Hänen **haasteensa** oppijana ovat yhteisöllisessä oppimisessä. Hänen omat tavoitteensa ovat vahvat, ja hän ei luovu niistä tiimin asettamien yhteisten tavoitteiden, jotka eivät hänestä vaikuta tavoittelemisen arvoisilta. Lisäksi tiimin yhteinen tekeminen on "tuusailua", eikä vaikuta etenevän ollenkaan.

Hänen tarinansa alkaa aktiivisella tiimin jäsenyydellä, joka kuitenkin alkuvaiheen jälkeen muuttuu kriittiseksi ja hän aloittaa keskittymisen omien yritysideoiden kehittämiseen 1–2 kaverin, projektiryhmän kanssa tai yksin. Riippuen suhteen kehittymisestä tiimiin ja kokeemukseen tiimin hyödyistä, Jimin tarinan vaihtoehdot ovat tiimistä eroamisesta mukana "roik-kumiseen". Jimille ei kuitenkaan helposti synny merkityksellistä tiimikokemusta, jossa yhteis-kehittelyyn käytetään paljon aikaa vailla näkyviä tuloksia. Hän on kuitenkin motivoitunut,

taitava ja itseohjautuva oppija, ja antaa panoksensa yhteisesti sovituisissa tapahtumissa, mutta suunnittelee sijoittaa pääasiassa aikansa tavoitteidensa saavuttamiseen, ei "toimistolla höpöttelyyn".

Persoonakortti 5: Johannes, oppimisvaikeudet



Johannes on tekemällä oppija, päätös hakeutua tiimiakatemialle syntyi hyvin spontaanisti tai koska ajatteli, että tiimiakatemia tarjoaa hänelle alustan tekemällä oppimiselle. Johanneksella on haasteita oppimisessa – hänellä voi olla lukihäiriö, tai muita tunnistamattomiakin haasteita joko henkilökohtaisessa elämässä, terveydessä tai oppimistaidoissa, jotka vaikuttavat oppimiseen myös tiimiakatemiassa. Hänellä saattaa olla myös sosiaalisia rajoitteita, jotka vaikeuttavat hänen sopeutumistaan tiimiin, yhteisöön tai kykyyn päästä tavoitteisiin. Voi myös olla, että hänellä ei ole ollut vaikeuksia suoriutua koulussa, mutta hän kohtaa haasteita oppimisessa juuri tiimiakatemiassa.

Johanneksen **tavoitteet** ovat epäselvät, ja hänellä saattaa olla haasteita rohkeuden ja itsetuottamuksen kanssa. Hän tarvitsee erityistä tukea suunnitellessaan tavoitteitaan, kuten myös käytännön projektien käynnistämisessä. Riippuen hänen halukkuudestaan, kyvystään lähteä mukaan hänelle ehdotettuihin projekteihin, hän suoriutuu haasteista vaihtelevin tuloksin. Johanneksen **haasteena** ovat myös teoriasuoritteiden tekeminen annetussa ajassa, ja hänellä on riski jäädä jälkeen opinnoissaan. Tämä lisää Johanneksen stressiä, ja tällaisessa tilanteessa tiimikaverit alkavat kohdistaa ryhmäpainetta häneen, ja hän saa myös aiheesta kielteistäkin palautetta. Tiimin kulttuurista ja taidoista riippuen, tiimi voi suhtautua Johannekseen joko myönteisesti tai kielteisesti, ja prosessin edetessä myönteisyys voi muuttua kielteiseksi ja luottamus epäluottamukseksi (tai toisinpäin) riippuen kommunikaatiosta ja yhteistoiminnan laadusta. Johannes voi vaikuttaa tilanteeseen parantamalla kommunikaatiotaan ja usein avoimuus auttaa ongelmatilanteiden purkamisessa.

Johannekselle **merkityksellistä** on tulla hyväksytyksi, onnistua opinnoissaan ja saada tutkinto. Hänellä on erilaisia mielenkiinnon kohteita ja unelmia, ehkä harrastuksissaan, josta hän joskus myös unelmoi olevan myös työksi. Johanneksella on kuitenkin vaikeuksia yksin aloittaa työskentely kohti tavoitteitaan, ja tavoitteiden asettamisen taidot ovat myös rajalliset, ja hän menettää helposti uskonsa itseensä jo ennen työskentelyn aloittamista. Johannes ottaa kuitenkin osaa käynnissä projekteihin ja pyrkii olemaan hyvä tiimin jäsen, joskin hän saattaa luovuttaa herkästi, eikä ole kovin aloitteellinen tai aktiivinen tiimin jäsenenä.

Persoonakortti 6: Elina, opiskelija-seuraaja



Elina orientoituu tiimiakatemiaan *kouluna*. Ajattelutapa on luonnollisesti ja historiallisesti rakentunut perustuen hänen kokemuksiinsa lukiossa ja peruskoulussa. Elina saattaa olla prosessin alussa arka, ja hänelle on **merkityksellistä** tuntee kuuluvansa joukkoon, ja että hän tekee asiat oikein ja yhteisön vaatimalla tavalla. Häntä kiinnostaa myös opiskelijaelämä ja siihen liittyvä sosiaalinen toiminta, kuten bileet ja ajan viettäminen ystävien kanssa.

Elinan **tavoitteena** on valmistuminen ja hyvien arvosanojen saaminen, sillä lopulta hänen suunnitelmanaan on jonakin päivänä päästä yliopistoon opiskelemaan. Hän saattaa myös hakea töitä ja työllistyä valmistumisen jälkeen, ja jatkaa opintojaan myöhemmin.

Hänen **vahvuutenaan** ovat akateemiset oppimistaidot, ja hyvin määritellyssä kontekstissa hän on myös hyvin itseohjautuva. Elinan **haasteena** on merkityksellisten tavoitteiden löytäminen sekä strategiset oppimistaidot, joiden avulla olisi mahdollista työskennellä pitkäjänteisesti tavoitteiden saavuttamisen eteen yhdistäen teoriaa ja käytännön projekteja.

LIITE 2: OPPIJAN YHDEKSÄN HAASTETTA

Haaste	Hyvä käytäntö	Kulmakivi
1.Strateginen oppiminen: vaikeus asettaa itsenäisesti pitkän aikavälin tavoitteita ja pitkäjänteisesti työskennellä niiden saavuttamiseksi	Mahdollisuus ja kyky asettaa yksilöllisesti sopivia (saavutettavissa olevia) ja laadukkaita tavoitteita. Osaamista ja ohjausta työskennellä integratiivisesti oppien ja osaamista kerryttäen pitkäjänteisesti kohti oppimisprosessin aikana muuttuvia tavoitteita oppijalle sopivien askelten (kokeilujen/kokeusten) myötä. Tuen (ohjaus, valmennus, kollektiivinen tuki) saaminen oppijan tarpeen mukaisesti edistymisen ja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi	Oppijälähtöisyys, integratiivinen oppiminen, kollektiivinen oppiminen, luova oppiminen
2.Yhteisön ja tuen puuttuminen ja ekskluusio	Oppijan tavoitteisiin ja identiteettityöhön nähden sopiva yhteisöllisyys (kollektiivinen oppiminen) ja tuki (ohjaus, valmennus). Riittävän kollektiivisuuden ja tuen rakentaminen erityisten toistuvien käytäntöjen avulla.	Oppijälähtöisyys, avoimuus, kollektiivinen oppiminen
3.Puutteet oppimaan oppimisen taidoissa (teoreettinen/ akateeminen ja/ tai käytännön taidot)	Oppijälähtöiset tavoitteet ja tuki (ohjaus, valmennus, kollektiivinen oppiminen) integratiivisille oppimisprojekteille	Integratiivinen oppiminen, oppijälähtöisyys, kollektiivinen oppiminen
4.Merkityksellisyyden puute	Oppijalle merkityksellisten tavoitteiden ja projektien löytäminen sekä tuen oppimisen edistymiselle (ohjaus, valmennus, kollektiivinen oppiminen). Omistajuuden rakentaminen oppimista kohtaan	Oppijälähtöisyys, avoimuus, integratiivinen oppiminen, kollektiivinen oppiminen
5.Erilaisuuden ymmärtäminen ja tukeminen	Avoin ja hyväksyvä suhtautuminen erilaisuutta, erilaisia tavoitteita ja monialaisuutta kohtaan, erilaisten elämänsuunnitelmien hyväksyminen	Avoimuus, kollektiivinen oppiminen, oppijälähtöisyys
6. Oppimisprosessin edistymisen pysähtyminen	Tukea (ohjaus, valmennus, kollektiivinen oppiminen) oppijan tarpeen mukaan, oppijakohtaisten suunnitelmien laatiminen, tavoitteiden asettaminen ja seuranta	Oppijälähtöisyys, kollektiivinen oppiminen
7.Oppimisen joustavuus ja yksilöllisten tavoitteiden asettaminen osana yhteisöllistä oppimiskulttuuria	Oppijan on mahdollista itsenäisesti asettaa oppimisensa tavoitteet ja edetä joustavasti ja yksilöllisesti opetussuunnitelmasta ja yhteisön tavoitteista riippumatta. Yhteisö tukee jokaisen tavoitteisiin pääsemistä	Oppijälähtöisyys, avoimuus, kollektiivinen oppiminen, luova oppiminen

8.Sopivan haasteellisten työelämäprojektien / asiakkaiden puuttuminen	Oppijoiden on mahdollista löytää sopivan haastavia ja hänen osaamistaan kehittäviä kollektiivisia projekteja. Hänen on mahdollista saada tarvittaessa tukea (ohjaus, valmennus) projektien löytämiseen	Oppijälähtöisyys, integratiivinen oppiminen, avoimuus, kollektiivinen oppiminen
9. Potentiaalisten yritysideoiden puuttuminen ja edistäminen	Oppijan on mahdollista etsiä ja edistää ideoita käytännössä niiden kestävyttä kokeillen (<i>effektuaatio</i>) sekä saada samanaikaisesti tukea (ohjaus, valmennus) liikeideoiden kestävyden arviointiin (<i>kausallinen, tutkimusperustainen</i>)	Oppijälähtöisyys, Luova oppiminen, avoimuus, kollektiivinen oppiminen, integratiivinen oppiminen

LIITE 3: LEGO® SERIOUS PLAY® -TYÖPAJA, TIIMIAKATEMIAMATKANI 1. 8.12.2017

Sit tää meni aika lujaa se ideawelhojen vauhti, ehkä liiankin lujaa, sillä tässä on tää seinä mihin törmättiin. Jos kattoo kronologisesti niin tää oli keväällä **2015**. Täällä on myös yks blondi, joka tuli siinä vaiheessa kuvioihin. Tää seinä sitten törmättiin niin sen jälkeen me yhdistyttiin toisen tiimin (nimi muutettu) kanssa, ja nää timantit kuvastaa sitä miten hajonnutta se homma oli, kaikki oli kyllä aivan levällään, siinä ei ollu oikeestaan mitään sellaista selkeyttä. Ite päätin siinä vaiheessa antaa tilaa tavallaan muille, just vaikka johtajuuden kanssa ja muutenkin vastuun kanssa. Siinä vaiheessa mua puras sellainen käärme, ja mietin mikä tää käärme on, niin ajattelen että se on sellainen että antaa tän tiimin olla, mä meen tähän suuntaan mitä mä ite nään niinkun itelleni, että annan tiimin vähän aikaa niinkun olla. et semmonen myrkkä iski siinä vaiheessa.

Sit tuleekin isoin monttu, tossakin oli se pohjakosketus, kevät **2016**. Oli energiat aika vähissä, sit siinä oli paljon muutakin, tyttöystävän (nimi muutettu) kanssa oli vähän ongelmia, ja asuin silloin sellaisessa kämpässä, missä mulla oli pahimmat oireet niinkun väsymyksen kanssa, ja se aiheutti, vaikka nukuin tosi tosi paljon niin en saanut aamalla itteeni ylös, niin se oli sellainen hankala monien juttujen yhdistelmä. sit oli energiat tosi lopussa silloin keväällä. Sit täällä piilossa on tällainen istuva äijä, joka kuvastaa sitä että oli pakko vähän hidastaa, että missä mennään ja miten tästä taas mennään kohti tavoitteita. Vähän sellainen mietintävaihe. Sitten tuli toinenkin blondi kuvioihin eli minnan (nimi muutettu) kanssa tutustuttiin silloin sen jälkeen ja sitten tässä on tällainen harmaa kivi minkä läpi pitäisi mennä ja täällä on tällainen pieni työkalu. Vähän aikaa mieltä mitä pitäisi tehdä ja päätti puskea läpi ihan raakasti vaan ja se onnistu yllättävän hyvin vaikka energiat oli ollu vähän loppu niin pääs siitä aika hyvin etäpäin. sitten ties täällä on tällaisia miinoja ja ties että miten niitä vältetään. Tässä vaiheessa (Osoittaa isoa monttua joka näyttää mustalta vuorelta) en nyt tiä burn-outista mutta et vähän haettiin omia rajoja semmonen fiilis. se oli hyvin opettavainen fiilis. et nyt tietää että se raja on paljon kauempana vielä. ehkä sai puskettua (työntää kädellä) sitä rajaa kun alkaa sellainen lukko että ei pysty, ehkä mä sain puskettua sitä vähän pidemmälle niinkun tässä vaiheessa (osoittaa sekä isoa monttua ja harmaan kiven aluetta). Se oli samalla pohjakosketus mutta hyvin opettavainen hetki.

Sit oikeastaan aika hyvät jutut, et oppiminen kiihtyi tosi paljon, vaikka se edelleenkin tapahtui aika yksin, vaikka se tiimi oikeesti jäi mun kohdalla (osoittaa hajallaan olevia timantteja) niin oppiminen tapahtui yksin, löytyi paljon työkaluja, joiden avulla pääsi eteenpäin ja sen jälkeen pystyi aika paljon ohittamaan noita esteitä. Oli selkee **suunta**: plan B taloushallinto, plan A joka oli toisen tiimiyrittäjän (nimi muutettu) kanssa toi pelillistämiskeissi, siinä rullas tosi hyvin puhutaan viime keväästä ja kesästä tai jon viime syysykin, viimeinen vuosi. niin tosi hyvin rullas. Sitten tämä este tuli just ton keissin kanssa, niin Yritys1 (nimi muutettu) pisti vähän kapuloita rattaisiin, se hetken aikaa harmitti mutta nopeesti siitä päästiin eteenpäin. sen osalta jopa isompaa kuviota menossa eteenpäin. katotaan tuleeko siitä ikinä mitään mutta siinä vaiheessa, kun Yritys 2 (nimi muutettu) halus keskustella yhteistyöstä ja menttiin sinne käymään, niin se oli sellainen hyvä juttu eli se hommahan veny, se kesti sellainen 2 tuntia mitä me jauhettiin siellä, ne oli 2 tyyppiä skypessä ja yks paikalla. siitä sai sellaisen vaikutelman, että kyllä tässä jonkun jäljillä ollaan niinkun omien taitojen kanssa. en tiedä onko se tuote hyvä vai huono, sitä ei oo vielä todistettu kertaakaan mut että pystyy ite luomaan tommosen mistä isotkin tahot voi olla kiinnostuneita, niin se oli sellainen että "fuck yeah".

tää on oikeastaan semmoinen (osoittaa viimeistä osaa mallista) että missä on monta suuntaa. On hirveästi juttuja mitä haluais tehdä, mutta 1 ihmisen elinikä on aika lyhyt mä en millään ehi noita kaikkia et pitää luopua joistakin jutuista. eli mulla on vaikka puolustusvoimat, poliisi on aika mielenkiintoinen juttu, kunhan se ei oo sitä, että kannan humalaisia putkaan, vaan esimerkiksi karhuryhmä on varmaan aika monellakin polliisilla mielessä, mut se olis jotakin joka osuis itelle. tai joku muu terrorisminvastainen yksikkö niin se ois yks suunta ja sitten puolustusvoimat on aika selkee tai sitten

lähenkö taloushallintoa vetään ja kehittää sitä osaamista eteenpäin, vai onko se sitten
ton yliopiston kautta valmistuu kauppatieteiden maisteriksi sitä kautta joku, vai
onko se oma yritys, kaikki nämä suunnat on mahdollisia. toki mun pitää niistä karsia ja
miettiä fokuksia, että mitä nyt ensin.

Se kun astuu tästä ulos, tästä akatemiasta niin työkaluja on tosi paljon, niin siinä se on,
hyppäämässä tohon laivaan.