



Opettaja aikuisen oppijan yksilöllisen oppimispolun tukijana

Puheenvuoro yrittäjyysopetuksen näkökulmasta

Jorma Wilmi

**Kehittämishankeraportti
Toukokuu 2006**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Wilmi, Jorma	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 48	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi Opettaja aikuisen oppijan yksilöllisen oppimispolun tukijana Puheenvuoro yrittäjyysopetuksen näkökulmasta		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu,		
Työn ohjaaja(t) Miettinen, Raija		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Aikuinen oppija asettaa suuria vaatimuksia itselleen ja opettajalle. Oppimisprosessissa etenkin sen alkuvaiheessa saattaa olla pidäkkeitä, joita opettajan olisi tärkeä tunnistaa. Aikuiselta odotetaan liikaa kykyä itseohjautuvuuteen. Oppijan elämänpolun tuntemus nousee merkityksessään, sillä siten opettaja saa työkaluja menestyksekkään yksilöllisen oppimisprosessin tukemiseen. Elämänhistorian ja sen käännekohtien tuntemus on tärkeää erityisesti yrittäjyysopetuksessa, sillä yrittäjyys on henkilökohtainen, elämän eri käännteissä muuttuva oppimistaival.</p> <p>Yrittäjyysopetuksessa henkilökohtaistaminen on avain sen vaikuttavuuteen. Opetuksen syvällisyys ja tulokset korostuu, koska yrittäjyydelle asetetaan yhä enemmän vaatimuksia ja yhteiskunta odottaa siltä myös parempia tuloksia kuin tähän saakka.</p> <p>Aikuinen oppija odottaa, että opettaja on sisäistänyt roolinsa. Opettajuus on moniulotteinen, vastuullinen ja vaikeakin tehtävä. Yrittäjyysopetuksessa painottuu opettajan persoonallisuus, rohkeus, näkemyksellisyys ja kannustavuus. Opettajan oman elämänpolun avaaminen – siihen sisältyvine mahdollisine yrittäjäkokemuksineen – on yksi opettajan työkalu. Avoin keskustelu ja kokemusten vaihto on aikuisten oppijoiden mieleen. Opettajuuden taustalla ovat opettajan arvot ja asenteet, jotka tulevat esiin kaikessa viestinnässä ja vuorovaikutuksessa. Prosessissa oppi paljon myös opettaja – olipa hän noviisi tai kokenut.</p> <p>Yksi opettajan tehtävä on jo ammatillisen kehittymisensä takia tarkkailla aikaansa ja koettaa nähdä siinä merkkejä tulevasta. Tulevaisuuden aikakauden, ehkä piankin koittavan bioyhteiskunnan, opettaja on oppiva ja tutkiva. Oppimisympäristössä korostuu aito oppijakeskeisyys, jossa oppijan elämäntapa siihen sisältyvine kokemuksineen ja uuden odotuksineen voi nousta koko yksilöllisen oppimisprosessin keskiöön .</p>		
Avainsanat (asiasanat) Aikuisopiskelu, elämänhistoria, opettajuus, oppimisprosessi, yksilöllisyys, yrittäjyysopetus		
Muut tiedot		

Author(s) Wilmi, Jorma	Type of Publication Development project report	
	Pages 48	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title Opettaja aikuisen oppijan yksilöllisen oppimispolun tukijana Puheenvuoro yrittäjyysopetuksen näkökulmasta Teacher´s role in supporting an individual process of learning From entrepreneurship education´s view		
Degree Programme Ammatillinen opettajakorkeakoulu		
Tutor(s) Miettinen, Raija		
Assigned by		
Abstract An adult student might have prejudiced attitudes towards learning especially in the beginning of a course. The teacher should recognize and be aware of these attitudes. It is a valuable tool for the teacher to take into consideration student´s life story and the most important events concerning learning. The perspective is paramount in entrepreneurship education, because entrepreneurship is an individual learning process which appears varied during life time. In entrepreneurship education the aspect of individual learning process is a key to effectiveness of education. Our society makes demands on entrepreneurship and even on running small business and looks forward to improve results of entrepreneurship education. An open and honest discuss between the adult students and the teacher is a basic approach. In this social interaction both the students and the teacher learn – even if the teacher being experienced educator.		
Keywords Entrepreneurship education, learning process, life story, social interaction		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1 KEHITTÄMISHANKKEEN VIITEKEHYS	2
1.1 Aikuinen oppija opettajan silmin	2
1.2 Yrittäjyys ja sen edistäminen opetuksen avulla	4
1.2.1 Miksi yrittäjyys on tärkeää?	4
1.2.2 Yrittäjyysopetus	6
1.3 Tarkasteluni näkökulma ja sen perustelu	9
1.4 Käyttämäni lähdeaineisto	11
2 KEHITTÄMISHANKKEENI TAVOITTEET	13
2.1 Työkalujen saaminen opettajuuteni kehittämiseen	13
2.2 Osallistuminen keskusteluun opettajan roolista ja hänen mahdollisuuksistaan tukea oppimisprosessia	16
3 KEVÄÄN 2006 OPETUSHARJOITTELUJAKSON KUVAUS ...	17
3.1 Ulkoinen kuvaus	17
3.2 Kuinka kuljimme opintojakson?	19
4 KOKEMUKSENI JA HAVAINTONI	21
4.1 Opettajan rooli	22
4.2 Opettajan persoona	25
4.3 Opettajan työkalut	28
5 POHDINTA	32
5.1 Mitä aineksia löytyi opettajuuteni kehittämiseen?	32
5.2 Mihin suuntaan yrittäjyysopetusta voisi viedä?	36
5.3 Millainen voisi olla tulevaisuuden megatrendin – bioyhteiskunnan – opettaja?	40
LÄHTEET	45

1 KEHITTÄMISHANKKEEN VIITEKEHYS

1.1 Aikuinen oppija opettajan silmin

Aikuinen nähdään yleensä *motivoituneena* ja *tavoitehakuisena* oppijana. Hänellä on laajempi *elämäkokemus* kuin nuorella ja hänen oletetaan käyttävän sitä hyödykseen oppimisessaan. Oppimiselle asetetaan selkeitä ja täsmällisiä *päämääriä* etenkin silloin, kun kysymys on ammattitaidon parantamisesta ja työuran tukemisesta.

Aikuinen vaatii oppimiseltaan usein paljon ja hän on tässä suhteessa *kriittinen itseään kohtaan*. Aikuinen *asettaa vaatimuksia* myös oppimisprosessin tukijalle, opettajalle. Nämä vaatimukset voivat olla heijastumia yllättävistä asioista. On väitetty, että aikuinen on oppijana rajoittuneempi ja itsetyytyväisempi kuin nuori (Hakkarainen & Lonka & Lipponen 1999, 266).

Käsitys, että aikuinen oppija olisi erityisen *itseohjautuva* ja *vastuullinen oppimisestaan*, on edellisen väittämän seurauksena asetettu kyseenalaiseksi. Aikuiskoulutuksessa odotetaan usein kriitikkömästi, että oppija on valmis ottamaan vastuuta oppimisestaan. Tuloksena voi olla oppijoiden suorituserojen kasvu ja sen myötä lisäongelmia (Germo & al. 1998, 20). *Opiskelijatuntemus* nousee siten merkityksessään aikuisen oppimisen tukemisessa. Onnismaan (1996, 289) mukaan näyttää siltä, että mitä enemmän itseohjautuvuutta opiskelijalta edellytetään, sitä enemmän tarvitaan ohjausta. Opettajajohtoisuus voisi joillekin oppijoille olla mitä suurimmassa määrin henkilökohtaistamista, vaikka toisin ajatellaan (Erkinheimo 2003, 24).

Aikuisella oppijalla voi varsinkin uuden opintokokonaisuuden tai -jakson alkaessa olla *varautuneita asenteita* ja jopa pelkotiloja, kuten kenellä tahansa oppijalla. Voi olla, ettei jaksoa ole laadittu kovin oppijakeskeisesti tai sellaiseksi, että se muutoinkin tukisi aikuisen tietämys- ja kokemusmaailmaa. Tilannetta hämmentää vielä se, että oppija olettaa, että hänen on aikuisena ilman muuta itse selviydyttävä! (Bransford & al. 2004, 41–42.)

Oppijan HOPS ja siihen liittyvät keskustelut ovat osoittautuneet opettajan tärkeiksi työkaluiksi *oppimisen henkilökohtaistamisessa*. Aikuisen oppijan kanssa kehkeytyy myös avointa ns. kahvipöytäkeskustelua. Ne vaan pitäisi kirjata ylös, jotta opettaja muistaisi ne ja pystyisi hyödyntämään niitä oppimisen yksilöllistämässä. (Erkinheimo 2003, 14–18.)

Aikuisten kouluttajalla on siis mietittävää, miten hän tunnistaa yksilölliset oppimispolut tilanteessa, jossa hänen roolinsa ei ole enää tietojen siirtäjä, vaan sekä mahdollisuuksien luoja yksilölliselle oppimiselle että sen tukija. Opettaja ei voi rakentaa toimintaa ikään kuin oman tahtonsa jatkeeksi tai sulkea oppijoilta kriittisen ajattelun aineksia. Yhtä lailla oppijan kokemusten kuin hänen odotuksienkin on päästävä esiin. Oppijoita on kannustettava nostamaan esiin aineksia, joiden sisältämiä ajatuksia hän tulkitsee avoimesti oman elämänsä ehdoilla. Jos oppimisen tulkitseminen jää yksityiseksi, se jää luultavasti myös piileväksi. (Mezirow & al. 1995, 382–394.)

Oppimista muokkaa aina *sosiaalinen konteksti*, joten sitä ei voi nähdä ainoastaan yksilöllisenä tiedonmuodostuksena. Taustaksi voidaan asettaa tunnettu Maslowin tarvehierarkia. Sen mukaan tarvepyramidin perustana olevat fysiologiset ja turvallisuuden tarpeet voi tyydyttää osin itse, mutta ylinnä olevat arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet vaativat vuorovaikutusta toisten kanssa. (Maslow 1954. Vrt. Poikela 1998, 69–70.)

Aikuisen oppijan päämäärähakuisuus voidaan siis nähdä *yksilön tyydyttämättömänä tarpeena*, johon sisältyy sekä yksilöllinen että yhteisöllinen aspektinsa. Painotus vaihtelee kunkin oppijan mukaan. Hyväksyn käsityksen, jonka mukaan ryhmällä on aikuiselle oppijalle enemmän ”välinearvoa” päämäärän kannalta, ellei jo lähtötilanteessa aseteta ryhmälle selkeää yhteistä tavoitetta. Tällöin voitaisiin puhua *ryhmän tavoitteellisesta oppimisestä*. (Havainnoista ammattikorkeakoulussa esim. Vettenranta 2002, 6.)

Opettajan rooli on tukea sekä yksilöllisiä että kollektiivisia oppimisodotuksia. Tässä nousee merkitykseensä *opiskelija- ja ryhmätuntemuksen herkkyy*s, mutta myös *opettajan arvot ja persoonallisuus*. Itsenäinen opiskelu ei tarkoita yksinäistä opiskelua. Ryhmän tuki on tärkeä koko oppimisprosessin ajan, mut-

ta erityisesti sen alkuvaiheessa, mikäli oppija ei ole vielä kovin kypsä itseohjautuvuuteen. Vuorovaikutus ryhmässä voi olla hyvin palkitsevaa, koska oppijoilla on mahdollisuus jakaa ja saada jotakin toistensa kanssa. (Ryhmävuorovaikutuksesta ja opettajan sosiaalisista taidoista kokoava tulkinta esim. Kauppila 2005.)

Valtakäsitys on, että aikuinen opiskelija pystyy *refleктоimaan kriittisesti* eli asettamaan oppimisensa ennako-odotuksen pätevyyden kyseenalaiseksi (esim. Mezirow & al. 1995, 28–30). Omien lähtökohtien reflektointi voi johtaa vaikuttavimmillaan *uudistavaan oppimiseen*. Mezirowilainen tulkinta on kantava elementti laajasti käytössä olevalle ongelmakeskeiselle oppimiselle, mutta sitä on myös arvosteltu liian kategorisena ja optimistisena. (Mezirowin reflektiokäsityksestä, sen kritiikistä ja uudistuvasta oppimisesta esim. Poikela 1998, 65–70; Nummenmaa & Virtanen 2003, 115–126.)

Aikuinen oppija liitetään mielellään käsitteeseen *elinikäinen oppiminen*. Monella onkin taustallaan useita opintojaksoja, jopa useita ammatillisia tutkintoja. Nykyajan aikuinen oppija etsii Juha Kauppilan mukaan (1996, 45–49) itseään, minuuttaan ja opiskelu liittyy usein vapaa-ajan harrastuksiin. Asian voi pelkistää Ari Antikaisen sanoin (1996, 292): ”ihmiset oppivat elämällä”. Hän jatkaa omakohtaisista aikuisen oppijan elämänhistorian kartoitustutkimuksistaan (1996, 292) mielestäni osuvasti: ”Tutkijan ensimmäisiä elämyksiä haastattelujen analyysissä oli sen oivaltaminen, että ihmiset ovat tässä elämänoppimisessa viisaita. Ainakin he ovat viisaampia kuin tutkija etukäteen odottaa.”

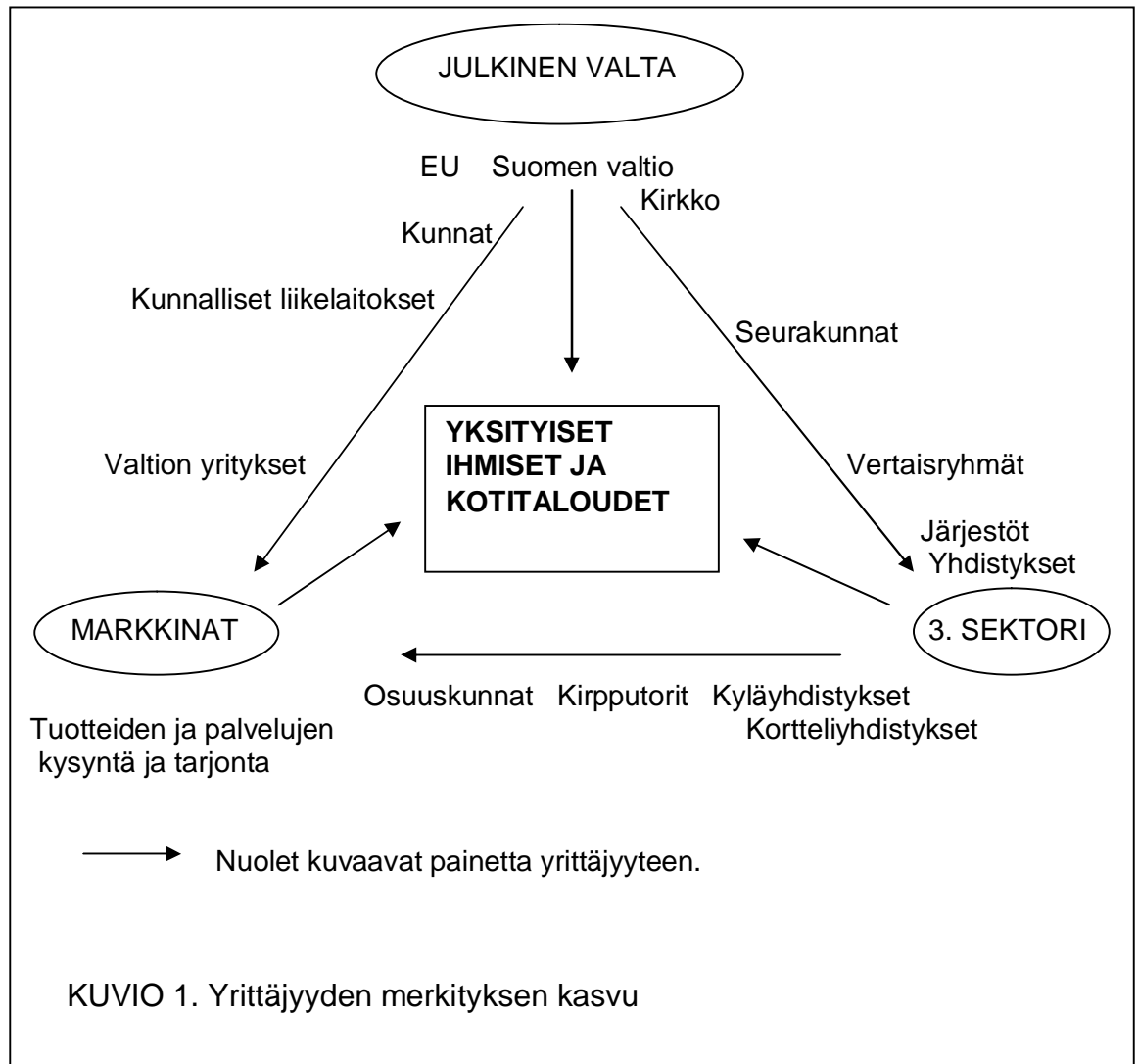
1.2 Yrittäjyys ja sen edistäminen opetuksen avulla

1.2.1 Miksi yrittäjyys on tärkeää?

Yhteiskuntamme rakentuu kolmen sektorin varaan. Ne ovat julkinen valta, markkinat ja ns. kolmas sektori. Yksityinen ihminen ja hänen taloutensa on näiden sektoreiden voimakeskiössä. Kaikki kolme sektoria ovat lisänneet vaatimuksia yksilön ja hänen lähipiirinä (perhe, sukulaiset, ystävät, tuttavat jne.) toimeentulon järjestämiseen yrittäjyyden kautta. Julkinen valta on luonut siihen

edellytyksiä. Yhteiskunta odottaa meiltä niihin tarttumista. Se on siirtänyt toimintojaan myös markkinoiden ja kolmannen sektorin hoidettaviksi. Kolmas sektorikin alkaa rakentua osittain yrittäjyyden varaan. Kuvaavaa ovat yhdistysten EU-projektit, joissa talkootyön arvolle on määriteltävä hinta.

Yrittäjyyden korostuminen ja tietoinen korostaminen voidaan havainnollistaa seuraavan kuvion avulla:



Yrittäjyydellä on eri ulottuvuuksia. Nykyään hyväksytään melko yleisesti käsitys, jonka mukaan yrittäjyyttä on kolmea eri muotoa: 1) ulkoista yrittäjyyttä, 2) sisäistä yrittäjyyttä ja 3) omaehtoista yrittäjyyttä. Ulkoinen yrittäjyys on näkyvää ja konkreettista liiketoimintaa. Sisäinen yrittäjyys määritellään yrittäjämäiseksi käyttäytymiseksi työpaikalla ja organisaatiossa. Kun sisäistä yrittäjyyttä on viety ns. elämänhallinnan suuntaan, on alettu puhua erillisesti omaehtoisesta yrittäjyydestä. Se on yksilön henkilökohtainen ratkaisu, jossa yrit-

täjiys on enemmän elämäntapa kuin taloudelliseen tulokseen tähtäävä toiminta. (Koiranen & Peltonen 1995; Kyrö 1997. Paajasella on tiivis yhteenveto käsitelmäärittelystä ja niiden esittäjistä (2001, 112–120.)

Euroopan unioni asetti 2000-luvulle siirryttäessä tavoitteekseen rakentaa unionista maailman kilpailukykyisin talous, joka kykenee ylläpitämään talouskasvua, luomaan uusia ja parempia työpaikkoja ja tuomaan sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Tämä edellyttää toimenpiteitä yrittäjyyden edistämiseksi. Yrittäjyyden edistäminen sisällytettiin yhdeksi painopisteeksi koulutusjärjestelmään. Euroopan unionin komissio julkaisi vuoden 2003 alussa ns. yrittäjyyden vihreän kirjan. Siinä todetaan, että koulutuksen olisi osaltaan edistettävä yrittäjyyttä luomalla oikeanlaista ajatustapaa, vahvistamalla yrittäjätaitoja ja luomalla tietoisuus yrittäjän uravaihtoehdosta. (Eurooppa-neuvoston kokous 23.-24.3.2000, Lissabon. Viitattu 10.4.2006. Eurooppa-neuvoston sivusto. [Http://www.europa.eu.int/european_council/](http://www.europa.eu.int/european_council/); Komission vihreä kirja 21.1.2003. Viitattu 10.4.2006. Euroopan unionin komission sivusto. [Http://www.europa.eu.int/comm.](http://www.europa.eu.int/comm.))

Maamme nykyisen hallituksen ohjelma lähtee unionin linjauksista. Yrittäjyyden politiikkaohjelma koostuu viidestä osa-alueesta. Ne ovat 1) yrittäjyyskasvatus, yritysneuvonta ja yritysten perustaminen, 2) yritysten kasvu ja kansainvälistyminen, 3) yritystoimintaan vaikuttavat verot ja maksut, 4) maantieteellisten alueiden yrittäjyys ja 5) yrityksiä koskevat säädökset ja markkinoiden toiminta. (Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma 2004). Yrittäjyys nähdään koko yhteiskunnan keskeisenä moottorina. Yrittäjyyttä eri muodoissaan pidetään välttämättömänä yhteiskunnan hyvinvoinnin jatkuvuuden kannalta. Sen takia yrittäjyyskasvatuksesta on tulossa yhä näkyvämpi kehittämisalue kaikissa koulutusjärjestelmissämme (Koulutus ja tutkimus 2003–2008).

1.2.2 Yrittäjyysopetus

Yrittäjyyden määrittely on elänyt ajan myötä, samoin siihen liitetty koulutus. Vielä pari vuosikymmentä sitten ei puhuttu juuri muusta kuin yritys- tai yrittäjyyskoulutuksesta. Nykyään se liitetään lähinnä ulkoisen yrittäjyyden edel-

lytysten parantamiseen. Yläkäsitteeksi on tullut yrittäjyysopetus, joka kattaa yrittäjyyskoulutuksen ohella myös yrittäjyyskasvatuksen.

Olen kertonut edellä, kuinka yrittäjyyden edistäminen on nostettu keskiöön. Ulkoisen yrittäjyyden rinnalla painotetaan *yrittäjyyden kasvatuskäsitteitä* (esim. Leskinen 2000; Paajanen 2001). Keskustelu ei liiku enää sillä väittelyn tasolla kuin 1990-luvun alussa. Tuolloin toinen ääritulkinta oli: ”yrittäjyyttä ei voida opettaa, se on synnynnäistä”. Toisen ääripään edustajat väittivät, että ”kenestä tahansa voidaan kouluttaa yrittäjä”. Kuten yleensä, todellisuus on jossain kahden ääripään välillä. Nykyään korostetaan, että yrittäjyys voi ilmetä ihmisen elämänpolulla erilaisena sen eri käännteissä. Ei siis ole mitään henkilöön sidottua, staattista yhtä ”yrittäjyyttä”. Yhteistä kaikelle yrittäjyydelle on kuitenkin se, että *yrittäjyys on uuden oppimista*.

Yrittäjyys avarasti ymmärrettynä uuden oppimisena voidaan käsittää *hyvän oppimisen filosofiaksi*. Monet niistä asioista, jotka on totuttu liittämään yrittäjyyteen hyveinä, ovat itse asiassa kaiken hyvän oppimisen tukipilareita. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että yrittäjyydellä ja siihen oppimisella on todella laaja kasvatuksellinen merkitys, tarkastellaanpa kasvatusta prosessin tai tuloksellisuuden näkökulmasta. (Koiranen & Ruohotie 2001, 110.)

Tästä huolimatta yrittäjyysopetuksen vaikuttavuutta ei ole juuri tutkittu. Syynä on ollut jo se tosiasia, ettei edes yrittäjyyden määrittelystä ole päästy yksimielisyyteen. Siksi tutkimus ja havainnot ovat jääneet enemmän yksittäisiksi selvityksiksi kuin yleistettäviksi, painokkaiksi todisteiksi. Kysymys on ollut lähinnä yrittäjyysopetuksen asemaan liittyvistä mielipiteistä. (Näistä tutkimuksista esim. Mansio 1998.)

Suomessa on vasta vuosikymmenen mittainen taival, jolloin yrittäjyyttä on pyritty erittelemään ja vaikuttamaan siihen erilaisin koulutuksellisin sävyin. Kuvaavaa oli, että ajanjakso 1995–2005 nimettiin *yrittäjyyden vuosikymmeneksi*, joka oli yksi keino vastata 1990-luvun alkupuolen lamaan. Siitä tuli toisen maailmansodan jälkeisen ajan syvin yhteiskunnallis-taloudellinen murroksemme.

Käsitykseni on, että tämä ensimmäinen ”moderni” yrittäjyyden määrittelyn ja yrittäjyysopetuksen/-koulutuksen/-kasvatuksen ajanjakso on kuljettu loppuun. Ei enää riitä 1990-luvun ajattelu (esim. Lähteenmäki 1997, 131, 147–148), että ajattelemme ulkoisen yrittäjyyden olevan ”elinehto” uusien yritysten perustamiseen ja sisäisen yrittäjyyden ”sopivan” niille, jotka näkevät tehtävänänsä edistää omaa ja muun henkilöstön jaksamista olemassa olevissa yrityksissä ja muissa organisaatioissa. Meidän on edelleen pohdittava: mitä yrittäjyys lopulta on ja miten voimme sitä opetuksen avulla edistää voimakkaammin? Yrittäjyyden vuosikymmenellä saatiin toki aikaan paljon tärkeitä tuloksia. Otan yhden esimerkin: meillä on tällä hetkellä historiamme suurin yritysvaranto, noin 230 000 toimivaa yritystä. Syvimmän laman aikana 1990-luvun puolivälissä niitä oli vain suunnilleen 185 000.

Suomessa on kansainvälisesti katsottuna ainutlaatuinen, toimiva ja yrittäjyyteen houkuttava infrastruktuuri ja monta yritystoimintaa edistävää arvokasta tukimuotoa. Siitä huolimatta yrittäjyys ei meitä kiinnosta. Jotain puuttuu. Se on asenne: rohkeus ja kyky nähdä ympärillämme olevia mahdollisuuksia!

Konkretisoin määriä. Kun on verrattu maamme *yrittäjyysaktiivisuutta* EU-maiden keskiarvoihin ja tehty potentiaalisesta yrittäjyydestä kyselykartoituksia, on arvioitu, että maassamme on noin 400 000 hengen joukko, joka olisi valmis aloittamaan yritystoiminnan ”tilaisuuden tullen”! Valmiit suunnitelmat on noin 70 000 potentiaalisella yrittäjällä. (Niittykangas 2006.)

Opetusministeriö on linjannut toimia, joilla yrittäjyyskasvatuksen ja -koulutuksen avulla tuetaan kansalaisten valmiuksia ryhtyä yrittäjiksi. Tavoitteet on kiteytetty kolmeen osaan seuraavasti: 1) valtakunnallisesti ja alueellisesti myönteisen yrityskulttuurin ja asenneilmapiirin kehittäminen, 2) sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden, uuden yritystoiminnan käynnistämisen ja innovaatio-toiminnan kehittäminen ja 3) toimivien yrittäjien ja heidän yritystensä kehittäminen ja sukupolvenvaihdosten tukeminen. (Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma 2004.)

Näen haastavimpana yrittäjyyskasvatuksen näkökulman. Sen avulla pyritään löytämään lääkkeitä nihkeään asennoitumiseemme omakohtaiseen yrittäjyy-

teen. Työ vaatii pitkäjänteisyyttä ja aikaa, sillä liikutaan alueilla, jotka ovat lähimpänä persoonallisia ominaisuuksiamme ja siten vaikeimmin muutettavissa.

1.3 Tarkasteluni näkökulma ja sen perustelu

Tarkastelen opettajuutta *yrittäjyysopetuksen näkökulmasta*, jonka merkitys yhteiskunnassamme entisestään kasvaa edellä esiin tuomieni perusteiden.

Perspektiivini on pedagogisten opintojeni opetusharjoittelussa lukuvuonna 2005–2006. Erityisen tärkeä oli opetusharjoittelun toinen jakso talvella 2006, sillä se muodosti ehjän kokonaisuuden. Esittelen sen puitteet pääluvussa 3.

Sain työskennellä pienen, mutta sisukkaan aikuisopiskelijaryhmän kanssa. Toinen antoi syvällisen, henkilökohtaisen palautteen keinoin mahdollisuuden opettajuuteni – ja yleensä opettajan roolin ja hänen työkalujensa – pohdintaan.

Kiinnostukseni yrittäjyyteen on sisäsyntyinen. Tätäkin kirjoittaessani olen laatinut markkinointisuunnitelman tuotteelle, jonka kaupallistamismahdollisuuksia ryhdyn selvittämään mahdollisesti jossakin elämänpolkuni käännteessä. Elämänhistoriaani mahtuu 11 vuoden jakso humanistis-yhteiskunnallisen tutkimusalan yrittäjänä. Yrittäjyys oppi- ja tutkimuslaitosten ulkopuolella oli alalla suorastaan ennen kuulumaton 1990-luvun alussa. Olen saanut ilokseni nähdä asenteiden hiljalleen muuttuneen työelämän murroksen seurauksena. Koen, että edes jollekin ihmiselle olen voinut olla rohkaisija: yrityksessäni puoli vuotta aikoinaan työskennellyt henkilö on tätä kirjoittaessani itse humanistis-yhteiskunnallisen tutkimusalan yrittäjä ja koulutussuunnittelija.

Yrittäjyys näyttäytyy minulle paitsi käytännöllisenä vaihtoehtona, mahdollisuutena, myös mukaansa tempaavana teoreettisena ilmiönä. Tähän liittyvät meillä olevat yrittäjyyden oppiaineen yliopistotasoiset opinnot.

Käytän yrittäjyydestä ja siihen liittyvästä kasvatuksesta / koulutuksesta / opetuksesta määrittelyä, jonka olen esitellyt jo aikaisemmin. Tulkitsen siis yrittäjyyden laveasti. Ymmärrän yrittäjyysopetuksen yläkäsitteeksi, joka pitää sisällään kasvatuksellisen ja koulutuksellisen aspektin. Mielestäni nykyinen käsi-

temääritys on edelleen liian lokeroiva. Yrittäjyyden ja siihen liittyvän opetuksen käsittemääritystä olisi jatkettava (vrt. Ristimäki 1999, 450–459).

Mitä erityispiirteitä näen yrittäjyysopetuksessa? Yrittäjyys on ensinnäkin *kokonaisvaltaista ja tavoitehakuista toimintaa*. Toiseksi yrittäjyys nivoutuu *ihmiseen ja hänen elämäntapaansa*. Väitteille löytyy tukea yrittäjien haastatteluista, omakohtaisista kokemuksista ja ympäröivän maailman havainnoimisesta. Tuloksekkaaseen yrittäjyysopetukseen ei siis voi liittää ”valinnaiskurssi”-asennetta, vaan se on integroitava läpi oppiaine- ja oppiainesrajojen. Kolmas, vähemmälle huomille jäänyt seikka on se, että on olemassa *erilaista yrittäjyyttä* silloinkin, kun kyse on ns. ulkoisesta, liiketoimintaan kytkeytyvästä yrittäjyydestä. Voi olla, että tämänkin liiketoimintalähtöisen yrittäjyyden muodot vaihtelevat paitsi ihmisten kesken, myös kunkin ihmisen elämänpolun eri vaiheissa. Tätä ei ole yrittäjyysopetuksessa riittävästi, jos lainkaan, otettu huomioon. Ehkä siinä on yksi keskeinen syy, miksi yrittäjyysopetus ei ole täyttänyt maassamme sille asetettuja tavoitteita.

Tilannetta havainnollistaa Jyväskylän ammattikorkeakoulusta tehty selvitys (Turpeinen 2004). Se osoittaa, etteivät yrittäjyysopinnot – niiden kehittämiseen tähtäävistä toimenpiteistä huolimatta – ole saavuttaneet ammattikorkeakoulun toivomaa tulosta. Yrittäjyyttä opiskelevat ovat olleet motivoituneita, mutta heitä on ollut lopulta pieni joukko. Korkeasta motivaatiotasosta kertoo vähäinen keskeyttäneisyys. Opiskelijat ovat kuitenkin kokeneet opintonsa työläiksi ja jäsentymättömiksi. Syynä on voinut olla osittain se, ettei yrittäjyysopintojen integrointi ammattikorkeakoulun eri koulutusalojen yli ole riittävästi onnistunut. Tämä on puolestaan johtunut jo siitä, että opetushenkilöstön osaamistaso on vaihdellut suuresti suhteessa yrittäjyys-näkökohtaan. Näistä syistä opinnot ovat jääneet irrallisiksi eikä opiskelijoille ole syntynyt kokonaiskuvaa yrittäjyydestä. Tilannetta on pahentanut sekin, että opiskelijoiden lähtötaso yrittäjyysosaamisessa on vaihdellut paljon.

Tiimiakatemiaa lukuun ottamatta oppimisympäristönä on ollut pääosin normaalit luento- ja ryhmätyötilat. Muiden ympäristöjen hyödyntäminen ei ole onnistunut. Ohjausprosessi on jäänyt ohueksi ja riittämättömäksi.

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa on ryhdytty korjaamaan tilannetta. Muutosta on edistänyt myös se, että oppilaitoksen yrittäjyysopetukselle on lisääntynyttä kysyntää kotimaakunnassa. Ensinnäkin pyritään organisaatiomuutoksiin, joilla Tiimiakatemia parhaat puolet saataisiin integroiduksi yrittäjyysopetukseen. Toinen uudistus on ns. yrittäjyyspolun ottaminen tänä vuonna väyläksi tukea opiskelijoiden omaehtoista yrittäjyyttä ja aloittavan yrittäjän uraa.

1.4 Käyttämäni lähdeaineisto

Tärkein kehittämishankkeeni lähdeaineisto on kevään opetusharjoittelujakson *opiskelijoilta saamani palaute*. Aikuisten oppijoiden palaute oli avointa ja kriittisen rakentavaa. Sitä sävytti voimakas reflektio, koska heillä oli mahdollisuus pohtia laajemminkin elämänhistoriaansa sisältyviä oppimispolkuja. Palautteen antamiseen motivoi vielä se, että opiskelijat tiesivät palautteen käyttötarkoituksen: opettajuuteni kehittäminen myöhemmin opiskelevien parhaaksi.

Kerroin opiskelijoille viimeistä edeltävällä lähiopetuskerralla kehittämishankeestani, jossa käyttäisin aineistona heidän antamaansa palautetta. Kaikki suostuivat ehdottamaani käytäntöön, palautteen nauhoittamiseen. Pyysin saada siteerata haastatteluja kertojan nimeen viitaten. Koska yksi vastusti tällaista yksilöimistä, sovimme, että palautetta käytetään täysin anonyymisti.

Kävimme tunnin mittaisen ryhmäkeskustelun viimeisen kontaktiopetuskerran päätteeksi, ”uunin ollessa vielä lämmin”. Sen jälkeen tein kahden viikon kuluessa kullekin opiskelijalle henkilökohtaisen haastattelun.

1.4.2006

Olen pari päivää purkanut opiskelijapalautteiden nauhoituksia. Ovat herättäneet ajatuksia. Parasta on ollut tuntemus siitä, että opimme kahden kuukauden aikana tuntemaan toisiamme niin paljon, että tällaiset keskustelut ovat ylipäätään mahdollisia. (Katkelma pedagogisten opintojeni aikana pitämästäni oppimispäiväkirjasta.)

Olen hyödyntänyt työssäni myös pedagogisten opintojeni *vertaisopiskelijoiden ja kouluttajan havaintoja* opetusharjoittelustani. Kevään harjoittelujakson kou-

luttajan palaute on nauhoituksena ja neljän vertaajan palaute on sekä nauhoituksena että kirjallisessa muodossa.

Omat tuntemukset ja havainnot virittyivät kevään *opetusharjoittelusuunnitelmassa*. Pidin harjoittelun ajan *opetuspäiväkirjaa* ja jatkoin muutoinkin pedagogisiin opintoihini kuuluvan *oppimispäiväkirjan* kirjoittamista.

22.2.2006

Kehittämishankesuunnitelma alkaa hahmottua. Liitty omaan opettajuuteeni ja sen kehittämiseen opetusharjoittelukokemusten kautta.

Vierastin aluksi ajatusta ohjauksen henkilökohtaistamisen painottamisesta. Opetusharjoitteluni aikana avautui kuitenkin näkökulma: tämän päivän opettaminen on todellakin yksilöivää. Asiasisältö ei saa painottua, eivät didaktiset temputkaan. Tärkeää on tunnistaa yksilöllinen oppiminen ja oppijan motivaatiotausta. Mitä oppija haluaa oppia ja ennen kaikkea MITEN hän oppii? (Katkelma oppimispäiväkirjastani.)

Tutkimuskirjallisuudesta ajatuksiani ovat herättäneet erityisesti artikkelit Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirjassa (1996), jossa pohditaan oppimista ja elämänhistoriaa (Huotelin; Kauppila; Antikainen). Reijo Kauppila (2005) kertoo käytännön läheisesti opettajan työkaluista ja tiivistelmä kilpailuyhteiskunnan vuorovaikutuksen mallista puhuttelee: Ovatko tämän päivän opettajan vuorovaikutustaidot aikakautensa mukaisesti kovin pinnalliset?

Yrittäjyyden opetukseen ja opettajuuteen liittyvää keskustelua nimenomaan aikuisopiskelijan näkökulmasta on runsaasti Aikuiskasvatuksen vuosikirjan yhdessä teemanumerossa (2/2001). Se nostaa esiin erityisesti tarpeen yrittäjyyskasvatuksen terävöittämiseen (artikkelit seuraavilta: Kyrö; Koironen & Ruohotie; Leskinen). Pia-Lena Leskinen on myös kirjoittanut tutkimuksen yrittäjyyskasvatuksen kokonaiskuvan rakentamiseksi (2000). Otan esiin lisäksi Pekka Paajasen väitöskirjan (2001) ammattikorkeakoulun opettajien näkemyksistä itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. Valitettavasti viime aikoina yrittäjyysopetuksen ja -kasvatuksen tutkimus ei ole näyttävästi edennyt. Elämme välivaihetta: vuosikymmen yrittäjyyden edistämistä on eletty, uusi suunta ei ole vielä selkeytynyt. Viitoittajia tarvitaan.

2 KEHITTÄMISHANKKEENI TAVOITTEET

2.1 Työkalujen saaminen opettajuuteni kehittämiseen

Opettajuuteni rakentui ennen pedagogisia opintojani asiaosaamiseen ja sitä vaistonvaraisesti tukevaan oppilastuntemukseen. Opettajakokemukseni olivat laajimmillaan luento- ja esitelmämuotoisessa esiintymisessä sekä yksittäisissä työhön ohjaamistilanteissa. Opettajuuteni luentomaisuus tarkoitti sitä, että pysyinkin selviytymään vaativaakin substanssiosaamista huokuvista tilanteista, joissa saattoi olla kymmeniä kuulijoita. He olivat minulle melkoisen persoonattomia – ja usein passiivisen oloisia. He olivat nimenomaan enemmän kuulijoita ja satunnaisten muistiinpanojensa laatijoita kuin oppijoita. He jäivät etäisiksi, vaikka toisin olisin halunnut. Jotain keskustelua toki silloin tällöin syntyi.

Opettajuuteni pysyi tällä tolalla vielä syksyn 2005 opetusharjoitteluni seurauksena. Siihen oli nähdäkseni kolme syytä. Ensinnäkin syksyn opetusharjoitteluni Jyväskylän ammattikorkeakoulun Liiketalouden koulutusyksikössä jäi kovin sirpaleiseksi ja vähäiseksi. Kolme kahden tunnin opetuskertaa ei ollut paljon. Tosin se oli monipuolista: ryhmäohjausta, kirjanpidon demoharjoituksia taulukkolaskentaohjelmalla ja luentomaista teoriaopetusta ennen seuraavaa soveltavaa opiskeluvaihetta.

Opetusharjoitteluun tuntuman saamista täydensi sen rinnalla taustayhteisönsäni Jyväskylän yliopistossa pitämäni 20 tunnin periodiluento. Se vahvisti kuitenkin entisiä käytänteitä, joista olin poisoppimassa. Siten se ei tuonut minulle uutta näkökulmaa eikä uusia työkaluja opettajuuteni kehittämiseen. Jälkikäteen arvioiden siis näen, että luento-opetukseni saattoi olla toinen tekijä, joka hidasti pyrkimystäni opiskelijatuntemuksen parantamiseen.

Kolmas seikka, joka vaikutti heikentävästi keinoihini koettaa tukea opiskelijoiden yksilöllistä oppimisprosessia, oli kypsymättömyyteni. Näen, että ainakin kohdallani tarvitaan tiettyjen edellytysten ja kynnysten ylittymistä näköalan avartumiseen. Kysymys on yksinkertaisesti omasta oppimisprosessistani, joka vaatii aikansa.

Lähtiessäni kevään 2006 opetusharjoitteluun minulla oli edelleen päällimmäisenä kehittämistavoitteenani saada lisää ymmärtämystä yksilöllisten oppimisprosessien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen opetuksessani. Tilanne korostui, kun minulla oli aikuisten opiskelijoiden pieni ryhmä. Nämä tunnot kirjasin opetusharjoittelusuunnitelmaani. (Opetusharjoittelusuunnitelma, muunnettu 25.1.2006.)

Kun kevään opetusharjoittelu alkoi – inhimillisten tiedonkulku- ja käsitysviiveiden vuoksi – yllättävän nopeasti jo tammikuun alkupuolella, opettajuuteni lähti liikkeelle vanhalta pohjalta. Olin varautunut 20–30 oppijan kohtaamiseen, kuten oli laita vastaavassa päiväajan nuorisokoulutuksessa. Kun sainkin oppijoita vain puoli tusinaa, en osannut aluksi hyödyntää tätä tilannetta. Koko ensimmäisen lähiopetusillan neljä oppituntia saimme käyttää toistemme ”tiedonälkään” tutustumiseen ja keskustelua jatkettiin yksilöllisesti myöhempinäkin kontaktikerroilla. Pyrin kyllä omakohtaisten kokemusteni kautta ”kuulostelemaan” aikuisten oppijoiden yksilöllisiä lähtökohtia, tavoitteita ja jopa oppimismotiiveja osana ihmisen elämänpolkua, mutta en päässyt mielestäni oleelliseen. Tähän vaikutti osaltaan se, että olin – pitkän pohtimisen jälkeen – hakenut kehittämistehtävään siihen oppilaitokseen, jossa tein opetus-harjoittelua. En pystynyt täysin keskittymään opetusharjoitteluun. Tilanne oli sikäläkin ristiriitainen, että jos olisin tullut valituksi hakemaani tehtävään, en olisi päässyt ”hyödyntämään” pedagogisia opintojani. Kun niihin vuosi aikaisemmin halusin hakeutua, päämotiivini oli: minä haluan opettajaksi!

Hain siis kevään opetusharjoitteluni käynnistyessä ja vielä sen jälkeenkin edelleen työkaluja aikuisen oppijan yksilöllisen oppimisprosessin tunnistamiseen ja tukemiseen. Opintojakson alkuvaiheen ”luova kaaos” oli takana. En ollut pystynyt käyttämään sitä hyväkseni. Oppijat olivat yhtä hämmentyneitä. Opettaja ei ollut päässyt kiinni oppijoiden persoonallisiin oppimistyyleihin eivätkä oppijat olleet kyenneet käyttämään hyväkseen heille suotuja vapauksia suunnata oppimistaan kunkin haluamaan suuntaan.

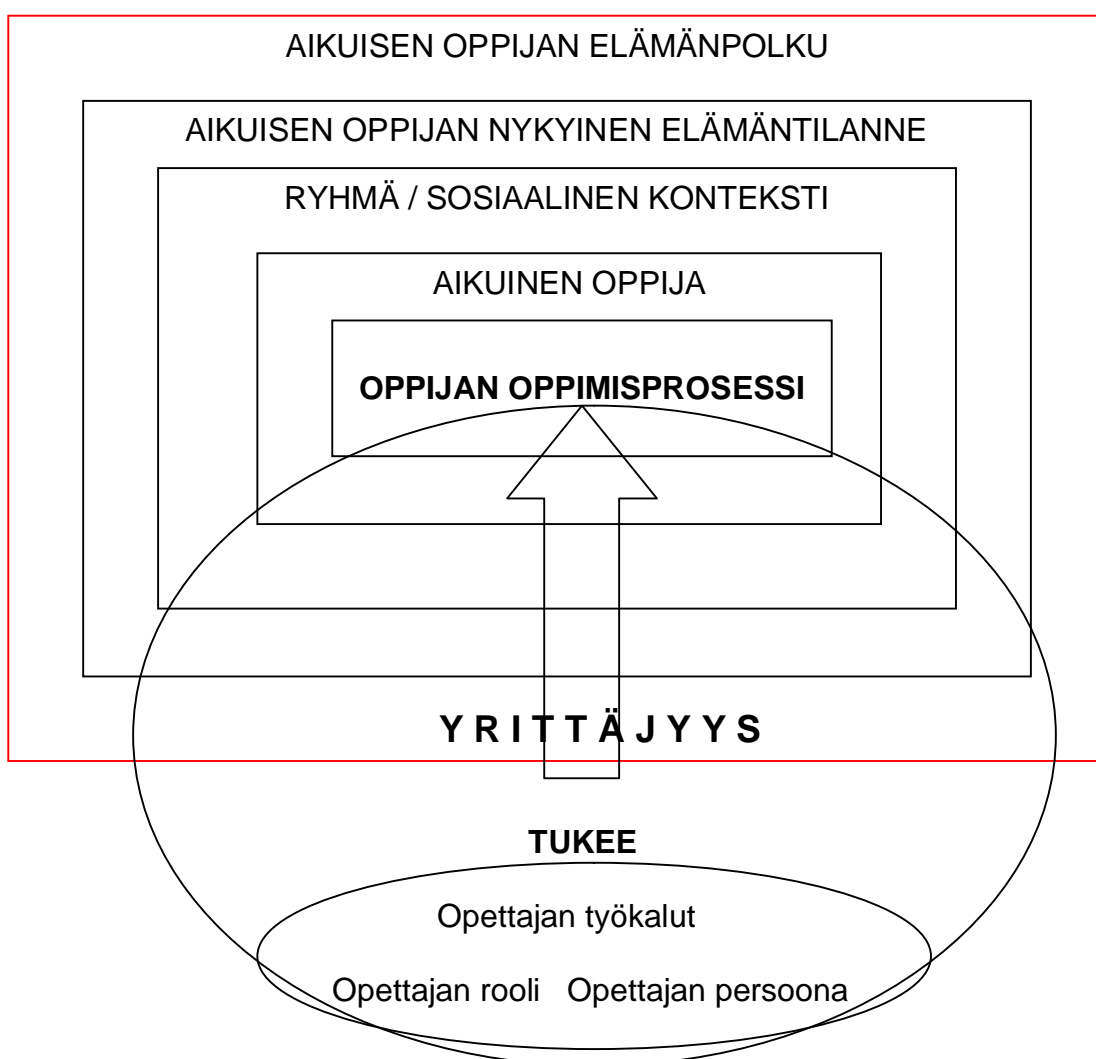
Näistä kokemuksistani sain aiheen rakentaa opettajuuteni kehittämiseen liittyvän hankkeen *pääkysymyksen*:

Millaisia keinoja – työkaluja – minulla on käytössäni tunnistaa ja tukea aikuisen oppijan yksilöllisen oppimisprosessin piirteitä?

Pääkysymystä voi linjata *alakysymyksin*:

Mikä opettajan roolini ylipäättään on aikuisen oppijan oppimisen tukijana? Muodostaako se, että olen harjaantumassa yrittäjyyden opettajaksi, opettajuuteen ja opiskelijatuntemukseen nähden tiettyjä erityspiirteitä, jopa suoranaisia ”persoonallisuusvaatimuksia”?

Pelkistän kehittämishankkeeni seuraavaksi kuvioksi:



KUVIO 2. Kehittämishankkeeni määrittely

2.2 Osallistuminen keskusteluun opettajan roolista ja hänen mahdollisuuksistaan tukea oppimisprosessia

Tarkastelen opettajan roolia ja hänen työkalujaan opetusharjoitteluni kautta. Näkökulma on itselle tärkeä opettajuuteni kehittämisen kannalta. Kosketuspinta laajempiin pedagogisiin keskusteluihin on vielä ohut. Tässä suhteessa asemani ei ole puhua suulla suuremmalla. Jakaessani kokemuksiani toivon kuitenkin voivani osallistua opettajan roolista ja hänen työkaluistaan käyttävään laajempaan keskusteluun. Viitekehyksessä voi pitää mielessä aikuisen oppijan perspektiivin. Haluan vaikuttaa yrittäjyyden edistämisen puolesta, joten olkoon tässä *puheenvuoroni yrittäjyysopetuksen näkökulmasta*.

Yrittäjyysopetus nousee koko ajan merkityksessään niin meillä Suomessa kuin Euroopan unionin koulutuskeskusteluissa. Näkisin yrittäjämäisen toimintatavan korostamisella merkitystä esimerkiksi valmistuvan opettajan pedagogisiin opintoihin integroituna.

Yrittäjyyttä on edistetty maassamme vuosikymmen, läntisen Euroopan maissa kauemminkin suunnilleen samanlaisin menetelmin ja oppimisympäristöin. Ne ovat olleet yleisesti käytössä ja hyväksyty siksi, että niiden avulla on saatu toivuttuja vaikutuksia. Tulokset ovat kuitenkin vaihdelleen maittain. Päähuomio Suomesta on ollut, etteivät *tulokset ole vastanneet asetettuja tavoitteita*.

Kritiikin terävin kärki on kohdistunut ulkoisen yrittäjyyden käsitteeseen liitettyyn yrittäjyyskoulutukseen, jossa pääpaino on taloudellispohjainen ja tuloshakuinen pyrkimys uusien yritysten perustamiseen. Kritiikin voi laajentaa yläkäsitteeseenkin, yrittäjyysopetukseen. Syitä opetuksen huonoon vaikuttavuuteen on monia. Ne lähtevät jo oppijan motivaatioperustasta. Ei kuitenkaan voi sivuuttaa opettajan roolia: onko se edelleenkin enemmän oppiaineksen massasiirtäjä kuin yksilöllistä oppimista tukeva? Onko yrittäjyysopetus tänäänkin vielä liian paljon ”oppilaitosyrittäjyyttä”, jolla ei ole riittävää kosketuspintaa alan äärimmäisen vaativaan arkeen?

Kansainvälisin mittauksin on kiistatta osoitettu, että yrittäjyyden ulkoiset edellytykset ovat maassamme hyvää yleistasoaa. Monissa erityispiirteissä, kuten

infrastruktuurissa, tietotekniikassa, yhteiskunnan toimivuudessa, rahoitustuesta ja koulutuksessa edellytykset ovat jopa huipputasoa (esim. Yrittäjyyskatsaus 2005). Yrittäjyys ei ole koskaan ollut maassamme niin arvostettua kuin nyt. Sitä todistavat mielipidekyselyt ja yhteiskunnallisten vaikuttajien puheet. Silti yrittäjyysaktiivisuus on pysynyt kansainvälisesti mitaten heikolla tasolla. Ero on räikeä verrattuna esimerkiksi maahanmuuttajien asenteisiin. Yrittäjyys ei innosta sen paremmin nuoria kuin pitkälle koulutettujakaan.

Suomi ei siis ole kyennyt hyödyntämään vahvuuksiaan. Jokin oleellinen yrittäjyyden elementti puuttuu. Se on halu nähdä yrittäminen varteenotettavana uravaihtoehtona, kyky havaita ympärillämme olevia lukemattomia mahdollisuuksia ja rohkeus niiden hyödyntäminen. Tässä on yrittäjyyskasvatuksen paikka! Se on jäänyt ulkoiseen yrittäjyyteen tähtäävien toimien varjoon, koska se vaatii pitkäjänteisyyttä ja aikaa eikä ole hakenut julkisuutta. Yrittäjyyskasvatuksen vaikuttavuus ja tulokset eivät näy heti tilastoissa perustettujen yritysten lukumäärinä ja liikevaihtoina.

3 KEVÄÄN 2006 OPETUSHARJOITTELUJAKSON KUVAUS

3.1 Ulkoinen kuvaus

Opetusharjoittelujakson ulkoinen kuvaus on seuraava (Toteutussuunnitelma 10.1.2006; Opetusharjoitteluraportti 2):

Opetusharjoittelun suorittamispaikka: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Liiketalouden koulutusyksikkö

Opintokokonaisuuden aihe: Pk-yrityksen talousjohtaminen

Tavoite: Opiskelija perehtyy käytännönläheisesti pienyrityksen talousjohtamiseen ja osaa siihen liittyvät pienyritykselle kuuluvat tehtävät.

Sisältö: Perustamiseen liittyvät suunnittelu- ja toteutustoimet; rekisterit; pankkiasiat; kirjanpito; palkkalaskenta; maksuliikenne; hallinto; yhteistyökumppanit; rahoitus; riskien hallinta; verotus; kustannuslaskennan järjestäminen; budjetointi; muut suunnittelulaskelmat.

Tyyppi: Ammattiopinnot / osa yrittäjyysopintoja

Laajuus: 4 op

Ajoitus: 10.1.-14.3.2006, 9 työviikkoa

Opiskelumateriaali: Luentomateriaali; oheiskirjallisuus; yrittäjyyteen liittyvät www-sivustot, viranomaisten www-sivustot asiakirjapohjineen.

Opetusjärjestelyt: a) Lähiopetus kerran viikossa tiistai-iltaisoin klo 17-20 (yksi lähiopetuskerta 4 tuntia , a´ 45 min; yhteensä 36 kontaktituntia); b) Itsenäistä etäopiskelua lähiopetuskertojen välillä yhteensä 72 tuntia; c) Opettaja tukee opiskelua sekä ohjaa, tarkastaa ja arvioi opintokokonaisuuteen liittyvän henkilökohtaisen tuotoksen. (Ohjauksen, tarkastuksen ja arvioinnin kokonaismääräksi tuli 24 tuntia).

Arviointi: Opintojakso arvioidaan tuotoksen perusteella asteikolla 0–5.

Kevään opetusharjoittelun lähiopetus alkoi kuuden aikuisopiskelijan voimin. Kysymys oli varttuneista opiskelijoista, joilla oli enimmillään yli 20 vuoden työkokemus. Heistä neljä jaksoi sisukkaasti opintojakson loppuun. Keskustelin myös molempien keskeyttäneiden kanssa. Kumpikin ilmoitti syyksi ajan puutteen. Arvioin, että se oli todellinen syy. Ennen keskustelua oletin, että vaikutusta olisi ollut sillä, että opetusjakson alku saattoi olla oppijoille hämmentävä. Annoin heille vapaat kädet määrittää oman mielenkiintonsa pohjalta itse jaksoon sisältyvän lopputyön aihepiirin ja työn toteuttamistavan. Opintojakson loppuun vieneiden palautteesta ilmeni, että alku oli hieman hämmentävä: oppijat eivät oikein osanneet käyttää vapauttaan hyväkseen enkä minä osannut tässä riittävästi ohjata.

Lähiopetustilaksi oli varattu kookas luokka, mutta se vaihdettiin opetuksen järjestäjän oma-aloitteisuudesta heti viereiseen pienempään tilaan, kun opiskelijaryhmän koko varmistui. Meillä oli käytössä kontaktiopetuskertojen yhteydessä myös läheinen ATK-luokka. Sitä käytettiin opintojakson alkuvaiheessa kuitenkin vain kerran. Ajatukseni oli, että voisimme tehdä lähiopetuskertojen yhteydessä yhteisesti tiedonhankinta- ym. verkkotehtäviä.

Jos olisimme siirtyneet tunnin aikana ATK-luokkaan, jokainen olisi vain ruvennut tekemään sitä omaa tehtäväänsä eikä keskustelua olisi syntynyt. Olisimme toki voineet tehokkaamminkin toimia. Olisi vain viety asiat läpi nopeammin. (Opiskelijapalaute ryhmäkeskustelussa.)

Harvalla kurssilla on mahdollista keskustella niin paljon kuin tässä pienryhmässä. (Opiskelijapalaute ryhmäkeskustelussa.)

3.2 Kuinka kuljimme opintojakson?

Koska opintojakso alkoi kuuden oppijan voimin, saatoimme käyttää ensimmäisen lähiopetuskerran toisiimme, taustoihimme ja opiskelutavoitteisiimme tutustuen. Tilanne oli kuitenkin jännittynyt, sillä opintojakson jatkuminen näin pienessä kokoonpanossa oli epävarmaa. Ilmoitin oppijoille selvittäväni tilanteen mahdollisimman nopeasti. Se tapahtui jo parin päivän kuluessa. Alkutilanne kuitenkin vaikutti siihen, etten voinut antaa heti itsenäiseen opiskeluun liittyvää materiaalia ja ohjeistusta, koska opiskelijoiden motivoituminen olisi ollut epävarmuudessa kyseenalaista. Jälkikäteen arvioiden olen sitä mieltä, että tilanne vaikeutti myös oppijoiden asennoitumista henkilökohtaisen oppimistavoitteensa määrittelyyn. Tämä näkyi osittain koko opintojakson aikana.

Opintojakson alkuvaiheessa pyrin suunnittelemaan kontaktiopetusillan ohjelman tiukahkoksi. Se tarkoitti etätehtävien tarkastusta siten, että vuorokerron kukin opiskelija esitteli ryhmälle tehtävän työstämistään, havaintojaan ja jakoi oppimiskokemuksiaan. Sitten keskustelimme lyhyesti alustuksen pohjalta.

Lähiopetusillan sisältö jatkui luentotyypillisellä johdatuksellani uuteen asiaan. Esitykseni puolivälissä – ja siten koko kontaktikerran puolivälissä – oli lyhyt 10 minuutin mittainen virkistäytymistauko. Sen jälkeen jatkoin luentoani ja koetin herätellä keskustelua. Asiasisältöinen luento painottui, koska havaitsin, etteivät opiskelijat halua käyttää aikaa ATK-luokassa. Toki tilanne lisäsi mahdollisuuksia ryhmäkeskusteluun. Lähiopetuskerran päätteeksi annoin uuden itsenäistä opiskelua kontaktikertojen välillä edellyttävän tehtävänannon. Avasin siitä, mutta siitä ei juuri keskusteltu.

Opetusjakson puolivälissä muutin tapaani. Tähän vaikutti ratkaisevasti se, että sain tuolloin yhtenä lähiopetusiltana paikalle peräti neljä vertaisarvioijaani ja kouluttajani.

Sinä veit tämän prosessin siihen malliin, että täällä olisi voinut olla vaikka

20 tai 30. Mutta täällä oli tällä kertaa kolme. Ryhmässäsi on kuusi, se on se oleellisin kysymys. Kun on kysymyksessä pieni ryhmä, niin kerrankin olisi mahdollisuus yksilöllistää opetus. Nyt on se tarttumispinta rakennettava. Nyt on se opettajan oveluus. Sen ”tarjoilun” pitäisi onnistua isommassakin ryhmässä. Nyt voit rakentaa oikein henkilökohtaisen ”tarjoilun”. Käytä tilanetta hyväksesi. (Kouluttajan palaute, Raija Miettinen.)

Ja minähän käytin! Luovuin lähiopetuskertojen sisällön jäsentämisestä mekaanisluontoisesti. Siirsin painopistettä asiapohjaisuudesta dialogiin, jota oli sekä ryhmän kanssa että kunkin oppijan kohdalla erikseen. Jälkikäteen hie-
man huvittavaakin on palauttaa mieleen sitä, kuinka myös lähiopetusilla ”pakollinen” virkistäytymistauko muuttui sijoittumiseltaan ja olemukseltaan. Yleensä keskustelu jatkui taukotilanteesta huolimatta! Toisinaan syvennyimme jonkun ongelmiin, toisinaan pohdimme aikuisen ihmisen oppimista ja elämänpolkua laveammin.

Oppija ilmaisi, että olisi toivonut ”ennakkovaroitusta” (lisäyksenä: tarkoitti kouluttajan ja vertaajien vierailua edellisellä kontaktiopetuskerralla). Puhuimme nyt asiat halki. Ryhmä keskusteli ja keskusteli. Tunti meni, emmekä olleet päässeet vielä uuteen asiaan! Tuntuu, että ymmärrämme toisiamme yhä enemmän. (Opetuspäiväkirja 15.2.)

Pystymme puhumaan henkilökohtaisesti. Iltaopetuksen päättyessä vaistosin: nytkö tämä jo loppuu! (Opetuspäiväkirja 7.3.)

Viimeinen lähiopetuskerta. Tunnen olleeni samalla aaltopituudella oppijoiden kanssa. (Opetuspäiväkirja 14.3.)

Asetin jo opintojakson alkaessa mielessäni tärkeäksi etätöiden työstämisen ryhmässä, varsinkin koska ryhmä oli pieni. Ajattelin sen onnistuvan luontevasti. Kysyin varhaisessa vaiheessa, ehkä turhan provosoiden, inhosiko joku ryhmätyömuotoa sydämensä pohjasta haluten tehdä etätehtävät ehdottomasti yksin. Yhtään kättä ei noussut.

Mutta: ryhmätyön tielle ei lähdetty. Kukin halusi tehdä itse opintojakson henkilökohtaisen tuotoksen. Loppupuolella jaksoa otin ryhmätyömahdollisuuden taas painokkaasti esiin: ”Saadaanko tästä yrityksen riskianalyysistä yhteinen tuotos?” No, ei saatu. Kun palautin tilanteen mieleen opiskelijaryhmää opintojakson päätyttyä haastatelllessani kerrottiin selkeä syy: Opiskelijat olivat päivisin työssä ja tulivat kolmena, neljänä iltana viikossa vielä oppilaitokseen, niin

aikaa ei kerta kaikkiaan jäänyt yhteiseen pohdintaan. He katsoivat, että keskustelu lähikerran aikana on ollut sitä heidän ryhmätyötään vastaten heidän elämäntilannettaan. Yksi palaute:

Minulle ainakin on sopinut, että on kontaktitunnit ja että sitten etätehtävät saattoi tehdä itse. Kun asun vielä kauempana. Se on ollut hyvä, kun olemme kurssin myötä oppineet tuntemaan toisemme. (Opiskelijapalaute.)

Opiskelijat tiesivät jo opintojakson kurssikuvauksesta, että jakson aikana kunkin on tehtävä henkilökohtainen Pk-yrittäjyyden talousjohtamiseen soveltuva tuotos, jolla osoittaisivat oppimistaan. Neuvoin sitomaan tuotoksen johonkin konkreettiseen tai ainakin fiktiiviseen yritys esimerkkiin. Tässä tuli pulmakohta, joka vaivasi oppijaa jakson loppuun saakka, jos hänellä ei ollut selkeää viitekehystä. Palautteessa kerrottiin, että olisi pitänyt ohjata painokkaammin tuotoksen sitominen yhteen yritykseen. Tämä olisi lisännyt motivoitumista. Yhden oppijan kohdalla kävi kuitenkin niin, että vaikka hänellä ei ollut viitekehystä edes kuvitteellista yritystä, hän pystyi laatimaan mielenkiintoisen, näkemysellisyyttä avaavan tuotoksen.

4 KOKEMUKSENI JA HAVAITONI

Käsittelen tässä luvussa, millaisena opettajuuteni näyttäytyi opetusharjoitteluni aikana. Kysymys on siitä, millaisena nähtiin a) *opettajan rooli*, b) *opettajan persoonallisuus* ja c) *opettajan käyttämät ja käytettävissä olleet työkalut oppimisen henkilökohtaistamisessa ja tukemisessa*. Näkökulma on oppijakeskeinen, koska tärkein lähdeaineisto on aikuisopiskelijoilta saamani palaute. Olen liittännyt siihen vertaisarvioijiltani ja kouluttajaltani saaman ”puolimatkan palautteen”. Peilaan kaikkea palautetta opetusharjoitteluni ajan pitämäni päiväkirjan, pedagogisten opintojen aikaisen oppimispäiväkirjani ja muiden havaintojeni avulla.

4.1 Opettajan rooli

Asiantuntija

Opettaja on alansa asiantuntija. Häneltä odotetaan edelleen, että hän ”opettaa”. Hänellä täytyy olla kokonaisvaltaisin näkemys substanssiasiasta ja sen yhteyksistä laajempiin kokonaisuuksiin. Asiantuntijuus näyttäytyy oppijoiden silmissä arvostamisena. Opettaja ei ole kuitenkaan enää yksityiskohtien hallitsija. Monilla oppijoista voi olla parempia valmiuksia ja syvempää harjaantumista niiden suhteen. Opettajan on asennoiduttava, että hän itsekin on samalla oppija.

Tunnet sisällön todella hyvin ja se näkyi opetuksessasi. Ainoastaan aivojunnppatehtävän taustan olisit voinut selvittää tarkemmin, muutoin se oli hyvä. Omaat käytännön tuntemusta yrittäjyydestä ja olisit voinut tuoda omia kokemuksia voimakkaammin esille. Välillä mietin, oliko osa tiedosta liian ”nippelitietoa” ryhmän tason huomioon ottaen. (Vertaajapalaute, Minna Silvennoinen-Lampinen.)

Opintojakson alun viitoittaja

Uuden opintokokonaisuuden aloittaminen on kriittinen vaihe sekä oppijalle että opettajalle. Aikuiset oppijat odottavat, että opettaja määrittelee suunnan. Hänen on oltava määrätietoinen, sillä epävarmuutta ei koeta vapauksien ja mahdollisuuksien antamisena oppijoille, vaan opettajan epäammattimaisuutena tai jopa motivaatio-ongelmana. Tässä tilanteessa oppijakin ahdistuu ja tuskastuu entistä enemmän. Voi olla, ettei opintojaksoa saada kunnolla haltuun koko aikana. Osa oppijoista voi keskeyttää.

Ryhmä oli jotenkin rennompina kuin viikko sitten. Ehkä minustakin kuului silloin jonkinmoinen pingottuneisuus. (Opetuspäiväkirja 17.1.)

Aluksi sinä et oikein pystynyt tuomaan esiin sitä kokonaisnäkemystä, mitä meiltä vaaditaan. (Opiskelijapalaute.)

Opettajan on kyettävä riittävän selvästi ilmaisemaan, mitä hän oppijoilta odottaa, millaista oppimista hän haluaa. Sitä mukaa kun oppijoiden itseohjautuvuus vahvistuu, opettaja voi jättää alun viitoittajan roolin sivummalle.

Ohjaaja opintojakson aikana

Opettajalta odotetaan, että hän pystyy opintojakson edetessä yhä henkilökohtaisempaan oppimisen ohjaamiseen (vrt. yrittäjyysopetuksessa Leimola 2004, 77).

Minun oppimistyylini on pohdiskeleva. Haluan kartoittaa sitä aluetta, hankkia tietoa, vähän pureskella ja prosessoida sitä juttua. Hitaampi kypsyttelyprosessi on se minun oppiminen. Nuorten koulutuksessa opitaan tekemällä. Nähdäkseni se ei minulle enää tässä vaiheessa ole hyvä. Haluan ensin kokonaisnäkemyksen ja sitten lähdän tekemään. (Opiskelijapalaute.)

Loppukurssista oli enemmän ohjaamista. On ollut hyvin lempeä ohjaus. Kärkevämpikin olisi voinut olla. (Opiskelijapalaute.)

Opettajan rooli on olla ohjaaja ja ohjeiden antaja. Siinä pitää ottaa vastuuta. (Opiskelijapalaute.)

Ammatillisessa koulutuksessa kasvattaja-käsite lähenee mentoria. Mentorilla ymmärretään aikuisen kasvun ja kehityksen ohjaajaa. Aikuiskouluttajan on hyvä jättää uuteen tietoon sitoutuminen selkeästi oppijan vastuulle. Luottamus tähän välittyy ja rakentuu sanattomasti. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 46–48; Sallila & Malinen 2002, 63–83; Leimola 2004, 34–35.)

Ilmapiirin luoja

Opettaja voi keskeisesti vaikuttaa, millaiseksi opiskeluilmapiiri muodostuu. Helposti lähestyttävä opettaja luo miellyttävän ilmapiirin, joka vaikuttaa siihen, että oppijat lähestyvät toisiaan luontevasti. Tärkeää on luoda heti hyvä yhteishenki. Sen kohentaminen vasta ajan kanssa heikentää lopputuloksen merkitystä. Tämä on havaittu erityisen selvästi aikuisten oppijoiden yrittäjyyskoulutuksessa (Laulajainen 2003, 64).

Oppimisen mahdollistaja

Turvallinen ja miellyttävä ilmapiiri mahdollistaa vuorovaikutteisen oppimisen. Aikuiset oppijat jakavat ja hyödyntävät toistensa ammattitaitoa. Keskusteluun kannustaminen on aikuisen oppijan mieleen.

Kateeksi käy. Aikuisten kanssa tulee mukavasti keskustelua. (Vertaajapalaute, Ilkka Ylinen.)

Olet kyselijä. Haluat, että myös oppijat puhuvat. (Vertaajapalaute, Marja Pietarinen.)

Oppimisen tukija

Jo pienessä ryhmässä tarvitaan erilaista tukemista. Osa oppijoista reflektoi oppimistaan kypsästi ja pääsee oppimispolullaan harppauksin eteenpäin. Osa tarpoo paikallaan ja ikään kuin oppii oppimansa päälle, hakee vahvistusta jo olemassa olevalle. Opettajalta odotetaan tukea, että oppija kykenisi kyseenalaistamaan ajattelutapansa. Tämä ei ole helppoa, koska oppija voi alussa harata tiedostamattaan vastaan. Oivallukset ja kypsyminen on yksilöllistä ja saattaa vaatia pitkänkin ajan.

Vastuun, tilan antaja oppijalle

Aikuinen opiskelija olettaa, että opettaja käyttäytyy ilman muuta aikuismaisesti. Siihen kuuluu tilan antaminen. Se ei saa tarkoittaa opettajan vetäytymistä, vaan hän voi olla jopa kärjekäs herättäessään oppijoiden ajattelua.

On ollut hyvä näkökohta, ettei tuputa. Nythän meillä oppijoilla on ollut vapaa näkökulma. (Opiskelijapalaute.)

Pitää olla kuitenkin laivan kapteeni, joka katsoo, ettei mennä sinne sivupoluille. (Opiskelijapalaute.)

Vielä kuulee aikuisten suulla, että se oppiminen on opettajan vastuulla. Kyllä se on täysin omalla vastuulla, oppiiko vai ei. Keinot on keksittävä itse. (Opiskelijapalaute.)

Neuvoja

Aikuiselta oppijalta odotetaan, ja hän itsekkin uskoo muiden häneltä odottavan, että hän on kokenut eikä tarvitse neuvoja nuorten tapaan. On kuitenkin suuria yksilöllisiä eroja. Osa haluaa kokeilla ja ”selvitä” itse, mutta osa ei pahastu opettajan ajoittaista neuvovaa otetta, vaan jopa kaipaa sitä.

Ehkä aikuisten puolella ollaan totuttu siihen, että opettaja antaa ohjeistuksen, miten toimitaan, mitä tehdään. En minä ainakaan henkilökohtaisesti semmoista kaipaa. Päinvastoin: jos on kovin tiukat ohjeet, se tuntuu minusta jos ei nyt ihan ahistavalta, niin stressaavalta. (Opiskelijapalaute.)

Palautteen ja arvioinnin antaja

Aikuinen oppija kaipaa aikuismaista kannustavaa, kriittistä palautetta. Keskeistä ei ole jo koettu oppiminen, ikään kuin sen ”hyväksyminen”. Katse on eteen: miten voin vastaisuudessa tehdä toisin? Tätä voi verrata merkityksensä siihen, että aikuinen oppija arvostaa myös oman palautteen antamista opintojaksosta sitä enemmän, mitä selvemmin hän tietää palautteen hyödyntävän tulevia opiskelijoita ja heidän oppimistaan vastaavassa tilanteessa. Kysymyksessä on siis ikään kuin aikuisen oppijan biologinen halu kokemusten välittämiseen seuraavalle sukupolvelle, sen parhaaksi.

4.2 Opettajan persoona

Arvot ja asenteet

Opettajuus lähtee opettajan omasta arvomaailmasta ja asenteista. Ne tulevat esiin opettajan kaikessa viestinnässä ja vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa. Aikuinen oppija kaipaa opettajalta selkeää arvopohjaa. Sen on oltava yhdensuuntainen sen käsityksen kanssa, että ihminen voi kehittyä ja oppia.

Aikuinen oppija on tarkka, että opettaja kohtelee kaikkia avoimen tasapuolisesti. Puhuttaessa ammatillisista opinnoista on käytetty mielestäni osuvaa ilmausta ”opiskelijan kriittinen ystävä”. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettajan on kyettävä rehellisesti kertomaan oppijalle, missä tämän pitäisi kehittyä työelämän näkökulmasta (Laulajainen 2003, 63).

Aikuinen oppija vaistoaa, jos opettaja asettaa itsensä oppijoiden yläpuolelle. Tällä ei ole mitään yhteyttä siihen, että oppijat itse saattavat mielessään arvostaa opettajan ”korkealle” esimerkiksi tämän tietämispohjan ja näkemyksellisyden ansiosta. Opettaja ei itse määrittele asemaansa, määrittäminen syntyy sosiaalisessa kontekstissa. Opettajan ylimielisyys on yksi oppimisilmapiirin pahimmista tuhoajista.

Yrittäjämäisyys

Oppijat pitävät luontevana ja jopa toivottavana, että yrittäjyyttä opettava on asenteeltaan yrittäjämäinen. Oma yrittäjätausta on tässä etu, mutta ei välttämättömyys.

Havaintoni ovat, että oppijoiden mielessä asenteeltaan yrittäjämäinen opettaja katsoo eteenpäin, näkee mahdollisuuksia, kannustaa ja asettaa kyseenalaiseksi olemassa olevan olotilan ja siihen sisältyvät ratkaisumallit. Yrittäjämäinen asenne näyttäytyy oppijoita kohtaan aikuismaisena vastuun ja luottamuksen osoituksena. Esimerkki: Kun keskustellen päätetään yhdessä opettajan kanssa, että ryhmätehtävä ehditään tehdä tiettyyn päivämäärään mennessä, opettajan ei tule sen jälkeen holhota saati hiostaa. Opettajan taito on osata viestiä tämä luottamus luovuttamatta kuitenkaan ohjaamisvastuutaan.

Kokemuksellisuus

Aikuisella oppijalla on takanaan pitempi elämänpolku kuin nuorella. Tämä ei saa tuoda oppimiseen mitään arvostusnäkökohtaa, että aikuinen olisi oppijana jotenkin ”kypsempi”. Opettajan elämäkokemus tuo oppimistilanteeseen tasa-vertaisuutta, joka lisää vaikuttavuutta.

Väitän, että kokemuksellisuus tuo omakohtaista lisäarvoa nimenomaan yrittäjyysopetukseen, kuten tuo yrittäjyystaustakin. Yrittäjyys-käsittekin pitää sisällään tietyn elämäntavan ja -tyylin koko kirjon.

Kannustavuus

Hyvä opettaja kannustaa oppimista. Nykyaikuisenkin käyttää tässä yhteydessä ilmaisua ”tsemppari”. Suuria eroja on siinä, millainen tyyli tuntuu eri oppijoista hyvältä.

Minua saa ”potkia”. (Opiskelijapalaute.)

Minun oppimistyylini on hidas kypsyttely. (Opiskelijapalaute.)

Jos opettajasta huomaa, että hän on onnistunut ja mukana siinä, sehän ihan pakosta siihen opiskelijaankin tartuttaa sen saman hengen. (Opiskelijapalaute.)

Aikuisella oppijalla on usein pitkä ja monipuolinen työura, joka sisältää työyhteisöllistä vuorovaikutusta. Siitä huolimatta aikuisella oppijalla voi olla varuksellisuutta ryhmätyöskentelyyn. Syynä voi olla se, että opiskelu pohjautuu vahvasti henkilökohtaiseen motivoitumiseen ja tavoiteasetteluun oman ammattitaidon parantamiseksi. Tässä tilanteessa aikuinen odottaa opettajalta erityistä kannustusta ja rohkaisua, jotta kynnys ryhmätyöskentelyyn madaltuisi.

Opettajan on autettava alkuun. Minä olen sellainen, että en mielellään takaa puhu. Jos istun edessä, voin toki suuni avata ja jotakin sanoa. Mutta kun on pienryhmä, silloinhan sitä toki puhuu. (Opiskelijapalaute.)

Voi olla, että ryhmässä on ihan totaalisen erilaisia ajattelutapoja, mitä itellä. Oon huomannu sellaisen vähän huonomman piirteen itessäni, että jos minulla on itelläni jostakin asiasta tosi voimakas näkemys /.../ että tämä olisi hyvä tehdä näin. Ja jos jollakin on siitä asiasta ihan päinvastainen mielipide ja ehkä vähän omituinenkin, niin minun on vaikee. En sano, että siitä tulee riitaa. Mutta se saattaa jäädä vaivaamaan. (Opiskelijapalaute.)

Rohkeus

Aikuinen oppija lähtee siitä, että opettajan pitää tietää, mitä hän tekee ja että hän pystyy sen myös viestittämään. Asia on kuvattu opiskelijapalautteessa eri tavoin:

Aloite on lähdeittävä siltä opettajalta. (Opiskelijapalaute.)

Riippuu rohkeudesta, miten yksilöllisyyden osaa ottaa huomioon /.../ ja miten sitten jaksaa pitää rohkeutta yllä. (Opiskelijapalaute.)

Rohkeus on tietynlainen perusominaisuus, mutta sen käyttöön voi myös harjaantua kokemuksen ja oppijatuntemuksen karttuessa. Opettajan rohkeus näyttäytyy eri lailla eri ihmisille:

Tuo sellaista ”raivoa” esiin. Herätä oppijat mukaan. (Vertaajapalaute, Marja Pietarinen.)

Suotta pidättelet. (Vertaajapalaute, Minna Silvennoinen-Lampinen.)

Et ottanut kiihkeästi kantaa. Ehkä se oli hyväkin. (Vertaajapalaute, Suvi Saalasti.)

Myötäeläminen, kuuntelu

Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, johon kuuluvat työn vaatimat taidot. Niistä nostettiin esiin opetusharjoitteluni palautteessa opettajan empaattisuus oppijoita kohtaan. Opettaja on kuuntelija. Oppija vaistoaa nopeasti, onko kuuntelu aitoa vai näennäistä.

Kuunteluun liittyy rohkaisu dialogiin, joka vie tilannetta eteenpäin. Kyse on myötäelämisestä, mutta ei myötäilemisestä. Aikuinen oppija vaatii tosiasioiden tunnustamista ja ratkaisujen hakemista vaikealtakin tuntuviin tilanteisiin. Olen edellä viitannut esimerkiksi paineisiin, joita oppijoilla voi liittyä ryhmätyöskentelyyn.

Myötäelämisen ja kuuntelun näkökohta on yhteydessä opetuksen ja dialogin rytmitykseen laajemmassakin mielessä kuin oppijan ja opettajan kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa. Etenkin kookkaalle ryhmälle opetettaessa piilee harha, että mitä enemmän ja mitä nopeammassa tahdissa asioita tuo esiin, sitä ”tehokkaammalta” opetus tuntuu. Kuitenkin oppijat tarvitsevat aikaa ajatella.

4.3 Opettajan työkalut

Ihmistuntemus dialogin perustana

Se on opettajan työtä se, että hänellä pitää olla ihmistuntemusta. Ja kokemusta eri opetustilanteissa, että osaa haarukoida, miten lähtee kurssia vetämään. Kai se tulee opetuskokemuksen myötä. (Opiskelijapalaute.)

Jo pienessä ryhmässä voi olla tyyliltään erilaisia oppijoita:

Minä olen ihan selvästi ihminen, joka oppii tekemällä. Inhoan pelkkiä luentoja. Ja inhoan kirjatenttejä sydämeni pohjasta. Mulle on tosi vaikeeta teorian omaksuminen. Mutta kun tehdään käytännössä kaikennäköistä oppimiseen liittyvää, niin se on selkeesti minun tapani oppia. (Opiskelijapalaute.)

län myötä olen osannut ottaa niin sanotusti löysin rantein. Aikaisemmin minulla oli tosi kovat paineet. Sen piti olla paras mahdollinen tulos siitä opiskelusta. Suorituskeskeisyys saattoi ennen hyvinkin haitata opiskelun näkökulmaa. (Opiskelijapalaute.)

Oppija voi viestittää hyvin piilevästi. Puhutaan heikoista signaaleista. Opetajan kyky ja herkkyys havaita niitä nousee hänen halustaan tuntea oppija. Taustalla on empatia, mikä luo luottamusta. Vasta luottamuksen ilmapiiri mahdollistaa oppimisen tukemisen.

Asetin kevään opetusharjoittelusuunnitelmassani oppijakeskeisen ihmistuntemuksen herättelyn ja yksilöllisyyden tunnistamisen tärkeimmäksi kehittämistavoitteeksi opettajuudessaani. Alkupolku oli kivikkoinen, kuten olen aiemmin kertonut ja havainnollistanut esimerkein.

Opetusharjoittelujakson viimeistä edellisen kontaktiopetusillan jälkeen kirjasin ylös sen hetkisen käsitykseni, miten arvelen oppijoiden itse kokeneen yksilöllisen oppimisensa toteutumisen. Kun sitten sain heiltä palautteen ja purin nauhoitukset, kirjoitin päiväkirjaani:

Yllättävän hyvin etukäteistuntemus ja palautekeskustelu vastasivat toisiaan. Olemme oppineet tuntemaan toisiamme. Minäkin koen opena kehittyneeni näiden 2 kuukauden aikana. Mutta enemmän on seurattava oppijan rinnalla. (Opetuspäiväkirja, 1.4.2006.)

Koen, että työkalut oppilastuntemukseen monipuolistuivat ja kehittyivät huimasti opetusharjoitteluni aikana. Mutta siihen tarvittiin kaksi kuukautta!

Ryhmäkeskustelu

Ryhmän vuorovaikutus, siihen kannustaminen ja sen hyödyntäminen on yksi keskeinen opettajan työkalu oppijan yksilöllisen oppimisprosessin tukemiseksi. Tavoitteena on luoda ilmapiiri, että on helppo olla ryhmässä. Tämä merkitsee vapautumista sisäisistä pidikkeistä, mikä ei ole aikuisellekaan oppijalle aina helppoa.

Kyllä ryhmä saa minut liikkeelle. Minun pitää oikeen potkia itseäni eteenpäin. Silloin kun on ryhmä tukena, koen, että minun on paljon helpompaa toimia. (Opiskelijapalaute.)

Olen jo aikaisemmin tulkinnut opiskelijoiden palautetta siten, että he pitivät opetusharjoitteluni aikana *vaikuttavimpana kokemuksena vireää ja laajaa keskustelua*. Vaikka en alkuvaiheessa osannut tätä aistia, ryhmän pienuus ikään

kuin luonnostaan vei opettajuuttani siihen suuntaan. Muutos oli melkoinen. Kun oli opetusharjoittelun alussa enemmänkin luennoija, sen keskivaiheilla ryhmäkeskustelun virittäjä, niin loppuvaiheessa keskustelu oli jo niin spontaania, että tehtäväni oli melkein ”hillitä” ideavyöryä!

Opiskelijoiden palautteen mukaan opettajan ryhmätuntemukselle, kuten tietenkin myös yksilötuntemukselle, olisi hyödyllistä saada etukäteistietoa oppijoista, heidän taustastaan, osaamisestaan ja oppimistarpeistaan. Tätä pidettiin tärkeänä erityisesti yrittäjyysopetuksessa. Opettaja joutuu kovan haasteen eteen, jos hän näkee vasta opetusjakson alkaessa, millaisen joukon kanssa hän tulee tekemisiin.

Ei voi opetus onnistua ellei opettajalla ole suullista tai kirjallista tietoa opiskelijasta. Toisaalta, jos henkilökohtainen keskustelu pidetään ennen kurssia, ei ole vielä syntynyt henkilökohtaista kontaktia opiskelijan ja opettajan välille. Mutta kyllä näillä iltakursseilla tulee ajan puute. Ja ei sellaista voi toteuttaa, jos on iso ryhmä. (Opiskelijapalaute.)

HOPS-tuntemus on yksi opettajan työkalu. Sen käyttö on usein mahdotonta, kun on mitä erilaisimpia opetusjaksoja ja -tilanteita. Ammatillinen opettaja, joka tulee oppilaitosyhteisön ulkopuolelta työelämästä ja on tilapäisen tuntiopettajan asemassa, ei käytännössä voi hyödyntää HOPS-tietoa.

Oppijan elämänpolun tuntemus

Oppijan elämänhistorian tuntemus liittyy HOPS-tuntemukseen. Ammatillisessa koulutuksessa oleellista on luonnollisesti oppijan ammatillinen kasvu ja sen ilmentymät.

Elämänpolkutuntemus on ollut tunnustettu ja myös hyödynnetty opettajan työkalu kuluneen vuosikymmen aikana. Yrittäjyysopetuksessa sitä on käytetty yllättävän vähän, vaikka yrittäjyyden elämänpolkuun liittyvän olemuksen takia se olisi mielestäni erittäin käyttökelpoinen. Tutkimuksin on osoitettu, että yksilö aktiivisesti etsii yrittäjyydestä vastausta ammatillisen kasvun tarpeisiinsa useissa elämänsä kasvu- ja kriisivaiheissa. Yksilön urakehitystä on mahdollista tukea myös hänen organisaationsa sisäpuolelta (ns. sisäinen yrittäjyys), mikäli elämänpolku-näkökohtaa halutaan hyödyntää. (Vrt. Lähteenmäki 1997, 147–148.)

Riittävästi eivät ole omat ideat tähän saakka saaneet toteutumisen mahdollisuuksia. Pystyäkseen enemmän vaikuttamaan nykyisellä työpaikallani minulla on oltava enemmän koulutusta /.../ Minulla on lähipiirissä aina ollut yrittäjiä. (Opiskelijapalaute.)

En halua jämähtää yhteen juttuun paikalleen. (Opiskelijapalaute.)

Yksilöllistä on, kuinka oppijat suhtautuvat elämänpolkunsa avaamiseen opettajalle tai ryhmälle. Henkilökohtaistamisen raja vedetään siihen, mihin sen oppija haluaa itse vetää.

Opettajan oman elämänhistorian hyödyntäminen

Aikuinen oppija pitää luonnollisena, että kun hän avaa omaa elämänhistoriaansa, opettajakin menettelee samoin. Kysymys on vastavuoroisesta luottamuksen osoituksesta. Se ei saa olla ”kaupankäyntiä”, vaan aikuismaista keskustelun viemistä eteenpäin.

Opettajan elämänpolkunsa hyödyntäminen opettajuutensa välineenä liittyy opettajan persoonallisuuteen. Valmiudet vaihtelevat. Persoonallisuuden näkökohdasta meillä on ollut puhetta jo aiemmin.

Ohjauskeskustelu – yhteistä oppimista ja jaettua asiantuntijuutta

Ohjauskeskustelu rakentuu opettajan pedagogisesti ohjaamalle reflektiiviselle vuorovaikutusprosessille, jossa käyttövoimana on oppijan elämäntilanne ja sitä edeltävä elämänpolku. Ohjausmalli voidaan nähdä kahdesta näkökulmasta: 1) se on oppijan ja opettajan kummankin oppimisprosessi, oppimiskumppanuus ja/tai 2) se on jaettua asiantuntijuutta. Ensin mainitun näkökulman valossa ohjauskeskustelun tavoitteena on tukea oppijaa näkemään itsensä itseohjautuvana, omaan elämäänsä vaikuttavana ratkaisujen tekijänä. Voidaan käyttää ilmaisua ”itsen muuttumismahdollisuuksien löytäminen”. Toinen näkökulma, jaettu asiantuntijuus, on oppijan itsensä prosessoimaa asioiden käsittelyä, jonka tarkoituksena on saada ohjattava yhtäältä pohtimaan yhtäältä kokemustensa ja toimintansa vaikutuksia ja toisaalta asettamaan uusia mahdollisia vaihtoehtoja toimintansa muuttamiselle. (Kirsti Vänskän luentoaineisto, 2006; hänen viittaamansa kirjalliset lähteet.)

Aikuiset oppijat näkivät ohjaustoimeni opetusharjoittelujakson alussa lähinnä yhteisen oppimisen valossa ryhmäohjauksen tasolla. Keskeinen tekijä oli uusi oppimistilanne ja sen tuoma epävarmuus. Siitä selviytyminen oli opin paikka kummallekin, sekä oppivalle ryhmälle että opettajalle.

Ohjauskeskustelun luonne muuttui opintojakson kuluessa. Kun ryhmän dynamiikka siirtyi muotoutumisvaiheesta yhä kypsempään vaiheeseen, ryhmä alkoi toimia autonomisemmin eikä tarvinnut niin paljon ohjaajan tukea kuin aluksi. Ryhmän jäsenten yksilölliset oppimistarpeet nousivat sen sijaan näkyvämmiin esiin. Oppijat nostivat keskusteluun myös elämänpolkuunsa liittyvät kokemukset. Se oli ammatillisen vahvuuden antamista toistemme käyttöön. Olimme siis siirtyneet ohjauskeskustelussa jaettuun asiantuntijuuteen.

5 POHDINTA

5.1 Mitä aineksia löytyi opettajuuteni kehittämiseen?

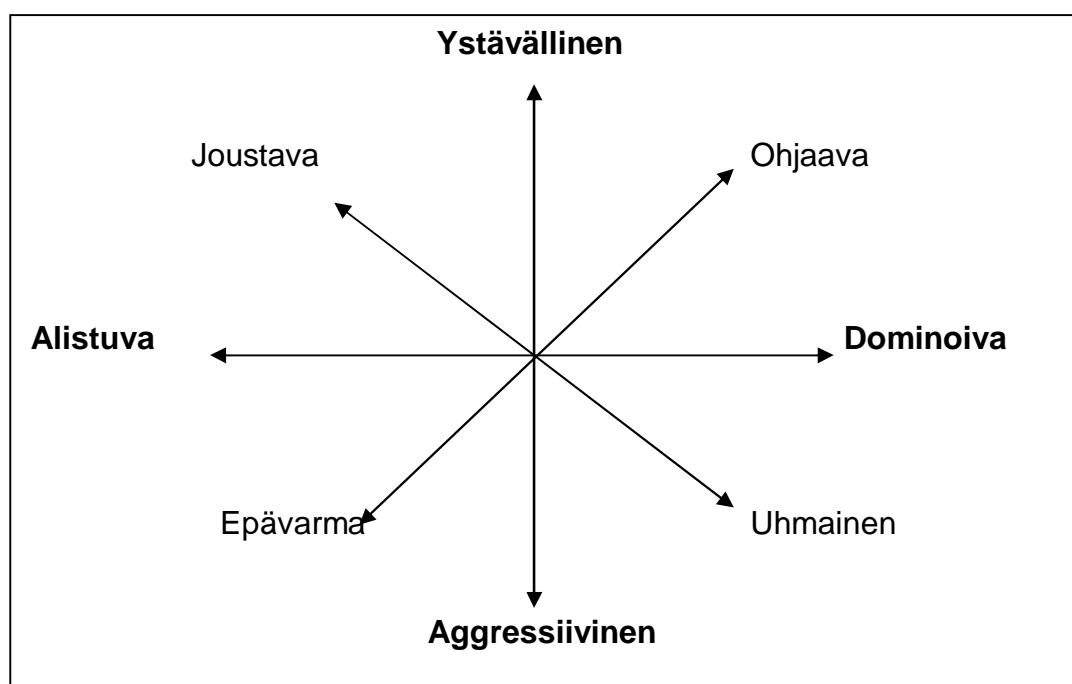
Opiskelijatuntemuksen herkistäminen on opettajuuteni kulmakivi pyrkiessäni tukemaan oppijan oppimisprosessia. Saadakseni selville millainen on oppijan oppimistyyli minun on tiedettävä mahdollisimman paljon, kenen tyylistä on kysymys. Ei ole olemassa jakoa aikuisen ja nuoren oppimistyyliin. Ainoat erot ovat yksilöjen välisiä ja ne ovat iästä riippumattomat.

Minun pitäisi saada opiskelijatuntemuksen ituja mahdollisimman varhain. Ihanteellista olisi tietää oppijoista jo ennen opintojakson alkua. Joitain viitteitä ehkä saan mahdollisen ennakoilmoittautumisen yhteydessä, mutta en voi laskea paljon niiden varaan. Henkilökohtainen ensimmäinen kontakti on avain. Se tapahtuu yleensä vasta opetuksen alkaessa. Pyrin siihen, että voisin tässä tilanteessa käyttää molemminpuoliseen tutustumiseen aikaa. Opintojakson resurssit sisältö- ja aikatauluineen hallitsevat, mutta olen valmis panostamaan inhimilliseen ensikontaktiin asiasisällön kustannuksella. Ajattelen: mikä substanssiin pääsemisessä menetetään, saadaan korkojen kanssa takaisin oppimisen henkilökohtaistamisessa ja siten sen vaikuttavuudessa.

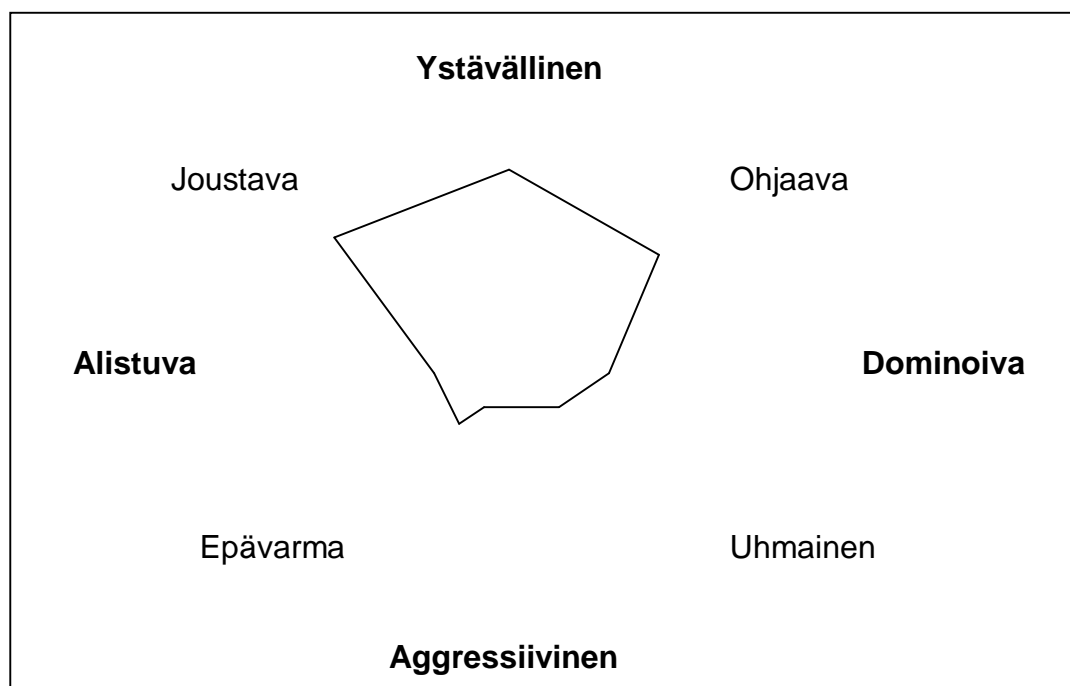
Opiskelijan ja hänen elämänpolkunsa tunteminen mahdollistaa *oppimisen yksilölliseen ohjaamiseen*. Tämä ei vielä riitä. Minun on tunnettava, millainen olen ohjaajana, millainen ohjaustyylini on. Peruskysymys on: miten se vaikuttaa ohjaustilanteessa?

Jaetun asiantuntijuuden mahdollistavassa ohjausmallityypittelyssä on lähdetty siitä, että ns. perinteinen lähestymistapa tarkoittaa ohjaajakeskeistä syitä kartoittavaa ja/tai niitä korjaavaa ohjausta. Moderni konstruktivistinen oppijakeskeinen empowerment-lähestymistapa korvaa syitä kartoittavan tavan suhteita tutkivana ohjauksena, kontekstiin orientoitumisena. Behaviorististyyppisen korjaavan ohjauksen sijalla on voimavarojen mobilisoimista tukeva ohjaus, jolla halutaan vaikuttaa kontekstiin. (Kirsti Vänskän luentoaineisto, 2006; hänen viittaamansa kirjalliset lähteet.)

Tunnistan itseni ohjaajaksi, joka haluaa muutoksia, vaikutuksia kontekstiin. Tyylini on kuitenkin puntaroiva. Minulla on siis myös painavasti suhteita tutkivan ohjaajan piirteitä. *Persoonallisen vuorovaikutuksen* tyypittelyä on tehty runsaasti ja monella tapaa. Reijo Kauppila on esittänyt ihmisen sosiaalisen vuorovaikutuksen kentän neljänä päätyyppinä ja niistä johdettuna yhtä moneksi välityyppinä (Kauppila 2005, 51):



Saamani palautteen pohjalta, sitä subjektiivisesti tulkiten, löydän itseni Kauppilan luokituksessa oppimisen ohjaajaan lähinnä samalla kertaa joustavaksi ja ohjaavaksi:



Neljän päävuorovaikutustyyppin kentässä ohjaamistilanne on selvästi empaattinen (Kauppilan termillä ”ystävällinen”). Aggressiivisuutta ja alistuvuutta en juuri tunne, ajoittain kuitenkin hiukan dominoivuutta. Kauppila (2005, 52–60) löytää vuorovaikutustyyleistä puolikymmentä tyypillisintä piirrettä. Nostan niistä esiin kaksi, jotka mielestäni kuvaavat minua parhaiten oppimisen ohjaajana:

Joustavuus: luottaa toiseen ihmiseen; on myöntäväinen toisen ehdotuksiin
 Ohjaavuus: halu ohjata ja opettaa; vuorovaikutus ei ole dominoivaa
 Ystävällisyys: hyvä kuuntelija; avoimuus

Minun on lähestyttävä ohjaustilannetta itsetuntemukseni kautta. Haluan pitää ohjaustilanteen keskustelevana. Tyyli ei saisi olla kaavamainen, sillä standardimaisuus sisältää muodollisuutta ja luo etäisyyttä toiseen. Pidän arvokkaimpana voimavaranani kykyä kuunnella. Rohkenen nimittää sitä keskustelutaidossa pyrkimykseksi ns. aktiiviseen kuunteluun. Se on hioutunut yli kahden vuosikymmenen mittaisen työelämän aikana, sillä tehtäviini on sisältynyt ihmisten haastatteluja, niiden avaamista, tulkintaa ja tieteellistä tutkimistakin.

Yhdeksi opettajuuteni kehittämiskohteeksi nostan sen, kuinka opin käyttämään koko *persoonallisuuttani voimavarana*. Kuunteluhalu ja ilmeinen -kyky ovat hyvä lähtökohta, jolta ponnistaa. Edellä hahmottelemastani itse-tuntemuksesta voisin olettaa, että en helposti herätä oppijassa ahdistusta. Tunnen kuitenkin, että rohkenen laittaa persoonallisuutta enemmän ”likoon” esimerkiksi ohjauskeskustelussa vasta, kun tuntemukseni on syventynyt siitä, millaisen oppijan kanssa olen tekemisissä. En osaa sanoa, onko kysymyksessä ns. itsesuojeluvaisto vai tilan antaminen toiselle. Ehkä molempia. Herkänahkaisuuteen on vaikuttanut mielestäni se, että alitajuntaisesti, mutta varmaan joskus myös tieteen tahtoen (uhmaako!?), käyttäydyn kulmikkaasti ja ehkä rahtusen šokeeraavasti, mikä näkyy opetustilanteessa ns. piilokäyttäytymisenä. Voin vain arvata, miten oppijat sitä tulkitsevat ja miten se heihin vaikuttaa.

5.2 Mihin suuntaan yrittäjyysopetusta voisi viedä?

Suomalaisen yhteiskunnan ilmapiiri on yrittäjyyttä kohtaan tänä päivänä niin myönteinen, ettei vastaavaa liene koettu koskaan. Yhteiskunta on monilla toimillaan madaltanut yrittäjyyden kynnyksiä. Yksi esimerkki on yrityksen perustamiseen liittyvän byrokratian häivyttäminen minimiin.

Vaikka yrittäjyys on tehty entistä houkuttavammaksi vaihtoehdoksi hankkia toimeentulo, se ei meitä kiinnosta. Kiinnostuksen puute nimetään edelleen tärkeimmäksi henkilökohtaiseksi esteeksi. Seuraavalla sijalla on pidetty rohkeuden puutetta. Kuvaavaa on, että yrittäjyyden vaatiman ammattitaidon puute ei ole enää niin suuri syy kuin vielä 1980-luvulla (Luukkainen & Wuorinen 2002, 186, 196–197). Tänä päivänä vain yksi kymmenestä työkäisesti pitää yrittäjyyttä niin houkuttavana vaihtoehtona, että voisi sitä harkita edes periaatteessa (Niittykangas 2006).

Olen aikaisemmin ottanut esiin, miten suuri yrittäjäpotentiaali meillä Suomessa on. *Varaukselliset asenteet* näyttävät siis olevan *suurin este* siihen, miksi tuota potentiaalia ei saada käyttöön, hyödyntämään yhteiskuntaamme. Tästä

syystä on perusteltavissa *kasvatusnäkökohdan* ottaminen painokkaammin esiin yrittäjyyskeskustelussa.

Yrittäjyyteen liittyvä kasvatus, kuten siihen liittyvä opetuskaan, ei ole ”projekti”, vaikka se helposti sellaiseksi projektiakaudellamme mielletään. Yrittäjyyskasvatus ja -opetus ei ole yhden opintojakson kokonaisuus, vaan *elinikäinen oppimisprosessi*. Koulutus- ja opetusjärjestelmämme eivät tue tätä riittävästi. Sen lisäksi yrittäjyysopetuksen vaikuttavuutta arvioitaessa on lähdetty liiaksi ulkoisista, fyysistä tuottavuustekijöistä ja niiden toteutumisesta. Arvioinnissa tulisi tarkastella voimakkaammin asenteissa nähtävissä olevia muutoksia (vrt. Hytti & Kuopusjärvi 2004, 53.)

Yrittäjyyskasvatuksen määrittely on koettu ongelmalliseksi jo siitä syystä, että *yrittäjyys näyttäytyy hyvin moniulotteisena ilmiönä*. Siksi keskustelua on jatkettava avainkäsitteiden luomiseksi, jotta yrittäjyyttä voitaisiin opettaa yrittäjämäisellä tavalla. Rinnalle olisi tuotava aiempaa painokkaammin myös *yrittäjyyspedagoginen keskustelu*. (Kyrö 2001, 92–100. Ammattikorkeakoulun näkökulma: Paajanen 2001, 135–136; Yrittäjyyskasvatus ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien opetussuunnittelussa 2005, 21–23.)

Pitkäaikaisin seurannoin on osoitettu, että toimintansa aloittavista Pk-yrityksistä keskimäärin yksi kymmenesosa lopettaa kunakin viitenä ensimmäisenä vuotena. Viiden vuoden kuluttua siis vain puolet enää jatkaa. Sen jälkeen todennäköisyys selviytyä paranee. Tällainen sykli on hyvin tyypillinen ympäri Eurooppaa, sillä suurin osa uusista yrityksistä, kuten Suomessakin, on pieniä, lähimarkkinoilla toimivia palveluyrityksiä. (Niittykangas 2006.)

Edellä kertomani yrittäjyyden luonne – yksi lopettaa, toinen mahdollisuksiinsa uskoen päättää aloittaa – ymmärretään ja asenteellisesti hyväksytään yleisesti monissa kulttuureissa (esim. Leskinen 2001, 117–118). Suomessa yrityksen lopettamiseen sisältyy voimakkaita negatiivisia asenteita: pelkoa, epäonnistujan leimaa, häpeää, taloudellisia menetyksiä ja peruuttamattomuuksia. Sitä voi kuvata yhdelläkin sanalla: katastrofi! Tässä on kipupiste, johon tarvitaan railakasta asennemuutosta.

Haluan nostaa esiin *riskinhallinnan*. Yrittäjyysopetuksessa ja oppijan mielessä painottuvat luonnollisesti vahvuustekijät yritystoiminnan kantavina voimina. Ilman niitä toiminnassa ei olisikaan mieltä. Vahvuuksien rinnalla kirjataan toiminnan heikkouksia ja siihen liittyviä mahdollisia uhkatekijöitä. Tällainen analyysi tarvitaan ikään kuin mielen rauhoittamiseksi ja ”kun se kuuluu tehdä”. Siihen asia sitten hautautuu. Seuraus voi olla, että yritystoiminta päättyy nopeasti, koska alkava yrittäjä ei ole sisäistänyt riskianalyysia siten, että jokin riskitekijä voi muodostua vakavaksi varsinkin siksi, ettei siihen ajoissa puututa.

Voisiko yrittäjyysopetuksessa kääntää riskinhallinnan ”ikävän” sävyn toisin päin? Se nähtäisiin alkavan yrittäjän aktiivisena, tärkeänä työkaluna, jolla hän voi vaikuttaa yrityksensä kriittiseen alkutaipaleeseen. Riskinhallinnasta saataisi jäädä tuloksekas työkalu yritystoiminnan ohjaamiseen jatkossakin.

Yrittäjän piirteiden ryhmittely ja analysointi on jäänyt taka-alalle siitä syystä, ettei se ole johtanut yrittäjyysopetuksen kannalta yleistettäviin, käyttökelpoiisiin tuloksiin. Yrittäjyys on näyttäytynyt enemmän ihmisen dynaamisena oppimis- ja kehitymisprosessina kuin staattisena piirreanalyysina. Yrittäjään voidaan nähdä kuitenkin liittyvän *neljä ominaisuutta* (ryhmittely Niittykankaan (2006) mukaan): 1) *strategisen kyvykkyyden* (mielestäni riskinhallinnan näkeminen positiivisena voimavarana on juuri sitä!), 2) *toiminnallisen kyvykkyyden*, 3) *liikkeenjohdollisen osaamisen* ja 4) *yrittäjän omalle elämälleen ja yritykselleen (yrittäjyydelleen) asettamat tavoitteet ja niiden keskinäisen yhteensopivuuden*.

Yrittäjyysopetuksessa on painotettu kolmea ensin mainittua näkökohtaa. *Elämänpolku* on jäänyt sivuosaan. Elämänkertomus on henkilön vapaamuotoinen tarina elämästään (Huotelin 1996, 14). Mielestäni aikuisen elämänpolun tuntemusta voisi käyttää yrittäjyyden opettamisessa hyväksi. Sen kautta avautuisi, miten oppija määrittelee yrittäjyytensä. On havaittu, että sen määrittely muuttuu ihmisellä elämänpolun myötä. Elämän tärkeät asiat, kuten itse, perhe, ystävät ja liiketoiminta ovat sidoksissa toisiinsa ja yrittäjän elämänpolkuun (Gibb & Ritchie 1982 Niittykankaan mukaan (Niittykangas 2006)).

Mielestäni yrittäjyyttä olisi lähestyttävä sen opetuksen vaikuttavuuden ja ”puhuttelevuuden” kannalta oppijan henkilökohtaisten kokemusten ja koko elä-

mänpolun näkökulmasta. Voi kysyä, millaiset tilanteet ja kokemukset auttavat yrittäjyyteen ja mitä ja miten ihminen on niissä oppinut? (Vrt. Keskinen & Virtanen 2001, 165.)

Näkemyks yrittäjyydestä oppimisprosessina nostaa esiin kysymyksen *yrittäjän tavasta oppia*. Se on yksilöllinen ja tilannesidonnainen asia. Gibb & Ritchie tyypittelivät jo 1980-luvun alussa neljä yrittäjätyyppiä, joiden taustalla oli yrityksen perustajan ikä: 1) *kokeilijat* (työuransa alkuvaiheessa yrittäjäksi ryhtyvät); 2) *kyseenalaistajat* (hieman edellisiä vanhempia sekä työkokemusta että muuta elämäkokemusta omaavia); 3) *muutosta etsivät* (edellisiä vanhempia, uutta suuntaa elämälleen etsivät) ja 4) *menneisyyteen kaipaavat* (varttuneessa iässä olevia, toteutumattomia unelmia toteuttamaan pyrkivät). (Gibb & Ritchie 1982.)

Mielestäni jo tällainen vanha ja sinänsä tunnettu tyypittely olisi syytä ottaa vakavasti. Siinä olisi hyvä lähtökohta yrittäjyysopetukseen, jonka keskiössä on potentiaalisen yrittäjän yksilöllinen elämänpolku. Opettajan arvokas työkalu olisi *ns. aktiivinen kuuntelu*.

Keskusteltaessa yrittäjyydestä on kysyttävä: *millaista yrittäjyyttä maahamme ollaan hakemassa?* Siitä seuraa pohdinta, *miten erilaisuus otetaan huomioon opetuksessa*. Samat kysymykset on nostettava esiin rajattaessa keskustelu näkyvimmän ja yhteiskunnallisesti edelleen vaikuttavimman, liiketoimintalähtöisen, yrittäjyyden edistämiseen. Halutaanko edistää opetuksen avulla kasvuyrittäjyyttä? Kansainvälistä yrittäjyyttä? Maahanmuuttajayrittäjyyttä? Korkean teknologian yrittäjyyttä? Vai missä määrin rohkaistaan ns. tyypilliseen yrittäjyyteen: lähimarkkinoille suuntautuvaan, pienimuotoiseen palvelualan yrittäjyyteen? Lopuksi: miten arvostamme ns. elämäntapayrittäjyyttä? Se voi olla yksi keino kasvavan vanhusväestömme hoidon organisoimiseksi, jolloin aktiivisina toimijoina ovat itse vanhusväestömme vireät nuoremmat ikäryhmät.

5.3 Millainen voisi olla tulevaisuuden megatrendin – bioyhteiskunnan – opettaja?

Olen pohtinut raporttini päätäntöluvussa ensin opettajuuttani ja sen kehittämissuuntia. Sen jälkeen olen arvioinut oman opetusalani, yrittäjyysopetuksen, kehittämistarpeita. Lopuksi silmäilen tulevaisuutta päätäntöluvun kolmantena ulottuvuustasona. Tarkastelu suuntautuu tutusta kohti tuntemattomuutta.

Ilmiöiden maailman kehityssuuntia voidaan arvioida nykyisyyden signaalien pohjalta, mutta emme lopulta tiedä, miten ilmiöt tulevaisuudessa toteutuvat. Voi olla, että jokin tärkeä tekijä ei meille näy, vaikka se nousee jossain tulevaisuudessa merkittäväksi.

Ihminen on aina ollut kiinnostunut tulevaisuudesta siihen sisältyvästä epävarmuudesta huolimatta. Kiinnostuksen soisi kuuluvan myös opettajan perustaitoihin etenkin meidän aikanamme ja luultavasti lähitulevaisuudessakin, jolloin elämme jatkuvassa muutosliikkeessä. Opettajan ei pidä olla passiivinen odottelija. Opettajan rooli, monien muiden tärkeiden roolien joukossa, on olla tulevaisuuden sopeutujan sijaan tulevaisuuden tekijä.

Opettajuus on sidoksissa aikaansa. Elämme nyt tietotekniikan aikakautta, jolle on tunnusomaista tieto- ja kommunikaatiotekniikan laaja hyödyntäminen. Sen takia meille ei ole enää kaukana mikään: globalisaatio, maapalloistuminen, on todellisuutta. Tiedämme, että aikakausi on muuttanut totaalisesti opettajuutta viimeisen kymmenen, viidentoista vuoden aikana.

Maapallon yhteiskunnallisia, taloudellisia ja kulttuurisia kehitysvaiheita on havainnollistettu monin tavoin. Ne on ikään kuin koetettu saada haltuun. Mieleni hyvin tulevaisuusorientoitunut käsite on tässä yhteydessä *megatrendi*. Sillä ymmärretään globaalisten, laajojen kehitysvaiheiden valta-aaltoja. Käsitteen toi keskusteluun jo 1980-luvun alussa John Naisbitt (1982). Mielenkiintoista on, että hänen aikanaan visioimansa piirteet tietoyhteiskunnasta ja sen seurauksista ovat pitkälti toteutuneet.

Suomessa tulevaisuustutkijana kuuluksi tullut Mika Mannermaa on soveltanut megatrendi-ajattelua. Hän väittää, että parin vuosisadan mittaista pitkää teollistumisen aikakautta seuraa suhteellisen lyhyt tietoyhteiskunnan aika. Se kestää ehkä viisi vuosikymmentä. Sen loppupäähän lomittuu *bioyhteiskunnan* alku. Sekin voi jäädä lyhytaikaiseksi. (Mannermaa 2004, 19–58; 133–174.)

Bioyhteiskunnan merkkejä, heikkoja signaaleja, on jo ollut jonkin aikaa ilmassa (vrt. Mannermaa 2004, 123–132). Uudenlainen aika on ollut tulollaan, sitä ”odotetaan”, mutta merkit eivät ole vielä johtaneet sen puhkeamiseen. Niitä ovat esimerkiksi taloudellisten erojen kasvu, työpaikkojen siirtyminen maasta toiseen, keskustelu palkkatasoista ja yhtiöyksilöllisyys. Murtautuuko bioaika esiin jo 2010-luvulla?

Bio-sana on liitetty keskusteluun. Puhutaan bioenergiasta, biolääketieteestä ja biomekaniikasta. Ns. luonnonmukainen viljely on jo tuttua. Ajankohtaisempi on keskustelu geeniteknologiasta ja sen hyödyntämisen eettisistä pelisäännöistä. Emme siis enää elä pelkän keskustelun varassa, sillä tutkimusta tehdään yhä kiivaammin. Viitataan tässä esimerkiksi maapallon fossiilisten polttoainevarojen uhkaavaan ehtymiseen. Tilanne nopeutuu ja kärjistyy, jos Kiina ja Intia harppovat taloudellisessa kasvussaan nykypäivän malliin. Bioajan ennusmerkkejä oli mielestäni jo 1990-luvun alussa aktivoitunut ympäristötietoisuus. Elinkeinoelämä joutui ottamaan vakavasti vaatimukset kestävästä kehityksestä, tulevaisuuden sukupolvien elinmahdollisuuksien turvaamisesta. Kävi kuitenkin niin, että yritykset käänsivät yhteisen huolen edukseen tekemällä ympäristöasioista keskinäisen kilpailukeinon. Voittaja korjaa taloudellisen voiton.

Ympäristötietoisuuden nousu vaikutti 1990-luvulla opettajuuteenkin. Se heijastui esimerkiksi opettajankoulutukseen (Hattula 1995, 93–102). Eikö tulevaisuuden opettajuutta voisi lähteä jo nyt hahmottelemaan? Listojen laatiminen, mitä ammatillista osaamista tulevaisuudessa tarvitaan, on turhaa. Hedelmällisempää on pohtia, mitä signaaleja on olemassa siitä, miten tulevaisuudessa mahdollisesti opitaan.

Avaan ajatteluni, mitä bioyhteiskunnan ajan opettajuus voisi olla. Kysymys voi olla yrittäjyysopetuksesta tai opetuksesta yleensäkin. Mitä opettajalta odotetaan?

Bioyhteiskunta on nimestään huolimatta edelleen *moniarvoinen ja individualistinen*. *Ekologinen lähestymistapa* on vahva, mutta sitä tulkitaan yksilöllisesti. Sen merkittävyys vaihtelee henkilökohtaisten arvojen ja niitä seuraavien toimintamallien mukaan. Kestävä kehitys nähdään enemmän sosiaalisena ja yksilöllisenä jaksamisena. Tähän liittyy kyseenalaistaminen, voiko ihmisen aivot olla valmiudessa ja toiminnassa tietotekniikan mahdollistaminen ehdoin, äärimmillään 24 tuntia vuorokaudessa. Tietotekniikkaa hyödynnetään, mutta pelkistetysti. Ylipäätään elämän monimutkaisuuden ja sirpaleisuuden vastapainoksi *etsitään yksinkertaisia kokonaisuuksia*. Ehkä elämään halutaan enemmän myös ennakoivuutta, sillä se luo turvallisuutta.

Tulevaisuuden *oppimisympäristö on aidosti oppijakeskeinen*. Oppimisen lähtökohdaksi asetetaan nykyistä selkeämmin oppijan kokemus, tieto, ajattelu ja äly. Tämä ei toteudu vain suomalla oppijalle enemmän vapaata tilaa. Oppijan itseohjautuvuus ymmärretään niin, että opettaja ottaa enemmän vastuuta, jotta oppijan ymmärrys syvenisi (vrt. Hakkarainen & Bollström-Huttunen & Pyyssalo & Lonka 2005, 16).

Toinen oppimisympäristössä korostuva seikka on *tietämyseskeisyys* (vrt. Bransford & Brown & Cocking 2004, 41–42). Oppija vaatii sitä. Lähtökohtana ovat oppijan omat kokemukset ja ehdot. Tietämyseskeisyys nivoutuu siten *kokemuskeskeisyyteen*. Kokemuskeskeisyys on syvällisempää kuin nykyinen elämyseskeisyys. Elämys elämyksen jälkeen ei bioyhteiskunnan ihmistä tyydytä. Hän haluaa vaikuttavampia, pitkäaikaisia kokemuksia. Niiden saamiseksi ei tarvita monimutkaista tekniikkaa ja kalliita puitteita. Ne syntyvät pelkistetyissä ja yksinkertaistetuissa tilanteissa. Voidakseen luoda yksilöllistä, syvällisen kokemuksen mahdollistavaa oppimista opettajan on tunnettava oppijan elämänpolku paremmin kuin tähän asti.

Yksi yksilöllisen *oppimisen tavoite on ns. hyvä elämä*. Käsitettä viljellään nykyäänkin. Näen, että käsite tulee saamaan merkityksensä siinä suhteessa, mi-

ten bioyhteiskunta suhtautuu ihmisen vanhenemiseen ja miten se arvottaa vanhuuden ja iäkkäimmistä väestöryhmistä huolehtimisen. Tähän on otettava kantaa myös tulevaisuuden opettajan.

Hyvän elämän käsite liittyy laajemminkin *ihmisen arvopohjaan ja eettiseen tietoisuuteen*. Nykyajan tässä ja nyt -arvopohja muuttuu, koska se tarjoaa vain epätyytyttäviä kertakäyttöelämyksiä, ei pitkäaikaisia kokemuksia.

Opettajan rooli jatkaa painottumistaan itsekin jatkuvasti *uutta oppivana ja tutkivana opettajana*. Häneltä odotetaan *näkemyksellisyyttä*. Opettaja voi olla kokonaisuuksien hahmottaja, ”suuren tarinan kertoja” ja jopa filosofinen pohdiskelija.

Bioyhteiskunnassa *yksilöllinen ja ryhmänä oppiminen saa uusia tulkintoja*, koska yhteisvastuu-käsite saa uusia muotoja ja merkityksiä. Korostetun kilpailukeskeisessä yhteiskunnassamme, jossa tehokkuus on avainkäsite, ryhmällä voi olla yksilölle vain välinearvo. Ryhmä nähdään itsekeskeisen oppimisen yhtenä välineenä. Parhaimmillaan pääsemme kyllä siihen, että ryhmä on tila, jossa yksilöllisiä oppimiskokemuksia jaetaan. Tulevaisuudessa voi olla, että ryhmäkokemus ajaa jäsentensä oppimiskokemusten ohi. Yksilöllinen oppiminen ei tietenkään katoa, mutta sitä tulkitaan ryhmän kokonais-oppimisesta käsin.

Tässä voi nähdä yhteyden yrittäjyyteen. Olemme tottuneet ajattelemaan, että yritystoiminnan lähtökohtana on itse yritys toimintaedellytyksineen. Sidosryhmien etu tulee vasta tämän jälkeen. Sidosryhmäajattelu saa nykyäänkin uusia painotuksia eikä sidosryhmiä nähdä enää yksittäisen yrityksen kannalta ikään kuin siihen kuuluvina ”välttämättöminä” taustoina (vrt. Vesala 1996, 42–50). Lähitulevaisuudessa voi olla, että yksittäisen yrityksen on ensin otettava huomioon sidosryhmän sama kokonaishyöty voidakseen budjetoida omat tulostavoitteensa.

Yrittäjyyskasvatuksen ja -opetuksen tuominen 1990-luvun puolivälissä koulu maailmaan nähtiin ns. kovien arvojen liittämisenä opettajuuteen (esim. Luukkainen & Wuorinen 2002, 2004). Opettajuus oli siihen saakka näyttäytynyt

humanistispainotteisena. Mielestäni kilpailuyhteiskunnan vuorovaikutusmalli ei ole pohjimmiltaan muuttanut opettajuutta. Päinvastoin se on kirkastanut opettajan humanistista ihmiskäsitystä ja arvopohjaa. Sen se tekee viimeistään bioyhteiskunnan aikana.

LÄHTEET

- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Aikuis-
kasvatuksen 37. vuosikirja, 251–295.
- Bransford, J. & Brown, A. & Cocking, R. (toim.) 2004. Miten opimme: aivot,
mieli, kokemus ja koulu. Suom. Ari Penttilä. Laajennettu painos. Juva: WSOY.
- Erkinheimo, E. 2003. Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen. Opinnäytetyö.
Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Eurooppa-neuvoston kokous 23.-24.3.2000, Lissabon. Viitattu 10.4.2006. Eu-
rooppa-neuvoston sivusto. [Http://www.europa.eu.int/european_council/](http://www.europa.eu.int/european_council/).
- Germo, M.-A. & Harju, A. & Kallio, P. & Koskinen, N. & Kurhila, A. & Leino, T.
1998. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien käytännön sovellutuksia – koke-
muksia ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista. Työelämän tutkimus 1/1998,
Opetushallitus.
- Gibb, A. & Ritchie, J. 1982. Understanding the Process of Starting Small
Businesses. European Small Business Journal 1, 1982, 26–45.
- Hakkarainen, K. & Bollström-Huttunen, M. & Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005.
Tutkiva oppiminen käytännössä. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Porvoo:
WSOY.
- Hattula, M. L. 1995. Kestävä kehitys opettajankoulutuksessa. Teoksessa Ope-
tussuunnitelman yksilöllistä ja yhteisöllistä reflektiota. Toim. Raija Miettinen ja
Heli Nurmi. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu, 93–102.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäntutkimukseen. Ai-
kuiskasvatuksen 37. vuosikirja, 13–42.
- Hytti, U. & Kuopusjärvi, P. 2004. Evaluating and Measuring Entrepreneurship
and Enterprise Education: Methods, Tools and Practices. Small Business
Institute. Business Research and Development Centre, Turku School of Eco-
nomics and Business Administration: Turku.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämäntutkimuksen rakentajana. Aikuiskasvatuksen 37.
vuosikirja, 45–65.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: PS-
kustannus.

Keskinen, S. & Virtanen, N. 2001. Yrittäjän muotokuva. Aikuiskasvatus 2/2001, 159–165.

Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta. Tampere: Konetuumat Oy.

Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyyssejä, synteesejä ja sovelluksia. Aikuiskasvatus 2/2001, 102–111.

Komission vihreä kirja 21.1.2003. Viitattu 10.4.2006. Euroopan unionin komission sivusto. [Http://www.europa.eu.int/comm](http://www.europa.eu.int/comm).

Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.

Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksissa. Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics 38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. Aikuiskasvatus 2/2001, 92–111.

Laulajainen, R. 2003. Yrittäjyyden oppiminen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Kouluttajien ja opiskelijoiden käsityksiä yrittäjyyden oppimisen edistämisestä ja tukemisesta Oulun Aikuiskoulutuskeskuksessa. Yrittäjyyden pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Taloustieteiden tiedekunta.

Leimola, E. 2004. Yrittäjyyskoulutus pienyrittäjänäisten liiketoimintaosaamisen edistäjänä: Koulutautuvien yrittäjänäisten itsearviointiin perustuva tutkimus Tampereen Aikuiskoulutuskeskuksessa. Yrittäjyyden pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Taloustieteiden tiedekunta.

Leskinen, P-L. 2000. Yrittäjyyttä etsimässä – kokemuksia ja ajatuksia yrittäjyyskasvatuksesta. Helsinki: Edita.

Leskinen, P-L. 2001. Yrittäjyyttä oppimassa – kouluyrittäjyyden paradoksi. Aikuiskasvatus 2/2001, 112–121.

Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsäsenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Juva: PS-kustannus.

Lähteenmäki, S. 1997. Yrittäjyys ihmisen elämän eri vaiheissa. Teoksessa Organisaatio ja yrittäjyys. Toim. Iiris Aaltio-Marjosola. Juva: WSOY, 130–151.

Mannermaa, M. 2004. Heikoista signaaleista vahva tulevaisuus. Porvoo: WSOY.

Mansio, H. 1998. Opetuksen vaikuttavuus yrittäjäksi ryhtymiseen ammattikorkeakouluissa. Lisensiaatintutkimus. Helsingin kauppakorkeakoulu, Yrittäjyys ja pienyritysten johtaminen. Sarja A:1 Tutkimukset. Vantaa: Mercuria Business School.

Maslow, A. H. 1954. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, Publishers.

Mezirow, J. & al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa. Suom. Leevi Lehto. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Miettinen, R. Kouluttajapalaute, 7.2.2006.

Naisbitt, J. 1982. *Megatrends. The New Directions Transforming Our Lives*. U.S.A.: Warner Books.

Niittykangas, H. 2006. Yrittäjä ja yrityksen toimintaympäristö. Luentoaineisto. Jyväskylän yliopisto, Taloustieteiden tiedekunta.

Nummenmaa, A.-R. & Virtanen, J. (toim.) 2003. *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Onnismaa, J. 1996. Ohjauksen tarve lisääntymässä. *Aikuiskasvatus* 4/1996, 286–293.

Opiskelijapalaute, henkilökohtainen keskustelu. Maaliskuu 2006.

Opiskelijapalaute, ryhmäkeskustelu. 14.3.2006.

Paajanen, P. 2001. Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 16. Lievestuore: Jyväskylän yliopisto.

Pietarinen, M. Vertaajapalaute, 7.2.2006.

Poikela, S. 1998. *Ongelmaperustainen oppiminen: uusi tapa oppia ja opettaa?* Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Ristimäki, K. 1999. Yrittäjyyskasvatus: sisäisen, ulkoisen vaikeiden yrittäjyyden edistämistä yksilössä. *Kasvatus* 5/1999, 450–460.

Saalasti, S. Vertaajapalaute, 7.2.2006.

Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) 2002. *Opettajuus muutoksessa*. *Aikuiskasvatuksen* 43. vuosikirja, 68–83.

Silvennoinen-Lampinen, M. Vertaajapalaute, 7.2.2006.

Turpeinen, J. 2004. Yrittäjyyteen ohjaaminen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa – opiskelijoiden yrittäjyysosaamista kehittämässä. *Opinnäytetyö*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

- Vesala, K. M. 1996. Yrittäjyys ja individualismi: relationistinen linjaus. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 2/1996. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Vettenranta, J. 2002. Opiskelijapalautejärjestelmä ammattikorkeakoulun kehittämisen työkaluna. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Wilmi, J. 2005–2006. Oppimispäiväkirja. Tekijän hallussa.
- Wilmi, J. 2006a. Opetusharjoitteluraportti 2. Huhtikuu 2006.
- Wilmi, J. 2006b. Opetusharjoittelusuunnitelma, 10.1.2006.
- Wilmi, J. 2006c. Opetusharjoittelusuunnitelma, muunnettu 25.1.2006.
- Wilmi, J. 2006d. Opetuspäiväkirja. Tekijän hallussa.
- Vänskä, K. 2006. Luentoaineisto. Oppimisen ohjaamisen koulutuspäivät, Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Ylinen, I. Vertaajapalaute, 7.2.2006.
- Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma. 2004. Opetusministeriön julkaisuja 2004:18. Helsinki: Opetusministeriö.
- Yrittäjyyskasvatus ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien opetussuunnitelmassa – benchmarking-hanke. 2005. Toim. J. Hytönen & E. Jussila & H. Salminen. Korkeakoulujen arviointineuvoston verkkojulkaisuja 3:2005.
- Yrittäjyyskatsaus 2005. KTM Julkaisuja 20/2005. Helsinki: Edita.