

Tarja Römer-Paakkanen | Maija Suonpää | Anna Hermiö (toim./eds.)

YRITTÄJYYSKASVATUKSEN KAARI

Lapsuudesta tulevaisuuden työhön

THE TRAIL OF ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

From Childhood to Future Work and Entrepreneurship



Haaga-Helia

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu
Haaga-Helia University of Applied Sciences

13. Yrittäjyyskasvatuspäivät / 13th Entrepreneurship Education Conference

2–3. marraskuuta 2019, Helsingissä / Wed 2 – Thu 3 October 2019, Helsinki

© kirjoittajat ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Haaga-Helian julkaisut 12/2019

YKTT2019

Yrittäjyyskasvuspäivät Artikkelit /

13. Yrittäjyyskasvuspäivät 2–3. Marraskuuta 2019, Helsingissä

Entrepreneurship Education Conference 2018 Articles

13th Entrepreneurship Education Conference 2019 on 2-3 October 2019 in Helsinki, Finland

Tieteellinen arviointi / Scientific Board: Tarja Römer-Paakkanen, Maija Suonpää,

Toimituskunta / Editors:

Römer-Paakkanen, Tarja (päätoimittaja/Editor-in-Chief), Suonpää, Maija & Hermiö, Anna

ISBN: 978-952-7225-27-1 (PDF)

ISSN: 2342-2939

Helsinki 2019

SISÄLLYS

I YRITTÄJYYSOSAAMINEN JA TULEVAISUUDEN OSAAMISTARPEET 8

Ammatillisen opettajan arvio yrittäjyysosaamisestaan ja tulevaisuuden osaamiseensa vaikuttavista tekijöistä 9

CASE: Riittävätkö tiedot ja taidot eli kolmion käänttöpuoli 33

Yrittäjyyskasvatuksen historialliset juuret 41

Taitelijasta konsultiksi: taideyrittäjyysvalmennuksen arviointia 57

Tiimi&työnantaja monitieteinen työelämäprojekti työelämäosaamisen kehittämialustana 69

EntreComp viitekehyksen soveltaminen ammattikorkeakoulun yrittäjyysopinnoissa – Case Haaga-Helia Liiketalous 86

Yrittäjyyden yhteisöt kehittämässä henkilöstön yrittäjyyden ammatillista osaamista korkeakouluissa 108

II YRITTÄJYYSKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA JA KOKEMUKSELLISUUS 117

Mieluisimmat tavat oppia yrittäjyyttä 118

Positioning Higher Education Institutions in Open Innovation: MOOC as a Bridge Building Tool 129

Monimuotoinen yrittäjyyskasvatus 142

Luovien alojen liikeideoiden arviointityökalu 149

Yrittäjyyden opinnollistamisen erityispiirteet 172

Yrittäjäopo yrittäjyyden ja opintojen yhdistämisen tukena 191

Application of Object-Process Methodology in the Study of Entrepreneurship 205

Yrittäjyysosaamisen AHOToinnin ja opinnollistamisen käytännöt suomalaisissa korkeakouluissa 230

III YRITTÄJÄMÄINEN TOIMINTAKULTTUURI KOULUTUSYMPÄRISTÖISSÄ 252

Motivaation merkitys yrittäjyysaikomusten kehittämisessä 253

IV YRITTÄJYYTEEN KASVAMISEN ERILAISET KONTEKSTIT 267

Lukion ja ammattikorkeakoulun yhteistyö innostaa yrittämään 268

Expected entrepreneurship education outcomes of an entrepreneurship society: Xes Helsinki 278

ESIPUHE

Yrittäjyyskasvatuksen tutkimusseura ry:n vuosittaiset Yrittäjyyskasvatuspäivät olivat 2.–3.10.2019 Helsingissä Haaga-Helian Pasilan kampuksella. Käytännön järjestelyistä vastasi Haaga-Helia ammattikorkeakoulu ja Helsingin yliopiston Taloustieteen osasto. Yrittäjyyskasvatuspäivien kantavana ajatuksena on edistää uusimman tieteellisen tutkimuksen ja käytännön vuoropuhelua tuomalla tutkimuksen ja opetuksen esimerkit lähelle koulutuksen ja yrityselämän rajapintaa.

YKTT2019 Yrittäjyyskasvatuspäivien päätteemana oli Yrittäjyyskasvatuksen kaari – lapsuudesta tulevaisuuden työhön ja yrittäjäksi. Tarkastelunäkökulma jakautui neljään teema-alueeseen: Yrittäjyysosaaminen ja tulevaisuuden osaamistarpeet, yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka ja kokemuksellisuus, yrittäjämäinen toimintakulttuuri koulutusympäristöissä ja yrittäjyyteen kasvamisen erilaiset kontekstit. Myös yrittäjyyskasvatuksen ja kestävä kehityksen näkökulma nousi esiin Suomen yrittäjien, Nuori yrittäjyys ry:n ja Haaga-Helian järjestämässä työpajassa. Keynote-puheenvuorojen lisäksi Yrittäjyyskasvatuspäivillä oli 39 tutkimus- tai case-esitystä sekä kolme pidempää ja kaksi lyhyempää työpajaa.

Tapahtuman pääpuhujina olivat yliopistonlehtori Sirje Ustav (Tallinn University of Technology), tutkijatohtori Daniele Morselli (University of Bolzano, Italia) ja professori Ulla Hytti (Turun Yliopisto).

Tämä julkaisu on koottu 19 valitusta artikkelista, jotka edustavat YKTT2019-päivien teema-alueita. Monet tässä teoksessa julkaistut tutkimuspaperit pohjautuvat yrittäjyyteen tai yrittäjyyskasvatukseen liittyviin hankkeisiin tai käytännön case-kuvauksiin ja niiden tavoitteena on jakaa käytäntöön sovellettavaa tietoa ja osaamista laajalti yrittäjyyskasvatuksen toimijoiden kenttään.

YKTT2019-tapahtuman parhaan paperin palkinto myönnettiin artikkelille Yrittäjyysosaamisen AHOToinnin ja opinnollistamisen käytännöt suomalaisissa korkeakouluissa. Artikkelin kirjoittajat ovat Kirsi Peura, Satu Aaltonen, Tarja Römer-Paakkanen, Sari Asteljoki, Katja Lahikainen ja Paula Pehkonen, jot-

ka kaikki toimivat asiantuntijoina OKM:n yrittäjyyden ja yrittäjämäisen toiminnan edistämiseen tähtäävän kansallisen kärkihankkeen (2018-2020) osahankkeessa Hotit opit - Yrittäjyysosaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ja yrittäjyysosaamista kerryttävän työskentelyn opinnollistaminen.

YKTT kannustaa jatko-opiskelijoita, nuoria ja kokeneita tutkijoita, käytännön kehittäjiä ja opettajia tekemään yhteistyötä ja keskustelemaan ajankohtaisista yrittäjyyskasvatuksen ongelmista, ratkaisuista ja tulevaisuudesta. Keskustelu teemaryhmissä, työpajoissa ja taukojen aikana oli innostunutta ja kannustavaa. Päivillä oli tänä vuonna 120 osallistujaa ja tunnelma oli lämmin, ihmiset olivat uteliaita ja kiinnostuneita ja haluavat yhdessä uudistaa yrittäjyyskasvatusta – ja viedä eteenpäin kaiken ikäisten yrittäjyysosaamista!

Lämmin kiitos konferenssin esittäjille ja kirjoittajille, abstraktien arvioitsijoille ja sessioiden puheenjohtajille sekä aktiiviselle yleisölle, joka saapui kuuntelemaan, keskustelemaan ja vaikuttamaan yrittäjyyskasvatuksen tutkimukseen ja käytänteisiin.

Helsingissä 13. joulukuuta 2019

Tarja Römer-Paakkanen, MMT, dosentti, yliopettaja
YKTT2019 konferenssin puheenjohtaja

PREFACE

The Finnish Scientific Association for Entrepreneurship Education, Haaga-Helia University of Applied Sciences and University of Helsinki jointly hosted the 13th annual YKTT2019 Entrepreneurship Education conference at 2nd - 3rd October 2019 at Haaga-Helia Pasila Campus in Helsinki. The aim of the YKTT Entrepreneurship Education Conference is to bridge the gap between academic researchers, teachers and practitioners, and enhance the discussion between these three fields.

The main theme this year is The Trail of Entrepreneurship Education – From Childhood to Future Work and Entrepreneurship. The contributions were divided to the following theme groups: Future competency needs and entrepreneurship competencies, Experiential learning and the pedagogy of entrepreneurship education, Entrepreneurial culture in different learning environments and Growth into entrepreneurship in different contexts. The theme of Entrepreneurship education and sustainability was present at in the workshop of entrepreneurship competences. Altogether there were 39 research paper or case presentations and five workshops in this conference.

The keynote speakers were Senior Lecturer Sirje Ustav (Tallinn University of Technology, Estonia), Research fellow Daniele Morselli (University of Bolzano, Italy) and Professor Ulla Hytti (University of Turku, Finland).

All accepted abstracts of this conference were published in the Conference Abstracts publication. This online publication titled YKTT2019 Yrittäjyyskasvuspäivät 2019 Artikkelit/Entrepreneurship Education Conference 2019 Proceedings has 19 full papers that were accepted to be published. The best paper award of YKTT2019 was given to the paper titled: Yrittäjyysosaamisen AHO-Toinnin ja opinnollistamisen käytännöt suomalaisissa korkeakouluissa [Recognition of prior learning (RPL) of entrepreneurship competences and studification of activities that enhance entrepreneurship competences in higher education in Finland] (authors: Kirsi Peura, Satu Aaltonen, Tarja Römer-Paakkanen, Sari Asteljoki, Katja Lahikainen and Paula Pehkonen).

The conference encouraged the interaction of research students, developing academics, the more established academic community, and the practitioners and teachers to discuss new and current questions in the field of entrepreneurship education. The atmosphere was warm and the discussion during the session and the breaks was excited and supportive. There were 120 participants and I felt that people are really curious and interested to learn from others and to co-operate with them.

On behalf of the organizing team, I warmly thank all authors and participants for their contributions and valuable work.

Helsinki, on the 13rd December, 2019

Tarja Römer-Paakkanen, Ph.D., Adjunct Professor, Principal Lecturer
YKTT2919 Conference Chair

The background features several overlapping organic shapes in shades of teal, blue, and green. These shapes are decorated with various patterns: white dots, white oval shapes, and white vertical lines. The overall aesthetic is modern and vibrant.

YRITTÄJYYS- OSAAMINEN JA TULEVAISUUDEN OSAAMIS- TARPEET

AMMATILLISEN OPETTAJAN ARVIO YRITTÄJYYSOSAAMISESTAAN JA TULEVAISUUDEN OSAAMISEENSA VAIKUTTAVISTA TEKIJÖISTÄ

Piia Kolho, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Päivi Ojala, Suomen Yrittäjät

Tiivistelmä

Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on kouluttaa osaajia työelämän tarpeisiin. Työelämässä jatkuvaan muutokseen vastaaminen edellyttää sekä opettajilta että opiskelijoilta yhä enenevässä määrin muun muassa yrittäjyystaitoja. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, mikä on ammatillisen opettajan käsitys omasta yrittäjyysosaamisestaan. Tutkimuksen tutkintakehikkona käytettiin EntreComp-osaamispyyrässä esitetyjä taitoja ja vastaaja laittoi tärkeysjärjestykseen annetut kuusi opettajan osaamiseen ja tulevaisuuden työhön vaikuttavaa tekijää: jatkuva oppiminen, resilienssikyky, vuorovaikutus-, yhteistyö-, yrittäjyys- ja digitaaliset taidot. Kysely toteutettiin verkkokyselynä keväällä 2019 ja siihen vastasi 36 henkilöä.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokevat osaavansa EntreComp-taidosta parhaiten yhteistyöskentelytaidot, kokemuksen kautta oppimisen ja ideoihin kannustamisen. Heikoiten osataan rahoitus- ja talousasiat, kestävä ja eettinen ajattelu, tavoitteelliseen toimintaan kannustaminen ja riskinsieto. Tulevaisuuden työhön ja osaamiseen liittyvistä asioista opettajan työhön uskotaan vaikuttavan eniten jatkuvan oppimisen tarve. Vähiten opettajan työhön koetaan vaikuttavan yrittäjyys. Tulokset kertovat siitä, että ammatillinen opettaja tarvitsee talous-, ideointi- ja kestävä kehityksen osaamista sekä vahvistusta itsetuntemukseen ja minäpystyvyyteen. Opettaja tarvitsee tulevaisuusosaamista, jotta hän voi kouluttaa tulevaisuuden osaajia. Tulokset ovat suuntaa-antavia, koska vastaajajoukko on pieni.

Avainsanat: yrittäjyyskasvatus, yrittäjyys, tulevaisuusosaaminen, työelämätaidot, EntreComp, opettajan osaaminen, opettajankoulutus

Johdanto

Työn ansaintalogiikan on ennustettu muuttuvan ja yhä useampi tulee saamaan osan palkkatulosta myymällä omaa osaamistaan (Miller 2016). Tästä suuntauksesta näkyy viitteitä työmarkkinoilla, sillä aikaisempaa useammin tarjolla on vakinaisen kokoaikatyön sijaan osa-aikaista ja määräaikaista työtä. Erilainen kombityö, jossa palkkatyö ja yrittäjätö vuorottelevat ja limittyvät, ja osa-aikainen yrittäjyys ovat kasvussa. Yksinyrittäjien määrä on kasvanut voimakkaasti samalla kun työnantajayrittäjien määrä on vähentynyt. (Sutela & Pärnänen 2018.) Työuraa ei enää kuvasta ylöspäin kurkottavat tikkaat vaan enemmänkin hämähäkinseitti, jota rakennetaan ympäristöön sopeutuen. Joidenkin ennusteiden mukaan vuonna 2030 jopa 60 % työvoimasta tulee toimimaan joko yrittäjinä, yksinyrittäjinä tai freelancereina (Halava 2018).

Teknologian kehitys on muuttanut työn suorittamisen tapoja ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Hajautettu päätöksenteko, informaation jakaminen, tiimityö ja innovaatiot ovat keskiössä tämän päivän yrityksissä. Työssä korostuu yhä useammin monimutkaisten ongelmien ratkaisu, kyky sopeutua ja innovoida ja siten luovia muuttuvissa vaatimuksissa ja olosuhteissa. Teknologiaa valjastetaan yhä enemmän uuden tiedon rakentamiseen ja ihmisen kapasiteetin sekä tuottavuuden parantamiseen. (Binkley, Erstad, Herman, Rai-zen, Ripley & Rumble 2012.)

Yhteiskunnan ja erityisesti työelämän lisääntyvät muutokset asettavat ammatillisille opettajien työlle suuria vaatimuksia (Husu & Toom 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016; Töytäri 2019). Samat työn muutokseen vaikuttavat ajurit ovat tulevaisuushaasteina opettajankoulutuksessa (Niemi ym. 2018). Opettajalla on keskeinen rooli yrittäjyysasenteiden ja -koulutuksen edistämisessä (Hytti ym. 2002). Ammatillisissa koulutusorganisaatioissa ei kuitenkaan ole selkeästi määritelty ammatillisten opettajien ydinosaamista, eikä huomioitu työelämän tarpeiden ja oppimiskäsitysten sekä opetuskulttuurin muutosten vaatimuksia opettajan osaamiseen (Paaso 2012; Paaso & Korento 2010). Opettajan yrittäjyyskasvatusosaamiselle ei myöskään ole yhteisiä osaamistavoitteita ja sisältöjä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa (Seikkula-Leino, Ruskoara, Ikävalko, Mattila & Rytkölä 2010). Yritteliäisyyshaidot nähdään osana ammatillisen opettajan laaja-alaista perusosaamista tulevaisuudessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemän tutkimuksen mukaan opettajien osaaminen ei ole riittävä yrittäjyystietojen, -taitojen tai opetusmenetelmien osalta. Opettajien osaamisen kehittämiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Erityisesti opettajien yrittäjämäistä toimintatapaa ja monipuolisten menetelmien käyttöä tulisi vahvistaa. (Huusko ym. 2018.) Yrittäjyyskasvatusta on tutkittu useasta eri näkökulmasta,

mutta tutkimukset ovat pääasiassa keskittyneet opiskelijoiden yrittäjämäisen oppimisprosessien kuvaamiseen ja mallintamiseen sekä erilaisten pedagogisten ratkaisujen etsimiseen (Hytti & O’Gorman 2004; Peltonen 2014). Opettajan osaamisena yrittäjyyskasvatusta on tutkittu vain harvoin (Fayolle 2013).

Keskeiset käsitteet ja teorettinen viitekehys

Yrittäjyys- ja työelämäosaaminen ammatillisen opettajan osaamisena

Yrittäjyysosaamisella tarkoitetaan kykyä toimia yrittäjämäisesti tai tehdä yrittäjämäisiä tekoja (Boyatzis 2008). Tarkemmin tämä tarkoittaa 1) kognitiivista osaamista, 2) tunneälyyn liittyvää osaamista ja 3) sosiaaliseen älykkyyteen liittyvää osaamista. Kognitiivinen osaaminen tarkoittaa luovuutta, ongelmanratkaisukykyä, kriittistä ajattelua, päätöksenteko- ja riskinottoa kykyä. Tunneälyyn liittyvä osaaminen on taitoa työskennellä toisten kanssa, itseluottamusta ja itsehillintää, sopeutumiskykyä ja sinnikkyyttä. Sosiaaliseen älykkyyteen ilmenee tiimityötaitoina, empaattisuutena, sosiaalisen läsnäolon taitona, johtamisena ja aktiivisena roolina yhteiskunnassa. (Jones & English 2004; Neck & Greene 2011; Sommarström, Ruskovaara & Pihkala 2017.) Man, Lau ja Chan (2002) ovat havainneet kuusi keskeistä yrittäjyysosaamisen osa-alueita erityisesti pienten ja keskisuurten yritysten kontekstissa. Yrittäjyysosaamisella tarkoitetaan mahdollisuuksiin, suhteisiin, käsitteellisyteen, organisointiin, strategiaan ja sitoutumiseen liittyvää osaamista (emt. 2002).

Työelämätaidoista on laadittu useita tulevaisuus selvityksiä ja -tutkimuksia. Binkley ym. (2012) ovat analysoineet useita viitekehyksiä ja laatineet niistä tiivistetyn koosteen. Koosteen mukaan 10 keskeistä tulevaisuuden työelämätaitoa ovat 1) ajattelun taidot (luovuus ja innovointi, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisutaito, päätöksentekokyky, oppimaan oppimisen taidot) 2) työskentelyn taidot (kommunikointi ja tiimityötaitot) 3) välineelliset taidot (informaatiolukutaito ja ICT-lukutaito) 4) kansalaisuuden taidot (paikallinen ja globaali kansalaisuus, elämän ja uran taidot, henkilökohtainen ja sosiaalinen vastuu) (Kuvio 1). Näyttäisi siltä, että yrittäjyydessä ja työelämässä vaaditaan yhä enemmän samoja taitoja ja ominaisuuksia, niin sanottuja generisiä taitoja.

Yrittäjyys- ja työelämäosaamista voidaan opettaa ja yrittäjyyskasvatusta on ollut pitkään suosittu tutkimusaihe (esim. Heinonen & Poikkijoki 2006; Henry & Lewis 2018; Kuratko 2003; Mason 2011; Matlay 2005, 2006; Mwasalwiba 2010; Neck & Greene 2011). Yrittäjyys itsessään on oppimisprosessi, joka tarkoittaa kykyä selviytyä ongelmista ja oppia ongelmista (Arpiainen & Tynjälä 2018). Gibb (2005) toteaa, että yrittäjyyskasvatuksessa on kysymys oppimisesta yrittäjäksi (for) ja oppimisesta yrittäjyydestä (about) sekä oppimisesta yrit-

TYÖELÄMÄTAIDOT TULEVAISUUDESSA

Ajattelun taidot

- ongelmanratkaisukyky
- kriittinen ajattelu
- looginen päättelytaito
- luovuus ja innovointi
- oppimaan oppiminen/oppimiskyky
- analyttinen ajattelu
- päätöksentekokyky

Työskentelyn taidot

- vuorovaikutustaidot
- yhteistyötaidot
- sosiaaliset taidot
- emotionaaliset taidot (tunneäly)
- innovatiivisuus
- luovuus

Välineelliset taidot

- tietotekniset taidot
- monilukutaito
- teknologiaosaaminen

Kansalaisuuden taidot

- paikallinen ja globaali kansalaisuus
- elämän ja uran taidot
- henkilökohtainen ja sosiaalinen vastuu (sis. kulttuurillinen osaaminen)

Taulukko 1. Työelämätaidot tulevaisuudessa Binkleytä ja muita (2012), Dufvaa ja muita (2017), McKinsey Global Institutea (2017) ja World Economic Forumia (2016, 2018) mukailleen.

täjiyyden kautta (through). Ruskovaara ja Pihkala (2013) havaitsivat tutkimuksissaan, että keskustelu yrittäjyydestä (about) ja yrittäjyystaitojen rakentamisesta (for) opetuksessa korostuvat enemmän, kun taas yrittäjyyden kautta oppimiseen (through) kiinnitetään vähemmän huomiota. Yrittäjyyskasvatuksen tehtävänä on 1) oppia ymmärtämään yrittäjyyttä, 2) oppia yritteliäisyyttä ja 3) oppia yrittäjäksi (Gibb 1999; Hytti & O’Gorman 2004). Ammatillisessa koulutuksessa yrittäjyyskasvatuksen yhtenä tavoitteena on, että opiskelijat omaksuvat yritteliään elämänasenteen kaiken toimintansa pohjaksi. Tämän tavoitteen saavuttamisella on myös laajemmat yhteiskunnalliset vaikutukset, jotka tulevat esiin aktiivisena kansalaisuutena, sisäisenä yrittäjyytenä ja monimuotoisena yrittäjyyden kasvuna. (Peltonen 2014.)

Opettajan yrittäjyysosaaminen vaikuttaa opiskelijoiden yrittäjyyden kehittymiseen (Gibb 1999; Hytti & O’Gorman 2004; Olokundun, Ibidunni, Peter, Amaihian & Ogbari 2017) ja siksi opettajien yrittäjyyskasvatusosaamiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota (Seikkula-Leino ym. 2010). Opettajien yrittäjyyskasvatusosaaminen ja -koulutus sekä kyvykkyyden tunne toimia yrittäjyyskasvattajana liittyvät läheisesti yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen (Ruskovaara & Pihkala 2013).

Tässä yhteydessä opettajan osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmää, jolla on yhteys tiettyyn työtehtävään tai kontekstiin (Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten 2007). Fayolle ja Gailly (2008) toteavat tutkimuksessaan, että on olemassa kolmenlaisia tietoa:

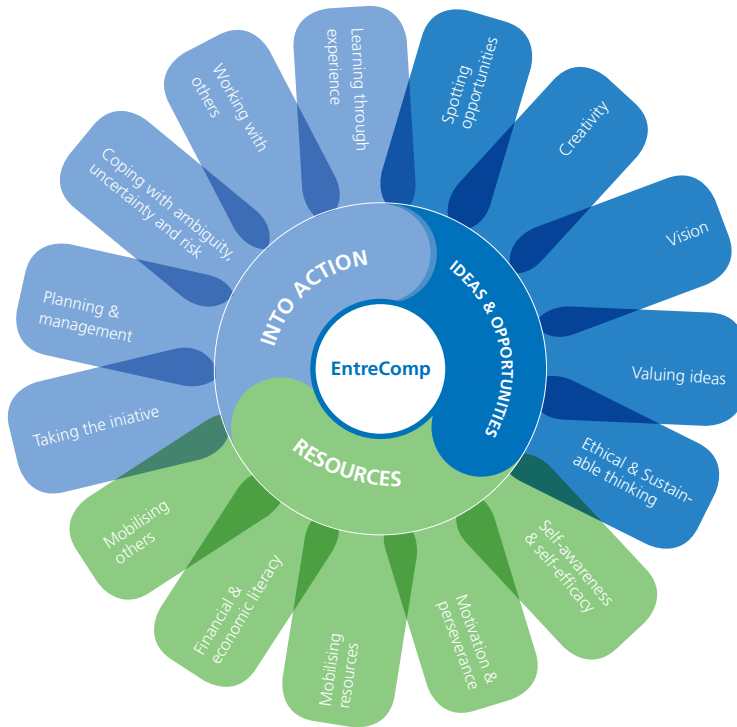
1) Know-what, 2) Know-how ja 3) Know-who. Ammatillisen opettajan osaamisena nämä tarkoittavat tietoa siitä, 1) mikä on yrittäjyyskasvatuksen sisältö ja merkitys, 2) miten yrittäjyyttä tulisi oppia ja opettaa ja 3) kenelle ja kenen kanssa opettajan olisi hyvä tehdä yhteistyötä yrittäjyyskasvatuksessa. (mukaillen Fayolle & Gailly 2008.) Ammatillisen opettajan yrittäjyyskasvatusosaamista on ymmärtää 1) miksi yrittäjyyskasvatus on yhteiskunnallisesti merkittävää (yrittäjyyspolitiikka), 2) miten opiskelijoiden yrittäjyystaitoja on mahdollista edistää ja kannustaa pedagogisilla ratkaisuilla (yrittäjyyspedagogiikka) ja 3) mitä tietoja ja taitoja opiskelija tarvitsee, jotta hänestä voi tulla yrittäjä (yrittäjyyden sisältö). Yrittäjyyden oppimisessa on tärkeää, että yrittäjyyttä opetetaan ja opitaan sekä yrittäjyyspedagogiikan (miten) että yrittäjyyden sisällön (mitä) kautta. Näiden lisäksi on myös hyvä kiinnittää huomiota yrittäjyyttä edistävien arvojen ja asenteiden kehittämiseen (miksi), koska ne luovat suotuisan motivaatioperustan yrittäjyydelle ja yrittäjyyden kasvulle. (mukaillen Fayolle & Gailly 2008; Hytti & O’Gorman 2004.)

Ammatillisella opettajalla, joka toimii yrittäjyyskasvattajana, tulisi olla näkemystä ja kykyä olla sekä avoin että mukautuva uusille ideoille. Hänen tulisi myös osata kriittisesti ja laajasti ajatella ja käsitellä eri aiheita. (Hytti & O’Gorman 2004.) Yrittäjyyskasvattajien on oltava asiantuntijoita useilla eri aloilla. Heidän on ymmärrettävä sekä yrittäjyyden että oppimisen keskeiset käsitteet ja teorit. (Fayolle 2013.) Tutkimuksessa on havaittu, että opettajan yrittäjyyskokemuksella on merkittävä vaikutus sellaisten opiskelijoiden yrittäjyysaikomusten lisäämiseen, joilla on sama oppimistyyli kuin opettajalla. (Diegoli, Gutiérrez & de los Salmenes Sánchez 2018).

Paason ja Korennon (2010) tutkimuksen mukaan ammatillisten opettajan yrittäjyysosaaminen on heikkoa. Parhaiten opettajan yrittäjyyskasvatusvalmiuksia voidaan kehittää kollaboratiivisen oppimisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kollegiaalisen tuen tuloksena (Peltonen 2014). Tätä näkemystä tukee myös Arpiaisen ja Tynjälän (2017) tekemä tutkimus tiimioppimisen vaikutuksesta yrittäjyyskasvatustaitojen oppimiseen. Myös oppilaitosten toiminta lähestyy yrityksen tapaista toimintaa, jolloin opettajan tulisi osata toimia kuten yrittäjä (Honka, Lampinen & Vertanen 2000).

EnterComp-osaamispyyrä ammatillisten opettajien yrittäjyystaitojen arviointivälineenä

Euroopan komissio (2007) on mallintanut kahdeksan avaintaitoa, joiden tavoitteena on vahvistaa kansalaisten elinikäistä oppimista työelämän ja toimintaympäristön muuttuessa. Yrittäjyys on yksi näistä avaintaidoista. Yrittäjämäi-



Kuvio 1. EntreComp-osaamisymppyrä (Bacigalupo ym. 2016)

sessä toiminnassa tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita on kuvattu tarkemmin Euroopan komission EntreComp-osaamisymppyrässä. Osaamisymppyrän mukaan yrittäjyydellä tarkoitetaan kykyä tarttua mahdollisuuksiin ja ideoihin sekä luoda niistä taloudellista, kulttuurista tai sosiaalista arvoa. (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande 2016; vrt. Gibb 1988, 2011; Jones & English 2004.) EntreComp-osaamisymppyrämallin mukaan yrittäjämäinen toimintatapa koostuu kolmesta osaamisalueesta ja 15 erityisestä osaamisesta seuraavasti: (Kuvio 1)

1. OSAAMISALUE: IDEAT JA MAHDOLLISUUDET (ideas and opportunities)

- mahdollisuuksien havainnointi: mielikuvituksen ja kyvykkyyksien käyttöarvoa tuottavien mahdollisuuksien havainnointi
- luovuus: luovien ja tarkoituksellisten ideoiden kehittäminen
- visio: työskenteleminen kohti omaa tulevaisuusvisiota,
- ideoiden arvostaminen: ideoiden ja mahdollisuuksien huolellinen hyödyntäminen,
- eettinen ja kestävä ajattelu: ideoiden ja mahdollisuuksien seurauksien ja vaikutusten arviointi.

2. OSAAMISALUE: RESURSSIT/VOIMAVARAT (recourses)

- itsetuntemus ja minäpystyvyys: usko itseen ja jatkuva kehittyminen
- motivaatio ja määrätietoisuus: fokuksen säilyttäminen ja periksiantamattomuus
- resurssien liikuttaminen: tarvittavien resurssien kerääminen ja johtaminen
- muiden liikuttaminen: inspirointi, innostaminen ja osallistaminen.
- taloudellinen lukutaito: taloudellisen tietotaidon kehittäminen

3. OSAAMISALUE: TOIMEENPANO (into action)

- aloitteen tekeminen: toimeen ryhtyminen
- suunnittelu ja johtaminen: priorisointi, organisointi ja seuranta
- kyky sietää epävarmuutta, riskejä ja monimuotoisuutta: epävarmuutta, monimuotoisuutta, riskejä sisältävien päätösten tekeminen
- muiden kanssa työskentely: tiimin muodostaminen, yhteistyö ja verkostoituminen
- kokemuksen kautta oppiminen: tekemällä oppiminen.

EntreComp-osaamispyyrän mukaisen osaamisen lisäksi tässä tutkimuksessa opettajille valittiin arvioitavaksi kuusi merkittävaksi tiedettyä työelämäosaamisen osa-alueita. Nämä osa-alueet ovat

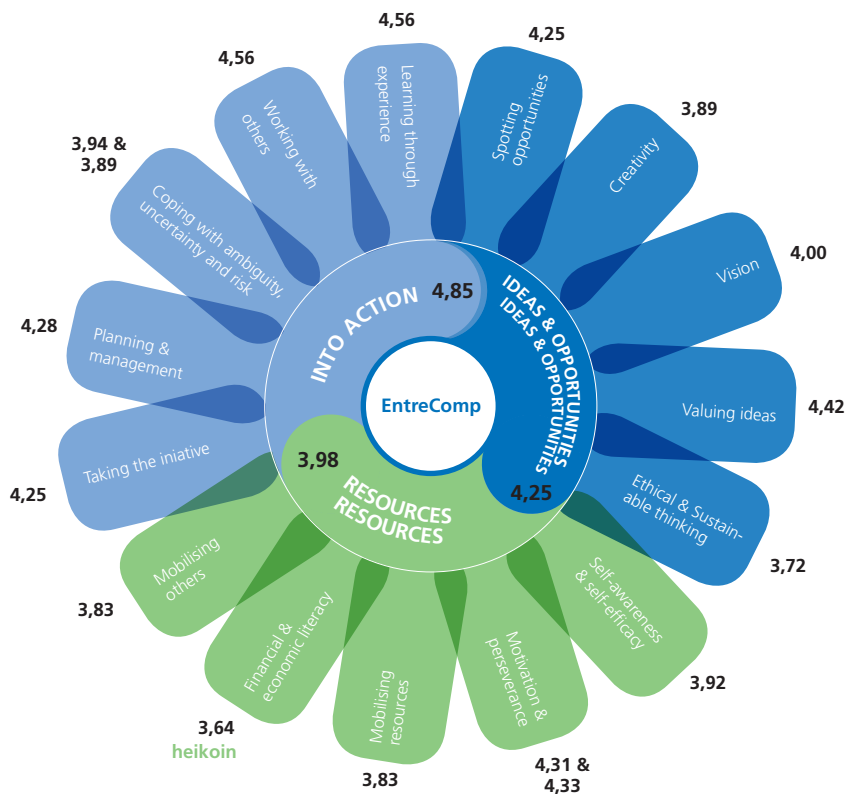
- 1) jatkuva oppiminen
- 2) resilienssikyky
- 3) vuorovaikutustaidot
- 4) yhteistyötaidot
- 5) yrittäjyystaidot ja
- 6) digitaaliset taidot.

Jatkuva oppiminen tarkoittaa ajasta ja paikasta riippumatonta mahdollisuutta opiskella oppiakseen. Resilienssi käsitteenä yhdistetään yksilön kykyyn sietää muutosta siten, että pystyy muuntamaan omaa toimijuutta ja toimintaa vastaamaan muodostuvaa uutta. Hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot luovat edellytyksiä niin yhteisölliseen toimintaan kuin yksilön toimijuuteen. Yrittäjyystaitojen osalta korostuu yrittäjyyden ja yritteliäisyyden osaaminen.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, mikä on ammatillisen opettajan käsitys omasta yrittäjyysosaamisestaan. Tutkimuksen tutkintakehikkona käytettiin EntreComp-osaamispyyrässä esitettyjä taitoja ja vastaaja laitoi tärkeysjärjestykseen annetut kuusi opettajan osaamiseen ja tulevaisuuden työhön vaikuttavaa tekijää: jatkuva oppiminen, resilienssikyky, vuorovaikutus-, yhteistyö-, yrittäjyys- ja digitaaliset taidot. Tutkimuksessa ammatilliset opettajat arvioivat omaa yrittäjyysosaamistaan EntreComp-osaamispyyrän ja tulevaisuuden työelämän muutoksen rajapinnassa.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mikä on ammatillisen opettajan yrittäjyysosaaminen EntreCompin-osaamisen osalta?
2. Mitä annetuista tulevaisuuden työhön ja osaamiseen vaikuttavista tekijöistä opettaja arvioi merkittävimpänä vaikuttavan opettajan työhön?
3. Miten EntreComp-osaamispyyrän kautta saadut vastaukset ja opettajien merkittävimpinä pitämät tulevaisuuden työhön vaikuttaviin asiat suhteutuvat toisiinsa?



keskiarvo 4,09

Kuvio 2. Opettajan arviot omasta osaamisesta EntreComp-osaamispyyrän osa-alueittain ja yksittäisen osaamisen osalta.

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä ja tutkimukseen osallistui 36 henkilöä. Kyselyyn osallistuneet tavoitettiin Suomen Yrittäjien, yhden ammattioiston ja ammattikorkeakoulun järjestämän yrittäjyyskasvatusta ja tulevaisuusosaamista käsittelevän koulutuksen kautta keväällä 2019. Kyselyssä oli kaksi osaa. Toinen käsitteli EntreComp-osaamisen 17 väittämäkysymystä Likert 1–5 asteikolla ja jälkimmäinen tulevaisuusosaamista, jotka vastaaja laittoi tärkeysjärjestykseen sekä yhden avoimen kysymyksen. Verkkokyselylomake on liitteessä 1. Aineistoa käsiteltiin Webropolissa ja Excelissä.

Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Kyselyssä vastaajaa informoitiin tutkimuksesta ja kysyttiin henkilökohtaisesti lupa aineiston käyttämiseen. Vastaajista 28 oli naisia ja 8 miestä, ja koko vastaajajoukosta 22 henkilöä edusti ammatillista koulutusta ja 14 korkea-asteen koulutusta. Kyselyyn osallistuneet voidaan luokitella viiteen positioon suhteessa koulutukseen: ammatilliset opettajat, opettajaopiskelijat, koulutuspäälliköt, rehtorit, kehittämisshenkilöt. Kyselyyn vastanneista käytetään nimikettä ammatillinen opettaja, sillä kyselyssä heitä ohjeistettiin vastaamaan kysymyksiin opettajan osaamisen näkökulmasta. Aineistoa käytettiin anonymisti ja aineisto oli ensimmäisen kirjoittajan käytettävissä. Tuloksia tarkasteltiin määrällisesti ja tilastollista merkittävyysvertailua ei vastaajajoukon pienuuden takia tehty.

Tulokset ja analyysi

Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat yrittäjyysosaamisensa hyväksi (ka = 4,09). Likert-asteikko oli 1–5. Tutkimukseen osallistuneita pyydettiin arvioimaan omaa opettajaosaamistaan yrittäjyyskasvatuksen EntreComp-osaamisempiirissä esitettyjen ominaisuuksien väittämien osalta. Asteikossa numero 1 kuvaa heikosti tai huonosti minua ja toimintaani, ja vastaavasti numero 5 kuvaa minua ja toimintaani erittäin hyvin. Aineiston analyysin perusteella näyttää siltä, että opettajan vahvimmat yrittäjyysosaamiset jakaantuivat kaikille EntreComp-osaamisempiirän kolmelle osa-alueesta (toimeenpano/into action; ideat ja mahdollisuudet/ideas & opportunities; voimavarat, resurssit/recourses). Kolmesta osa-alueesta vahvimaksi opettajat arvioivat toimeenpanon (into action) (ka = 4,85). Heikomiksi opettajat arvioivat voimavarat (recourses) (ka = 3,98) ja tästä osa-alueesta on myös yksittäisen osaamisen heikoin keskiarvo 3,64. Ideat ja mahdollisuudet -osa-alue (ideat & opportunities) sai keskiarvon 4,25. Kaksi osaamista, coping with ambiguity, uncertainty & risk ja motivation & perseverance, oli jaettu kahteen eri kysymykseen. (Kuvio 2)

OPETTAJAN ARVIO OMASTA OSAAMISESTA	Yht.	Ka	Mediaani
Ideat ja mahdollisuudet		4,85	
Tartun mahdollisuuksiin ja ideoihin (spotting opportunities)	36	4,25	4
Olen luova ja keksin uusia ideoita (creativity)	36	3,89	4
Minulla on näkemyksiä ja visioita tulevaisuudesta (vision)	36	4,00	4
Arvostan ideoita ja kannustan uusien ideoiden tekemiseen (valuing ideas)	36	4,42	4
Ajattelen ideoiden eettisyyttä ja kestävyyttä (ethical & sustainable thinking)	36	3,72	4
Resurssit ja voimavarat		3,98	
Minulla on vahva itsetuntemus ja minäpystyvyys (self-awareness & self-efficacy)	36	3,92	4
Olen motivoitunut työssäni (motivation)	36	4,31	4,5
Olen sinnikäs ja yritteliäs (perseverance)	36	4,33	4
Saan voimavarat (asiat, ideat) liikkeelle (mobilising resources)	36	3,83	4
Saan ihmiset toimimaan asetetun tavoitteen mukaisesti (mobilising others)	36	3,83	4
Minulla on ymmärrystä raha- ja talousosaamisesta (financial & economy literacy)	36	3,64	4
Toimeenpano		4,25	
Olen aloitteellinen (taking the initiative)	36	4,25	4
Minulla on suunnittelu- ja johtamiskykyä (planning & management)	36	4,28	4
Siedän epävarmuutta (coping with ambiguity & uncertainty)	36	3,94	4
Osaan hallita ja kestän riskejä (coping with risk)	36	3,89	4
Osaan työskennellä muiden kanssa (working with others)	36	4,56	5
Opin kokemuksen kautta (learning through experience)	36	4,56	5
Yhteensä		4,09	4

Taulukko 2. Opettajan arvio omasta osaamisesta EntreComp-osaamispyyrän kuvauksien kautta.

	Toinen aste n=22	Korkea- aste n=14	Erotus
Osaan työskennellä muiden kanssa (working with others)	4,59	4,50	0,09
Opin kokemuksen kautta (learning through experience)	4,55	4,57	-0,02
Arvostan ideoita ja kannustan uusien ideoiden tekemiseen (valuing ideas)	4,45	4,36	0,09
Minulla on suunnittelu- ja johtamiskykyä (planning & management)	4,41	4,07	0,34
Tartun mahdollisuuksiin ja ideoihin (spotting opportunities)	4,36	4,07	0,29
Olen motivoitunut työssäni (motivation)	4,27	4,36	-0,09
Olen aloitteellinen (taking the initiative)	4,27	4,21	0,06
Olen sinnikäs ja yritteliäs (perseverance)	4,23	4,50	-0,27
Minulla on näkemyksiä ja visioita tulevaisuudesta (vision)	3,95	4,07	-0,12
Minulla on vahva itsetuntemus ja minäpystyvyys (self-awareness & self-efficacy)	3,91	3,93	-0,02
Osaan hallita ja kestän riskejä (coping with risk)	3,91	3,86	0,05
Olen luova ja keksin uusia ideoita (creativity)	3,86	3,93	-0,07
Siedän epävarmuutta (coping with ambiguity & uncertainty)	3,86	4,07	-0,21
Saan ihmiset toimimaan asetetun tavoitteen mukaisesti (mobilising others)	3,82	3,86	-0,04
Saan voimavarat (asiat, ideat) liikkeelle (mobilising resources)	3,77	3,93	-0,16
Minulla on ymmärrystä raha- ja talousosaamisesta (financial & economy literacy)	3,77	3,43	0,34
Ajattelen ideoiden eettisyyttä ja kestävyyttä (ethical & sustainable thinking)	3,55	4,00	-0,45

Taulukko 3. EntreComp-osaamisten erot toisen ja korkea-asteen opettajien vastauksissa.

Tarkasteltaessa tuloksia yksittäisen EntreCompin yrittäjyysosaamisen osalta opettajien vahvuuksina näyttäytyivät: 1) osaan työskennellä muiden kanssa (ka = 4,56), 2) opin kokemuksen kautta (4,56), 3) arvostan ideoita ja kannustan ideoiden tekemiseen (4,42), 4) olen sinnikäs ja yritteliäs (4,33) sekä 5) olen motivoitunut työssäni (4,31). Eniten kehitettävää opettajat näkivät olevan seuraavissa osaamisissa: 1) minulla on ymmärrystä raha- ja talousosaamisesta (3,64), 2) ajattelen ideoiden eettisyyttä ja kestävyyttä (3,72), 3) saan ihmiset toimimaan asetetun tavoitteen mukaisesti (3,83), 4) saan voimavarat (asiat, ideat) liikkeelle (3,83) sekä 5) osaan hallita ja kestän riskejä (3,89). Vastaajat kokivat hallitsevansa hyvin vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, he arvostavat muita ja he ovat periksiantamattomia. (Kuvio 2 ja Taulukko 2)

Vertailtaessa toisen ja korkea-asteen opettajien tuloksia voi havaita hyvin pieniä, vain kymmenysten eroja keskiarvoissa (Taulukko 3). Suurin ero eri kouluastetta edustavien opettajien vastauksissa oli ideoiden eettisyyden ja kestävyuden -osaamisessa. Korkea-asteen opettajat kokivat osaavansa tämän osaamisen paremmin kuin toisen asteen opettajat. Ero on 0,45 yksikköä. Likert-arviointiasteikolla 1–5:een.

Ammatillisen opettajan arvio tulevaisuuden työhön ja osaamisen vaikuttavista tekijöistä

Toisena kysymyksenä opettajaa pyydettiin laittamaan tärkeysjärjestykseen tulevaisuuden työhön ja osaamisen vaikuttavat tekijät. Arviointiasteikossa numero 1 tarkoitti, että tekijä vaikutti eniten opettajan työhön ja vastaavasti numero 6, että tekijä vaikutti vähiten opettajan työhön. Tuloksissa siis pienimmän keskiarvon saanut tekijä vaikutti opettajan osaamiseen ja työhön eniten ja vastaavasti suurimpaan keskiarvon saanut tekijä vaikutti vähiten. Annetut työelämäosaamisen tekijät olivat jatkuva oppiminen, resilienssikyky, vuorovaikutustaidot, yhteistyötaidot, yrittäjyystaidot ja digitaaliset taidot.

Tuloksista havaittiin, että vastaajat olivat suhteellisen yksimielisiä (ka = 2,36) siitä, että jatkuva oppiminen eli aikaan ja paikkaan sitomaton oppiminen koettiin vaikuttavan eniten opettajan tulevaisuuden työhön ja osaamiseen. Vastaajista 22 henkilöä 36:sta arvioi tämän osa-alueen tärkeimmäksi. Vähiten opettajan työhön ja osaamiseen arvioitiin vaikuttavan yrittäjyys ja yritteliäisyyden lisääntyvä tarve eli yrittäjyystaidot (ka = 4,44, 9 hlö). Vertailtaessa tuloksia eri kouluasteiden ja sukupuolen mukaan oli havaittavissa vain hyvin pieniä eroja. Toisen asteen opettajat arvioivat yrittäjyystaidot merkityksellisemmäksi (ka = 4,09) kuin korkea-asteen opettajat (ka = 5,00). Tuloksista nähdään myös, että resilienssikyky ja vuorovaikutustaidot arvioitiin vai-

	Kaikki N=36	Toinen aste n=22	Korkea- aste n=14
Oppimisen muutos ajasta ja paikasta riippumattomaksi, jatkuva oppiminen	2,36	2,27	2,50
Yhteiskunnassa tapahtuva jatkuvamuutos ja sen sietäminen, resilienssikyky	3,14	3,09	3,21
Kyky olla vuorovaikutuksessa erilaisten välineiden kautta ja eri toimijoiden kanssa, vuorovaikutustaidot	3,25	3,68	2,57
Työtä tehdään yhdessä ja yksilön osaaminen ei ole enää niin ratkaisevaa, yhteistyötaidot	3,92	4,14	3,57
Yrittäjyys ja yritteliäisyyden lisääntyvä tarve, yrittäjyystaidot	4,44	4,09	5,00
Teknologian, tekoälyn ja digitaalisuuden kasvu, digitaaliset taidot	3,89	3,73	4,14

Taulukko 4. Opettajien arvio tulevaisuuden opettajan työhön ja osaamiseen vaikuttavista tekijöistä. Mitä pienempi keskiarvo on, sitä merkityksellisemmäksi asia on arvioitu. Tärkeysjärjestys asteikolla 1–6, 1=tärkein ja 6=vähiten tärkein.

kuttavan opettajan työhön ja osaamiseen lähes yhtä merkityksellisesti. (Taulukko 4)

Tuloksia tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon, että kyselyn sanallisissa vastauksissa on neljä mainintaa siitä, että annettuja vaihtoehtoja oli vaikea laittaa tärkeysjärjestykseen. Kommenttien mukaan kaikki annetut vaihtoehdot koettiin merkittäviksi ja opettajan tulisi huomioida ne omassa osaamisessaan.

Vastaajien EntreComp-osaamisten välillä on eroja, kun tarkastellaan tuloksia niiden vastaajien kesken, jotka arvioivat jatkuvan oppimisen merkittävämäksi tai vähiten merkittäväksi. Opettajat, jotka arvioivat jatkuvan oppimisen tärkeimmäksi opettajan työhön vaikuttavaksi tekijäksi, arvioivat osaavansa paremmin EntreCompin ideat ja mahdollisuudet -osa-alueen osaamiset kuin he, jotka arvioivat tämän osa-alueen viimeiseksi. Suurimmat erot keskiarvoissa merkityksellisemmäksi ja ei merkitykselliseksi -vastanneiden kesken oli seuraavissa osaamisissa: 1) Minulla on näkemyksiä ja visioita tulevaisuudesta (keskiarvon erotus -0,90), 2) Minulla on ymmärrystä raha- ja talousosaamisesta (-0,73) ja 3) Olen luova ja keksin uusia ideoita (-0,67). (Taulukko 5)

Vastaajien EntreComp-osaamisten välillä on eroja, kun tarkastellaan tuloksia myös niiden vastaajien kesken, jotka arvioivat yrittäjyystaitojen merkittä-

Opettajan arvio omasta osaamisesta

Ideat ja mahdollisuudet, keskiarvo

Tartun mahdollisuuksiin ja ideoihin (spotting opportunities)

Olen luova ja keksin uusia ideoita (creativity)

Minulla on näkemyksiä ja visioita tulevaisuudesta (vision)

Arvostan ideoita ja kannustan uusien ideoiden tekemiseen (valuing ideas)

Ajattelen ideoiden eettisyyttä ja kestävyyttä (ethical & sustainable thinking)

Resurssit / voimavarat, keskiarvo

Minulla on vahva itsetuntemus ja minäpystyvyys (self-awareness & self-efficacy)

Olen motivoitunut työssäni (motivation)

Olen sinnikäs ja yritteliäs (perseverance)

Saan voimavarat (asiat, ideat) liikkeelle (mobilising resources)

Saan ihmiset toimimaan asetetun tavoitteen mukaisesti (mobilising others)

Minulla on ymmärrystä raha- ja talousosaamisesta (financial & economy literacy)

Toimeenpano, keskiarvo

Olen aloitteellinen (taking the initiative)

Minulla on suunnittelu- ja johtamiskykyä (planning & management)

Siedän epävarmuutta (coping with ambiguity & uncertainty)

Osaan hallita ja kestän riskejä (coping with risk)

Osaan työskennellä muiden kanssa (working with others)

Opin kokemuksen kautta (learning through experience)

Taulukko 5. Erot vastaajien välillä sen suhteen, miten hän on arvottanut yrittäjyystaitojen ja jatkuvan oppimisen merkityksen opettajan tulevaisuuden työn osaamisessa. Mitä suurempi luku osaamisessa, sitä paremmin henkilö kokee osaavansa kyseisen taidon. Likert-asteikko 1–5.

JATKUVA OPPIMINEN			YRITTÄJYYSTAIDOT		
nro 1 tai 2, n=22	nro 6, n=3	Erotus	nro 1 tai 2, n=4	nro 6, n=9	Erotus
4,13	3,67		3,80	4,02	
4,27	3,67	-0,60	4,25	4,22	-0,03
4,00	3,33	-0,67	4,00	3,89	-0,11
4,23	3,33	-0,90	3,50	4,00	0,50
4,41	4,33	-0,08	4,25	4,33	0,08
3,73	3,67	-0,06	3,00	3,67	0,67
3,93	3,94		3,83	4,04	
3,86	4,00	0,14	3,75	3,89	0,14
4,14	4,33	0,19	3,75	4,56	0,81
4,36	4,33	-0,03	4,25	4,67	0,42
3,73	3,67	-0,06	3,50	3,89	0,39
3,73	4,33	0,60	4,00	3,67	-0,33
3,73	3,00	-0,73	3,75	3,56	-0,19
4,21	4,33		4,08	4,17	
4,09	4,33	0,24	4,00	4,11	0,11
4,27	4,33	0,06	4,50	4,11	-0,39
3,91	4,33	0,42	3,75	4,22	0,47
3,86	4,00	0,14	3,75	3,89	0,14
4,55	4,67	0,12	4,50	4,22	-0,28
4,55	4,33	-0,22	4,00	4,44	0,44

vämmäksi tai vähiten merkittäväksi. Opettajat, jotka arvioivat yrittäjyystaitojen vaikuttavan eniten (nro 1 ja 2) opettajan työhön ja osaamiseen, arvioivat omaa yrittäjyysosaamistaan heikommaksi, kuin opettajat, jotka arvioivat yrittäjyystaitojen vaikuttavan vähiten (nro 6) tulevaisuuden työhön ja osaamiseen. Yrittäjyystaidot merkityksellisimmäksi nostaneet arvioivat oman yrittäjyysosaamisensa heikommaksi erityisesti seuraavissa osa-alueissa: olen motivoitunut työssäni, minulla on näkemyksiä ja visioita tulevaisuudesta sekä epävarmuuden sietokyvyssä.

Pohdintaa

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, mikä on ammatillisen opettajan käsitys omasta yrittäjyysosaamisestaan. Lisäksi vastaaja laittoi tärkeysjärjestykseen annetut kuusi opettajan osaamiseen ja tulevaisuuden työhön vaikuttavaa tekijää: jatkuva oppiminen, resilienssikyky, vuorovaikutus-, yhteistyö-, yrittäjyys- ja digitaaliset taidot. Tutkimuksessa ammatilliset opettajat arvioivat omaa yrittäjyysosaamistaan EntreComp-osaamisempyrän ja tulevaisuuden työelämän muutoksen rajapinnassa.

Tutkimusaineiston perusteella näytti siltä, että ammatilliset opettajat arvioivat yrittäjyysosaamisensa hyväksi. Arvioitaessa 15 eri EntreComp-osaamisempyrän mukaista ominaisuutta tutkimukseen osallistujat arvioivat osaamisensa melko tasaiseksi eri osa-alueissa. Vastaajien mediaanivastaus kaikissa 15 ominaisuudessa oli joko 4 tai 5. EntreComp-osaamisempyrää kuvaa yrittäjyysosaamisen geneerisinä taitoina, jotka puolestaan linkittyvät luontevasti toisiinsa ja tukevat toinen toisiaan. Tämä voi osaltaan selittää sitä, että geneerisiä taitoja ja osaamisia voi olla hankala arvioida toisistaan erillisinä. Heikoimmaksi arvioitiin taloudellinen lukutaito (minulla on ymmärrystä talous- ja raha-asioista), joka ei ole toiminnallista osaamista ja asennetta, vaan mukana on vahva tietoelementti. Tuntemus omasta hyvästä yrittäjyysosaamisesta on tärkeä, kun opettajat suunnittelevat yrittäjyyttä tukevia pedagogisia ratkaisuja (vrt. Arasti, Falavarjani & Imanipour 2012; Ruskovaara & Pihkala 2013). Opettajat arvioivat, että heidän vahvin osaamisensa on ideoiden ja mahdollisuuksiin kannustamisessa ja niiden näkemisessä. Tämä on hyvin looginen tulos opettajille, joiden perustehtävä on ohjata opiskelijaa löytämään mahdollisuutensa ja kehittyä itsenäiseksi toimijaksi. Samoin kuin että opettajan vahvaa osaamista olivat tiimityötaidot ja kokemuksen kautta oppiminen, jotka ovat vahvasti mukana suomalaisessa koulukulttuurissa ja myös opettajankoulutuksessa.

Tutkimustulokset kertovat, että ammatilliset opettajat tarvitsevat lisää tietoa ja osaamista raha- ja talousasioista, vahvistusta yrittäjyyteen liittyvään it-

setuntemukseen ja minäpystyvyyteen sekä voimavarojen liikkeelle panoon ja luovuus- ja ideointitaitoihin. Tulokset kertovat myös siitä, että erityisesti toisen asteen opettajien ideoiden eettisyyden ja kestävyysajattelun osaamista tulisi vahvistaa. Kolhon (2018) keräämässä vastaavanlaisessa tutkimuksessa 142 opettajaa arvioivat, että heidän yrittäjyysosaamisensa tulisi eniten kehittää kykyä sietää riskejä, innovaatio-, luovuus ja tulevaisuusosaamista sekä itseluottamusta. Osaltaan nyt tehty tutkimus tukee aiemmin saatua tulosta.

Kun ammatilliset opettajat laittoivat tärkeysjärjestykseen opettajan tulevaisuuden työhön ja osaamiseen vaikuttavia tekijöitä nousi merkityksellisemmäksi jatkuva oppiminen. Tässä tutkimuksessa sillä tarkoitettiin aikaa ja paikkaan sitomatonta oppimista. Erityisesti toisen asteen opettajien vastauksiin tämän osa-alueen merkityksellisyydestä on saattanut vaikuttaa vuoden 2018 voimaan tullut ammatillisen koulutuksen reformi, jossa painotetaan työelämässä tapahtuvaa oppimista ja sen merkitystä osaamisen hankkimisessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Myös korkea-asteella tuli voimaan laki vuonna 2019, joka vahvistaa jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia korkeakouluissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Jatkuva oppiminen ja sen mukanaan tuoma muutos oppimisympäristöihin myös haastaa opettajaa uudistamaan osaamistaan, kehittämään tietoteknisiä valmiuksia ja luomaan uudenlaisia oppimisympäristöjä (Valtioneuvosto 2019). Tutkimustulosten mukaan jatkuvan oppimisen tärkeimmäksi nostaneiden opettajien arvio omista taidoista liittyen näkemyksellisyyteen, luovuuteen ja uusien ideoiden arvostamiseen ja mahdollistamiseen on korkeampi kuin muilla vastaajilla. He siis arvioivat osaavansa edellä mainitut taidot hyvin.

Tutkimuksen mukaan opettajat arvioivat vähiten opettajan tulevaisuuden työhön ja osaamiseen vaikuttavaksi tekijäksi yrittäjyyden, yritteliäisyyden lisääntyvän tarpeen ja yrittäjyystaidot. Tulosta voi osaltaan selittää se, kuten tutkimuksesta selviää, että opettajat jo kokevat oman yrittäjyysosaamisen hyväksi. Tätä kautta kriittisemmiksi omaan työhön vaikuttaviksi tekijöiksi valikoituivat muut viisi tulevaisuuden työhön ja osaamiseen vaikuttavaa tekijää. Toisaalta tulos voi olla merkki siitä, että yrittäjyys jää muiden opettajan työhön vaikuttavien tekijöiden varjoon. Muun muassa Gibbin (1999) esille nostamat generiset, yritteliäät työelämätaidot nähdään tärkeiksi opettajan työhön vaikuttaviksi tekijöiksi, mutta yrittäjyys sellaisenaan ei niinkään. Yrittäjyysosaamista tulisikin myös opettajan osaamisena tarkastella riittävän laajasti huomioiden myös yrittäjyyden yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtämisen ja yrittäjyydessä tarvittavien tietojen ja taitojen kokonaisuutena. (vrt. Diegoli ym. 2018; Hytti & O’Gorman 2004; Olokundun ym. 2017.)

Yrittäjyystaitoihin merkityksellisesti suhtautuvien oma arvio yrittäjyysosaamisestaan on kriittisempi kuin niiden vastaajien osalta, jotka eivät arvioineet yrittäjyyttä merkitykselliseksi.

Näin erityisesti seuraavissa osa-alueissa: olen motivoitunut työssäni, minulla on näkemyksiä ja visioita tulevaisuudesta sekä ajattelen ideoiden eettisyyttä ja kestävyyttä.

Luotettavuus ja yleistettävyys

Koska vastaajajoukko on pieni, tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia ammatillisia opettajia, mutta tulokset kuitenkin nostavat mielenkiintoisen aiheen keskusteltavaksi: Vastaajat kokivat oman yrittäjyysosaamisensa hyväksi. Jos vastaajajoukko olisi suurempi, olisivatko tulokset samanlaisia?

Toisena näkökulmana on myös huomioitava, että EntreComp-osaamisympyrän validiteettia ja reliabiliteettia ei ole testattu. Jolloin ei voida varmasti tietää kuinka hyvin EntreComp-ympyrä toimii yrittäjyysosaamisen kuvaajana eri kohderyhmille.

Kolmantena asiana kannattaa huomioida, että tutkimukseen osallistuneet vastaajat olivat kiinnostuneita yrittäjyyskasvatuksesta, koska olivat osallistuneet aihetta käsittelevään vapaaehtoiseen täydennyskoulutukseen. Koulutuksessa esiin nostetut teemat ja näkökulmat ovat voineet vaikuttaa vastaajien vastauksiin.

Jatkotutkimusaiheita

Jatkossa tutkimus on mielekästä toteuttaa laajemmalle joukolle, mukaan lukien opettajia, joilla ei ole vahvaa sidettä yrittäjyyskasvatukseen. Lisäksi siihen on hyvä liittää tarkentavia avoimia kysymyksiä sekä osallistujien haastatteluja. Tutkimuksessa on hyvä selvittää, kuinka tärkeäksi osallistujat arvottavat yrittäjyyden ja onko koetulla tärkeydellä merkitystä opettajan käsitykseen omasta yrittäjyysosaamisestaan. Itsearviointiin lisäksi opettajan yrittäjyysosaamisen tutkimiseen voi löytää muita täydentäviä tutkimustapoja. Opettajat arvioivat oman yrittäjyysosaamisensa hyväksi. Tästä jatkumona on tarpeen nähdä, kuinka he arvioivat yrittäjyyskasvatusosaamisensa.

Lähdeluettelo

- Arasti, Z., Falavarjani, M. K., & Imanipour, N. 2012. A Study of Teaching Methods in Entrepreneurship Education for Graduate Students. *Higher Education Studies*, 2(1), 2–10. doi:10.5539/hes.v2n1p2
- Arpiainen, R-L., & Tynjälä, P. 2017. Introducing Team Learning in a Developing Economy: Students' Experiences of Experiential Entrepreneurship Education in Namibia, *Journal of*

- Enterprising Culture*, 25(2), 179–210. doi:10.1142/S0218495817500078
- Baartman, L.K., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., & van der Vleuten, C.P. 2007. Evaluating assessment quality in competence-based education: a qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114–129. doi:10.1016/j.edurev.2007.06.001
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. 2016. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Rumble, M. 2012. Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa: P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (toim.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Boyatzis, R.E. 2008. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), pp. 5–12. doi:10.1108/02621710810840730
- Diegoli, B.R., Gutiérrez, H.S.M., & de los Salmones Sánchez, M.D.M. 2018. Teachers as entrepreneurial role models: The impact of a teacher's entrepreneurial experience and student learning styles in entrepreneurial intentions. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(1).
- Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R., & Myllyoja, J. 2017. *Kohti jaettava ymmärrystä työn tulevaisuudesta*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 33/2017.
- Euroopan komissio. 2017. *Key Competencies for Lifelong Learning – European Reference Framework*. Luettu osoitteesta <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7–8), 692–701. doi:10.1080/08985626.2013.821318
- Fayolle, A., & Gailly, B. 2008. From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569–593. doi:10.1108/03090590810899838
- Gibb, A. 1988. The Enterprise Culture: Threat or Opportunity? *Management Decision*, 26(4), 5–12. doi:10.1108/ebo01500
- Gibb, A. 1999. Creating an entrepreneurial culture in support of SMEs. *Small Enterprise Development*, 10(4), 27–38. doi:10.3362/0957-1329.1999.040
- Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – determining the basis for coherent policy and practice?. Teoksessa: Kyrö, P ja Carrier, C. (toim.), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-cultural University Context*. Entrepreneurship Education Series 2005/2, Research Centre for Vocational and Professional Education, University of Tampere, Hämeenlinna, 44–67.
- Gibb, A. 2011. Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 17(2), 146–165. doi:10.1108/1355255111114914
- Halava, I. 2018, huhtikuu. *Työn ja yrittäjyyden murros*. Luento Työelämä muuttuu – ravistetaan pedagogiikkaa -opettajien valmennustilaisuudessa, Jyväskylä.
- Heinonen, J., & Poikkijoki, S-A. 2006. An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of Management Development*, 25(1), 80–94. doi:10.1108/02621710610637981
- Henry, C., & Lewis, K. 2018. A review of entrepreneurship education research: Exploring the contribution of the Education Training special issues. *Education + Training*, 60(3), 263–286. doi:10.1108/ET-12-2017-0189
- Honka, J., Lampinen, L., & Vertanen, I. (toim.) 2010. *Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10*. Opetushallitus.

- Husu, J., & Toom, A. 2016. *Opettajat ja opettajankoulutus—suuntia tulevaan. Selvitys ajan-kohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75552>
- Huusko, M., Vettenniemi, J., Hievanen R., Tuurnas, A., Hietala, R., Kolhinen, J., & Rusko-vaara, E. 2018. *Yrittämään oppii yrittämällä. Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa -arviointi*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 25:2018. Tampere: Punamusta.
- Hytti, U., Kuopusjärvi, P., Vento-vierikko, I., Schneeberger A., Stampfl, C., O’Gorman, C., Hermann, K. 2002. *State-of-art of enterprise education in Europe*. Results from the ENTRE-DU project. Turku.
- Hytti, U., & O’Gorman, C. 2004. What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training*, 46(1), 11–23. doi:10.1108/00400910410518188
- Jones, C., & English, J. 2004. A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 46(8), 416–423. doi:10.1108/00400910410569533
- Kolho, P. 2018. Opettajan yrittäjyyskasvatusosaaminen -kysely. Käsikirjoitus.
- Kuratko, D. 2003. *Entrepreneurship Education: Emerging trends and challenges for the 21st Century*. The U.S. Association of Small Business & Entrepreneurship. Coleman White Paper Series.
- Mason, C. 2011. Entrepreneurship education and research: emerging trends and concerns. *Journal of Global Entrepreneurship*, 1(1), 13–25.
- Man, T.W.Y., Lau, T., & Chan, K.F. 2002. The Competitiveness of Small and Medium Enterprises: A Conceptualization with Focus on Entrepreneurial Competencies. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 123–142. doi:10.1016/S0883-9026(00)00058-6
- Matlay, H. 2005. Researching entrepreneurship and education: Part 1: what is entrepreneurship, and does it matter? *Education + Training*, 47(8/9), 665–677. doi:10.1108/00400910510633198
- Matlay, H. 2006. Researching entrepreneurship and education: Part 2: what is entrepreneurship education and does it matter?. *Education + Training*, 48(8/9), 704–718. doi:10.1108/00400910610710119
- McKinsey Global Institute. 2017. *Director Manyika: What is the future of work?* Luettu osoitteesta <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/what-is-the-future-of-work>
- Miller, R. 2016. A 2025 scenario. Teoksessa: E. Kilpi (toim.), *Perspectives on new work. Exploring emerging conceptualizations*. Sitra Studies 114 (ss. 104–107). Luettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/julkaisut/perspectives-new-work/>
- Mwasalwiba, E. 2010. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20–47. doi:10.1108/0040091101017663
- Neck H., & Greene, P. 2011. Entrepreneurship education: Known words and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70. doi:10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Huhtanen, M. 2018. *Maailman parhaiksi opettajiksi. Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi*. Koulutuksen arviointikeskus julkaisut 27:2018. Tampere: PunaMusta.
- Olokundun, M. A., Ibidunni, A. S., Peter, F., Amaihian, A. B., & Ogbari, M. 2017. Entrepreneurship Educator’s Competence on University Students’ Commitment to learning and Business plan Writing. *Academy of Strategic Management Journal*, 16(2), 1–10.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Ammatillisen koulutuksen reformi*. Luettu osoitteessa: <https://minedu.fi/amisreformi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. *Jatkuva oppiminen*. Luettu osoitteessa: <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>
- Paaso, A. 2012. Osaava ammatillinen opettaja. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 4(3), 46–56.
- Paaso, A., & Korento, K. 2010. *Osaava Opettaja 2010–2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen*. Loppuraportti. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print.
- Peltonen, K. 2014. *Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiuksien kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät*. (Akateeminen väitöskirja, Aalto -yliopisto).
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. 2013. Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education + Training*, 55(2), 204–216. doi:10.1108/00400911311304832
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J., & Rytkölä, T. 2010. Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher?. *Education + Training*, 52(2), 117–27. doi:10.1108/00400911011027716
- Sommarström, K., Ruskovaara, E., & Pihkala, T. 2017. Company visits as an opportunity for entrepreneurial learning. *Journal for International Business and Entrepreneurship Development*, 10(3), 298–315. doi:10.1504/JIBED.2017.085505
- Sutela, H., & Pärnänen, A. 2018. *Yrittäjät Suomessa 2017*. Tilastokeskus. Luettu osoitteesta http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/tyym_201700_2018_21465_net.pdf
- Töytäri, A. 2019. *Näkökulmia ammattikorkeakoulujen opettajan oppimiseen ja osaamishaasteisiin*. (Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto).
- Valtioneuvosto. 2019. *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Pääministeri Rinteen hallitusohjelma 2019. Haettu osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/rinteen-hallitus/hallitusohjelma>
- World Economic Forum. 2016. *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Luettu osoitteesta http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- World Economic Forum. 2018. *The Future of Jobs Report. Centre for the New Economy and Society*. Luettu osoitteesta http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

Liite 1 Opettajan osaaminen

1. TUTKIMUSLUPA

Tällä kyselyllä kerään aineistoa tutkimustani varten. Tutkin opettajan osaamista yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa. Haluaisin kuulla ajatuksiasi opettajan osaamisesta. Vastaamiseen menee noin 5–10 min.

Vastaamalla tähän kyselyyn annat minulle luvan käyttää kertynyttä aineistoa tieteellisiin julkaisuihin ja aihepiiriä koskeviin kirjoihin. Tutkimustuloksia käsitellään anonyymisti ja luottamuksella. Yksittäisen vastaajan tietoja ei julkaista ja eikä käsitellä. Viitataan aineistoon siten, että yksittäistä vastaajaa ei pysty tunnistamaan. Aineisto säilytetään JAMKin salasanasuojatulla palvelimella. Tutkimustyöni valmistumisen jälkeen tiedot hävitetään. Annan mielelläni lisätietoja.

Kiitos avustasi opettajan osaamisen ja koulutuksen kehittämisessä!

Piia Kolho | 040 8099 617 | piia.kolho@jamk.fi

- Kyllä
- Ei

2. ARVIO OMAA OPETTAJAOSAAMISTASI SEURAAVIEN YRITTÄJYYSKASVATUKSEN ENTRECOMP-OSAAMISYMPYRÄSSÄ ESITETTYJEN OMINAISUUKSIEN VÄITTÄMIEN OSALTA.

1=kuvaa heikosti tai huonosti minua ja toimintaani,

5=kuvaa minua ja toimintaani erittäin hyvin.

1 2 3 4 5

- Tartun mahdollisuuksiin ja ideoihin (spotting opportunities)
- Olen luova ja keksin uusia ideoita (creativity)
- Minulla on näkemyksiä ja visioita tulevaisuudesta (vision)
- Arvostan ideoita ja kannustan uusien ideoiden tekemiseen (valuing ideas)
- Ajattelen ideoiden eettisyyttä ja kestävyyttä (ethical & sustainable thinking)
- Minulla on vahva itsetuntemus ja minäpystyvyys (self-awareness & self-efficacy)
- Olen motivoitunut työssäni (motivation)
- Olen sinnikäs ja yritteliäs (perseverance)
- Saan voimavarat (asiat, ideat) liikkeelle (mobilising resources)
- Saan ihmiset toimimaan asetetun tavoitteen mukaisesti (mobilising others)
- Minulla on ymmärrystä raha- ja talousosaamisesta (financial & economy literacy)

- Olen aloitteellinen (taking the initiative)
- Minulla on suunnittelu- ja johtamiskykyä (planning & management)
- Siedän epävarmuutta (coping with ambiguity & uncertainty)
- Osaan hallita ja kestän riskejä (coping with risk)
- Osaan työskennellä muiden kanssa (working with others)
- Opin kokemuksen kautta (learning through experience)

3. MITKÄ SEURAAVISTA TULEVAISUUDEN TYÖHÖN JA OSAAMISEEN VAIKUTTAVISTA TEKIJÖISTÄ MIELESTÄSI VAIKUTTAVAT OPETTAJAN TYÖHÖN? NÄET VAIHTOEHTOJEN KOKO TEKSTIN, KUN OSOITAT HIIRELLÄ VAIHTOEHTOA. VAIHTOEHDON TEEMA NÄKYY MYÖS ED. KUVASSA.

Laita asiat tärkeysjärjestykseen. 1=vaikuttaa annetuista eniten opettajan työhön, 6= vaikuttaa annetuista vähiten opettajan työhön

- Oppimisen muutos ajasta ja paikasta riippumattomaksi, jatkuva oppiminen
- Yhteiskunnassa tapahtuva jatkuvamuutos ja sen sietäminen, resilienssikyky
- Kyky olla vuorovaikutuksessa erilaisten välineiden kautta ja eri toimijoiden kanssa, vuorovaikut
- 1
- Työtä tehdään yhdessä ja yksilön osaaminen ei ole enää niin ratkaisevaa, yhteistyötaidot
- Yrittäjyys ja yritteliäisyyden lisääntyvä tarve, yrittäjyystaidot
- Teknologian, tekoälyn ja digitaalisuuden kasvu, digitaaliset taidot
- Oppimisen muutos ajasta ja paikasta riippumattomaksi, jatkuva oppiminen
- Yhteiskunnassa tapahtuva jatkuvamuutos ja sen sietäminen, resilienssikyky
- Kyky olla vuorovaikutuksessa erilaisten välineiden kautta ja eri toimijoiden kanssa, vuorovaikut...
- 2
- Työtä tehdään yhdessä ja yksilön osaaminen ei ole enää niin ratkaisevaa, yhteistyötaidot
- Yrittäjyys ja yritteliäisyyden lisääntyvä tarve, yrittäjyystaidot
- Teknologian, tekoälyn ja digitaalisuuden kasvu, digitaaliset taidot
- Oppimisen muutos ajasta ja paikasta riippumattomaksi, jatkuva oppiminen
- Yhteiskunnassa tapahtuva jatkuvamuutos ja sen sietäminen, resilienssikyky
- Kyky olla vuorovaikutuksessa erilaisten välineiden kautta ja eri toimijoiden kanssa, vuorovaikut...
- 3
- Työtä tehdään yhdessä ja yksilön osaaminen ei ole enää niin ratkaisevaa, yhteistyötaidot

- Yrittäjyys ja yritteliäisyyden lisääntyvä tarve, yrittäjyystaidot
- Teknologian, tekoälyn ja digitaalisuuden kasvu, digitaaliset taidot
- Oppimisen muutos ajasta ja paikasta riippumattomaksi, jatkuva oppiminen
- Yhteiskunnassa tapahtuva jatkuvamuutos ja sen sietäminen, resilienssikyky
- Kyky olla vuorovaikutuksessa erilaisten välineiden kautta ja eri toimijoiden kanssa, vuorovaikut...
- 4
- Työtä tehdään yhdessä ja yksilön osaaminen ei ole enää niin ratkaisevaa, yhteistyötaidot
- Yrittäjyys ja yritteliäisyyden lisääntyvä tarve, yrittäjyystaidot
- Teknologian, tekoälyn ja digitaalisuuden kasvu, digitaaliset taidot
- Oppimisen muutos ajasta ja paikasta riippumattomaksi, jatkuva oppiminen
- Yhteiskunnassa tapahtuva jatkuvamuutos ja sen sietäminen, resilienssikyky

4. HALUATKO PERUSTELLA EDELLISIÄ VASTAUKSIASI? VAPAA SANA.

5. OLEN OPETTAJA TAI OPISKELEN OPETTAJAKSI

- Perusaste
- Toinen aste
- Ammattikorkeakoulu
- Yliopisto
- Joku muu

6. OLEN

- Nainen
- Mies
- En halua sanoa

7. VASTAAJAN TAUSTATIEDOT

Tiedot kerätään GDPR-tietosuojasäännösten mukaisesti, mutta niitä ei yhdistetä tutkimustietoihin. Tietojen antaminen on vapaaehtoista.

- Etunimi
- Sukunimi
- Sähköposti
- Yritys / Organisaatio

CASE: RIITTÄVÄTKÖ TIEDOT JA TAIDOT ELI KOLMION KÄÄNTÖPUOLI

Marko Mikkola, Satakunnan ammattikorkeakoulu

Pia Marjanen, Satakunnan ammattikorkeakoulu

Petri Martikkala, Satakunnan ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Millaisia osaamisia tarvitaan tulevaisuuden työelämässä? Tästä aiheesta kirjoitetaan, esitelmöidään ja konsultoidaan kiihtyvällä tahdilla. Näissä sisällöissä korostuvat niin sanotut ihmisoosaamisen taidot. Olemme perinteisesti hyviä opettamaan tietoja ja taitoja. Entäpä ihmisenä olemisen taidot? Mikäli empatia, kannustaminen, asioiden perustelevuus ja vaikkapa kyky pohtia tilanteita toisten kannalta ovat merkittäviä työelämäkyvykkyyksiä, niin miten koulutus vastaa tähän tarpeeseen?

Tunneäly terminä esiintyi ensimmäisen kerran vuonna 1964, mutta vasta 90-luvulla se sai nostetta muun muassa Daniel Golemanin Tunneäly työelämässä -teoksen myötä. Goleman esitti keräämäänsä tutkimustietoon viitaten ”tunneäly ennustaa älykkyydosamäärää tai tietotaitoa paremmin, kuka menestyy työssään – ammatissa kuin ammatissa – ja että huipputasoinen johtajille se on lähes kaikki kaikessa” (Goleman 2000, 27). Olemme valinneet tunneällyn yhdeksi kehittämistyömme taustamalliksi, koska se sisältää koostetusti juuri tavoittelemiamme sisältöjä.

Yrittäjällä ei yleensä ole muita johtajia kuin itsensä. Johtajuusammattissa työskentelevä yrittäjäkin hyötyy tietotaidollisen osaamisen lisäksi erityisen paljon erilaisista ihmisenä olemisen taidoista. Jos ajatellaan, että tietotaidollinen osaaminen on toinen puoli työelämässä kehitettävää osaamista, niin millainen kokonaisuus olisi toinen puoli? Miten voisi kehittää ihmisenä olemisen taitoja ja tavoitella lopputuloksena työelämänkin peräänkuuluttamaa ”hyvää tyyppiä”? Aihe sinänsä ei ole millään tavalla uusi, työelämän tämänhetkinen muutos – voimistuva tekoälyn ja robotiikan aikakausi – lähinnä korostaa tätä. Satakunnan ammattikorkeakoulun yrittäjän koulutusohjelmassa on pureuduttu tähän aiheeseen. Opetussuunnitelmaa uudistetaan parhaillaan vastaamaan entistä paremmin edellä kuvattuun haasteeseen. Tässä työssä esittelemme case-esimerkkinä luomamme kolmiomallin, jonka avulla olemme toteuttaneet yrittäjyyden koulutuksen kehitystyötä.

Avainsanat: yrittäjyys, yrittäjyyskasvatus, tunneäly, ajattelu, itsensä johtaminen

Merkityksellisyiden merkityskö kasvussa?

Elämme kilpailukykysovimuksen aikaa. Aika fyysisenä mittarina on jossain määrin merkittävä tekijä työn tuloksellisuudessa. Tämä on herättänyt myös paljon kritiikkiä, tietotyössä ajan rinnalla on muita merkittäviä tekijöitä. Ammattikorkeakoulupäiviä vietettiin vuonna 2018 Satakunnan ammattikorkeakoulussa. Yksi puhujista oli Vincer Oy:n toimitusjohtaja Mikko Kuitunen, joka nosti esityksessään esille muun muassa merkityksellisyiden merkityksen kasvun. Merkityksellisyys on viime aikoina näkynyt yhä useammassa artikkelissa ja puheenvuorossa uutena avainsanana erityisesti työhön liittyen. Miten luoda merkityksellistä työtä? Miten kehittää nykyisestä työstä merkityksellisempää? Onko merkityksellisyys merkittävämpi tekijä kuin työhön varattu fyysinen aika?

Merkityksellisyys teemana on haastava, koska merkitykset syntyvät meidän kunkin mielessä ja ovat meille jokaiselle hieman erilaisia. Asia ei sinänsä ole kovinkaan erikoinen. Kyse on sellaisesta ajattelusta, jossa eri asioita arvioidaan ja laitetaan keskenään eri suhteisiin toisiinsa nähden luoden niiden välille merkityksiä. Jos pyrkisimme kehittämään tällaista ajattelua, niin millaisilla menetelmillä se voisi tapahtua? Tarvitaan ajattelun menetelmiä, joilla voidaan arvioida ja asemoida asioita. Haastavaksi tällaisen kehittämisen tekee aihealueen laajuus ja yleisluontoisuus. Lähdimme SAMKissa liikkeelle kehittämällä ajattelun teemaan sisältöjä ja sellaisten opetussisältöjen kehittämistä, jotka aktivoivat ja kehittävät opiskelijoiden kyvykkyyttä ajatteluun ja merkityksellisyyksien luomiseen. Näitä sisältöjä on kokeiltu edellisillä lukukausilla. Onnistumiset ovat innoittaneet meitä jatkamaan kehitystyötä, jonka muotoja esittelemme tässä artikkelissa.

Tunneäly tarkastelun kehikkona

Yksi tunneällyn määritelmistä on kyky tunnistaa tunteita, niiden merkityksiä ja yhteyksiä itsessä ja muissa sekä taito säädellä niitä ja myös ratkaista ongelmia niiden pohjalta (Mäenpää 2019, 9–10). Tunneäly on yksi hyvä viitekehys kehitystyömme näkökulmasta. Tunneäly terminä esiintyi ensimmäisen kerran vuonna 1964, mutta vasta 90-luvulla se sai nostetta muun muassa Daniel Golemanin Tunneäly työelämässä -teoksen myötä. Goleman (2000) esitti kerää-

määnsä tutkimustietoon viitaten ”tunneäly ennustaa älykkyydosamäärää tai tietotaitoa paremmin, kuka menestyy työssään – ammatissa kuin ammatissa – ja että huipputason johtajille se on lähes kaikki kaikessa”. Tunneälyn teemas- sa tutkimus on edennyt tasaisesti. Mäenpään tuoreessa katsauksessa valittiin 42 eri tutkimusta aiheen tutkimuksen nykytilan tarkasteluun (Mäenpää 2019, 54).

Goleman vaikuttaa olevan tunnetuin nimi tunneälyn teemassa. Golemania ennen käsitettä kehittäneistä on mainittava erityisesti kaksi: Mayerin ja Solovayn kehittämä sekä Reuven Bar-Onin kehittämät mallit. (Mäenpää 2019, 9; Kultanen 2009, 81)

Timo Kultanen on väitöskirjassaan käsitellyt tunneälytaitojen kehittämistä ICT-alalla. Työssä toteutettiin ja arvioitiin esimiestyötä tunneälykkyyden näkökulmasta kehittävä valmennusohjelma. Tunneälykkyyden mittaaminen on haasteellista. Kultanen toteutti mittaamisen haastattelujen ja erilaisten lomakekyselyjen avulla ennen ja jälkeen valmennusohjelman. (Kultanen 2009.)

Kehitystyöhömmme liittyen emme ole valinneet vallalla olevista tunneälyk- kyyden malleista käyttöön vain yhtä tiettyä vaan hyödynnämme tunneälyn kä- sitettä kahdella tavalla:

1. Tunneälytutkimus osoittaa määritelmässä olevien ominaisuuksien kehittämisen hyödyllisyyden.
2. Minkään mallin suoran hyödyntämisen sijaan hyödynnämme malleissa olevia yksittäisiä osa-alueita viemällä niitä käytännön opintojaksojen toteutuksen sisällöiksi.

Tarkoituksemme ei ole siis opettaa tunneälyä ja siihen liittyviä teorioita, vaan tuottaa opiskelijoille sisältöjä tunneälykkyyden teorioista valituissa yksi- tyiskohtaisissa teemoissa. Näitä valittuja teemoja on poimittu kaikista kolmes- ta edellä mainitusta tunnetusta tunneälykkyyden mallista:

- itseluottamus
- tietoisuus omista tunteista
- optimismi
- joustavuus
- itsekuri
- muiden kehittäminen
- muiden ymmärtäminen
- vaikuttaminen
- viestintä
- muutosvalmius
- muutoksen aikaansaaminen

- vakuuttavuus
- stressinsieto
- todellisuudentaju
- ongelmanratkaisu
- onnellisuus
- tunteiden hallitseminen
- tunteiden ja havaitseminen ja niiden tunnistaminen
- tunteiden hyödyntäminen ajatusprosesseissa

Osa teemoista käsitellään opintojaksoilla suoraan ja osa on ns. piilo-opetussuunnitelmassa. Edellä listattuja aiheita käsitellään opiskelijoiden mentoiminnin lisäksi useilla opintojaksolla, joista tällä hetkellä opetussuunnitelmasta esimerkkeinä ovat seuraavat: Ajattelu ja itsetuntemus (3 op), Mindfulness työelämässä (2 op) ja Myyvä esiintyminen (5 op).

Kehitetty kolmiomalli

Suomalainen koulutusjärjestelmä on hyvä tuottamaan tiedollista ja taidollista osaamista. Parhaillaan automatisoidaan helppoja töitä ja siirretään niitä muun muassa tekoälyn ja robotiikan avulla toteutettavaksi. Tämä johtaa siihen, että ihmisen suoritettavaksi jää yhä vain vaikeampia tehtäviä. Samalla korostuu pohdinta erilaisten tehtävien suoritustavoista, sillä myös koneet ja laitteet kehittyvät tiedollisissa ja taidollisissa tehtävissä. Tehtäviä kehitettäessä pitää tarkastella, mikä on ihmisen ja mikä on teknologian vahvuus ja rooli. Tätä kokonaisuutta aloimme pohtia siitä näkökulmasta, miten voisimme kehittää opintoja ja opiskelijoiden kyvykkyyttä vastaamaan nykyistä paremmin muuttuneen ja yhä kehittyvän työympäristön haasteisiin.

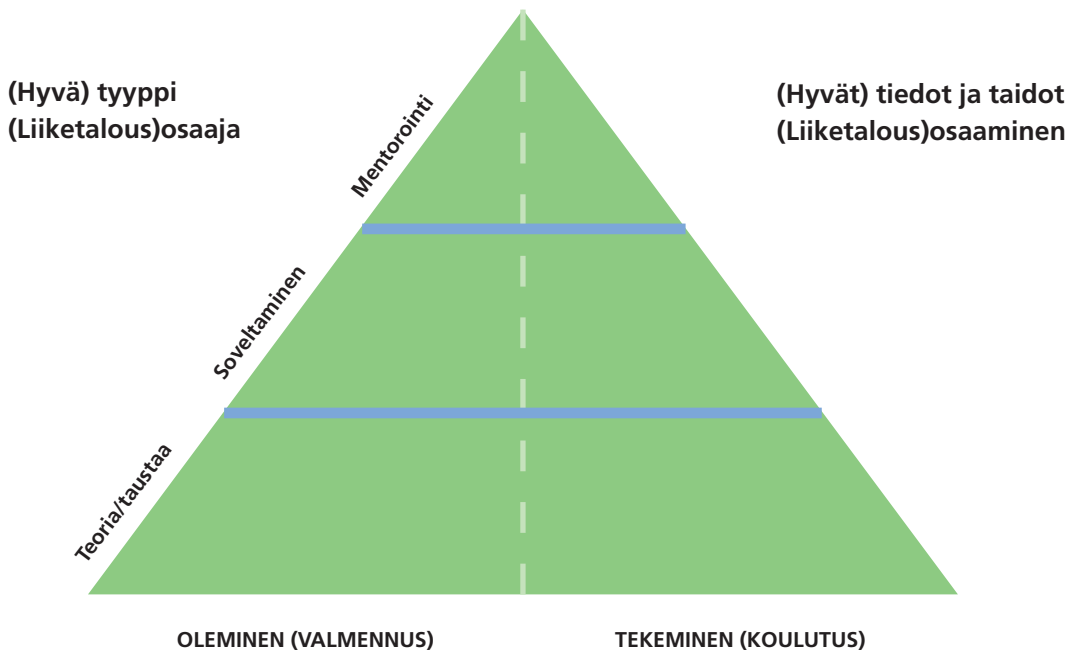
Kehityskohteeksi valittiin SAMKin uusi Yrittäjän koulutusohjelma, joka on menestyksekkäästi lähtenyt liikkeelle. Tavoitteena oli luoda malli, joka auttaisi koulutusohjelman opetussuunnitelman päivittämisessä ja kehittämisessä vastaamaan entistä paremmin muuttuvaan toimintaympäristöön. Lähdimme liikkeelle ajatuksesta, että tietotaidollinen osaaminen on toinen puoli kehitettävää osaamista. Tällöin toinen puoli olisi henkilö itse – osaaja – työelämän peräänkuuluttama ”hyvä tyyppi”. Loimme tästä ”kolmiomallin” (kuva 1), jossa kolmion oikea puoli on tekemiseen liittyvä osio, eli tietotaidollinen osaaminen. Kolmion vasen puoli on henkilönä oleminen, eli se osaaja, joka toteuttaa kolmion oikeaa puolta. Jaoimme kolmion kolmeen kerrokseen:

1. Alin kerros on asian teoriaa. Nämä luovat riittävän tietopohjan.

2. Keskimäinen kerros on soveltamisen kerros. Näitä asioita toteutetaan käytännössä hyödyntäen kertynyttä tietopohjaa.
3. Ylin kerros on mentorointikerros. Mentoroinnin avulla voidaan reflektoida soveltamisen ja tietopohjaan liittyviä kokemuksia ja näkemyksiä sekä valmentaa opiskelijaa.

Kolmion oikeasta puolesta emme ole huolissamme. Suomessa osataan opettaa tietoja ja taitoja. Yrittäjän koulutusohjelman kehityksen painopiste tässä kolmiomallissa on vasemmalla puolella. Tämä onkin arkikokemuksen mukaan loogista. Ihmisten kehittäminen ihmisinä on vaikeampaa kuin tiedollisten ja taidollisten osaamisten opettaminen heille.

Kolmion oikea puoli täyttyi melko helposti seuraavaan tapaan:



Kuva 1: Kolmiomalli Yrittäjän koulutusohjelman kehittämiseen

- Teoria/taustaa: Kielet, juridiikka, viestintä, myynti ja markkinointi, taloushallinto, matematiikka, projektitoiminta, yrityksen toiminta, ...
- Soveltaminen: käytännön projektit, harjoittelu, yrityskiihdyttämö (asiasisällöllinen osa)
- Mentorointi: yrityskiihdyttämö (asiasisällöllinen osa)

Kolmion vasemman puolen avulla tavoittelemme opiskelijoiden kehittyvän muun muassa seuraavissa aiheissa:

- Ajattelun monipuolisuus
- Muiden ihmisten ymmärtäminen
- Muiden kanssa toimiminen
- Tietoisuustaidot
- Esiintymiskyky
- Itsensä johtaminen
- Itsensä kehittäminen
- Mahdollisuuksien näkeminen

Ensimmäinen versio kolmion vasemmasta puolesta valittiin näin:

- Teoria/taustaa: SY180003 Mindfulness työelämässä, SY180001 Ajattelu ja itsetuntemus, ES190002 Myyvä esiintyminen ja SY172100 Yrittäjyyden perusteet
- Soveltaminen: V170001 Tuotekehityspaja, useissa projekteina toteutettavia opintojaksoissa (esim. MR170007 Events management, ES170005 Toimintaympäristö haltuun Suomessa ja SY170400 Projektitoiminnan perusteet) sekä useilla opintojaksoilla toteutettavat pitchaukset ja esiintymiset sekä luovuuteen ja ideointiin liittyvät tehtävät.
- Mentorointi: OSY1706 Opinnäytetyö, SY170102 Oman liikeidean kehittäminen, SY170103 Oman yrityksen kehittäminen sekä varsinaisten opintojaksojen lisäksi erilaiset ryhmätutorointitilanteet.

Osalle näistä valinnoista on jo toiminnallinen malli tai opintojakso olemassa, osalle luodaan parhaillaan uutta opintojaksoa ja osa asioista on suunnitteilla uusien opintosisältöjen luomista varten (suunnitteilla on esim. kohdennettu opintojakso Ajattelu ja itsetuntemus -opintojen soveltamiseen). Tässä yhteydessä onkin hyvä todeta, että tämä on lähtökohta, josta kehittämistä lähdetään rakentamaan. Ensimmäiset palaset saadaan paikalleen ja opitaan niiden toimivuudesta. Kehittämisen tausta-ajatuksena on saada niistä maalattua samalla

myös yrittäjämäisesti toimivan henkilön ”muotokuva”. Syksyllä 2019 käynnistyvälle lukukaudelle uudistettu yrittäjän koulutusohjelman opetussuunnitelma toteutettiin kolmiomallia hyödyntäen. Mallin käyttöönoton myötä haluamme kehittää niin kolmion vasemman puolen valmennusta kuin oikean puolen yksilöllisten lähtökotien huomiointia. Molempien puolien tasapainoisella kehittämisellä haluamme valmentaa ja kasvattaa yrittäjämäisiä selviytyjiä muuttuvaan työelämään.

Tutkimus

Kolmiomallimme vasemman puolen mittaaminen on haasteellista, koska ihmisen mittaaminen näiden aihealueiden osalta on vaikeaa. Opettaja voi havaita opiskelijan kehittyneen – tällöinkin havainnot tyypillisesti ovat joko jotain yksittäisiä, subjektiivisia, tai tunne siitä, että opiskelija on jotenkin kehittynyt vaikkapa itsevarmemman tuntuiseksi. Havainnot voidaan tehdä opintojen tuotoksista, esimerkiksi opiskelijan esseissä esittämistä pohdinnoista. Varsinaisesti mittaaminen ja tutkimus on aina haasteellista näissä aiheissa.

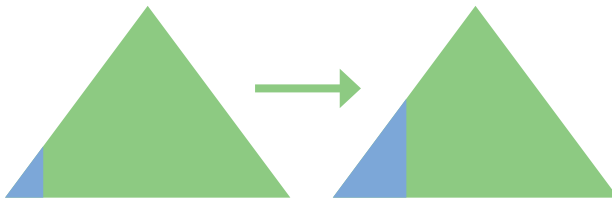
Olemme suunnitelleet tutkimuksen tekemistä toteuttamalla ennen ja jälkeen -tyylisiä kyselyitä opiskelijoille. Tarkoitus on valita sopivia kysymyksiä ennen ja jälkeen teemaan liittyviä opintojaksoja. Tarkoituksemme on lisäksi hyödyntää Timo Kultasen (2009) väitöskirjassaan esittelemää materiaalia kahdelta osin:

1. Tarkastelu Kultasen saamista tuloksista ja verrokkitulosten löytäminen tutkimuksista.
2. Kultasen toteuttamien kyselyjen hyödyntäminen omien kyselyjen toteuttamisessa.

Yksittäisille opintojaksoille on tehty ensimmäisiä toteutuksia ja vähitellen niille löytyy vakiintunut muoto. Kolmiomallin myötä alkavalle lukuvuodelle 2019 uudistetussa opetussuunnitelmassa on uusina pakollisina opintojaksoina mm. edellä mainitut Ajattelu ja itsetuntemus sekä Myyvä esiintyminen -opintojaksot. Kehitystyö on siis yhä kesken, joten varsinaisen tutkimuksen aikataulu on myös vielä päättämättä. Ensimmäisiä kokeiluita on toisaalta mahdollisuus toteuttaa jo alkavana lukuvuonna, koska tähän soveltuvia opintojaksoja on toteutettavana yrittäjän koulutusohjelmassa.

Pohdintaa

Ammattikorkeakouluissa kouluttaminen, hieman koulutusalaista riippuen, keskittyy merkittävien osin tiedollisten ja taidollisten osaamisten kasvattamiseen. Työelämän muutosta ja tulevaisuutta pohtiessamme päädyimme kysymään tarvitsisiko luoda yhä enemmän sisältöjä, jotka keskittyvät opiskelijoiden kasvuun ihmisinä? Tarvitseeko vahva osaaminen pohjaksi vahvan osaajan? Käynnissä oleva digitalisaatio ja tehostamisen aikakausi vaikuttavat kulkevan valitettavasti päinvastaiseen suuntaan. Tietoa ja taitoa voidaan melko hyvin jakaa digitaalisina kirjekursseina, mutta ihmisenä kasvun vaikuttavimmat käytännöt tuntuvat oman kokemuksemme mukaan pohjautuvan yhä edelleen siihen, että katsotaan henkilöä silmästä silmään. Tämä haastaa tutkintokoulutuksen kehityksen. Kuinka pitkälle tutkinnot voidaan viedä sähköisiin ja itseohjautuviin menetelmiin? Entä jos koko tutkinto olisi näin toteutettu? Meidän suuntamme merkittävimmiksi valitsemiemme sisältöjen osalta on päinvastainen. Esitetyn kolmiomallin jakautuminen ei varmastikaan ole 50:50 ja tuskin tulee koskaan olemaan. Tavoitteemme on kehittää sisällöllisen painopisteen kasvattamista kolmion vasemman puolen osalta. Ehkä realismia voisi olla opinnoissa ajallisesti käytettynä seuraavassa kuvassa oleva tavoite kehitykselle (kuva 2).



Kuva 2: Tavoiteltava muutos – kolmiomallissa vasemman puolen painotuksen määrän kehittyminen yrittäjyyden opinnoissa

Lähdeluettelo

- Goleman, D. 2000. Tunneäly työelämässä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Kultanen, T. 2009. TUNNEÄLYTAIDOT – Esimiesvalmennus ICT-alalla. Sosiaalisen innovaation suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavana: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7613-6>
- Mäenpää, P. 2019. Tunneäly ja johtaminen. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tunneälykkään johtamisen tutkimuksen nykytilaan. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Saatavana: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201903283941>

YRITTÄJYYSKASVATUKSEN HISTORIALLISET JUURET

Tuomas Möttönen, Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Tarkastelen tässä artikkelissa sitä, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että voidaan nykyään puhua yrittäjyysyhteiskunnasta. Tuon esille, että yrittäjyyskoulutuksella ja -kasvatuksella on tärkeä sija yrittäjyysyhteiskunnan muodostumisessa. Yrittäjyyskoulutuksen alku voidaan sijoittaa 1970-luvulle ja yrittäjyyskasvatuksen 1990-luvulle. Tässä artikkelissa tarkastelen eri näkökulmista sitä, miten yrittäjyyskasvatus on noussut merkittäväksi tekijäksi koulutuspolitiikassa. Yrittäjyyden nousu kytkeytyy yhteiskunnan uudistumiseen.

Avainsanat: yrittäjät, yrittäjyys, yrittäjyyskasvatus, yrittäjyysyhteiskunta

Johdanto

Yrittäjä ja yrittäjyyttä ei ole aina arvostettu suomalaisessa yhteiskunnassa. Vielä 1970-luvulla yhteiskunnallinen ilmapiiri oli yrittäjäkielteenen. Sen jälkeen yrittäjyyden merkitys on vähitellen lisääntynyt. Nykyään yrittäjyydestä on tullut muotitermi, jossa ei ole aina konkreettista sisältöä. Keskeistä on kuitenkin se, että yrittäjyyden ja talouskehityksen yhteys tunnustetaan. Yrittäjyyden katsotaan tuottavan hyvinvointia.

Suomen teollistuminen alkoi voimistua 1800-luvun loppupuoliskolla. Samoihin aikoihin säädettiin elinkeinojen vapaus, joka siivitti yksityisyrittäjyyden nousua. Modernin liike-elämän synnytti kysyntää kaupalliselle ja tekniselle koulutukselle. Osakeyhtiöissä, liikepankeissa ja tehtaissa tarvittiin muun muassa kirjanpidon osaamista. Käytännöllisen tiedon opettamisen myötä teollisuusyritykset, kauppahuoneet, pankit ja vakuutuslaitokset pystyivät palkkaamaan koulutettuja työntekijöitä. (Michelsen 2001, IV–V, 2–3, 14)

Teollisuusyhteiskunnassa keskeisessä asemassa oli suurteollisuus ja suuryritykset. Ne vastasivat suuresta osasta kansantuotteesta. Sotien jälkeen teollinen ja agraarinen yhteiskunta alkoi muuttua palveluyhteiskunnaksi. Samalla lisääntyi PK-yritysten määrä ja niiden taloudellinen vaikutus. Yhä suurem-

pi osa ihmisistä työllisti itsensä yritystoiminnan kautta. Vähitellen on siirrytty ”yrittäjätalouteen”, jossa pienillä ja keskisuurilla yrityksillä on keskeinen asema (ks. esim. Thurik, Stam & Audretsch 2013). Yrittäjyydestä on tullut koko yhteiskuntaa uudistava tekijä sillä tavoin, että voidaan puhua yrittäjyysyhteiskunnasta.

Yrittäjien koulutuksen kehittäminen on niin ikään tapahtunut hitaasti. Kaupallinen koulutus alkoi lisääntyä 1800-luvun jälkimäisellä puoliskolla. Korkean kauppatieteellisen koulutuksen aika alkoi 1900-luvun alussa. Talouskasvatusta ja -opetusta ryhdyttiin antamaan 1950-luvulla. Yrittäjä- ja yrittäjyyskoulutus alkoi 1970-luvulla. Yrittäjyyskasvatusta ryhdyttiin jakamaan 1990-luvun puolivälissä.

Tero Turunen on tehnyt vuonna 2011 väitöstudiumin ”*Yrittäjyys – mitä se merkitsee? Yrittäjyyden ja sen sukulaiskäsitteiden käyttö koulutuksessa, tutkimuksessa ja politiikassa 1900-luvun loppupuolelta 2000-luvun alkuun.*” Hänen mukaansa suomalaisen yrittäjyyden henki ei kiinnity kulttuuriin, toimintatapaan tai elinkeinorakenteeseen. Turunen pitää tärkeänä, että yrittäjyyskasvatus nähdään koko yhteiskuntaan koskevana tehtävänä, ei vain yrittäjien ammatillisten valmiuksien opettamisena. Hän sanoo: ”*jospa yrittäjyyshenki on siksi Suomessakin osin tietoisesti, osin tiedostamatta 1980-luvulta alkaen yritetty kytkeä yleiseen sivistystehtävään ja koulutukseen, joiden arvostus on ollut Suomessa suurta?*” (Turunen 2011, 135).

Yrittäjyyskasvatuksella on nähty yhä enemmän tehtäviä. Kyseessä on suhteellisen nuori ilmiö. On syytä tarkastella milloin ja miten se on noussut keskeiseen asemaan koulutuspolitiikassa? Mihin eri asioihin yrittäjyyskoulutuksen nousu kytkeytyy? Tämän artikkelin tarkoitus on kuvata yhteiskunnan muutosta agraari- ja teollisuusyhteiskunnasta yrittäjyysyhteiskunnaksi ja tarkastella, miten yrittäjyyskasvatus on talouden kehitysprosessin yhteydessä saanut merkittävän osan koulutuspolitiikassa.

Tämä artikkeli perustuu toimittamaani uuteen yrittäjyyskasvatuksen oppi- ja tietokirjaan ”*Yrittäjät Suomessa – elinkeinovapaudesta yrittäjyysyhteiskuntaan*” (Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisusarja). Kirjassa kuvataan suomalaisen yrittäjien historia 1800-luvun puolivälistä nykyaikaan. Kirjassa on laadittu vaihteellinen yrittäjyyden kehityshistoriallinen tarkastelu. Lisäksi kirjassa on käsitelty yrittäjyysyhteiskunnan nousua, jonka yhtenä konkreettisena merkkinä on yrittäjyyskasvatuksen muodostuminen nykyajan koulutuspoliittiseksi trendiksi.

Suomalaisen talouden ja yrittäjyyden kehitysvaiheet

Suomen talouden kehittyminen on vaikuttanut yrittäjyyden toimintamahdollisuuksiin. Kun teollinen yhteiskunta muuttuu palveluyhteiskunnaksi, niin se tarjoaa erilaisia yrittäjätilaisuuksia. Yrityksen merkityksen korostuminen on näkynyt kahdessa rinnakkaisessa ilmiössä. Yrittäjien määrä on kasvanut merkittävästi toisen maailmansodan jälkeen. Lisäksi ns. itsensätyöllistäjien (*self-employment*) osuus on lisääntynyt.

Yhteiskunnassa on havaittu yrittäjyyden merkitys ja se, että yrittäjyyttä voidaan edistää koulutuksella. Samalla on haluttu luoda toiminta edellytyksiä ihmisille, jotka työllistävät itse itsensä. Yrittäjyyskasvatuksella pyritään myös siihen, että osa yksinyrittäjistä lähtisi helpommin laajentamaan toimintaansa.

Koulutuspolitiikassa on näkynyt myös johtamisen opettamisen lisääntyminen. Johtamisoppien avulla pyritään kehittämään yrittäjien johtamistaitoja. Johtamistaidot eivät ole tärkeitä vain yritysten johtajille. Kun johtamistaidoille tarkoitetaan työn organisoimisen osaamista, ihmisten yhteistoiminnan hyödyntämistä, ihmisten kannustamista sekä muita vastaavia tekijöitä, johtamisoppien tunteminen on hyödyllistä työyhteisöissä muillekin henkilöille kuin johtajille.

Suomen taloudessa voidaan nähdä erilaiset aikajaksot. Taulukossa 1. on esitetty yrittäjyyskoulutuksen muutosvaiheet viidessä eri kehitysvaiheessa. Näiden muutosvaiheiden kautta on siirrytty yrittäjyysyhteiskuntaan. Talouden kehitysvaiheet perustuvat kirjoittajan tekemään jaksotteluun (Möttönen 2017, 95–96; Möttönen 2019).

Yrittäjyyden nousu on varsinaisesti tapahtunut kahdessa viimeisessä jaksossa. Silloin on tapahtunut yrittäjien määrän kasvua ja itsensätyöllistämisen yleistymistä. Yrittäjien määrä alkoi kasvaa toisen maailmansodan jälkeen. Koska maatalousyrittäjien määrä samaan aikaan väheni rakennemuutoksen seurauksena, ei yrittäjien kokonaismäärä on kasvanut tilastoissa. Työllisistä yrittäjiä oli teollistumisen alkuaikoina hyvin vähän. Yrittäjien osuus on vaiheittain kasvanut. Kun lasketaan pois maatalousyrietykset, yritysten määrä on lisääntynyt koko ajan lukuun ottamatta 1990-luvun alun lamavuosia.

Kun Suomessa tehtiin ensimmäinen väestölaskenta vuonna 1950, oli maassa 401 000 yrittäjää. Heistä maa- ja metsätaloudessa oli 292 000, eli lähes $\frac{3}{4}$. Maatalousyrittäjyyden jatkaessa laskuaan muiden yrittäjien määrä lisääntyi. Yrittäjien osuus oli vielä vuonna 2000 vain 5 %. Tämän jälkeen osuus on lähtenyt kasvuun. Vuonna 2002 jo lähes 7 % työtä tekevästä väestä toimi yrittäjinä. Vuonna 2012 työssäkäyvistä yrittäjinä oli 11 % (Rouvinen & Pajarinen 2014, 6). On siten perusteltua puhua yrittäjyysyhteiskunnan kasvusta.

AJANJAKSO	LIIKETOIMIN-TAYMPÄRISTÖ	YRITYSTOIMINTA
Yrittäjyys ennen elinkeino-vapautta	Kauppaprivilegit. Ei vapaata yrittäjyyttä	Porvareiden harjoittama yritystoiminta keskittyi rannikkokaupunkeihin
Suomalaisen yrittäjäkunnan ja yritystoiminnan kehittymisen vaihe (n. 1860–1939)	Osakeyhtiölaki. Elinkeino-vapaus. Pankit ja Suomen markka. Infrastruktuurin kehittäminen (liikenne ja tietoliikenneyhteydet). Koulutuksen laajentuminen. Itsenäistyminen. Ulkomaankaupan kehitys. Valtionyritykset. Infrastruktuurin vahvistuminen. Koulutuksen monipuolistuminen	Yritystoiminnan laajentuminen. Pk-yritysten kasvu kaupan alalla. Suurista yrityksistä perustettiin esim. Yritystoiminnan monipuolistuminen. Pk-yrityksiä eri toimialoille (esim. sahat). Osuustoiminnan vahvistuminen. Suurista yrityksistä perustettiin esim. Ahlström, Stockmann, Kone Oy, Yhtyneet Paperitehtaat, Veitsiluoto Oy ja Huhtamäki Oy
Sodan vuodet ja jälleenrakennuksen aika (1940–1959)	Sotakorvaukset ja alue-luovutukset. Idänkauppa ja jälleenrakennus. Agraariyhteiskunnasta teolliseen yhteiskuntaan. Suurten ikäluokkien synty. Koulutustason ja elintason nousu	Yritystoiminnan vahvistuminen erityisesti teollisuuden aloilla. Pk-yritysten järjestäytyminen ja edunvalvonta. Yritysten koon kasvu. Suurista yrityksistä perustettiin esim. Valmet ja Neste
Globaalin kapitalismin ja korkean teknologian alkuvaihe (1960–1990)	Rajoitusten purkaminen. Globalisaatio. Teknologian kehitys. Elektroniikka- ja sähköteollisuus. Korkeakoulutuksen kehittyminen.	Yritystoiminnan merkityksen kasvu työllistäjänä. Yrityskoulutuksen ja yritystukiin lisääntyminen. Suurista yrityksistä perustettiin esim. Rautaruukki
Yrittäjyysyhteiskunnan nousu (1991-)	Voimistuva kansainvälistyminen. Start up -yrittäjyys	Teollisuuspolitiikasta elinkeinopolitiikkaan. Keskeisenä tavoitteena yleinen elinkeinotoiminnan kehittyminen

Taulukko 1. Suomen kehitys yrittäjyysyhteiskunnaksi viidessä eri kehitysvaiheessa (Möttönen 2017, 95–96; Möttönen 2019).

KESKEISIÄ TALOUDELLISIA ILMIÖITÄ	NOUSEVIA YRITTÄJÄ TYYPEJÄ	YRITTÄJYYSKOULUTUS JA -KASVATUS	YRITTÄJYYSKOULUTUS JA -KASVATUS
Merkantilismi	Kauppias, laivanvarustaja, liikemies		Ulkomaan opintomatkat, kauppakoulut
Yrittäjyyden laajentuminen. Keksintöjen ja puun käytön soveltaminen teollisuudessa. Tekniikan käytön aloittaminen. Sähkö. Suuryritysten syntyminen. Valtionyrietykset teollistamisen välineinä. Kaupan kehittyminen. Tuotavuuden kasvu. Ammatillinen koulutus	Tukkukauppias, pienyrittäjä, kulutustuotteet, monialaryrittäjä		Korkea kaupallinen koulutus, tekninen koulutus, kansanopistot
Investoinnit erityisesti metalliteollisuuteen. Taloudellinen edistyminen. Koulutuksen monipuolistuminen. Monitoimialayhtymät. Johtamisen kehittyminen	Pienyrittäjä, rakentaja, metalliteollisuusyrittäjä, yksityisyrittäjä		Johtajakoulutus, talouskasvatus, korkeakoulujen laajentuminen eri paikkakunnille
Kaupungistuminen. Kansainvälistyminen. Euroopan integraatio-prosessi. Hyvinvointivaltion kehittäminen ja julkisen sektorin reformit.	Pienyrittäjä, palvelualan-yrittäjä, metalli- ja konepajateollisuuden yrittäjä		Kauhavan yrittäjäopisto (v. 1868), yrittäjyysprofessori Helsingin kaupparokkeakouluun, yrittäjyyskoulutus
Innovaatio- ja teknologia-politiikka. Globalisaation merkityksen korostuminen	Pienyrittäjä, naisyrittäjä, sosiaali- ja terveystalvetyrittäjä, start up-yrittäjä		Ammattikorkeakoulut, yrittäjyyden maisteri- ja tohtoriohjelmat yliopistoihin, yrittäjyyskasvatus opetusohjelmaan

Tilastokeskuksen työvoimatutkimuksesta selviää, että yrittäjiä oli yhteensä noin 330 000 vuoden 2014 lopulla. Yrittäjien määrä on noussut, mikä johtuu yksinyrittäjien määrän kasvusta. Työllistävien yrittäjien määrä ei ole juurikaan lisääntynyt. Työllistäviä yrittäjiä oli 93 000. (Elinkeinoelämän valtuuskunta 2019.)

Tilastokeskuksen julkaisemassa *Itsensätyöllistäjät Suomessa 2013* -raportissa itsensä työllistäjiin on laskettu kuuluvaksi yksinyrittäjät, ammatinharjoittajat, freelancerit ja apurahansaajat. Maatalousyrittäjiä eivät kuuluneet joukkoon. Aikaisemmin agrariiyhteiskunnassa ammatissa toimivasta väestöstä yli 70 % sai elantonsa maataloudesta. Itsensätyöllistäjien määrän kasvaminen liittyy yhteiskunnan rakennemuutokseen. Yhä useampi työllistää itse itsensä. Siihen liittyy myös uusien pienyritysten perustaminen. Julkaisussa todetaan, että

”itsensätyöllistäjät-käsite otettiin käyttöön, koska tarvittiin kattokäsite kuvaamaan ryhmää, johon kuuluvat tekevät työtä yksin, ilman palkattua työvoimaa yrittäjinä tai yrittäjämäisesti, mutta jotka eivät ole maatalousyrittäjiä.” (Pärnänen & Sutela 2014)

Itsensä työllistäjien määrä on kasvanut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Samanaikaisesti työnantajayrittäjien määrä on pysynyt jotakuinkin samana, mutta maatalousyrittäjien määrä on vähentynyt tasaisesti. Vuonna 2015 Suomessa oli Tilastokeskuksen mukaan 157 000 itsensä työllistäjää, mikä vastasi lähes 7 %:a kaikista työllisistä (Koramo ym. 2017).

Ikäryhmä	Työlliset	Palkansaajat	Yrittäjät	Yrittäjien osuus työllisistä (%)
<i>Ikäryhmät yhteensä</i>	2 289 975	2 053 431	236 544	10,3
18–24	213 222	208 223	4 999	2,3
25–34	509 997	478 782	31 215	6,1
35–44	538 463	480 254	58 209	10,8
45–54	597 026	519 453	77 573	13
55–64	416 541	353 963	62 578	15
65+	14 726	12 756	1 970	13,4

Taulukko 2. Työlliset ammattiaseman mukaan ikäryhmittäin 2009 (Tilastokeskus 2011)

Yksinyrittäjien määrä on lisääntynyt voimakkaasti 2000-luvulla. Vuonna 2014 yksinyrittäjiä oli jo 173 000 (Elinkeinoelämän valtuuskunta 2019). Yksinyrittäjyydestä on tullut vakiintunut elinkeino ja elämäntapa. Yksinyrittäjyydestä tulee usein pysyvää ja pitkään jatkuvaa toimintaa (Suomen Yrittäjät 2019).

Itsensätyöllistäjät tarvitsevat keinoja työelämässä pärjäämiseen. Sitä tuetaan yrittäjyyskasvatuksella. Yrittäjyyskasvatus on laaja käsite, joka ei ole vain yrittäjäksi kasvattamista. Nykyisin ajatellaan, että yrittäjämäistä käyttäytymistä edellytetään kaikilta yhteiskunnan muuttuessa. Siinä on kyse myös yhteiskunnan uudistamisesta.

Yrittäjyyskasvatuksella pyritään vaikuttamaan yrittäjyyttä koskeviin asenteisiin ja valmiuksiin. Tavoitteena on, että yhä useampi ryhtyisi yrittäjäksi ja toiminta olisi yrittäjämäistä. Lähtökohtana on ajatus, että yrittäjäksi voi oppia ja kasvaa (YVI-sanakirja 2019). Yritteliäällä ihmisellä on tarve suoriutua itsenäisesti ja oma-aloitteisesti tehtävistään (Luukkainen & Wuorinen 2002, 14).

Yrittäjyyskoulutuksen ja -kasvatuksen merkitys koulutuspolitiikassa

Yrittäjyyskoulutuksen merkityksen lisääntymiselle on selittäviä tekijöitä myös koulutuspolitiikassa. Opetuksen ja koulutuksen kehittyminen on yhteydessä johtamisoppien eri koulukuntiin. Yrittäjät tarvitsevat käytännön tietojen lisäksi yrittäjämäistä asennekasvatusta. Yrittäjyyskasvatuksen lisääntymiselle on nähtävissä koulutuksellisia syitä.

Koulutusjärjestelmän taustalla on tieteellisen liikkeenjohdon oppi, joka tarkoittaa kärjistetysti sitä, että oppilas on siinä raaka-aine, joka kulkee yhdeltä luokka-asteelta toiselle ja opettajat antavat kussakin luokassa tarvittavan tietopanoksen. Koulutustyötäkin arvioidaan tehokkuuden perusteella (Seeck 2012, 74–80). Tästä on siirrytty ihmissuhdekoulukunnan oppeihin, jossa korostetaan monimuotoisempaa koulutusta. Koulu kokonaisuudessaan on oppiva organisaatio, joka toimii vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. Ihmissuhdekoulukunnan tavoitteena on laajentaa ja rikastaa työntekijöiden toimenkuvaa sekä muodostaa työntekijöiden hyvinvoinnin huomioiva toimintamalli organisaation sisällä (Seeck 2012, 107–109). Koulutusjärjestelmään on vaikuttanut organisaatioiden johtamisessa toteutetut opit (Ristimäki 2005, 35).

Ristimäki (2005) on käsitellyt syitä yrittäjyyskasvatuksen tarpeelle. Yrittäjyyskasvatuksen nousu valtakunnalliseen opetussuunnitelmatasoon 1990-luvulla oli monia syitä. 1990-luvun alun syvää talouskriisiä voidaan pitää yhtenä selittävänä tekijänä. Työllistämiskeinojen lisääntymiselle oli tarvetta. Kehityskulku oli kuitenkin alkanut aikaisemmin. Siihen vaikutti työn luonteen ja

toimintaympäristön muutos. Yrittäjämäinen toiminta otettiin malliksi kaikessa työnteossa, mikä tarkoittaa sitä, että yrittämäistä asennetta tarvitaan myös tehtäessä työtä toisen palveluksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että yrittäjyyskasvatusta voidaan yhdistää myös koulujen tehtävän ja toimintaympäristön muutokseen. (Ristimäki 2005, 35)

Yrittäjyyskasvatuksen nousu liittyy tietoaaltoon (1960-luvulta lähtien). Tietoon perustuvan ajan taloudessa on useita tekijöitä, jotka asettavat uusia haasteita organisaatioiden toimintaan. Siinä keskeistä on innovatiivisuus ja innovaatioiden synnyttäminen edellyttää oppimista. Menestyviä yrityksiä kutsutaan usein oppiviksi organisaatioiksi. (Ristimäki 2005, 37, 41–43; ks. lähemmin myös Kyrö, 1997)

Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on myös tehdä kouluyhteisöstä avoimempi, vuorovaikutteisempi ja yrittäjämönteisempi organisaatio. Tällä tavalla koulutusjärjestelmän kehityksellä on yhteys suomalaisen yrityselämän ja organisaatioiden kehittämiseen, jossa uusien oppimisteorioiden mukaisesti menestymisen keskeisenä tekijänä nähdään ihmisten omat voimavarat ja työntekijöiden väliset vuorovaikutussuhteet.

Yrittäjyyden opettaminen liittyy liiketaloustieteellisen koulutuksen sisällön muuttumiseen.

Yrittäjäkoulutusta ei aikaisemmin pidetty omana koulutusalanana, vaan yhtenä kaupallisen koulutuksen lajina (Djelic 1998). Liiketaloudellisen organisaation johtaminen käsitettiin asiaksi, jota pystyttiin myös opettamaan. Lähestymistapa on yhteydessä yrittäjyyskäsitteen kanssa. Johtamistutkimus onkin ollut lähellä yrittäjyystutkimusta. Johtajuuden ja yrittäjyyden yhteen kietoutuminen näkyy pienyrityksen johtamisen ja yrittäjyyden käsitteiden päällekkäisyydessä. (Turunen 2011, 156)

Suomalaisen liike-elämän kehittymiselle oli suuri merkitys sillä, että suomenkielinen Helsingin Kauppakorkeakoulu aloitti toimintansa vuoden alussa 1911. Yhtenä kauppakorkeakoulun perustamisen syynä oli se, että kauppakoulut eivät pystyneet vastaamaan kaupan alan muutoksiin. (Michelsen 2001, 14–23.)

Ennen Helsingin kauppakorkeakoulua korkeaa kauppatieteellistä koulutusta antoi vain vuonna 1909 Helsingissä toimintansa aloittanut ruotsinkielinen kauppakorkeakoulu Högre Svenska Handelsläroverket (vuodesta 1927 Hanken Svenska handelshögskolan). Sotien jälkeen perustettiin kauppakorkeakoulut ensin Turkuun vuonna 1950 ja sitten Vaasaan vuonna 1968. Nykyisin toiminnassa on kymmenkunta kauppakorkeakoulua, jotka toimivat osana monitieteisiä yliopistoja (mm. Jyväskylässä, Turussa ja Vaasassa). Hanken on ainoa itsenäinen kauppakorkeakoulu.

Alajoutsijärvi, Kettunen ja Tikkanen ovat tarkastelleet suomalaisten liike-elämän oppilaitosten institutionaalista kehitystä vuosina 1909–2009. Kauppa-

korkeakoulut ovat olleet tutkimuskeskeisiä. Suomalaisista kauppakorkeakouluista oli valmistunut yli tuhat tohtoria vuoteen 2009 mennessä. Kauppakorkeakoulujen koulutusjärjestelmässä yrittäjyyden opetuksella on nykyisin merkittävä asema. (Alajoutsijärvi, Kettunen & Tikkanen 2012, 338–339, 358).

Suomen ensimmäinen yrittäjyysprofessori perustettiin Helsingin kauppakorkeakouluun, joka oli myös Suomen suurin kauppakorkeakoulu. Käynnistämismisprosessiin vaikutti kiinnostuksen kasvu pk-sektoria, yrittäjyyttä ja johtamiskoulutusta kohtaan. Kyse oli yrittäjyyden opetuksesta, mutta yrittäjyys määriteltiin lähinnä pienten ja keskisuurten johtamiseksi. Vuosina 1980–1981 Helsingin kauppakorkeakoulun rehtorina toiminut Veikko Leivo keräsi yrittäjyyden professorin rahoituksen ja valittiin lopulta professoriin. Arto Lahti toimi Helsingin kauppakorkeakoulun pienyritystoiminnan professorina vuosina 1983–1990 ja yrittäjyyden professorina vuosina 1990–2017. (Turunen 2011, 164–165.)

Tieteenalana yrittäjyyskasvatus vakiintui Suomessa vuosituhannen vaihteessa. Jyväskylän yliopistossa aloitettiin vuonna 1996 Yrittäjyyden maisterikoulutus. Paula Kyrö toimi ensimmäisenä yrittäjyyskasvatuksen professorina Jyväskylä yliopiston taloustieteiden tiedekunnassa 2000-luvun alussa. Hän edisti yrittäjyysopetusta ja kannusti myös yliopiston henkilökuntaa edistämään ja opiskelemaan yrittäjyyttä.

Yrittäjyyskasvatus on osa yleistä koulutuksen kehittämistä. Siihen yhdistyy koulujen toimintakulttuurin uudistaminen siten, että yrittäjähenkisyys näkyy yleisesti kouluissa. Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyyden arvostus näkyy myös sillä tavalla, että yrittäjyyteen kiinnitetään huomiota kaikilla koulutustasoilla ja että yrittäjyys on otettu tutkimuskohteeksi. Yliopistoissa oli 24 yrittäjyyden professoria vuonna 2004 (Paasio, Nurmi & Heinonen 2005, 57–58).

Yrittäjätutkimuksen lisääntyminen on näkynyt yrittäjääiheisten väitöskirjojen lisääntymisenä. Niitä oli julkaistu 1990-luvun loppuun mennessä noin kolmekymmentä (Landström 2005, 102; ks. myös Malinen & Paasio 1997). 2000-luvulla yrittäjälän väitöstutkimuksia on tehty runsaasti. Kauppätieteellisiä tutkintoja myönnettiin 2010-luvun alussa kymmenessä yliopistossa (Alajoutsijärvi, Kettunen & Tikkanen 2012, 338–339, 358).

Yrittäjyysyhteiskunta ja yrittäjyyskasvatuksen läpimurto

Yrittäjyyskasvatuksen merkityksen lisääntyminen liittyy yrittäjyysyhteiskunnan nousuun. Yrittäjyysyhteiskunnalla ei tarkoiteta pelkästään sitä, mitä yrittäjät tekevät ja miten he vaikuttavat yhteiskuntaan, vaan myös sitä, miten yrittäjyyttä arvostetaan ja miten kansalaiset nähdään yritteliäinä ja yhteiskunnassa

eteenpäin pyrkivinä. Yrittäjyysyhteiskunnan nousuun on liittynyt yrittäjyyttä suosivien arvojen vahvistuminen (Audretsch 2007, 16, 19–20).

Pk-yritysten taloudellinen merkitys kasvun tekijöinä ja merkittävänä työllistäjinä on lisääntynyt toisen maailmansodan jälkeen. On puhuttu ”yrittäjävallankumouksesta”, jolla viitataan siihen, että muutosta voidaan verrata 1700-luvun teolliseen vallankumoukseen. Nykyisestä taloudellisesta järjestelmästä on käytetty käsitettä yrittäjätalous (*entrepreneurial economy*). (Möttönen 2019, 107)

Audretsch (2007) pitää yrittäjyysyhteiskuntaa yhtenä vastauksena globalisaatioon aiheuttamiin haasteisiin. Aikaisemmilla sukupolvilla on ollut enemmän työssäkäynnin turvallisuutta. Julkinen politiikka ja sosiaaliset instituutiot vahvistivat tätä turvallisuutta. Nykyisessä maailmantaloudessa työpaikkoja ja tehtaita voidaan siirtää nopeasti. Kilpailuetu on siirtynyt puolestaan ideoihin, näkemyksiin ja innovaatioihin. Yrittäjyydestä on tullut yksi selviytymiskeino globaalien talouden muutoksessa. (Audretsch 2007.)

Ristimäen mukaan uusi riskiyhteiskunta on irrottanut klassisesta teollisuusyhteiskunnasta ja muodostanut aivan uudenlaisia suhteita myös työnteke-
misen alueelle. Ristimäen mielestä ”perinteiset tukipilarit, joiden varassa elämä on pyörinyt, ovat peruuttamattomasti poistuneet ja uusia ei vielä ole.” (Ristimäki 2005, 41)

Michelsenin mukaan yrittäjyysyhteiskunnissa arvostetaan oma-aloitteisuutta, luovuutta, yksilöllisyyttä sekä rohkeutta. Michelsenin mielestä yrittäjyysyhteiskuntien turvaverkot ovat hatarammat, joten yksilöt joutuvat kantamaan suuremman vastuun omasta ja yhteisön hyvinvoinnista. (Michelsen 2005)

Toisaalta on puhuttu kilpailukykyisestä hyvinvointiyhteiskunnasta. Hyvinvointiyhteiskuntien turvallisuus ja hyvä koulutustaso edistävät menestymistä kansainvälisessä kilpailussa, joka luo edellytyksiä kehittää ja ylläpitää kansalaisten hyvinvointia. Hyvinvointiyhteiskunnan merkitys on suuri korkean teknologian käyttämisessä ja uusien innovaatioiden synnyttämisessä. (Hautamäki & Lemola 2004, 13–14)

Opetusministeriön *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat* -julkaisussa (2009) yrittäjämäisinä ominaisuuksina pidettiin muun muassa elämänhallintaa ja johtamistaitoja sekä luovuutta ja itseohjautuvuutta. Yrittäjyyskasvatuksella edistetään sisäistä yrittäjyyttä, johon nivoutuvat muun muassa aktiivisuus, määrätietoisuus ja rohkeus. Julkaisussa korostetaan sitä, että kehittyvän yhteiskunnan perusta on yrittäjämäisessä toiminnassa. (Opetusministeriö 2009)

Yrittäjäkoulutuksen lähtökohdat

Yrittäjäkoulutus jakaantuu kahteen osaan. Ensimmäinen yrittäjäkoulutukseksi lasketaan yrittäjänä toimivien henkilöiden ammattitaidon parantamiseen tähtäävää koulutusta. Toinen osa yrittäjäkoulutuksessa on lisätä niiden ihmisten yritysosaamista, jotka aikovat ryhtyä yrittäjiksi. Tällä tavoin määriteltynä yrittäjäkoulutus kiinnittyy yrittäjäkäsitykseen. Onkin ilmeistä, että varsinainen yrittäjyyskoulutus alkoi samalla kun yrittäjyys alkoi ammatillistua.

Yrittäjän ammatista ryhdyttiin puhumaan vasta 1980-luvulla. Asko Miettinen tarkoitti yrittäjyyden ”ammatillistumisella” yhteiskunnallista, historiallisesti kehittyvää instituutiota ja piirteitä yrittäjän asemassa ja persoonallisuudessa. Miettisen mukaan yrittäjyys ei ollut pitkälle kiteytynyt ammatti kuten esimerkiksi insinööri, lakimies tai lääkäri. Miettinen käytti käsitettä yrittäjämmin harjoittaja. (Miettinen 1986)

Yrittäjyys ymmärrettynä yrittäjänä toimimisena on alkanut muotoutua ammatiksi, johon on olemassa erilaisia koulutusväyliä. Esa Konttisen mukaan modernit professiot ovat perustuneet pitkälti erikoiskoulutukseen ja tutkintoon. Koska Suomessa on ollut yrittäjävapaus 1800-luvun lopulta lähtien, on huomattava, ettei koulutus ole voinut antaa erityistä lupaa tai oikeutusta toimia yrittäjänä. (Konttinen 1991)

Opetushallituksen ohjeiden mukaisia virallisia yrittäjän ammatti- ja erikoisammattitutkintoja on voinut suorittaa 1990-luvun alusta alkaen. Yrittäjän ammattitutkinto on näyttötutkinto, jossa osaaminen näytetään käytännön työtehtävissä omassa yritystoiminnassa. Sen takia tutkinnon suorittajan täytyy jo toimia yrittäjänä tai olla perustamassa yritystä. Tutkinnon voi tehdä useissa ammatillista koulutusta antavissa oppilaitoksissa. (Opetushallitus 2017).

Kauhavalla vuonna 1968 perustettu Kauhavan Yrittäjäopisto (sitten Pohjanmaan Yrittäjäopisto) oli poikkeuksellinen yrittäjyyden edistämiseen keskittynyt oppilaitos. Sen nimeksi tuli 1990-luvun alussa Suomen Yrittäjäopisto. Opisto sai yhdessä Seinäjoen kanssa kokeiluluvan ammattikorkeakoululle, joka vakinaistettiin 1990-luvun lopussa (Suomen Yrittäjäopisto 2019).

Yrittäjyyskoulutuksen alkuvaiheeseen liittyvät 1970-luvulla aloitetut ensimmäiset yrittäjyyskurssit. Kun työllisyyskoulutuslakia muutettiin v. 1976, antoi se korkeakouluille mahdollisuuden järjestää työllisyyskursseja. Niistä osa tarjottiin yrittäjäkoulutuksena. (Honkanen 2008, 5)

Yrittäjä- ja yrittäjyyskoulutus alkoi jollain tavoin 1970-luvuilla. Samalla yrittäjyys alkoi saada poliittista ja tutkimuksellista mielenkiintoa. Koulutuksella nähtiin sivistyksellisen merkityksen lisäksi taloudellisen kasvun aikaansaamisen tavoite. Kun talouselämän kasvutekijöitä havaittiin pienemmissäkin yrityksissä, syntyi tarve kouluttaa pienten yritysten toimintaa osaavia henkilöitä.

Aluksi katsottiin tarpeelliseksi kouluttaa jo toimivia yrittäjiä. Tästä syntyi ajatus antaa koulutusta laajemmalla ihmisryhmälle. (Turunen 2011, 131–132)

Valtion koulutussuunnittelijat eivät juurikaan osallistuneet 1960–1970-luvuilla yrittäjä- ja yrittäjyyskoulutuksen kehittämiseen (Turunen 2011, 131). Matti Peltonen on todennut, että yrittäjyys-käsitteen ja yrittäjän roolin esittelyä sai turhaan etsiä opetussuunnitelmista ja oppimateriaalista 1970-luvulla (Peltonen 1987). 1980-luvulla työnantajajärjestöt ajoivat yrittäjyyttä oppilaitoksiin. Yrittäjyyskoulutus yleistyi varsinaisesti vasta 1990-luvulla. Koulutusjärjestelmää ryhdyttiin uudistamaan ottamalla mallia yritystoiminasta. Samalla ryhdyttiin suuntamaan enemmän resursseja teknologiaan ja liiketalouteen (Honkanen 2008, 5–6).

Yrittäjäkoulutuksesta yrittäjyyskoulutukseen ja -kasvatukseen

Yrittäjäkoulutus ja -kasvatus voidaan erottaa siten, että yrittäjäkoulutus on lyhytaikaista toimintaa, jolla edistetään yrittäjän ammattisosaamista, kun taas yrittäjyyskasvatuksella voidaan vaikuttaa yrittäjyyttä tukevien arvojen ja asenteiden kohentumiseen kaikissa elämänvaiheissa. Lisäksi yrittäjyyttä edistetään yrittäjä- ja yrittäjyyskursseilla. (Ristimäki 2005, 12.)

Yrittäjyyskasvatuksella pyritään opettamaan yrittäjyyttä sekä kasvattamaan ja rohkaisemaan yrittäjyyteen. YVI-hankkeen sanakirjan määritelmässä yrittäjyyskasvatus on

”kansalaiskasvatusta, jossa yrittäjyys käsitetään laaja-alaisesti ja jossa pyritään vaikuttamaan henkilön yrittäjyyttä koskeviin taitoihin, käyttäytymiseen ja uskomuksiin siten, että ne ovat hyödyksi elämässä, työelämässä ja elinkeinotoiminnassa huolimatta siitä työskenteleekö henkilö itsenäisenä yrittäjänä tai toisen palveluksessa.” (YVI-sanakirja 2019).

Yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen sai 1990-luvun alun syvän talouskriisin aikana sisällöllisesti työvoima- ja elinkeinopoliittisen merkityksen, jonka ensisijaisena lähtökohtana oli vaikea työllisyystilanne. Yhteiskunnan piti tarjota omatoimisen elannon hankintaan tai työmarkkinakelpoisuuden vahvistamiseen liittyvää koulutusta. (Opetusministeriö 2009)

Nykymuotoinen yrittäjyyskasvatus sai alkunsa 1990-luvulla. Opetushallitus asetti vuonna 1992 yrittäjyyden neuvottelukunnan. Sen tehtävänä oli ehdottaa ja toteuttaa erilaisia malleja yrittäjyyden edistämiseksi. Tuolloin alkoi eri toimijoiden verkostoyhteistyö. Neuvottelukunta käynnisti mm. opetussuunnitel-

mien perusteiden kehittämisen. Yrittäjyys otettiin järjestelmällisemmin huomioon vuosina 1994–1995 uudistuneissa peruskoulun, lukion ja ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Samalla suunniteltiin yrittäjyyden täydennyskoulutusta opettajille, eri koulumuotoihin sopivaa oppimateriaalia sekä yrittäjän erikoisammattitutkintoa. Yrittäjyyskasvatuksen pilottiprojekteja aloitettiin useiden kuntien peruskouluissa. (Opetusministeriö 2009)

Ammattikorkeakoulujen opetusohjelmissa yrittäjyyskoulutus on ollut mukana 1990-luvun alusta lähtien. Yrittäjyyskoulutus aloitettiin ensimmäisenä vuonna 1992 Kauhavalla ja Seinäjoella, joka sai toimilupansa ensimmäisten väliaikaisten ammattikorkeakoulujen joukossa. Toisena yrittäjyyskoulutuksen aloitti vuonna 1993 Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Nykyisin toiminnassa on yli 30 osakeyhtiömuotoista ammattikorkeakoulua, joiden opetuksessa yrittäjyyskasvatus on yksi painopistealueista. (Honkanen 2008, 9–10)

Euroopan unionissa yrittäjyys on katsottu yhdeksi elinikäisen oppimisen avaintaidoista ja kehittyvän yhteiskunnan perustaksi (Opetusministeriö 2009). Opetus- ja kulttuuriministeriö on todennut yrittäjyyden edistämiseen, yrittäjyyskoulutukseen ja yrittäjyyskasvatukseen syventyvissä linjauksissaan, että ”tulevaisuuden työ on yhä enemmän yrittäjyyttä” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017).

Lopuksi

Yrittäjyisyhteiskunnan nousu kytkeytyy yhteiskunnan ja yrittäjyyden kehitykseen. Yhteiskunnan kehitystekijöihin liittyy se, että yrittäjien määrä on lisääntynyt merkittävästi 1980-luvulta lähtien. Agraariyhteiskunnasta on siirrytty jälkitekolliseen yhteiskuntaan. Palveluista suuri osa tuotetaan pienissä yrityksissä. Nykyajan yhteiskuntaa voidaan kutsua myös ns. riskiyhteiskunnaksi, jossa työsuhteet ovat epävarmempia kuin ennen. Se on johtanut myös yksinyrittäjien lisääntymiseen. Suomessa on havahduttu siihen, että yrittäjyydellä on entistä suurempi merkitys. Opiskelijoita tuetaan yleisellä yrittäjyyskoulutuksella.

Yrittäjyyskoulutus ei ole ainoastaan koulutuspoliittinen ilmiö. Yrittäjyisyhteiskunnan kasvu ja yrittäjyyskasvatuksen leviäminen yhdistyvät muutoksen, jossa teollisuusyhteiskunnasta siirryttiin jälkitekolliseen yhteiskuntaan. Siinä yrittäjien tuottamilla palveluilla on keskeinen rooli.

Koulutusjärjestelmässä annetaan yleiskoulusta, joka soveltuu kaikille opiskelijoille. Lisäksi annetaan ammatteihin valmistavaa koulutusta. Nykyaikana yrittäjää pidetään yhtenä ammattina, johon annetaan koulutusta myös siten, että eri ammatteihin valmistuvat voisivat valita yrittäjän ammattiuran.

Toinen koulutuspoliittinen tehtävä yrittäjyisyhteiskunnassa on lisätä yle-

sä ymmärrystä siitä, mitä on yrittäjyys. Tavoitteena on tehdä yhteiskunnasta sellainen, että yrittäjäksi ryhtyminen on mahdollisimman helppoa ja yrittäjämäinen asenne oli työelämässä yhdistävä ominaisuus.

Yrittäjyyskoulutuksen tarve lisääntyy myös sen vuoksi, että yhteiskunnassa yrittäjyyden ja yrittämisen alue on laajentunut niin että voidaan nähdä uudenlaista ja monenlaista yrittäjyyttä. Erilaiset elannonhankkimisen tavat ovat yleistyneet. Palkansaajien ja yrittäjien välinen raja on hämärtynyt ja liikkuminen rajan yli on entistä yleisempää ja helpompaa. Rajan molemmilla puolilla vaaditaan yrittäjämäistä osaamista, jota yrittäjyyskasvatuksella voidaan tuottaa.

Lähteet

- Audretsch, D. B. 2007. *The entrepreneurial society*. Oxford: Oxford University Press.
- Alajoutsijärvi, K., Kettunen, K. & Tikkanen, H. 2012. Institutional evolution of business schools in Finland 1909–2009. *Management & Organizational History*, 7:4, 337–367.
- Djelic, M-L. 1998. *Exporting the American Model. The Postwar Transformation of European Business*. Oxford University Press.
- Elinkeinoelämän valtuuskunta. 2019. Yrittäjien määrä 1997–2014. Haettu osoitteesta <https://www.eva.fi/tyotjatekijat/yritysten-maara-1997-2014/> Viitattu 2.7.2019.
- Hautamäki, A. & Lemola, T. (toim.) 2004. *Suomi uuteen nousuun: innovaatiot ja osaaminen huipputasolle*. Helsinki: Sitra: Edita. Sitran raportteja 39. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/julkaisut/Raportti39.pdf> Viitattu 23.6.2019.
- Honkanen, V. 2008. *Ammattikorkeakoulusta yrittäjäksi. Yrittäjyyden yksiköistä valmistuneiden koulutuskemukset, yrittäjäurat ja menestyminen*. Turku: Koulutusosologian tutkimuskeskus RUSE, Turun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3702-8> Viitattu 25.7.2019.
- Konttinen, E. 1991. *Perinteisesti moderniin – Profioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa*. Vastapaino, Tampere.
- Koramo, M., Keinänen, J., Oosi, O. & Wennberg, M. 2017. *Isensätyöllistäminen ja jakamistalous työelämän murroksessa*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-201-9> Viitattu 20.7.2019.
- Kyrö, P. 1997. *Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksissa*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto) (Jyväskylä studies in computer science, economics and statistic 38.)
- Landström, H. 2005. *Pioneers in entrepreneurship and small business research*. New York: Springer Science. International studies in entrepreneurship 8. International studies in entrepreneurship.
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. *Yrittävä elämänsen. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, P. & Paasio, A. 1997. Entrepreneurship and small business research in Finland. Teoksessa H. Landström, H. Frank & J. M. Veciana (toim.) *Entrepreneurship and small business research in Europe: an ECSB survey*. Aldershot: Avebury, 69–85.
- Michelsen, K-E. 2001. *Vuosisadan tilinpäätös: Helsingin kauppakorkeakoulu 1911–2001*. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Michelsen, K-E. 2005. *Yrittäjyyden paradoksi*. Helsinki: Taloustieto. EVA-raportti. Haettu osoitteesta http://www.eva.fi/wp-content/uploads/files/1355_yrittajyyden_paradoksi.pdf Viitattu 12.6.2019.

- Miettinen, A. 1986. Yrittäjä ja ympäristö. Yrittämisen juuret. Teoksessa L. Jaakola & E. Lustig (toim.) *Menestyvä yrittäjä 1. Perustana osaaminen.*. Espoo: Amer-yhtymä Weilin & Göös.
- Möttönen, T. 2017. *Kasvun tekijät. Tutkimus Suomen teollistumisen ajan perustajayrittäjistä 1870–1990.* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7017-8> Viitattu 15.6.2019.
- Möttönen, T. (toim.) 2019. *Yrittäjät Suomessa – elinkeinovapaudesta yrittäjyisyhteiskuntaan.* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 268. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-533-3> Viitattu 1.11.2019.
- Möttönen, T. 2019. Yrittäjyyden vaiheet Suomessa. Teoksessa T. Möttönen *Yrittäjät Suomessa – elinkeinovapaudesta yrittäjyisyhteiskuntaan.* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 268. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-533-3> Viitattu 1.11.2019.
- Opetushallitus. 2017. Yrittäjän ammattitutkinnon perusteet. Haettu osoitteesta <https://perusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/kooste/ammattillinenkoulutus?hakutyyppi=perusteet>. Viitattu 9.8.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Tulevaisuuden työ on yhä enemmän yrittäjyyttä - koulutuksen yrittäjyyslinjaukset julki, Opetus- ja kulttuuriministeriön linjaus 17.3.2017. Haettu osoitteesta https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tulevaisuuden-tyo-on-ya-enemmän-yrittäjyyslinjaukset-julki Viitattu 2.7.2019.
- Opetusministeriö. 2009. *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat.* Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78869/opm07.pdf?sequence=1> Viitattu 12.8.2019.
- Paasio, K., Nurmi, P. & Heinonen, J. 2005. *Yrittäjyys yliopistojen tehtävänä?*. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:10. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80355/tr10.pdf?sequence=1> Viitattu 14.8.2019.
- Peltonen, M. 1987. *Koulutus 2000. Perustietoja ja suuntaviivoja koulutuksen kehittämiseksi.* Aavaranta-sarja no: 5. Otava Helsinki.
- Pärnänen, A. & Sutela, H. 2014. *Itsensätyöllistäjät Suomessa 2013.* Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yits_201400_2014_12305_net.pdf Viitattu 15.7.2019.
- Ristimäki, K. 2005. *Yrittäjyyskasvatus.* Järvenpää: Yrityssanoma.
- Rouvinen, P. & Pajarinen, M. 2014. *Tästä Suomi elää.* Helsinki: Taloustieto. EVA Fakta. Haettu osoitteesta <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2014/06/Tasta-Suomi-elaa.pdf> Viitattu 25.6.2019.
- Seeck, H. 2012. *Johtamisopit Suomessa: taylorismista innovaatioteorioihin.* (3. uudistettu painos.) Helsinki: Gaudeamus.
- Seikkula-Leino, J. 2007. *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen.* Opetusministeriön julkaisuja 2007: 28. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79409/opm28.pdf?sequence=1> Viitattu 7.8.2019.
- Suomen Yrittäjät. 2019. Yksinyrittäjäkysely 2010. Haettu osoitteesta <https://www.yrittajat.fi/suomen-yrittajat/tutkimukset/yksinyrittajakyselyt/yksinyrittajakysely-2010-319750>. Viitattu 2.7.2019.
- Suomen Yrittäjäopisto. 2019. Yrittäjyyden edelläkävijä. Haettu osoitteesta <https://www.syo.fi/suomen-yrittajaopisto/tarinamme> Viitattu 5.7.2019.
- Tilastokeskus. 2011. *Työssäkäynti 2009. Pääasiallintoiminta ja ammattiasema.* Tilastokeskus, Helsinki. Haettu osoitteesta https://www.stat.fi/til/tyokay/2009/01/tyokay_2009_01_2011-04-04_fi.pdf Viitattu 2.7.2019.
- Thurik, A. R., Stam, E. & Audretsch, D. B. 2013. The rise of the entrepreneurial economy and the future of dynamic capitalism. *Technovation* 33 (8), 302–310.
- Turunen, T. 2011. *Yrittäjyys - mitä se merkitsee?: yrittäjyyden ja sen sukulaiskäsitteiden käyttö kou-*

lutuksessa, tutkimuksessa ja politiikassa 1900-luvun loppupuolelta 2000-luvun alkuun. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto) (Jyväskylä studies in business and economics 102). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4418-6> Viitattu 19.6.2019.

YVI-sanakirja. 2019. Yrittäjyyskasvatus (entrepreneurship education, enterprise education). Haettu osoitteesta <http://www.yvi.fi/sanakirja/312-yrittajyyskasvatus-entrepreneurship-education-enterprise-education> Viitattu 13.7.2019. Alkuperäislähde Seikkula-Leino 2007

TAITEILIJASTA KONSULTIKSI: TAIDEYRITTÄJYYSVALMENNUKSEN ARVIOINTIA

Hanna Rajalahti, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Tuula Ryhänen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Tämä case-kuvaus tarkastelee taiteilijoiden ja muotoilijoiden yrittäjyysvalmennusta julkisen taiteen ja rakentamisen kontekstissa. Taide käyttöön -hankkeessa tarjotun valmennuksen tavoite oli tukea taide- ja muotoilualojen ammatilaisia, jotka haluavat toimia uudenaikaisessa yrittäjän roolissa taidekonsulttina eli välittäjäorganisaationa julkisen taiteen tilaajien ja julkisen taiteen tekijöiden välillä. Valmennuksen sisältöä suunniteltaessa perehdyttiin taideyrittäjyyttä koskeviin aiempiin tutkimuksiin, EU:n yrittäjyyskompetensseja kuvaavaan EntreComp-viitekehikseen sekä kysyttiin alalla nyt toimivilta taidekonsulteilta heidän osaamistarpeistaan. Valmennus koostui viidestä työpajapäivästä, niiden välillä tapahtuneista neljästä virtuaalitapaamisesta, itsenäisestä työkirjatyöskentelystä sekä kahdesta verkostoitumistapahtumasta. Artikkelissa kuvataan myös valmennettavien kokemusta valmennuksen hyödyistä. Ennen ja jälkeen valmennuksen tehtyjen kyselyjen perusteella näyttää siltä, että valmennus paransi osallistujien käsitystä omasta osaamisestaan erityisesti yleiseen yrittäjyysosaamiseen liittyvissä taidoissa, kuten liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamisessa, itsetietoisuudessa ja luottamuksessa omiin kykyihin. Sen sijaan erityisesti taidekonsultoinnissa tarvittavan osaamisen kohdalla osallistujien käsitys omasta osaamisesta ei muuttunut yhtä selkeästi valmennuksen aikana.

Asiasanat: taideyrittäjyys, taidekonsultointi, julkinen taide, yrittäjyyskasvat

Johdanto

Yrittäjyys jakaa taidealojen ammattilaisten käsityksiä: Osa ajattelee toimivansa itsellisinä yrittäjinä, kun taas toiset kavahtavat taiteen ja liiketoiminnan yhdistämistä, koska liiketoiminta liittyy taiteelle vastakkaiseksi koettuun *kaupallisuuteen* (Forsman 2017, 60). Herrasen, Hounin ja Karttusen (2013) tutkimuksessa kysymys yrittäjyydestä jakoi vastaajat kahtia: esimerkiksi kuvanveistäjät toimivat yrittäjinä “tekemättä tästä isoa numeroa”, mutta osa vastaajista vastusti tätä “kynsin hampain” (emt. 170). Herranen ym. (2013) mukaan vastustus saattaa liittyä paitsi kaupallisuuden vastustamiseen myös siihen, että yrittäjyysvalmennus ei ole vastannut taiteilijoiden tarpeita. Yrittäjyyteen suhtaudutaan kielteisesti myös siksi, että yrittäjä jää Suomessa herkästi vaille sosiaaliturvaa. Hounin ja Ansion (2016, 383) kyselytutkimuksessa liiketoimintaan liittyviä taitoja ja valmiuksia pidetään välttämättömänä pahana.

Työ taidealoilla kuitenkin muuttuu, ja yrittäjämäistä asennetta vaativat työmahdollisuudet lisääntyvät. Taiteilijoiden ammatillinen identiteetti on erkaantunut boheemitaiteilijan myytistä ja lähentynyt itsensä työllistävän kulttuuriohjelmoijan roolia (ks. esim. Karttunen 2002). Taiteelle ja muulle luovalle toiminnalle on myös haettu roolia yhteiskunnan taloudellisessa, sosiaalisessa, eettisessä ja kestävässä kehityksessä. Valtiovalta on oivaltanut taide- ja muiden luovien alojen potentiaalin muun muassa Suomen kansainväliselle kilpailukyvyllä ja alkanut edistää taide- ja luovien alojen liiketoimintamahdollisuuksia (KTM 2007; TEM 2014).

Julkinen taide eli taiteen tuominen osaksi elinympäristöä on yksi uusista työmahdollisuuksista. Toki taideteosten näytteillepano julkisilla paikoilla on aina kuulunut ihmiskunnan luovaan toimintaan, mutta nyt julkisen taiteen tukemiseksi on esitetty prosenttiperiaatetta, joka velvoittaa käyttämään prosentin rakennuskustannuksista julkisesti nähtävillä olevan taiteen hankintaan (OKM 2017). Prosenttiperiaate on myös nykyisen Antti Rinteen hallituksen (2019) ohjelmassa, jonka mukaan hallitus kehittää rakentamisen prosenttiperiaatetta, jatkaa periaatteen jalkauttamista sekä tukee periaatteen laajentamista muille kuin visuaalisen taiteen aloille.

Keskeinen jarru prosenttiperiaatteen toteuttamisen tiellä on julkisen taiteen tilaajan (kunta, kuntayhtymä, rakennuttaja) ja taiteilijoiden kohtaamattomuus: kuka tilaa ja valitsee taiteen, mistä, keneltä ja miten? Prosenttiperiaatteen ohjausryhmä esitti yhtenä ratkaisuna taideasiantuntijoita, jotka pystyvät toimimaan moniammatillisessa yhteistyössä yksityisen sektorin (esimerkiksi rakennusliike), julkisen sektorin (esimerkiksi taidetta tilaava kunta) ja taiteilijoiden kanssa (OKM 2017, 21). Prosenttiperiaatteen ohjausryhmä linjaa:

“Prosenttiperiaate ja taideasiantuntijatyö tulisi nähdä myös liiketoiminnallisesti houkuttelevana. Suomessa on edelleen kehittämättömät taideasiantuntijatyön markkinat ja sama ongelma koskee laajasti koko taiteen välittäjäverkostoa. Tavoitteena tulisi olla se, että Suomessa syntyy alalle uutta kannattavaa liiketoimintaa ja tähän liittyvien rakenteiden syntymistä pitää tukea.” (Emt., 21.)

Taideasiantuntijoista on käytetty myös taidekoordinaattorin ja taidekonsultin nimeä (Rakennustietosäätiö 2018), ja tässä artikkelissa yhdenmukaisuuden vuoksi nimikettä *taidekonsultti*. Rakennustiedon (2014) julkaiseman Taide rakennushankkeissa -rakennustietokortin (RT-kortti) mukaan taidekonsultti toimii taide- ja rakennushankkeiden välittäjänä ja yhdysiteenä, joka vastaa, että hankkeessa taiteelle asetetut tavoitteet määritellään ja toteutetaan. Lisäksi taidekonsultti huolehtii hankkeen sujuvuudesta ja toimii eri osapuolten avustajana. Ammattitaitovaatimuksista RT-kortti mainitsee, että rakennushankkeen taidekonsultilla “voi olla kuvataiteen, arkkitehtuurin tai muu soveltuva kulttuuri- tai taidealan koulutus sekä näiden alueiden hyvä tuntemus ja kokemusta yhteistyöstä rakentamisprosessin eri osapuolien kanssa” (Rakennustieto 2014). Taidekonsultoinnissa voi nähdä yhtymäkohtia esittävien taiteilijoiden managereihin tai agentteihin, mutta toisin kuin kirjailijaa, näyttelijää tai muusikkoo edustavat agentit ja managerit, taidekonsultti edustaa yleensä taiteen tilaajaa (välittäjätoimijoista esim. Agma 2019).

Suomessa toimii tällä hetkellä kymmenkunta taidekonsultin toimintaa harjoittavaa luovan alan ammattilaista (ks. Rakennustietosäätiö 2018). He ovat taustaltaan esimerkiksi taiteilijoita, muotoilijoita, arkkitehtejä, sisustusarkkitehtejä tai museoalan asiantuntijoita. Prosenttiperiaatteen ohjausryhmän (OKM 2017) tavoitteen mukaisesti alaa on alettu kehittämään tarjoamalla koulutusta. Taideyliopistossa on käynnissä julkisen taiteen taideasiantuntijoiden erikoistumiskoulutus (Taideyliopisto 2019), joka tarjoaa mahdollisuuden syventää ja laajentaa osaamista julkisen taiteen erityisalueilla.

Tässä Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa Taide käyttöön -hankkeessa on pilotoitu toisenlaista lähestymistapaa taidekonsultin roolin vahvistamiseksi. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun osahankkeessa luotiin valmennusohjelma kehittämään taidekonsultoinnista kiinnostuneiden taiteilijoiden ja muotoilijoiden yrittäjyys- ja liiketoimintaosaamista, kun he toimivat tilaajan ja taiteilijan välittäjäorganisaationa. Oletuksena oli, että taidekonsultiksi pyrkivällä on jo riittävä taidealan tuntemus, mutta häneltä puuttuu yrittäjänä toimimisen taitoja, ehkä myös asennetta. Tässä artikkelissa kuvaamme, yrittäjyysvalmennusta sekä osallistujien kokemuksia valmennuksen hyödyistä.

Taideyrittäjyys ja sen oppiminen

Kuten taiteilijatutkimuksissa (Herranen ym. 2013; Houni & Ansio 2016) käy ilmi, taiteellisen tai muun luovan toiminnan yhdistäminen yrittäjyyteen vaatii asenteellista muutosta. Toisaalta, muutostarve ei tarkoita, että taiteilijan pitää luopua omasta erityisosaamisestaan voiton maksimoinnin nimissä; Kulttuuri- ja taideyrittäjyyttä tarkastelleen Klamerin (2011, 153) mukaan taiteen markkinoilla ei ole kyse vain kysynnän ja tarjonnan kohtaamisesta, tuotteiden myynnistä tai panos-tuotos-suhteesta, vaan sen sijaan kulttuuriyrittäjä toteuttaa toiminnassaan kulttuurin arvoja, ja talous ja markkinat ovat alisteisia tälle päämäärälle (emt., 154). Kulttuuriyrittäjän tavoitteena on saada taide yleisesti saataville, jolloin todellinen haaste on siinä, miten hän houkuttelee 'oikeat' ihmiset taiteen pariin. Klamer (2011) tekee siis eron sen välillä, myydäänkö taidetta taloudellisen voiton saavuttamiseksi vai saadaanko teos sen taiteellisen arvon tunnustavien ihmisten saataville.

Hyvän kulttuuriyrittäjän ominaisuuksia ovat Klamerin (2011) mukaan

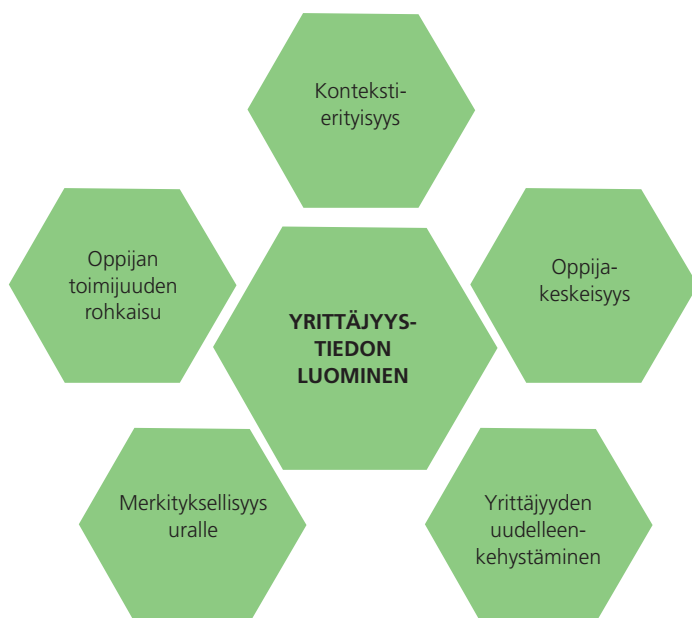
1. He ovat valppaita havaitsemaan mahdollisuuksia.
2. He ovat luovia taiteessa sekä keskustelujen synnyttämisessä ja rahoituksen järjestämisessä.
3. Taiteellinen sisältö on heidän intohimonsa; kaikki muu, myös talous, on sille alisteista.
4. He kykenevät vakuuttamaan taiteilijat, vapaaehtoiset, lahjoittajat ym. sidosryhmät mukaan taidehankkeisiinsa.
5. He ovat järkeviä ja suhtautuvat rohkeasti, toiveikkaasti ja luottavaisesti hankkeisiinsa. (Emt., 155.)

Vaikka Klamer (2011) tarkastelee kulttuuriyrittäjyyttä, hänen listansa kulttuuriyrittäjän tärkeistä ominaisuuksista on hyvin samansuuntainen Euroopan unionin yrittäjyysosaamista kuvaavan EntreComp-viitekehyksen kanssa. Viitekehyksen mukaan yrittäjyysosaamisessa on kyse läpileikkaavasta eli transversaalista kompetenssista, joka soveltuu niin henkilökohtaiseen kehittymiseen (sisäinen yrittäjyys) kuin erilaisten kulttuuri-, sosiaalisten ja kaupallisten hankkeiden toteuttamiseen. Yrittäjyys tarkoittaa mahdollisuuksien tunnistamista, ideoihin tarttumista ja niiden hyödyntämistä niin, että lopputulos tuottaa muille taloudellista, kulttuurista tai sosiaalista arvoa. (Bacigalupo, Kampylis, Punie ja Van den Brandea 2016, 6, 10.)

Taideyrittäjyydelle sopivimpana oppimisen ja opettamisen mallia on luonnehdittu kontekstisidonnaiseksi (Thom 2017a, 2017b; Toscher 2019). Thom (2017a, 422) esittää, että taideyrittäjyyden pitää lähteä taidepolitiikan, kulttuu-

rijohtamisen, taiteen liiketoimintamallien ja verkostojen tuntemuksesta sen sijaan, että taiteilijat osallistuisivat liiketalouden 'yleiseen' opetukseen. Eroa on myös eri taiteenalojen välillä: Toscher (2019, 4) katsoo, että niin kirjanpidon kuin markkinoinnin opetus räätälöidään kullekin taidealalle sille sopivalla tavalla, sillä eri taiteenaloilla markkinat, kanavat ja toimijat järjestäytyvät eri tavoin. Toscher (2019) korostaa myös kokemuksellista oppimista: yrittäjydessä tarvittavia taitoja oppii parhaiten harjoittelemalla niitä todellisissa tilanteissa.

Erityisesti musiikkialan yrittäjyysopetusta tutkinut Toscher (2019, 14) ehdottaa taideyrittäjyysopetukselle toimintamallia, joka lähtee kontekstin erityisyyden tunnistamisesta (katso kuvio 1). Opetus on opiskelijakeskeistä ja tukee opiskelijan oman toimijuuden kehittymistä mielellään todellisissa tilanteissa harjoittelemalla – siis mieluummin *oppimista* kuin *opettamista*. On myös tärkeää, että opiskelija tunnistaa oppimisen relevantiksi omassa taiteilijanurassaan. Ja viimeiseksi, yrittäjyys pitää kehystää tavalla, joka sopii taidealan arvoihin ja päämääriin.



Kuvio 1. Toscherin (2019) ehdotus taideyrittäjyysopetuksen toimintamalliksi.

Myös osaamistarpeita on pyritty tunnistamaan kysymällä sekä taidealojen kouluttajien että taitelijoiden käsityksiä. Thomin (2017b) kuvataiteiden korkeakoulutuksen opettajille tekemässä kyselytutkimuksessa keskeisiksi yrittäjyyteen liittyviksi taidoiksi nousivat luovuus, verkostoituminen, myynti ja markkinointi, mahdollisuuksien tunnistaminen ja strateginen ajattelu. Suomalaisille kuvataiteilijoille tehdyssä kyselyssä keskeisinä pidettiin puolestaan verkostoitumistaitoja, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, tiedotus- ja viestintäosaamista, hinnoittelua ja rahoitussuunnitelman laadintaa (Herranen ym. 2014, 142–143.)

Tässäkin näkyy yhteneväisyyttä EntreComp-viitekehyksen kanssa. EntreCompissa yrittäjyysosaaminen rakentuu **Ideat ja mahdollisuudet** -osaamisista, joilla tarkoitetaan kykyä ideoida, luoda uutta ja tunnistaa mahdollisuuksia, **Resurssi**-osaamisista, joissa on kyse toimintaympäristön mobilisoinnista ja hyödyntämisestä, sekä **Toiminta**-osaamisista, joissa keskeistä on asioiden paneminen toimeksi vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (EntreComp-mallin hyödyntämisestä esim. McCallum, Weicht, McMullan, Price, Bacigalupo & O’Keeffe 2018.)

EntreComp-viitekehystä sekä Thomin (2017a; 2017b) sekä Toscherin (2019) tuloksista nousee yhteisiä toimintamalleja ja sisältöjä yrittäjyysvalmennukseen:

Ensinnäkin, keskeistä on oppia mahdollisimman todellisessa kontekstissa, tässä tapauksessa julkisen taiteen konsultoinnin kontekstissa.

Toiseksi, opiskelijakeskeisyys ja oppijan rohkaisu tarkoittavat harjoittelua, jossa voi tunnistaa uusia mahdollisuuksia omalle osaamiselle. Tarvitaan itsetietoisuutta ja luottamusta omiin kykyihin, kun taidekonsultin roolissa asetetaan uudenlaiseen kontekstiin, taiteen tilaajan ja taiteilijan välillä.

Kolmanneksi, uusien urataitojen merkityksellisyys syntyy siitä, kun yrittäjyyttä kehystetään uudella, taidealoille sopivalla tavalla. Taiteilijan ja muotoilijan työn ydintä on oman lahjakkuuden ja luovuuden käyttö, jota myös taidekonsultti tarvitsee havaitakseen työtilaisuuksia toimintaympäristössään. Tämä vaatii uusia verkostoja tai jo olemassa olevien verkostojen uudelleenkehystämistä.

Yrittäjyysvalmennuksen sisältö

Taide käyttöön -valmennuksen sisällön suunnitteluun vaikuttivat edellä esitettyjen tutkimusten lisäksi taidekonsulteille ja taidekonsultoinnista kiinnostuneille tehty kartoitus koulutustarpeista. Kysely toteutettiin Webropolilla marraskuussa 2018, ja linkkiä jaettiin nykyisten taidekonsulttien Facebook-ryhmässä sekä Taide käyttöön -hankkeesta kiinnostuneille.

Tässä kyselyssä nousi erityisesti esille asiakasymmärrys eli rakennusalaan ja kunnalliseen päätöksentekoon, sopimusosaaminen (myös hankintalaki ja sopimusjuridiikka) sekä markkinointiosaaminen ja verkostoituminen. Vastaajia oli vain 13.

Aiemman tutkimuksen ja taidekonsultointikyselyn perusteella Taide käyttöön -valmennuksen tavoitteeksi määriteltiin taidekonsulttien uusien liiketoimintamahdollisuuksien tunnistaminen asiakaslähtöisesti, markkinointi- ja myyntiosaaminen sekä sopimusosaaminen. Lisäksi valmennuksessa kannustettiin ja luotiin edellytykset osallistujien keskinäiselle verkostoitumiselle sekä verkostoitumiselle julkisen taiteen tilaajien ja muiden luovien alojen välittäjäorganisaatioiden kanssa. Haaga-Helian valmentajatiimissä oli neljä opettajaa, joiden asiantuntemusta ovat palveluliiketoiminta, markkinointiviestintä, myynti sekä yrittäjyys ja juridiikka.

Valmennusohjelma koostui viidestä työpajapäivästä ja niiden väliin sijoitetuista virtuaalitapaamisista sekä työkirjasta, jonka avulla osallistuja prosessoivat kehittymistään taidekonsulttina. Työkirjan kysymykset oli laadittu siten, että ne aktivoivat osallistujaa aloittamaan ja kehittämään toimintaa taidekonsulttina. Työpajapäivät, virtuaalitapaamiset ja työkirjan tehtävien työstäminen rytmitettiin niin, että jokaisen työpajapäivän päätteeksi osallistujille annettiin prosessoitavaksi tietyt yritystoimintaan liittyvät teemat, joista keskusteltiin virtuaalitapaamisissa. Työpajapäiviä oli noin kuukauden välein ja virtuaalitapaamiset sijoitettiin kolmannelle ja neljännelle viikolle työpajapäivän jälkeen ennen seuraavaa työpajapäivää. Näin osallistujalla oli aikaa pohtia ja kehittää liiketoimintaansa työpajapäivästä saamiensa virikkeiden avulla. Virtuaalitapaamiset toteutettiin kolmen neljän hengen ryhmissä, joiden keskustelua johti fasilitaattori.

Lisäksi valmennusohjelmaan kuului kaksi verkostoitumistapahtumaa. Ensimmäisessä, maaliskuussa 2019 pidetyssä tilaisuudessa valmennukseen osallistuvat verkostoituvat luovien alojen agenttien ja managerien kanssa. Toisessa, syyskuussa 2019 järjestetyssä tilaisuudessa valmennukseen osallistuvat verkostoituivat julkisen taiteen tilaajien kanssa. Ensimmäinen verkostoitumistapahtuma toteutettiin työpajapäivän päätteeksi ja toinen noin neljän kuukauden kuluttua valmennusohjelman päättymisen jälkeen.

Valmennusohjelmassa kullakin työpajapäivällä oli oma teema: Minustako taidekoordinaattori? Kuka on asiakkaani? Mikä on brändi, mikä on brändini? Kuinka myyn palveluni? Miten toimin yrittäjämäisesti? Työkirjassa samat teemat toistuivat siten, että jokaisen teeman alle oli laadittu kysymyksiä, joiden avulla osallistuja työsti liiketoimintaansa taidekonsulttina. Virtuaalitapaamisissa osallistujat verkostoituivat sekä saivat ja antoivat vertaistukea toisilleen sen lisäksi, että he keskustelivat kehittymisestään. Myös fasilitaattori saattoi esit-

tää tarkentavia kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli viedä osallistujien liiketoimintaa eteenpäin.

Työpajapäivät oli rakennettu siten, että jokaiseen päivään kuului teeman teoreettista tarkastelua, jonka sisällön suunnittelusta ja käsittelystä vastasivat Haaga-Helien valmentajat. Teoreettisen tarkastelun jälkeen aihepiiristä keskusteltiin ensin koko ryhmän tasolla ja sen jälkeen pienemmissä ryhmissä. Pienryhmätyöskentelyn tavoitteena oli edesauttaa osallistujia tutustumaan toisiinsa ja verkostoitumaan. Sekä pienryhmien että virtuaalitapaamisryhmien kokoonpanot vaihtuivat valmennuksen aikana, joka sekkin laajensi verkostoitumismahdollisuuksia.

Jokaiseen työpajapäivään kutsuttiin myös ulkopuolisia vierailijoita, kuten luovien alojen toimijoita, julkisen taiteen tilaajia tai rakentamisen asiantuntijoita. Osallistujilla oli mahdollisuus esittää heille kysymyksiä, mutta aikaa jätettiin myös verkostoitumiseen. Verkostoitumista edistivät myös sitä varten suunnitellut ja toteutetut omat tilaisuutensa.

Työpajapäivän päätteeksi osallistujien mielipiteitä valmennuksesta kysyttiin kirjallisesti. Palautetta kerättiin jatkuvasti, koska valmennuksen järjestäjä halusi koko ajan tietoa valmennuksen onnistumisesta ja sen tarpeisiin vastaavuudesta. Palautetta hyödynnettiin seuraavan työpajapäivän suunnittelussa.

Osallistujien kokema hyöty

Valmennuksen hyötyjä arvioidaan osallistujien itsearvioinnin pohjalta. Aineistona ovat 19:lle pilottivalmennuksen osallistujalle tehdyt alku- ja loppukyselyt sekä valmennuspäivien palautteet. Lisäksi aineistona on valmentajien havainnot.

Osallistujien taustatiedot ja odotukset valmennuksesta. Valmennukseen osallistuneiden ammatti- ja tehtävänimikkeitä olivat taiteilija, muotoilija, sisustussuunnittelija, sisustusarkkitehti. Kahdella kolmasosalla oli ylempi korkeakoulututkinto, ja lähes kaikilla se oli taidealan opinnoissa. Osallistujat olivat kohdallaisen kokeneita, sillä 13 vastaajista oli toiminut alalla yli kymmenen vuotta.

Kun vastaajilta kysyttiin, kuka on heidän pääasiallinen toimeksi- tai työnantajansa, kuusi vastaajaa kertoi sen olevan yritys, muut maininnat jakautuivat julkishallinnon organisaatioiden, yksityishenkilön ja säätiön kesken. Viisi vastaajista sanoi pääasiallisen toimeksiantajan olevan ”muu”, kuten oma projekti tai näyttely. Yrittäjyydestä kysyttäessä yhdeksän vastaajaa kertoi oppineensa yrittäjän taitoja ”kantapään kautta”. Kuusi vastaajaa oli saanut opetusta tutkinto- tai muun koulutuksen yhteydessä. Neljä ei ollut perehtynyt yrittäjyysosaamiseen aiemmin.

Odotukset valmennuksesta. Avoin kysymys, mitä osallistujat toivoivat val-

mennukselta, sai sekä hyvin yksityiskohtaisia että hyvin yleisiä vastauksia. Yksityiskohtaiset toiveet koskivat esimerkiksi sopimuskäytäntöjä tai taideostosten materiaalivalintoja rakennuskohteissa; yleiset toiveet kohdistuivat laadukkaaseen ja käytännönläheiseen koulutukseen. Yleisimmin vastaukset liittyivät uusien asiakkuuksien saamiseen, kuten mahdollisten asiakkaiden tunnistamiseen, uusasiakkaiden kontaktointiin, markkinointiin sekä argumentointi- ja neuvottelutaitoihin. Osa nosti esille myös taidekonsultin työn kokonaisuuden, kuten tässä esimerkissä:

”Valmennuksen jälkeen osaan paremmin myydä, koordinoida, kuratoida taidetta julkisiin kohteisiin ja toimia konsulttina alan hankkeissa ja yrityksille. Tavoitteena luoda sovellettavia palvelukonsepteja omaan käyttöön sekä luoda uusia polkuja luovan alan ammattilaisille ja käyttökohteita taiteelle.” (Vastausesimerkki 1.)

Oman osaamisen alku- ja loppuarvio. Alku- ja loppukyselyssä vastaajia pyydettiin myös arvioimaan Likert-asteikolla (täysin eri mieltä, eri mieltä, neutraali, samaa mieltä, täysin samaa mieltä) 19 väitettä. Väitteet liittyivät Herranen ym. (2016), Hounin ja Ansion (2014) ja EntreComp-viitekehyksen (Bacigalupo ym. 2016) vertailussa tunnistettuihin taiteilijoiden yrittäjyysosaamiselle keskeisiin kompetensseihin: mahdollisuuksien tunnistaminen, itsetietoisuus ja luottamus omiin kykyihin, motivaatio ja sinnikkyys, omien resurssien ja muiden ihmisten hyödyntäminen sekä talouden käsityskyky. Vastausten vertailua rajoittaa se, että alkukyselyyn vastasivat kaikki 19 valmennukseen osallistujaa mutta loppukyselyyn vain 16 osallistujaa. Määrä on myös liian pieni tilastollisesti merkittävälle vertailulle.

Osallistajat arvioivat osaamisensa valmennuksen jälkeen paremmaksi kuin ennen valmennusta. Avoimien vastausten pohjalta tulkitsemme, että kyse ei ole vain valmennuksen sisällöstä, vaan myös mahdollisuudesta reflektoida ja vertailla omaa osaamista suhteessa muihin osallistujiin. Eräs osallistujista arvioi loppukyselyssä valmennuksen hyötyjä näin: ”Aktiivinen oman osaamisen ja liiketoiminnan pohdinta ja kehittäminen. Mielenkiintoiset luennot ja alan asiantuntijoiden kohtaaminen. Erityisesti verkostoituminen valmennukseen osallistuneiden taiteilijakollegojen kanssa.” (Vastausesimerkki 2)

Parhaiksi omaa osaamistaan sekä ennen että jälkeen valmennuksen osallistajat arvioivat mahdollisuuksien tunnistamisen, itsetietoisuuden ja omiin kykyihin luottamisen sekä motivaation ja sinnikkyuden osa-alueilla. Näilläkin osa-alueilla kuitenkin taidekonsultointiin liittyvien taitojen kehittymistä arvioitiin heikommiksi kuin yleisten yrittäjyystaitojen kehittymistä. Avoimien vastausten perusteella tulkitsemme, että viidestä työpajasta ja neljästä virtuaalitaiteesta koostuva valmennus oli kestoltaan liian lyhyt perehdyttääkseen

osallistujat nimenomaan taidekonsultoinnin tehtävissä tarvittaviin taitoihin, mihin viittaa myös yksi loppukyselyn avoimista palautteista:

“Näitä kaikkia aihepiirejä päästiin raapaisemaan, mutta jokainen olisi kaivannut vielä syvempää käsittelyä. Asiantuntijavierailut olivat erittäin antoisia, mutta niitäkin vaivasi hurja kiire.” (Vastausesimerkki 3.)

Palaute valmennuksen hyödyistä. Neljä vastaajaa kertoi loppukyselyssä aloitaneensa valmennuksen aikana uudenlaista liiketoimintaa. Vain yksi mainitsi uuden liiketoiminnan liittyvän taidekonsultointiin. On kuitenkin liian varhaista arvioida palautekyselyjen perusteella, miten valmennus vaikutti osallistujien liiketoimintaan.

Kysyttäessä valmennuksesta saatuja hyötyjä eniten mainintoja sai verkostoituminen ja julkisen taidehankinnan prosessin ymmärrys, eli *resurssien hyödyntämiseen* ja *mahdollisuuksien tunnistamiseen* liittyvät kompetenssit. “Verkostoituminen, hyvät ammattilaispuheenvuorot sekä keskustelut aiheen ympärillä. Oma identiteetti ko. alueella jäsenyi.” (Vastausesimerkki 4.)

Myös markkinointitaitojen vahvistuminen sai mainintoja, kun kysyttiin osaamisen kehittymisestä. Yleisesti valmennukseen osallistuneet vastasivat valmennuksen antaneen varmuutta ja uskoa omiin mahdollisuuksiin, eli se vahvisti *itsetietoisuuteen ja itseensä luottamiseen* liittyviä kompetensseja.

Pohdinta

Taide käyttöön -valmennus sai kaiken kaikkiaan osallistujilta kiittävää palautetta: järjestelyjä, sisältöjä, verkostoitumismahdollisuuksia kiitettiin sekä yksittäisten työpajojen jälkeen että loppukyselyssä. Liiketoiminnasta ja yrittäjyydestä, asiakaslähtöisyydestä, markkinoinnista ja myynnistä, sopimuksista ja juridiikasta puhuminen ei tässä osallistujaryhmässä herättänyt vastustusta, vaan – päinvastoin – he ottivat kaiken tiedon, aineistot, ohjeet ja esimerkit kiinnostuneina vastaan. Jopa myyntiin keskittyneessä työpajassa tehdyt myyntiharjoitukset olivat suosittuja, vaikka etukäteen osallistujat hieman arastelivat myyjän roolin joutumista. Valmennus onnistui siis ainakin vahvistamaan myönteistä asennetta yrittäjyyteen.

Itsestään selvä lienee tulos, että osallistujien tarpeisiin vastaava yrittäjyysvalmennus herättää vastakaikua myös taiteilijoissa eikä suinkaan ole “välttämätön paha”, niin kuin Hounin ja Ansion (2014) kyselyn taiteilijat arvioivat liiketoiminnan taitoja. Kuten myös Toscherin (2019) toimintamalli korostaa, taideyrittäjyyden oppimisen pitää olla opiskelijakeskeistä.

Yrittäjyyden eri osaamisalueiden osalta vaikuttavuuden arviointia rajoittaa loppukyselyn teko heti valmennuksen päätyttyä. Osallistujien itsearviointi kertoo koetusta osaamisen kasvusta, vaikka erityisesti taidekonsultin tehtävässä tarvittavan osaamisensa vastaajat arvioivat myös valmennuksen jälkeen heikommaksi kuin yleensä yrittäjänä tarvitsemansa osaamisen. Neljä osallistujaa aloitteli uudenlaista liiketoimintaa jo valmennuksen aikana, mutta muiden osalta valmennus jäi vielä tutustumiseksi uuteen toimintakontekstiin.

Jatkossa olisi kiinnostavaa selvittää pidempiaikaisen valmennuksen vaikutavuutta yrittäjyysosaamisen kehittymiseen taidealoilla. Myös kontekstuaalista oppimista voisi syventää järjestämällä valmennettaville työharjoittelumahdollisuuksia, tässä tapauksessa julkisen taiteen tilaajaorganisaatioissa tai jo toimivissa taidekonsultointia tekevissä yrityksissä.

Lähteet

- Agma. 2019. Välittäjätoimijan toimintamallit. <https://www.agma.fi/valittajatoimijar>. Luettu 28.8.2019
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. 2016. *EntreComp. The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>. Luettu 28.8.2019.
- Forsman, E. 2017. Yrittäjyys taiteessa. Teoksessa Minttu Merivirta (toim.) *Taiteilijan uudet ansaintamallit, roolit ja toimeentulo. TaideART -hankkeen satoa*. Lapin Ammattikorkeakoulu, 2017. https://issuu.com/lapinamk/docs/b_28_2017_merivirta Luettu 29.8.2019.
- Herranen, K., Houni, P. & Karttunen, S. 2013. "Pitäisi laajentaa työalaansa". *Kuvataiteilijoiden ammattirooli ja osaamistarpeet tulevaisuuden työelämässä*. Cuporen julkaisuja 21. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen kehittämissäätiö. Helsinki.
- Houni, P. & Ansio, H. 2014. *Taiteilijan ammatti tänään - tietoja, taitoja, diskursseja. Yhteiskuntapolitiikka*, 79, 4, 375–387.
- Karttunen, S. 2002: *Taiteilijan määrittely: Refleksiivisuuden esteitä ja edellytyksiä taidepoliittisessa tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 53. Joensuu.
- Kauppa- ja teollisuusministeriö (KTM). 2007. *Luovien alojen yrittäjyyden kehittämisstrategia 2015*. KTM:n elinkeino-osaston julkaisuja 10/2007. <https://docplayer.fi/7960297-Luovien-alojen-yrittajyyden-kehittamisstrategia-2015.html> Luettu 29.8.2019.
- Klamer, A. 2011. *Cultural entrepreneurship*. *Review of Austrian Economics*, 24, 2, ss. 141–156. DOI 10.1007/s11138-011-0144-6.
- McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L., Price, A., Bacigalupo, M. & O’Keeffe, W. 2018. *EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-action-get-inspired-make-it-happen-user-guide-european-entrepreneurship-competence>. Luettu 28.8.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2017. *Esitys prosenttiperaatteen edistämiseksi. Ohjausryhmän raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:50. <http://julkaisut>.

- valtionneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160373/OKM_50_2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y Luettu 28.8.2019.
- Rajahonka, M. & Raitasuo, P. 2015. Luovien alojen yrittäjyyden kasvun ja kansainvälistymisen kehittämisohjelma: Arviointi. Luova Suomi - Creative Industries Finland. http://www.luovasuomi.fi/www.luovasuomi.fi/file_attachment/get/Luovien%20alojen%20kehitta%C3%88misohjelman%20arviointi_web4649.pdf?attachment_id=1330 Luettu 29.8.2019.
- Rinteen hallitus. 2019. Hallitusohjelma. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. 3.7.1. Kulttuuri, nuoriso ja liikunta-asiat. <https://valtionneuvosto.fi/rinteen-hallitus/hallitusohjelma/kulttuuri-nuoriso-ja-liikunta-asiat> Luettu 27.8.2019.
- Rakennustieto. 2014. Taide rakennushankkeessa. RT 01-11147. Infra 071-710130. SIT 00-610098.
- Rakennustietosäätiö. 2018. Taide rakentamisessa. Tietoa tilaajalle, suunnittelijalle ja taiteilijalle. Taide rakennushankkeessa -toimikunta. <https://taiderakentamisessa.fi/> Luettu 29.8.2019.
- Taideyliopisto. 2019. Erikoistumiskoulutus. Julkisen taiteen taideasiantuntija. <http://sites.uniarts.fi/fi/web/avoin kampus/erikoistumiskoulutus> Luettu 28.8.2019.
- Thom, M. 2017a. Art entrepreneurship education in the UK and Germany. *Education & Training*, 59, 4, ss. 406-426. DOI:10.1108/ET-05-2016-0089.
- Thom, M. 2017b. The rough journey into arts entrepreneurship. *Education & Training*, 59, 7-8, ss. 720-739. DOI:10.1108/ET-01-2016-0015.
- Toscher, B. 2019. Entrepreneurial learning in arts entrepreneurship education: a conceptual framework. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 8, 1, ss. 3-22.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (TEM). 2014. Valtionneuvoston periaatepäätös aineettoman arvonluonnin kehittämisohjelmasta. http://luovasuomi.fi/www.tem.fi/files/39580/vnp_aineettoman_arvonluonnin_kehittamisohjelmasta.pdf Luettu 29.8.2019.

TIIMI&TYÖNANTAJA MONITIETEINEN TYÖELÄMÄPROJEKTI TYÖELÄMÄOSAAMISEN KEHITTÄMISALUSTANA

Reija Häkkinen, Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Opiskelijan korkea-asteen opintojen aikana toteuttama työelämän kanssa tiiviissä yhteistyössä tehty projekti auttaa opiskelijaa integroimaan oman tieteenalansa kautta syntyvää substanssiosaamista työelämän vaatimuksiin. Projekti palvelee opiskelijaa erityisesti hänen oman osaamisensa tunnistamisessa sekä työelämävalmiuksiensa kehittämisessä. Tässä tapauskuvauksessa kuvataan yliopisto-opintojen aikana kehittyvän tutkimusosaamisen ja tutkimustaitojen roolia osana työelämätaitojen kehittymistä. Tiimi&Työnantaja -monitieteinen työelämäprojekti toimii tässä kuvauksessa esimerkkinä työelämän kanssa yhteistyössä toteutettavista projekteista. Kurssia kehitetään osana ”Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa” -hanketta. Opiskelijoilta saadun palautteen mukaan projektikurssi madaltaa opiskelijan kynnystä siirtyä työelämään ja kehittää vuorovaikutus- ja tiimityöskentelytaitoja monipuolisesti.

Avainsanat: Projektikurssi, työelämätaidot, tutkimustaidot, luovuus, yritteliäisyys, työelämäyhteistyö

Johdanto

Nykyajan työelämässä on jatkuvasti läsnä muutos (esim. Bennett & Lemoine 2014). Opiskelijan yliopistotasoisissa substanssiopinnoissa ei välttämättä kehity riittäviä työkaluja vastaamaan työelämän asettamiin muutosvaatimuksiin. Opiskelijoiden työelämäosaamiseen onkin ryhdytty viime aikoina kiinnittämään korkeakoulutuksessa lisääntyvästi huomiota. Virtanen ja Tynjälä (2018) esimerkiksi kuvaavat artikkelissaan, kuinka erilaisten pedagogisten menetelmien avulla voidaan vaikuttaa opiskelijoiden työelämätaitojen (geneeriset taidot, 21 st Century Skills, esim. Binkley ym. 2012) kehittymiseen. Pedagogisiin menetelmiin liittyvät muutokset voivat kuitenkin olla helpommin adaptoitavissa tietyillä aloilla kuin toisilla. Pedagogisten menetelmien rinnalla on muitakin tapoja kehittää työelämätaitoja opintojen aikana, ja yksi tällainen tapa ovat projektikurssit.

OKM:n Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa (Työpeda) -hankkeen keskeisimpänä tavoitteena on luoda ja kehittää toimintamalleja, jotka liittyvät esimerkiksi opiskelijoiden työelämätaitojen kehittämiseen. Yhtenä keskeisenä kehittämisen osa-alueena hankkeessa on koulutuksen ja työelämän yhteistyö. Osana Työpeda -hanketta kehitetään Jyväskylän yliopiston tarjoamaa Tiimi&Työnantaja -monitieteistä työelämäprojektia. Oikeana asiakastoimeksiantona toteutettava projekti on keino syventää opiskelijan ymmärrystä hänen omasta osaamisestaan sekä sen hyödynnettävyydestä asiakasprojektissa ja osana monitieteistä tiimiä. Tämä on osa geneeristä ja alasta riippumatonta yrittäjyyskasvatusta (Häkkinen & Patja 2018). Oikealle asiakkaalle toteutettavat projektit tarjoavat Heikkisen (2017) mukaan realistisen kuvan työelämästä ja auttavat opiskelijaa nivomaan yhteen koulutuksen ja työelämän väliin helposti jäävää kuilua. Tiimi&Työnantaja -kursilla on kerätty opiskelijoilta kurssipalautte vuodesta 2001 lähtien. Palautteesta välittyvät opiskelijan kokemukset siitä, mitä he kokevat kurssin aikana oppineensa. Kurssille tullessaan opiskelijat eivät täysin ymmärrä kurssin hyödyllisyyttä itselleen. Tässä casekuvauksessa esitellään vuosilta 2017–2019 opiskelijoiden odotuksia kurssista sekä kokemuksia siitä mitä he kokevat projektin aikana oppineensa.

Opiskelijat tunnistavat palautteen mukaan vaihtelevasti mahdollisuuksiinsa kehittää osaamistaan oikealle asiakkaalle tehdyssä projektissa. Tähän Tiimi&Työnantaja -monitieteisessä työelämäprojektissa pyritään tuomaan apua mm. tiimivalmentaja-konseptin kautta. Opiskelijoiden kurssipalautteesta tuli esille, että opiskelijoiden odotukset olivat paljon kurssikuvauksen mukaisia, mutta kurssin tuottamat oppimismahdollisuudet ovat hyvin moninaiset. Tämä tapauskuvaus etenee seuraavasti, ensin käydään läpi yliopistojen roolia tutkimusosaajina, ja pohditaan tutkimusosaamisen ja työelämäosaamisen rajapinto-

ja. Sitten kuvataan Tiimi&Työnantaja-monitieteisen työelämäprojektin rakenne ja palautteen keräysmenetelmät. Lopuksi esitellään kursseilta saatu palaute ja pohditaan kurssin kehittämisen mahdollisuuksia.

Tutkimusosaamisesta työelämäosaamiseen

Fyen, Debackere, Olivares, Gfrörer, Stam, Mumby-Croft & Keustermans (2019) mukaan tutkimusyliopistot ovat erinomaisia ympäristöjä yrittäjämäisten taitojen ja asenteiden kehittämiseksi kolmesuuntaisen tehtävänsä (tutkimus, koulutus ja yhteiskunnallinen vuorovaikutus) vuoksi. Tutkimuspainotteisuus pakottaa yliopistot olemaan tietoisia sille tärkeimpien keskittymisalojen tuoreimmasta tutkimuksesta. Tämän kautta tutkimushenkilökunta altistaa opiskelijat tutkimusperustaiselle koulutukselle. Tutkimusta toteuttaessa ja tutkimusrahoitusta hakiessa toimijoille kehittyy parhaimmillaan niin uteliaisuutta, sisäistä motivaatiota, kykyä nähdä käsillä olevaan aiheeseen ja sen ympäristöön liittyviä mahdollisuuksia, kuin myös korkea sietokyky epäonnistumisista, kritiikkiä ja epävarmuutta kohtaan. Käytännössä näitä taitoja tarvitaan niin projektien käynnistämässä, läpiviemisessä, kuin projektin osatehtävissäkin yhtäläisesti kuin myös uutta yritystä perustettaessa.

Fyen ym. (2019) tuovat esille, että vaikka syvä ymmärrys oman tieteenalan periaatteista, sekä oman tieteellisen asiantuntijuuden kehittyminen ovatkin yliopisto-opetuksen kulmakiviä, nykymaailmassa tieteellistä erikoisosaamista on myös pystyttävä rikastamaan sellaisilla asenteilla ja taidoilla, jotka auttavat luomaan yhteiskunnallista arvoa ja muokkaamaan tulevaisuutta. Yksi tapa vastata tähän haasteeseen on monitieteisen yhteistyön kautta. Käytännössä tämä ei ole aina ihan yksinkertaista. Kuten Niittykangas (2011) Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun ”Alueellinen yrittäjyys” -julkaisun esipuheessa tuo esille, eri näkökulmia edustavien tutkijoiden on joskus haastavaa ymmärtää toisiaan poikkeavaa tiedekohtaista käsitteistöä. Kuitenkin siitä on hyötyä myös itse yrittäjyyden ilmiön ymmärtämisessä: *”Tieteenaloittaisten rajojen ennakkoluuloton ylittäminen laajentaa itse kunkin ajattelua ja ymmärtämystä yrittäjyyden olemuksesta huolimatta siitä, että tulkintamme toisen tieteenalan käsitteistä eivät aina ymmärtämystä osakseen saisikaan.”* (Niittykangas 2011, 3). Projektkurssin aikana tehtävä yhteistyö käytännössä pakottaa opiskelijoita muodostamaan yhteistä käsitteistöä projektitoimeksiannon ympärille. Tämä on yksi tärkeä vaihe substanssiosaamisen hyödyntämiseksi osana yleisempää työelämäosaamista.

Työelämäosaamisen ja itsetuntemuksen kehittyminen Tiimi&Työnantaja -monitieteisessä työelämäprojektissa

Jyväskylän yliopiston Tiimi&Työnantaja -monitieteinen työelämäprojekti (engl. Team&Client Multidisciplinary Business Project Course) on noin 3 kuukautta kestävä opintojakso, jolla pyritään erityisesti vastaamaan näihin kahteen edellä mainittuun haasteeseen 1) yritteliään toimintatavan omaksuminen sekä 2) tieteenalakohtaisen erityisosaamisen hyödyntäminen monitieteisessä yhteistyössä. Tässä tapauskuvauksessa avataan opiskelijoiden palautteesta kurssin aikana nousseita odotuksia ja oppimiskokemuksia. Niiden kautta pyritään kirkastamaan ymmärrystä siitä, mihin opiskelijan taitojen kehittämiseen kurssin tavoitetta ja palautetta toisiinsa peilaten tällaisen monitieteisen projekti- tai kurssin aikana pystytään vastaamaan. Kurssin kuvauksessa mainitaan aihealueita kuten mm. *”monitieteinen yhteistyö, kosketus työelämään, tiimityöskentely ja vuorovaikutustaidot, vastuunottaminen sekä oman osaamisen tunnistaminen ja kehittäminen”*. Varsinaiset osaamistavoitteet kurssille on kirjattu seuraavasti: *Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa:*

- tunnistaa oman osaamisensa projekti- ja tiimityössä
- hyödyntää osaamistaan monipuolisesti erilaisissa työtehtävissä
- asettaa projektille tavoitteita, laatia projektisuunnitelman, arvioida ajankäyttöä ja tehtävien työmääriä, toteuttaa projektin monitieteisessä tiimissä ja esitellä projektin tulokset asiakkaalle ja vertaisryhmälle
- toimia vastuullisesti osana monitieteistä ja/tai monikulttuurista projektitiimiä sekä yhteistyössä asiakkaan kanssa”

Tiimi&Työnantaja -monitieteisen työelämäprojektin vaiheet

Kurssille voivat osallistua opiskelijat sekä kaikista Jyväskylän yliopiston tiedekunnista, että Jyväskylän ammattikorkeakoulun opiskelijat. Kurssi ei ole pakollinen millekään opiskelijaryhmälle, mutta sitä tarjotaan osana työelämäopintoja, ja joissakin koulutusohjelmissa rinnakkaisena esimerkiksi koulutusohjelman omille projekti- tai työelämäopinnoille. Kurssista on käytännössä kaksi toteutusta vuodessa, toinen keväällä englanninkielisenä, ja toinen kesällä suomenkielisenä. Kurssilla on omat nettisivut Jyväskylän yliopiston sivujen alla (suom. jyu.fi/tyoelama ja engl. jyu.fi/projectcourse), ja hakuaikojen läheystyössä kurssin hausta tiedotetaan sekä nettisivuilla, facebookissa, henkilökunnalle lähtevässä

tiedotteessa, että kampusten omilla kampusnäytöillä. Opiskelija ei pääse itse rekisteröitymään kurssille, vaan kurssille haluava täyttää hakulomakkeen jolla kurssille haetaan. Hallinnon henkilökunta työelämäpalveluissa tekee valinnat kurssille hakemusten perusteella. Kuten esimerkiksi myös Actenhagen ja Johannisson (2018, 71) kertovat tekevänsä omalla kurssillaan, myös Jyväskylän yliopiston Tiimi&Työnantaja -projekti kurssilla käytetään monimuotoisuutta tiimien rakennuksen perustana: *”Using diversity (in terms of prior experiences and cultural backgrounds) as a criterion, the students were assigned to groups of four to five”*. Myös Tiimi&Työnantaja -kurssille pyritään tekemään 4–5 hengen ryhmiä.

Käytännössä Tiimi&Työnantaja -monitieteinen työelämäprojekti jakautuu järjestäjän näkökulmasta kahteen erilliseen osa-alueeseen: 1) kurssin hallinnollinen osuus sekä 2) kurssin toteuttaminen. Kurssin prosessi jakautuu edelleen kuuteen osa-alueeseen;

1. Valmisteluvaihe
2. Hakuvaihe
3. Projektin käynnistäminen
4. Projektin toteuttaminen
5. Projektin päättäminen
6. Kurssin päättäminen

Vaiheista ensimmäinen ja viimeinen ovat pääosin hallinnollisia vaiheita, ja neljä keskeisimmistä liittyvät projektin toteuttamiseen. Seuraavaksi kuvataan kurssin vaiheet prosessinomaisesti, tarkastellaan opiskelijapalautteita, tunnistetaan sille nousseita kehittämiskohteita ja tehdään ehdotuksia niiden huomioimiseksi.

Valmisteluvaihe

Valmisteluvaihe kuuluu pääosin hallinnolliseen osa-alueeseen. Noin puoli vuotta ennen projektien käynnistymistä avataan opiskelijoiden haku projekteihin. Tällöin ei tiedetä vielä asiakkasosia. Noin 2–3 kuukautta ennen projektien käynnistymistä kontaktoidaan potentiaalisia asiakkaita (esim. messuilla tai muissa verkostoitumistapahtumissa tavattuja yrityksiä jotka ovat olleet kiinnostuneita kurssista, aikaisempien vuosien kontakteja) eli sellaisia yhteistyötahoja joissa on lukuvuoden aikana nousut esiin haasteita, joita monitieteisen opiskelijaprojektin kautta voitaisiin ratkoa. Haasteen tulee olla sen muotoinen, ettei sen lopputulema ole liian kiveen hakattu, ja että se jättää tilaa luovalle ajattelulle ja uuden kehittämiselle. Kuviossa 1 on kuvattu valmisteluvaiheen olennaisimmat tehtävät:



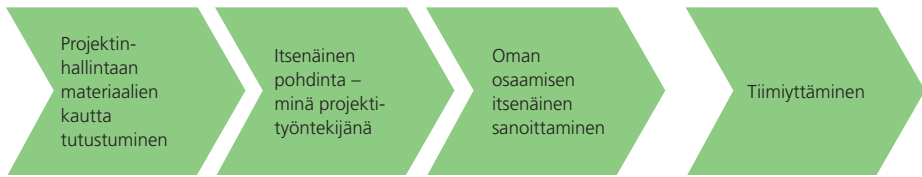
Kuvio 1 Tiimi&Työnantaja-työelämäprojektin valmisteluvaihe

Valmisteluvaiheessa luodaan kurssialustat, päivitetään kurssimateriaalit, rekrytoidaan tarvittaessa tiimivalmentajat, varataan tilat kurssikontakteille ja tarkastetaan kurssien aikataulujen sopivuus kurssin järjestäjien kalentereihin. Tiimivalmentajat voivat olla sekä kurssia hallinnoivaa henkilökuntaa, tai ulkopuolisia asiantuntijoita. Tiimivalmentajan tehtävänä ei pääasiallisesti ole ohjata toimeksiannon sisältöä, vaan enemmänkin tukea projektitiimiä itsenäisessä projektista suoriutumisessa ja auttaa sekä kannustaa heitä keksimään luovia ratkaisuja asiakastoimeksiannon haasteiden ratkaisemiseksi. Kursstin aikana opiskelijoita autetaan havaitsemaan heidän oman asiantuntijuutensa kehittymistä toimeksiannon aikana ja ohjaamme heitä syvään aiheeseen perehtymisen kautta löytämään ominta lähestymistapaansa käsiteltävänä olevaan aiheeseen.

Hakuvaihe

Opiskelijat löytävät kurssin kyselyiden mukaan pääosin sähköpostilistoilta tulleiden viestien kautta, vaikka osa onkin nähnyt kurssimainoksia myös oppilaitoksen kampuspöydillä. Yhteistyö ainejärjestöjen kanssa olisi opiskelijoiden mielestä tärkeä väylä kurssista tiedottamiseen ja erityisen merkittävänä opiskelijat kokivat sen, että joku toinen opiskelija tulisi kurssille kertomaan omista kokemuksistaan kurssilla ja/ tai että opiskelijoiden kokemuksia kurssilta tuotaisiin muutoin mahdollisten kiinnostuneiden hakijoiden tietoisuuteen.

Kurssille hakeutuessa opiskelija joutuu toteuttamaan kolme itsenäistä osiota hakulomaketta täyttyessään ja kurssin luennoille valmistautuessaan; 1) tutustumaan projektin hallintaan materiaalien kautta, 2) pohtimaan itseään projektityöntekijänä sekä 3) pohtimaan omaa osaamistaan itsenäisesti. Kuten kuviossa 2 näkyy, tämän jälkeen seuraa opiskelijoiden hallinnollinen tiimiyttäminen. Tässä vaiheessa opiskelijat jaetaan heidän hakemustensa ja CV:idensä perusteella asiakastoimeksiannon näkökulmasta sopivimpiin monitieteisiin tiimeihin.



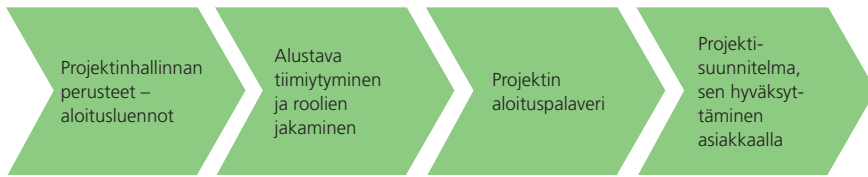
Kuvio 2 Tiimi&Työnantaja-työelämäprojektin hakuvaihe

Opiskelijoita tiedotetaan hakuajan ja tiimiytymisen päätyttyä kurssille pääsystä. Samalla heitä tiedotetaan kurssin käytänteistä, aloitusluentojen ajankohdasta, sekä esitehtävästä joka heidän tulee toimittaa kurssin vetäjille ennen aloitusluentoja.

Projektin käynnistäminen

Projekti käynnistetään aloitusluennoilla. Aloitusluentojen ensimmäisenä päivänä käydään läpi kurssin käytänteitä, opintopisteiden määrittämistä, projektikurssin toteutustavan erilaisuutta verrattuna tavanomaisiin luentokurssiseihin (mm. työajanseuranta, tiimin sisäiset palaverit, oman osaamisen kehittymisen varmistaminen ym.), sekä muita hallinnollisia asioita. Opiskelijat järjestetään tiimeihin, ja tiimeille toteutetaan jokin tiimiytymistä edistävä tehtävä (esim. Marshmallow Challenge). Ensimmäisen päivän päätteeksi tiimivalmentajat esittelevät opiskelijoille tiimien toimeksiannot ja keskustelevat opiskelijoiden kanssa toimeksiannoista sen verran kuin tiimillä on siitä kysyttävää ja tiimivalmentaja pystyy heidän kysymyksiinsä vastaamaan. Opiskelijoita ohjeistetaan perehtymään toimeksiantoon sekä yrityksen nettisivuihin ja olemaan mahdollisimman pian yhteydessä toimeksiantajaan, jotta saavat projektin käyntiin ja lopullisen projektitoimeksiannon määriteltyä sellaiseksi jossa jokainen voi kehittää itseään ja hyödyntää omia vahvuuksiaan.

Toisena päivänä käydään läpi projektin hallintaa, projektiviestintää, immateriaalioikeuksia ja niihin liittyviä velvollisuuksia sekä tiimin mahdollisia rooleja. Opiskelijat pääsevät työstämään projektinhallinnan eri osa-alueita oman toimeksiantonsa näkökulmasta. Luennot pyritään pitämään vuorovaikutteisina, ja tiimit jakavat jonkin verran tietoa asiakastoimeksiannoistaan toisten tiimien kanssa. Kuviossa 3 näkyvät työelämäprojektin käynnistysvaiheen olennaisimmat tehtävät:

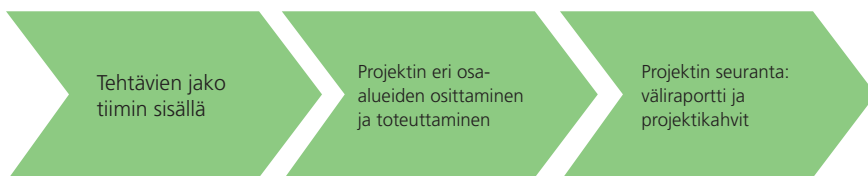


Kuvio 3 Tiimi&Työnantaja-projektin käynnistäminen

Aloitusluentojen jälkeen tiimillä on 2 viikkoa (kuluva ja seuraava) aikaa sopia palaveri asiakastoimeksiannon tarkentamiseen. Asiakastapaamisen jälkeen tiimillä on noin 2 viikkoa aikaa kirjoittaa projektisuunnitelma, hyväksyttää se tiimivalmentajalla ja asiakkaalla, sekä palauttaa se kurssialustalle.

Projektin toteuttaminen

Projektin toteuttaminen aloitetaan osittain jo projektisuunnitelmaa tehtäessä, mutta käytännössä tehtävien jako tarkentuu vielä suunnitellusta sen jälkeen, kun opiskelijat pääsevät konkreettisesti toteuttamaan projektitoimeksiantoa. Projektisuunnitelmassa opiskelijat arvioivat kuinka projekti ositetaan, mutta heitä ohjataan myös tekemään suunnitelmiin muutoksia tarvittaessa. Käytännössä suurimmalle osalle opiskelijoista kurssi on ensimmäisiä kokemus projektisuunnitelman toteuttamisesta ja noudattamisesta. Kurssin aikana heille pyritään tuottamaan kokemus siitä, että projektisuunnitelmat ovat erilaisia ja ne muotoillaan siten, että niistä on apua myös projektia toteutettaessa. Kuviossa 4 näkyvät työelämäprojektin käynnistysvaiheen olennaisimmat tehtävät:

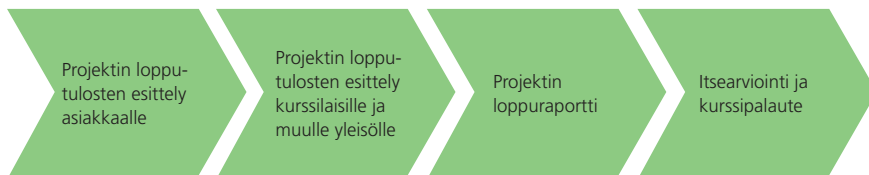


Kuvio 4 Tiimi&Työnantaja-projektin toteuttaminen

Projektin etenemistä seurataan tiimistä ja tiimivalmentajasta riippuen säännöllisillä tapaamisilla (vähintään projektisuunnitelman, väliraportin ja loppuraportin yhteydessä) sekä asiakkaan puolelta säännöllisillä tapaamisilla. Asiakastoimeksiannon asiantuntijana toimii asiakas, joten heille pyritään jo ennen kurssia tekemään selväksi, että toimeksiannon sisällöllisenä ohjaajana toimivat he itse. Tiimivalmentaja auttaa pääasiassa tiimin sisäisten asioiden, mahdollisten haasteiden ja ongelmien ratkaisuisissa.

Projektin päättäminen

Projektin päättämisestä opiskelijoita muistutetaan jo kurssin puolivälissä välitapaamisissa. Projektin esittely on sovittava hyvissä ajoin asiakkaan kanssa, koska paikalla esittelytilaisuudessa on oltava sekä tiimi, halutut asiakkaan edustajat, tiimivalmentaja että kurssin vetäjät. Projektin esittely toteutetaan keskustellen ja asiakkaalta pyydetään suoraa palautetta tiimille. Erillisessä kurssin päätöstilaisuudessa kaikki projektit esitellään lisäksi myös avoimesti kiinnostuneelle yliopisto- ja muulle yleisölle. Tilaisuuteen pyydetään paikalle myös asiakastoimeksiantajien edustajat. Kuviossa 5 näkyvät työelämäprojektin päättämävaiheen olennaisimmat tehtävät:



Kuvio 5 Tiimi&Työnantaja-projektin päättäminen

Opiskelijat toteuttavat projektistaan esitysten jälkeen vielä loppuraportin ja kirjoittavat itsearvioinnin ja kurssipalautteen.

Kurssin päättäminen

Kurssia päätettäessä myös asiakkailta ja tiimivalmentajilta pyydetään palautetta kurssista. Lisäksi opiskelijoiden tehtävät ja tuntikirjanpito tarkastetaan ja opiskelijoille kirjoitetaan projektitodistukset, jotka postitetaan heidän antamaansa kotiosoitteeseen. Projektitodistuksissa kuvataan mitä tiimit tekivät projektin aikana ja mitkä olivat heidän keskeisimmät tuloksensa asiakkaille. Kurssipalautteet sekä asiakkaiden ja opiskelijoiden osalta käydään läpi ja niiden pohjalta mietitään kurssin kehittämisen tarpeita.

Minkälaista osaamista opiskelijoille kurssin eri vaiheessa kertyy?

Toisin kuin usein projektikursseilla pyritään ratkaisemaan toimeksiantajan haasteita mahdollisimman tarkasti toimeksiantajalle sopivin keinoin, Tiimi&Työnantaja-projektikurssi on siinä mielessä erilainen, että sen keskeisiä kehittämistehtäviä ovat a) omien vahvuuksien ja oman osaamisen tunnistaminen ja oman asiantuntijuuden kehittäminen projektitoimeksiannossa, b) edellisen kehittäminen osana monitieteistä yhteistyötä sekä c) luovien menetelmien ja toimintatapojen kehittäminen projektitoimeksiannossa. Projektikursilla pyritään antamaan opiskelijoille vahvistusta omaan asiantuntijuuteen ja riittävä luottamus asiakastoimeksiannon toteuttamiseen projektin käynnistämiseen liittyvien luentojen, tiimivalmentajan sekä jatkuvien kehityskeskustelujen kautta. Kurssin eri vaiheissa erityisesti kehittyvät osaamiset ja taidot kurssin järjestäjien näkökulmasta voidaan määritellä esimerkiksi seuraavasti:

HAKUVAIHE

- oman osaamisen tunnistaminen
- oman osaamisen kuvaaminen kirjallisesti (CV ja hakulomake)
- epävarmuuden sieto (hakuprosessi ja kurssivalinnoista tiedottaminen)

PROJEKTIN KÄYNNISTÄMINEN

- oman osaamisen esittäminen muille
- tiimin osaamisten yhdistäminen (tiimipitchaukset)
- tiimiytyminen (Marshmallow Challenge)
- IPR-osaaminen
- epävarmuuden sieto (alustavan projektitoimeksiannon kirkastaminen)

PROJEKTIN TOTEUTTAMINEN

- tiimityötaidot
- vuorovaikutustaidot
- luovuus
- yrittäjämäinen toimintatapa
- epävarmuuden sieto (vuorovaikutus tiimin jäsenten välillä, vuorovaikutus asiakasyrityksen ja mahdollisten verkostojen kanssa, haastetilanteiden käsittely yhdessä tiimivalmentajan kanssa)

PROJEKTIN PÄÄTTÄMINEN

- analyyttiset taidot
- itsereflektioon liittyvät taidot
- vuorovaikutustaidot (projektin raportointi ja esittely)
- pitchaustaidot
- Seuraavaksi tarkastellaan opiskelijoiden palautteita siitä näkökulmasta mitä he odottavat kurssilta ja minkälaisia taitoja he kokevat kurssin aikana kehittävänsä.

Mitä opiskelijoilta kysytään palautteissa?

Palautekyselyyn vastaaminen on pakollinen osa kurssia. Palautejärjestelmää on kurssin aikana kehitetty, ja tällä hetkellä se kerätään webropol-lomakkeella. Tässä tapauskuvauksessa tarkastellaan opiskelijoiden odotuksia sekä sitä mitä opiskelijat kokivat kurssin aikana oppineensa. Palaute kerätään heti kurssin jälkeen. Englanninkielisen kyselyn osalta tässä tapauskuvauksessa tarkasteltiin vastauksia kysymykseen:

“What were your experiences of the course? What did you expect and what did you gain from the course? What was good and what should be improved?”

Suomenkielisen kyselyn osalta tarkasteltiin vastauksia kysymykseen:

“Mitä odotit kurssilta ja vastasiko kurssi odotuksiasi? Miten oma osaamisesi (substanssiosaaminen, projektityötaidot, tiimityötaidot, yleiset työelämätaidot jne.) kehittyi kurssin aikana?”

Kurssilta kerätty opiskelijapalaute

Kurssia on toteutettu vuodesta 2011. Tässä tapauskuvauksessa tarkastellaan palautteita vuosilta 2017–2019, koska ne liittyvät työelämäpedagogiikkahankkeeseen. Vuosien 2017–2019 aikana kurssia järjestettiin yhteensä 6 kertaa, joista puolet olivat suomenkielisiä (kesätoteutus) ja puolet järjestettiin englanniksi (kevään toteutus). Opiskelijoille kerrotaan projektisopimuksessa, että kurssin tuotoksia voidaan hyödyntää tutkimuskäytössä. Teemat kerättiin opiskelijoiden palautteista ja ne teemoiteltiin isompien kokonaisuuksien alle.

Opiskelijoiden odotukset kurssilta

Saadun palautteen mukaan opiskelijat odottivat kurssilta vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja verkostoitumista, oman asiantuntijuuden ja itsetuntemuksen kehittymistä, oikean yrityksen kanssa toimimista ja yhteistyötä, työelämäosaamisen ja työelämätaitojen kehittymistä, sekä työelämätaitojen ja projektiosaamisen kehittymistä. Teemojen alle erilaisia alateemoja löytyi seuraavasti:

Vuorovaikutustaidot ja verkostoituminen <ul style="list-style-type: none">• Monikulttuurinen• Erilaiset ihmiset, tiimityöskentely• Ystävät• Verkostoituminen• Vuorovaikutustaidot• Hyvä ryhmähenki	Oikean yrityksen kanssa toimiminen, yritys yhteistyö <ul style="list-style-type: none">• Asiakastaidot• Käytännönläheisyys Työelämäosaaminen <ul style="list-style-type: none">• Työnhaussa ja CV:ssä• Tutkimusosaaminen
Oman asiantuntijuuden ja itsetuntemuksen kehittämiseen <ul style="list-style-type: none">• Oma asiantuntijuus• Oman osaamisen hyödyntäminen• rohkeus• Itsen haastaminen• esiintymistaidot	Projektiosaaminen <ul style="list-style-type: none">• Projektissa toimiminen, projektin hallinta• Mielenkiintoinen projekti Muu palaute <ul style="list-style-type: none">• Kurssikuvauksen mukainen
Tutkimustaidot <ul style="list-style-type: none">• Monitieteisyys• Opitun teorian tiedon hyödyntäminen	

Teemat vaikuttavat paljolti olevan samansuuntaisia kuin kurssin kuvauksessa. Tämä saattaa johtua siitä, että he täyttivät palautteen kurssin päätteeksi ja ovatkin ehkä käyneet katsomaan kurssikuvauksesta minkälaisia asioita heille on kurssikuvauksessa luvattu. Teemoja havainnollistaakseni nostin myös muutamana suoran lainauksen palautteista. Osalla palaute oli suoraan kurssikuvauksen mukaista kuten:

”Käytännön työkokemusta organisaatiosta omaan asiantuntijuuteen perustuen.”
tai

”Odotin pääseväni tekemään käytännönläheistä projektia oikealle yritykselle. Odotin myös löytäväni omia vahvuksiani ja pääseväni toivottavasti hyödyntämään niitä projektin kautta. [...]”.

Osa tarkasteli kurssia odotusten osalta laajemmassa mittakaavassa kuten:

”Odotin mielenkiintoista projektia ja hyvää ryhmähenkeä. Odotin kurssin hyödyttävän minua jatkossa työnhaussa. [...]” sekä

”Odotin kurssilta mahdollisuutta päästä testaamaan teoriassa opittuja asioita käytännössä.[...]”.

Mitä opiskelijat kokivat oppineensa kurssilla?

Opiskelijoiden oppimiskokemukset olivat moninaisia ja kokemuksiin vaikuttivat järjestäjän näkökulmasta projektista riippuen tiimin kokoonpano, projektin toimeksianto ja opiskelijan oma osaaminen, tuki jota opiskelija sai ja/tai osasi pyytää kurssilla sen miettimiseen, kuinka voisi kurssilla kehittää omaa osaamistaan, sekä vuorovaikutus ja tapaamiset projektin toimeksiantajan kanssa. Teemojen alle erilaisia alateemoja opiskelijoiden kokemuksista kertyi puolestaan seuraavasti:

<p>Projektityötaidot</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kokouskäytänteet • Esiintymistäidot • Neuvottelutaidot • Projektin hallinta • Projektityökalut • Projektityötaitojen kehittäminen • Ajankäyttö • Suunnittelutaidot • Videopalaverit 	<p>Johtaminen ja vastuu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Delegointi • Johtaminen • Kontrollista luopuminen • Tiimityöskentelyn koordinointi • Vastuun jako 	<p>Vuorovaikutus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Keskustelutaidot • Kommunikaatio • Toisten kuuntelu • Viestintä • Vuorovaikutustaidot
	<p>Yhteistyö asiakkaan kanssa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asiakas oli kiireinen • Asiakkaan alasta oppi paljon • Asiakkaan vaatimuksiin vastaaminen • Mielenkiintoinen asiakas • Yritysyhteistyö 	<p>Itsetuntemus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haastavaa oli ettei välttämättä tarvitse ymmärtää kaikkea oman osaamisen ulkopuolella olevaa mitä projektissa oli meneillään • Itsehillintä • Oman osaamisen selittäminen ymmärrettävästi muille. • Oman toiminnan kehittäminen • Pettymys • Sitoutuminen • Substanssiosaamisen kehittyminen
<p>Työelämätaidot</p> <ul style="list-style-type: none"> • Käytännön työkokemus • Kyky löytää eri aloilta sellaisia ongelmia tai kohtia joissa oma osaaminen voisi olla avuksi • Sopeutumiskyvyt • Teoriassa opitun siirtäminen käytäntöön • Toiminnan jatkuva arviointi • Työelämäläheisyys • Työelämään siirtyminen ei enää pelota niin paljoa 	<p>Monitieteisyys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erilaiset ihmiset • Monikulttuurinen 	
<p>Yrittäjämäiset taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luovuuden hyödyntäminen • Muutoksiin suhtautuminen • Ongelmanratkaisutaidot • Rohkeus • Toimiminen epä-mukavuusalueella 	<p>Tutkimustaidot</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aineiston analysointi • Kirjoittaminen • Kvalitatiivinen tutkimus • Teemahaastattelut 	<p>Positiiviset</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uuden oppiminen • Uusia kokemuksia • Valmiiksi valitut tiimit oli hyvä juttu • Ystävät • Tärkeitä elämänohjeita
	<p>Tiimitaidot</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pystyin jakamaan omasta osaamisestani ja se tuntui hyvältä • Rohkaiseva palaute tiimiltä • Verkostoituminen 	<p>Negatiiviset</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oman substanssiosaamisen kehittäminen ei ollut mahdollista ja se söi motivaatiota • Tuntui, että asiakkaan toiveet ja oma osaaminen eivät kohdenneet

Kurssin palautteista ilmenevät hyvin monipuoliset kokemukset eri opiskelijoiden välillä. Tärkeitä kokemuksia oli opiskelijoilla myös projektinhallinnasta ja projektiosaamisen karttumisesta:

“[...]Opin projektipäällikön roolissa projektityöskentelyn yleisiä periaatteita, projektinhallintaa, aikataulujen ja tehtävien koordinoitua sekä tiimityöskentelyn arviointia ja seuranta. [...]” sekä

“Projektityöskentelypaketin lisäksi opin tuntemaan itseäni paremmin muun muassa ihmisenä ja tiimityöskentelijänä. Uskon mm. kurssilla oppimieni asioiden avulla kykeneväni vetämään työprojektin esimerkiksi omalla alallani.”

Palautteessa tulee hyvin esille tulee myös itsetuntemuksen kehittyminen. Samansuuntaisia kokemuksia oli toisellakin opiskelijalla:

“[...] Erityisesti koen, että substanssiosaamiseni kehittyi ja hahmotan entistä paremmin osaamiseni omalta alaltani ja pystyn viestimään siitä ymmärrettävästi myös muille alan ulkopuolisille henkilöille.[...]” sekä

“[...]Myös asiakkaan alasta oppi paljon, joka samalla antoi hyvän ajatusmallin sille, että yrittää löytää alalta kuin alalta aktiivisemmin ongelmia tai kehityskohteita, joissa oma osaaminen voisi olla avuksi.”

“[...]Kyseessä oli aito työelämän kaltainen projekti, jossa pääsi kontaktoimaan, näkemään ja puhumaan lukuisille uusille ihmisille, tekemään tutkimusta tyylillä mihin ei ollut aiemmin tottunut sekä haastamaan itseäni uudessa tilanteessa... [...]”

Opiskelijat olivat pääosin hyvin reflektiivisiä ja kuvasivat oppimaansa monipuolisesti. Eroa suomenkielisten ja englanninkielisten toteutusten välillä oli siinä, että erityisesti kansainväliset opiskelijat kokivat suomalaisten yritysten kanssa tehtävän yhteistyön mielekkäänä, koska pääsivät tutustumaan suomalaiseseen tapaan toimia, näkivät suomalaista työpaikkojen toimintakulttuuria, ja tutustuivat suomalaisiin työelämän edustajiin. Kurssin toimeksiantojen tai heidän verkostojensa kautta lähes jokaisessa kurssitoteutuksessa on auennut yksi tai useampi työpaikka myös kansainvälisille opiskelijoille. Kaikki toimeksiantot eivät kuitenkaan aina suju täysin kivuttomasti ja erilaisia haasteita kurssin aikana ilmenee. Näitä pohditaan seuraavaksi.

Opiskelijoiden kokemat haasteet projektikursseilla

Koska asiakkaat ovat usein kiireisiä, on opiskelijoilla joskus haasteena löytää rohkeutta häiritä asiakasta useaan kertaan sähköpostitse ja puhelimitse. Usein

tiimeistä löytyy kuitenkin joku, joka on keskeisesti vastuussa asiakaskontaktoinnista. Käytännössä vastuunjako tiimin sisällä saattaa olla yksi tekijä, joka saattaisi rohkaista opiskelijaa kontaktointiin.

Tiimin sisäisessä dynamiikassa on monenlaisia haasteita, kuten tiiminjäsenen erilainen taitotaso, ryhmadynamiikan toimimattomuus tai esimerkiksi nk. vapaamatkustajat. Näihin seikkoihin pyritään paneutumaan niin tiimivalmentajien ja tiimien välisissä palavereissa kuin myös esimerkiksi väliraporttitaapaamisessakin. Käytännössä tiimidynamiikan haasteet eivät aina näy ulospäin, joten niihin puuttuminen usein vaatii, että joku ryhmän jäsenistä rohkaistuu kertomaan asiasta. Opiskelijoilla saattaa olla myös erilainen ymmärrys projektin tavoitteista vaikka ne olisikin yhtäläisesti kirjattu ja niistä olisi riittävässä määrin keskusteltu. Kaikista asioista pyritään keskustelemaan avoimesti ja ratkaisuja pyritään miettimään yhdessä. Tarvittaessa käydään toki myös henkilökohtaisia keskusteluja.

Lisäarvon projektikurssista opiskelijoille on oltava selkeä, ettei opiskelijoille jää sellaista kuvaa, että ovat vain toteuttamassa pyydettyä toimeksiantoa. Tähänkin haasteeseen pyritään vastaamaan lisäämällä avoimuutta asiakkaan kanssa sovittavissa alustavissa asiakastoimeksiannoissa. Opiskelijoita ohjataan kurssin aluksi hahmottelemaan omia vahvuuksiaan sekä aloitusluennoilla kertomaan niistä toisille tiimin jäsenille. Tätä kautta opiskelijoille pyritään tuomaan kuvaa myös koko tiimin osaamisesta, jotta asiakastoimeksiannon soveltaminen omaa osaamista kehittäväksi helpottuisi.

Pohdinta

Tämän tapauskuvauksen tarkoituksena oli tuoda esille, minkälaisia taitoja opiskelijat oikeille asiakkaille tehtävissä monitieteisissä työelämäprojekteissa pystyvät kehittämään. Jyväskylän yliopiston Tiimi&Työnantaja -monitieteinen työelämäprojekti on vuodesta 2011 järjestetty projektikurssi jota pyritään jatkuvasti kehittämään opiskelijoilta ja asiakkailta saatavan palautteen kautta. Opiskelijoiden palautteista tuli ilmi, että kun vertaa järjestäjien määrittelemiä yleisiä tavoitteita opiskelijoiden kokemuksiin, saadaan opiskelijoilta paljon rikkaampi kuva kurssin aikana kehittyvistä taidoista. Koska kurssi on osa opiskelijoiden vapaasti valittavia opintoja, eikä täysin sellaisena ole löydettävissä tiedekuntien opintosuunnitelmista, yksi kurssin haasteista on opiskelijoiden tiedottaminen kurssista ja kurssin yleinen löydettävyys. Yhtenä kehitystoimenpiteenä voidaankin todeta, että aikaisempien kurssin opiskelijapalautteiden hyödyntäminen kurssin seuraavan vuoden markkinoinnissa saattaisi olla yksi hyödyllinen keino opiskelijoiden kiinnostuksen herättämisessä.

Projekti kurssit ovat yksi merkittävä mahdollisuus opiskelijoille kehittää omaa ymmärrystään substanssiosaamisestaan ja tieteellisestä osaamisestaan työelämätaidoina. Yliopisto-opintojen aikana kehittyy paljon osaamista jota opiskelija ei välttämättä osaa mieltää työelämässä tärkeäksi, ellei saa opintojensa aikana riittävästi mahdollisuuksia soveltaa suppeata substanssiosaamistaan laajemmassa geneerisessä kontekstissa. Tämän kuvauksen kautta saatiin hie- man näkemystä siitä minkälaisia asioita opiskelijat kokevat kehittävänsä työ- elämäprojektikurssin aikana. Tämän lisäksi tarvitaan tietoa myös siitä, kuinka toimeksiantajat kokevat projekti kurssitoteutukset ja minkälaisia haasteita heil- lä on opiskelijatiimien ohjaamisessa.

Lähteet

- Achtenhagen, L. & Johannisson, B. 2018. The reflexivity grid Exploring conscientization in entrepreneurship education. In Berglund, K. & Verduyn, K. (Eds.), *Revitalizing Entrepreneurship Education: Adopting a Critical Approach in the Classroom*. London: Routledge
- Bennett, N. & Lemoine, G.J. 2014. What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311–317 DOI <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M & Rumble, M. 2012. Defining Twenty-First Century Skills in Griffin, P., McGraw, B. & Care, E. (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, pp 17 – 66. New York: Springer DOI https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Fyen, W., Debackere K., Olivares, M., Gfrörer, R., Stam, E., Mumby-Croft, B. & Keustersmans, L. 2019. Student entrepreneurship at research-intensive universities: from a peripheral activity towards a new mainstream. *League of European Research universities*. ADVICE PAPER no.25 - April 2019.
- Heikkinen, J. 2017. *Conceptualizing the Role of Multidisciplinary and Student Perceptions of University-Industry Collaboration on Project-based Learning*. Väitöskirja – Doctoral thesis. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Computing N:O 264/2017.
- Häkkinen, R. & Patja, P. 2018. Yrittäjyyskasvatuksellinen oppilaitosyhteistyö ja sen kehittäminen – case Jyväskylän Yritystehdas Oy. Teoksessa: Peltonen, K., Laakso, H., Kuru, P. & Ok- sanen, L. (Toim./Eds) YKTT2018 *Yrittäjyyskasvatuspäivät 2018 Artikkelit/ Entrepreneurship Education Conference 2018 Articles*. LUT Scientific and Expertise Publications Tutkimus- raportit – Research reports 84
- Niittykangas, H. 2011. *Alueellinen yrittäjyys*. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun julkai- suja. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. N:O 369 / 2011
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2018. Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, DOI:10.1080/13562517.2018.1515195

ENTRECOMP VIITEKEHYKSEN SOVELTAMINEN AMMATTIKORKEA- KOULUN YRITTÄJYYSOPINNOISSA – CASE HAAGA-HELIA LIIKETALOUS

Tarja Römer-Paakkanen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Tarja Jokinen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Ammattikorkeakoulut eivät voi toimia pelkästään nykyisen työelämän toiveiden ja odotusten mukaisesti vaan niiden tehtävänä on myös työelämän kehittäminen kouluttamalla asiantuntijoita, joilla on valmiudet luoda uusia toimintatapoja tulevaisuuden yhteiskunnassa. Jo nykyisin yrittäjyysosaaminen on tärkeää yrittäjien lisäksi myös kaikille muille, jotka haluavat osallistua aktiivisesti yhteiskuntaan ja pärjätä työmarkkinoilla. Yrittäjyys ei ole ura tai ammatti vaan se on toiminta- ja ajattelutapa, joka vaikuttaa yksilöiden ja ryhmien mahdollisuuksiin löytää uudenlaisia toimintatapoja ja ratkaisuja alati muuttuvassa toimintaympäristössä.

Yrittäjyysosaamista on määritelty tutkimusten perusteella jo 1980-luvulta lähtien. Eurooppalaisen EntreComp viitekehyksen avulla on pyritty luomaan yrittäjyysosaamisen yleinen määritelmä, jonka avulla koulutus- ja työelämä voivat yhdessä edistää yrittäjämäistä oppimista missä tahansa ympäristössä. Yrittäjyyteen liittyvä osaaminen jaetaan EntreComp viitekehysessä ideoihin, resursseihin ja toimintaan liittyviin osa-alueisiin. EntreCompin avulla voidaan parantaa nuorille ja muille työnhakijoille suunnattuja ohjaus-, valmennus-, ja mentorointipalveluita sekä edistää kansalaisten yrittäjämäistä käyttäytymistä ja toimintaa.

Tässä artikkelissa kuvataan, miten ammattikorkeakoulun yrittäjyyden opintojen suunnittelussa on hyödynnetty EntreComp viitekehystä. Yrittäjyysopintojen suunnittelussa lähestymistapana on ollut opiskelijälähtöisyys ja oppimis- ja osaamisperustaisuus.

Avainsanat: Ammattiosaaminen, EntreComp, opetussuunnitelma, osaamisperustaisuus, työelämätaidot, yrittäjyysopinnot, yrittäjyysosaaminen

Johdanto ja artikkelin tavoite

Tulevaisuudessa yritysmaailma polarisoituu yhä enemmän. Globaalisti toimivien suurten tai joustavien yritysten lisäksi syntyy suuri määrä pieniä yrityksiä ja yksinyrittäjien määrä kasvaa. Työntekijän näkökulmasta muutos vaikuttaa siten, että työura muodostuu erilaisista kombinaatioista palkkatyötä, yrittäjyyttä ja kolmannen sektorin työtä. Työtä tehdään tulevaisuudessa joustavasti erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa (Aalto, Ahokas ja Kuosa 2008, 20). Muuttuva talous ja työn murros muuttavat myös yrittäjyyden ilmenemismuotoja. Heinonen ja Ruotsalainen (2012, 133) puhuvat moniosajaa uusyrittäjäs-tä, jolle on tärkeää itsensä toteuttaminen, yksilölliset valinnat sekä mahdollisuus yhteiskehittämiseen ja kollektiiviseen luovuuteen. Työtehtävissä tapahtuvat muutokset, eri ammattien välisten rajojen poistuminen, uusien ammattien syntyminen sekä työn verkottuminen lisäävät yleisluonteisten taitojen tarvetta (Isacsson ym. 2016, 62).

Institute for the Future (ITFF) mainitsee, että tulevaisuuden keskeisiä taitoja ovat esimerkiksi: merkityksellistäminen, sosiaalinen älykkyys, luova, uudistava ja sopeutuva ajattelu, kulttuurienvälisyys, laskennallinen ajattelu ja tiedonkäsittelykyvyt, uusmedialukutaito, alojenvälisyys, design-ajattelu, informaatiohäkyn hallinta ja virtuaalisen yhteistyön taidot (Heinonen, Ruotsalainen ja Kurki 2012, 73). Tulevaisuuden epävarmassa ja monimutkaisessa maailmassa yksilöiltä edellytetään myös yrittäjämäistä asennetta ja toimintatapaa. Kaikkeen työhön on tulossa yhä enemmän mukaan yrittäjyyden luonnetta eli työ yrittäjisty (Heinonen ja Ruotsalainen 2012). Yrittäjämäisen toimintatavan vaatimus, jatkuva muutos ja uusien asioiden oppiminen edellyttävät elinikäistä oppimista ja aktiivisuutta työmarkkinoilla pysymisen turvaamiseksi. Yrittäjämäisesti toimiva henkilö on aktiivinen, aikaansaava, kykeneväinen hyödyntämään resurssit luovasti sekä tekemään strategisia päätöksiä nopeasti (Gibb 2005, 46). Suomenkielessä yrittäjämäinen toimintatapa -sana ei kerro toiminnan kontekstista eli yrittäjämäinen toimintatapa (entrepreneurial) -käsite voi viitata sekä yrittäjämäiseen toimintaan liiketalouden kontekstissa että yrittäjämäiseen (-yritteliäiseen) (enterprise ja enterprising) toimintaan missä tahansa kontekstissa. (Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino 2008).

Pyykönen (2014) kritisoi sitä, että nykyään niin työelämässä kuin sen ulkopuolellakin on osattava markkinoida ja brändätä itseään, jotta menestyisi tai jottei joutuisi työmarkkinoiden ja -elämän hylkäämäksi, kun olosuhteet muuttuvat. Hänen mukaansa työelämälle on tyypillistä jatkuva ”poikkeustila” ja ”levottomuus”, jossa pärjäävät parhaiten luovat, kilpailu- ja muutoskykyiset sekä työelämän ehtojen mukaisesti itserefleksiiviset yksilöt.

Yrittäjämäinen toiminta on mahdollisuuksien havaitsemista ja mahdolli-

suuksiin tarttumista, luovaa ongelmanratkaisua, verkostoitumista, itsensä johtamista, neuvottelemista, innostumista ja innostamista, tavoitteellista toimintaa ja strategista ajattelua. Yrittäjyys tarkoittaa myös kykyä sietää epävarmuutta muuttuvassa ja kompleksisessä ympäristössä – yrittäjämäinen henkilö saattaa jopa nauttia siitä, että hän selviytyy ennalta arvaamattomissa olosuhteissa ja tilanteissa eri elämänaalueilla. Työn ja työelämän muuttuessa yrittäjyysosaamista tarvitaan kaikissa töissä.

Tässä artikkelissa kuvataan yrittäjyyden opintoja, joissa tuetaan samanlaisesti sekä opiskelijan kokonaisvaltaista yrittäjyyteen kasvamisen prosessia että hänen oman ideansa etsimis- ja kehittämisprosessia ja noudatetaan opiskelijan oppimisprosessin ja idean kehittämisen vaatimaa aikataulua. Opinnot koostuvat kolmesta kokonaisuudesta:

- Yrittäjyys mahdollisuutena (Yrittäjyyden eri muodot, Yrittäjyys ja tulevaisuuden ennakointi, Yrittäjän verkostot ja areenat, 15 op) sekä
- Oman yrittäjyyden kehittäminen (Yrittäjävalmennus ja Yrittäjäksi ryhtymisen tavat, 10 op).
- Henkilökohtainen kokonaisuus (opiskelijan tarpeen mukaan 5–15 op)

Kaikki opintokokonaisuudet voidaan suorittaa joko moduulimaisina kokonaisuuksina tai opiskelijan oman tarpeen mukaan paloiteltuina aihealueina. Opiskelijoiden kanssa tehdään ns. Y-HOPSit ja he voivat opinnollistaa omassa yrityksessä/työssä tekemiään töitä/projekteja/raportteja opintojaksoille.

Muuttuvan työelämän haasteet osaamiselle ja oppimiselle

Muuttuva työ edellyttää uudenlaisia valmiuksia ja uusia ajattelu- ja toimintamallien omaksumista. Ammattikorkeakoulutkaan eivät voi toimia vain nykyisen työelämän toiveiden ja odotusten mukaisesti vaan niiden tehtävänä on kehittää työelämää kouluttamalla asiantuntijoita, joilla on valmiudet hallita monimutkaistuvia ja dynaamisia työprosesseja. Työelämän muutokset edellyttävät ammattikorkeakouluilta proaktiivisuutta ja tulevaisuuden ennakointia, joiden avulla ne pystyvät muuttamaan opetusta vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin ja osaamistarpeisiin. Ranki (2015, 241) painottaa, että koulutuksen ja tutkimuksen sisältöpainotuksia pitäisi tehdä yhteistyössä muiden kanssa: ympärillä olevan yhteiskunnan kanssa tulevia osaamistarpeita ennakoiden sekä muiden korkeakoulujen kanssa osaamisen keskittämiseksi ja erikoistumiseen perustuvasta työnjaosta sopimiseksi.

Ammattikorkeakoululaissa (932/2014 4 §) todetaan, että:

”Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee edistää elinikäistä oppimista.”

Tulevaisuuden ennakkoinnin avulla voidaan selvittää, minkälaisia muutoksia ja mahdollisuuksia tulevaisuuden työelämässä ja yhteiskunnassa on odotettavissa. Ennakkoinnilla ei pyritä pelkästään selvittämään, mitä tulevaisuudessa tapahtuu ja miten nämä tapahtumat tulevat muuttamaan toimintaympäristöä, vaan sen avulla pyritään myös varautumaan tulossa oleviin muutoksiin. (Jokinen, Ollila ja Vuorisalo 2015.) Uudenlaiset työnteon ja yrittäjyyden mallit edellyttävät työntekijöiltä erityisosaamista usealta eri alalta, erilaisten osaamiskokonaisuuksien hallintaa sekä jatkuvaa kouluttautumista (Oksanen 2017, 31). Luovuuden, innovoinnin ja yrittäjyyden edistämiseksi tarvitaan systeeminen muutos: yritteliään asenteen pitäisi olla koulutuksien läpileikkaava lähtökohta (EK 2011, 14). Jatkuva kouluttautuminen ja elinikäinen oppiminen edellyttävät halua ja kykyä oppia joustavasti uutta, myös töiden ohessa ja aikana. Ajantasainen osaaminen on merkittävä työkykyyn vaikuttava tekijä: jos työntekijä jää oman osaamisensa kehittämisessä liiaksi takamatkalle suhteessa työn edellyttämään uudenlaiseen osaamiseen, uhkana on pahimmillaan terveyden vaarantava psykososiaalinen kuormitus (Sitra 2019, 9).

World Economic Forum (2015) on määritellyt 16 keskeistä kaikkia koskettavaa elinikäiseen oppimiseen liittyvää osaamisaluetta. Kaikille tärkeitä peruslukutaitoja ovat: Yleinen lukutaito, numerolukutaito, tieteellinen lukutaito, tietotekniikan lukutaito, taloudellinen lukutaito sekä kulttuurinen ja kansalaislukutaito. Peruslukutaitojen lisäksi tarvitaan myös kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja, luovuutta sekä kommunikaatio- ja yhteistyötaitoja. Elinikäiseen oppimiseen liittyvät myös tietyt ominaisuudet, kuten uteliaisuus, aloitekyky, kestävyys/sitkeys, sopeutumiskyky, johtamistaito sekä sosiaalinen ja kulttuurinen tietoisuus. (World Economic Forum 2015, 3.) Edellä mainitut taidot ovat tärkeitä yleismaailmallisia kaikkia koskevia taitoja, vaikka niitä ei olekaan vielä määritelty yksiselitteisesti.

Erilaisten osaamistavoitteiden sisällyttäminen opetussuunnitelmiin ja opintojaksoille ei ole yksinkertainen tehtävä ja lisähaasteena on osaamistavoitteiden

konkretisointi niin, että opiskelija ymmärtää, minkälaisella tekemisellä näihin tavoitteisiin päästään. Huttusen (2015) mukaan osaamisperustaisessa opetus-suunnitelmassa esitetään tutkinnon tuottama osaaminen ja ammatillisen osaamisen eteneminen osaamisalueiden ja osaamistavoitteiden kautta. Osaamistavoitteiden asettamista ohjaavat työelämän osaamisvaatimukset ja -tarpeet. Osaamistavoitteet kuvataan siten, että ne ovat arvioitavissa. Pelkkä osaamistavoitteiden määrittely ei riitä, vaan myös koulutuksen toteutustapoja tulee muuttaa siten, että tavoitteellinen osaamisen kehittäminen ohjaa korkeakoulujen opetusta ja opiskelijoiden oppimista. Laajalan (2015) mukaan aito osaamisperustaisuus on henkilökohtaistettua oppimista, jolloin jokainen oppija rakentaa oppimisprosessinsa nykyisyyden oman menneisyytensä ja tulevaisuutensa aineksista. Ammatillista kasvua tukeva opetussuunnitelma, integroi tutkinto-vaatimukset ja henkilökohtaisen opintopolun aiempine osaamisineen sekä tarjoaa yhteisön ammatillisen identiteetin kehittymiselle. Tällaiseen opetussuunnitelmaan sisältyy opiskelijalle tarjolla oleva tuutoroinnin, opinto-ohjauksen ja uraohjauksen näkökulmat kattava ohjaus. (Laajala 2015, 214–215.)

Biemans ym. (2009, 273) määrittelee osaamisperustaisen koulutuksen piirteet seuraavasti:

- 1) Määritellään koulutusohjelmien perustana oleva osaaminen.
- 2) Ammatilliset ydinongelmat ovat opetussuunnitelman (sisältäen oppimisen ja arvioinnin) perustana.
- 3) Osaamisen kehittymistä arvioidaan oppimisprosessia ennen, aikana ja jälkeen.
- 4) Opitaan erilaisissa autenttisissa tilanteissa.
- 5) Oppimisessa ja arviointiprosessissa yhdistyvät tiedot, taidot ja asenteet.
- 6) Opiskelijan vastuuta ja itsereflektiota kannustetaan.
- 7) Opettajat sekä oppilaitoksissa että käytännön työelämässä tasapainottavat roolinsa valmentajina ja asiantuntijoina.
- 8) Perusta elinikäisen oppimisen asenteelle istutetaan opiskelijoihin.

Opinnoilla ja opintojaksoilla tavoitellaan oppimista ja osaamista, mutta opiskelija saattaa asettaa omalle oppimiselleen ja osaamiselleen eri tavoitteita kuin opinnoille on asetettu. Työelämästä takaisin koulutukseen tuleva opiskelija saattakin ajatella, että hän kyllä tietää, miten asiat käytännössä tehdään eikä hänellä omasta mielestään ole tarvetta uuden oppimiseen. Silloin hän saattaa pikemminkin hakea koulutuksen avulla vain 'todistusta' eikä uutta osaamista, jolloin hän saattaa pikemminkin vastustaa uuden oppimista. Kaupin (2004) mukaan oppiminen erilaisissa toimintaympäristöissä voidaan luokitella neljään eri tyyppiin: ei-oppiminen, uusintava oppiminen, reflektiivinen oppiminen ja uudistava oppiminen. Jokaisella oppimistyyppillä on omia tunnuspiir-

teitään ja eri tilanteissa tarvitaan erilaista oppimista (taulukko 1). Tärkeää on myös ymmärtää, että kaikilla oppimistyypeillä on aikansa ja paikkansa oppimisprosessissa. Sen eri vaiheissa voidaan tavoitella erilaista oppimista. (Kauppi 2004, 6 ref. Auvinen 2007.)

Tavoitteena tuskin koskaan on ei-oppiminen, mutta uusintavalla, reflektiivisellä ja uudistavalla oppimisella on omat paikkansa ammattikorkeakouluopintoissa.

Toimintakäytäntöjen muuttuminen	Reflektiivinen toiminnan-tarkastelu	Teoreettinen tietoperusta	Toimintakäytäntöjen muutos
Ei-oppiminen	Identiteetin suojelu	Perinteeseen uskominen	Muutoksen vastustaminen
Uusintava oppiminen	Sääntöjen ja toimintatapojen seuraaminen	Hiljainen, kokeemukseen ja olemassa olevaan aihekokonaisuuteen perustuva tieto	Vallitsevien toimintatapojen uudelleen tuottaminen
Reflektiivinen oppiminen	Yksilön ja organisaation sisäisten prosessien reflektointi	Yksilön ja organisaation tietoperustan rakentaminen	Rakennetun tiedon soveltaminen
Uudistava oppiminen	Kontekstiin ulottuva kriittinen reflektio	Uuden tiedon luonti suhteessa uusiin toimintatapoihin	Uusien toimintatapojen yhteistoiminnallinen ja tietoinen luonti

Taulukko 1. Oppimisen tasot ja elementit erilaisissa toimintaympäristöissä Kaupin (2004) mukaan (ref. Auvinen ym. 2007 ja Lintukangas 2009, 42).

Yrittäjyys ja yrittäjyyteen kasvaminen

Yrittäjyyskasvatuksen laajan tulkinnan mukaan (OPM 2009) yrittäjyyskasvatuksessa on kyse elämänhallinnan, vuorovaikutuksen ja itsensä johtamisen taidoista sekä kyvystä innovaatioihin ja muutosten kohtaamiseen. Yrittäjyyskasvatuksen tuloksena syntyy yritteliäisyyttä kaikilla yhteiskunnan tasoilla. (OPM 2009, 5.) Korkeakoulujen tehtävä yrittäjyyden edistämässä liittyy yrittäjämäisen asenteen vahvistamiseen, innovaatioaihioiden synnyttämiseen, korkeakou-

lutuksessa hankitun osaamisen ja innovaatioiden pohjalta nousevan yritystoiminnan tukemiseen sekä kasvuyrittäjyyden edistämiseen. (OPM 2009, 24.)

Korkeakouluissa yrittäjyyttä opettavien kesken vallitsee yhteisymmärrys siitä, että yrittäjyyttä opitaan kokemuseräisesti tekemällä oppien ja tietoperustaan reflektoiden. Yrittäjyyteen kasvaminen tapahtuu sosiaalistumisen, kokemusten ja koulutuksen triangulaatioprosessissa. Kuvio 1 kuvaa oppimisympäristöjä, joissa nuoret oppivat aktiiviseen kansalaisuuteen ja yrittäjyyteen. Tämä prosessi käynnistyy ja kehittyy erilaisissa ympäristöissä ja systeemeissä – perheessä (perhesysteemi), koulussa (koulutussysteemi) ja vapaa-ajan toiminnassa ja harrastuksissa (informaali ja nonformaali systeemi) sekä työympäristössä (nonformaali systeemi) – joissa hankittu kokemus ja osaaminen vaikuttavat myös yrittäjämäisen toimintatavan omaksumiseen. Mentorointi, neuvonta, valmentaminen ja vanhemmuus toimivat yrittäjyyteen kasvamisen prosessissa katalysaattoreina. (Römer-Paakkanen 2019, 174.)

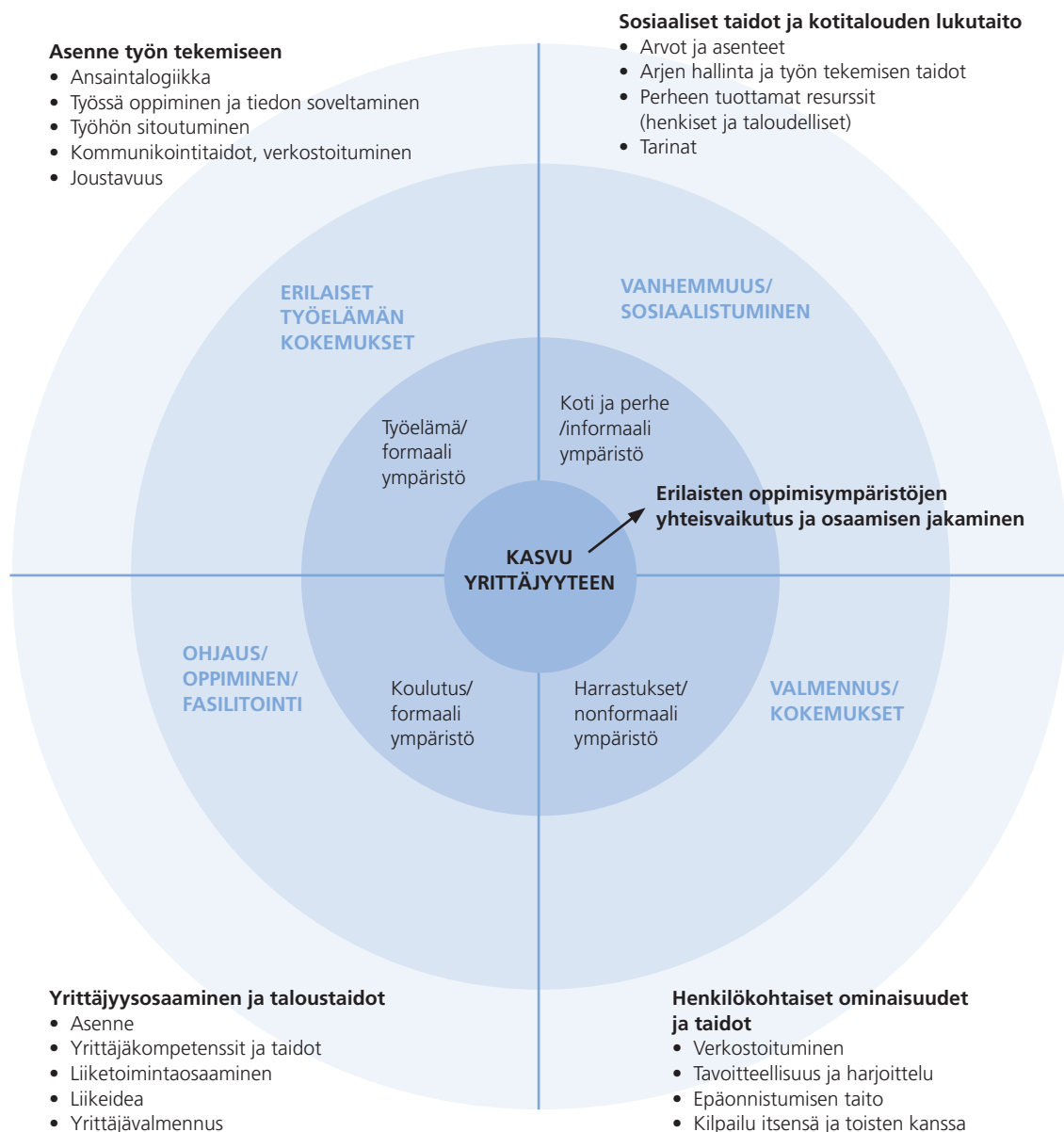
Myös työpaikoilla tapahtuva oppiminen ja työpaikkojen merkitys oppimisympäristöinä on noussut tärkeäksi muiden oppimisympäristöjen rinnalle (Rintala ym. 2015, 10), ja työssä oppimista hyödynnetään myös formaalin oppimisen ympäristöissä. Yrittäjyysosaaminen kehittyy ihmisen omaan kokemukseen perustuvassa yrittäjämäisessä oppimisprosessissa koko hänen ammatillisen uransa ajan (Politis 2005, 2008).

On tärkeää, että nuoret saavat kokemusta koko ajan muuttuvasta työelämästä ja tietoa oman alansa muutoksista jo työskennellessään opintojensa ohessa. Nykyiset käytännöt, kuten työharjoittelu, ohjattu työssä oppiminen ja työn opinnollistaminen, voivat osaltaan lähentää opiskelijaa työelämään, eivätkä opiskelu ja palkallinen työssä käyminen ole enää toisilleen vastakkaisia toimintoja. On tärkeää miettiä, miten eri koulutusasteiden opetussuunnitelmia pitäisi kehittää, jotta opintojen ohessa tehtävä palkkatyö sekä perheen yrityksessä tai omassa yrityksessä työskenteleminen voitaisiin hyödyntää osana opinnoita. (Römer-Paakkanen 2019, 175.)

Yrittäjyyden erilaiset muodot

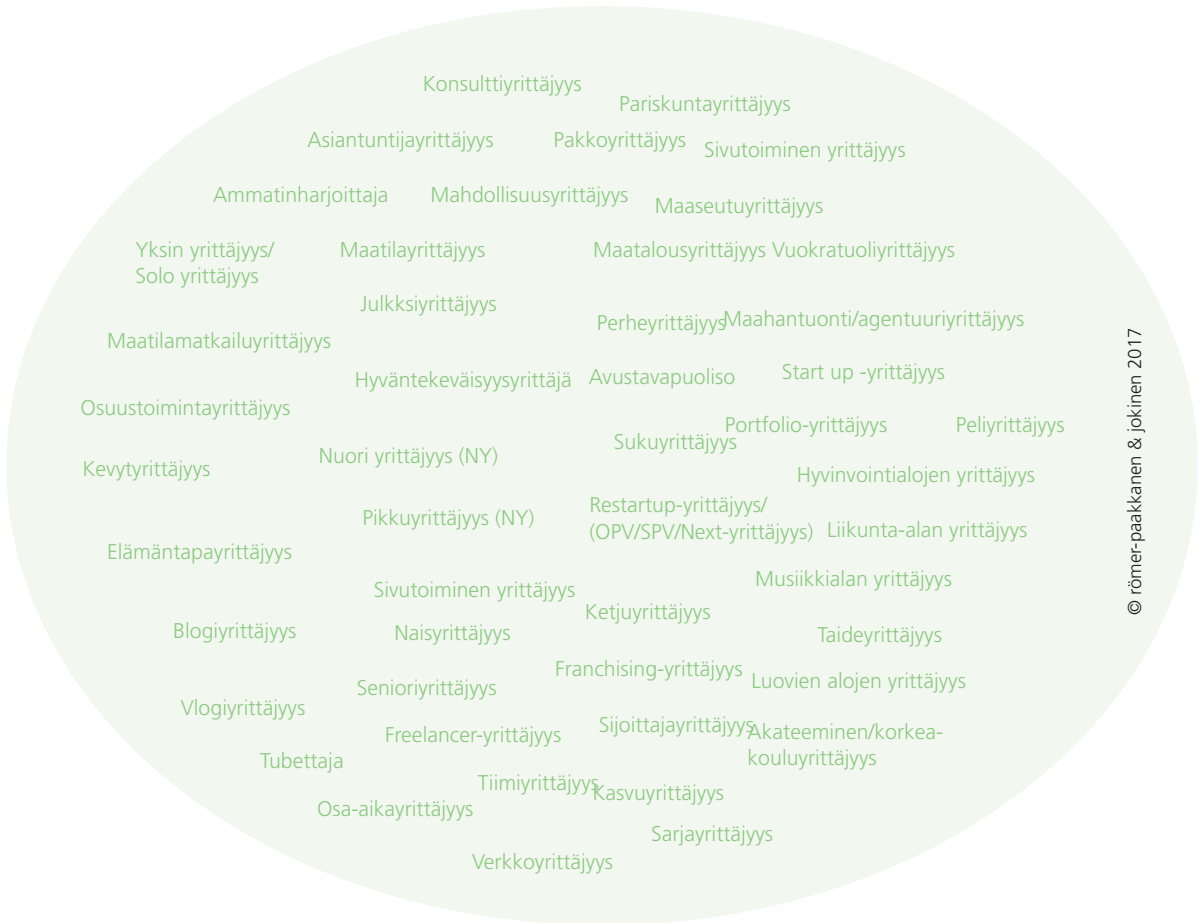
Vaikka yrittäjyys on monimuotoista ja tarjolla on hyvinkin erilaisia vaihtoehtoisia tapoja ryhtyä yrittäjäksi tai työllistää itsensä, yrittäjyyskasvatus keskittyy usein edelleen uusien yritysten perustamiseen ja liiketoimintasuunnitelmien tekemiseen. Yrittäjyyskasvatuksen avulla pitäisi kuitenkin esitellä erilaisia vaihtoehtoja ja tarjota tukea opiskelijoiden yksilöllisiin valintoihin: Yksi haluaa jatkaa perheensä yritystä, toinen on kiinnostunut ostamaan ja kehittämään jotain muuta jo olemassa olevaa yritystä, joku kolmas haluaa toimia tunnetun brän-

YHTEISKUNTA JA GLOBAALI YMPÄRISTÖ



Kuvio 1 Yrittäjyyteen kasvaminen erilaisten oppimisympäristöjen yhteisvaikutuksena (Römer-Paakkanen 2019, 174)

YRITTÄJYYDEN ERILAISET ILMENEMISMUODOT



© römer-paakkanen & jokin 2017

Kuvio 2 Yrittäjyyden erilaiset ilmenemismuodot (ks. Römer-Paakkanen ja Suonpää 2017a ja 2017b)

din ja testatun konseptin kautta franchising-yrittäjänä. Jotkut saattavat haaveilla omaan harrastukseen perustuvasta elämäntapayrittäjyydestä, joka tuottaa vain minimitoimeentulon. (Römer-Paakkanen 2019, 172)

Kuviossa 2 esitellään tämän päivän yrittäjyyden erilaisia ilmenemismuotoja, jotka on löydetty roundtable-keskusteluissa muutaman vuoden aikana yhdessä ammattikorkeakouluopiskelijoiden kanssa. Opiskelijaryhmien kanssa on

ikään kuin 'keksitty pyörä uudestaan' ja vuosittain kuvassa olevaan pilveen on ilmestynyt ainakin yksi uusi yrittäjyyden ilmenemismuoto. Tämä 'kokoelma' kertoo, että yrittäjyys on muuttumassa varsin yksilölliseen, monimuotoiseen ja moninaiseen suuntaan. Bloggaajat ja tubettajat ovat muotoilleet harrastuksensa yrittäjyydeksi vasta viime vuosien aikana.

Monilla kuviossa 2 mainituilla yrittäjyyden muodoilla ei ole olemassa varsinaista määritelmää, mutta niitä käytetään yleisesti ja opiskelijat muodostavat oman käsityksensä niistä lähinnä perustuen siihen, mitä he lukevat niistä mediassa ja varsinkin sosiaalisessa mediassa.

Yrittäjyysosaaminen

Yrittäjyyttä ei pidä nähdä urana tai ammattina vaan laajasti ajateltuna käyttäytymisenä, ominaisuuksina ja taitoina, jotka mahdollistavat yksilön tai ryhmän tekemään muutosta ja innovaatioita sekä selviytyä, ja jopa nauttia, lisääntyvästä ympäristön epävarmuudesta ja kompleksisuudesta kaikilla elämän aloilla. Arvonluonti ja organisoituminen ovat yrittäjyyden keskiössä (Gartner 1988; Koironen ja Ruohotie 2001; Gibb 2005.) Yrittäjyys eli yrittäjämäinen toiminta tarkoittaa aktiivisuutta, jalat maassa -ajattelua ja luovaa tapaa käyttää ja yhdistellä erilaisia resursseja (taulukko 2). Yrittäjämäistä käyttäytymistä, ominaisuuksia ja taitoja voidaan harjoitella, oppia ja kehittää. (Gibb 2005, 46–53).

Morris ym. (2013) määrittelivät 13 erityisesti yrittäjyysopintoihin liittyvää kompetenssitavoitetta seuraavasti:

1. Mahdollisuuksien tunnistaminen (Opportunity Recognition)
2. Mahdollisuuksien arviointi (Opportunity Assessment)
3. Riskien hallinta/estäminen (Risk Management/Mitigation)
4. Vision kiteyttäminen/Tulevaisuuden ennakointi
(Conveying a Compelling Vision/Seeing the Future)
5. Sitkeys/itsepintaisuus (Tenacity/Perseverance)
6. Luova ongelmanratkaisu (Creative Problem Solving)
7. Resurssien hyödyntäminen/ (Resource Leveraging/Bootstrapping)
8. Sissitaidot (Guerrilla Skills)
9. Uusien tuotteiden, palveluiden ja liiketoimintamallien arvonluonti
(Value Creation with New Products, Services, Business Models)
10. Kyky ylläpitää valittua suuntaa (Ability to Maintain Focus Yet Adapt)
11. Resilienssi/muutoksen sietokyky (Resilience)
12. Minäpystyvyys (Self-Efficacy)
13. Verkostojen rakentaminen ja käyttäminen (Building and Using Networks)

Työmarkkinoilla tarvittavan osaamisen sekä kotitalouksissa tehtävien suunnitelmien ja päätösten tueksi tarvitaan yhä useammin myös tulevaisuusajattelua ja ennakkoinnin taitoa. Heinosen, Ruotsalaisen ja Kurjen (2012, 18) mukaan tulevaisuusajattelulla tarkoitetaan ihmismielen sisäsyntyistä ominaisuutta ymmärtää tulevaisuuden olemassaolo erillisenä nykyhetkestä, kuitenkin menneisyyden ja nykyisyyden todentumien pohjalta rakentuvana osana ajan dynaamista jatkumoa. Tulevaisuusajatteluun kuuluu myös kyky tehdä suunnitelmia tulevaisuuden varalle. Yritysten keskeinen kyky nyt ja tulevaisuudessa on resilienssi eli kyky olla muutoksessa ilman, että joudutaan reaktiiviseen tilaan, ilman että muutos tulee aina jotenkin yllätyksenä (Välikangas ja Romme 2013).

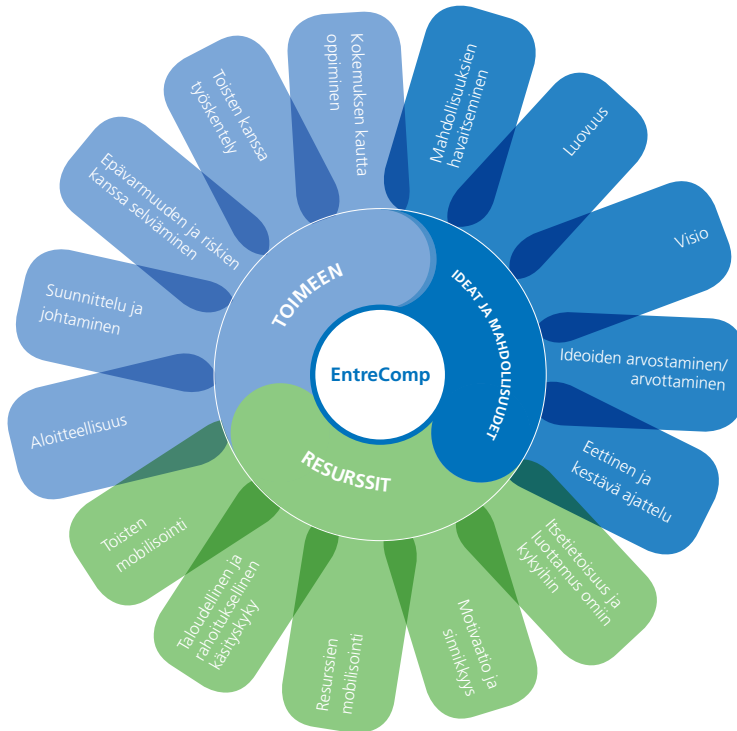
Yrittäjyysosaamista on määritelty tutkimusten perusteella jo 1980-luvulta lähtien. Eurooppalaisen EntreComp viitekehyksen (Bacigalupo ym. 2016, 5–6) avulla on pyritty luomaan yrittäjyysosaamisen yleinen määritelmä, jonka avulla koulutus- ja työelämä voivat yhdessä edistää yrittäjämäistä oppimista missä tahansa ympäristössä. EntreCompissa yrittäjyys määritellään yleisluonteiseksi osaamiseksi, jota tarvitaan kaikilla elämänalueilla. EntreComp viitekehykses-

Yrittäjämäinen käyttäytyminen (behaviours)	Yrittäjämäiset ominaisuudet (attributes)	Yrittäjätaidot (skills)
Mahdollisuuksien etsiminen ja niihin tarttuminen	Tavoitteellisuus ja kunnianhimo	Kyky luovaan ongelmanratkaisuun
Tehdä aloitteita ja saada aikaan asioita	Itseluottamus ja usko itseensä	Taito vakuuttaa toiset
Ratkaista ongelmia luovasti	Määrätietoisuus	Neuvottelutaidot
Johtaa itsenäisesti	Oman elämän hallinta	Ehdottaminen ja aloitteen tekeminen
Ottaa vastuu/omistajuus tekemisestä	Halu toimintaan ja tekemiseen	Kokonaisvaltainen bisneksen/projektin/ tilanteen hallinta
Viedä asiat loppuun saakka	Tekemällä oppiminen	Strateginen ajattelu
Hallita toisistaan riippuvia prosesseja verkostoitumalla	Kova tekemään töitä	Intuiitiivinen päätöksenteko epävarmoissa olosuhteissa
Asioiden luova yhdistäminen	Päätäväisyys	Verkostoitumistaidot
Ottaa arvioituja ja hallittuja riskejä	Luovuus	

Taulukko 2 Yrittäjämäinen käyttäytyminen, yrittäjämäiset ominaisuudet ja yrittäjätaidot (Gibb 2005, 46–53).

sä (kuvio 3) yrittäjyysosaaminen jaetaan kolmeen osaamisalueeseen: 1) ideat ja mahdollisuudet, 2) resurssit ja 3) toiminta. Kukin osa-alue sisältää viisi rakennusosaa, jotka yhdessä kehittävät kyseistä osaamisaluetta. (McCallum, Weicht, McMullan, Price, Bacigalupo ja O’Keefe 2018.)

EntreComp-viitekehystä voidaan hyödyntää mm. itsensä kehittämisessä, aktiivisessa yhteiskunnallisessa toiminnassa, siirtymisessä työmarkkinoille tai uuden yritystoiminnan aloittamisessa. Sitä voidaan hyödyntää myös oppilaitoksissa opetussuunnitelmatyössä. (McCallum ym. 2018.)



Kuvio 3. Yrittäjyysosaamisen viitekehys EntreComp (McCallum ym. 2018.) (Kuvion tekstien suomennos Suonpää ja Römer-Paakkanen 2019).

Haaga-Helian Liiketalouden yrittäjyyden opintojen tavoitteita

Haaga-Helian Liiketalouden yrittäjyyden opintojen tavoitteena on, että opiskelijat ymmärtävät, erilaisia tapoja lähestyä yrittäjyyttä ja yrittäjyyden opintoja. Suhtautuminen saattaa muuttua yrittäjyysopintojen aikana, jos opiskelija esimerkiksi innostuu pohtimaan yrittäjyyttä yhtenä tapana työllistyä tai toisaalta joku saattaa huomata, että omat yrittäjyysajatukset eivät olekaan realistisia. Yrittäjyysopintojen tavoitteena voi olla esimerkiksi:

- Yrittäjyyden ymmärrys eri työtehtävissä: Valmiudet toimia yhteistyössä yrittäjien kanssa, vastuullisessa roolissa pk-yrityksessä tai yrittäjyyttä kehittävässä ja palvelevissa organisaatioissa.
- Omaehtoinen yrittäjyys eli aktiivinen ja osaava kuluttaja ja kansalainen, jolla on eväät oman talouden ja elämän suunnitteluun
- Sisäinen yrittäjyys eli dynaaminen ja kehittävä toiminta toisen palveluksessa erilaisissa organisaatioissa. Yksi tapa oppia yrittäjyyttä on tehdä töitä yrittäjävetoisessa yrityksessä.
- Ulkoinen yrittäjyys eli valmiudet ryhtyä yrittäjäksi (yrityksen perustaminen yksin tai tiiminä, perheyrietyksen jatkaminen, yrityksen ostaminen, ketjuyrittäjäksi ryhtyminen)

Haaga-Heliassa Liiketalouden syventävät opinnot koostuvat kolmesta kokonaisuudesta/moduulista:

Yrittäjyys mahdollisuutena (3 x 5 op)

- Yrittäjyyden eri muodot
- Yrittäjyys ja tulevaisuuden ennakointi
- Yrittäjän verkostot ja areenat

Oman yrittäjyyden kehittäminen (2 x 5 op)

- Yrittäjävalmennus
- Yrittäjäksi ryhtymisen tavat

Henkilökohtainen kokonaisuus (opiskelijan tarpeen mukaan 5–15 op)

- Opiskelija voi koota itselleen henkilökohtaisen kokonaisuuden itse valitsemistaan vapaasti valittavista opinnoista, muista syventävistä opinnoista, yrittäjyyden projekteista tai hankkeista, NY vuosi yrittäjänä -ohjelmasta, Urheilu ja hyvinvointialan opinnoista, StartUp Schoolin opinnoista tai muista omaa yrittäjyysosaamistaan kehittävästä opinnoista joko omassa ammattikorkeakoulussa tai jossain muussa korkeakoulussa.

Jokaisessa kokonaisuudessa opiskelija voi myös opinnollistaa työssä tai omassa yrityksessä tekemäänsä. Useimmiten opinnollistetaan jokin osa tai osia, koska näissä opinnoissa yhteisöllisyys on olennainen osa oppimista (sekä myös osaamistavoite), jolloin opiskelija saattaa menettää olennaisen oppimismahdollisuuden, jos hän ei osallistu lähiopetukseen ollenkaan.

Opiskelija voi aloittaa yrittäjyyden syventävät opinnot jo aivan opintojen alussa, jos hänellä on jo kokemusta ja osaamista yrittäjyydestä, jota hän haluaa hyödyntää opinnoissaan, jos hän on kiinnostunut yrittäjyydestä ja hän haluaa

tehdä kaikki opintonsa omaa olemassa olevaa tai tulevaa yritystoimintaansa varten tai jos hän tarvitsee omassa työssään yrittäjyysosaamista tai tietoa yrittäjistä ja yrittäjyydestä. Opintokokonaisuudet/moduulit voidaan suorittaa joko kokonaisuuksina tai opiskelijan oman tarpeen mukaan paloiteltuina aihealueina. Opiskelijoiden kanssa tehdään yrittäjyyden HOPS (Y-HOPS) ja he voivat opinnollistaa omassa yrityksessä/työssä tekemiään töitä/projekteja/raportteja opintojaksoille. Opintojaksojen suoritukset raportoidaan oppimispäiväkirjoina ja/tai portfolioina tai muina tehtäväkohtaisina raportteina. Opiskelija voi koota yrittäjyyden opintojen aikana aineistoa portfolio-opinnäytteeseen.

Yrittäjyys mahdollisuutena kokonaisuuden/moduulin kuvaus

Osa A: Yrittäjyyden eri muodot –opintojaksolla tutustutaan *yrittäjyyden erilaisiin ilmenemismuotoihin* (mm. perheyrittäjyys, ketju- ja franchisingyrittäjyys, verkkoyrittäjyys, luovien alojen yrittäjyys, tiimiyrittäjyys, osuustoimintayrittäjyys, osa-aikainen yrittäjyys, blogiyrittäjyys jne.).

Osa B: Yrittäjyys ja tulevaisuuden ennakointi -opintojaksolla ennakoinnin ja tulevaisuudentutkimuksen perusmenetelmiin opintojen, työuran ja yrittäjyyden tulevaisuuden näkökulmasta. Opiskelijoita rohkaistaan luottamaan omiin kykyihinsä, tunnistamaan, arvioimaan ja hyödyntämään erilaisia mahdollisuuksia sekä suhtautumaan tulevaisuuteensa innostuneesti.

Osa C: Yrittäjän verkostot ja areenat -opintojaksolla avataan asiantuntija- ja vertaisverkostojen merkitystä yrittäjän ja yritystoiminnan menestekijöinä sekä opitaan luomaan, rakentamaan ja hyödyntämään omia verkostoja monipuolisesti. Opinnoissa hyödynnetään erilaisten hankkeiden tarjoamia yrittäjämäisiä oppimisympäristöjä ja osallistetaan opiskelijat aitoihin työelämäprojekteihin.

Opintokokonaisuudessa kannustetaan omaksumaan yrittäjämäinen asenne, joka tukee opiskelijan proaktiivista toimintaa kaikenlaisissa työympäristöissä. Moduulin opinnot sopivat hyvin myös sellaisille opiskelijoille, jotka eivät ole kiinnostuneita omasta yrityksestä vaan, jotka uskovat tulevaisuudessa työskentelevänsä pienyrityksessä tai pienyrittäjien sidosryhmän palveluksessa ja tarvitsevat siten monipuolista yrittäjien, yrittäjyyden ja pienyritysten toiminnan ymmärrystä.

Oman yrittäjyyden kehittäminen kokonaisuuden/moduulin kuvaus

*Osa A: Yrittäjävalmennus-*opintojaksolla opiskelija kehittää omaa yrittäjyysosaamistaan ja yrittäjävalmiuksiaan sekä pohtii omaa kasvuaan yrittäjyyteen ja suunnittelee omaa yrittäjyyden polkuaan: Hän arvioi, mitä yrittäjän pitää osata, millaisia kompetensseja yrittäjänä toimiminen edellyttää, millaista osaamista opiskelijalla itsellään/yrittäjäksi ryhtyvällä on ja mitkä ovat hänen ammatilliset kehittymistarpeensa yrittäjänä (SWOT). Opiskelija tekee oman osaamisensa kehittämissuunnitelman, jonka tarkoituksena on tukea ja kehittää yrittäjä- ja liiketoimintaosaamista ja auttaa oman/sparrattavan aloittajan idean toteuttamisessa. Kehittämissuunnitelmassa määritellään tavoitteet omalle oppimiselle ja millä tavoin ja missä oppiminen tapahtuu sekä miten opiskelija voi hyödyntää esimerkiksi työpaikalla, omassa yrityksessä tai harrastuksissa oppimista tai jo olemassa olevaa osaamistaan.

Opiskelija arvioi ja kehittää omaa ideaansa tai toimeksiantoa: hän arvioi yrityksen toimintamahdollisuuksia ja suunnittelee liiketoimintaa laatimalla liiketoimintamallin (BMC) tai liiketoimintasuunnitelman (LTS, joka sisältää myös toimintaympäristön analyysit ja taloudelliset laskelmat).

Yrittäjävalmennuksessa opiskelija oppii myös ymmärtämään yrittäjäksi ryhtymisen prosessin ja yrityksen perustamisprosessin eron. Yrittäjäksi ryhtymisen prosessi on yksilön henkilökohtainen yrittäjäksi kasvamisen prosessi, jonka aikana hän omaksuu yrittäjämäisen toimintatavan, arvioi omaa osaamistaan ja osaamistarpeitaan sekä tekee päätöksen ryhtyä yrittäjäksi tai olla ryhtymättä yrittäjäksi. Päätöksentekoprosessissa vaikuttaa yrittäjyyttä harkitsevan persoona, motivaatio, tilanne ja ympäristötekijät (Huuskonen 1989). Jos yrittäjyyttä pohtiva löytää tai kehittää jonkin idean, hän voi lähteä kehittämään sitä eteenpäin liikeideaksi ja liiketoiminnaksi saakka. Yrityksen konkreettiset perustamistoimet eivät välttämättä sisälly ollenkaan opiskelijan opintoihin, mutta jos hän lähtee kehittämään ideaansa yritystoimintaan saakka, hän saa valmennusta ja tukea koko prosessin ajan.

OSA B: Yrittäjäksi ryhtymisen tavat: Opiskelija tutustuu erilaisiin liiketoiminnan aloittamistapoihin ja niihin liittyviin juridisiin seikkoihin. Teemoina ovat itsensä työllistäminen, uuden yrityksen perustaminen, olemassa olevan yrityksen jatkaminen yrityskaupan tai sukupolvenvaihdon kautta, franchising tai muu ketjuyrittäjyys sekä myyntiedustus- tai agenttuuriyrittäjyys.

Opiskelijat tutustuvat eri teemoihin etsien niistä tietoa, jakaen sitä kanssap opiskelijoille sekä pohtimalla ja analysoimalla kerättyä tietoa. Opiskelijat perehtyvät myös liiketoimintaan liittyviin juridisiin seikkoihin yhdessä ryhmän kanssa.

Yrittäjyyden syventävien opintojen osaamistavoitteet

Haaga-Helian Liiketalouden yrittäjyyden opinnot ovat opiskelijalähtöisiä (opiskelija tekee ohjatusti Y-HOPSin) ja niiden oppimistavoitteet on laadittu osaamisperustaisesti. Opetus perustuu 'ohjauksellisuuteen' ja opettajat toimivat valmentajina. Ohjauksellisuus tarkoittaa, että tuetaan toisen kykyä suunnitella, ohjata, toteuttaa ja arvioida omia prosessejaan (Vehviläinen 2014). Opintojen suunnittelu on jo alun perin lähtenyt liikkeelle siitä, mitä yrittäjän pitää osata ja oppimistavoitteet on määritelty osaamisperustaisesti. Opintoja suunniteltaessa on lähdetty siitä, että yrittäjän osaaminen ja yritystoiminnassa tarvittava liiketoimintaosaaminen ei ole sama asia (Westerholm 2006). Alun perin määrittelimme opintokokonaisuuskohtaiset osaamistavoitteet soveltamalla Lan ym. (2011) ja Man ym. (2002) yrittäjyyskompetensseja. Taulukossa 4 olemme soveltaneet sekä Lan ym. ja Man ym. yrittäjyyskompetensseja että EntreComp-viitekehystä. EntreComp-viitekehyksessä määritelty yrittäjyysosaaminen helpottaa keskustelua ja kehittämistyötä, koska kaikkia kehittämissuunnitelmia ei enää tarvitse aloittaa määrittelemällä yrittäjyysosaamisen käsitettä eli ”pyörää” uudelleen.

Toimintatapa ja pedagogiikka

Haaga-Helian Liiketalouden yrittäjyyden opinnoissa tuetaan samanaikaisesti sekä opiskelijan kokonaisvaltaista yrittäjyyteen kasvamisen prosessia että yritysidean kehittämissuunnitelmia, mikä käytännössä tarkoittaa sitä, että noudatetaan opiskelijan oppimisen ja idean kehittämisen vaatimaa aikataulua. Opintojen toteutuksessa pyritään ”häivyttämään” opintojaksorajoja. Tukea oman yrittäjyyden ja oman idean kehittämiseen tarjotaan silloin, kun se on opiskelijan oman prosessin kannalta ajankohtaista. Tällainen toimintatapa mahdollistaa myös samanaikaisen muiden suuntautumisten opiskelun yhdistämisen Yrittäjyys ja verkostot -suuntautumiseen. Tavoitteena on, että opiskelijalle kehittyy monipuolinen yrittäjyys- ja liiketoimintaosaaminen.

Yrittäjyydestä kiinnostuva tai yrittäjyyttä opiskeleva opiskelija kokoaa Yrittäjyyden portfolioonsa (Yri-Pofo) yrittäjyyteen kasvun ja oppimisen prosessia kuvaavia tuotoksiaan. Yri-Pofossa opiskelija voi seurata myös liikeideansa kehittymistä. Portfolion kokoamisen tarkoituksena on opiskelijan oman ammatillisen kehittymisen ja kaikkien elämäntilanteiden kokonaisvaltainen tarkasteleminen sekä potentiaalinen yrittäjän ammatillisen identiteetin rakentaminen.

Yrittäjyyden opinnoissa sovelletaan, kehitetään ja testataan erilaisia pedagogisia ratkaisuja, kuten Yrittäjämäinen oppiminen, mahdollisuusoppiminen,

ENTRECOMP-OSA-ALUEET JA HH-LIIKETALouden YRITTÄJYYS-MODUULIT	MODUULIN OSA/OPINTOJAKSO	
IDEAT JA MAHDOLLISUUDET: Yrittäjyys mahdollisuutena	Yrittäjyyden eri muodot esim. perhe-, ketju-, tiimi-, osuustoiminta ym.	
	Yrittäjyys ja tulevaisuuden ennakointi	
	Yrittäjän verkostot ja areenat	
RESURSSIT: Oman yrittäjyyden kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> • yrittäjävalmennus • kasvu yrittäjyyteen ja liiketoiminnan suunnittelu 	
	Yrittäjäksi ryhtymisen erilaiset tavat	
TOIMINTA: Yrittäjyyden projektit	<ul style="list-style-type: none"> • erilaisten yrittäjyystapahtumien järjestäminen ja hankkeisiin osallistuminen • NY-ohjelma 	

Taulukko 4 Haaga-Helium Liiketalouden opinnot ja niihin liittyvät kompetenssitavoitteet (mukailtu Römer-Paakkanen ja Suonpää 2017 ja McCallum ym. 2018).

tutkiva oppiminen, tulevaisuuspajat ja muut ennakointimenetelmät, yhteisöllinen oppiminen, projektioppiminen, draama- ja hämmennyspedagogiikka, innostuksen ja riskinoton pedagogiikka, kokonaisvaltainen ohjaus ja mentoointi. Opiskelijat tekevät erilaisia oppimistehtäviä (oman osaamisen SWOT, oppimispäiväkirjat, portfoliot, raportit, pp-esitykset, BMC ja LTS) ja jakavat

	YRITTÄJYYSKOMPETENSSIT (Römer-Paakkanen & Suonpää 2017 mukailtu Lan et al. 2011 ja Man et al. 2002)	YRITTÄJYYDEN KOMPETENSSIT ENTRECOMP-VIITEKEHYKSEN MUKAAN (McCallum et al. 2018)
	<ul style="list-style-type: none"> • mahdollisuuksien havaitseminen • käsiteosaaminen • sitoutuminen • verkostoituminen 	<ul style="list-style-type: none"> • mahdollisuuksien havaitseminen ja arviointi • luovuus • ideoiden hahmottaminen ja arvottaminen omassa yrittäjyydessä • osaamisresurssien (tietoperustan) hankinta
	<ul style="list-style-type: none"> • mahdollisuuksien havaitseminen • ennakoinnista strategiseen ajatteluun • suhdeosaaminen ja verkostoituminen • sitoutuminen • käsiteosaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • visiointi • mahdollisuuksien ennakointi ja havaitseminen • luovuus • jatkuvuus – eettinen ja kestävä ajattelu
	<ul style="list-style-type: none"> • suhdeosaaminen ja verkostoituminen • käsiteosaaminen • sitoutuminen 	<ul style="list-style-type: none"> • mahdollisuuksien havaitseminen • verkostoresurssien hankinta • luovuus
	<ul style="list-style-type: none"> • käsiteosaaminen • organisointi • strateginen ajattelu • verkostoituminen ja sitoutuminen • mahdollisuuksien arviointi 	<ul style="list-style-type: none"> • oma osaaminen: minä&pystyvyys, motivaatio ja sinnikkyys: tahto • ideasta toteuttamiseen • ansaintalogiikka, talousosaaminen • toisten innostaminen ja sitouttaminen • taloudellinen hahmotuskyky ja rahoituksen hankinta
	<ul style="list-style-type: none"> • käsiteosaaminen • strateginen ajattelu • organisointi • verkostoituminen ja sitoutuminen 	<ul style="list-style-type: none"> • itsetietoisuus ja luottaminen omiin kykyihin • toimintaympäristön havainnointikyky ja resurssien mobilisointi
	<ul style="list-style-type: none"> • organisointi, strateginen ajattelu • verkostoituminen • sitoutuminen 	<ul style="list-style-type: none"> • aloitteellisuus • kokemuksen kautta oppiminen • toisten kanssa työskentely • suunnittelu ja johtaminen • epävarmuuden ja riskien kanssa selviäminen

osaamistaan vertaiskeskusteluissa (round-table keskustelut, kirjakahvilat, appreciative inquiry keskustelut jne.). Arvioinnin kohteita ovat esimerkiksi opiskelijan itseohjautuvuus ja erilaisten ongelmien ja kysymysten esittäminen ja kriittisyys, oppimistehtävät sekä opiskelijan itsearviointi ja oman oppimisen arviointi.

Johtopäätökset

Vaikka olemme jo vuosia kehittäneet Haaga-Helian Liiketalouden yrittäjyyden opintoja osaamisperustaisesti ja tutkineet ja arvioineet yrittäjyysopintoja yhdessä opiskelijoiden kanssa, EntreComp-viitekeyksen soveltaminen on vielä kehittämisvaiheessa. Opiskelijat ovat hyvin heterogeenisiä ja oppimisprosessit yksilöllisiä, joten joudumme miettimään ja arvioimaan jokaisen opiskelijan jo olemassa olevaa osaamista ja opintojen aikana hankittavaa ja syventyvää osaamista. Opiskelijoiden prosesseissa sovellamme erilaisia oppimismenelmiä, kehitämme sisältöjä ja tavoitteita yhdessä opiskelijoiden ja jo valmistuneiden yrittäjänä toimivien opiskelijoiden kanssa, on meillä vielä tekemistä, jotta saisimme prosessit sellaisiksi, että ne toimisivat myös suuremmilla opiskelijaryhmillä järjkevien ohjaustuntimäärien puitteissa.

Laajala (2015) korostaa, että

”Opetussuunnitelma ei ole osaamisperustainen, jos tavoitteet on ”käännetty osaamiskielelle”, mutta toiminta jatkuu opettajalähtöisenä formaalia oppimista painottavana. Aitoon osaamisperustaisuuteen voidaan päästä kollaboratiivisen opetuksen ja tutkimuksen integroivan hankkeen avulla, jossa opetussuunnitelmaa kehitetään vähitellen eteenpäin, kokeillen tutkien ja muokaten praksisperustaisessa toimintatutkimuksellisessa prosessissa. Tällaisen prosessin tulisi olla oppimiskumppanuuteen perustuva yhteisöllinen opetussuunnitelmaprosessi, jolloin tutki jolloin tutkivien ja kehittävien opettajien lisäksi osallisia ovat opiskelijat ja työelämä.”

Haaga-Helian Liiketalouden yrittäjyysopintoja kehittäessämme olemme kokeilleet, testanneet, kehittäneet, tutkineet ja yhdistelleet erilaisia pedagogisia toimintamalleja ja pohtineet, miten saisimme opiskelijoita ylipäättään innostumaan yrittäjyysopinnoista. Opintojen keskiössä on ollut erilaiset keskustelua aktivoivat toimintatavat, joilla alun perin olemme pyrkineet saamaan opiskelijat kertomaan itsestään, omista tavoitteistaan ja omasta osaamisestaan. Siinä sivussa olemme yhdessä heidän kanssaan määritelleet, mitä yrittäjyysopinnoilla tavoitellaan. Olemme ikään kuin intuitiivisesti opiskelijoiden kanssa määritelleet yrittäjyysosaamista, jolle sitten löytyi hyvin paljon yhtäläisyyttä EntreComp-viitekeyksen kanssa. Opintokokonaisuuksien sisällä voidaan oppia erilaisia osaamisia eri syvyydellä ja eri tahdissa, mutta periaatteessa kaikilla opintojaksoilla pyritään tarjoamaan yrittäjyysosaamisen kokonaisuutta – EntreComp-kukkanen ikään kuin pyörii ja pysähtyy kaikilla opintojaksoilla opiskelijan tarvitsemana hetkenä ja hänen tarvitsemansa ajan.

Lähteet

- Aalto, H-K. Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti. Tutu julkaisuja 1/2008.
- Auvinen, P., Hirvonen, K., Dal Maso, R., Kallberg, K. & Putkuri, P. 2007. opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. 2016. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Publication Office of the European Union. Luxembourg. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfn27939enn.pdf> (Luettu 30.8.2019)
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. & Mulder, M. 2009. Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and training* 61 (3), 267–286.
- Dewey, J. 1951. Experience and education (13. painos). New York, US: Mac Millan Company.
- EK 2011. Oivallus. Loppuraportti. https://ek.fi/wp-content/uploads/Oivallus_loppuraportti.pdf Luettu 15.11.2019.
- Gibb, A. 1997. Small firms training and competitiveness. Building upon the small business as learning organization. *International Small Business Journal* 14 (3), 13–29.
- Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – determining the basis for coherent policy and practice? Julkaisussa: Kyrö, P. & Carrier, C. (Eds) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Hämeenlinna. University of Tampere. 44–67.
- Heinonen, S. & Ruotsalainen, J. 2012. Towards the Age of Neo-Entrepreneurs. *World Future Review. Journal of Strategic Foresight* 4 (2), 123–133.
- Huttunen, J. 2015. Bolognan prosessi on vauhdittanut osaamisperustaisuuden kehittymistä. Julkaisussa: Kiviniemi, L., Koivisto, K. & Koivunen, K. (toim.) *Yhteistyössä koulutusta, työelämää ja aluetta kehittämässä*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 29. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201511117081> (Luettu 18.11.2019)
- Huuskonen, V. 1989. Yrittäjäksi ryhtyminen motivoitumis- ja päätöksentekoprosessina: Käsiteanalyttinen tutkimus yrittäjämotivaation syntyyn vaikuttavista seikoista ja motivaation kytkennästä yrittäjäksi ryhtymiseen. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja D-1: 1989.
- Isacsson, A., Salonen, A.O. & Guillard, A. 2016. Transversaaliset taidot tulevaisuuden ammattikorkeakoulun mahdollisuutena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. 4/2016. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja Uusi oppimisympäristö tutkimus- ja kehittämissyhteisönä*. 61–67. https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2016_4_lehti.pdf#page=62 (Luettu 18.11.2019)
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu - muuttuuko oppiminen? Julkaisussa: Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva. Bookwell.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ.
- Kukkonen, H. & Jussila, A. 2018. Henkilöstön tukeminen muutosprosesseissa. Julkaisussa: Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (toim.) *Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 46–54.
- Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämissyhteisöstä. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 177. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-849-7> (Luettu 18.11.2019)
- Lintukangas, S. 2009. Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi. Helsingin yliopisto Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 20.

- McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L., Price, A., Bacigalupo, M. & O'Keefe, M. 2018. *EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entre-comp-action-get-inspired-make-it-happen-user-guide-european-entrepreneurship-competence>. (Luettu 30.8.2019.)
- Morris, M.H., Webb, J.W., Fu, J. & Singhal, S. 2013. A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights. *Journal of Small Business Management* 2013 51(3), 352–369.
- Oksanen, K. 2017. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteon 1. osa. Jaettu ymmärry työn murroksessa. Valtioneuvosto. Valtioneuvoston julkaisusarja 13a/2017. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-432-0> (Luettu 30.8.2019)
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Julkaisussa: Poikela E. /toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvat. Tampere University Press. 21–41. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95384/osaaminen_ ja_kokemus_2005.pdf?sequence=1#page=21 (Luettu 18.11.2019)
- Politis, D. 2005. The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 29 (4), 400–424. <https://doi.org/10.1111/2Fj.1540-6520.2005.00091.x> (Luettu 18.11.2019)
- Politis, D. 2008. Does prior start-up experience matter for entrepreneurs' learning? A comparison between novice and habitual entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(3), 472–489. <https://doi.org/10.1108/14626000810892292> (Luettu 18.11.2019)
- Ranki, S. 2015. Korkeakoulun vaikuttavuus strategisen johtamisen näkökulmasta. Julkaisussa: Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015). Vastuullinen ja vaikuttava. Tulokulmia korkeakoulujen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:13. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/162107/Korkeakoulun%20laadun%20vaikutus%20opiskelijoiden%20ty%C3%B6markkinamenestykseen%20OKM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 10.11.2019)
- Römer-Paakkanen, T. 2018. Yrittäjyys mahdollisuutena muuttavassa taloudessa. Julkaisussa: Autio, Jaakko, Autio, Minna, Kylkilahti, Eliisa & Pantzar, Mika (toim.) *Kultutus ja talous – Näkökulmia yhteiskunnan muutokseen: Juhlakirja professori Visa Heinosen 60-vuotispäiväksi* (2018) Department of Economics and Management Publications 70, Helsingin yliopisto. Helsinki. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/297680/Autio_ym_2018_Kultutus_ ja_talous_verkkoversio_FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 18.11.2019)
- Römer-Paakkanen, T. & Suonpää, M. 2017a. Yrittäjyyden ja yrittäjäksi ryhtymisen erilaiset tavat ja yrittäjyyskasvatuksen haasteet ammattikorkeakouluissa. Julkaisussa: Turpeinen, J.-M. (toim.) *Yrittäjyyskasvatus – Tulevaisuuden siltojen rakentaja ja raja-aitojen murtaaja? Yrittäjyyskasvatuspäivät 2017 Oulussa*. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopiston oppimateriaalia. E, Kasvatustieteet 6, 311–331. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526217895.pdf> (Luettu 18.11.2019)
- Römer-Paakkanen, T. & Suonpää, M. 2017b. Multiple objectives and means of entrepreneurship education at Finnish Universities of Applied Sciences. Haaga-Helia University of Applied Sciences. Haaga-Helia Publications 8/2017. <https://signals.haaga-helia.fi/wp-content/uploads/2017/09/Multiple-Objectives-and-Means-of-Entrepreneurship-at-Finnish-Universities-of-Applied-Sciences.pdf> (Luettu 18.11.2019)
- Sitra 2019. Kohti elinikäistä oppimista. Yhteinen tahtotila, rahoituksen periaatteet ja muutoshasteet. Sitran selvityksiä 150. <https://media.sitra.fi/2019/03/11112556/kohti-elinikaista-oppimista.pdf> (Luettu 10.11.2019)
- Suonpää, M. & Römer-Paakkanen, T. 2018. Minä pystyn! - Pitkäkestoinen yrittäjyyskasva-

- tus nuorten tulevaisuuden hyvinvoinnin perustana. Haaga-Helia julkaisut 6/2018. Helsinki. https://shop.haaga-helia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/MediaGallery/Import/Mina_pystyn.pdf (Luettu 18.11.2019)
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas – yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus
- Westerholm, H. 2006. “Yrittäjän täytyy osata...”: Suomalainen DACUM-analyysi pienyrittäjän ydinvalmiuksista. Pro gradu – tutkilema. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta. Jyväskylä.
- World Economic Forum 2015. New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf.

YRITTÄJYYDEN YHTEISÖT KEHITTÄMÄSSÄ HENKILÖSTÖN YRITTÄJYYDEN AMMATILLISTA OSAAMISTA KORKEAKOULUISSA

Heli Potinkara, Haaga-Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu

Hannele Mennala, Haaga-Helia StartUp School

Tiivistelmä

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata, miten korkeakoulun yrityshautomon verkostoissa kehitetään yrittäjämäistä ja uudenlaisen työelämän edellyttämää henkilöstön ammatillista osaamista. Case-esimerkkinä käytetään Haaga-Helia ammattikorkeakoulun StartUp Schoolia ja sen tärkeimpiä yhteisöjä. Ammatillista osaamisen kehittymistä tutkitaan henkilöstön toimijuutena näissä verkostoissa.

Verkostot voivat syntyä niin muodollisesti kuin epämuodollisestikin. Niillä on entistä merkittävämpi rooli tulevaisuuden työelämässä, jossa korostuu väliaikaisten ja itseorganisoituvien yhteisöjen rooli. Työtä tehdään erilaisissa projekteissa ja alustoilla, jolloin merkityksellistä on henkilöstön yhteistyötaidot ja jatkuva kehittyminen. Osaaminen nähdään yhteisön ominaisuutena, ei vain yksilön kyvykkyytenä. Rajagopal, Joosten-ten Brinke, Bruggen ja Sloep (2012) näkevät yhteisöllisessä työskentelyssä vaikuttavan yksilön asenteet, aktiivisuus ja verkostoitumisen taidot.

StartUp Scoolin verkostot ovat moninaiset, käsittäen niin oman henkilöstön, opettajat, opiskelijat ja ulkoiset sidosryhmät kuin myös hankekumppanit. Verkostoissa syntyneen oppimisen levittämisessä ja käytäntöön juurruttamisessa on vielä tehtävää. Tulee tunnistaa selkeämmin mitkä tekijät vaikuttavat verkoston menestymiseen. Tulee myös tunnistaa verkostotoimijuutta, ja miten tätä tuetaan johtamisen ja organisoitumisen kautta siten, että toiminta on laajennettavissa yli yksikkörajojen.

Avainsanat: Yrittäjyys, verkostoyhteisöt, Start Up, korkeakoulu, tulevaisuuden työ

Johdanto

Työelämän sanotaan olevan murroksessa. Globaalit megatrendit vaikuttavat yhteiskunnassa, globalisoituminen, ilmastonmuutos ja teknologian kehittyminen edellyttävät uudenlaista tapaa ajatella ja toimia niin yksityis- kuin työelämässäkin. Uudenlaisen osaamisen vaatimukset työelämässä vaikuttavat mitä suurimmassa määrin koulutukseen ja koulutusjärjestelmään. Tämä edellyttää sekä henkilöstöltä että opiskelijoilta uudenlaista toimijuutta ja asiantuntijuutta koulu- ja oppilaitosympäristöissä. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) osaamisen tulevaisuuspaneelin kannanotossa, Jatkuvan oppimisen Suomi (2018), todetaan, että suomalainen koulutusjärjestelmä kaipaa päivitystä ja sen joustavuuden merkittävää lisäämistä.

On hyvä huomioida, että tulevaisuuden osaamislistoilta puuttuu lähes kokonaan nopeasti vanhenevat, tietopohjaiset sisältöosaamiset. Sen sijaan niin sanotut metataidot korotustuvat, kuten kyky oppia uutta, ajatella kriittisesti, tunnistaa oleellinen sekä johtaa omaa työskentelyä sekä ajankäyttöä. Korkeakoulujen tulee tarjota oppimisympäristöjä, joilla tuetaan metataitojen ja niin sanotun kestävä osaamisen kehittymistä. Muutoksissa kestävä osaaminen rakentuu omien vahvuuksien ja intressien pohjalle. Osaamisen tulee olla luonteeltaan jatkuvasti kehittyvää, joka vastaa työelämän tarpeisiin niiden mukaan ketterästi navigoiden.

Osaamisen kehittäminen on perinteisesti tapahtunut korkeakoulun sisällä. Ritterin ja Gemundenin (2004) mukaan yli organisaatorajojen tapahtuvaa osaamisen kehittymistä ei ole osattu johtaa ja hyödyntää systemaattisesti. Asiantuntijatyö organisoidaan yhä pitkälti yksilösuorituksena. Verkostomainen työskentely ja oppiminen edellyttävät uudenlaista avoimuutta, erilaista johtamista ja suoritustilanteita. Se vaatii ymmärrystä verkostojen roolista ammatillisen osaamisen kehittämisessä sekä tavoitteiden uudelleenarviointia. Toiminnan pitää mahdollistaa kohtaamiseen perustuvia oppimistilanteita, jotka ovat etukäteen suunniteltuja ja organisoituja, mutta myös kohtaamisia, jotka tapahtuvat luonnillisessa sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Asiantuntijatyö verkostoissa

Työ on siirtynyt yhä voimakkaammin perinteisistä organisaatioista verkostoihin ja työsuhteista projekteihin, joihin osaajat kiinnitetään tietyksi ajaksi. Yksilön työuran monipuolisuus näkyy myös yrittäjyyden muutoksessa siten, että itsensä työllistäjät ja osaamisintensiivinen yrittäjyys on kasvussa. Puhutaan myös hybridiyrittäjyydestä, jossa yhdistetään palkkatyö ja yrittäjyys. Verkostoi-

tuminen ja verkostoissa työskentely arkipäiväisty, jolloin toimijan oikea asenne, yhteistyötaidot, vastavuoroisuus, luottamus ja tiedon jakaminen nousevat tärkeäksi osaamispääomaksi.

Asiantuntijan arvo syntyy projektissa siitä, mitä lisäarvoa hän sillä hetkellä tuottaa verkostolleen ja mitä hän saa aikaiseksi. Titteli, koulutus tai erityisosaaminen eivät automaattisesti oikeuta arvostukseen, vaan se pitää ansaita aina uudelleen kussakin projektissa.

Individualistiseen, huippuosaajien varaan rakentuvassa organisaatiokulttuurissa tulisi osaaminen nähdä entistä enemmän yhteisön ominaisuutena. Yhteisö on vuorovaikutuksessa verkostoissa ja oppii lisää työtä tekemällä. Yhteisön tulee tarjota osallistujilleen selviä synergiahyötyjä, jotta se voi jatkaa toimintaansa.

Jakamalla rohkeasti osaamista verkostoissa yksilön oma ajattelu ja osaaminen kehittyvät ja samalla hän altistaa itsensä tehokkaalle oppimiselle. Sanoaankin, että mitä enemmän jaat osaamistasi ja annat lisäarvoa muille, sitä enemmän saat myös itse ammatillisesti.

On tunnistettu tarve uudistaa korkeakoulun rakenteita vastaamaan tulevaisuuden työelämän tarpeita. Osaaminen on keskeinen korkeakoulun vetovoimatekijä, joten on tärkeä kiinnittää huomiota, miten korkeakoulussa kehitetään systemaattisesti osaamista.

Moninaiset verkostot

Asiantuntijaorganisaatioiden verkostomainen, projektiluontoinen työskentely edellyttää hyvää, organisoitunutta yhteistyöskentelyä sekä tiedon jakamista. Verkostomaisesti toimivaa organisaatioita voidaan määritellä ympäristöksi, jossa ihmiset itseorganisoituvat tavoitteena saavuttaa yhteisesti sovittu päämäärä (Santoro, Borges & Rezende 2006). Mielenkiintoiseksi määritelmän tekee se, että siinä tuodaan esiin ihmisten oma-aloitteisuus ja itseohjautuvuus projekti-ryhmien muodostamiseksi. Voidaankin todeta, että verkostomaisesti toimiva organisaatio edellyttää toimijoilta yrittäjämäistä työskentelyotetta, mutta myös vapautta toimia tavoitteen saavuttamiseksi.

Santoron ym. (2006) sanovat, että verkosto-organisaatioita voidaan tarkastella rakenteen, prosessien ja tarkoituksen elementteihin kautta. Rakenteellinen elementti viittaa verkoston yhteisiin varoihin, joista verkoston jäsenet ovat vastuussa. Prosessit ovat menettelytapoja, jotka syntyvät verkostotoimijoiden roolien ja tehtävien kautta. Verkosto organisaationa käsittää yhteisen tarkoituksen, tarpeen yhteiseen identiteetin tunteeseen, mikä edesauttaa yhteisen tavoitteen saavuttamisessa. van Alstynen (1997) mukaan edellä mainitut elementit: erityis-

varat, yhteinen kontrolli ja kollektiivinen tarkoitus erottavat verkostomaisesti toimivan organisaation perinteisestä organisaatiosta (Santoro ym. 2006).

Verkosto-organisaation luonnetta voidaan tarkastella monista eri näkökulmista. Santoro ym. (2016) määrittävät verkosto-organisaation luonteen yhteisen tavoitteen ja toiminnan kohteen olemassaoloksi sekä toimijoiden kiinnittymiseksi osallisuuden ja erillisyyden kautta. Lisäksi heidän mukaan tarkastelun kohteena voi olla verkoston jäsenten tasavertaisuus ja johtajuus sekä itseorganisoituminen ja yhteistoiminta sekä tiedon jakaminen ja puheen vapaus. Edelleen voidaan arvioida uusien toimijoiden kiinnostusta verkostoa kohtaan ja saada siltä osin tietoa verkoston luonteesta ja toiminnasta.

Göranin (2008) mukaan verkostomaisesti toimiva organisaatio voidaan ymmärtää eri organisaatioiden suhteiden systeemiksi, jossa tavoitteena on lisätä vaikuttavuutta yhteisesti määritellyn strategian saavuttamisen kautta. Verkostossa työskentely on itsenäistä ja se perustuu vahvaan suhteeseen, mutta se on samalla joustavaa ja avointa (Bienkowska & Zablocka-Klucka 2014).

Morrisin, Bessant ja Barnesin (2006) mukaan verkosto voi olla myös hybridinen. Se voi olla muodollisesti perustettu, jolloin sillä on selkeä tehtävä ja organisaatio. Toisaalta verkosto voi syntyä epämuodollisesti yhteistyön tuloksena, jolloin verkostotoimijat kehittävät omat käytänteensä toiminnan edessä. Verkostot voivat muodostaa organisaatioon oman 'hub'insa.

Vaikka verkostot ovat erilaisia, niin oppivan verkoston perusominaisuus on jaettu oppiminen osaamisen ja kapasiteetin kehittämisen lisäämiseksi. Morris ym. (2006) näkevätkin oleellisena keskittymisen oppivan verkoston luomiseen ja kehittämiseen. Tulee löytää keskeiset tekijät, jotka tukevat verkoston menestymistä.

Mora ja Cabelle (2011) jakavat verkostoitumisen sosiaalisiin verkostoihin (Social Networks) ja yhteistoiminnallisiin verkostoihin (Collaborative Networks). Heidän mukaansa sosiaalisia verkostoja luonnehtii kahdenvälisyys, sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeisyys, henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttaminen, yksilöllinen rikastuminen ja rajattomat resurssit. Yhteistoiminnallista verkostoa luonnehtii ryhmienvälisyys, tavoite ja sisältökeskeisyys, ryhmätavoitteiden saavuttaminen, operationaalinen erinomaisuus ja mitattavat tulokset.

Verkostossa työskentely ja osaamisen kehittyminen

Santoron ym. (2016) mukaan verkostoissa työskentely edellyttää osallisuutta ja demokraattista päätöksentekoa, työskentely on luonteeltaan joustavaa ja yhteistoiminnallista. Onnistuneessa verkostotyöskentelyssä verkostotoimijat ovat motivoituneita ja he kokevat työnsä merkityksellisenä ja hyödyllisenä organi-

saatiolle. Jossain määrin voidaan sanoa, että verkosto muodostaa oman yhteisönsä, jossa on oma tavoite ja oma toimintatapa ja työskentelykulttuuri.

Organisaatioiden välisen yhteistyön on tutkittu edistävän oppimista ja kyvykkyyttä niin organisaatiossa kuin myös verkostossa (Morris ym. 2006). Organisaatioiden välinen jaettu oppiminen tarjoaa paljon hyötyjä, jotka ovat mahdollisia saavuttaa. Morris ym. (2006) sanovatkin, että on kuitenkin olemassa joukko tekijöitä, jotka estävät oppimisen, kuten esimerkiksi henkilön haluttomuus osallisuuteen ja oppimiseen, jolloin yksilön asenne estää oppimisen. Myös oppimisen taidoissa voi olla puutteita. Edelleen Morris ym. (2006) väittävät, että verkoston oppimista ja oppimistaitoja edistää mahdollisuus haastaa ja luoda tila kriittiselle, reflektiiviselle eri näkökulmien tarkastelulle. Erilaiset näkökulmat tarjoavat uusia käsitteitä lisäten ymmärrystä organisaatioiden välisen yhteistyön vaikuttavuudesta. Yhteisten kokeilujen kautta voidaan paremmin hallita riskejä kuten myös säästää resursseja.

Fisser ja Browaey (2013) määrittelevät oppiminen prosessiksi, jossa ihmiset kohtaavat ja rikastavat toisiaan. Oppiminen on enemmän kuin informaation vastaanottamista. Heidän mukaansa oppiminen on yhteistä ongelman ratkaisua, uudenlaista käyttäytymistä, kokemusta, reflektointia ja tietoa. Edelleen heidän mukaansa tiimissä oppiminen on dynaamista sosiaalista kanssakäymistä, jossa vaihtelee muodollisuuden ja epämuodollisuuden prosessit. Tiimioppiminen on enemmän kuin yksilön oppiminen. Tiimissä oppiminen on yhteistä jakamista, rakentamista ja luomista edellyttäen hyvää kommunikaatiota ja uudella tasolla suhteessa olemista. Savander-Ranne ja Lindfors (2013) määrittelevät oppimisen tiedon lisääntymisenä, osaamisen kasvamisena tai ymmärtämisenä.

Kun tavoitteena on oppiminen ja toimitaan tavoitteellisesti, niin Huangin (2016) tutkimuksen mukaan se edistää verkosto-osaamista, toisin sanoen kontaktien hallintaa, sosiaalistumista ja sitoutumista professionaalisiin aktiviteetteihin.

StartUp School ammattikorkeakouluopiskelijan yrittäjyyden oppimisympäristönä

Yrittäjyyden määritelmiä on lukuisia. Vuonna 2016 julkaistu eurooppalainen yrittäjyyden kompetenssien viitekehys, EntreComp (Bacigalupo, Kampylis & Van den Brande 2016) määrittelee yrittäjyyden mahdollisuuksien havainnoinniksi ja mahdollisuuksiin tarttumiseksi sekä kyvyksi muuttaa ideat sellaiseksi toiminnaksi, joka tuottaa taloudellista, kulttuurista, sosiaalista tai yhteiskunnallista arvoa.

EntreComp-viitekehys käsittää yrittäjämäisen toiminnan geneeriset avain-

taidot, joita voidaan soveltaa kaikilla elämän alueilla, ei pelkästään koulu- tai oppilaitosmaailmassa. Viitekehys ohjaa yrittäjämäiseen toimintaan sekä antaa viitteitä yrittäjämäistä toimintaa tukevan oppimisympäristön piirteistä. (Bacigalupo ym. 2016.)

Huuskon ym. (2018) tekemän opiskelijakyselyn mukaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden mielestä luento-opetus sopi heikosti yrittäjyyden oppimiseen. Myös pelkkää lukemista, itsenäisiä tehtäviä ja verkko-opetusta pidettiin huonoina tapoina oppia yrittäjyyttä. Yrittäjyys on käytännön toimimista, joten sitä todennäköisesti oppii parhaiten tekemällä. Edelleen kyselyssä tuli ilmi, että yrittäjyyden opiskelua ei pitäisi toteuttaa irrallaan työelämästä. Opiskelijat innostuivat erilaisista yritysten kanssa yhteistyössä toteutetuista käytännön projekteista, joissa heille oli annettu vastuuta projektin toteuttamisessa. Yhteistyö yritysten kanssa tulisikin saada tiiviimmin osaksi opetusta sekä oppinnäyte-työtä ja harjoittelua. Työelämän kanssa tehty yhteistyö edellyttää tiivistä verkostoissa toimimista. Jo vuonna 2002 Gibb toi esiin yrittäjyyden oppimisen paradigman muutoksen välttämättömyyden, hänen mukaansa pedagogiikkaa tulee radikaalisti muuttaa perinteisestä tavasta aktiivisen ja toiminnallisen oppimisen suuntaan (Gibb 2002).

StartUp School on vuonna 2012 perustettu yrityshautomo ja oppimisympäristö, jossa opiskelijoiden on mahdollista kehittää yrittäjämäisen osaamisen metakompetensseja, tehdä ketteriä yrittäjyyden kokeiluja ja kehittää liike-toimintaidemaansa. Taustalla on ajatus oppijoiden toimijuuden ja tuloksellisen työskentelyasenteen edistämisestä. StartUp Schoolissa noudatetaan ketterän kehittämisen periaatteita, kuten Lean StartUp -filosofiaa. Keskeinen tapa oppia on tehdä käytännön kokeiluja ja kerätä asiakaspalautetta. Myöskin ryhmämenetelmiä kuten ryhmäcoachingia käytetään kannustamaan, refleктоimaan ja tukemaan yhteisön vertaisoppimista. Esimerkiksi pitching-taitojen oppimisessa opiskelijat oppivat antamaan rakentavaa palautetta toisilleen.

Keskeistä StartUp Schoolin toiminnassa on syyttää opiskelijalle yrittäjämäinen asenne niin sanottu 'growth mindset' jatkuvaan kehittämiseen ja kasvuun, jotka korostuvat tulevaisuuden työelämässä. Lähtökohta on, että yrittäjyyteen ja yrittäjämäiseen toimintaan voi oppia ja sitä voi harjoitella pienin askelin.

Oppimista ja opetusta kuvaa käytännön kokeilujen kautta oppiminen, 'learning by doing' sekä opintojen henkilökohtaistaminen. Opettajan rooli on pitkälti ohjaava, valmentava sekä coachaava. Keskeistä on yhdessä tekeminen, jota tukee StartUp Schoolin yhteisö. Yhteisöön kuuluu opiskelijoita ja opettajia viidellä eri kampuksella, StartUp Schoolin työntekijät sekä yrittäjiä. Tämän lisäksi verkostoon kuuluvat yritykset, TKI-tutkimuksiin liittyvät kumppanit sekä koulutusviennin asiakkaita useissa eri maissa.

Huuskon ym. (2018) tekemän opiskelijakyselyn perusteella yrittäjyyden

opetusta tukee yrittäjien kohtaaminen, yhdessä tekeminen, projektit yritysten ja työelämän kanssa sekä käytännön kautta oppiminen. StartUp Schoolin malli näyttääkin vastaavan hyvin sekä Haaga-Helian opiskelijoiden näkemyksiä että tulevaisuuden työelämän osaamistarpeita jo tällä hetkellä.

Verkostoissa työskentely on tärkeä osa ammatillisen osaamisen kehittämistä. Ammatillista oppimista tapahtuu StartUp Schoolin organisaatiossa sekä työyhteisön sisällä, että työyhteisön ulkopuolella. Ammattikorkeakoulun sisällä verkostossa toimii ydintiimi, opiskelijat, yrittäjät, StartUp Schoolin coachit, korkeakoulun yrittäjyysopettajat sekä muut tilanteen mukaan muodostuvat verkostot. Ulkoisista verkostoista tärkeimpiä verkostoja ovat kansainväliset korkeakoulut sekä yrityshautomot tutkimushankkeissa, yritykset, yrittäjäluminit, yrittäjyysjärjestöt sekä muut yrittäjyyttä tukevat tahot.

StartUp Schoolin verkostoissa oppiminen

Tarkasteltaessa StartUp Schoolin verkostoja, esimerkiksi tutkimus-, kehitys- ja innovaatiohankkeita (TKI), täyttävät ne hyvin Morrisin ym. (2006) määritteen mukaisen oppivan organisaation piirteet. Niiden perimmäinen tarkoitus on tiedon ja osaamisen lisääminen tutkimushankkeen tavoitteiden mukaisilla valituilla alueilla.

Yrittäjyyden TKI-hankkeet, joihin StartUp Schoolin asiantuntijat osallistuvat, ovat muodollisesti perustettuja muodostaen oman hankeyhteisön, jossa määritellään tavoitteet, roolit, resurssit, aikataulut, vastuut sekä budjetit. Hankeyhteisö määrittää prosessin, joka voidaan jakaa eri jaksoihin (vrt. Morris ym. 2006). Oppimistuloksia mitataan suhteessa TKI-hankkeen tavoitteisiin.

StartUp Schoolin coach-verkosto tähtää sekä henkilöstöön kuuluvien coachin osaamisen kehittämiseen että opiskelijayrittäjän osaamisen kasvuun. Määrämuotoisuutta tukee sovitut viisi tapaamista, coaching-kurssin osaamistavoitteet, ennalta määritetty tapaamisten määrä ja aikataulu. Coaching-tapaamisten ja niiden välillä suoritettavien tehtävien kautta opiskelijalla on mahdollisuus suorittaa viiden opintopisteen coaching-kurssi. Coach ja opiskelija sopivat oppimistavoitteista, missä apuna käytetään StartUp Schoolissa kehitettyä yrittäjyyden Coaching competence -kortistoa. Coachingssa tapahtuva kohtaaminen mahdollistaa uudet kohtaamiset eri koulutusohjelmista ja osaamisalueilta tulevien coachien ja opiskelijoiden kesken. Se mahdollistaa reflektoinnin, ongelmien ratkaisun, jonka tulisi sisältyä oppimisen prosessiin enemmän kuin informaation vastaanottamisen (vrt. Fisser & Browaeys 2010).

Santorin ym. (2006) mukaan verkostossa toimiminen edellyttää hyvää tiedonkulkua, jolloin kasvokkain tapahtuvien kohtaamisten lisäksi tarvitaan tek-

nologiaa kommunikoinnin ja tiedonkulun edistämiseksi. Tämä on erityisen tärkeää StartUp Schoolin coach- ja TKI -tutkimusverkostoissa, kun verkoston jäsenet työskentelevät eri organisaatioissa, korkeakouluissa ja toisissa maissa. StartUp Schoolin coachien työtä tukee säännölliset tapaamiset sekä yhteinen keskustelualusta. Tiedonkulkua tulee vielä kehittää toiminnan luonteen ollessa jatkuvasti muuttuva.

Pohdintaa

Fisserin ja Browaeysin (2010) mukaan muuttuva toimintaympäristö edellyttää uudenlaista organisoitumista ja johtamista. Tarvitaan verkostoja tiimien kesken. StartUp Schoolin opettajista ja työntekijöistä muodostuvan coachyhteisön haasteena on, että ne eivät noudata nykyisiä organisaation rajoja ammattikorkeakoulun sisällä. Tämä aiheuttaa esimerkiksi haasteita resurssoinnissa.

Erityisesti TKI hankkeiden verkostojen haasteena on, että osaamisen ja hyvien käytäntöjen siirtyminen ei aina onnistu, koska hankekohtainen verkosto luodaan aina uudelleen, uusilla kumppaneilla ja osallistujilla. Erityistä huomioita tulisi kiinnittää opitun laajempaan käytäntöön ja eri yhteyksiin levittämiseen.

Tässä artikkelissa kuvattiin teoriaan peilaten StartUp Schoolin toimintaa verkostoviitekehyksen ja yrittäjyyden oppimisen kautta. Tarvitaan systemaattisempaa ja tarkempaa tietoa henkilöstön toimijuudesta StartUp Schoolin verkostoissa. Haastattelututkimuksen pohjalta tulisi määritellä mitkä tekijät yhdistyvät menestyneitä ja tuloksellisuutta StartUp Schoolin yrittäjyyden asiantuntijaverkostoissa. Mikä rooli on erityisesti organisaation ulkopuolisilla toimijoilla ja miten nämä verkostot voidaan sitoa yhteisen tavoitteen saavuttamiseen.

Toisena jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista kuvata ja analysoida tutkimus- ja kehityshankkeita, joissa toimijat ovat eri organisaatioista muodostaen verkoston, jossa yhdistetään osaamista, toimitaan verkostomaisesti ja innovoidaan uusia palveluita. Mitkä ovat verkoston avaintekijät, jotka edistävät tai estävät menestymistä, miten innovaatiot syntyvät ja millainen on verkoston elinkaari. Tämä tieto auttaisi verkostojen rakentamisessa ja johtamisessa. Tällainen verkosto on esimerkiksi MEGE-hanke, jossa mukana on niin oppilaitos, ammattikorkeakoulu, yliopisto kuin yritysikin. Hankkeessa kehitetään uusia tuotteita ja palveluita monialaisesti tavoitteena madaltaa kansainvälisten osaajien yrittäjyyttä Suomessa. Verkostoa johdetaan StartUp Schoolista käsin ja siinä on mukana Haaga-Heliasta ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tässä yhteistyössä luotiin innovatiivinen mentorointiohjelma tukemaan kansainvälisten osaajien yrittäjyyttä.

Lähdeluettelo

- Bacigalupo M., Kampylis Y.P. & Van den Brande G. 2016. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Joint Research Centre, EUR 27939 EN, European Union.
- Bienkowska A. & Zablocka-Kluczka 2014. Controlling in networking organisations – the concept and assumptions. *Management*, 18 (1), 432–445.
- Fisser S & Browaeys M.-J. 2010. *The Learning Organization*, 17 (1), 58–68.
- Gibb, A. 2002. In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combination of knowledge. *Internal Journal of Management Reviews*, 4 (3), 233–269.
- Huang, Y.-M. 2016. Networking behavior: from goal orientation to promotability. *Personnel Review* 45 (5), 907–927.
- Huusko, M., Vettenniemi J., Hievanen R., Tuurnas A., Hietala R., Kolhinen J. & Ruskovaa-ra E. 2018. Yrittämään oppii yrittämällä – yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisu 25. Informaatioaineistot 3:2018. PunaMusta Oy, Tampere.
- Jatkuvan oppimisen Suomi Osaamisen tulevaisuuspaneelin kannanotto. 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Kaskas Media Oy.
- Mora N. & Caballé 2011. Collaborative complex learning objects in support for social and collaborative just-in-time networking. eLC Research Paper Series, 3, 60–70.
- Morris M., Bessant J. & Barnes J. 2006. Using learning networks to enable industrial development. *International Journal of Operations & Production Management*, 26 (5), 532–57.
- Rajagopal K., Joosten-ten Brinke D., Van Bruggen J. & Sloep P.B. 2011. Understanding personal learning networks: Their structure, content and the networking skills needed to optimally use them. Available at: <<https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3559/3131>>. Date accessed: 05 sep. 2019. doi:<https://doi.org/10.5210/fm.v17i1.3559>.
- Ritter T. & Gemunden H.G. 2004. The impact of a company's business strategy on its technological competence, network competence and innovation success. *Journal of Business Research*, 57, 548–556.
- Santoro F.M., Borges M.R.S. & Rezende E.A. 2006. Collaboration and knowledge sharing in network organizations. *Expert Systems with Application*, 31, 715–727.
- Savander-Ranne, C. & Lindfors, J. 2013. Oppimisympäristö ja oppiminen. Teoksessa Savander-Ranne C., Lindfors J., Lankinen P. & Lintula L (toim.) *Kehittyvät oppimisympäristöt. TAITO-työelämäkirjat*, Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja.



**YRITTÄJYYS-
KASVATUKSEN
PEDAGOGIIKKA JA
KOKEMUKSELLISUUS**

MIELUISIMMAT TAVAT OPPIA YRITTÄJYYTTÄ

Maisa Kantanen, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Pienyrityskeskus

Tiivistelmä

Artikkelissa käsitellään yrittäjyyden oppimisen mielekkyyttä ja yrittäjyyden oppimisen taustaa. Yrittäjäksi-hankkeen aikana kerättiin pikakyselyllä vastauksia kysymykseen ”Mieluisin tapa oppia yrittäjyyttä?”. Opiskelijoiden, opettajien ja oppilaitosten kehittämishenkilöstön lisäksi vastaajien joukossa oli myös yritysten edustajia. Suurimmalla osalla oli vähintään jonkinlainen perustieto yrittäjyydestä joko oman yrittäjyyden tai opiskelijayrittäjyyden perusteella tai sitä opettavan henkilön näkökulmasta. Tavoitteena oli hahmottaa opiskelijoille mielekkäitä tapoja oppia yrittäjyyttä ja mahdollisesti löytää uusia toimintatapoja ja periaatteita erityisesti toisen ja korkea-asteen yrittäjyyskoulutukseen Etelä-Savon alueella.

Yrittäjyyden opettamista ja oppimista ja niiden menetelmiä ja toimintatapoja tulee edelleen kehittää. Useiden yrittäjyystutkijoiden mukaan yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjyyden opetuksen tulee perustua käytännönläheiselle toiminnalle. Yrittäjämäisessä pedagogiikassa korostuvat yrittäjyyden laajan käsitteen sisältämät ominaisuudet (riskinotto, luovuus, innovatiivisuus, epävarmuuden sietokyky), joiden pitäisi näkyä myös oppimisjärjestelyissä. Pedagogiikka haastaa sekä perinteistä opetusta että opettajuutta.

Vastaukset kysymykseen mieluisimmasta tavasta oppia yrittäjyyttä ovat monipuolisia. Ne teemoiteltiin karkeasti teorian tiedon pohjalta. Eniten vastauksissa tuli esiin kokeileminen ja tekeminen, mikä on linjassa yrittäjyyskasvatuksen teorioiden kanssa. Esimerkit ja tarinat, joilla on todettu olevan merkitystä nuorten yrittäjämäiselle toiminnalle, nousivat esiin myös tämän tutkimuksen vastauksissa. Kolmas esiin noussut teema, oli yhdessä toimiminen. Mieluisimmaksi tavaksi oppia yrittäjyyttä katsottiin sekä tiimit että ryhmät. Yrittäjyyskasvatuksen ohjelmia ja toimenpiteitä suunniteltaessa on hyvä ottaa huomioon, että vaikka monet yrittäjistä ovatkin virallisesti yksinyrittäjiä, tuskin kukaan yrittäjä toimii täysin yksin. Vastauksissa nousi esiin myös esimerkkejä erilaisista menetelmistä, mikä johtunee siitä, että vastaajalla itsellään oli aiempia kokemuksia kyseisistä menetelmistä.

Avainsanat: yrittäjyyskasvatus, opetusmenetelmät, yrittämäinen pedagogiikka

Johdanto

Tässä paperissa pohditaan yrittäjyyden oppimisen mielekkyyttä ja osallistutaan käynnissä olevaan keskusteluun siitä, miten yrittäjyyttä opetetaan ja opitaan. Yrittäjyyskasvatuksen kentässä keskustelua aiheesta on käyty jo useita vuosia. Yrittäjyyskasvatuksessa on nähty paljon kehitystä viime vuosina, mutta alan tutkijat esittävät myös kriittisiä äänenpainoja yrittäjyyskasvatuksen merkityksestä ja tulevaisuudesta (Fayolle 2013; Kuratko 2005).

Yrittäjyys on paljon laajempi ilmiö kuin pelkkä yrityksen perustaminen (Kuratko 2005, 578; Rae & Carswell 2001). EU:n EntreComp viitekehys on määritellyt yrittäjyyden kaikkia elämän osa-alueita poikkileikkaavaksi kompetenssiksi, johon kuuluu niin henkilökohtaisen kehittymisen kasvattaminen, aktiivinen osallistuminen yhteiskuntaan, työllistyminen joko työntekijänä tai yrittäjänä ja kulttuuriset-, sosiaaliset- tai kaupalliset yrittäjyysshankkeet (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van Den Brande 2016). Yrittäjyyden käsite on Suomessa ollut laajasti määriteltynä mukana kansallisissa yrittäjyyskasvatuksen ohjeistuksissa Opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta jo vuosia. Ministeriö julkaisi vuonna 2017 uudet yrittäjyyslinjaukset, joiden tavoitteena on suunnata, ohjata ja kehittää yrittäjyyden edistämisen ja yrittäjyyskasvatuksen toimenpiteitä eri kouluasteilla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b). Viime vuonna keskusteluun osallistui myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskus KARVI, joka julkaisi arvioinnin yrittäjyydestä ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa. Raportista toimijat saivat kehittämissuosituksia yrittäjyyden opettamiseen oppilaitoksissa. (Husko, Vettenniemi, Hievanen, Tuurnas, Hietala, Kolhinen & Ruskovaara 2018.)

Vaikka yrittäjyyden opetus onkin kehittynyt paljon ja uusia menetelmiä on käytössä, tulee yrittäjyyden opettamista ja oppimista edelleen kehittää. Yleisesti hyväksytty käsitys on, että yrittäjyyteen oppiminen tapahtuu paremmin tekemällä kuin passiivisesti kuuntelemalla tai lukemalla. Mutta miten mieluisuus? Mitä oppijat ja muut toimijat nostavat esille kysyttäessä mieluisinta tapaa oppia yrittäjyyttä? Mitkä asiat tähän vaikuttavat? Kysymykseen paneudutaan sekä kirjallisuuden että pienten kyselyjen avulla. Tavoitteena on hahmottaa opiskelijoille mielekkäitä tapoja oppia yrittäjyyttä ja mahdollisesti löytää tämän avulla uusia toimintatapoja ja periaatteita erityisesti toisen ja korkea-asteen yrittäjyyskoulutukseen Etelä-Savon alueella.

Tämä artikkeli ei ole akateeminen tutkimus vaan se on tarkoitettu käytännön toiminnan esittelyksi. Tavoitteena on kerätyn tiedon avulla kehittää edelleen yrittäjyyden opettamista ja oppimista Etelä-Savossa erityisesti toisella ja korkea-asteella ja edistää nuorten osallistumista yrittäjyysopetukseen. Etelä-Savon maakunta on pieni ja täällä ei ole Suomen kasvukeskuksia. Yrittäjyydellä

ja nuorten yrittäjyysmyönteisyydellä ja tulevaisuuden yrittäjyysaktiivisuudella onkin erittäin suuri merkitys maakunnan tulevaisuuden kehitykselle. Mielekäs yrittäjyyden oppiminen nousee näin tärkeäksi nyt ja tulevaisuudessa.

Yrittäjyyden opettaminen ja oppiminen

Opetus- ja kulttuuriministeriön uusissa yrittäjyyslinjauksissa yrittäjyyden ja yrittäjämäisyyden määriteltiin sisältävän luovuuden, innovaatiokyvyn, riskienhallinnan ja vastuullisuuden sekä kyvyn suunnitella, asettaa tavoitteita ja johtaa toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017a). Yrittäjyyden keskiössä ovat luovuus ja innovaatiokyky ja siksi niiden tulisi olla myös yrittäjyyden oppimisen keskiössä. Oppiminen on kykyä käyttäytyä eri tavalla ja huomioida tietäminen, tekeminen ja ymmärtäminen. Se on sekä sosiaalinen sekä yksilöllinen prosessi. Uuden oppiminen luo ideoita, mahdollisuuksia ja teorioita jo olemassa olevasta tiedosta. (Rae & Carswell 2001.) Tutkivan oppimisen asiantuntijat näkevätkin oppimisen innovaatioprosessina, jossa tavoite on laajentaa tietoa ja taitoja, jotka nojaavat aiempiin kokemuksiin ja tietoon (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 110).

Gibbin (2005) ja Fayollen (2007) mukaan yrittäjyyskasvatuksen paradigma tulee kääntää yrittäjyyden opettamisen sijaan yrittäjyyden oppimiseen, jolloin sisällön lisäksi myös prosessi nousee suurempaan merkitykseen. Yleisesti hyväksytty käsitys on, että yrittäjyyteen oppiminen tapahtuu paremmin tekemällä kuin passiivisesti kuuntelemalla tai lukemalla. Toiminta (action) on 80-luvulta asti vaikuttanut yrittäjyyden opettamisen pedagogisiin metodeihin (Hägg & Kurczewska 2016). Käytännönläheinen, tekemällä ja harjoitteilla oppiminen sekä tiimityöskentely ovat useiden tutkijoiden ja lähteiden mukaan parhaita yrittäjyyteen oppimisen menetelmiä (Gibb 2005; Fayolle & Gailly 2008; Arpiainen 2019).

Vuonna 2018 Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene, Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ja Suomen yrittäjät antoivat Korkeakoulujen yrittäjyysuositukset, joista yksi koskee yrittäjämäisen oppimisen olosuhteiden vakiinnuttamista. Korkeakouluilla on käytettävissään erinomaiset olosuhteet yrittäjämäiseen oppimiseen ja suositusten mukaan ”omistajuuteen ja tiimityöhön perustuva oppiminen kukoistaa aidoissa ja toiminnallisissa harjoitusolosuhteissa”. Niissä korostetaan erityisesti laajoja työelämä- ja muita kumppaniverkostoja. (Korkeakoulujen yrittäjyysuositukset 2018, 4.) Toinen suositus koskee yritystoiminnan harjoittamista ja yritysideoiden hautomista ja tavoite on, että ”korkeakoulun jokainen jäsen voi harjoitella yritystoimintaa ja hautoa yritysideoitaan”. Korkeakouluja kehoitetaan tarjoamaan hyvät olosuhteet

liiketoimintaosaamisen käytännön harjoittelulle ja yritysideoiden haudonnalle ja kokeiluille. (Korkeakoulujen yrittäjyysuositukset 2018, 6.)

Lackeuksen (2015) mukaan yrittäjyyskasvatuksen tulee perustua oppijoiden käytännönläheiselle toiminnalle, jolloin he työskentelevät tiimeissä luoden arvoa muille. Yrittäjyyskasvatuksen tulee sallia luovuutta, jotta oppijat saavat yrittää ja kokeilla omia ideoitaan, käyttää heidän omaavaa tietoa ja löytää uusia ratkaisuja. Yrittäjyyskasvatuksen tulee olla yhteydessä koulun ulkopuoliseen maailmaan ja oppia ja olla vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kulttuurin, markkinoiden ja ammatillisten toimijoiden kanssa. (Lackeus 2015.) Karvin arvion mukaan opetuksen innovatiivisuus, sekä samalla laatu, toteutuvat, kun yrittäjyysopinnot toteutetaan yhdessä yrittäjien kanssa, monipuolisesti, monimenetelmällisesti ja monialaisesti. Samalla niiden tulisi sisältää autenttisia yrittäjyyskokemuksia. (Huusko ym. 2018, 4.)

Pedagogiikka on yksi keskeinen keskustelun aihe yrittäjämäisestä oppimisesta ja opetuksesta puhuttaessa. Entrepreneurial pedagogy käännetään Suomessa joko yrittäjämäiseksi pedagogiikaksi tai yrittäjyyspedagogiikaksi. Sen tavoitteena on synnyttää oppijassa motivaatio ja intohimo oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Yrittäjämäinen pedagogiikka edellyttää oppimisjärjestelyjä, jotka heijastavat laajan yrittäjyyden käsitteen sisällyttämiä ominaisuuksia kuten riskinottoa, luovuutta, innovatiivisuutta ja epävarmuuden sietokykyä. Yrittäjämäisessä pedagogiikassa keskeistä on jokaisen yksilön kasvun tukeminen yksilöllisesti. Koska prosessi on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen, opettajien tulee tukea yhteisöllistä oppimista mutta huomioida myös yksilölliset erot (Kyrö 2008).

Uudenaikaisen oppimisen ideaali sopii hyvin yrittäjyyden opettamiseen. Oppimisen ideaali on aktiivinen oppiminen, jossa opettajan rooli muuttuu perinteisestä opettajuudesta enemmän oppimisen tukemiseen ja helpottamiseen. Opettajalla on merkitystä oppimisympäristön muodostumiseen ja siihen, minäkäläisessä tunnetilassa oppilaat luokassa toimivat. (Järvilehto 2014, 160; Toivola, Peura & Humaloja 2017, 108.) Carrier (2005) korostaakin, että opettajien tulee opiskelijoiden luovuuden ja innovoinnin edistämiseksi itse muuttaa opetustyyliänsä innovatiivisemmän ja enemmän yrittäjämäisen pedagogiikan suuntaan. Autenttiset caset samoin kuin opiskelijoiden omat yritysideat lisäävät yleensä opiskelijoiden opiskelumotivaatiota. Nämä reaali maailmaan linkitetyt haasteet stimuloivat merkityksellistä oppimista (Rae & Carswell 2001.) Opettajien tulee kehittää tehokkaita oppimismahdollisuuksia yrittäjyyden opiskelijoille ja tämä edellyttää myös pedagogiikan laajentamista uusille ja innovatiivisille lähestymistavoille (Kuratko 2005). Oppiminen tapahtuu kaikkialla, ei vain luokkahuoneessa. Tämä osaltaan haastaa sekä perinteisen opetuksen että opettajuuden roolia. (Kyrö 2008.)

Motivaatio vaikuttaa paljon opiskelijoiden oppimiseen ja motivaatiotekijöitä on monia. Opiskelijoita kiinnostaa enemmän aktiviteetit johon he ajattelevat heillä olevan kompetenssia tai joita he arvostavat. Epäonnistumiset eivät saa opiskelijoita motivoitumaan. Sen sijaan menestyksen mahdollisuus saa heidät kiinnostumaan. Myös asian merkityksen avaaminen lisää motivaatiota, samoin sen ymmärtäminen, mitä he itse voivat tehdä menestyksen eteen. Motivoituneet ja opiskelua arvostavat opiskelijat eivät ole niin riippuvaisia rohkaisusta tai palkinnoista. Opiskelijat odottavat arvoa tekemällensä työlle. Heille tulee tarjota mahdollisuuksia tavoitteiden saavuttamisen harjoitteluun, sillä he tarvitsevat rohkaisua ja palautetta siitä, kuinka kehittää tahdonvoimaa. (Boekaerts 2002, 10–21.) Motivaatiotutkimuksessa on psykologi Lev Vygotskin luoma käsite lähikehityksen vyöhyke, joka on se alue, joka jää yksilön nykyisen taito- ja tietotason ja mahdollisen potentiaalisen kehitystason väliin. Kun ihminen toimii turvallisessa ympäristössä ja saa tukea, hän pystyy ylittämään nykyisen osaamistasonsa. (Martela & Jarenko 2015, 109.)

Yrittäjyyden oppimisen tasoja on kuvattu kolmen eri tason kautta: yrittäjyyteen oppiminen mahdollistuu yrittäjyyteen, yrittäjäksi ja yrittäjänä oppimisen kautta (Gibb 2005; Lackéus 2015). Oppiminen yrittäjyydestä (learning about entrepreneurship) tapahtuu esimerkiksi liiketoimintasuunnitelman valmistelun kautta, mutta se ei pelkästään täytä yrittäjämäisen oppimisen tunnusmerkkejä. Oppiminen yrittäjyydestä on teoriavoittoista ja sillä pyritään antamaan perusymmärrys ilmiöstä. Tämä on tyypillistä korkea-asteella. Oppiminen yrittäjyydelle (learning for entrepreneurship) vaiheessa kasvatetaan vahvuuksia yritystoiminnan käynnistämiseen ja opitaan sitä, kuinka käyttäytyään yrittäjämaisesti. Yrittäjyyden kautta oppiminen (learning through entrepreneurship) tapahtuu kun opiskelijat itse ottavat vastuun tarvitsemansa tiedon hankkimisesta ja opetuksen vastuulla on pedagogisen prosessin tukeminen. (Lackéus 2015.) Kyrön mukaan yrittäjyyskasvatuksen tavoite ei ole enää vain välittää tietoa vaan paremminkin varmistaa, että tieto on saavutettu. Tämä tieto ei ole vain teoreettista vaan opettajien tulee tarjota pedagoginen ympäristö, jossa opiskelijat voivat oppia uusia tapoja tehdä, tuntea, nähdä ja kommunikoida asioita. (Kyrö 2008; Gibb 2005; Lackéus 2015.)

Yrittäjyyden oppimisen mieluisuus – aineiston esittely

Tämän artikkelin aineisto muodostuu vastauksista kahteen pikakyselyyn, jotka suoritettiin huhti-toukokuussa 2019. Toinen kyselyistä toteutettiin Yrittäjäksi-hankkeen järjestämän Oma osaaminen euroiksi -kurssin aloituspäivän aluksi Xamkin opiskelijoille ja toinen Etelä-Savon Yrittäjyyskasvatusfoorumin yhtey-

dessä olleessa Learning Cafe -osuudessa. Opiskelijoita yrittäjyyskursseilla oli 15 henkilöä. Toisessa kyselyssä vastaajina olivat Yrittäjyyskasvatusfoorumien osallistajat, joissa oli sekä opettajia että oppilaitosten tki-henkilöstöä, opiskelijoita ja alueella toimivia yrittäjiä. Vastaajia oli yhteensä 21 henkilöä. Parhaiten edustettuina oli oppilaitosten henkilöstö ja erityisesti ammatillinen toinen aste.

Vastaajat kirjoittivat paperille spontaanin vastuksensa kysymykseen ”Mikä on mielestäsi mieluisin tapa oppia yrittäjyyttä?”. Käsitteitä ei määritelty millään tavalla ja ainut ohjeistus oli muistutus siitä, ettei vastaukseen ole oikeaa tai väärää vastausta, vaan kyselyllä kerättiin vastaajien näkemyksiä asiasta. Kyselyssä haettiin ns. ensimmäistä, spontaania mielipidettä ja siksi vastausaika oli lyhyt, maksimissaan 5 minuuttia.

Vastauksia käsiteltäessä tulee huomioida se, että toisen kyselyn kaikki vastaajat osallistuivat Yrittäjyyskasvatuksen foorumiin ja olivat siis ainakin jollakin tavalla vihkiytyneitä aiheeseen. Learning cafe osio oli iltapäiväseminaarin puolessa välissä eli tässä vaiheessa kaikki olivat kuulleet muutamia alustuksia sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta yrittäjyyteen oppilaitoskontekstissa. Toinen ryhmä oli ilmoittautunut yrittäjyyskursseille, joten heilläkin voidaan ajatella olevan jotain ennakkokäsitystä yrittäjyyden opiskelusta, vaikka kaikilla syynä ei ollutkaan alun perin niinkään kiinnostus yrittäjyyttä kohtaan vaan tarve suorittaa kesäopintoja. Osalla oli aiempaa kokemusta yrittäjyysopinnoista, mutta osalla ei.

Yrittäjyyden oppimisen mieluisuus – tulokset

Saadut vastaukset kysymykseen mieluisimmasta tavasta oppia yrittäjyyttä olivat monipuolisia, mutta teemoiteltavissa. Kaikki vastaajaryhmät käsitellään tässä samana ryhmänä, sillä vastauksia ei eroteltu sen mukaan oliko vastaaja opiskelija, opettaja vai yrittäjä. Koska vastauksien pituudet vaihtelivat yhdestä sanasta useampaan virkkeeseen, jaettiin teemoittelussa vastaukset osiin, niin että esimerkiksi kahden ranskalaisen viivan pituisesta vastauksesta tuli kaksi vastausta. Teemat luotiin vastauksien perusteella ja niitä ei voi pitää täysin vertailukelpoisina, koska ne ovat osin myös keskenään päällekkäisiä. On hyvä muistaa, että tämä ei ole tieteellinen tutkimus vaan käyttötarkoituksena on toimia keskustelun ja toiminnan suunnittelun pohjana alueen yrittäjyyskasvatustyössä. Teemat ja niihin saadut vastausmäärät ovat: a) Kokeileminen ja tekeminen (26 kpl), b) Esimerkit ja tarinat (16 kpl), c) Mainitut eri menetelmät (13 kpl), d) Yhdessä oppiminen (10 kpl), e) Ohjattu opetus tai valmennus (8 kpl), f) Yritysyhteistyö (7 kpl) ja g) Oman itsen huomiointi (6 kpl). Lisäksi kaksi (2) vastausta vastasivat kysymykseen negaation kautta eli miten yrittäjyyttä ei ole

mieluisista oppia. Tässä kappaleessa on jatkossa esitetty kurssiiveilla muutamia esimerkkivastauksia eri kategorioihin.

Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että ainut tapa oppia yrittäjäksi tulemisesta on oman kokemuksen kautta oppiminen (Lackéus 2015) ja tämä tuli vahvasti esiin myös vastauksissa kysyttäessä mieluisinta tapaa oppia yrittäjyyttä. Vastauksista vähintään joka kolmannes oli luokiteltavissa tähän kategoriaan. Useimmiten käytetyt sanamuodot olivat ”tekemällä oppiminen” ja ”kokeilemalla”

”Yrittäjyys on käytäntöä, siksi sitä tulee myös opiskella käytännössä.”

On hyvä huomata, ettei tekemällä tai kokeilemalla oppiminen aina ole helppoa ja usein tätä tapaa voidaan pitää myös opiskelijalle työläänä ja itseohjautuvuutta vaativana. Todellisten kokemusten kautta oppiminen on jatkuva prosessi ja oppimisena se on hyvin monimutkainen ja dynaaminen ilmiö (Cope & Watts 2000). Yrittäjyyttä opitaan parhaiten tekemällä, jolloin epävarmuus ja riskinotto ovat merkittävä osa prosessia. Tätä on vaikea saavuttaa opettajakeskeisellä lähestymistavalla. (Hägg & Kurczewska 2016.)

”Haastetta pitää olla, mutta myös onnistumisen kokemuksia”

Seuraavaksi eniten vastauksia tuli esimerkit ja tarinat -kategorian alle. Yrittäjyystarinoiden merkitys yrittäjyyskoulutuksessa erityisesti syrjäisillä alueilla on tullut esille myös tutkimuksissa. Menestyvien yrittäjien inspiroivat tarinat voivat vakuuttaa nuoret yrittäjämäisen toiminnan merkityksestä omalle alueelle ja sen elinvoimalle, haluttavuudelle ja houkuttelevuudelle (Garcia-Rodriguez, Gil-Soto, Ruiz-Roda & Gutiérrez-Taño 2017).

”Kuulemalla inspiroivia yritystarinoita”

Vastauksissa nousi esiin myös tarve kuulla muitakin kuin pelkistä onnistumisista kertovia tarinoita. Nuoret kaipaavat erityisesti esimerkkejä muista nuorista, jotka ovat perustaneet oman yrityksen, vaikka yritys ei olisikaan erityisemmin tunnettu. Muiden kokemuksia ja esimerkkitarinoita voi peilata sitten omaan tilanteeseensa.

”Kuulemalla mikä voi mennä pieleen/ mihin tulee varautua”

” Nuorten yrittäjien vierailut (nuorilta nuorille)”

Myös muunlainen yritysysteistyö sai muutamia mainintoja ja niissäkin varmasti merkitystä oli esimerkeillä ja tarinoilla, vaikkei niitä vastauksissa suoraan mainittukaan. Yrityksiin tutustuminen ja yrittäjän taustatuki nähtiin kuitenkin mieluisiksi tavoiksi oppia yrittäjyyttä. Yritysvierailut kiinnostivat monia vastaajia.

”Pääsy tutustumaan henkilökohtaisesti eri yrityksiin”

”Hyvä taustatuki yrittäjästä”

Yrittäjyys vaatii harjoittelua (Neck & Greene 2011) ja tästä syystä erilaiset harjoitusyritykset ja muut oman yritystoiminnan käynnistämiset oikean yritystoiminnan tapaan ovat yrittäjyyden oppimisessa merkityksellisiä. Osalla vastaajista oli kokemuksia eri menetelmistä, joten on luonnollista, että he tuovat ne esille mieluisimpana tapana oppia yrittäjyyttä. Mainintoja saivat 4H-yrittäjyys ja erityisesti Nuori Yrittäjyys toiminta sekä leirien että Vuosi Yrittäjänä ohjelman osalta, mutta myös valmentavan ohjauksen periaatteet. Myös muita menetelmiä tai tapoja mainittiin. Sisällöllisesti nämä vastaukset menisivät myös ainakin ”Kokeilemalla ja tekemällä” -kategoriaan, mutta halusin nostaa ne esille omanaan, sillä yhtä lailla ne ovat päällekkäisiä muidenkin kategorioiden kanssa ja vastauksissa ei avattu sitä, miksi kyseinen menetelmä oli mieluisen yrittäjyyden oppimisen tapa.

Vaikka monet yrittäjistä ovatkin virallisesti yksinyrittäjiä, tuskin kukaan yrittäjä toimii täysin yksin. Tämä onkin hyvä huomioida suunniteltaessa yrittäjyyskasvatuksen ohjelmia ja toimenpiteitä. Lackeuksen (2015) mukaan monialaiset tiimit ja koulun ulkopuolisten ihmisten kanssa tehtävä vuorovaikutus nousevat esiin, kun halutaan lisätä opiskelijoiden yrittäjyyskompetenssia. Tämä tuli esiin myös vastauksissa, joissa nostettiin yhdessä -kategoriassa esiin sekä tiimit, ryhmät kuin oppipoika-kisälli-malli. Konstruktivistisessä oppimiskäsitelyssä tiedonjakaminen on yhteisöllistä ja opiskelijat innovoivat ryhmässä yhdessä uusia luovia ratkaisuja (Upola 2019.)

”Yhdessä, tiimissä toimien, muilta oppien ehdottomasti lähiopintoina”

”Yhdessä toisia tukien”

Muutama vastaus keskittyi nimenomaan ohjattuun opetukseen tai valmennukseen ja siihen, miten näissä tulisi edetä. Teorian ja käytännön suhde tuotiin esille sekä yleisesti valmennuksien tai yrittäjyysopetuksen tarve. Ohjaamisessa toivottiin etenemistä vaiheittain tai käytännön toimintaohjeiden saamista. Kaksi vastaajaa kommentoi sitä, miten yrittäjyyttä ei ole mieluista oppia. Toinen vastaus oli kirjoista lukemalla ja toinen verkkokurssilla. Tämä voi liittyä

siihen, että niin yrittäjyyden oppimisesta on vaikeampaa saada itselleen merkityksellistä.

”Tasapainoisesti luentoa ja virkistävää tekemistä”

Muutaman vastauksen luokittelin Oman itsen huomioinnin -kategoriaan, koska niissä korostettiin omaa pohdintaa ja ideointia sekä omilla vahvuuksilla tekemistä vaikkakin niissä toimittiin usein opetuksen tai valmennuksen kontekstissa. Yrittäjyysopintojen relevanssia lisätäkseen kouluttajien tulee tietää jotain opiskelijoista, heidän taidoistaan ja aiemmista kokemuksistaan. Relevanssi voi yhdistyä positiivisesti motivaatioon opiskella. (Duval-Couetil, Gotch & Yi 2014, 443.)

”Selvittämällä omat kiinnostuksen kohteet/intohimot”

”Minulle mieluisin tapa oppia yrittäjyydestä on tämänkaltaiset osallistavat workshopit, sillä teoria jää paremmin mieleen, kun pohtii omaa itseään. Samalla tulee myös väkisin etsittyä itsestään vastauksia siihen, mitä voisi tulevaisuudessa haluta tehdä. Harvoin sellaiseen ehtii muilta kiireiltä.”

Reflektointi onkin yksi yrittäjämäisen oppimiseen liitetystä asioista ja samalla kun opiskelijoita tulisi stimuloida käyttäytymään yrittäjämäisellä tavalla, heitä tulisi myös kannustaa keräämään merkittäviä kokemuksia ja auttaa refleктоimaan niitä (Hägg & Kurczewska 2016). Yrittäjyys on luonteeltaan toiminnan, oppimisen, testaamisen ja kokeilemisen jatkuvaa sykliä. Näin reflektio on keskeinen prosessi syväoppimisessa, jossa uutta tietoa synnytetään kokemuksesta. (Neck & Greene 2011.) Mikäli opiskelija ei pysty refleктоimaan omaa oppimistaan tai hänellä ei ole riittävää kokemuspohjaa reflektionnin tueksi, voi koko kokemuksellisen oppimisen prosessi mennä hukkaan ja varsinaista oppimista ei tapahdu (Chrisholm, Harris, Northwood & Johrendt 2009).

Pohdintaa

Tämän artikkelin tavoitteena on osallistua alueellisen yrittäjyyskasvatustyön keskusteluun toisen asteen ja korkea-asteen toimintaa kehitettäessä. Vastausta mieluisimpaan tapaan oppia yrittäjyyttä lähdettiin etsimään erityisesti opiskelijoiden mutta myös opettajien ja yrittäjien sekä muiden yrittäjyyskasvatustoimijoiden mielipiteistä. Pikakyselyyn saatiin vastauksia monipuolisesti. Johto-

päätöksenä voidaan todeta, että vastaukset tukivat melko hyvin teoriasta saatuja ennakko-oletuksia. Kokeilemisen ja tekemisen merkitys nousi odotetusti esiin vahvimmin.

Kun kysytään mielipidettä ja tehdään yksinkertaisia tulkintoja, on hyvä ottaa huomioon, vastaajajoukon heterogeisuus. Vastaukseen vaikuttavat erityyppien paljon vastaajan oma tausta asiasta ja jokainen tuo esille varmasti omia aiempia kokemuksiaan, mikä on myös puhtaasti tällaisen mielipidekyselyn tarkoitus. Henkilöt, joilla ei ole ollut aiempaa kokemusta yrittäjyysopinnoista, vastaavat kysymykseen todennäköisesti omien yleisten oppimismielitymysten pohjalta ja esimerkiksi heidän oppimistyylinsä vaikuttaa paljon vastauksiin.

Yrittäjyyden oppimisessa on paljon mielenkiintoisia teemoja ja tutkimuskohteita, joita voimme viedä eteenpäin tulevaisuudessa. Yrittäjyyden oppimisen mieluisuus on kiinnostava teema ja se tulisi huomioida opintoja ja kokonaisuuksia suunniteltaessa. Esimerkiksi palvelumuotoilun kentästä voisi löytyä uusia käyttökelpoisia ja asiakaslähtöisiä näkökulmia yrittäjyyskasvatustoimenpiteiden kehittämiseen ja luomiseen eri kouluasteilla ja alueellisesti.

Lähteet

- Arpiainen, R-L. 2019. Tiimityötä, toimintaa ja tunteita – näkökulmia yrittäjyyskasvatuksesta ja yrittäjämäisestä oppimisesta kokemuksellisen toimintatapaoppimisen viitekehyksessä. Väitöskirja. Aalto yliopisto Kauppakorkeakoulu Johtamisen laitos.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van Den Brande, L. 2016. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. EU: JRC Science for policy report.
- Boekaerts, M. 2002. Motivation to learn. *International Academy of Education*. Educational Practices series 10, 2–26.
- Carrier C. 2005. Pedagogical Challenges in Entrepreneurship Education. Teoksessa P. Kyrö and C. Carrier. *The dynamics of learning of entrepreneurship in a cross-cultural university context*. (s. 136–158). Entrepreneurs Education Series 2/2005. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- Chrisholm, C.U., Harris, M.S.G., Northwood, D.O. & Johrendt, J.L. 2009. The Characterisation of Work-Based Learning by Consideration of the Theories of Experiential Learning. *European Journal of Education*, 44(3), 319–337.
- Cope, J. & Watss, G. 2000. Learning by doing. An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6(3), 104–124.
- Duval-Couetil, N., Gotch, C.M. & Yi, S. 2014. The Characteristics and Motivations of Contemporary Entrepreneurship Students. *Journal of Education for Business*, 89, 441–449.
- Fayolle, A. 2013. Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25 (7–8), 692–701.
- Fayolle, A. 2007. Entrepreneurship and New Venture Creation: The Dynamic of Entrepreneurial Process. UK: Cambridge University Press.
- Fayolle, A. & Gailly, B. 2008. From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569–593.

- Garcia-Rodriguez, F.J., Gil-Soto, E., Ruiz-Roda, I. & Gutiérrez-Taño, D. (2017). Entrepreneurial process in peripheral regions: the role of motivation and culture. *European planning studies*, 25(11), 2037–2056.
- Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice. Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier. (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in cross-Cultural University Context* (s. 44–62). Hämeenlinna: University of Tampere, research Center for Vocational and Professional education.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Huusko, M., Vettenniemi, J., Hievanen, R., Tuurnas, A., Hietala, R., Kolhinen, J. & Rusko-vaara, E. 2018. Yrittämään oppii yrittämällä. Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa –arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 25:2018.
- Hägg, G. & Kurczewska, A. 2016. Connecting the dots: A discussion on key concepts in contemporary entrepreneurship education. *Education and training*, 58(7–8), 700–714.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkeakoulujen yrittäjyysuositukset. 2018. Www-dokumentti. Haettu 13.5.2019 osoitteesta <http://www.arene.fi/julkaisut/raportit/arenen-yrittajyysuositukset/>
- Kuratko, D. F. 2005. The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice* 29(5), 577–598.
- Kyrö, P. 2008. A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. *International Journal Business and Globalisation*, 2(1), 39–55.
- Lackéus, M. 2015. Entrepreneurship in education. What, why, when, how. Entrepreneurship360 Background paper. LEED (Local Economic and Employment Development) Division of the OECD.
- Martela, F. & Jarenko, K. 2015. Draivi. Voiko sisäistä motivaatiota johtaa? Helsinki: Talentum Pro.
- Neck, H.M. & Greene, P.G. 2011. Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017a. Tulevaisuuden työ on yhä enemmän yrittäjyyttä – koulutuksen yrittäjyyslinjaukset julki. Haettu 29.4.2019. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tulevaisuuden-tyo-on-yha-enemman-yrittajyytta-koulutuksen-yrittajyyslinjaukset-julki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017b. Yrittäjyyslinjaukset koulutukseen. Haettu 30.4.2019. <http://minedu.fi/documents/1410845/4363643/yrittajyyslinjaukset-koulutukseen-okm-2017.pdf/dd81b6e7-888e-45e4-8c08-40d0d5a5277e>.
- Rae, D. & Carswell, M. 2001. Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 8(2), 150–158.
- Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. 2017. Flipped Learning – Käänteinen oppiminen. Helsinki: Edita.
- Upola, S. 2019. Työelämäorientoitunut projektioppiminen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

POSITIONING HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN OPEN INNOVATION: MOOC AS A BRIDGE BUILDING TOOL

Timo-Pekka Uotila, Haaga-Helia University of Applied Sciences

Anette Kairikko, Haaga-Helia University of Applied Sciences

Maija Suonpää, Haaga-Helia University of Applied Sciences

Johanna Koskinen, Haaga-Helia University of Applied Sciences

Abstract

Increasing uncertainty and major global disruptive changes (e.g. the rise of artificial intelligence, climate change, population demographics) challenge traditional patterns of value creation in both large and small organizations. Genuine collaboration across organizational boundaries is a necessary component to respond to these challenges. In this paper, we propose that higher education institutions (HEIs) and industry partners may take on new forms of collaboration by utilizing platforms and digital tools, which also provide more versatile ways of learning and teaching entrepreneurship.

Furthermore, we argue that a passive intermediary role is not enough for HEIs. As the importance of continuous learning and the need for up-skilling and re-skilling employees has increased, HEIs need to take a more proactive role, for example, by acting as a bridge builder between various ecosystem players such as students, startups, corporations, SMEs (small and medium-sized enterprises), science parks, associations and institutions. In this paper, we present one example of a digital learning tool, a MOOC, that may be used to connect these players. MOOC stands for Massive Open Online Course, and it refers to an online course aimed at unlimited participation with open access via the web.

First, we illustrate a short literature review on the role of higher education in open innovation from the perspective of entrepreneurship education. In the second section, we describe the building process of a MOOC targeted for startup founders, corporation managers and advanced students. The thematic area of the course in question is corporate entrepreneurship, and it focuses on the collaboration between startups and corporates.

Key words: open innovation, collaboration, startups, higher education, ecosystem, corporate entrepreneurship

Introduction

Increasing uncertainty and major global disruptive changes (e.g. the rise of artificial intelligence, climate change, population demographics) challenge the patterns of value creation in large and small organizations. Similarly, higher education institutions (HEIs) are facing this new reality. The need to respond effectively to these challenges leads to an increased need for genuine collaboration across organizational boundaries. In this paper, we propose that HEIs and industry partners may take on new forms of collaboration by utilizing platforms and digital tools, which also provide more versatile ways of learning and teaching entrepreneurship.

There has been a strong interest in open innovation from both researchers and practitioners (e.g. Soetanto & Jack 2016; Zhang et al. 2016; Rajalo & Vadi 2017; Heinonen 2007; McAdam et al. 2016; Johnston & Huggins 2018; Díez-Vial & Montoro-Sánchez 2016). Despite this, the role of HEIs in a constantly changing open innovation landscape is still relatively unexplored. With this in mind, the purpose of this paper is to shed light on open innovation in the context of higher education. We discuss this phenomenon with a focus on entrepreneurship education.

The structure of the paper is as follows. First, we review current literature on the role of higher education in open innovation from the perspective of entrepreneurship education. Thereafter, we illustrate our findings by describing the formation of a digital course – a MOOC (Massive Open Online Course) jointly designed and created by higher education institutions, corporates and a startup association across five European countries and targeted for students, corporate representatives and startup entrepreneurs. We finalize this paper by discussing the implications for practice and provide an outlook for HEIs in open innovation ecosystems.

Theoretical background

In the following, important key concepts and terminology are defined. The first section provides an overview of role higher education institutions may take in open innovation. Second, we examine both the link between entrepreneurship education and open innovation and learning across organizational boundaries.

Higher education institutions and open innovation

Universities and other HEIs have various goals in the society (Abreu, Demirel, Grinevich & Karataş-Özkan 2016). Their purpose is to produce new knowledge to regions and societies. Teaching and research are traditional activities within universities and higher education institutions. They also have a third role – societal impact. Especially HEIs role in the economic development of regions and societies has lately gained attention.

Economic development requires collaboration between various actors. In this paper, we use the rather loosely defined term open innovation. In general, open innovation refers to joint collaboration between businesses, universities, and other public organizations in order to create value.

The credit for coining the term “open innovation” has been given to Henry Chesbrough. He has explored its use in various publications (e.g., Chesbrough 2017; Weiblen & Chesbrough 2015). Chesbrough (2017,35) defines it as follows:

“In a sentence, open innovation is a distributed innovation process that relies on purposively managed knowledge flows across organizational boundaries, using pecuniary and nonpecuniary mechanisms in line with the organization’s business model to guide and motivate knowledge sharing (see Chesbrough & Bogers 2015,3)”.

Other similar definitions have also been given such as:

“Open innovation is a two-way process in which companies have an inbound process in which they bring in ideas, technologies, or other resources needed to develop their own business and an outbound process in which they out-license or sell their own ideas, technologies, and other resources. This should take place during all stages of the innovation process.” (Lindegaard 2010,4, cited in Huff et al. 2013, 5.)

Open innovation poses a challenge for higher education institutions: how to collaborate jointly with the industry players, so that the balance between the institution’s purpose and the needs from the industry are both taken into account?

Open innovation discussions often approach innovation from a large corporation’s perspective, although there have been openings, for instance, regarding the role of the cities as driving open innovation and entrepreneurship (Cohen, Almirall & Chesbrough 2016).

The role of the universities in a broader innovation ecosystem has also been explored. Link and Sarala (2019) present a broad view to ecosystem and HEIs role in it. They conclude that the focus should be also on the demand side of the knowledge production, emphasizing co-creation of value, together with universities, firms, and other partners. Therefore, the role of universities or HEIs is more than producing knowledge – it means also taking this knowledge into action with ecosystem partners.

Regarding the university-industry linkages, knowledge transfer or joint knowledge creation plays a major role. Prior research (Lockett et al. 2008) has identified key elements to ensure successful knowledge transfer between universities and industries. Lockett et al. (2008) focus on the commercialization of research output generated by research universities. However, evidence from an extensive UK based study (Abreu et al. 2016) demonstrates the potential of teaching-led universities in the cross-institutional collaboration aimed at fostering economic growth.

Research-intensive universities influence the local ecosystem through knowledge transfer mechanisms such as patenting, licensing or other ways commercializing the research outputs; teaching-led universities on the other hand focus much more on the local capacity building and leadership in facilitating innovation within the local ecosystem (Abreu et al. 2016). In addition to traditional spin-off and licensing practices, university may have a variety of “problem-solving activities” such as “

consultancy, contract research and joint research with external organisations; participation in research consortia, providing informal advice, prototyping and testing for external organisations, hosting personnel from external organisations and secondments”

(Abreu et al. 2016: 696).

In practice, the division between research-intensive and teaching-led universities is not necessarily clear-cut. This analytic distinction however provides a tool to understand different goals, practices and structures used in universities to work with their ecosystem partners. Structures enabling learners also from ecosystem partners to participate in courses or study programs (e.g. corporate entrepreneurship) are largely missing from the discussion.

The diversity of such environments brings advantages since multidisciplinary and multi-sectoral collaboration benefits idea generation and innovations (Alves et al. 2007). Next section of this paper discusses its implications to entrepreneurship education.

Open innovation and entrepreneurship education in a digital world

Entrepreneurship is a driver for economic renewal (Schumpeter 1934). From the perspective of sustainable economic growth, universities and other HEIs are seen as key players in creating human capital required for setting up, ensuring survival, and growth of an enterprise. University-based entrepreneurship education programs have answered to this need within the universities to develop students' capacities to become successful entrepreneurs with sustainable business ideas.

There are various ways to implement entrepreneurship education, and the context and needs define the most suitable way to implement the strategies, programs, or practices. For instance, Mwasalwiba (2010) in his review of articles on entrepreneurship education, lists topics discussed under the entrepreneurship education term. These are attitudes, values, intentions and behavior; opportunity recognition; personal skills; new business; and managing existing firms. He further divides the objectives for entrepreneurship education to increasing entrepreneurial culture or attitudes; startup and job creation; contribution to society and stimulating entrepreneurial skills. In addition, the target groups may be business students; entrepreneurs and SME owners; non-business students; policy makers; unemployed or minority groups. Also, there are various methods to teach entrepreneurship: from lecturing to business simulations, projects, case studies and to setting up real ventures. (Mwasalwiba 2010.)

Traditional way to categorize the objective of entrepreneurship education is to divide it as education about entrepreneurship (learning to understand entrepreneurship), education through entrepreneurship (learning to become entrepreneurial) and education for entrepreneurship (learning to become an entrepreneur) (e.g., Jamieson 1984; Gibb 1993; Hartshorn & Hannon 2005). Review articles in the field of entrepreneurship education (Nabi et al. 2017; Pitaway & Cope 2007; Mwasalwiba 2010) conclude that the field is still developing and includes a variety of approaches.

Entrepreneurship education builds often on the ideals of collaborative learning. Collaborative learning combines individual and social learning, where participants create and produce new knowledge in interactions, where diverse viewpoints can be negotiated, coordinated and reflected upon to produce performance that no individual can do alone (Dillenbourg 1999).

Although there exists some ambiguity on how different authors understand entrepreneurship education in studies, literature gives some suggestions regarding its expected impact. Nabi et al. (2017) divide the expected impact into five separate levels: starting from the measures on-going during the programs, to intentions after the programs, and further to number of created, and sur-

vived (3–10 years and from 10 years after program) enterprises. They conclude that: *“To put it more simply, such deeper, more experiential pedagogies seem to have the most potential to have an impact at higher levels because students focus on developing behavioral competency in solving real-life entrepreneurial situation”* (Nabi et al. 2017, 292).

The ways to implement entrepreneurship education are constantly evolving and influenced by the latest business trends. Lean start-up movement (Blank 2013) with an ideology to fast prototyping and early involvement of the customers in the product development cycle and constantly developing business models, instead of creating long-term business plans, has gained a foothold lately. The agile tools and concepts - such as business model canvas - have followed this trend. This has influenced also entrepreneurship education, and some have even suggested that this movement represents the mainstream in entrepreneurship education. Indeed, Blank (2013, 70) claims that:

“As business schools embrace the distinction between management execution and searching for a business model, they’re abandoning the business plan as the template for entrepreneurial education. And the business plan competitions that have been a celebrated part of the MBA experience for over a decade are being replaced by business model competitions. [...] Stanford, Harvard, Berkley, and Columbia are leading the charge and embracing the lean start-up curriculum. My Lean LaunchPad course for educators is now training over 250 college and university instructors a year.”

Although widely spread, like all new teaching methods, also Lean startup approach should be approached with a healthy dose of criticism.

The focus in entrepreneurship education can be on the development of entrepreneurial mindset, and on entrepreneurial process with a goal to develop ideas to feasible business. Although individual educators may collaborate with the industry, practices enhancing collaboration with industry actors and real-life problems are essential in order to reach a wider audience. Pedagogical approaches, which lean towards practice and solving real-life problems, seem to be fruitful.

Digital learning poses new kinds of challenges for entrepreneurship education and on collaborative learning. Digital learning tools free the production of a course from certain physical location; participants may come from different parts of the world. It is possible that they come from diverse cultural backgrounds, and there is variety in their expertise and level of education.

According to Axtell (2006) a virtual team pursues a shared goal, is distributed geographically in different locations, working in different time zones

and communicate with each other through a variety of ICT-tools. Online learning creates several challenges for innovative work. Team members may find it challenging to maintain motivation throughout the course and build relationships with others. Virtual teams' decision-making processes are often more time consuming, and less effective compared to traditional teams. In addition, virtual teams often find it more challenging to brainstorm and co-create ideas compared to teams, which work and share the same location. On the other hand, learners' different cultural backgrounds and expertise can enhance creativity in the team. (Gibson & Gibbs 2005; Baltes, Dickson, Sherman, Bauer & LaGanke 2002.)

The role of an educator is to support and provide opportunities for collaborative learning in an uncertain and complex learning environment (Pittaway & Cope 2007; Gibb 2005; Kyrö 2008). In a MOOC the traditional relationships (teacher-student) are challenged, as each of the participants assume simultaneously the role of a user, designer, producer, and evaluator of the course.

Illustrative case: MOOC as bridge building tool

Next, we will illustrate our ideas regarding the way higher education institutions may act as bridge builders between startups, corporates and HEIs in the context of entrepreneurship education. This case will focus specifically on the Massive Open Online Course (MOOC) on Corporate Entrepreneurship (CE). MOOC refers to an online course aimed at unlimited participation and open access via the web. Often MOOCs allow participants free access and unrestricted participation to any course of their choice.

In this chapter, we will first present the context and demand for the MOOC in question. Second, the process and content are explained. Third, expected outcomes and implications of the MOOC for entrepreneurship education are presented. Finally, we will discuss how the MOOC, as a digital learning platform, may shape the role of HEIs in open innovation.

Context and demand for continuous learning

The speed of change is increasing. Technological development and changing market preferences challenge corporations. This can mean for instance need for deep tech skills required to implement solutions for customers. It can also mean increased need for entrepreneurial mindset and innovative behavior. Corporations have answered to this need through creating partnerships and collaboration between startup companies, and by setting up their own incuba-

tors, accelerators and new venture creation programs. This means from corporations' part also increased collaboration with various ecosystem partners over company borders, including universities and other higher education institutions. Students are increasingly present in these kinds of programs. However, collaboration is not easy; the language, expectations and work routines are different in startups and corporations.

For universities and higher education institutions collaboration with corporations and startups provides forums for learning in entrepreneurial behavior in practice. This can mean for instance business idea hackathons jointly conducted with the industry players and universities. In a hackathon, industry players (e.g., corporates or startups) come up with a real-life challenge that they have identified as meaningful for their business. They present the challenge, after which teams of students provide their own solutions for it. Design thinking is a method or way of thinking often used to form a process for identifying meaningful problem, stakeholders and solutions for the problem.

As hackathons are tied to physical location often, MOOC courses enable virtual collaboration. There exists some indicative evidence that MOOC courses are suitable for teaching entrepreneurship, as they enhance collaborative learning and further develop key entrepreneurial skills, such as opportunity recognition or resource acquisition (Al-atabi & DeBoer 2014). Our MOOC aims to answer to these challenges. Diversified group of learners, (early stage) startup founders, students, and corporate managers responsible for instance, innovation programs act as a target audience for the course.

We illustrate our short literature review by describing the building process and expected outcomes of the digital learning tool; a MOOC course targeted for startup founders, corporation managers, and advanced students. Thematic area of the course is corporate entrepreneurship, focusing especially on the collaboration between startups and corporations.

Building a MOOC on Corporate Entrepreneurship (CE)

The mission of the course is to establish a joint language between startups and corporates. Further, it connects startups, corporates and universities across Europe. This will be done by bringing together a group of learners from these three groups and offering them an open online learning environment, a MOOC, where they can learn collaboratively about corporate entrepreneurship (CE), and ways how to best collaborate together. CE is closely related to open innovation and it is used interchangeably in some contexts. Therefore, the course also aims at bridging the gap between the traditional organizational boundaries of these three actors by having them take part in innovation activities collaboratively and, thus, enhance open innovation.

The content for the course is built upon the latest practitioner knowledge and academic research on CE. On that account, the course is co-created by seven partners across Europe; representing universities, corporates, startups and innovation networks that offer that knowledge. Moreover, in order to deepen this prior knowledge on CE and to fine-tune the contents of the course, we first conducted desk research on contemporary academic research and practitioner reports on CE. Second, we collected data from 12 qualitative interviews we carried out with decision makers and experts from startups, corporations and higher education institutions from three European countries.

These interviews revealed to us that (1) the depth and length of collaboration between startups and corporates varies, (2) the expectations are influenced by the type of organization and (3) digital tools and entrepreneurial platforms are useful tools for bridging the gap between startups and corporates. The first two points provided us with relevant information on how startups and corporates perceive their collaboration and the typical challenges and opportunities when collaborating. This background information is specifically useful for designing the contents of the course and tackling potential pitfalls related to corporate and startup collaboration. Point three reinforced our positive outlook on using a MOOC, such as the one described here, successfully as a means to facilitate innovation within the global entrepreneurial ecosystem.

In terms of practicalities, the MOOC in this context will be a six-week course of 1–2 ECTS that constitutes to approximately 50–60 hours of study time. It will be a traditional MOOC in terms of being an online course that is free-of-charge and available to everyone. However, the main target group will be learners from startups, corporates and higher education institutions. The MOOC will include four weeks of independent work on the basics of CE and open innovation, which helps to prepare learners to work together on a larger team task in weeks five and six. Within the team task, the participants solve a case using tools provided by the course.

Teams are formed by partnering “startups” with “corporates” on the basis of the challenges provided. Participants choose which role suits them best. These teams work on the challenge with tools facilitating collaboration. The main tool used will be the course’s own startup-corporate collaboration canvas “Co-innovation builder” which is used for presenting the solution for the provided challenges. Furthermore, it helps the corporate and startup teams to find a common language and on creating an understanding of how the collaboration will work at its best.

MOOC provides an opportunity to bring together thousands of learners simultaneously. This means that the content of the MOOC should suit massive masses - instead of being traditional essays or assignments. Activities the

learners are expected to do include quizzes, watching videos, reading articles and assessing their own and peers learning and contribution. In addition, the learning should take place within the digital platform, which acts as a hub for various learners who have not met each other earlier. As we expect that the background of the learners range from business managers to startup-founders, and further, to university students, the content of the assignments should fit the different backgrounds of the participants.

Discussion and implications

Open innovation challenges the whole ecosystem to adjust players' operating models, practices, and platforms to support collaboration across organizational boundaries. Even though individual actors within organizations already may work across organizational borders together, there is an increasing need for institution wide practices facilitating open innovation and collaboration. An example is rapidly growing number of corporations own incubators, accelerators, or other venture creation programs. The need for continuous innovation has forced corporations to look for new and fresh ideas outside their own company borders – namely from startup ecosystems. Increasingly, you can find corporate representatives in startup events. This development drives universities and higher education institutions to consider their position in the ecosystem.

Terms such as life-long learning or continuous learning describe the demands of the current work-life. From a business perspective, increased competition and the need to stay ahead in technological development, especially in the knowledge intensive fields, require new flexible ways to upgrade the firm's human capital. This means continuous competence development and innovation in corporations. In order to stay ahead with the newest developments, this cannot happen within the company boundaries. Digital learning shows as one answer to the increasing need for re-skilling and up-skilling competitive workforce. It provides mechanism for a variety of actors in the open innovation ecosystem to work together around a specific theme.

Digital platforms provide opportunities for learning and facilitating the collaboration. Learning analytics - such as number of dropouts or entries in the discussion forum – provide cues on how well learners are on the other hand working or collaborating in a platform. The knowledge, expertise and analytics accumulated during the previous online courses help to understand learning within the MOOC platform when needed. MOOC can operate as a digital platform, which brings learners from startups, corporations, and uni-

versity together. The MOOC provides also discussion forums and collaboration space enabling informal interaction.

As there is an increasing need from the industry, open innovation movement drives higher education institutions to consider their position in a wider entrepreneurial ecosystem. In the future, the knowledge, skills and competences of all ecosystem actors may be more intensively needed, when digital contents and courses are created. It challenges the higher education institutions to take a more active role as a bridge builder to attract the right organizations and entrepreneurs to their ecosystem. We argue that the passive intermediary role is not enough for higher education institutions. On the contrary, the role should be proactive bridge builder between the various ecosystem players such as students, startups, corporations, SMEs, science parks, associations and institutions. Education in a complex environment cannot happen only inside the university walls. Instead, it means involvement of several actors in the learning process.

Digital tools challenge the role of the traditional university. It is already possible to enhance one's entrepreneurial competencies through participating courses provided globally by online learning platforms such as Coursera or Udacity. Therefore, the role of merely producing knowledge and teaching becomes increasingly challenged. Instead, the role of a bridge builder, facilitating interaction and enabling collaboration becomes increasingly important. As the demands for life-long learning or continuous learning increases, the participants for the courses may come from very diverse backgrounds in the future – also experienced and tenured experts require new skills and competences in addition to students starting their careers. This means increased emphasis on constant collaboration with the ecosystem players.

From an individual perspective, new digital economy provides opportunities to start a business and increase capacities for both to successfully start-up a company, and to increase one's competence portfolio. From the perspective of entrepreneurship education, digital courses provide a way to get tailored knowledge suitable for each learner's individual needs. We offered one example of these digital courses in this paper, a MOOC focusing on corporate entrepreneurship.

In order to find the most suitable ways to teach entrepreneurship, universities and established companies, startups, mentors, associations, and other universities are increasingly expected to collaborate. In addition to providing new knowledge through research and teaching aspiring entrepreneurs, we suggest that there should be an institution wide practices, platforms and mechanisms (programs, platforms, entrepreneurship centers, incubators) facilitating collaboration between ecosystem partners in place within the higher education ins-

titions.

The field of entrepreneurship education is constantly developing. Although the latest reviews state that there is still lack of consensus on what it is meant and what should its impacts be, there is clear aspiration for reflecting and advancing the field. Although lately customer oriented pedagogies such as design thinking, Lean startup models and business model canvases boosting agility instead of more stable business plan writing have dominated the discussion, the field is still in need for self-reflection. It seems that often the focus on new practices aimed to boost entrepreneurship education still focus on the activities happening inside the university walls. There is still potential in jointly orchestrating entrepreneurship education with the ecosystem partners and taking advantage of digital opportunities.

References

- Abreu, M., Demirel, P., Grinevich, V. & Karataş-Özkan, M. 2016. Entrepreneurial practices in research-intensive and teaching-led universities. *Small Business Economics*, 47(3), 695–717.
- Al-Atabi, M. & DeBoer, J. 2014. Teaching entrepreneurship using massive open online course (MOOC). *Technovation*, 34(4), 261–264.
- Alves, J., Marques, M. J., Saur, I. & Marques, P. 2007. Creativity and innovation through multidisciplinary and multisectoral cooperation. *Creativity and innovation management*, 16, 27–34.
- Axtell, C.M., Fleck, S.J. & Turner, N. (2004). Virtual teams: Collaborating across distance. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 19, 205–248.
- Baltes, B. B., Dickson, M. W., Sherman, M. P., Bauer, C. C. & LaGanke, J. S. 2002. Computer-mediated communication and group decision making: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 87, 156–179.
- Blank, S. 2013. Why the Lean Start-up changes everything? *Harvard Business Review*, May 2013, 63–72.
- Chang, Y., Yang, P. Y., Martin, B. R., Chi, H. & Tsai-Lin, T. 2016. Entrepreneurial universities and research ambidexterity: A multilevel analysis. *Technovation*, 54, 7–21.
- Chesbrough, H. 2017. The Future of Open Innovation. *Research-Technology Management*, 60:1, 35–38.
- Cohen, B., Almirall, E. & Chesbrough, H. 2016. The City as a Lab: Open Innovation Meets the Collaborative Economy. *California Management Review*, 59(1), 5–13.
- Díez-Vial, I. & Montoro-Sánchez, Á. 2016. How knowledge links with universities may foster innovation: The case of a science park. *Technovation*, 50, 41–52.
- Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Eds.), *Collaborative learning: cognitive computational approaches*. Oxford: Elsevier.
- Gibb, A.A. 2005. The future of entrepreneurship education-determining the basis for coherent policy and practice? In P. Kyrö & C. Carrier (Eds.) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Hämeenlinna: University of Tampere.
- Gibson, C. B. & Gibbs, J. L. 2006. Unpacking the concept of virtuality: The effects of geographic dispersion, electronic, dynamic structure, and national diversity on team innovation. *Administrative Science Quarterly*, 51(3), 451–495.

- Guerrero, M., Urbano, D., Fayolle, A., Klofsten, M. & Mian, S. 2016. Entrepreneurial universities: Emerging models in the new social and economic landscape. *Small Business Economics*, 47(3), 551–563.
- Hartshorn, C. & Hannon, P.D. 2005. Paradoxes in entrepreneurship education: chalk and talk or chalk and cheese. A case approach. *Education + Training*, 47, 616–627.
- Heinonen, J. 2007. An entrepreneurial-directed approach to teaching corporate entrepreneurship at university level. *Education Training*, 49(4), 310–324.
- Huff, A., Möslin, K. & Reichwald, R. (Eds.). 2013. *Leading Open Innovation*. MIT Press.
- Jamieson, I. 1984. *Schools and Enterprise*. In A. G. Watts and P. Moran (Eds.), *Education for Enterprise*, 19–27. Cambridge: CRAC, Ballinger.
- Johnston, A. & Huggins, R. 2018. Partner selection and university-industry linkages: Assessing small firms' initial perceptions of the credibility of their partners. *Technovation*, 78, 15–26.
- Järvenpää, S. L. & Leidner, D. E. 1999. Communication and trust in global virtual teams. *Organization Science*, 10, 791–815.
- Kirby, D. A. 2006. Creating entrepreneurial universities in the UK: Applying entrepreneurship theory to practice. *The Journal of Technology Transfer*, 31(5), 599–603.
- Kyrö, P. 2008. A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. *International Journal of Business and Globalization* 2 (1), 39–55.
- Link, A. N. & Sarala, R. M. 2019. Advancing conceptualisation of university entrepreneurial ecosystems: The role of knowledge-intensive entrepreneurial firms. *International Small Business Journal*, 37(3), 289–310.
- Lockett, N., Kerr, R. & Robinson, S. 2008. Multiple perspectives on the challenges for knowledge transfer between higher education institutions and industry. *International Small Business Journal*, 26(6), 661–681.
- McAdam, M., Miller, K. & McAdam, R. 2016. Situated regional university incubation: A multi-level stakeholder perspective. *Technovation*, 50, 69–78.
- Mwasalwiba, S.E. 2010. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, Vol. 52 No. 1, pp. 20–47
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., Walmsley, A. 2017. The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of management learning & education*, 16, 277–299
- Peltonen, K. 2014. How can teachers' entrepreneurial competence be developed? A collaborative perspective. *Education + Training*, 57(5), 492–511.
- Penaluna, K., Penaluna, A., Usei, C. & Griffiths, D. 2015. *Enterprise education needs enterprising educators*. *Education & Training*, 57(8/9), 948–963.
- Pittaway, L. & Cope, J. 2007. Simulating entrepreneurial learning. Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning* 38(2), 211–233.
- Rajalo, S. & Vadi, M. 2017. University-industry innovation collaboration: Reconceptualization. *Technovation*, 62, 42–54.
- Schumpeter, J.A. 1934. *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credits, Interest, and the Business Cycle*. Transaction Publishers, Piscataway.
- Soetanto, D. & Jack, S. 2016. The impact of university-based incubation support on the innovation strategy of academic spin-offs. *Technovation*, 50, 25–40.
- van der Sijde, P., Ridder, A., Blaauw, G. & Diensberg, C. 2008. *Teaching entrepreneurship. Cases for education and training*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Weiblen, T. & Chesbrough, H. W. 2015. Engaging with Startups to Enhance Corporate Innovation. *California Management Review*, 57(2), 66–90.
- Zhang, Q., MacKenzie, N. G., Jones-Evans, D. & Huggins, R. 2016. Leveraging knowledge as a competitive asset? the intensity, performance and structure of universities' entrepreneurial knowledge exchange activities at a regional level. *Small Business Economics*, 47(3), 657–675.

MONIMUOTOINEN YRITTÄJYYSKASVATUS

Kaija Arhio, Centria ammattikorkeakoulu

Marja-Liisa Kaakko, Centria ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Monimuotokoulutuksen osuus ammattikorkeakoulutuksesta on voimakkaasti lisääntynyt viime vuosina. Tämä haastaa myös yrittäjyyskasvatuksen, sekä sisällön että yrittäjyyskurssien toteutusmallien osalta. Toisaalta monimuoto-opiskelijaryhmissä oleva monipuolinen kokemus on vahvuus.

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiset menetelmät ovat opetuksen toteutuksen osalta lähtökohtaisesti itsestäänselvyys. Oppiminen tapahtuu monimuotoisesti ja tämä sinällään toteuttaa hyvin yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita. Ryhmän osaamisen ja kokemuksen hyödyntämisessä on kuitenkin vielä paljon kehittämispotentiaalia.

Päivätoteutuksissa on mahdollista toteuttaa erilaisia yrittäjyyskursseihin liittyviä intensiivijaksoja ja sitoa työskentely yhteiseen aikataulutukseen. Monimuotototeutuksissa tämä on periaatteessa mahdollista, mutta käytännössä useinkaan ei.

Täysin monimuotoisena, käytännössä etänä tehtävät opinnot haastavat yrittäjyyskurssin perinteiset toteutusmallit, olipa kyseessä NY-ohjelma, innovaatioleiri tms. Yrittäjyyskurssien vahvuutena on yhteinen ideointi ja saman pöydän ääressä tapahtuvat pohdinnat. Monimuotokoulutuksessa tämä pitäisi voida toteuttaa sähköisen kanavan kautta.

Vahvuutena yrittäjyysopintoihin tyypillinen monimuotoryhmä on myös hyvin monimuotoinen. Ryhmässä on hyvin eri ikäisiä, erilaisella koulutus- ja työkokemustaustalla olevia henkilöitä. Tämä tarjoaa hyvän mahdollisuuden oppia toisilta ja yhdistää osaamista. Ryhmässä on usein myös yrittäjätaustan omaavia opiskelijoita ja paljon yhteyksiä eri yrityksiin. Tämä on resurssi opetuksen toteutuksen näkökulmasta.

Artikkelin tarkoituksena on haastaa pohtimaan yrittäjyyskasvatusta monimuotototeutuksissa. Valmista mallia meillä ei ole, vaan tavoitteena on tuoda asia yhteiseen mietintään.

Asiasanat: monimuotokoulutus, ammattikorkeakoulu, yrittäjyyskurssi, yrittäjyyskasvatus

Monimuotokoulutus ja yrittäjyyskasvatus

Monimuotokoulutuksella tarkoitetaan yleisesti opiskelua työn ohessa. Perinteisesti on puhuttu nuorten koulutuksesta (päivätoteutukset) ja aikuis-koulutuksesta (monimuotototeutukset). Näin edelleen arkikielessä, mutta mielenkiintoiseksi tämän tekee havainto, että esimerkiksi Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019) määrittelee edelleen koulutuslajin käsitteet nuorten koulutus ja aikuiskoulutus. Tosin tilastotaulukoissa käytetään termejä päivätoteutus ja monimuotototeutus.

Vuonna 2009 kaikista ammattikorkeakouluopiskelijoista monimuoto-opiskelijoita oli vajaa 15 %, ja vuonna 2018 19 %. Centria-ammattikorkeakoulussa vuonna 2018 monimuoto-opiskelijoiden osuus oli jo peräti 29 %, kun vuoden 2009 tilastojen mukaan osuus oli hieman valtakunnallista keskiarvoa pienempi, 14 %. (Vipunen 2019).

Monimuotoinen opiskelu sopeutuu työssäkävijän aikatauluihin. Yleensä opinnoissa vuorottelevat itsenäinen, kampuksen ulkopuolella tapahtuva opiskelu sekä kampuksella järjestettävä lähiopetus. Osassa koulutuksia lähipäiviä on hyvin vähän tai ei lainkaan. Opiskelijan on mahdollista käyttää omaa työympäristöä oppimisympäristönä ja hyödyntää mahdollisuuksien mukaan omia työtehtäviä ja niiden kehittämistä osana opintoja. Käsitteenä tämä on lähellä sulautuvaa oppimista (blended learning, BL). (Porter et al. 2014).

Blended learning liitetään usein digitaalisuuteen ja siihen liittyvät ratkaisut ovat yleistyneet korkeakouluissa. (mm. Porter et al. 2016; Okaz 2015). Sulautuva oppiminen yhdistää erilaiset ympäristöt ja samalla yhdistyvät niin kouluoppiminen (formaali), epävirallinen (nonformaali) ja arkielämän oppiminen (informaali). Pedagogisena ratkaisuna sulautuva oppiminen mahdollistaa erilaisten oppimisympäristöjen tarkoituksenmukaisen soveltamisen. (Itkonen-Isakov 2013).

Käytännössä monimuotokoulutus hyödyntää digitaalisuutta ja verkkooppimisalustoja. Opetustilanteiden nauhoittaminen mahdollistaa oppijan oman aikataulun mukaisen opiskelun. Kuitenkin interaktiivisuus ja kommunikointi ovat tehokkaan oppimisen kannalta tärkeät elementit. Interaktiivisuudelle on tunnistettavissa kuusi eri muotoa: opiskelija-opiskelija, opiskelija-opettaja, opiskelija-oppisisältö, opettaja-opettaja, opettaja-oppisisältö ja oppisisältö-oppisisältö. (Raspopovic et al. 2017).

Monimuotokoulutuksen yleistymisen ammattikorkeakouluissa tarkoittaa myös opettajuuden muutosta. Lisääntyvä monimuotoisuus haastaa opettajan roolia niin verkkopedagogiikan kuin yritysysteistyön suhteen. Muuttuvassa toimintaympäristössä tarve yksilöllisten ja monimuotoisten oppimispolkujen sekä työelämäläheisten menetelmien käytölle lisääntyy. (mm. Varjonen &

Laakso 2016; Pakkala 2017; Itkonen-Isakov 2013). Osaamishaasteena on myös opettajan toiminnan muuttuminen yksilötoimijasta verkostotoimijaksi. (Töytäri ym. 2019)

Opetus- ja kulttuuriministeriön Yrittäjyyslinjausten mukaan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on yrittäjyyteen liittyvien myönteisten asenteiden, tietojen ja taitojen kehittäminen. Tämä tarkoittaa laaja-alaista työtä yrittäjyyden vahvistamiseksi eri kouluasteilla yhteistyössä työelämän verkostojen kanssa. Yrittäjyyskasvatuksessa korostuvat toiminnallisuus sekä kokeilemalla ja tekemällä oppiminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017).

Yrittäjyyskasvatuksessa luontaisesti toteutuu monimuotoiset menetelmät ja pedagogiset ratkaisut. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksen mukaan yrittäjyyskoulutuksen innostavuus ja laatu toteutuvat yrittäjyysopintoja toteutettaessa yritysytistyössä, monipuolisesti, monia menetelmiä soveltaen sekä monialaisesti. Lisäksi autenttiset yrittäjyyskokemukset lisäävät yrittäjyysopintojen mielekkyyttä. Toisaalta selvityksessä tuli esiin opiskelijoiden palaute, jossa yrittäjyyden verkkokursseja ei koettu kiinnostavina. (Huusko ym. 2018).

Yrittäjyyskoulutus Centria-ammattikorkeakoulun Ylivieskan kampuksen tuotantotalouden opetussuunnitelmassa

Centria-ammattikorkeakoulun Ylivieskan kampuksen tuotantotalouden opetussuunnitelmassa ovat seuraavat varsinaiset yrittäjyyskoulutukseksi määritellyt opintojaksot: Yrittäjyys ja yrityksen toimintaympäristö, 5 op ja Liiketoiminnan suunnittelu ja käytännön yritystoiminta, 5 op. Opintojaksot on suoritettu viime vuosina Averkon (Campus Online) tarjoamina verkkototeutuksina tai vaihtoehtoisena opintojaksonea on ollut tarjolla lähiopetuksena toteutettu 10 opintopisteen laajuinen NY Start Up -kurssi Nuori Yrittäjyys ry:n ohjelman mukaisena. Ylivieskan kampuksella on jo noin kymmenen vuoden ajan kokeiltu ja kehitetty erilaisten toteutusten kautta harjoitusyritystoimintaa, alkuun virtuaalisina toteutuksina ja sittemmin Nuori Yrittäjyys ry:n kurssien muodossa. Toteutuksia on ollut sekä liiketalouden että tuotantotalouden koulutusohjelmissa. NY Start Up -kursseille on osallistunut opiskelijoita myös sähkötekniikan koulutusohjelmasta. Kaikissa kokeiluissa on löytynyt hyviä käytäntöjä ja myös kehitettävää. (Arhio & Kaakko 2015a; 2015b).

Ylivieskan kampus on muuttumassa monimuotokampukseksi eli jo viimeiset kaksi vuotta kaikki aloittavat ryhmät ovat olleet monimuotoryhmiä. Opetuksen toteutusmalli vaihtelee eri koulutusohjelmissa ja myös eri vuosikurssien

välillä. Osan ryhmien opetus on perjantaisin ja lauantaisin siten, että siihen on mahdollista osallistua Skypen välityksellä tai myöhemmin tallenteen avulla. Osan ryhmien opetus on lähes kokonaan etänä, verkko- ja videoluentoina.

Yrittäjyyskoulutuksessa, erityisesti NY Start Up -kursseilla keskeistä on ollut yhteinen pohdittaminen, ryhmätyöt ja vertaistuki. Nyt uudessa monimuotoisessa mallissa täytyy näiden opintojaksojen osalta löytää uusia, joustavia oppimistapoja. Tämä haastaa sekä opettajan ja opiskelijan omaksumaan uusia toimintatapoja.

Korkea-asteen Vuosi yrittäjänä -ohjelman toteuttaminen monimuotokoulutuksessa

Centrian Ylivieskan monimuotokampuksella on tarjolla lukuvuodelle 2019-2020 yrittäjyysopintoja Nuori Yrittäjyys ry:n ohjelmien mukaisesti. Vuonna 2019 korkea-asteen NY-ohjelmien uudistumisen myötä kurssinimi NY Start Up jäi pois ja myös korkea-asteen ohjelman nimenä on Vuosi yrittäjänä. Korkea-asteen Vuosi Yrittäjänä -ohjelma koostuu kahdesta viiden opintopisteen kokonaisuudesta: Let's Innovate ja Let's Do Business. Näille on olemassa käsikirjoitukset sekä suomen- että englannin kielisinä.

Ensimmäinen opintojakso Let's Innovate, 5 op on tarjolla kolmannen vuoden tekniikan opiskelijoille sekä sosiaalialan opiskelijoille. Tuotantotalouden koulutuksessa opintojaksolla voi korvata opintojakson Liiketoiminnan suunnittelu ja käytännön yritystoiminta, 5 op. Opintojakson toteutusta varten varattiin aloitusviikonloppu syyskuulle, yksi tapaamiskerta marraskuulle ja yksi joulukuulle. Keväällä 2020 järjestetään tämän jatkoksi Let's do Business, 5op.

Näitä opintojaksoja tarjotaan vapaasti valittavina myös muiden koulutusohjelmien opiskelijoille. Näin monimuotoisuuden haaste lisääntyy eri koulutusalojen kuten tekniikan ja sosiaalialan yhdistämisen kautta tulevissa uusissa mahdollisuuksissa. Opintojaksoilla noudatetaan Nuori Yrittäjyys ry:n tekemää toimintamallia ja käsikirjaa monimuotokoulutukseen soveltaen. Käsikirjan mukaan valmennuspäiviä on yhteensä 6, meillä kolme tapaamista.

Opintojaksolle Let's Innovate ilmoittautui 21 opiskelijaa monimuotoryhmistä, tavoite oli noin 12–15 opiskelijaa. Aloituskerralla paikalla oli 12, joista muodostui kolme tiimiä. Aloitustapaamisessa oli innostunut tunnelma. Poissaolleet saivat korvaavat tehtävät, jotka kaksi opiskelijaa palautti. Kaikille osallistujille on tapaamiskertojen välillä samanlaiset tehtävät, ensimmäisten ajoitus viikoille 39–40, sitten 41–43 jne. Materiaalia ja tehtäviä julkistetaan aikataulutusti, tavoitteena korostaa, että kyseessä on prosessi. Etenkin monimuoto-opiskelijoiden kohdalla on havaittu joidenkin toivovan kaiken kurssimateriaa-

lin ja kaikkien tehtävien olevan järjestelmässä heti opintojakson alkaessa, jotta he voisivat pikaisesti urakoida opintoja. Tällainen toimintatapa ei sovellu yrittäjyysohjelmaan, jossa ideoita kypsytellään ja tietoa hankitaan pitkäjänteisesti.

Haasteena tässä toteutuksessa on ryhmän monimuotoisuus monella eri tavalla:

- ryhmässä on pääosa työn ohella opiskelevia aikuisia
- ryhmässä muutamia suoraan lukiosta tai ammattiopistosta tulleita opiskelijoita
- osa pystyy osallistumaan sovittuihin lähitapaamisiin
- osa ei pysty ollenkaan osallistumaan lähitapaamisiin
- osalla on vähän omaa ideaa jo mietittynä, osa on varmaankin sitä mieltä, että minusta ei ainakaan yrittäjää tule

Pohdintaa

Monimuoto-opiskelijoille on muodostunut melko vahva ennakoasenne, että kaikesta opiskelusta on mahdollista suoriutua käymättä kampuksella juuri lainkaan. Käytännössä opetukseen osallistutaan samanaikaisesti sekä fyysisesti paikalla ollen että etänä. Opetustapahtumat myös tallennetaan ja tallenne on katsottavissa myöhemmin. Ennakkoinformaationa Let's Innovate kurssille oli ilmoitettu, että tapaamisiin osallistuminen verkon kautta ei ole mahdollista, mutta etänä pystyy opintojakson suorittamaan. Myöskään tapaamisia ei nauhoiteta, koska kyseessä on toiminnallinen työpajatyyppinen opintojakso.

”Opintojakso käynnistyy tulevana viikonloppuna ja meillä on ensimmäiset lähitapaamiset seuraavasti:

perjantaina 20.9. klo 14–21, C204

lauantaina 21.9 klo 8–12, C204

Opintojakson toteutus on työpajatyyppinen (innovointia, palvelumuotoilua, pitchausta ...) eli näihin ei ole mahdollista osallistua skype välityksellä. Työpajoista ei myöskään tehdä skype-tallennetta. Toivottavasti mahdollisimman moni pääsee paikalle näihin sovittuihin lähitapaamisiin. Jos et pääse paikalle, saat korvaavat tehtävät seuraavan viikon alussa. Lähitapaamisten välillä on myös kaikkia koskevia itsenäisiä tehtäviä.”

Palautetta tuli välittömästi:

”Eli näin etäopiskelijana ei pääse/pysty osallistumaan kyseisille tunneille? Miksi ei ilmoitettu aiemmin?” Toisaalta saatiin myös innostunutta viestiä: ”Hyvin mie-

lenkiintoinen on tämä kurssi muuten, etenkin omalta kannalta kun työskentelen myös yrittäjänä ja testaamme markkinoita säännöllisesti ... Pystyykö tähän kurssiin esimerkiksi hyväksilukea ? Suoritan kurssin muuten korvaavilla tehtävillä. Millaiset on alustavat tehtävien palautuspäivät ja kurssin päätyminen?”

Kuten todettua, valmista mallia yrittäjyysopintojen toteuttamiseksi monimuotokoulutuksessa ei ole, haasteita sen sijaan sitäkin enemmän. Vahvuutena kampuksella on kuitenkin pitkäaikainen kokemus eri alojen yrittäjyysopintojen järjestämisestä niin NY-konseptien kuin perinteisten kurssien kautta. Edelleen eri koulutusalojen opiskelijoiden osaamisen yhdistäminen tarjoaa mielenkiintoisia mahdollisuuksia. Muoto, jossa kuitenkin osa paikalla, näyttäisi näiden kokemusten perusteella toimivan. Opettajille tämä aiheuttaa hieman enemmän suunnittelutyötä. Tämän pilotoinnin jälkeen rohkenemme aloittaa tammikuussa 2020 toisen monimuotoryhmän kanssa Let's Innovate opintojakson kokeilun, joka toteutetaan kokonaan etänä.

Pohdittaessa yrittäjyyskoulutuksen ja monimuotokoulutuksen yhteensovittamista on edelleen enemmän avoimia kysymyksiä kuin vastauksia. Miten verkko-opetus soveltuu yrittäjyyteen? Miten ryhmän tuki mahdollistuu? Kuinka tällainen toteutustapa kuormittaa opettajaa? Miten toteutuu interaktiivisuus? Riittääkö osaaminen digivälineiden käytössä?

Yrittäjyyskurssi monimuotoisena etäopiskelusovelluksena voi tarjota jotain muuta kuin perinteinen verkkokurssi, joita siis ei arvioinnin mukaan pidetty onnistuneina (Huusko ym.). Monimuotoryhmässä mahdollisesti mukana olevat yrittäjät ja yrityksissä työskentelevät voivat tuoda mukaan autenttisen oppimisen näkökulman. Monipuolisen yritysyhteistyön toteutuminen mahdollistuu ryhmän kanssa.

Opettajalle eräs haaste on monimuotoisen toteutuksen kuormittavuus. Jos opiskelijoita on runsaasti, miten opettajan työaika riittää/joustaa kaikkien huomioimiseen. Toisaalta kehittyvien digivälineiden myötä myös etänä tapahtuvassa oppimisessa voidaan toteuttaa ryhmäytymistä ja vertaisoppimista. Tämä edellyttää, että opettajalle on tarjolla tarpeellinen tuki niin oppimisympäristöjen kuin pedagogiikan kehittämiseen monimuotoisuuden vaatimusten täyttämiseksi.

Lähteet

- Arhio, K. & Kaakko, M-L. 2015a. Fun of Learning in a Virtual Practice Enterprise. In: Todorov, K. & Dimitrov, M. (eds.). *Entrepreneurial/Managerial Innovative Strategies and Behaviour in Global Multicultural Environment. Proceedings of the Sixth International Conference 9-12 September 2014, Nessebar, Bulgaria.* s. 247–256.
- Arhio, K. & Kaakko, M-L. 2015b. Analysis of Three Different Examples of Entrepreneurship Education and Learning in Higher Education: Practice Enterprise, Business Simulation Game and Junior Achievement. Conference paper RENT XXIX - RESEARCH IN ENTREPRENEURSHIP AND SMALL BUSINESS, ZAGREB, CROATIA, NOVEMBER 18–20, 2015.
- Hakala A., Ikonen H., Pakkala A. & Pintilä T. (Eds.). 2017. Koulutuksen kehittämisen katsaus 2016 : Pedagentit monimuotokoulutuksen mentoreina. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 231, Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Huusko M., Vettenniemi J., Hievanen R., Tuurnas A., Hietala R., Kolhinen J. & Ruskovaa E. 2018. Yrittämään oppii yrittämällä – Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa –arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2018/11/KARVI_2518.pdf
- Itkonen-Isakov T-M. 2013. Kohti sulautuvaa oppimisympäristöä. In: Savander-Ranne C., Lindfors J., Lankinen P. & Lintula L. (eds.). *Kehittyvät oppimisympäristöt. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja.* s. 54–63.
- Okaz A.A. 2015. Integrating Blended Learning in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 186: 600–603.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017. *Yrittäjyyslinjaukset koulutukseen*. Saatavana: <http://minedu.fi/documents/1410845/4363643/yrittajyylinjaukset-koulutukseen-okm-2017.pdf/dd81b6e7-888e-45e4-8c08-40d0d5a5277e>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. <https://vipunen.fi/fi-fi/Sivut/K%C3%A4sitteet-ja-m%C3%A4%C3%A4ritelm%C3%A4t.aspx>.
- Pakkala A. 2017. Opettajan roolin muutos ja valmentava ohjaus. In: Hakala, A., Ikonen, H., Pakkala, A & Pintilä, T. *Koulutuksen kehittämisen katsaus. Pedagentit monimuotokoulutuksen mentoreina. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 231.* https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/123235/JAMKJULKAISUJA2312017_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Porter W.W., Graham C.R., Spring K.A. & Welch, K.R. 2014. Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education* 75: 185–195.
- Porter W.W., Graham C.R., Bodily R.G. & Sandberg D.S. 2016. A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education. *Internet and Higher Education* 28: 17–27.
- Raspopovic M., Cvetanovic S., Medan I. & Ljubojevic D. 2017. The Effects of Integrating Social Learning Environment with Online Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(1).
- Savander-Ranne C., Lindfors J., Lankinen P. & Lintula L. (Toim). 2013. *Kehittyvät oppimisympäristöt. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. TAITO-TYÖELÄMÄKIRJAT* 5.
- Töytäri A., Tynjälä P., Vanhanen-Nuutinen L., Virtanen A. & Piirainen A. 2019. Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21(1), 14–20. <https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak.kirja-1.2019-taitto-1.pdf>
- Varjonen, B. & Laakso A. 2016. Mitä teemme ja mitä jätämme tekemättä – Osaamisen profiointityön prosessi Hämeen ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 18(1), 72–82. https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2016_1_lehti.pdf

LUOVIEN ALOJEN LIIKEIDEOIDEN ARVIOINTITYÖKALU

Jari Ratilainen, VAMK Muotoilukeskus MUOVA

Henry Paananen, HAMK Edu -tutkimusyksikkö

Arja Puustinen, HAMK Edu -tutkimusyksikkö

Miia Lammi, VAMK Muotoilukeskus MUOVA

Veera Hautala, VAMK Muotoilukeskus MUOVA

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää yrittäjille, opettajille ja yritysneuvojille työkalu luovien liikeideoiden ja tuotteiden arviointiin. Tässä paperissa kuvaamme työkalun kehittämisen alkuvaiheita, joissa työstimme kehittämis-, arviointi- ja oppimismallia ja testasimme mallia kohderyhmällä. Arviointityökalua rakennettaessa käyttöympäristön ja -tilanteiden ymmärtäminen, käyttäjien tunnistaminen sekä työkalun sisällölliset tarpeet ja toiveet ovat keskeisiä lopputuloksen kannalta.

Paperin teoreettinen viitekehys on monialainen ja perustuu liiketaloustieteen, muotoilun ja pedagogiikan tutkimuksiin ja teorioihin. Tutkimusmenetelmä on tutkimus muotoilun avulla (*Research through Design*), jossa tyypillisesti yhteiskunnalliseen ongelmaan haetaan ratkaisua kehittämisprosessin kautta.

Kehittäminen perustuu käyttäjälähtöisen suunnittelun ja muotoiluajattelun menetelmiin. Paperin aineistona toimivat arviointimallin konseptikuvat, työpajojen ja tapaamisten muistiinpanot sekä kirjalliset arvioinnit sekä valtakunnallisesti kerätyt tulokset yritysneuvojille ja opettajille tehdyistä teema-haastatteluista, ryhmäneuvontaan osallistuneille yrittäjille tehdyn kyselyn tulokset sekä haastattelut yritysneuvojille.

Käyttäjälähtöisen suunnittelun lopputulosten arvioinnissa korostuvat käytettävyys (*usability*), toteutettavuus (*feasibility*) sekä elinkelpoisuus (*viability*). Arviointityökalun käyttäjien kokemukset, käyttäjien ja organisaatioiden tarpeiden ymmärtäminen sekä yhteissuunnittelu ovat tässä vaiheessa merkittäviä. Tuloksissa tuodaan käyttäjien ja asiantuntijoiden kokemuksia arviointimallista ja pohditaan mallin hyötyä ja käyttöä oppilaitosympäristössä. Yrittäjyyden kompetensseja peilataan EntreComp-viitekehukseen. Arviointityökalua kehitetään edelleen tuottamalla kehittämis- ja arvioinnin menetelmiä sekä luovien alojen yrittäjien osaamismerkkikonstellaatio, jotka yhdessä muodostavat kehittämis-arviointi-oppimistyökalun.

Avainsanat: luovat alat, yrittäjyys, muotoiluajattelu, osaamismerkit

Johdanto

Luovien alojen yrittäjyys on kasvava liiketoiminnan alue (KTM 2007). Aineeton arvонуonti ja luova talous on viime vuosina nostettu yhdeksi suomalaisen kilpailukyvyn menestystekijäksi ja kasvun kärjeksi. Luovien alojen kehittymisen tiellä on kuitenkin useita hidastavia tekijöitä, jotka vaikeuttavat yritysten syntyä, kasvua ja kehittymistä, työllistävyyden kasvua, sekä luovan potentiaalın hyödyntämistä muilla toimialoilla. Yrityspalveluja on runsaasti, ne ovat hajanaisia eivätkä tarjoa monialaiseen verkostoitumiseen riittävän vahvaa alustaa. Luovan osaamisen laajempi hyödyntäminen on jäänyt sattumanvaraiseksi eikä kovin systemaattiseksi. (TEM 2014; OKM 2017.)

Yrityspalvelujen toimijoilla on rajallisesti erityisosaamista, jota tarvitaan aineettoman arvon luomiseen perustuvien tuotteiden ja palveluiden menestymis-potentiaalın arvioinnissa. Vaikka tietoa yritystoiminnan aloittamiseen ja kehittämiseen on runsaasti, on sen saatavuus ja löydettävyys usein haaste. Yrittäjän oma osaaminen ja toisaalta yritystoiminnan tarpeet eivät kohta. Eri selvitysten mukaan oman osaamisen tunnistaminen ja liiketoiminnan tuotteistamisen puute on merkittävä este yritystoiminnan kasvulle. (Rinne 2019; Creve 2.0 -hankesuunnitelma; OKM 2017.)

Creve 2.0 hankkeen tavoitteena on vastata tulevaisuuden osaamistarpeisiin vahvistamalla luovien alojen yrittäjien osaamista tarjoamalla neuvonta- ja koulutuspalveluja, järjestämällä yrittäjäkoulutuksia sekä rakentamalla työkaluja aloittavien yrittäjien sekä yritysneuvojien ja yrittäjyyden opettajien tarpeisiin. (Majabacka & Janhila 2018) Yhtenä toimenpiteenä on suunniteltu uusien liikeideoiden kehittämiseen tarkoitettu arviointimalli. Arviointimallın tarkoituksena on auttaa yrittäjää tai yrittäjäksi aikovaa jäsentämään omaa ajatteluaan sekä arvioimaan liikeidean eri ulottuvuuksia, potentiaalia, onnistumisen edellytyksiä ja toteutettavuutta useasta eri näkökulmasta. Opettajalle tai yritysneuvojalle arviointimalli tarjoaa konkreettisen ja kokonaisvaltaisen työkalun, joka auttaa suuntaamaan kehittämistoimia oikeisiin kohteisiin.

Tulevaisuudessa arviointimalli toimii digitaalisella alustalla, joka mahdollistaa profiilin luomisen sekä kehittämis-, arviointi- ja oppimispolun sekä vuorovaikutuksen vertaisryhmän ja ammattilaisten kanssa. Yritystoimintaa suunnitteleva voi hyödyntää liiketoiminnan strategia- ja kehitysmenetelmiä, valmiita harjoitustehtäviä, oppimissisältöjä ja -merkkejä sekä vertaistukena muiden yrittäjäksi aikovien käyttäjien verkostoa sekä ammattilaisten antamaa sparrausta ja palautetta.

Liiketoiminta luovalla alalla

Luovat alat voidaan määrittää osittain päällekkäisinä kulttuurin, teknologian, tieteen ja kaupan aloina. Luovat alat pitävät sisällään laajan aktiviteettien joukon, joihin kuuluvat kulttuuriala sekä kaikki kulttuuriset ja taiteelliset tuotannot. Näillä aloilla on ominaista, että tuote tai palvelu sisältää huomattavan taiteellisen tai luovan työn ponnistuksen. (Martinaitytė & Kregždaitė 2015). Suomessa luoviin aloihin kuuluvat mm. animaatiotuotanto, arkkitehtipalvelut, elokuva- ja tv-tuotanto, kuvataide ja taidegalleriat, käsityö, liikunta- ja elämäspalvelut, mainonta ja markkinointiviestintä, muotoilupalvelut, musiikki ja ohjelmalvelut, peliala, radio- ja äänituotanto, taide- ja antiikkikauppa, tanssi ja teatteri sekä viestintäala (KTM 2007). Luovan alan voidaan myös katsoa sisältävän kaikki alat, jotka synnyttävät tekijänoikeuksia, patenteja tai tuotemerkkejä ja nähdään liiketoimintana, joka perustuu aineettoman omaisuuden kaupalliselle hyödyntämiselle (TEM 2011).

Luovien yritysten halukkuus osallistua liiketoiminnan kehittämiseen on ollut heikkoa, mihin ovat vaikuttaneet esimerkiksi asenne ja osaamispuutteet. Valtaosa luovien alojen yrityksistä on mikroyrityksiä, joilla ei ole riittävää liiketoimintaosaamista toimintansa määrätietoiseen kehittämiseen. Taiteilijoiden ja luovien alojen ammattilaisten opinnoista puuttuu usein riittävä työelämään ja yritystoimintaan valmentava koulutus. Muiden toimialojen yritykset hyödyntävät niukasti omissa T&K-työssään ja liiketoiminnan kehittämisessä luovien alojen osaamista, esimerkiksi muotoiluajattelua ja käyttäjäkokemuksia eikä luovilla aloilla ja monialaisessa yhteistyössä ole tarvittavia osaamiskeskittyviä. (OKM 2017; Rae 2004; KTM 2007.)

Useissa tutkimuksissa painotetaan luovien alojen yritysten tarvetta kehittää kaupallista kasvua (Kim ym. 2010; Rinne 2019) sekä tarvetta liiketoiminta-, strategia- sekä talousosaamisen vahvistamiselle. Luovan liiketoiminnan tarkoituksena on valjastaa ja hyödyntää luovuutta kaupallisessa käyttötarkoituksessa. Tästä huolimatta, luovan alan yrittäjät käyttävät usein ”orgaanista” lähestymistapaa liiketoimintansa kehittämiseen määrätietoisesti kehittämisoiteen sijaan (NESTA 2006).

Luovan alan yrittäjät ovat liiketoiminnan kaupallisen puolen lisäksi tyyppillisesti kiinnostuneita ja motivoituneita yhteiskunnallisista ja kulttuurillisista ulottuvuuksista (Newbiggin 2014). Vain pieni osa on motivoitunut yksinomaan taloudellisista tavoitteista. Suuri osa näkee yrittäjyyden itsensä työllistämisen väylänä, jonka kautta yrittäjä toteuttaa haluttuun elämäntapaan liittyviä tavoitteita: tehokas työ-vapaa-aikatasapaino, aika perheen kanssa tai asumipaikan valinta. (Chaston 2008). Esimerkiksi useat muotoilijayrittäjät näyttäsivät painottavan henkilökohtaisten tarpeiden täyttymistä teollisena muotoilijana varallisuuden kasvattamisen tai nopean urakehityksen sijaan. Kaupallinen

menestyminen ei ole ensisijainen syy itsensä työllistämiseksi vaan he korostavat tarvetta itsenäisyydelle ja vapaudelle. (Tötterman 2008.)

Hallitseva vaikutus on myös laajalti vallalla olevalla “taidetta taiteen vuoksi”- näkemyksellä. Tämä korostaa kahtiajakoa sen välillä, tulisiko luovan ammattilaisen valmistaa vain henkilökohtaisesti mielekkäitä tuotantoja vaiko markkinoilla olevaan kysyntään vastaavia ratkaisuja. Luova lahjomattomuus saa usein uskomaan, että markkinakysyntään vastaaminen on halventava toiminto ja omille uskomuksille ja taiteen kautta tapahtuvan itseilmaisun tarpeelle rehellisenä pysyminen poistaa kaikki mahdollisuudet taloudellisen voiton tavoittelulle. (Chaston 2008.)

Useat luovalla alalla toimivat työllistävät itse itsensä ja työskentelevät lisäksi palkkatyössä olosuhteiden asettamasta pakosta täyttääkseen välttämättömät elämänlaatuun liittyvät tarpeet. Tämän seurauksena liikkeenjohdollinen omistautuminen on heikkoa eikä aikaa liikene liiketoiminnallisiin prosesseihin. (Küttim ym. 2011) Tunnusomainen piirre luovien alojen yrityksille on se, että ne menestyvät usein vain toistensa keskuudessa. Luovat yritykset kerääntyvät yhteen ja synnyttävät vakiintuessaan itsensä ylläpitäviä luovan toiminnan klustereita. Läheisyys kehittää laatutasoa ja kilpailua sekä toisaalta rohkaisee ja tiivistää yhteistyötä sekä toimintatapoja. (UNCTAD, 2010) Monet luovien alojen kasvuyritykset skaalaavat toimintaansa tekemällä yhteistyötä laajan toimijaverkoston kanssa, jossa suuri joukko pieniä yrityksiä, palveluita ja ammattilaisia muodostaa joustavan ja tehokkaan ekosysteemin. Verkostomaisessa ekosysteemissä yritysten pieni koko ei muodostu kasvun tai skaalautuvuuden esteeksi. (OKM 2017; VN 2018.)

Muotoilujatteluun perustuva luovan liiketoiminnan kehittäminen

Tuotteen tai palvelun kehittäminen kuvataan tyypillisesti prosessina, jossa tiedosta jalostetaan ideoita ratkaisuna ongelmaan (Kettunen 2013). Ideoita yhdistellään ja niistä valitaan parhaat jatkokehitykseen ja testaukseen. Muotoilun työskentelytapaa voidaan kuvata rationaalisesti lineaarisena prosessina tiedosta tuotteeksi, konstruktiiivisesti ratkaisun rakentamisena reflektoinnin kautta tai taiteellisenä prosessina (Lawson 2006; Kettunen 2013). Suunnittelumallit ja -tavat voivat olla yksilökohtaisia, jolloin muotoilijat noudattavat erilaisia työskentelytapoja tai voivat jopa olla noudattamatta minkäänlaisia prosesseja (Kettunen 2013).

Suunnittelun lähtökohdat voivat perustua joko asiakkaan tarpeeseen (*market-pull*) tai uuden teknologian hyödyntämiseen (*market-push*) (Ulrich & Eppinger 1995). Käyttäjä- tai asiakaslähtöinen suunnittelu käynnistyy asiakkaiden tarpeiden ja toiveiden tunnistamisella. Asiakastutkimus pyrkii luomaan ym-

määrystä mm. asiakkaan arvonmuodostamisesta ja käyttökokemuksista. Ratkaisun kehittämistä varten kerätään tietoa asiakkaista ja ongelmasta, jolla pyritään määrittämään ongelmakenttää. Tiedon kerääminen ja analysointi voi tapahtua joko kehittämistyön alussa tai sen aikana.

Suunnittelun kohde ja lähtökohdat vaikuttavat osaltaan siihen, millainen suunnitteluprosessi kannattaa valita. Suunnittelua rajoittavat esimerkiksi fyysiset puitteet, tarjooma, tuotantotavat ja -resurssit, lainsäädäntö, viestinnälliset tavoitteet ja asiakkaan tarpeet ja kulttuuriset tekijät. Osa rajoitteista täytyy hyväksyä pysyvinä faktoina, kun taas osa voidaan ratkaista suunnittelun aikana. Näin ollen suunnittelun reunaehdot myös inspiroivat ja suuntaavat suunnittelua. Niiden huomioiminen suunnittelussa tuottaa toimivan ja käyttökohteeseen sopivan ratkaisun. (Lawson 2006.)

Muotoilu on luovaa suunnittelua, jossa ongelmia ratkaistaan usein käyttäjälähtöisesti ja visuaalisesti. (Hietamäki, Hytönen ja Lammi 2003) Muotoiluajattelu pyrkii kiteyttämään muotoilun eri muotojen, kuten palvelumuotoilun, teollisen muotoilun tai graafisen suunnittelun taustalla olevia periaatteita, jotka antavat muotoilulle omaleimaisen tavan suunnitella. Muotoiluajattelu lähestyy suunnittelun kohteita käyttäjälähtöisesti, tulevaisuusorientoituneesti ja kokonaisvaltaisesti. Suunnittelussa tunnistetaan ongelmia ja ratkaistaan niitä, luodaan ideointitekniikoiden avulla useita vaihtoehtoja ja prototypoidaan niistä havainnollisia kuvauksia, joita voidaan arvioida ja kehittää edelleen. Viimeistellyt ratkaisut viedään tuotantoon, jonka jälkeen voidaan vielä kerätä käyttökokemuksia seuraavaan kehittämiskierrosta varten. (Brown 2009.)

Oppimisen menetelmät ja mallit

Oppimiskäsitykset tai -suuntaukset ovat teoreettisia, tutkittuja malleja siitä, kuinka oppimisen ajatellaan tapahtuvan. Taustalla vaikuttavat mm. käsitykset ihmisestä, tiedosta, oppimistilanteesta ja -ympäristöstä. Nykykäsityksen mukaan oppiminen on konstruktivistista, sosiaalista, yhteistä tiedon rakentelua ja kehittämistä tietyssä tilassa, kulttuurissa ja yhteisössä (Engeström 2004; Ruohotie 2000; Kauppila 2007; Tynjälä 1999) Oppiminen nähdään osittain yksilön omana kognitiivisena mutta myös sosiaalisena tutkimusprosessina (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2001), jossa tieto rakentuu *sekä kognitiivisesti että sosiaalisesti* (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005). Oppimisen yhteistoiminnallista ja tekemistä korostavia malleja ovat mm. Learning by doing, projekti- ja tiimioppiminen (Partanen 2004), ongelmaperustainen oppiminen PBL (Poikela 2002) sekä tutkiva kehittävä oppiminen (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2001; Hakkarainen 2017).

Koska yksiselitteistä mallia oppimisesta on haasteellista todentaa, kytkeytyy käsitys oppimisesta entistä enemmän erilaisiin oppimistilanteisiin, konteksteihin ja erityisesti oppimisympäristöihin, joita voivat olla työpaikka, tiimi, luokka, ryhmä, verkkoalusta tai asiantuntijayhteisö. Heikkilä (2006) on tutkinut oppimista yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena, erityisesti työssä oppimisen näkökulmasta. Mallissa korostuvat työoppimisympäristönä, yksilön lähtökohdat sekä yhteisö. Oppiminen on näiden kolmen osa-alueen vuorovaikutuksen tulos.

Sekä työtä että oppimista tapahtuu entistä enemmän verkossa ja verkon välityksellä. Virtuaaliset oppimisympäristöt mahdollistavat ajasta ja paikasta riippumattoman oppimisen, mutta huonosti suunniteltuina ne eivät tarjoa kuin staattisen materiaalin jako- ja perehtymispaikan (Coates 2005). Lakkala (2010; 2015) esittelee pedagogisen infrastruktuurin mallin, jossa olennaista on 1) oppimistilanteiden perusrakenteiden; tukirakenteet, työkalut ja käytänteet, suunnittelu ja organisointi (design) sekä 2) työskentelyn ohjaaminen ja asiantuntijatuen antaminen tilannekohtaisesti oppimisprosessin aikana (scaffolding). Pedagogisen infrastruktuurin elementit teknologian tukemissa, yhteisöllissä työtavoissa ovat; 1) kognitiiviset elementit (miten tuetaan taitojen kehittymistä, itsenäistä hallintaa, teknologian tarjoamat ajattelun työkalut, reflektioon ohjaavat tehtävät), 2) tiedolliset elementit (miten, miksi tietoa tuotetaan, tiedon käsittelyyn ja luomiseen liittyvät työtavat, tietolähteet, toimijoiden rooli tiedon luomisessa ja jakamisessa), 3) sosiaaliset elementit (miten yhteistyötä organisoidaan ja tuetaan, vastuut ja työnjako, prosessin ja tuotosten jakaminen, yhteisöllisten teknologioiden käyttötavat) ja 4) tekniset elementit (mitä työkaluja ja teknologioita käytetään, käytön organisointi)

Salmonin (2019) verkko-oppimisen viiden vaiheen mallissa kuvataan viitekehys strukturoidulle verkko-oppimisen prosessille, jossa oppijat kehittyvät saadessaan oikeanlaista tukea jokaisessa oppimisprosessin vaiheessa. Malli keskittyy ryhmien vertaisten vuorovaikutukseen, johon yhdistetään oppimateriaalit ja ohjaajat.

Motivaatio näyttelee suurta roolia oppimisessa ja tutkimusten mukaan on todettu, että pelillistämisen kautta voidaan tukea sisäisen ja ulkoisen motivaation syntymistä. Koulutuksen kontekstissa tämä tulkinta pelillistämisestä tukee myös Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke -teoriaa (Vygotsky 1978). Oppimisen toteutuksissa nähdään usein pelillistämisen yleisimpiä tapoja kuten. tasot, pisteet ja pistetaulukot (Deterding 2012). Yksi tapa osaamisen jäsentämiseen ovat digitaaliset osaamismerkkit, joiden avulla voidaan tunnistaa oppimista ja osaamista riippumatta ajasta, paikasta ja koulutuksen muodollisuudesta (Open Badges 2019).



Kuvio 1. Verkko-oppimisen viisi vaihetta (Salmon 2019).

Open Badges -merkkien tekninen spesifikaatio määrittelee merkin sisällön ja sisältää tietoa merkin nimestä, kuvauksesta, myöntämiskriteereistä, osaamisen osoittamisen tiedoista sekä voimassaolotiedot (Open Badges 2019). Osaamismerkki toimivat myös pelillisinä elementteinä, jotka tutkimusten mukaan lisäävät opiskelumotivaatiota. (Brauer & Siklander 2017; Brauer, Siklander & Ruhalahti 2017). Osaamismerkkikonstellaatiota suunniteltaessa on hyvä sisällyttää saavutusosaamismerkkejä (engl. milestone badge/achievement badge), jotka oppija saa tietyn merkkimäärän keräämisen jälkeen tai tulevat jonkun merkkiperheen suorittamisen yhteydessä (Brauer 2019). Pelillisyyden edistämiseksi osaamismerkkien vaikeustason tulisi olla juuri sopivia suhteessa oppijan kykyihin ja kertyneeseen osaamiseen, jotta ne tukisivat sisäistä motivaatiota (Deterding 2012).

Osaamismerkkein ohjautuva oppiminen (*instructional badging*) tukee oppijan oppimisprosessia sekä oman oppimispolun visualisointia (Brauer 2019). Oppija tunnistaa osaamismerkkien kautta oman osaamisensa tason ja voi valita suoritettavaksi merkkejä, joiden sisällöistä hänellä on vielä opittavaa. Samalla hän voi myös pyytää osaamisensa tunnustamista lähettämällä hakemuksen, jos hänellä on jo osaamisen osoittamiseen tarvittavat todisteet (*evidence of learning*) (Brauer 2019). Oppijan on mahdollista rakentaa omia tarpeitaan vastaava oppimispolku, jota osaamismerkki ja tiettyyn teemaan liittyvät merkkiperheet tukevat.

Tutkimuksen tavoite ja menetelmät

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata luovan liiketoiminnan arviointimalli ja sen testaus yrittäjillä ja yritysneuvojilla, opettajilla ja asiantuntijoilla. Arviointimallin tarkoituksena on arvioida ja kehittää aineettoman arvoon perustuvien tuotteiden ja palveluiden menestymispotentialia entistä paremmin. Mallin kehittäminen on edennyt iteratiivisesti monialaisena asiantuntijatyönä sekä Creve 2.0 -projektin tiimissä ja ohjausryhmässä. Mallia on testattu kohderyhmän edustajilla kehittämistyön eri vaiheissa. Mallin kehittämistä jatketaan testaustulosten perusteella ja mallin pohjalta kehitetään työkalu yrittäjyyden opiskelijoiden ja opettajien, yrittäjien ja yritysneuvojen käyttöön.

Tutkimusmenetelmänä on muotoilun kautta tapahtuva tutkimus, joka perustuu kehittämistoiminnan ja -tulosten kuvaamiseen ratkaisuna tunnistettuun ongelmaan. Paperin aineisto koostuu arviointimallin konseptikuvista, työpajojen ja tapaamisten muistiinpanoista sekä kirjallisista arvioinneista. Taulukkoon 1 on kuvattu arviointimallin kehittämisprosessi. Luvussa 2 kuvataan arviointimalli ja sen testaus kohderyhmällä.

OSALLISTUJAT	TAVOITE	TULOKSET
Ohjausryhmä	Ohjata mallin suunnittelua	Oppiminen, liiketoiminnan itsearviointi, kehittämissuunnat, pelillisuus
Projektiryhmä	Nykyisten työkalujen koonti	Business model canvas + yrittäjän ominaisuudet ja asenne, johtaminen ja itsensä johtaminen, tiimi, hyvinvointi ja jaksaminen, osaaminen ja oppiminen
Muovan tiimi	Mallin konsepti	Teemakohtaiset kehittämissuunnat ja osaamismerkkit
Ohjausryhmä	Palaute	Monipuolinen arviointi, vertaisoppiminen, asiakkaiden kuuleminen, toimintaympäristön havainnointi
Projektiryhmä	Toiminnallisuudet palautteen pohjalta	Käsitteen määrittely, pelin tasot, yhteisoppiminen, yrittäjäprofiili
Muovan tiimi	Konseptin jalostus	Profiilin avoimuus, liiketoiminnan kehittämistavat ja arviointi mallin eri tasoilla
Projektiryhmä	Malliin työkalut eri tasoilla	Osien luokittelu, selekä ohjeistus, yksinkertainen, oppimiseen kannustava ja helpostilähestyttävä työkalu, substanssiosaamisen arviointi, asiakasymmärryksen luominen, verkostokartat, tapaamiset
kansainväliset muotoilijat, tutkijat ja opettajat	Mallin jatkokehitys Lampin yliopisto, HUMAK ja Muova	Talousteemaa ei lähestytty osana liiketoimintaa, vaan liiketoiminnan mahdollistajana. Kehittämistyökalut liittyivät älykkäsiin laitteisiin.
Kansainväliset luovan alan tutkijat ja opettajat	Mallin testaus Cumulus-konferenssissa Muova ja Lapin yliopisto, kv-yleisö	Malli suuntasi keskustelua monipuolisesti luovan liiketoiminnan eri osa-alueisiin.
Luovan alan opiskelija	Mallin testaus	Käsitteiden ymmärrettävyys ja ohjeistus tärkeitä
Luovien alojen ja muiden alojen yrittäjät, yrittäjyyden opettajat, yritysneuvojat	Tarvekartoitus 34 teemahaastattelun avulla	Tapahtumat mentorointi-, tuki-, kehittämislustoina, elämäntapayrittäminen, luovan alan yrittäjät toimivat yksin, liiketoimintaorientaatio heikkoa

Taulukko 1. Arviointimallin kehittämisprosessi

Kehittämistyön alussa Creve 2.0 -hankkeen ohjausryhmä laajensi arviointimallin kattamaan liiketoimintaideoiden arvioinnin, omatoimisen kehittämisen sekä oppimisen. Arviointimalli täsmentyi Muotoilukeskus Muovan monialaisena asiantuntijatyönä, projektitiimin kokouksissa ja ohjausryhmän palautteen pohjalta. Lisäksi Creve 2.0 -hankkeen puitteissa toteutettu tarvekartoitus 34 luovien alojen yrittäjille, muiden alojen yrittäjille, opettajille ja yritysneuvojille antoi taustatietoa arviointimallin kehittämiseen. Arviointimallia testattiin kahdessa kansainvälisessä tapahtumassa, jolloin luovan alan asiantuntijat, opettajat ja tutkijat toivat näkökulmia arviointimallin kehittämiseen. Lisäksi luovan alan opiskelija testasi mallia.

Arviointityökalun kuvaus ja testaus

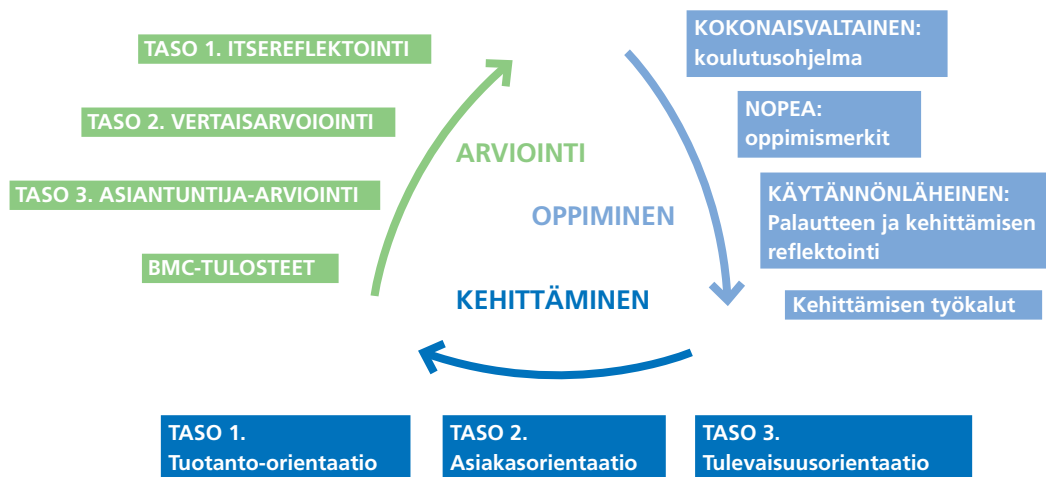
Arviointimalli laajentui kehittämistyön myötä luovan liiketoiminnan kehittämisen-, arviointi- ja oppimistyökaluksi, joka on tarkoitettu toteuttamaan digitaaliselle alustalle. Työkalu kuvaa luovan liiketoiminnan substanssialueet, liiketoiminnan kehittämisen suunnat ja oppimispolut.

Mallin logiikka: Oppimista tukeva luovan liiketoiminnan iteratiivinen kehittäminen

Yrittäjyyteen liittyvät kompetenssit ovat moninaisia, kuten esimerkiksi liiketoimintaympäristön ja yrittämisen periaatteiden ymmärtäminen, yrityksen talousoikeudelliset asiat, talousjohtaminen, markkinointi, myynti, liikkeenjohto ja strateginen ajattelu sekä verkostoituminen (Küttim ym. 2011). Yrittäjyyskoulutuksen lisäksi tarvitaan johtamiskoulutusta, joka yhdistää liiketaloudellisen ajattelun, teknologian sekä sisältöjen kehittämisprosessin johtamisen (KTM 2007). Parhaina käytäntöinä yrittäjyyteen liittyvien kompetenssien hankkimiseen sekä heikkouksien ylittämiseen on pidetty mm. koulutusta ja kokemusta. Myös verkostoihin kuulumisella sekä kokemusten jakamisella on todettu olevan merkittävä vaikutus näiden kompetenssien kehittymiseen (Küttim ym. 2011). Tämä huomioiden, on käyttäjän pystyttävä rakentamaan itselleen merkityksellinen ja oikeita alueita kehittävä polku myös oppimisen näkökulmasta. Myös harjoitusten avulla tunnistetut osaamispuutteet auttavat polun muodostamisessa.

Arviointimalli koostuu iteratiivisista sykleistä, joissa yksi kierros pitää sisällään 1) nykytilan arvioinnin, 2) ohjatun oppimisen sekä 3) liiketoiminnan kehittämisen vaiheet. Malli hyödyntää pelillisyyttä, jossa yrittäjä ja työkalu aset-

tavat tavoitteita, haasteet kasvavat siirryttäessä tasolta toiselle ja palkintona on avoimuuden ja ammattimaisuuden kasvu. Työkalu sisältää konkreettisia harjoitustehtäviä, jotka ohjaavat käyttäjää oman liikeidean ja osaamisen haastamiseen eri näkökulmista. Läpikäydyistä harjoituksista voidaan luoda valmiita tulosteita liiketoimintasuunnitelman tai Business Model Canvasin muodossa sekä nähdä oma oppimis- ja liiketoiminnan kehittämispolku. (Katso kuvio 2.)



Kuvio 2. Arvioinnin, kehittämisen ja oppimisen logiikka.

Kehitystoimintaa ja liikeidean arviointia sekä oppimista tehdään mallissa kolmetasoisesti. Ensimmäisellä tasolla kehittämisen lähtökohtana ovat omat resurssit tai idea ratkaisusta. Toisella tasolla kehittäminen tapahtuu asiakaslähtöisesti projektioppimisen muodossa. Kolmannella yritysideaa kehitetään tulevaisuusorientoituneesti huomioiden ulkoiset muutosvoimat, joita yritys tulee kohtaamaan. Näin kehittäminen etenee itsenäisestä työskentelystä kohti ammattimaista toimintaa todellisessa liiketoimintaympäristössä. Kehittäminen voi tapahtua oman osaamisen pohjalta tai osaamista voi hankkia käytännön kehittämistyön avulla, suorittamalla osaamismerkkejä tai osallistumalla koulutukseen. Olennaista on tunnistaa omat osaamisvajeet ja oppimistavoitteet sekä täydentää omaa osaamistaan, jotta pystyy kehittämään liiketoimintasuunnitelmaa eteenpäin.

Arviointi tapahtuu itsereflektoinnin, vertaisarvioinnin sekä asiantuntijapalautteen muodossa. Vaiheittain avoimmaksi muuttuvat arviointitasot nos-tavat suunnitelmien laatua ja harjoitusten vaativuutta. Ensimmäisellä tasolla merkittävä osa liiketoiminnan arviointia tehdään omatoimisena työskentelynä ja reflektointina alustalla. Tällä tasolla toimintaa tukevat erilaiset itsearviointityökalut, testit ja harjoitustehtävät. Ensimmäinen vaihe auttaa jäsentämään omaa ajattelua sekä kiteyttämään ideaa niin, että käyttäjä voi kertoa siitä ulko-puolisille sekä osallistua aktiivisesti kollektiiviseen vaiheeseen.

Toisen tason vertaisarviointivaiheessa alustalla olevat pääsevät jakamaan kokemuksiaan ja oppimaan toisiltaan. Kollektiivinen oppiminen ja kekseliäi-syys edistävät ideointia ja sen käytäntöön viemistä. Yrittäjyys on monelle mer-kittävä haaste. Pitkäaikainen intensiivinen osallistuminen tiedonluomisen pro-jekteihin kasvattaa myös yksilöä asteittain ylivoimaiselta tuntuvien haasteiden kohtaamiseen. Oppimisessa on kysymys myös tiettyyn kulttuuriin kasvamisen ja sosialistumisen prosessista. Asiantuntijuutta ei voi hankkia vain kirjoja lu-kemalla, vaan edellyttää myös pääsyä vastaavaan asiantuntijayhteisöön – aluksi sen reuna-alueilla ja siitä syventyä osallistumalla myös sen käytäntöihin (Hak-karainen 2017). Vertaisarviointivaihe tukee lisäksi myös yhteisöllisyyttä sekä verkostoitumista.

Viimeisellä arviointimallin tasolla liikeidea tai perustettu yritys pääsee asiantuntijan arvioitavaksi tai mentoroitavaksi. Tämä tavoitteena on mahdol-listaa rajattujen tukiresurssien ohjaus aidosti sitoutuneisiin startteihin, joihin on tehty riittävä omatoiminen kehitystyö sekä hyödyntää asiantuntijapalvelua motivoituneina edeltävien vaiheiden suorittamiseen.

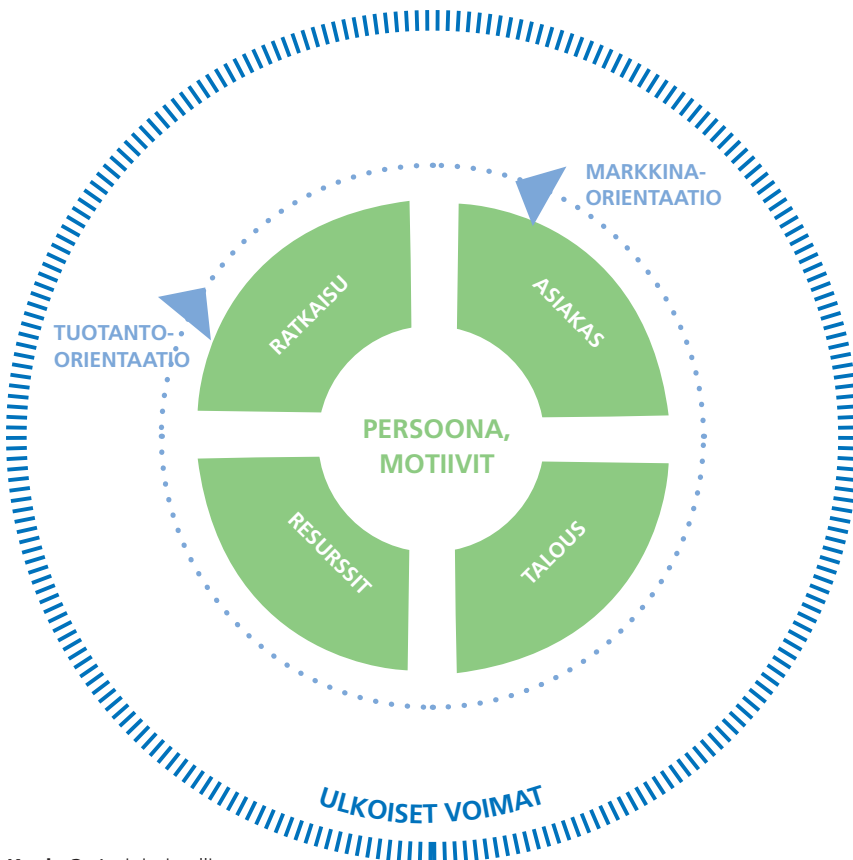
NESTAn (2014) tutkimuksen mukaan luovien alojen yritysten tarve ja ha-lukkuus mentorointiin on myös huomattavaa. Noin 2/3 yrityksistä työskentelevät tai halusivat työskennellä mentorin kanssa. Yrityksen omistava johto ei pysty asemansa vuoksi hyödyntämään työssään kollegoilta oppimista ja ovat lisäksi tiukkojen aikataulupaineiden puristuksessa. Tämän vuoksi mekanismit, kuten mentorointi, auttavat heitä irtautumaan arjesta ja pohtimaan kehittämi-seen liittyviä kysymyksiä. Usea yritys kuitenkin ilmoitti haasteeksi mentorin löytämisen. Mentoroinnin lisäksi n. 80 % etsii erityisesti sektorikohtaista tietoa oman toimialansa piirissä toimivilta ihmisiltä. (NESTA 2014).

Luovan liiketoiminnan kuvaaminen ja kehittäminen

Arviointimalli auttaa tarkastelemaan liikeidea ja -toimintaa useasta näkökul-masta, jotka ovat: 1) substanssiosiot, 2) prosessit sekä 3) ulkoiset voimat. Stra-tegiset orientaatiot ja ulkoisen toimintaympäristön arviointi auttavat lisäksi haastamaan kehittämistä eri lähtökohdista. Mallin **substanssiosiot** muodos-

tuvat viidestä osa-alueesta; asiakas, ratkaisu, resurssit, talous (raha/tulot) sekä yrittäjäpersoona/asenne. (Katso kuvio 3.)

Asiakas-osion avulla luodaan ymmärrystä tavoiteltavista potentiaalisista asiakkaista ja määritellään mm. asiakaskohderyhmät sekä selvitetään halutun segmentin ominaispiirteitä. Tähän liittyvät mm. demografiaan, käyttäytymiseen, tottumuksiin, arvoihin ja ostopäätöskriteereihin liittyviä ulottuvuuksia sekä asiakkaan ongelmat, haasteet, tarpeet, mieltymykset tai intohimot. Segmentoinnin ja asiakasymmärryksen avulla voidaan luoda useita erilaisia ratkaisuja tai arvioida, mikä tarjottavista ratkaisuista sopii tietyille kohderyhmälle parhaiten sekä valita sopivat markkinointikeinot.



Kuvio 3. Arviointimalli.

Ratkaisu-osioon kuvataan tarjottavaksi suunniteltu ratkaisu, tuote tai palvelu; millä tavalla asiakkaan ongelma aiotaan ratkaista, mitä ulottuvuuksia tai toiminnallisuuksia tuotteessa tai palvelussa on sekä mitä arvoa sen avulla yritetään asiakkaalle luoda. *Resurssit*-osioon määritellään yrityksellä ja yrittäjällä käytössä olevat resurssit. Näitä ovat esimerkiksi fyysiset resurssit (koneet, laitteet ja toimitilat), inhimilliset resurssit (henkilöstö ja osaaminen) sekä muut aineettomat resurssit (verkotot ja kumppanit, IP-oikeudet), joita hyödyntämällä asiakkaalle arvoa tuottava ratkaisu aiotaan toteuttaa. *Talous (raha ja tuotot)* -osioon kuuluvat mm. yrityksen tärkeimmät tulovirrat, sekä ymmärrys toisaalta myös siitä, mistä arvosta ja hyödystä asiakas on valmis maksamaan. Osiossa tarkastellaan mm. hintapäätöksiä, hinnan ja maksuehtojen määrittämistä, kustannus- ja katelaskennan keinoin. Osioon sijoittuu myös yrityksen resursseista ja toiminnasta nousevan kulurakenteen arviointi.

Yrittäjäpersoonana ja asenne - Toiminnan ytimessä on yrittäjän yrittäjäpersoonana, joka pitää sisällään mm. asenteen ja ammatillisen identiteetin, oppimista ja muuntautumiskyvyn sekä ymmärryksen omasta osaamisesta (Rae 2004). Muuttujat ja persoonallisuuspiirteet, jotka ohjaavat varsinaista liiketoimintaa. Asenne on keskeinen tekijä, joka määrittää mm. sen, miten luovan alan yrittäjä suhtautuu markkinalähtöiseen arvonluontiin, luovan osaamisen kaupallistamiseen ja oman itsensä ilmaisuun perustuvaan tuotantoon. Muuttujia voivat olla mm. identiteetti, arvot ja tunteet, motivaatio, henkilökohtainen resilienssi, hallintakäsitys ja minäpystyvyys, luovuus, kyky oppia uusia asioita tai valmius muuttaa omia näkemyksiään (esim. Tötterman 2008).

Subsanssiosiot kääntyvät toiminnaksi **prosesseissa** - Substanssiosoiden väliin muodostuu erilaisia prosesseja sekä riippuvuussuhteita, joissa tapahtuu merkittävä osa yrityksen ja liiketoiminnan kehittymistä ja kehittämistä. Näillä kuvataan yrityksessä tapahtuvaa toimintaa, esim. miten resurssit muutetaan asiakkaalle tarjottavaksi ratkaisuksi ja asiakasarvoksi tai miten asiakasymmärrys jalostetaan arvolupaukseksi tai tarjottavaksi ratkaisuehdotukseksi. Osoiden välissä voidaan tarkastella mm. jakelukanavia, markkinointia tai tuotannon tehokkuuteen, kumppanuussuhteisiin ja alihankintaan liittyviä asioita.

Ulkoiset voimat ja toimintaympäristö muodostavat keskeisen osan mallia. Näiden avulla selvitetään yrityksen ja liiketoimintamallin kykyä reagoida ulkopuoliseen muutokseen, toimia niiden asettamissa rajoituksissa sekä löytää muutoksesta kilpailuetua tai uusia liiketoimintamahdollisuuksia. Ulkoisia voimia voidaan tulkita mm. uusien trendien, markkinavoimien, toimialan muutosten, kilpailijoiden tai makro-ekonomisten voimien osalta (Osterwalder & Pigneur 2010), sekä hyödyntää monipuolisesti valmiita kehitystyökaluja, kuten viiden kilpailuvoiman mallia (Porter's Five Forces), SWOT- tai PESTEL-analyysit.

Luovan alan liiketoiminnan mallintamisessa on kaksi selkeää suuntaa: 1) kysyntälähtöinen suunta asiakkailta toimittajille sekä 2) tuottajalähtöinen idea, tuote tai palvelu kohti markkinoita ja kuluttajaa (Martinaitytė & Kregždaitė 2015). Arviointimallissa tämä näkyö kahtena eri suuntaisena **prosessivirtana**, jotka kiertävät läpi substanssiosiot ja väliin sijoittuvat prosessit: markkinalähtöinen kysyntäprosessi (*markkina-lasiakasorientaatio*) sekä yrittäjälähtöinen tuotantoprosessi (*tuotanto- ja tuoteorientaatio*).

Markkinaorientaatioissa liikkeelle lähdetään asiakkaan ja asiakastarpeiden ymmärtämisestä, sekä markkinoiden potentiaalın mahdollisuuksista. Lähestymistapa tuottaa tietoa ja ymmärrystä vastapäiväiseen kiertosuuntaan edetessä. Ymmärrys asiakkaasta auttaa muotoilemaan kohderyhmälle oikeanlaisen ratkaisun ja määrittämään ratkaisun edellyttämät resurssit. Arvoa luovan palvelun kehittämisessä käyttäjäymmärrystä voidaan pitää avaimena kehittämiskohdeiden valintaan sekä asiakkaiden tarpeisiin ja toiveisiin (Lammi & Peltonen 2018). Pyrkimys itseilmaisun ja taiteellisen vapauden korostamiseen muistuttaa lähtökohdiltaan puolestaan tuotanto- ja tuoteorientoitunutta strategiaa. Tällöin yritys saattaa jopa täysin ohittaa asiakasymmärryksen synnyttämisen tarpeettomana ja jättää asiakkaan huomioimatta uusien ratkaisujen suunnittelussa (Griffin 2004; Voss & Voss 2000).

Mallin testaus

Tässä paperissa esitetty arviointimalli testattiin kahdessa asiantuntijoille suunnatussa työpajassa osana Arctic Design Week- ja Cumulus 2019 konferenssia. Testauksen näkökulmat linkitettiin tapahtumien teemoihin onnellisuus ja resilienssi. Testaukset toteutettiin keväällä 2019.

Arctic Design Week -työpajaan osallistui 16 henkilöä, jotka toimivat pääasiassa muotoilun alalla. Lapin yliopiston ja Humakin projektitiimit haastoiivat osallistujat pohtimaan luovaa liiketoimintaa onnellisuuden näkökulmasta. Onnellisuutta elämään tuottivat erityisesti perhe, raha ja matkustaminen. Seuraavaksi osallistujat pohtivat, miten onnellisuutta tuottavat asiat voivat liittyä yrittäjyyteen elämäntapana. Osallistujien mielestä perhe voisi toimia henkisenä ja fyysisenä tukena sekä tukena verkoston rakentamisessa. Koti voi olla liiketoiminnan alusta.

Osallistujat näkivät rahan mahdollistajana eikä vaihdannan välineenä ja tulona tehdystä työstä. Osallistujien mukaan raha vähentää stressiä ja mahdollistaa yrittäjyyden ja matkustamisen. Sen avulla voi ratkaista kaikki ongelmat. Osallistujat myös ideoivat työkaluja, joilla onnellisuutta voidaan parantaa. Suurin osa ideoista liittyi älykkäisiin laitteisiin, joilla voidaan pitää yrittäjä keskittyneenä ja onnellisena takaiskuista huolimatta, joka toimii henkilökohtaise-

na tekoälynä sekä huolehtii yrittäjän hyvinvoinnista ja auttaa haastavissa tilanteissa (hieronta, kirjanpito, kieli, etäratkaisut, terveysruokalaite, ajanpysäyttäjä). Testaus osoitti, että osallistujat eivät hahmottaneet yrityksen taloutta keskeisenä osana liiketoiminnan logiikkaa, joskin se on olennainen osa onnellista elämää. Näin ollen mallissa on tärkeää osoittaa, miten yrityksen talousasiat liittyvät luovaan yrittäjyyteen ja yrittäjän elämäntapaan.

Toinen testaustyöpaja pidettiin Cumulus-konferenssin yhteydessä teemalla resilienssi eli yrityksen kimmoisuus ja kyky mukautua ympäristön vaateisiin. Työpajassa testattiin mallin logiikkaa ja teemoja ja siihen osallistui 14 tutkijaa, opettajaa ja asiantuntijaa taiteen ja muotoilun aloilta. Lapin yliopiston alustuksen jälkeen osallistujat pohtivat nykypäivän luovaa liiketoimintaa ja resilienssiä Muotoilukeskus MUOVAn johdolla. Mitä resilienssi tarkoittaa ratkaisun, asiakkaan, resurssien ja talouden näkökulmasta. Sen jälkeen osallistujat ideoivat, millaisia ulkoisia voimia luovaan alaan kohdistuu ja miten tulevaisuuden resilienssit yritykset näihin vastaavat.

Osallistujien mukaan resilienssi näkyy tuotteissa modulaarisuutena, prosessin ja osaamisen myymisenä. Moniulotteisen ja dynaamisen ratkaisun havainnollistaminen edellyttää visuaalisia esitystapoja. Tuoteratkaisuna ruoka on paikallista, terveellistä, helposti saatavaa, satokauden mukaista ja tarjoaa elämyksen. Asiakkaat puolestaan toimivat yhteistyökumppaneita ja asiakkaan arvostukset ovat resilienssin liiketoiminnan keskiössä. Talous voi keskittyä koko pääoman kasvattamiseen tai itsenäistymiseen, joka johtaa keskinäisiin riippuvuussuhteisiin. On kuitenkin huomioitava, että luovan alan yrittäjä perustaa toiminnan intohimon ei rahan varaan, jolloin arvojen kuvaaminen on tärkeää.

Tulevaisuudessa luovan alan yrittäjä toimii hajautetussa taloudessa, jossa hyödynnetään jaettuja resursseja. Erityisosaajille tarvitaan orgaaninen alusta, jolla ratkaisua voidaan iteroida joustavasti yhdessä toimijoiden kanssa. On tärkeää hyödyntää tutkimuksen ja käytännön vahvuuksia. Resilienssi liiketoiminta edellyttää positiivista, mukautuvaa ja empaattista asennetta. Yrittäjällä on tärkeää olla kyky ottaa riskejä ja tasapainoilla epävarmuuden kanssa. Myös vuorovaikutustaidot ja yhteistyökyky ovat tärkeitä ominaisuuksia.

Tulevaisuuden luova liiketoiminta kohtaa osallistujien mukaan arvoristiriitot ja polarisaatioita yhteiskunnassa. Miten löydetään yhteinen kieli monikielisessä ympäristössä (digitaalinen, kulttuurinen, taloudellinen, systeemien kieli)? Miten erityisosaaminen taipuu paikallistasolle, erilaisiin asiakasarvoihin ja löytää omat markkinansa? Haasteena on siirtyä omalle epämukavuusalueelle ja altistua erilaisiin yhteistyökumppanuuksiin.

Toisessa työpajassa käytettiin mallin mukaisia teemoja ja kuvattiin luovaa resilienssiä liiketoimintaa ja pohdittiin ulkoisten voimien vaikutuksia tulevaisuuden luovaan liiketoimintaan. Työpaja osoitti, että malli suuntasi osallistu-

jien keskustelua monipuolisesti luovan liiketoiminnan eri osa-alueisiin. Osallistujat käsitteivät myös yrittäjien elämäntapaa ja arvoja, kuten ensimmäisessä työpajassa, mutta ne pureutuivat syvällisemmin liiketoiminnan erilaisiin teemoihin. Toisaalta ilman mallia työstetyt ideat tulevaisuuden työkaluista olivat innovatiivisia, kun taas strukturoitu työskentely olisi edellyttänyt enemmän aikaa tulevaisuuden innovaatioiden kehittämiseen.

Käyttäjälähtöisen suunnittelun tärkeä osa on tunnistaa ja ymmärtää käyttäjien tarpeet, lähtökohdat ja tilanteet, joissa luovan liiketoiminnan arviointimallia käytetään. Arviointimallin keskeisin kohderyhmä on yrittäjiksi aikovat liiketoimintaidean kehittäjät. Kesän 2019 aikana mallia testasi yksi muotoilun alan opiskelija, joka on aloittava yrittäjä. Hän kertoo taustastaan:

” .. olen 41-vuotias opiskelija, ja olen suorittanut muotoilun opiskeluista jo kolme vuosikurssia, joten liiketalouden opintoja on kertynyt sen verran, kun niitä meidän opintoihin kokonaisuudessaan kuuluu. Lisäksi aiemmalta koulutukseltani olen kasvatustieteen maisteri, joten tieteellinen teksti ja termit on ihan hyvin hallussa. Ja yrittäjätaustaa löytyy sen verran, että olen yrittäjäperheestä ja kasvanut siihen maailmaan jo lapsena. ..”

Palautetta pyydettiin yleisesti mallin sen hetkisen version sisällöistä, sisällön ymmärrettävyydestä ja sen käytettävyydestä liiketoiminnan suunnittelussa. Taulukko 2 kokoaa yhteenvedon käyttäjän palautteesta.

Käyttäjän palautteen perusteella mallin ohjeistuksessa ja käytössä oli selkeitä kehittämisen kohtia. Termien ja käsitteiden käyttöön tulee paneutua, samoin palautteen organisointiin mallin eri tasoilla. Arvioinnin ja palautteen merkitys korostui nyt, kun käyttäjä testasi mallia yksin, ilman vuorovaikutusta ja muita osallistujia. Oppimisen näkökulmasta yksintehtävät osiot ja tehtävät onnistuivat, mutta sosiaaliset oppimisen elementit, vertaispalautteet sekä asiantuntijoiden palautteet jäivät tässä vaiheessa puuttumaan. Mielenkiintoinen kommentti oli myös se, että aloittava yrittäjä kaipasi työkaluun keksityn start-up-yrityksen, johon peilata opiskeltavia asioita. Omaa potentiaalista yritystä ei tässä vaiheessa vielä nähty oppimisen ja kehittämisen kohteena suoraan.

Johtopäätökset

Esittelimme paperissa luovan liiketoiminnan kehittämiseen ja arviointiin tarkoitettua työkalua ja sen testausta kohderyhmien edustajilla. Työkalun tarkoituksena on tukea yrittäjän oppimista liiketoiminnan kehittämisen aikana. Paperi keskittyi työkalun kehittämisen ensimmäisiin vaiheisiin, joissa luotiin ke-

Kehitettävää, ongelmallista	Hyvää, positiivista
Sanojen ja termien avautuminen yksiselitteisesti; esim. iterointi, reflektio – onko suomenkielistä sanaa, ymmärtävätkö kaikki samalla lailla merkityksen?	Diat, joissa asiat ja termit selitetty ja tiivistetty suomen kielellä. Käsitteet avautuivat hyvin
Tehtävien pohjat englanniksi, pitääkö ne palauttaa suomeksi vai englanniksi? Epäselvää. Tehtäväpohjissa todella paljon tärkeitä asioita.. "... ja pelkään, että niistä osa jäisi huomioimatta kun ovat vaan siellä käsitelistassa lueteltuina. "	Tehtävät hyviä. Kolmen tasoinen arviointi todella hyvä asia. Vertaisarvioinnin merkitys korostuu, "... hyvin tehty palaute auttaa aina... ... Samoin näissäkin tehtävissä palaute olisi todella tärkeää kun testataan omaa liiketoimintaideaa."
Epäselväksi jäi, missä muodossa tehtävät tulee tehdä – lyhyesti lomakepohjiin vai jossain muussa muodossa muualle	Videolinkki selvensi ja avasi mallia

Yleisiä huomioita

Muotoilun opinnoissa ei paljon kirjoja luettavana, kaikista opettavaisimpia ovat ne, joissa kirjan sisältö linkitetty johonkin elävään esimerkkiin tai asiayhteyteen, kirjan oppeja mukaillen keksittyyn.

Olisi havainnollistavaa, jos mukana kulkisi keksitty start-up yritys; suunnittelisi toiminnan tämän mallin mukaan, käyttäisi creven lomakepohjia. "... ainakin minua selliset vertais tarinat oman suunnittelun rinnalla auttaisivat sen oman liiketoiminnan suunnittelussa. Niihin ideoihin voisi peilata omia ideoitaan ja sitten itse perustella itselleen miksi itse en koskaan tekisi noin..

Taulukko 2. Käyttäjän palaute

hittämisen arviointi-oppimismallin logiikka, mallin substanssiosiot ja kehittämisen suunnat. Työkalun eri osia testattiin luovan alan asiantuntijoilla, tutkijoilla ja opettajilla sekä opiskelijalla.

Käyttäjälähtöisen suunnittelun mukaan työkalun tulisi tarjota mahdollisimman tehokas polku menestyvän yrityksen kehittämiseen. Haasteena on kuitenkin uuden liikeidean lähtökohtien moninaisuus, joka ratkaistiin mallissa kolmen kehittämissuunnan avulla: tuotanto-, asiakas- ja tulevaisuusorientoituneen kehittämisen keinoin. Näin liiketoimintaidea rakentuu iteratiivisesti osaamisen ja ymmärryksen karttuessa kehittämisen aikana. Kattavien harjoitustehtävien, kehitystyökalujen sekä vertaisoppimisen ja asiantuntijapalautteen avulla käyttäjä pystyy haastamaan oman liikeideansa menestymähdollisuudet ja löytämään vaihtoehtoisia polkuja viedä liikeidea käytäntöön. Verkkoa laa-

dukkaasti hyödyntävän oppimisympäristön suunnittelussa tulisikin ottaa huomioon vuorovaikutus, oikea-aikainen tuki ja ohjauksen merkitys (eng. scaffolding) (Salmon 2019). Arviointityökalun suunnittelussa on huomioitu ohjaus sekä verkkotyökalut, jotka oikein käytettynä mahdollistavat ajasta sekä paikasta riippumattoman kehittämisen, arvioinnin ja oppimisen valtakunnallisessa verkostossa.

Arviointimallin logiikan mukaan osaaminen rakentuu pelillisesti vaiheittain. Liiketoiminnan kehittäminen laajenee yrittäjän omien pohdintojen jälkeen asiakasymmärryksen ja markkinoiden muutosvoimien pohjalta tapahtuvaksi kehittämiseksi. Samalla kehittämisen haastavuus, arvioinnin avoimuus ja ammattimaisuus lisääntyvät. Myös oppimiskokonaisuudet laajentuvat arviointimallin kolmella eri tasolla. Haastavuuden lisääntyminen taitojen kehittyessä tuo kehittämiseen pelillisyyttä ja samanaikaisesti oppiminen tapahtuu vaihteittain vaativassa ja laajassa aihepiirissä. Tämä tukee oppimisen nykikäsitystä konstruktiivisena, sosiaalisena tiedon rakentamisena tietyssä tilassa, kulttuurissa ja yhteisössä (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005; Kauppila 2007).

Testauksen ja arviointien perusteella käsitteistön selkeys ja kehittämistyön ohjeet ovat tärkeä osa käytettävyyttä. Ammattilaisille ja tutkijoille käsitteet ovat tuttuja ja työskentely sujuvaa, mutta opettajien ja opiskelijan arviointinostavat esiin käsitteistön ja ohjeet keskeisinä kehittämiskohteina helppokäyttöisen ja toimivan työkalun kehittämisessä. Tulokset osoittavat, että luovan liiketoimintaidean kehittäminen edellyttää selkeää fasilitointia. Fasilitointi voi tapahtua perinteisesti opettajan, neuvojan tai vertaisryhmän toimesta tai digitaalisten hubien tai arviointityökalun kautta tapahtuvan ohjeistuksen avulla, kuten kehittämistyön osoitti. Arviointityökalun yhdistäminen erilaisiin oppimis-, kehittämis- ja arviointi-infrastruktuureihin nousee kiinnostavaksi tulevaisuuden tutkimusalueeksi.

Mallin jatkokehityksessä huomioidaan oppimisen teoriat, joista tärkeimpinä havaintoina voidaan pitää verkko-ohjauksen ja osaamismerkkein ohjautuvan oppimisen malleja. Näitä teorioita hyödyntämällä saadaan rakennettua kokonaisuus, joka motivoi osallistujaa sekä antaa ohjaajille rakenteen, jonka mukaan osallistujia saadaan osallistettua oikeissa oppimisen vaiheissa. Menetelmällisesti itsereflektio, vertaiskehittäminen ja oman osaamisen tunnistaminen luovat puitteet oppimispolulle, jonka kautta mallilla odotetaan saatavan hyviä tuloksia. Oppimispolkua rytmittävät ja havainnollistavat osaamismerkkikonstellatit, jotka mahdollistavat osaamisen kehittämisen omassa tahdissa. Osaamismerkkien suunnittelun viitekehystenä voidaan käyttää Euroopan Komissiossa kehitettyä "EntreComp - The European Entrepreneurship Competence Framework" -viitekehystä. EntreComp koostuu kolmesta osa-alueesta, jotka ovat resurssit, toiminta sekä ideat ja mahdollisuudet. Osa-alueet kuvaavat, mi-

tä yrittäjyysasenne sisältää. Arviointityökalua reflektoidaan viitekehyksen puitteissa.

Arviointimalliin sisällytettiin liiketoimintasuunnitelman keskeiset teemat sekä yrittäjän ominaisuudet. Kehittämistyössä joutuu tasapainoilemaan riittävän kattavan ja toisaalta liian laajan ja moninaisen kokonaisuuden. Yrittäjien on kuitenkin saatava riittävät eväät menestyksekkään liiketoiminnan kehittämiseen, ilman että he menettävät mielenkiintoaan mallin käyttöön. Toisaalta yrittäjän ominaisuudet, asenteet ja motivaatio vaikuttavat keskeisesti liikeidean kehittämiseen sekä mm. luovan osaamisen kaupallistamiseen sekä asiakasymmärryksen mahdollistaman ratkaisukehityksen hyödyntämiseen.

Kehittämistyön haasteeksi osoittautui myös luovan toimialan heterogeenisuus sekä liiketoiminnan kehittämisvaihtoehtojen moninaisuus. Yhtenäistä työkalua haastavat erilaiset kasvu- että liiketoimintamallit eri sektoreilla ja myös saman alan sisällä. Eri vaiheissa olevat yritykset tarvitsevat luonnollisesti myös erilaista tukea. Kasvuun ei voida myöskään osoittaa olevan vain yhtä ainoaa tietä. Edistyneessä mallissa olisi tärkeää huomioida luovan alan yritysten erilaiset arvontuotannon tavat ja sijoittumisen arvoketjun eri vaiheisiin (NESTA 2006).

Lähteet

- Brauer, S. 2019. Digital Open Badge-Driven Learning Competence-based Professional Development for Vocational Teachers, 40–41. Rovaniemi: University of Lapland Printing Centre.
- Brauer, S. & Siklander, P. 2017. Competence-based assessment and digital badging as guidance in vocational teacher education. In H. Partridge, K. Davis & J. Thomas (Eds.), *Me, Us, IT! Proceedings ASCILITE2017: 34th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education*. 191–196.
- Brauer, S., Siklander, P. & Ruhalahti, S. 2017. Motivation in digital open badge-driven learning in vocational teacher education. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 19(3), 7–23.
- Brown, T. 2009. *Change by Design*. How design thinking transforms organizations and inspires innovation. New York: HarperCollins Publishers. ISBN: 978-0-06-176608-4
- Chaston, I. 2008. Small creative industry firms: a development dilemma? *Management Decision* 46 (6), 819–831. Emerald Group Publishing Limited. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00251740810882617/full/pdf?title=small-creative-industry-firms-a-development-dilemma>
- Coates, H, Richard, J. & Baldwin G. 2005. A Critical examination of the effect of learning management systems on university. 27-28. Haettu 15.8.2019 osoitteesta <https://link.springer.com/article/10.1007/s11233-004-3567-9>
- Creve 2.0. hankesuunnitelma
- Deterding, S. 2012. Gamification: designing for motivation. *Interactions*, 19(4), 14–17.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäely työssä. Vastapaino. Otavan kirjapaino Oy.
- Griffin, A. 2004. Obtaining Customer Need for Product Development. Customer Research in New Product Development ID 4320 - Creusen & Morel. Delft University of Technology, 148–161.

- Hakkarainen, K. 2017. Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus 1/2017*, 47–56
- Hakkarainen, K., Lonka K. & Lipponen L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WS Bookwell Oy. Porvoo.
- Heikkilä, K. 2006. *Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Tampere.
- Hietämäki, Hytönen & Lammi. 2004. Modeling the Strategic Impacts Design in Business. In Cumulus Working Papers Oslo. Publication Series G. University of Art and Design Helsinki 2004. Available https://www.cumulusassociation.org/wp-content/uploads/2015/09/WP_Oslo_12_04.pdf
- Kauppa- ja teollisuusministeriö. 2007. Luovien alojen yrittäjyyden kehittämisstrategia 2015. 978-952-489-122-6. Edita Publishing. [http://ktm.elinar.fi/ktm_jur/ktmjur.nsf/all/0816ED955B37BECBC22572AC001C5AAC/\\$file/julioelo_2007_netti.pdf](http://ktm.elinar.fi/ktm_jur/ktmjur.nsf/all/0816ED955B37BECBC22572AC001C5AAC/$file/julioelo_2007_netti.pdf)
- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. PS-kustannus. WS Bookwell Oy.
- Kettunen, I. 2013. Mielekkyyden muotoilu. Acta Universitatis Lapponiensis 268. Kuusamo: Aatepaja. ISBN: 978-952-484-689-9.
- Kim, B., Hyojin, K & Youngok J. 2018. Critical Success Factors of a Design Startup Business - Sustainability 2018, 10 2981 <https://www.mdpi.com/2071-1050/10/9/2981/pdf>
- Küttim, M., Arvola, K. & Venesaar, U. 2011. Development of Creative Entrepreneurship: Opinions of Managers from Estonia, Latvia, Finland and Sweden. *Business: Theory and Practice*, 12(4), 369–378. <https://btp.press.vgtu.lt/article/14309/download/pdf/285018>
- Lakkala, M. 11.11.2010. Pedagoginen infrastruktuuri ja sen merkitys. Pedaali pohjaan -hankkeen seminaari 9.11.2010. Haettu 8.8.2019 osoitteesta <https://www.slideshare.net/AnneBurman/lakkala-pedagoginen-infra>
- Lakkala, M. 23.1.2015. Hyvät käytänteet digiteknologian tukemassa opetuksessa. Pedagogisen infrastruktuurin malli. Haettu 8.8.2019 osoitteesta <https://www.slideshare.net/MinnaHL/pedagogineninfra2015>
- Lammi, M. & Peltonen S. 2018. Palvelumuotoilulla rakennetaan arvoa luova palvelu. Teoksessa: Arvoa synnyttävän liiketoiminnan lähteillä. TEM Oppaat ja muut julkaisut 4/2018 s. 67–69. Työ- ja elinkeinoministeriö. ISBN 978-952-327-324-5 (verkkojulkaisu). http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160649/TEM_oppaat_4_2018_Arvoa_synnyt_liiketoim_lahteilla_12032018.pdf
- Lawson, B. 2006. How Designers Think. The design process demystified. Oxford: Elsevier Ltd. Fourth edition. ISBN: 978-0-7506-6077-8.
- Majabacka, B. & Janhila J. 2018. Creve 2.0 -projektin verkkosivu. Haettu 2.9.2019 osoitteesta <https://www.creve.fi/hankkeet/creve-2-0/>
- Martinaitytė, E. & Rusnė Kregždaitė. 2015. The Factors of Creative Industries Development in Nowadays Stage. *Economics & Sociology*, 8 (1). https://www.economics-sociology.eu/files/ES_Vol8_1_Martinaitytė.pdf
- McCallum E., Weicht, R., McMullan L. & Price. 2018. EntreComp into Action: get inspired, make it happen. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/574864.
- NESTA 2006. Creating growth. How the UK can develop world class creative business. NESTA Research Report 2006. https://media.nesta.org.uk/documents/creating_growth.pdf
- NESTA 2014. Mentoring in the Creative Sector: Industry Insights. <https://www.nesta.org.uk/report/mentoring-in-the-creative-sector-industry-insights/>
- Newbigin, J. 2014. New funding and business models: British Council <https://creativeconomy.britishcouncil.org/guide/new-funding-and-business-models/>

- Open Badges. 2019. Understanding Open Badges. Haettu 15.8.2019 osoitteesta <https://open-badges.org/get-started/understanding-badges/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Luova talous ja aineettoman arvon luominen kasvun kärjiksi. Luovat alat Suomen talouden ja työllisyyden vahvistajina -työryhmän raportti. ISBN: 978-952-263-464-1 (PDF). <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79725>
- Osterwalder, A. & Pigneur, Y. 2010 Business Model Generation. John Wiley & Sons, Inc. New Jersey. ISBN: 978-0470-87641-1
- Partanen, J. 2014. Välähdyksiä yksilön ja yhteisön oppimisesta. 24–25. Jyväskylä: Kopijyvä Oy
- Poikela, E. 2004. Ongelmaperustainen pedagogiikka. Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy.
- Rae, D. 2004. Entrepreneurial learning: a practical model from the creative industries. *Education & Training*, 46 (8/9). Emerald Group Publishing Limited <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00400910410569614/full/pdf?title=entrepreneurial-learning-a-practical-model-from-the-creative-industries>
- Rinne, J. 28.5.2019. Luovien alojen erityisyyttä etsimässä. Alustava yhteenvedo valtakunnallisesta kyselystä. Haettu 1.6.2019 osoitteesta https://humakfi-my.sharepoint.com/personal/majabe01_humak_fi/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc={d9024b13-5f6a-4913-a5fb-d7afcb7d520}&action=edit&wd=target%28HENKIL%C3%96ST%C3%96TAPAAMISET.one%7C145d9efe-2162-4999-9473-d2eeb4482186%2F28.5.2019%20Henkil%C3%B6st%C3%B6p%C3%A4iv%C3%A4%7C99896a04-45cd-42d3-94ce-c91003fff425%2F%29
- Salmon, G. 2019. The Five Stage Model. Haettu 15.8.2019 osoitteesta <https://www.gillysalmon.com/five-stage-model.html>
- Tynjälä, P. 1999; 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Heikkinen H.L.T. & Huttunen R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Kalli, P. ja Malinen A. (toim.), *Konstruktivismi ja realismi*. s. 20–48. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Dark Oy.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2011. Sirpalepolitiikasta kohti luovan talouden ekosysteemiä. Lopputarjonta työ- ja elinkeinoministeriön Luovan talouden strategisesta hankkeesta 2008–2011. Edita Publishing Oy. ISBN 978-952-227-565-3. <https://tem.fi/documents/1410877/3346190/Sirpalepolitiikasta+kohti+luovan+talouden+ekosysteemiä+28092011.pdf>
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2014. Valtioneuvoston periaatepäätös aineettoman arvonluonnin kehittämisohjelmasta. https://ek.fi/wp-content/uploads/Paatos_aineettoman_arvonluonnin_kehittämisohjelmasta2014-1.pdf
- Tötterman, H. 2008. From creative ideas to new emerging ventures. Entrepreneurial Process among Finnish Design Entrepreneurs. Hanken School of Economics. Edita Prima Ltd. Helsinki. ISBN: 978-952-232-010-0
- Ulrich K.T. & Eppinger S.D. 1995. Product Design and Development. New York: McGraw-Hill, Inc. ISBN: 0-07-065811-0
- UNCTAD 2010. Creative Economy Report 2010: A Feasible Development Option https://unctad.org/en/Docs/ditctab20103_en.pdf.
- Valtioneuvosto 2018. Luovan talouden ekosysteemikehityksen tila ja kehitystarpeet– Kansainväliseen vertailuun perustuva selvitys. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 50/2018 https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/10616/selvitys-luovan-talouden-ekosysteemikehityksen-tila-ja-kehittämistarpeet
- Voss, G.B. & Voss, Z.G. 2000. Strategic Orientation and Firm Performance in an Artistic Environment. *Journal of Marketing*, 64, 67–83. <https://pdfs.semanticscholar.org/56f8/c61edd69c17e4c198f5e6a245887d64f9e.pdf>

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zimmerman J., Stolterman E. & Forlizzi J. 2010. An Analysis and Critique of Research through Design: towards a formalization of a research approach. DIS '10 Proceedings of the 8th ACM Conference on Designing Interactive Systems Pages 310-319 Available: https://www.researchgate.net/profile/John_Zimmerman4/publication/221441519_An_Analysis_and_Critique_of_Research_through_Design_towards_a_formalization_of_a_research_approach/links/0cfd507d5c768a7000000.pdf

YRITTÄJYYDEN OPINNOLLISTAMISEN ERITYISPIIRTEET

Elina Iloranta, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Opiskelun ohessa yrittäjäksi ryhtyminen tai jo toiminnassa olevan yrityksen pyörittäminen on aina haaste opintojen etenemisen kannalta. Toisaalta yritysidean kehittäminen ja yrityksen perustaminen ovat mitä parhaimpia oppimisen paikkoja. Siksi yrittäjyyden ja opintojen yhdistämiseen liittyvä haaste on syytä ratkaista. Yksi keino siihen on yrittäjyyden opinnollistaminen.

Opinnollistaminen on käsitteenä uudehko. Työn ja opintojen yhdistäminen ei kuitenkaan ole mikään uusi asia. Teorian ja käytännön yhdistäminen esimerkiksi projektioppimisen tai työharjoittelun avulla ovat olleet osa ammattikorkeakouluopintojen toteutusta jo pitkän aikaa. Opinnollistamisella tarkoitetaan kuitenkin hieman eri asiaa. Opinnollistamisessa korkeakouluopintojen ulkopuolella reaaliaikaisesti tapahtuva oppiminen tehdään näkyväksi ja validoidaan osaksi opintoja. Yrittäjyyden opinnollistamisessa kyse on yrittäjyyteen ja yrityksen perustamiseen liittyvän oppimisen opinnollistamisesta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyviä erityispiirteitä selvittämällä ammattikorkeakouluopettajien kokemuksia yrittäjyyden opinnollistamisesta sekä heidän siihen liittämiä haasteita. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksen aineisto koostui sekä yrittäjyyden asiantuntijoiden haastatteluista että opinnollistamisen avainhenkilöiden kyselyvastauksista. Tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenologista tutkimusotetta ja analysointimenetelmänä teemoittelua.

Tutkimuksen tulosten mukaan ammattikorkeakouluopettajat kokevat, että yrittäjyyden opinnollistamista voidaan toteuttaa useammalla eri tavalla, opinnollistettava yrittäjyysosaaminen on laaja-alaista ja että ohjaus ja reflektointi ovat keskeisessä roolissa yrittäjyyden opinnollistamisessa. Haasteina opettajat mainitsivat yrittäjyysosaamisen määrittelyn vaikeuden, ohjauksen tarpeen, teorian liittäminen hankaluuden sekä yrittäjäopiskelijoiden aikapulan. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että yrittäjyyden opinnollistamisen toteuttamisen kannalta erityisen olennaista on yrittäjyysosaamisen selkeä määrittely sekä ohjauksen riittävyys. Nämä huomioimalla pystytään vaikuttamaan nimenomaan yrittäjyyden opinnollistamisen haasteisiin.

Avainsanat: opinnollistaminen, yrittäjyys, yrittäjyyskasvatus, ammattikorkeakoulu, Haaga-Helia

Johdanto

Yritysidean kehittäminen ja eteenpäin vieminen tai jo toiminnassa olevan yrityksen pyörittäminen vie paljon aikaa ja voi olla myös henkisesti hyvin raskasta. Opiskelun ohessa yrittäjäksi ryhtyminen tai jo toiminnassa olevan yrityksen pyörittäminen onkin aina haaste opintojen etenemisen kannalta. Toisaalta oman yritysidean kehittäminen ja yrityksen perustaminen ovat mitä parhaimpia oppimisen paikkoja, ja siksi olisikin olennaista saada yrittäjyyden ja opintojen yhdistämiseen liittyvä haaste ratkaistua. Yrittäjänä toimivan opiskelijan opintojen etenemisen kannalta on hyvin olennaista, että oppilaitos mahdollistaa yrittäjyyden ottamisen keskeiseen rooliin opiskelijan opinnoissa. Sen lisäksi että opiskelija tutustuu yrittäjyyden perusteisiin opintojaksoilla ja tekee työharjoittelunsa ja vaikka opinnäytetyönsä yritykseensä, tulisi hänen pystyä yhdistämään yrittäjyys ja opinnot muillakin tavoilla. Yksi keino on yrittäjyyden opinnollistaminen. (Viklund 2015, 37.)

Opinnollistaminen on käsitteenä uudehko, mutta työn ja opintojen yhdistäminen ei kuitenkaan ole mikään uusi asia. Teorian ja käytännön yhdistäminen esimerkiksi projektioppimisen tai työharjoittelun avulla ovat olleet osa ammattikorkeakouluopintojen toteutusta jo pitkän aikaa. Opinnollistamisella tarkoitetaan kuitenkin hieman eri asiaa. Opinnollistamisen ideana on tehdä näkyväksi korkeakouluopintojen ulkopuolella reaaliaikaisesti tapahtuva oppiminen. (Kotila & Mäki 2015, 136.) Yrittäjyyden opinnollistamista tarkastellessa tavoitteena on siis tunnistaa yrittäjyydessä kertyvä osaaminen ja tunnustaa se osaksi yrittäjänä toimivan opiskelijan ammattikorkeakouluopintoja. Parhaimmillaan tämä toimintamalli tukee opiskelijan oppimista ja opintojen etenemistä.

Yrittäjäopiskelijoiden kanssa käymieni keskusteluiden pohjalta oma käsitykseni on, että yrittäjäopiskelijoiden osaamisen opinnollistaminen eroaa muiden työssäkäyvien opiskelijoiden opinnollistamisesta. Ero johtuu siitä, että yrittäjäopiskelijoilla on opinnollistettavanaan usein sekä yrittäjyyteen liittyvää osaamista että jotain substanssiosaamista. Opinnollistamisprosessit saattavat siksi olla moniosaisia ja haastavampia järjestää. Prosessien sisällöt usein ylittävät osaamisalueiden rajat ja vaativat myös ennalta suunnitellun opintopolun henkilökohtaistamista. Olen huomannut, että työn kautta opinnollistatettavien kokonaisuuksien sisällyttäminen opiskelijan opintoihin vaatii räätälöintiä ja erityisesti tutkinto-ohjelmaan kuulumattoman yrittäjyyden osalta opintopo-

lun henkilökohtaistaminen koetaan haastavaksi. Sen lisäksi, että yrittäjyyden opinnollistamisen prosessi saadaan käyntiin, tulee kunkin opiskelijan kohdalla vielä pohtia sitä, miten kokonaisuus sisällytetään juuri tämän opiskelijan opintoihin niin, että tutkinnosta tulee ehyt kokonaisuus.

Tässä tutkimuksessa perehdyn yrittäjyyden opinnollistamiseen selvittämällä, minkälaisia kokemuksia ammattikorkeakouluopettajilla on yrittäjyyden opinnollistamisesta ja minkälaisia haasteita he siihen liittävät. Tämän selvityksen avulla pyrkimyksenäni on päästä paremmin kiinni siihen, miten ammattikorkeakouluopettajat yrittäjyyden opinnollistamisen näkevät ja sitä kautta pyrkiä löytämään ratkaisuja opiskelijoiden kohtaamaan yrittäjyyden ja opintojen yhdistämisen haasteeseen. Tutkimus toteutetaan tapaustutkimuksena Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa, jossa myös työskentelen itse. Toimenkuvaani Haaga-Heliassa kuuluu muun muassa opinnollistamisen toimintamallien kehittäminen sekä yrittäjäopiskelijoiden ohjaaminen työn ja opintojen yhdistämisessä. Olen myös mukana työn ja opintojen yhdistämiseen liittyvissä hankkeissa, kuten esimerkiksi Hotit Opit, Toteemi ja Ohjaus tulevaisuuden työhön -hankkeissa.

Tutkimuksen aineisto on kerätty kahdessa vaiheessa. Ensimmäisen vaiheen aineisto muodostuu Hotit Opit -hankkeessa kerätyistä haastatteluista, joista tähän tutkimukseen on poimittu Haaga-Heliassa yrittäjyyden parissa työskentelevien opettajien haastattelut. Toisen vaiheen aineisto koostuu Haaga-Heliassa työn opinnollistamisen parissa työskenteleville opettajille toteutetun laadullisen kyselyn vastauksista. Käsittelen aineistoja erillisinä, mutta tuloksia tarkastellessa esitän tulokset rinnakkain ja niitä yhdistellen. Kokonaiskuva muodostuu siis näiden kahden aineiston kokonaiskuvan perusteella. Kukaan tutkimuksen kulun ja tulokset tarkemmin seuraavissa luvuissa. Käyn läpi tutkimuksen käsitteistön ja sen, miten yrittäjyys ja työn opinnollistaminen yleensäkin liittyvät ammattikorkeakouluopintoihin. Seuraavaksi esittelen tarkemmin tutkimuksen tavoitteen, tutkimuskysymykset sekä metodologiset valinnat. Avaan tutkimuksen tulokset eritellen ne tutkimuskysymysten mukaisesti. Lopuksi pohdin vielä asiaa kokonaisuutena ja tarkastelen tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia.

Opinnollistaminen ja yrittäjyys osana ammattikorkeakouluopintoja

Sekä opinnollistaminen että yrittäjyys näkyvät tällä hetkellä hyvin voimakkaasti opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankkeiden teemoissa. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision 2030 tavoitteena ovat joustavat ja yksilölliset

opintopolut, joissa opintoja pystyy aidosti suorittamaan toisesta korkeakoulusta tai työelämästä käsin. Jatkuvan oppimisen periaatteita noudattaen tavoitteena on että opiskelu on mahdollista elämän eri tilanteissa. (OKM 2019a.) Myös yrittäjyyden ja työelämätaitojen osaamista pidetään hyvin tärkeänä osana korkeakouluopintoja. Se tulee hyvin esille Opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakoulutuksen kehittämishankkeiden teemoihin tutustuesssa. Suurin osa näistä teemoista liittyy joko työn ja opintojen yhdistämiseen, työelämätaitoihin tai yrittäjyyteen. (OKM 2019b.) Avaan seuraavassa hieman tarkemmin mitä opinollistamisella ja yrittäjyydessä ammattikorkeakoulukontekstissa tarkoitetaan.

Opinnollistaminen ammattikorkeakoulussa

Ajatus jatkuvasta oppimisesta on ollut esillä jo pitkään ja siihen liittyen esimerkiksi aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen, eli ahotointi, on ammattikorkeakoulussa jo arkipäiväistä. Ahotoinnissa opiskelija voi osoittaa aiemmin korkeakoulussa tai esimerkiksi työssä tai harrastustoiminnassa kertyneen osaamisen ja se tunnistetaan ja tunnustetaan osaksi opiskelijan opintoja. Tästä poiketen opinollistamisessa on kyse reaaliaikaisesta, oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen näkyväksi tekemisestä ja tunnistamisesta. (Kotila & Mäki 2015, 136.) Opintojen aikana tapahtuva työssä oppiminen tulisi huomioida muun muassa siksi, että oman koulutusalan työtehtävissä työskentely mahdollistaa oppimisen myös sellaisten taitojen osalta, joita korkeakoulussa ei muuten tulisi opittua. (Vanhanen-Nuutinen, Saari, Kotila & Mäki 2018, 26; Karhunen 2015, 57.) Opintojen aikainen työssäkäynti näyttäisi myös helpottavan työelämään siirtymistä opintojen päätyttyä (Karhunen, Hynninen & Pehkonen 2012).

Käytännössä, sekä ahotoinnin että opinollistamisen toteuttaminen vaatii sitä, että ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma on aidosti osaamisperustainen. Perinteisen formaaliin ja koulun seinien sisällä tapahtuvaan oppimisen sijaan osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa keskeistä on oppimisen kaikkiallisuus ja lähtökohtana opiskelijan ammatillinen kasvu sekä oppiminen kokonaisuutena. (Laajala 2015, 205–206.) Korkea-asteen opinnoissa formaalilla oppimisella on vahva asema, vaikka ammatillinen koulutus taas on perustunut osaamiselle ja työelämälähtöisyydelle jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan (Korpi, Hietala, Kiesi & Rökköläinen 2018, 9). Bolognan prosessin myötä myös korkeakoulujen opetussuunnitelmia on ryhdytty kehittämään osaamisperustaisiksi (Laajala 2015, 7). Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa määritellyt osaamiskriteerit toimivat vertailukohtana opiskelijan osaamiselle ja auttavat siten osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Opiskelijan tulee myös itse olla aloitteellinen ja kykenevä kuvaamaan oma osaamisensa suhtees-

sa osaamistavoitteisiin. (Kotila & Mäki 2015, 136–138.)

Opettajan työtä osaamisperustaisen opetussuunnitelman ja siihen määriteltyjen osaamiskriteerien tulisi ennemminkin mahdollistaa kuin rajata. Toteutusten yksilöllistäminen tulisi olla mahdollista niin yksilö- kuin ryhmätasolla. (Laajala 2015, 205–206.) Opetusta ja oppimista ohjaavana tekijänä tulisikin ensisijaisesti olla tavoitteellinen osaamisen kehittäminen eikä niinkään tutkinnon suorittamiseen vaadittavien opintojaksojen suorittaminen (ARENE 2007). Osaamisen arviointi tehdään osaamistavoitteisiin ja arviointikriteereihin perustuen ja kun ne on selkeästi määritelty voi niiden perusteella arvioida sen, millä tasolla opiskelijan osaaminen tämän opintokokonaisuuden osalta on (Puodinketo-Wahlsten, Teuri, Ylönen & Tarr 2017, 9). Sillä miten osaaminen on hankittu, ei pitäisi olla merkitystä. Ammattikorkeakouluopintojen tavoitteena on, että valmistuvalla on käytännölliset tiedot sekä teoreettiset perusteet toimia oman alansa asiantuntijatehtävissä (Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014). Olennaista onkin siis erottaa olennainen osaaminen epäolennaisesta. Erottelun perustana tulisi olla se ammatti, johon opiskeltava tutkinto valmistaa. Opintojen suorittaminen hyväksytyllä tasolla tarkoittaa sitä, että opiskelija kykenee selviytymään niistä töistä, joihin hankitulla tutkinnolla voi työllistyä. (Saranpää 2012, 76–77.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa, Haaga-Heliassa, työn opinnollistamiselle on kehitetty oma konsepti: Work & Study (Haaga-Helia 2019). Work & Study -konsepti on kehitetty Verkkovirta-hankkeen yhteydessä jo vuonna 2017 (Verkkovirta 2019) ja siitä lähtien sitä on hyödynnetty sekä opiskelija- että yrityslähtöisten opinnollistamisten toteuttamisessa. Work & Study -konseptin alla on toteutettu niin yritys lähtöisiä projekteja kuin yksittäisille opiskelijoille räätälöityjä kokonaisuuksia. Suhteessa Haaga-Helian opiskelijamäärään toteutusten määrät ovat olleet kuitenkin vielä melko vaatimattomia. Määrien kasvattamiseksi tarvitaan sekä toimintamallin edelleen kehittämistä että asiasta tiedottamista, sillä kaikki opiskelijat eivät ole edes tietoisia opinnollistamisen mahdollisuudesta.

Yrittäjyys osana opintoja ammattikorkeakoulussa

Yrittäjyyden opiskelu ammattikorkeakoulussa on riippuvainen siitä, millä tavalla yrittäjyys korkeakoulussa ymmärretään. Eli puhutaanko pelkästä ulkoisesta yrittäjyydestä vai otetaanko määritelmässä huomioon myös muut yrittäjyyden ulottuvuudet, kuten yksilön yrittäjämäinen toimintatapa, sisäinen yrittäjyys ja organisaatioyrittäjyys. (Kyrö, Lehtonen & Ristimäki 2007, 18.)

Käytännössä perinteinen yrittäjyyskasvatus perustuu useimmiten ulkoiseen yrittäjyyteen liittyvien taitojen oppimiseen, vaikka niitä ei edes olisi asetettu

opetuksen tavoitteiksi. Tavoitteet liittyvät usein yrittäjämäisen asenteen omaksumiseen, mutta sen säilyttäminen toiminnan keskiössä on haastavaa. Perinteisten liiketoimintasuunnitelmien sijaan yrittäjyyskasvatuksen tulisiikin perustua mahdollisuuksien tunnistamiseen, omien vahvuuksien löytämiseen sekä ideointiin. (Hytti 2011, 84–85.) Yrittäjyyden opinnollistamisessa kyse on kuitenkin nimenomaan ulkoiseen yrittäjyyteen liittyvien taitojen opinnollistamisesta. Yrittäjyyttä opinnollistava opiskelija on itse yrittäjä tai työskentelee yrittäjävetoisessa organisaatiossa siten, että hän oppii työtä tekemällä yrittäjyyden kannalta keskeisiä asioita.

Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi vuonna 2015 selvityksen, jossa tarkasteltiin yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä toimintatapaa suomalaisissa korkeakouluissa. Tässä oppilaitosten itsearviointina toteutetussa kyselyssä yrittäjämäisellä toimintatavalla tarkoitettiin muun muassa kokonaisvaltaista yrittäjämäistä asennetta ja vastuunottokykyä, joita tarvitaan yritystoiminnan lisäksi myös kaikilla muillakin elämän alueilla. Selvityksen perusteella ammattikorkeakouluja luokiteltiin kahteen luokkaan: yrittäjämäisiin ammattikorkeakouluihin sekä yrittäjyyttä tukeviin ammattikorkeakouluihin. Samalla vertailtiin ammattikorkeakouluja ja yliopistoja yrittäjyyden ja yrittäjämäisen toimintatavan tukemisessa. Yleisesti ottaen ammattikorkeakoulut ovat tässä asiassa yliopistoja pidemmällä, mutta niin yliopistoissa kuin ammattikorkeakouluissa löytyi edelleen oppilaitoksia, joissa näkemys yrittäjyydestä on edelleen melko kapea. Tällöin yrittäjyys nähdään vain yrittäjäksi ryhtymiseen liittyvänä eikä yrittäjämäisen toimintatavan eli aktiiviseen toimijuuteen kannustamisen merkitystä esimerkiksi työllistymiselle ole välttämättä ymmärretty. (OKM 2019b.)

Kuten tuon selvityksen lyhyestä kuvauksesta käy ilmi, halutaan yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus suomalaisissa korkeakouluissa ymmärtää niiden laajas- merkityksessä, eli siten että ne kattavat yrityksen perustamiseen liittyvien taitojen ohella myös yrittäjämäisen asenteen. Yrittäjyyskasvatuksen keskeisenä roolina nähdäänkin kaikkia koskeva kansalaiskasvatus (Ikonen 2006, 161). Tällaisenaan yrittäjyyskasvatus alkoi kehittyä vasta 1990-luvun alkupuolella, jolloin yrittäjätaitojen rinnalle nousi toimijuutena tai aktiivisena kansalaisuutena ymmärretty asennoituminen kaikkeen tekemiseen. Hieman myöhemmin eli 1990-luvun puolivälin kieppeillä, yrittäjyys otettiin ensimmäistä kertaa mukaan myös oppilaitosten opetussuunnitelmiin. (Ikonen 2006, 14; 25–26.) 2000-luvulla yrittäjyyskasvatus ja sen merkitys nostettiin esille sekä Suomen hallitusohjelmassa että EU:n raporteissakin (Kyrö, Lehtonen & Ristimäki 2007, 19) ja sen myötä yrittäjyyskasvatus nousi yhä vahvemmin esille oppilaitosten arkipäivässä (Ikonen 2006, 11).

Konkreettisen yrittäjäosaamisen ohella yrittäjyyskasvatuksessa on siis olennaista opiskelijoiden, tai laajemmin ajateltuna kansalaisten, itsenäisyyden ja

omatoimisuuden lisääminen. Kyse ei siis ole vain esimerkiksi yrityksen perustamiseen liittyvien tietojen oppimisesta vaan uudenlaisten toimintatapojen, asenteiden ja taitojen omaksumisesta osaksi yksilön omaa elämää. (Koironen & Peltonen 1995, 13.) Toki esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa, kuten myös ammattikorkeakoulussa, näiden toimijuuteen liittyvien taitojen lisäksi opetellaan nimenomaan ulkoiseen yrittäjyyteen liittyviä taitoja (Römer-Paakkanen 2007, 177.) Yrittäjyyskasvatuksen merkitys onkin noussut samalla kun ihanne aktiivisesta kansalaisesta on tullut osaksi arkipäiväämme. Niin aktiivisen kansalaisuuden kuin yrittäjyydenkin, jotka molemmat ovat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita, on todettu edistävän demokratiaa sekä lisäävän yksilöiden, varsinkin marginaalisten ryhmien mahdollisuuksia vaikuttaa ympäristöönsä ja omaan elämäänsä. (Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2010, 22–24.) Huolimatta tästä vallitsevasta laaja-alaisesta yrittäjyyden määrittelystä, on yrittäjyyden opinnollistamisessa kyse kuitenkin nimenomaan yrittäjyyteen ja yrityksen perustamiseen liittyvien taitojen oppimisesta.

Tutkimuskysymykset ja metodologiset valinnat

Tämän artikkelin tavoitteena on tuoda esille yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyviä erityispiirteitä. Taustalla on pyrkimys helpottaa yrittäjyyden opinnollistamisen toteuttamista korkeakouluissa.

Tutkimuskysymykset ovat:

- Minkälaisia kokemuksia ammattikorkeakouluopettajilla on yrittäjyyden opinnollistamisen toteuttamisesta käytännössä?
- Minkälaisia haasteita ammattikorkeakouluopettajat liittävät yrittäjyyden opinnollistamiseen?

Tutkimus toteutetaan tapaustutkimuksena, eli tarkoituksena on kuvata asiaa syvällisemmin keräämällä tietoa useammasta lähteestä (Creswell & Creswell 2018, 14). Tarkastelemani tapaus on yrittäjyyden opinnollistaminen Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa ja tutkimusjoukon muodostavat Haaga-Heliassa yrittäjyyden ja opinnollistamisen parissa työskentelevät opettajat. Tutkimus toteutettiin kahdessa vaiheessa ja kaksi erilaista aineistoa keräten. Analysoidessa näitä aineistoja kuitenkin käsiteltiin yhtenä kokonaisuutena, eli molempiin tutkimuskysymyksiin haettiin vastauksia molemmista aineistoista.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheen aineiston koostuu Hotit opit -hankkeessa kerätystä haastatteluaineistosta. Aineistosta poimittiin ainoastaan Haaga-Helian henkilökunnan antamat haastattelut ja niistä keskityttiin ainoastaan

yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyviin kohtiin (Liite 1). Haastateltavia oli yhteensä viisi henkilöä, joista kaikki ovat jollain tapaa tekemisissä yrittäjyyden ja myös yrittäjyyden opinnollistamisen kanssa. Haastattelut toteutettiin alkuvuodesta 2019.

Aineiston toinen osa koostuu Haaga-Heliassa työn opinnollistamisen parissa työskenteleville opettajille toteutetun kyselyn vastauksista (Liite 2). Kyselyn vastaajat ovat Haaga-Heliassa opinnollistamisen parissa työskenteleviä opettajia tai opinto-ohjaajia. Aineisto kerättiin osana opinnollistamisen kehittämiseen liittyvää kyselyä. Vastaajat siis vastasivat ensin kysymyksiin, jotka liittyivät opinnollistamisen kehittämiseen yleisesti. Sen jälkeen he vastasivat kahteen kysymykseen, joissa kysyttiin yrittäjyyden opinnollistamisesta. Kysely lähetettiin yhteensä 82 henkilölle, joista kyselyyn vastasi 24 henkilöä. Kysely toteutettiin sähköisenä kyselynä, mutta kerättyä aineistoa käsitellään laadullisena aineistona. Kyselyn hyödyntämisestä huolimatta, tavoitteena ei ole tehdä tilastollisia yleistyksiä vaan tehdä syvällisempi kuvaus ilmiöstä (Creswell 2013, 48). Menetelmänä anonyymien vastaamisen mahdollistava kysely tuntui parhaalta mahdolliselta vaihtoehdolta johtuen omasta roolistani tutkimuskohteena olevassa korkeakoulussa. Työskentelen itse tällä hetkellä opinnollistamisen toimintamallin kehittämisen parissa Haaga-Heliassa, joten koen, että kasvotusten tehdyillä haastatteluilla en olisi saanut esille opettajien rehellisiä näkemyksiä opinnollistamisprosessista.

Haastatteluun verrattuna kyselyyn perustuvan tutkimuksen ero näkyy esimerkiksi siinä, että kyselylomakkeen kautta tutkijan ja osallistujan välille ei synny minkäänlaista vuorovaikutusta ja tekstiä tuottaessa vastaaja voi helpommin korjailta sanomisiaan toisin kuin puhuessa (Kitto & Barnett 2007, 357–358). Kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin vastaaminen ei yleensä myöskään vastaa laadultaan ja syvyydeltään laadullisessa tutkimuksessa vaadittavaa tietoa. Tämä tuo oman haasteensa tulosten analysointiin. Mikäli tutkimus kuitenkin toteutetaan niin, että se perustuu pelkästään kyselylomakkeella tehtäviin avoimiin kysymyksiin, tulee tutkimuskysymyksien asetteluun kiinnittää erityistä huomiota ja myös siihen miten vastauksia tulkitaan analysointivaiheessa. (LaDonna, Taylor & Lingard 2018, 348.) Näihin asioihin on pyritty kiinnittämään huomiota tutkimuksen toteutuksen eri vaiheissa.

Tutkimuksen toteuttamisessa hyödynnetään fenomenologista tutkimusotetta ja analysointimenetelmänä teemoittelua. Fenomenologinen tutkimus pyrkii kuvaamaan, miten tutkimuksen osallistajat kokevat tarkastelun kohteena olevan ilmiön ja pelkistämällä yksilöiden kokemukset löytää niiden pohjalta yhteinen näkemys kyseisestä ilmiöstä. Onnistuakseen tutkimuskohteen näkemysten kuvaamisessa tutkijan tulee kyetä sulkemaan omat kokemuksensa mahdollisimman hyvin pois tarkastelua häiritsemästä. (Creswell 2013, 76–81.)

Analysointia tehdessä pyrittiin ensin muodostamaan yleiskuva aineistosta sekä vastaaja- että kysymyskohtaisesti. Sen jälkeen aineisto teemoiteltiin ja ryhmiteltiin esille nousseita teemoja yhdistellen.

Tutkimuksen tulokset

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimuksen tulokset. Tutkimuskysymysten mukaisesti tämän artikkelin tavoitteena on nostaa esille ammattikorkeakouluopettajien kokemuksia yrittäjyyden opinnollistamisen toteuttamisesta sekä heidän yrittäjyyden opinnollistamiseen liittämiä haasteita. Näiden tutkimuskysymysten avulla tarkoituksena on selvittää yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyviä erityispiirteitä. Molemmista aineistoista, sekä haastatteluissa että kyselyissä, käsiteltiin nimenomaan yrittäjyyden opinnollistamista. Siitä huolimatta erityisesti haastatteluissa, joissa opinnollistamisesta puhuttiin laajemmin, esille nousi asioita, joiden voidaan katsoa liittyvän yleisesti opinnollistamisen toteuttamiseen. Tarkastelen niitä tässä artikkelissa yrittäjyyden näkökulmasta, sillä tässä artikkelissa fokuksemme on erityisesti yrittäjyyden opinnollistamisesta sekä siihen liitetyistä tekijöistä ja haasteista. Kyselyssä vastaajilta kysyttiinkin nimenomaan näitä yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyviä tekijöitä, joten vastauksetkin keskittyvät vain yrittäjyyden opinnollistamisen erityispiirteiden kuvaamiseen.

Esittelen tutkimuksen tulokset tarkemmin tutkimuskysymysten mukaisesti eri luvuissa. Aluksi avaan esille nousseita käsityksiä yrittäjyyden opinnollistamisesta. Seuraavaksi tuon esille yrittäjyyden opinnollistamiseen liitettyjä haasteita. Tässä haasteita käsittelevässä osiossa erittelen yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyvät haasteet voimakkaammin yleisistä opinnollistamisen haasteista. Lopuksi teen yhteenvetoa esille nousseista tuloksista. Tuloksia esitellessäni erottelen haastattelu- ja kyselyaineistoista nousseet tulokset. Haastateltavalla tarkoitan haastatteluun osallistunutta opettajaa ja vastaajalla kyselyyn vastannutta opettajaa.

Ammattikorkeakouluopettajien kokemuksia yrittäjyyden opinnollistamisen toteuttamisesta

Tässä tutkimuksessa tarkastelluista aineistoista nousi voimakkaammin esille kolme yrittäjyyden opinnollistamisen toteuttamiseen liittyvää tekijää.

- Yrittäjyyden opinnollistamiseen on monia käytäntöjä
- Yrittäjyysosaaminen on laaja-alaista
- Ohjaus ja reflektointi ovat keskeisessä roolissa

Näistä viimeinen liittyy myös opinnollistamiseen yleisesti, mutta tässä tapauksessa sitäkin tarkastellaan nimenomaan yrittäjyyden näkökulmasta. Aavaan seuraavassa jokaista tekijää hieman tarkemmin.

Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että yrittäjyyttä kyllä opinnollistetaan tarkastelun kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa ja siihen liittyen on olemassa monenlaisia käytäntöjä. Konkreettisina esimerkkeinä yrittäjyyden opinnollistamisen käytännön toteuttamisen mahdollistavasta mallista nousi esille henkilökohtaisen opinnollistamissuunnitelman tekeminen, opinnäytetyö, osuuskunta ja projektimuotoinen opetus. Jokainen haastateltava nosti esille ainakin jonkin käytössä olevista toimintamalleista, joiden kautta yrittäjyyttä voidaan tällä hetkellä opinnollistaa. Ehkä voimakkaimmin esille nousi henkilökohtainen opinnollistamissuunnitelma, jonka alle kuuluvat myös Haaga-Heliassa käytössä oleva yrittäjyys-hops sekä Haaga-Helian oma opinnollistamisen malli Work & Study.

”Heidän kanssaan tehdään ns. yrittäjyys-hops, jonka tavoitteena on se, että opiskelija voi hyödyntää oman yrittäjyytensä ja yrityksensä suunnittelu-, valmistelu- jne. työn opinnoissaan eri opintojaksoilla.”

- Haastateltava 4

”Menee myös work and study systeemin kautta: tehdään suunnitelma, miten kyseinen osaaminen osoitetaan ja mihin opintoihin kyseinen osaaminen käy.”

- Haastateltava 5

Näiden henkilökohtaiseen opinnollistamissuunnitelmaan perustuvien käytäntöjen lisäksi vastauksissa nousi esille myös päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö, portfolio-opinnäytetyö, osuuskuntatoiminnan kautta oppiminen sekä myös projektimuotoinen opetus, jossa opinnollistamista tapahtuu, vaikka opiskelijalla ei omaa työtä olisikaan.

Yrittäjyysosaamisen laaja-alaisuus nousi kaikista voimakkaimmin esille kyselyvastaajien kuvatessa yrittäjyyden opinnollistamisen erityispiirteitä. Toisaalta yrittäjyyden nähtiin kattavan kaiken mahdollisen liiketoiminnan pyörittämiseen liittyvän osaamisen ja toisaalta tuotiin esille yrittäjien osaamisen yksilöllisyys.

”Talouden pelisääntöjen ymmärrystä. Kassavirta, tuloslaskelman, rahoituksen osaamista, lain tuntemusta liittyen yrittäjyyteen. Osaamista markkinoinnista ja myynnistä.”

- Vastaja 9

”Yrittäjyys on monessa suhteessa suoraviivaista toimintaa. Ammatillisesti kaikki yrittäjät eivät koe tarvitsevansa kaikkea mahdollista osaamista ja he saattavat ulkoistaa tietyt asiat keskittyäkseen omiin vahvuuksiinsa. Näin eri yrittäjillä on erilainen kuva tarvittavasta osaamisesta ja sen tasosta.”

- Vastaja 3

Samaan asiaan liittyen sekä kyselyvastaajat, että haastateltavat mainitsivat myös yrittäjyyden määrittelyn vaikeudesta, mutta koska se tuotiin esille ennemminkin haasteena, käsitellään sitä tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Ohjaus ja reflektointi nousivat keskeisiksi molemmissa aineistoissa. Ohjauksen merkitys nähtiin monesta eri näkökulmasta. Toisaalta ohjausta mainittiin tarvittavan, koska kaikki opiskelijat eivät välttämättä kykene niin itsenäiseen toimintaan kuin mitä opinnollistaminen vaatisi. Yrittäjyys myös saattaa viedä mennessään niin, että tukea opinnollistamisen eteenpäinviemiseen tarvitaan. Toisaalta tuotiin esille myös ohjaavan opettajan rooli varsinaista liiketoimintaa ja sen kehitystä tukemassa. Myös esimiehen puuttumisen yrittäjö-opiskelijoilla nähtiin vaikuttavan ohjauksen tarpeeseen.

”Yrittäjän työ on usein itsenäistä. Opinnollistamisesta ei siis yleensä sovita työnantajan kanssa, vaan opiskelijan itsensä on tunnistettava ohjaavan opettajan kanssa työt, joiden avulla opiskelija oppii ja yritystoiminta kehittyy.”

- Vastaja 1

”Yrittäjällä ei ole esimiestä, vaan opettajalta vaaditaan suurempaa aktiivisuutta ohjaajan roolissa.”

- Vastaja 16

Reflektointia pidetään tärkeänä osana opinnollistamista ja se tulikin esille useamman kerran sekä haastatteluissa että kyselyvastauksissa. Toisaalta sillä viitattiin osaamisen määrittelyyn prosessin alussa ja toisaalta opinnollistamisen aikana tapahtuvaan oman osaamisen kehittymisen jakamiseen. Reflektointia pidettiin merkityksellisenä myös teorian linkittämisen välineenä.

Yrittäjyyden opinnollistamiseen liitetyt haasteet

Yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyviä haasteita tuli esille sekä ensimmäisen vaiheen haastatteluaineistosta että toisen vaiheen kyselyaineistosta. Haastatteluaineistosta haasteina nousi esille sekä yleisesti opinnollistamiseen että nimenomaan yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyviä haasteita. Yleisinä, kaikkeen opinnollistamiseen liittyvinä haasteina haastattelu vastaajat toivat esille opiskelijan perehtyneisyyden ja uskalluksen, yhtenäisten käytäntöjen ja työkalujen puuttumisen, opinnollistamiseen liittyvän työmäärän ja haastavuuden sekä huolen laadun pysymisestä työtä opinnollistaessa. Tässä tarkastelussa ollaan kuitenkin kiinnostuneita vain nimenomaan yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyvistä haasteista. Yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyvinä haasteina näistä aineistoista nousi esille:

- Yrittäjyysosaamisen määrittelemisen vaikeus
- Itseohjautuvuuden ja ohjauksen tarve
- Teorian liittämisen hankaluus
- Yrittäjäopiskelijan aikapula

Sekä yrittäjyys käsitteen määrittelemisen että yrittäjyydessä kertyvän osaamisen määrittelemisen näkyivät molemmat vahvasti opettajien vastauksissa esille tuoduissa haasteissa. Yrittäjyys on toki määritelty esimerkiksi yrittäjyyteen liittyvien opintojaksojen kuvauksissa, mutta vastauksista näkyy selviä näkökulmaeroja sen mukaan, mikä nähdään yrittäjyydessä kertyvänä osaamisena.

”Yrittäjyyttä on monenlaista kevytyrittäjyydestä osakeyhtiön perustamiseen - mikä on meidän käsitys yrittäjyydestä?”

- Vastaja 5

”Et siellä on otettu ne, mitkä alalle katsotaan tarpeelliseksi. Et osaa sitä, osaa tätä. Ja ne on aika geneerisia. Ja yrittäjämäinen asennekaan ei kunnolla näy niistä läpi.”

- Haastateltava 2

”Kuka voi ja saa opinnollistaa yrittäjyyttä? Yrittäjänä toimiva, yrittäjäperheen jäsen ja yrittäjäksi ryhtyvä ilman muuta. Mutta entäpä tosi tapaus, jossa opiskelija on toiminut monissa yrittäjyymmärrystä vaativissa tehtävissä esim. pankissa tai vastaavassa yrittäjien kanssa toimivassa organisaatiossa. Onko osaamista mahdollista syntyä sivusta seuraamalla ja havainnoimalla?”

- Vastaja 19

Yhtenä yrittäjyyden opinnollistamisen ominaisuutena käsitelty yrittäjyysosaamisen laaja-alaisuus on tietenkin yksi syy siihen, että yrittäjyysosaaminen on niin hankala määritellä. Haasteina nähdään siis yrittäjyysosaamisen selkeiden määritelmien puuttuminen ja yrittäjyyteen liittyvän osaamisen kaikkiallisuus. Suoraviivaistettuna yrittäjyysosaamisen voisi vastausten perusteella kuvata kertyvän kaikkialla ja olevan kaikkea.

Opettajien mielestä yrittäjyyttä opinnollistavat opiskelijat tarvitsevat jopa tavallista opinnollistajaa enemmän itseohjautuvutta sekä ohjausta opettajalta. Olennaisimmin tämän nähdään liittyvän työnantajan puuttumiseen.

”Se onkin yhtenä haasteena tässä yrittäjyyden opinnollistamisessa koska siinä ei oo sitä kolmatta osapuolta eli esimerkiksi esimiestä tai sen työnantajan edustajaa.”

- Haastateltava 3

”Tarvitaan vielä enemmän itsereflektoinnin kykyjä, kun yrittäjyyden opinnollistamisessa tyypillisesti työnantajana opiskelija itse eli prosessissa arvioidaan omaa toimintaa ja kehittymistä.”

- Vastaja 17

Työnantajan puutetta pidettiin haasteena, sillä sen nähdään vaativan opiskelijalta enemmän itsenäistä tekemistä ja oman osaamisen kehittymisen arviointitaitoa. Aineistossa näkyi myös näkemys siitä, että esimiehen puuttuminen aiheuttaa opettajalle lisätyötä, kun yrittäjyyden opinnollistaja ei saa tukea opintoihinsa työpaikalta. Useampi kyselyvastaaja olikin suoraan ehdottanut tähän mentorin hyödyntämistä ratkaisuksi.

Teorian liittämisen hankaluus ja yrittäjäopiskelijan aikapula mainittiin myös useamman kerran. Kumpikin näistä liittyy myös opinnollistamiseen yleensä, mutta tässä tapauksessa ne tuotiin esille erityisesti yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyvinä haasteina.

”Yrittäjällä on aina kiire, eikä mielenkiinto riitä teorian etsimiseen. Eikä teoreettinen tutkiskelu ole useinkaan yrittäjien vahvin ominaisuus.”

- Vastaja 16

”Yrittäjäopiskelijoiden erityispiirteet: kiinnostuneita kaikesta, monta rautaa tulesa, ajan puute, käytännöllisyys teorian jäädessä vähemmälle, osaamista on paljonkin.”

- Vastaja 10

Kuten näistäkin lainauksista näkyy, sekä teoriaan että aikapulaan liittyen oli esillä erilaisia näkökulmia ja nämä kaksi myös liitettiin toisiinsa hyvin selkeästi. Toisaalta oltiin sitä mieltä, että teoriaosaaminen ei ole yrittäjän vahvuuksia ja toisaalta sitä mieltä, että teoriaosaamisen liittäminen on haastavaa, kun opiskelijalla on niin kiire yrityksen pyörittämisen kanssa. Aikapulaan liittyen yrittäjäopiskelijoihin liitettiin myös muun muassa intohimo omaan tekemiseen, mikä saa heidät ehkä muita helpommin unohtamaan opiskelun töiden viedessä.

Tutkimustulosten yhteenveto

Tulokset esiteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti kuvaten kumpaankin kysymykseen liittyen olennaisimmat yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyvät tekijät. Ensimmäisen kysymyksen kautta haettiin ammattikorkeakouluopettajien kokemuksia yrittäjyyden opinnollistamisen toteuttamisesta ja toisen kysymyksen kautta heidän yrittäjyyden opinnollistamiseen liittämiä haasteita. Tulosten perusteella ammattikorkeakouluopettajien kokemusten mukaan yrittäjyyden opinnollistamista toteutetaan jo useamman mallin kautta, yrittäjyysosaamisen laaja-alaisuus on merkityksellistä ja ohjauksella sekä reflektoinnilla on yrittäjyyden opinnollistamisessa keskeinen rooli. Yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyvinä haasteina ammattikorkeakouluopettajat näkevät yrittäjyysosaamisen määrittelyn vaikeuden, itseohjautuvuuden ja ohjauksen voimakkaamman tarpeen, teorian liittämisen hankaluuden sekä yrittäjäopiskelijoiden aikapulan. Käytännössä näyttää siltä, että nämä esille tulleet kokemukset ja haasteet tukevat toisiaan (kuvio 1). Yrittäjyyden opinnollistamisen kuvataan toteutuvan olemassa olevien toimintamallien kautta ja olevan laaja-alaista. Näihin kahteen ensimmäiseen liittyen haasteena nousi esille yrittäjyysosaamisen määrittely vaikeus. Malleja on olemassa, mutta niiden toteuttaminen on haastavaa koska yrittäjyysosaamisen laaja-alaisuudesta johtuen ei selkeää yrittäjyysosaamiseen

Kokemusten kuvauksissa esille nousi

- Yrittäjyyden opinnollistamiseen on monia käytäntöjä
- Yrittäjyysosaaminen on laaja-alaista
- Ohjaus ja reflektointi ovat keskeisessä roolissa

Haasteina mainittiin

- Yrittäjyysosaamisen määrittelemisen vaikeus
- Itseohjautuvuuden ja ohjauksen tarve
- Teorian liittämisen hankaluus
- Yrittäjäopiskelijan aikapula

Kuvio 1. Tutkimuksen tulosten keskinäinen vertailu.

määritelmää ole tehty. Kokemusten kuvauksissa nousi esille myös ohjauksen ja reflektoinnin keskeinen rooli. Siihen liittyen haasteina nähtiin yrittäjyyden opinnollistamisen vaatima itseohjautuvuuden määrä sekä suurempi ohjauksen tarve. Haasteena esille tuotu yrittäjäopiskelijan aikapula ja sen kanssa limittyvä teorian liittämisen hankaluus aiheuttavat vaatimuksen itseohjautuvuudelle ja ohjaukselle, jotta opiskelija pystyisi aikapulasta huolimatta ottamaan myös teorian mukaan käytännön rinnalle ja viemään opinnollistamisprosessin päätökseen.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia erityispiirteitä yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyy ammattikorkeakouluopettajien näkökulmasta. Näiden esille tulleiden asioiden pohjalta toivoin selvittäväni konkreettisia tekijöitä, joiden avulla yrittäjyyden opinnollistamisen toteuttamista on mahdollista sujuvoittaa. Työssäni Haaga-Heliassa vastuullani on tällä hetkellä opinnollistamisen toimintatapojen kehittäminen. Siihen liittyen pidän hyvin olennaisena sitä, että prosessit tukevat yrittäjyyden opinnollistamista yhtä lailla kuin toisen palveluksessa tehtävän työn opinnollistamista. Tämän tutkimusartikkelin kautta pyrkimykseni on jakaa kokoamani tieto myös oman korkeakoulumme ulkopuolelle, jotta yrittäjyyden opinnollistamisen toteuttamiseen liittyviä toimintamalleja voidaan kehittää myös muissa korkeakouluissa.

Tulokset toivat esille yrittäjyyden opinnollistamiseen liittyviä erityispiirteitä ammattikorkeakouluopettajien kokemuksiin ja näkemyksiin perustuen. Esille nousseiden tulosten perusteella tulkitsen, että yrittäjyyden opinnollistamista ohjaavat opettajat tarvitsevat tarkempia määritelmiä ja selkeämpiä prosesseja, joihin he voisivat opinnollistamista ohjatessaan tukeutua. Yrittäjyysosaamisen määrittely erityisesti opinnollistamisen näkökulmasta on siten varmasti yksi asia, joka tämän tutkimuksen tuloksista viedään Haaga-Heliassa eteenpäin. Kuten luvussa 2 tuli esille, on yrittäjyyden opinnollistamisessa kyse nimenomaan yrittäjyyteen liittyvien taitojen opinnollistamisesta. Sen lisäksi on kuitenkin huomioitava, että yrittäjällä kertyy yleensä aina myös jotain muutaakin opinnollistettavaa osaamista. Johdannossa kuvaamani omien kokemuksieni mukaan opiskelijalla on yleensä opinnollistettavana sekä yrittäjyyttä että jotain substanssiosaamista. Tätä samaa tarkoitti tutkimuksen tuloksissa yrittäjyysosaamisen laaja-alaisuus ja toisaalta myös määrittelyn vaikeus. Mikäli yrittäjyysosaaminen olisi tarkasti määritelty, ei yrittäjyyden opinnollistaminen ole laaja-alaista. Yrittäjäopiskelija vaan opinnollistaisi silloin sekä yrittäjyyttä, että jotain muuta ainetta.

Tulosten perusteella myös ohjauksen tarpeeseen tulee yrittäjäopiskelijoiden kohdalla kiinnittää erityistä huomiota. Opettajat kokevat, että yrittäjyyden opinnollistamisen prosessissa opiskelija tarvitsee monestakin syystä enemmän ohjausta, jolloin se aiheuttaa myös heille enemmän työtä. Käytännön toimintamalleihin tulee siis suunnitella tapa, jolla ohjauksen tarve pystytään paikkaamaan. Omiin kokemuksiini perustuen toin johdannossa esille opinnollistetavan yrittäjyysosaamisen sisällyttämisen opiskelijan tutkinto-ohjelmaan. Toisaalta hämmästyin kun se ei tullut esille tässä tutkimuksessa mitenkään, mutta toisaalta uskon, että oman näkemykseni taustalla on roolini, jossa joudun sisällyttämisiä pohtimaan. Opinnollistamista ohjaava opettaja ei välttämättä mieltä sitä lainkaan, sillä se on Haaga-Heliassa opinto-ohjaajien tehtävä.

Tuloksia tulkitessa tulee toki huomioida, että aineisto oli kerätty yhdestä korkeakoulusta ja tutkimusjoukko oli melko pieni. Voihan olla, että toiset opettajat eivät näe haasteina samoja asioita. Omaa työtäni ja Haaga-Helian opinnollistamisprosessien kehittämistä ajatellen nämä vastaajat olivat kuitenkin nimenomaan heitä, joita asia koskee. Haastateltavat olivat yrittäjyyden asiantuntijoita ja kyselyyn vastaanneet opinnollistamisen avainhenkilöitä. Se perusteella koen, että näiden tulosten pohjalta toimiminen vie oman talomme opinnollistamistoimintaa varmasti oikeaan suuntaan. Ja toki tuloksia pystyy hyödyntämään minkä tahansa korkeakoulun yrittäjyyden opinnollistamisen kehittämisessä. Nämä asiat huomioimalla ei ainakaan voi mennä kehityksessä väärään suuntaan.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, tutkijan sitoumuksia aiheeseen liittyen, aineiston keruussa käytettyjä menetelmiä ja tekniikoita, tiedonantajia ja niiden valintaa, tutkijan ja tiedonantajan suhdetta, tutkimuksen aikataulutusta, aineiston analysoinnin toteuttamista sekä eettisyyttä ja raportointitapoja (Tuomi & Sarajarvi 2018, 163). Kiinnostus tutkimusaihetta kohtaan nousi esille työnkuvastani, joka sisältää sekä yrittäjäopiskelijoiden ohjausta, että opinnollistamisen toimintamallien kehittämistä. Työskentelyni asian parissa tutkimuskohhteessa on kuitenkin yksi merkittävä tekijä, joka tulee huomioda tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa.

Pyrin tutkimusta tehdessäni keskittymään siihen, mitä aineistosta nousee esille, mutta omasta taustastani ja asemastani johtuen en voi mitenkään sanoa, että pystyisi suhtautumaan opinnollistamiseen tai yrittäjyyden ja opintojen yhdistämiseen objektiivisesti. Olen liian sisällä aiheessa. Toisaalta se, että tiedän asiasta, on myös etu, sillä siitä johtuen olen ehkä osannut suunnata tutkimuksen oikein ja tarkastella aineistoa oikeasta näkökulmasta. Oma tilanteeni vaikutti tässä tutkimuksessa myös tutkimusmenetelmien valintaan. Tulosten oikeellisuuden kannalta toisessa vaiheessa hyödynnetty anonyymi menetelmä

sopi tilanteeseen kuitenkin paremmin tässä tapauksessa, vaikka sen avulla olisi-kin saatu lyhyempiä vastauksia kuin esimerkiksi haastattelulla.

Lähteet

- ARENE 2007. *Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä – Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen*. Projektin loppuraportti. ARENE ry, Helsinki.
- Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014. Annettu Helsingissä 18 päivänä joulukuuta 2014. Saatavilla sähköisesti osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129> Luettu 18.2.2019
- Creswell, J. W. 2013. *Qualitative Inquiry & Research Design – Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications, Inc: California.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. 2018. *Research Design – Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications Inc: California.
- Haaga-Helia 2019b. Osaamisen tunnistaminen, Work & Study. URL: <http://www.workandstudy.fi/opiskelijalle/> Luettu 25.6.2019
- Ilkonen, R. 2006. *Yrittäjyyskasvatus – kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Hytti, U. 2011. Yrittäjyys perus- ja toisen asteen yrittäjyyskasvatuksessa. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & M. R. Järvinen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella*. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Karhunen, H. 2015. Economic Studies on Higher Education and Productivity. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Karhunen, H., Hynninen, S.-M. & Pehkonen, J. 2012. Opiskeluaikainen työssäkäynti ja työmarkkinatilanne valmistumisen jälkeen: havainnot rekisteriaineistosta. Työpoliittinen aikakauskirja, 55 (2/2012), 19–29.
- Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P. 2010. Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S (toim.): *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Jyväskylä: Vastapaino, 15–36.
- Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. *Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta*. Valkeakoski: Tammer-Paino.
- Kitto, R. J. & Barnett, J. 2007. Analysis of Thin Online Interview Data – Toward Sequential Hierarchical Language-Based Approach. *American Journal of Evaluation*, 28(3), 356–368.
- Korpi, A., Hietala, R., Kiesi, J. & Rökköläinen, M. 2018. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus – Osaamisperusteisuuden tila. URL:http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160511/85_2017_Osaamisperusteisuuden-tila_KARVI_VNTEAS%203.pdf Luettu 25.6.2019.
- Kotila, H. & Mäki, K. 2015. Opiskelija käy töissä – ongelma vai käyttämätön mahdollisuus? Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) *21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja*. Haaga-Helian julkaisut 2015. Unigrafia, Helsinki.
- Kyrö, P., Lehtonen, H. & Ristimäki, K. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen suuntia etsimässä. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- LaDonna, K. A., Taylor, T. & Lingard, L. 2018. Why Open-Ended Survey Questions Are Unlikely to Support Rigorous Qualitative Insights. *Academic Medicine*, 93(3).
- Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetus suunnitelman kehittämisprosessista. Akateeminen väitöskirja, Lapin yliopisto.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019a. Korkeakouluille 10,9 miljoonaa: Korkeakouluihin avoimia opintoja ja oppimateriaaleja sekä yrittäjyyden ja työelämän taitoja. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/korkeakouluihin-avoimia-opintoja-ja-oppimateriaaleja-seka-yrittajyyden-ja-tyoelaman-taitoja Luettu 18.6.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019b. Korkeakoulutuksen kehittäminen. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-karkihanke> Luettu 18.6.2019.
- Puodinketo-Wahlsten, A., Teuri, R., Ylönen, M. & Tarr, T. 2017. Terveysalan oppimisympäristöjen arviointityökalu – Case TURKU AMK. Teoksessa K. Mäki, A. Moisio & P. Aura (toim.) *Kolme kulmaa opinnollistamiseen – Opas opinnollistamisen ratkaisuihin, työkaluista ja vinkeistä*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Römer-Paakkanen, T. 2007. ”ei se täällä yliopistolla oikeen kovassa huudossa ole se yrittäjyys.. se on toinen maailma” – Korkeakouluopiskelijoiden käsityksiä yrittäjän ammatista uravaihtoehtona. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Saranpää, M. 2012. Arvostan osaamista, arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Saari, J., Kotila, H. & Mäki, K. 2018. Opintojen aikainen työssäkäynti – ongelma vai mahdollisuus ammattikorkeakouluopinnoissa? EUROSTUDENT VI – tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:10. URL-osoite: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160726/okm10.pdf> .ISSN PDF. Luettu 5.2.2019
- Verkkovirta. 2019. Verkkovirta – Työn opinnollistamista verkostoyhteistyönä. Url: <http://www.amkverkkovirta.fi>. Luettu 13.6.2019.
- Viklund, E. 2015. Yrittäjyys ja opiskelu kulkevat käsi kädessä. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) *21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja*. Helsinki: Unigrafia.

Hotit opit -hankkeen haastattelurungon opinnollistamiseen liittyvät kysymykset:

- Kerro korkeakoulusi yrittäjyysosaamista kerryttävän työskentelyn opinnollistamisen käytännöistä. Tehdäänkö sitä ollenkaan? Jos ei, miksi? Jos kyllä, kuvaile.
- Jos olette opinnollistaneet toimintaa ja työskentelyä, mitkä ovat olleet siihen syitä ja motivaatiotekijöitä?
- Millä perusteella ja miksi opinnollistamista toteutetaan? Mikä ohjaa opinnollistamista? Miksi joku juttu on opinnollistamisen väärä?
- Mitä yrittäjyysosaamisen määritelmää sovelletaan oppimistavoitteiden määrittämisessä?
- Miten opinnollistaminen käytännössä tapahtuu? (Esimerkiksi yliopiston kohdalla: miten opinnollistettu kurssi muodostetaan? Esimerkiksi ammattikorkeakoulujen kohdalla: miten henkilökohtaistettu prosessi muodostetaan?)
- Liittyykö opinnollistamiseen yhteistyötä monen toimijan kanssa?
- Miten teknologiaa hyödynnetään/pitäisi mielestäsi hyödyntää opinnollistamisessa?
- Ellei ole tullut esille aiemmista vastauksista, kysy vielä: Yleisesti ottaen, mikä toimii ja minkä haluaisit pitää jatkossakin? Mitkä ovat suurimmat puutteet ja haasteet?

Haaga-Helian opinnollistamisen avainhenkilöille toteutetusta kyselystä tässä tutkimuksessa hyödynnetyt kysymykset:

- Minkälaisia erityispiirteitä yrittäjyyden opinnollistamiseen mielestäsi liittyy?
- Liittyykö yrittäjyyden opinnollistamiseen jotain sellaisia haasteita, joita ei jo aiemmassa listauksessa (yleisesti opinnollistamiseen liittyen) tullut esille?

YRITTÄJÄOPO YRITTÄJYYDEN JA OPINTOJEN YHDISTÄMISEN TUKENA

Elina Iloranta, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Ani Kuutschin, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Yrittäjyyden ja opintojen yhdistäminen ei ole helppoa ja yrittäjäopiskelijat ovatkin yksi ryhmä, joiden opinnoilla on riski jäädä kesken yritystoiminnan viedessä mukanaan. Yrittäjäopo-toimintamallissa omaa yritystä pyörittävät tai yrityksen opintojensa aikana perustavat opiskelijat saavat henkilökohtaista ohjausta kokonaisvaltaisesti sekä opintoihinsa että yrittäjyytensä kehittämiseen. Yrittäjäopon tehtävänä on keskustella opintopolun kohdentamisesta ja suunnitella opinnollistettavat kokonaisuudet yhdessä opiskelijan kanssa sekä tukea opiskelijaa yritysideoita kehittämisessä.

Yrittäjäopotoiminnan pilotti käynnistyi syksyllä 2018 henkilökohtaisilla yrittäjäopotapaamisilla. Myöhemmin syksyllä toteutettiin niiden lisäksi ryhmämuotoinen yrittäjäopotapaaminen. Tämän artikkelin taustalla olevan selvitystyön tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden kokemuksia yrittäjäopotoiminnasta ja saada sitä kautta vahvistusta toiminnan tarpeellisuudesta tai toisaalta ymmärrys siitä, että toiminta ei olisi tarpeellista.

Selvitystyö tehtiin kahdessa osassa. Ensimmäisessä osassa toteutettiin sähköinen kysely henkilökohtaiseen yrittäjäopotapaamiseen osallistuneille opiskelijoille. Toisessa osassa toteutettiin paperinen kysely ryhmämuotoiseen yrittäjäopotapaamiseen osallistuneille opiskelijoille. Lähes kaikki vastaajat kokivat hyötynensä yrittäjäopotapaamisesta ja kaikki joko suosittelisivat ehdottomasti tai ainakin saattaisivat suositella yrittäjäopotoimintaa kavereilleen.

Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että yrittäjäopotoiminta koetaan erittäin tarpeelliseksi. Yrittäjäopo on linkki, joka kokoaa korkeakoulun yrittäjyystarjoaman yhteen. Yrittäjäopo ohjaa opiskelijan hänen yrittäjäpolkunsa vaiheen kannalta oikeiden palveluiden ääreen ja tukee häntä opintojen ja yrittäjyyden yhdistämisessä esimerkiksi opinnollistamista hyödyntäen. Haaga-Heliassa yrittäjäopotoimintaa tullaan toivottavasti jatkamaan ja kehittämään edelleen. Jatkossa toiminta keskitetään entistä enemmän lukukausittain alkaviin ryhmämuotoisiin tapaamisiin, joissa keskeisenä on koko oppilaitoksen yrittäjyystarjoama ja työn ja opinnot yhdistävä opinnollistaminen.

Avainsanat: yrittäjyys, opinnollistaminen, opinto-ohjaus, ammattikorkeakoulu

Johdanto

Yrittäjyyden ja opintojen yhdistäminen ei ole helppoa ja yrittäjäopiskelijat ovatkin yksi ryhmä, joiden opinnoilla on riski jäädä kesken yritystoiminnan viedessä mukanaan. Yrittäjäopo-toimintamallissa omaa yritystä pyörittävät tai yrityksen opintojensa aikana perustavat opiskelijat saavat henkilökohtaista ohjausta kokonaisvaltaisesti sekä opintoihinsa että yrittäjyytensä kehittämiseen. Toimintamallin tavoitteena on toimia yhtenä ratkaisuna yrittäjäopiskelijoiden opintojen etenemisen varmistamisessa.

Idea yrittäjäopo-toimintamallista syntyi keväällä 2018 Haaga-Helian StartUp Schoolissa. Yrittäjänä toimivia opiskelijoita ohjattiin opinnollistamaan yrittäjyydessä kertyvää osaamistaan ja näiden keskusteluiden yhteydessä huomattiin, että opiskelijoiden tarvitsema ohjaus on paljon laajempaa kuin se, miten he suorittavat tiettyjä kursseja tai opinnollistaisivat tiettyjä osaamisia. Haaga-Heliassa on aina ollut tarjolla sekä opintojen ohjausta, että yritysidean kehittämässä tukevaa valmennusta. Ne ovat kuitenkin erillisiä toimintoja, jolloin kaikkia hyötyjä yrittäjyyden ja opintojen yhdistämisestä ei ehkä tule huomioitua. Tai ainakin näyttää siltä, että opiskelija ei osaa ajatella niitä yhtenä kokonaisuutena.

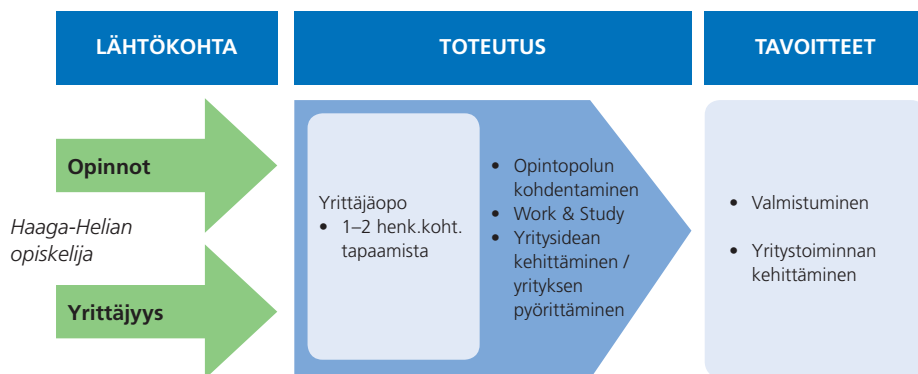
Opiskelijoiden kanssa keskustellessa tuli ilmi, että yrittäjäopiskelijat eivät olleet tietoisia kaikista niistä tavoista, joilla he voisivat yrittäjyyttä opinnoissaan hyödyntää. Näin ollen syntyi idea yrittäjien omasta opinto-ohjaajasta, joka osaa ohjata opiskelijaa nimenomaan yrittäjyyden ja opiskelun yhdistämisestä. Yrittäjäopo-toimintamallia lähdettiin pilotoimaan osana valtakunnallista Toteemi-hanketta syksyllä 2018 (Toteemi 2019).

Yrittäjäopotoiminnan lähtökohta on Haaga-Helian opiskelija, joka tekee opintoja ja toimii yrittäjänä (kuvio 1). Yrittäjäopo astuu kuvaan tässä kohdassa. Hänen tehtävänsä on keskustella opintopolun kohdentamisesta ja suunnitella opinnollistettavat kokonaisuudet yhdessä opiskelijan kanssa sekä tukea opiskelijaa yritysidean kehittämässä. Toiminnan tavoitteena on huolehtia opintojen etenemisestä ja valmistumisesta yrittäjyydestä huolimatta ja auttaa opiskelijaa viemään yritystoimintaansa eteenpäin opinnoista huolimatta.

Käytännössä opiskelija ohjataan yrittäjäopon luokse silloin kun tarve yrittäjyyden ja opintojen yhdistämiselle on. Aloittavista opiskelijoista kartoitetaan heti opintojen alussa yrittäjänä toimivat opiskelijat ja ohjataan heidät tapamiseen yrittäjäopon kanssa. Samaan tapaan opiskelijat, jotka opintojen aika-

na päätyvät perustamaan oman yrityksen, ohjataan heti tilanteen muuttuessa yrittäjäopon luokse. Yrittäjäopotoiminta on muun Haaga-Heliassa tarjotun ohjauksen rinnalle kehitetty toimintamalli, jossa keskeistä on yrittäjäopiskelijan opintojen sujuvoittaminen. Tapaamisten määrä on ainakin tässä vaiheessa rajattu 1–2 kertaan, sillä tämän ohella opiskelijaa saa edelleen tarkempaa aihekohtaista ohjausta omalta opinto-ohjaajaltaan, työharjoitteluohjaajalta, opin- näytetyöohjaajalta sekä halutessaan tietenkin myös yrittäjyyden ja yritystoiminnan kehittämiseen liittyvää valmennusta.

Tämä selvitystyö tehtiin, jotta saisimme selville opiskelijoiden kokemukset yrittäjäopotoiminnasta. Käytännössä selvitystyö toteutettiin pyytämällä yrittäjäopotoiminnan pilottiin osallistuneita opiskelijoita vastaamaan kyselylomakkeeseen pian tapaamisen jälkeen. Tulosten perusteella pyrkimyksenämme on kehittää yrittäjäopotoimintaa edelleen tai vaihtoehtoisesti päätyä siihen, että toiminta ei ole tarpeellista. Seuraavassa luvussa avaamme yrittäjäopotoiminnan taustalla vaikuttavia käsitteitä. Kolmannessa luvussa kuvaamme tarkemmin selvitystyön toteuttamistavat ja neljännessä avaamme tulokset. Viidennessä luvussa jatkamme vielä pohtimalla pilotin onnistumista ja suunniteltuja seuraavia steppejä.



KUVIO 1. Yrittäjäopotoiminnan kuvaus.

Yrittäjyys osana ammattikorkeakouluopintoja

Yrittäjän opiskelut voivat jäädä toiselle sijalle yritysideokehittämisen tai yrityksen arjen pyörittämisessä. Toisaalta yritysideokehittämisessä ja yrityksen perustamisesta kerätyt käytännön opit ovat erinomaisia opiskelijan tulevaisuuden kannalta. Opiskelija saattaa kokea olevansa ennemminkin yrittäjä, joka opiskelee, vaikka oppilaitos näkisi opiskelijan joka yrittää, ja kokisi asiantuntijuuden yhdistymisen opiskeluun haastavana (Moisio & Mäki 2017, 37). Motivaation kannalta on tärkeää integroida sekä käytännön kokemus, että teoreettinen tietopohja (Koivusalo & Moisio 2015), ja tässä on oppilaitoksella suuri rooli mahdollistajana. Yrittäjyyden perusteisiin tutustuminen opintojaksoilla, sekä työharjoittelun ja opinnäytetyön tekeminen omaan yritykseen ovat suurempia yksittäisiä opintokokonaisuuksia, joilla integrointi mahdollistetaan. Lisäksi yrittäjyyttä voidaan opinnollistaa (Viklund 2015, 37). Tässä luvussa perehdytään tarkemmin yrittäjyyden ja opiskelun yhdistämisen haasteisiin, ammattikorkeakoulussa tarjottavaan yrittäjyyskasvatukseen sekä opinnollistamiseen.

Yrittäjyyskasvatus ammattikorkeakoulussa

Nykypäivän yrittäjyyskasvatuksen kehitys alkoi vasta 1990-luvulla, ja se otettiin opetussuunnitelmiin mukaan 1990-luvun puolivälin tienoilla (Ikonen 2006, 14, 25–26), mutta suurempaan merkitykseen Suomen hallitusohjelman ja EU-raporttien osalta se nousi vasta 2000-luvulla (Kyrö, Lehtonen & Ristimäki 2007, 19). Samalla yrittäjyyskasvatus on ollut osa ammatillista koulutusta jo 1980-luvulta lähtien (Ikonen 2006, 13), ja siten kuulunut opintoihin ammattikorkeakoulujen perustamisesta asti.

Jotta voidaan puhua yrittäjyyskasvatuksesta, täytyy yrittäjyys määritellä ensin. Yrittäjyydestä puhuessa voidaan puhua pelkästään ulkoisesta yrittäjyydestä tai ottaa huomioon myös muut yrittäjyyden ulottuvuudet, kuten toimintatavoissa esiintyvä yrittäjyys vaikka sisäisen yrittäjyyden ja organisaatioyrittäjyyden osalta. (Kyrö ym. 2007, 18.) Sisäisessä yrittäjyydessä korostuu uudenlaisten toimintatapojen, asenteiden ja taitojen omaksuminen osaksi yksilön omaa elämää. (Koiranen & Peltonen 1995, 13.)

Haastavaksi yrittäjyyskasvatuksen tekee se, että toisaalta on tarkoitus opettaa yrittäjyydestä, ja toisaalta taas muovata yrittäjämäisiä yksilöitä. (Saurén 2015, 287.) Käytännössä ammattikorkeakoulun yrittäjyyskasvatus saattaa keskittyä yrittäjyyteen liittyvien taitojen oppimiseen, vaikka toiminnan keskiössä tulisi olla yrittäjämäisen asenteen omaksuminen. Perinteisten liiketoimintasuunnitelmien sijaan yrittäjyyskasvatuksen tulisikin perustua mahdollisuuks-

sien tunnistamiseen, omien vahvuuksien löytämiseen sekä ideointiin. (Hytti 2011, 84–85.) Jotta näin tapahtuisi, täytyy opettajan pystyä heittäytymään opetuspakettinsa ulkopuolelle. Yrittäjämäisen käyttäytymisen vähentäminen on opetuksella paljon helpompaa kuin sen lisääminen. (Ristimäki 2007, 41; Pihkala, Ruskovaara, Seikkula-Leino & Pihkala 2011, 28.)

Opinnollistaminen ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston, Arenen, vuonna 2018 julkaisemissa yrittäjyysuosituksissa kannustetaan yksilölliseen osaamisen rakentamiseen ja oman oppimisen omistajuuden löytämisen tukemiseen. Tässä yhteydessä nostetaan aidoissa olosuhteissa oppimisen merkitystä, mikä tietysti tukee opinnollistamisen näkemystä. (Arene 2018). Moision ja Mäen (2017) ajatusmallia opiskelun ja asiantuntijuuden yhdistämisestä voidaan hyvin soveltaa myös opiskelun ja yrittämisen yhdistämiseen. Heidän mukaansa opiskeltava tietoperusta ja käytännön projektit tulee kytkeä todelliseen työhön, jotta opiskeleva yrittäjä saisi suurimman mahdollisen hyödyn korkeakouluopinnoistaan. Se saattaa vaatia oppilaitokselta mukautumista, henkilökohtaistamista sekä osaamisen näkemistä laajempina kokonaisuuksina, mutta hyvin toteutuessaan siitä hyötyvät kaikki. (Moisio & Mäki 2017, 37–39.)

Itse opinnollistaminen tarkoittaa sitä, että opiskelu tai ainakin osa siitä tapahtuu luokkahuoneen sijaan työpaikalla. Tällöin tutkinnossa vaadittava osaamista hankitaan yhdistämällä käytännön työ ja teoreettinen tietoperusta. Opinnollistaminen voi olla työpaikkälähtöistä, korkeakoululähtöistä tai opiskelijälähtöistä. Työpaikkälähtöisessä opinnollistamisessa on kyse työpaikan intresseistä käynnistyvästä henkilöstön osaamisen kehittämisestä. Korkeakoululähtöisessä opinnollistamisessa kyse on hankkeistetusta opetuksesta, jossa opintojakson sisältöjä toteutetaan esimerkiksi yritysten tai tutkimushankkeiden kanssa yhteistyössä. Opiskelijälähtöinen opinnollistaminen taas on opiskelijan omaan tekemiseen pohjautuvaa opinnollistamista. Opinnollistaa voi niin palkkatyötä, yrittäjyyttä kuin vapaaehtoistoimintaakin. (Verkkovirta 2017.) Tässä yhteydessä tarkoitamme opinnollistamisella opiskelijälähtöistä, yrittäjyyteen perustuvaa opinnollistamista.

Selvityksen tarkoitus ja toteutustapa

Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää opiskelijoiden kokemuksia yrittäjäopotoiminnasta. Tulosten perusteella saamme tukea yrittäjäopotoiminnan jatkokehittämiseen. Selvitystyölle ei asetettu varsinaisia tutkimuskysymyksiä sen pienimuotoisuudesta johtuen. Keskeisenä on opiskelijoiden kokemusten esille tuominen ja yrittäjäopotoiminnan mahdollisen hyödyllisyyden selvittäminen. Selvitystyö toteutettiin pienimuotoisena tapaustutkimuksena Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa. Aineisto muodostui kahdesta osasta, joista ensimmäinen kerättiin henkilökohtaisissa yrittäjäopotapaamisissa käyneille opiskelijoille toteutetulla sähköisellä kyselyllä (liite 1). Kyselyssä oli 14 kysymystä ja se käännettiin myös englanniksi. Yhtään englanninkielistä vastausta ei kuitenkaan saapunut.

Toinen osa kerättiin ryhmämuotoiseen yrittäjäopotapaamiseen osallistuneille opiskelijoille toteutetulla kyselyllä (liite 2). Ryhmämuotoiseen yrittäjäopotapaamiseen osallistuneille laadittiin paperinen lomake, joka osallistujien piti täyttää yrittäjäopotapaamisessa. Kyselylomake sisälsi samat 14 kysymystä kuin henkilökohtaisessa tapaamisessa olleiden e-lomake. Lomake käännettiin myös englanniksi. Kyselyyn vastasi kaikki tapahtumassa olleet neljä henkilöä, joista kolme vastasi englanniksi ja yksi suomeksi. Toteutukset olivat erilaiset, sillä testasimme ryhmämuotoista väljästi vertaismentoroinnin mallia noudattavaa yrittäjäopotapaamista yhtenä vaihtoehtona yrittäjäopotapaamisten toteuttamiselle. Selvitystä tehdessä pohdimme samalla myös sitä olisiko ryhmämuotoinen malli kuitenkin toimivampi yrittäjäopotapaamisten toteuttamiseen. Selvitystyö on tehty yrittäjäopotoiminnan pilotointivaiheessa, joten osallistujamäärät ovat olleet hyvin pieniä. Ensimmäisen osan kyselyyn vastasi kolme opiskelijaa ja toisen osan neljä opiskelijaa. Suhteutettuna koko joukkoon, tämä on kuitenkin kohtuullisen hyvä otos. Yrittäjäopotapaamisiin oli tätä selvitystä tehdessä osallistunut yhteensä vain 10 opiskelijaa. Johtuen aineiston pienuudesta mitään sen kummempia määrällisiä analyysejä ei aineistolle tehty.

Selvitystyön tulokset

Tämän selvityksen tavoitteena oli tuoda esille opiskelijoiden näkemys yrittäjäopotoiminnasta. Ensimmäisen vaiheen kyselyyn vastanneesta kolmesta henkilöstä kaksi oli juuri perustanut yrityksen ja yksi suunnitteli yrityksen perustamista. Kaikki vastaajat olivat jo pidemmällä opinnoissaan ja heidän tarkoituksensa on suorittaa opinnot tavoiteajassa tai nopeammin. Kaikki ensimmäisen kyselyyn vastanneista myös kokivat hyötynsä tapaamisesta ja kokivat saa-

neensa kattavasti tietoa yrittäjyyden opinnollistamisesta. Opiskelijat olivat saaneet tiedon yrittäjäoposta Haaga-Helian henkilökunnalta ja olisivat valmiita suosittelemaan yrittäjäopotoimintaa myös muille. Haaga-Helian Work & Study -konsepti oli ennestään kaikille tuttu ja sen käyttöä suositeltiin kaikille vastaajille yrittäjäopon toimesta.

Toisen vaiheen kyselyn vastaajista kaksi henkilöä oli juuri perustanut yrityksen, yksi työskenteli pienessä yrityksessä ja yksi oli kiinnostunut yrittäjyydestä. Vastaajista kaksi suorittaa pakollisia opintoja, yksi vastaaja tekee opintoja omassa järjestyksessä ja yksi vastaaja oli jo opinnäytetyövaiheessa. Vastaajista kolme koki hyötyneensä tapaamisesta, mutta yksi ei osannut sanoa oliko tapaaminen hyödyllinen vai ei. Opiskelijat olivat saaneet tiedon yrittäjäoposta Haaga-Helian henkilökunnalta ja kaikki heistä suositelisivat ehdottomasti tai saattaisivat suositella yrittäjäopotoimintaa myös kavereille. Haaga-Helian Work & Study -konsepti oli ennestään kahdelle tuttu ja kaksi olivat kuulleet jotain siitä jo aikaisemmin.

Pohdinta

Yrittäjäopiskelijoiden kanssa käytyjen keskusteluiden pohjalta käsityksemme on, että yrittäjäopiskelijoiden osaamisen opinnollistaminen eroaa muiden työssäkäyvien opiskelijoiden opinnollistamissuunnitelmista yleensä siinä, että yrittäjäopiskelijoilla on opinnollistettavanaan usein sekä yrittäjyyteen liittyvää osaamista ja sen kehittämistä sekä jotain tiettyä substanssiosaamista. Opinnollistamisprosessit saattavat siksi olla moniosaisia ja haastavampia järjestää, kun niiden sisällöt ylittävät koulutusohjelmien rajat ja usein vaativat myös henkilökohtaisemman opintopolun rakentamista. Yrittäjäopiskelijat ovat usein myös hyvin kunnianhimoisia ja haluavat kehittää itseään. Usein suuntautumisopintoja pohtiessa keskustellaan siitä, minkälainen osaaminen olisi kaikista olennaisinta omaa yritysidea ja sen kehittämistä ajatellen. Jotta opiskelijan näkökulmasta opinnollistaminen olisi saumaton prosessi, on yrittäjäopon hyvä olla myös yhteydessä opiskelijan omaan opinto-ohjaajaan.

Selvitystyömme tulosten perusteella näyttää siltä, että yrittäjäopiskelijat kokevat yrittäjäopotoiminnan tarpeellisenä ja sen toivotaan jatkuvan. Yrittäjyyden yhdistäminen opintoihin koetaan haasteelliseksi ja tähän kaivataan erilaisia joustavia mahdollisuuksia sekä käytäntöjä. Oman kokemuksemme mukaan yrittäjyyden tarjoomaa on korkeakouluissa runsaasti, mutta se saattaa olla hajallaan. Sen vuoksi opiskelijan saattaa olla vaikea löytää juuri hänelle sopivia yrittäjyysopintoja ja palveluita. Kyselyn perusteella tuli myös ilmi, että kyselyyn osallistuneet opiskelijat kokivat saaneensa hyvin tietoa työn opinnollista-

misesta ja sen mahdollisuuksista. Kuitenkaan juuri kukaan heistä ei ole käynnistänyt opinnollistamisprosessia. Näyttäisi siis, että myös opinnollistamis-mahdollisuuksien hyödyntämiseen tarvitaan enemmän ohjausta ja tukea.

Tämän kokeilun perusteella koemme, että yrittäjäopo tai vastaava toiminta on erittäin tarpeellista. Toiminta ei ole sinänsä mitään uutta, mutta sitäkin hyödyllisempää. Yrittäjäopo on linkki, joka kokoaa korkeakoulun yrittäjätarjoaman yhteen. Yrittäjäopo ohjaa opiskelijan hänen yrittäjäpolkunsa vaiheen kannalta oikeiden palveluiden ääreen ja tukee häntä opintojen ja yrittäjyyden yhdistämisessä esimerkiksi opinnollistamista hyödyntäen. Haaga-Heliassa yrittäjäopotoimintaa tullaan toivottavasti jatkamaan ja kehittämään edelleen. Jatkossa toiminta keskitetään entistä enemmän lukukausittain alkaviin ryhmämuotoisiin tapaamisiin, joissa keskeisenä on koko oppilaitoksen yrittäjyystarjooma ja työn ja opinnot yhdistävä opinnollistaminen.

Lähteet

- Arene 2018. Yrittäjyysuosituksen korkeakouluille. <http://www.arene.fi/julkaisut/raportit/arenen-yrittajyysuositukset/> Luettu 6.12.2018.
- Hytti, U. 2011. Yrittäjyys perus- ja toisen asteen yrittäjyyskasvatuksessa. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & M. R. Järvinen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella*. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Ikonen, R. 2006. *Yrittäjyyskasvatus – kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. *Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta*. Valkeakoski: Tammer-Paino.
- Koivusalo, T. & Moisio, A. 2015. Opiskelijan arkea StartUp Schoolissa. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) *21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja*. Helsinki: Unigrafia.
- Kyrö, P., Lehtonen, H. & Ristimäki, K. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen suuntia etsimässä. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Moisio, A. & Mäki, K. 2017. Opiskeleva asiantuntija vai asiantuntijatyötä tekevä opiskelija? – Työn opinnollistaminen osaamisen johtamisen tukena. Teoksessa K. Mäki, A. Moisio & P. Aura (toim.) *Kolme kulmaa opinnollistamiseen. Opas opinnollistamisen ratkaisusta, työkaluista ja vinkeistä*. Helsinki: Grano.
- Pihkala, T., Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J. & Pihkala J. 2011. Yrittäjyyskasvatus monikerroksisena ilmiönä – Kohti yrittäjyyskasvatuksen ohjausjärjestelmää. Teoksessa J. Heinonen, U. Hytti & A. Tiikkala (toim.) *Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turku: Uniprint.
- Ristimäki, K. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen osalliset. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Saurén, K. 2015. Miten yrittäjiä kasvatetaan? *Aikuiskasvatus* 4/2015. 286-290.
- Toteemi. 2019. Toteemi – työssä oppimassa, työhön. <http://www.amktooteemi.fi> Luettu 8.8.2019
- Verkkovirta. 2019. Verkkovirta – Työn opinnollistamista verkostoyhteistyönä. Url: <http://www.amkverkkovirta.fi>. Luettu 13.6.2019.
- Viklund, E. 2015. Yrittäjyys ja opiskelu kulkevat käsi kädessä. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) *21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja*. Helsinki: Unigrafia

Liite 1 Kyselylomake henkilökohtaisessa opotapaamisessa käyneille opiskelijoille

1 Oma tilanteesi?

- Suunnittelen yrityksen perustamista
- Olen hiljattain perustanut yrityksen
- Olen toiminut yrittäjänä jo hieman pidempään
- Muu, mikä?

2 Opintojen vaihe?

- Suorita tällä hetkellä perusopintoja
- Suoritan tällä hetkellä suuntautumisopintoja
- Teen parhaillaan opinnäytetyötä
- Teen opintoja muista poikkeavalla aikataululla

3 Tarkoituksena on valmistua

- Tavoiteajassa
- Tavoiteaikaa nopeammin
- Tavoiteaikaa hitaammin

Mikäli vastasit ”tavoiteaikaa hitaammin”, niin johtuuko viivästyminen yritystoiminnasta tai sen kehittelystä tai muusta työnteosta?

4 Mitkä ovat suurimmat haasteet opintojesi etenemisessä?

- Tällä hetkellä perhetilanne (äidin yllättävä vakava sairastuminen)
- Ei ole sen suurempia
- lukuisat ryhmätyöt ja ryhmäläisten eritasoinen osaaminen/motivaatio suorittaa opintoja. Lisäksi monesti on hankalaa saada omaa liikeideaa sovitettua harjoitustyöksi.

5 Mistä löysit tiedon yrittäjäoposta?

- Huomasin ilmoituksen sähköpostikirjeessä mainoksessa tai nettisivuilla
- Opiskelukaverini suositteli sitä minulle
- Haaga-Helian henkilökunnan jäsen suositteli sitä minulle
- Jostain muualta, mistä?

6 Koetko hyötyneesi yrittäjäopon tapaamisesta?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

7 Mikäli koet hyötynesi, niin miten?

- Sain tietoa opinnollistamisesta
- Verkostot ja käytännön ohjaus
- Sain yhden kurssin suoritettua joustavasti Work&Studyn avulla, tosin kovin työläs prosessi oli kyseessä.

8 Onko Haaga-Helian Work & Study -konsepti sinulle tuttu?

- Kyllä
- Ei
- Olen ehkä kuullut mutta en ole varma mistä on kyse
- En osaa sanoa

9 Ehdottiko yrittäjäopo sinulle opintojen suorittamista opinnollistaen niitä Work & Study -mallilla?

- Kyllä
- Ei
- En muista

10 Koetko saaneesi tapaamisessa kattavasti tietoa yrittäjyyden ja opintojen yhdistämisen mahdollisuuksista? (Haaga-Heliassa opintoja voi ahotoida aiemman osaamisen perusteella sekä suorittaa työssä opinnollistaen Work & Study -konseptilla).

- Kyllä
- Ei
- En muista

11 Onko yrittäjäopo-toiminta mielestäsi tarpeellinen palvelu yrittäjä-opiskelijoille?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

12 Mitä kehitettävää yrittäjäopo-toiminnassa sinun mielestäsi on?

- Voisi ehkä olla säännölliset tapaamiset, jotka sovitaan pidemmäksi aikaväliksi
- tietojenkäsittelyn puolelle oma opo.

13 Muita ajatuksia yrittäjäopotoiminnasta?

- Erittäin hyvä ja tärkeä juttu
- Erittäin hienoa, että ks apu saatavilla
- Nopeata kasvua tavoitteleville yritysideoille palaveri opon ja koulutusohjelman opettajien kanssa, jotta yrityksen kehittäminen opintojen yhteydessä saadaan mahdollisimman sujuvaksi ja tehokkaaksi.

14 Suositteletko yrittäjäopotoimintaa omaa yritysidea kehittäväälle ystävällesi?

- Ehdottomasti
- Saattaisin suositella
- En ole varma
- En todellakaan

Liite 2 Kyselylomake ryhmämuotoisessa yrittäjäopotapaamisessa käyneille

1 Oma tilanteesi?

- Suunnittelen yrityksen perustamista
- Olen hiljattain perustanut yrityksen
- Olen toiminut yrittäjänä jo hieman pidempään

2 Opintojen vaihe?

- Suorita tällä hetkellä perusopintoja
- Suoritan tällä hetkellä suuntautumisopintoja
- Teen parhaillaan opinnäytetyötä
- Teen opintoja muista poikkeavalla aikataululla

3 Tarkoituksena on valmistua

- Tavoiteajassa
- Tavoiteaikaa nopeammin
- Tavoiteaikaa hitaammin
- Mikäli vastasit c) niin johtuuko viivästyminen yritystoiminnasta tai sen kehittelystä tai muusta työnteosta?

4 Mitkä ovat suurimmat haasteet opintojesi etenemisessä?

- haasteena on se, että haluaisin priorisoida enemmän aikaa yrittämiselle, mutta haluan valmistua ajoissa koulusta.

5 Mistä löysit tiedon yrittäjäoposta?

- Huomasin ilmoituksen sähköpostikirjeessä mainoksessa tai nettisivuilla
- Opiskelukaverini suositteli sitä minulle
- Haaga-Helian henkilökunnan jäsen suositteli sitä minulle
- Jostain muualta, mistä?

6 Koetko hyötyneesi yrittäjäopon tapaamisesta?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

7 Mikäli koet hyötyneesi, niin miten?

- Sain avaimia opintojen tehokkaampaan suunnitteluun.
- Useful tips for plAnning future studies
- It gave me a clear vision of planning my studies

8 Onko Haaga-Helian Work & Study -konsepti sinulle tuttu?

- Kyllä
- Ei
- Olen ehkä kuullut mutta en ole varma mistä on kyse
- En osaa sanoa

9 Ehdottiko yrittäjäopo sinulle opintojen suorittamista opinnollistaen niitä Work & Study -mallilla?

- Kyllä
- Ei
- En muista

10 Koetko saaneesi RYHMÄTAPAAMISESSA kattavasti tietoa yrittäjyyden ja opintojen yhdistämisen mahdollisuuksista? * (Haaga-Heliassa opintoja voi ahotoida aiemman osaamisen perusteella sekä suorittaa työssä opinnollistaen Work & Study -konseptilla).

- Kyllä
- Ei
- En muista

11 Onko yrittäjäopo-toiminta mielestäsi tarpeellinen palvelu yrittäjä-opiskelijoille?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

12 Mitä kehitettävää yrittäjäopo-toiminnassa sinun mielestäsi on?

- En vielä osaa vastata.
- Make it more flexiler in terms of connection to course application deadline
- Maybe by inserting some exAmples of the giorsnafe / how did they mAnage to combine work + studies / business
- I think instead of group meeting like this, it would be more beneficial and effecien to spare the students according to their study and work situation.

13 Muita ajatuksia yrittäjäopotoiminnasta?

- Konsepti on hyvä.
- Good luck! ;)
- Will be very useful if it gets enough recognition from the teachers.
At least one responsible teacher

14 Suosittelisitko yrittäjäopotoimintaa omaa yritysidea kehittäväälle ystävällesi?

- Ehdottomasti
- Saattaisin suositella
- En ole varma
- En todellakaan

APPLICATION OF OBJECT-PROCESS METHODOLOGY IN THE STUDY OF ENTREPRENEURSHIP

Heikki Immonen, Karelia University of Applied Sciences,
Lappeenranta University of Technology

Abstract

In this study we use Object-Process Methodology (OPM). OPM is a conceptual modelling language, which allows organized research or design of complex systems including service-like processes. In this case study, OPM is used to study a specific Venture Creation Program that has been operational for a decade in a Finnish university of applied sciences.

The paper uses OPM to answer two research questions: What problem is the program solving for the participants i.e. what are the outcomes of the program, and What benefits participants are expected to have from the unique way the program produces these outcomes.

OPM is used to model the outcomes of the program and the processes and tools generating them. The program is modelled at three levels of detail. Data for the model is acquired from publicly available sources online.

We conclude that OPM is a promising new method for studying entrepreneurship programs. As a formal language it allows us to study value creation in entrepreneurship programs with new precision. The results of this research can be used in the future to gain better understanding of why students choose to take the entrepreneurial path, and if they do, what kind of help they might need.

Keywords: entrepreneurship, Venture Creation Programs, object-process methodology, reverse engineering, service design

Introduction

Higher education is seen as a source of new knowledge and economic opportunities. Technology Transfer and Entrepreneurship programs in higher education are seen as ways to deliver these benefits (Winkel et al. 2013). Technology transfer (TT) has traditionally aimed to commercialize ideas via sales or licen-

sing of intellectual property. An example of a TT-related program in higher education are Proof-of-concept (POC) programs. These programs facilitate TT by reducing uncertainty of a business idea (Munari et al. 2016). On the other hand, entrepreneurship education aims to support higher education driven entrepreneurship by teaching the skills needed to develop and launch business ventures successfully (Lackéus & Middleton 2015). Venture creation programs (VCP) are examples of entrepreneurship programs that integrate both technology transfer and entrepreneurship education.

One way to view these programs is to define them as complex systems. A complex system is a collection of interacting components, which together produce an effect, which in the case of artificial systems is often called that system's purpose (Dori 2016; Kapurch 2010). In many cases these systems consist of technological, natural and human components with varying levels of interactions. For example, a simple business idea competition can have components such as participating teams, judges, business ideas and online registration platforms. Furthermore, such systems, as in the case of entrepreneurship programs, can have many stakeholders (Dori 2016). For example stakeholders, like nascent entrepreneurs themselves and organizations such as universities can have different needs for the entrepreneurship program.

Past research on entrepreneurship has focused on many areas such as nationwide economic factors (Bosma & Kelley 2019) and psychological factors of entrepreneurship like motivation (Carsrud & Brännback 2011) and intention (Souitaris et al. 2007), skills (Dyer et al. 2009) and decision making processes (Sarasvathy 2009). Entrepreneurship education itself is, of course, a research topic. See for example Lackéus and Middleton (2013). There is a demand (Bosma & Kelley 2019; Carsrud & Brännback 2011) for new research that should look into unique context entrepreneurs find themselves in. Alas, contextual and entrepreneur-specific factors increase the complexity of the research challenge. This requires new tools.

The unique approach this paper takes is to use some of the practices and methods of engineering and design in the study of entrepreneurship programs. Specifically we will use model-based systems engineering approach. The founding of the field can be tracked to early 1940s Bell Labs, but it was heavily developed in line with the needs of military and aerospace industry, both of which specialize in the development of highly complex and complicated systems (Buede 2000). Without proper tools, systems such as the space shuttle with countless components and many functions, would have been likely almost impossible to design (Young & Crippen 2011).

Object-Process Methodology (OPM) is a modelling language that makes it possible to model complex systems. It is also a new ISO 19450 standard (ISO

2015). Development of OPM has been led by professor Dov Dori who is a head of the enterprise systems modeling laboratory at Technion - Israel Institute of Technology and a visiting professor at Massachusetts Institute of Technology (Dori 2019). Special feature of OPM is its ability to represent systems in both visual and written form in such a way that both representations are reproducible from one another. This combination of visual and textual information is especially valuable in multi-stakeholder communication and development of conceptual understanding of the system's behavior and structure (Dori 2016). As entrepreneurship research brings together multiple fields, OPM offers a novel method to improve cross-disciplinary communication.

To assess the novelty of our approach we conducted a review of research papers using keywords “*object process methodology*” and *entrepreneurship*. The tool we used, Google Scholar, found 62 results. After a brief review, the list of references was narrowed down to 13 publications of which 7 had some relevance. Cohen et al. (2010) does not use OPM to model entrepreneurship programs but a successful sales process and implementation of a software product including multiple stakeholders. Sohrabi et al. (2010) use OPM to align ERP systems with requirements from a company or an organization. Kim (2006) models the evolution and development of different business alliances. He uses OPM to model and manage complexity of interactions and relationships. Yasui et al. (2011) developed a systems engineering inspired methodology for rural town vitalization. In their paper, OPM is briefly mentioned as a tool for requirement analysis. On the other hand, M'Bayia (2015) uses OPM extensively to model and discover solutions for economic growth and poverty reduction in Cote d'Ivoire. Nemirovsky (2010) uses OPM to model how organizations evolve with the goal of understanding the role of different management styles in these processes. Finally, Osorio et al. (2011) introduce an OPM-based method for analyzing complex and large socio-technical systems.

The results above indicate that OPM has not yet much been used in the study of entrepreneurship or entrepreneurship programs. At the same time, these studies demonstrate the versatility of the methodology and its ability to tackle complex phenomena.

The goal of this paper is to further the research of entrepreneurship programs, especially Venture Creation Programs and study of entrepreneurship itself by producing a detailed conceptual model of an entrepreneurship currently operational in few Finnish universities. By utilizing object-process methodology we hope to bring new clarity to key elements of the phenomenon thus bringing forth new discoveries and insights.

After the introduction, we introduce key concepts relevant for our research from the fields of entrepreneurship and object-process methodology. Impor-

tantly, we explain in detail the foundational building blocks of OPM so that a reader with no experience of OPM can continue reading the paper. After that, we explain our research methodology and how the data needed for modelling is collected. As results, we introduce a conceptual model of an entrepreneurship program with three levels of details. Finally, we discuss what the results indicate and opportunities for future research.

Theoretical Framework

This paper brings together two areas of research. First of them is the study of entrepreneurship and entrepreneurship programs, and the second one is the object process methodology (OPM), which belongs to the field of systems engineering.

Venture Creation Programs. According to Lackéus and Middleton (2015) Venture Creation Programs (VCP) are entrepreneurship programs that serve two main functions: entrepreneurship education and commercialization of university-originated knowledge and ideas. Examples of VCPs are the international Young Enterprise and Junior Achievers programs, which both allow students to learn new skills while running their own businesses. Less well known are programs like the Draft Program run by Karelia University of Applied Sciences or the Patteri Entrepreneurial Community in XAMK University of Applied Sciences. These programs provide a small amount of financial support for the participants for the purposes of developing and testing their innovative business ideas (Karelia 2019; Patteri 2019), as did some of the programs Lackéus and Middleton studied (2015). In Finland, these programs have their origins in the nationally funded TULI program (2007 – 2011). During these early years funding was spend to hire business and IP consultants (Helin 2012). As overall funding for the program had to be budgeted by the universities themselves, the approaches also changed. Current programs, like the Draft Program and Patteri grants, tend to emphasize active testing and piloting of the business ideas.

Entrepreneur as customer. Testing requires time and a university student or researcher has large demands for his/her time. Most of the time is spend studying or conducting research. Many students also have part-time jobs. There is nothing that “forces” students to engage in entrepreneurial activities. This is a free choice. From this perspective an entrepreneurship program, even though providing some funding for the future entrepreneur, can be seen as a service provider and the entrepreneur as a customer. The most obvious cost of joining an entrepreneurship program is time and effort. In some cases the team might

also need to use some of their own financial resources to conduct business experiments. From now on we adopt the view that entrepreneurial students (or researchers) are the customers of VCP's. By adopting the entrepreneur-as-customer approach, we can use entrepreneurial thinking on the entrepreneurs themselves.

Job to be Done – Customer Need. An entrepreneur is in search of a viable business models that generates value to their customers. As monopolies are a rarity, a successful business should satisfy customer need better than competition. For our thinking the concept of need is crucial. We need to ask what need are entrepreneurship programs trying to satisfy? Christensen et al. (2016) has provided perhaps the most comprehensive definition of customer need, or Job-to-be-Done (JTBD), as they call it. According to Christensen et al. JTBD is defined as the progress a customer is trying make in the given circumstances. Customer “hires” product or services to solve this need. A Finnish tourist in Paris needing to get to London is in a specific situation with a specific need. A similar thinking was pioneered before Christensen by Anthony Ulwick in his outcome-driven innovation approach (Ulwick 2008). It is crucial that any model of an entrepreneurship program should be able to capture this “Job” and we feel that OPM framework is very well suited for this job. In systems engineering terminology we can ask what is the function of these programs?

Benefits. As customers choose and compare offerings, their unique subjective and context specific details come in to play. These requirements, a systems engineering term, are type of quality factors a customer uses to rate different products. Instead of using requirements or criteria, Ulwick uses the term outcomes and defines them as the metrics customers use to compare different offerings (Ulwick 2008). To put it in another terms, different products bring different benefits even though they satisfy the same need. Both train and plane satisfy the need of transportation, but with different types of benefits. Plane brings time savings while train is affordable. Again, a good conceptual model of a program must be able to communicate the benefits it brings to the program participant. From program developer's perspective the criteria participants have for evaluating the offering are the target for any improvement activities.

To summarize, we want to further our understanding of entrepreneurship programs and especially venture creation programs by asking why are program participants “buying” what the programs have to offer. Specifically, we want to understand what need(s) are these program solving for the participants and what criteria are participants using to evaluate and compare different opportunities to satisfy this need(s). Now, let's see how these phenomena can be modelled using OPM.

At a fundamental level Object Process Methodology (OPM) is a modelling language and an ontology that satisfies the minimal ontology principle (Dori 2016): “If a system can be specified at the same level of accuracy and detail by two languages of different ontology sizes, then the language with the smaller size is preferable to the one with the larger size, provided that the specification comprehensibility of the former is at least comparable with that of the latter.”

OPM is one of the leading model-based systems engineering (MBSE) languages (Estefan 2007). It has favorable features over another popular modelling language (Dori et al. 2014). OPM defines the world as consisting of objects, processes and relations between them. Objects represent the stable aspects of reality, things that exists or can be imagined to exist. On the other hand, processes represent the dynamic side of existence. Processes are defined through how they transform objects. Both objects and processes have an essence, which is either physical or informatical (Dori 2016). Figure 1 shows the visual OPM symbols for objects and processes using entrepreneurship themed examples.

Object – Process Relationships. Relationships between objects and processes are modelled using different types of arrow links. A process can transform an object by few ways. A process can consume an object, a process can create an object and a process can change the state of an object. Figure 2 has these basic transformations illustrated using entrepreneurial examples.

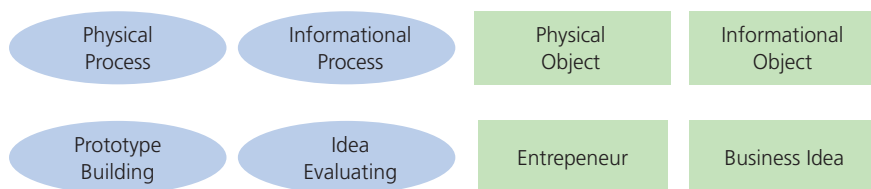


Figure 1. Basic OPM symbols for objects (rectangles) and processes (ellipses). Top row has universal version of the basic symbols while the bottom row has practical examples. Shadow under a symbols signifies physical essence and no shadow signifies informatical essence. Illustration created using OPCloud.

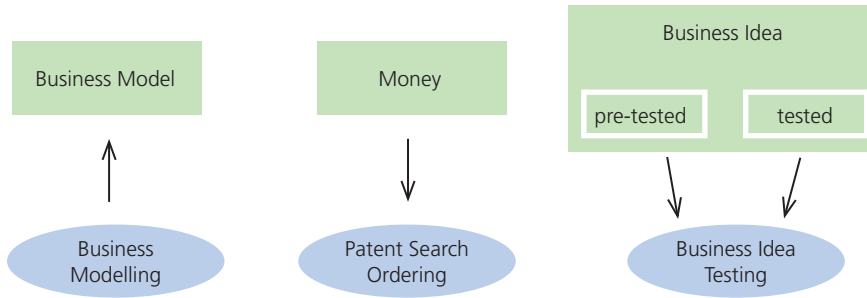


Figure 2. Basic OPM object-process transformative relationships. Using the official Object-Process Syntax it reads as: Business Modelling *yields* Business Model, Patent Search Ordering *consumes* Money, Business Idea Testing *changes* Business Idea from pre-tested to tested.

Procedural Links - Agents and instruments. Relationship between objects and process can also be enabling. An agent is something that initiates and handles a process, while instrument is something that is required by the process they enable (Dori 2016). Figure 3 illustrates how an entrepreneur (agent) uses cell-phone (instrument) to conduct customer interviewing (enabled process).

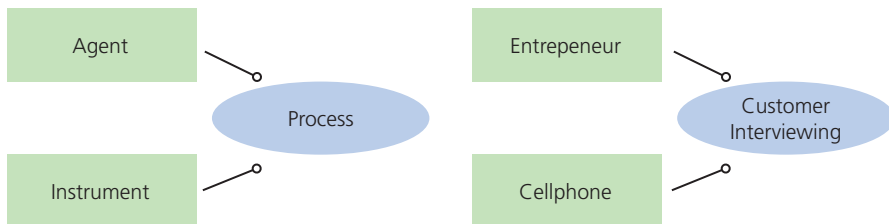


Figure 3. Basic OPM procedural links. Corresponding OPM syntax: Entrepreneur *handles* Customer Interviewing, Customer Interviewing *requires* Cellphone.

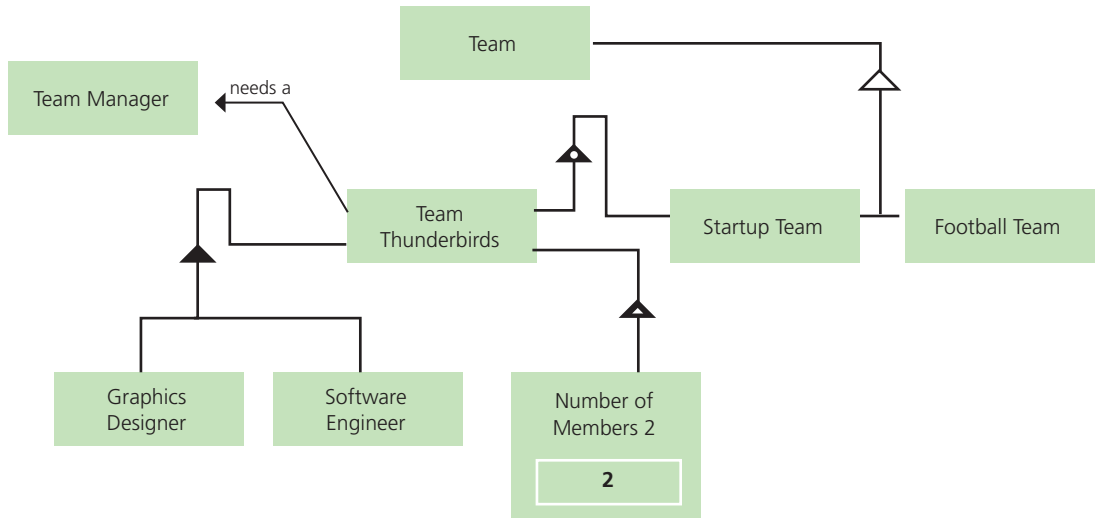


Figure 4. Basic OPM structural relationship symbols.

Structural Links. Structural links describe long-lasting structural object-to-object or process-to-process relations in a system. Four main types are 1. aggregation-participation e.g. team consists of a graphics designer and software engineer, 2. exhibition-characterization e.g. team exhibits a number of members, 3. generalization-specialization e.g. startup team and football team are a team, and 4. classification-instantiation e.g. Team Thunderbirds is a team.

System Diagram. System Diagram (SD) is the top level representation of the phenomenon we hope to model and understand. General version and a practical example of SDs are shown in figure 5. The goal of the SD is to capture the most important high-level facts regarding the system under study and/or development. Key elements of the SD are as follows. A key stakeholder(s) e.g. customer is called the beneficiary. The main need, or Job to be Done as it is called by Christensen et al. (2016) or Ulwick (2008) is defined via a benefit providing object, possible benefit providing attribute(s) the object exhibits and the effect a value creating process has on this attribute(s) or the whole benefit providing object itself (Dori 2019). Finally, the beneficiary attribute(s) exhibited by the customer(s) themselves is a way to capture the most important metrics or criteria a customer uses to rate different offerings that all solve the same problem i.e. satisfy the same need. The current process represents the situation when the problem is solved without the system.

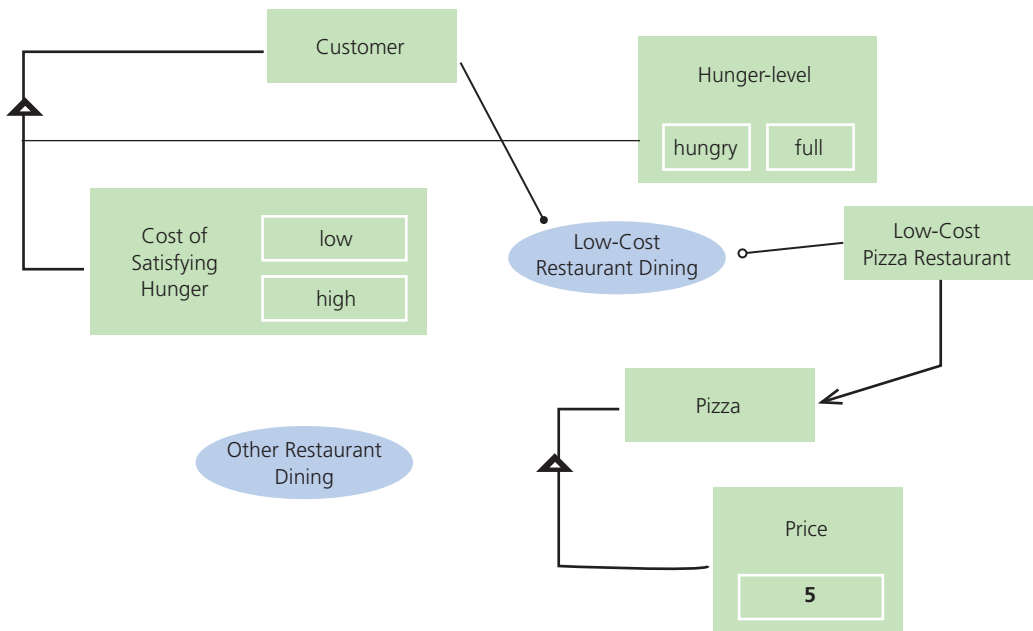
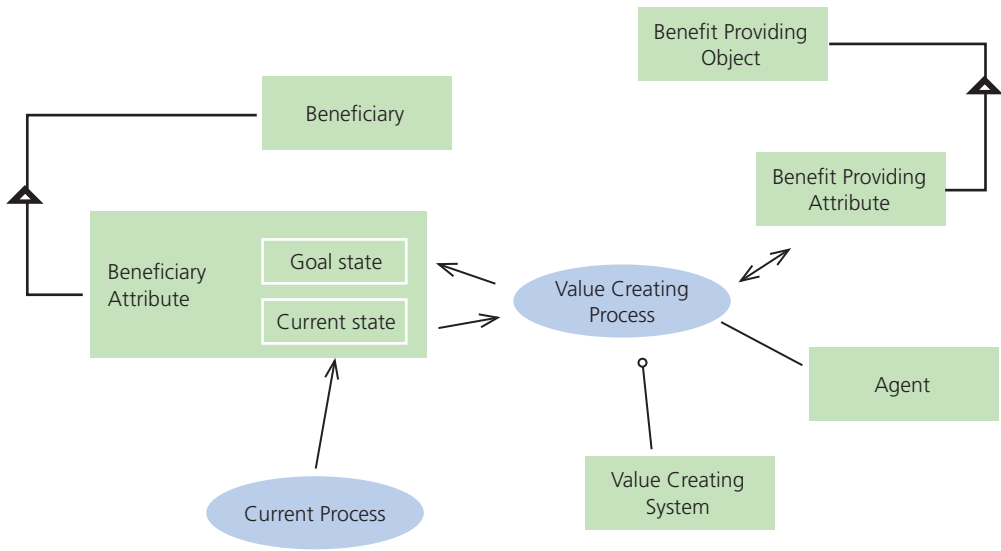


Figure 5. System Diagram (SD) and a practical example.

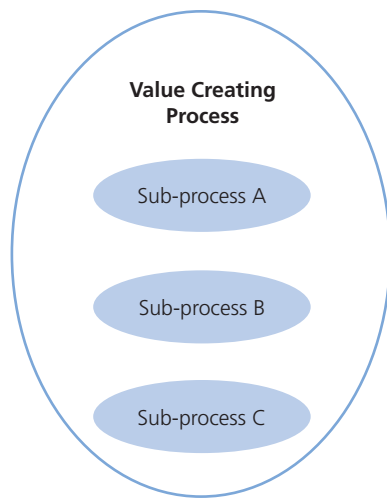


Figure 6. Zoomed-in visualization of the main process. This process has three sub-processes.

Zooming In. Next step, a modeler takes is the functional decomposition of the main value creating process. This happens by zooming in to the process and defining its sub-processes. As the detail level-grows, more objects and attributes are added to the model accordingly (Dori 2016). This first zoomed-in level of the main process is called SD1. In Figure 6 we show a simple visualization of a zoomed-in value creating process with three sub-processes. For sake of clarity, all objects have been removed from the visualization. Deeper levels of the model can be added as needed.

Research Question and Limitations

As our brief literature review shows, OPM has not been used to study entrepreneurship programs or services. Furthermore, so-called Venture Creation Programs have had only limited research interest before (Lackéus & Middleton 2015). By answering our main research question “*How will conceptual model of a venture creating program modelled using OPM look like?*” we hope to further our understanding of VCPs and entrepreneurship programs in general and also gain practical experience in the use of OPM for such purposes.

The second research question provides additional answers on top of our main research question. Our goal is to distill the main value creating benefits and the benefits these programs bring to their most important stakeholder, the nascent entrepreneurs themselves. The second research question reads: “*What customer problem is the system solving and what are the benefits of the approach?*”. As mentioned earlier, we have defined benefits as the criteria or metrics customer uses to rate different solutions that solve the same problem they have.

Limitations. This study has its limitations. First of all, the models to be developed in this study will be based on just one Venture Creation Program, the Draft Program®. The generalizability of the discovered features is left for future studies. Second, the main author of this study has been the chief developer and the manager of the program. We try to reduce the subjectivity of the results via several research methodological choices, of which are described in more detail in the next section.

Research Methodology

To answer our questions we follow a simple three-step research process typical for case studies. This process is similar to how Dori and Choder (2007) used OPM to model and study yeast mRNA lifecycle. First step is choosing background material. Second step is about converting background material in to basic OPM components such as objects and processes. Third, to best of his ability, the researcher creates a conceptual model of the systems that as faithfully as possible represents the system under study. Next, we describe each step in more detail.

First step is to gather source material about the phenomenon to be studied. These materials can in principle be of any type. Time, resources and the quality of the source material are the main criteria and factors when choosing the material. In this study we choose research data that is explicitly documented. Thus, correspondence with the source can be easily verified. We try to avoid including views and implicit knowledge of the modeler as much as possible. The documents we choose are published as a separate webpage with the following URL: <http://www.karelia.fi/blogit/innovationkarelia/2019/07/09/draft-programr-program-details-may-2019/>.

Second step is the conversion of raw research data to most basic OPM symbols, such as objects and processes. We've documented this conversion on the same public webpage (Immonen 2019) as the original source material. Results of the conversion are presented as two tables at the end of the blog post. First table contains all recognized OPM objects and the second table contains all recognized OPM processes. If assumptions and inference was used in creating the object, it is mentioned in the "Comment" column of the table on the blog.

Third and final step is the modelling step where we produce a conceptual model of the program. The top level or SD is produced first and the decomposition of the main value creating process and additional level of details i.e. SD1 and even more detailed levels, if needed, are produced second. A specific tool,

OPCloud (OPCloud, 2019), will be used for the model creation. This tool allows easy manipulation and zooming of the model. The model is iterated until it best captures the phenomenon as presented by the research data. Interpretations should be avoided as much as possible at this stage, leaving them for the discussions.

Research Data

The entrepreneurship program that is the object of our study is a program called the Draft Program®. Since 2012 it's been operational under that name, but has origins in the national TULI program during 2008–2011. The main idea of the TULI program was to promote the commercialization of innovations and knowledge that was created in the Finnish universities. The way TULI program tackled this problem was to hire business consultants and intellectual property experts to conduct different types of studies that sought to assess the business potential of the innovation. At later stage some funding might have been allocated for prototype building etc. (Helin 2012). After national funding changes in 2012 and then finally ending completely after 2013, the program in Joensuu, Finland had evolved much from its original TULI-form. As of now, the program is managed by the Karelia University of Applied Sciences and co-funded by University of Eastern Finland (UEF) and Riveria Vocational College in Joensuu, and UEF, Savonia University of Applied Sciences and SAK-KY Vocational College in Kuopio. In its current form it is focused on helping teams to test their innovative business ideas by providing small amounts of financial support and other help such as training via workshops (Immonen 2019). During the years, several hundred students, researcher and faculty have participated in the program. The teams that moved to startup as a company have received almost 1,5 million euros of private funding (Karelia UAS 2019).

To clear our first step of the research process, we have chosen the Draft Program website (www.draftprogram.com) and two set of slides from the workshops the program organizes for its participants as the main data sources. The first slide-set is from the info-event meant for all teams who have passed the pre-selection process and have been accepted to present their idea to the jury. The second slide-set is for teams who were selected by the selection board as recipients of the 1000 € funding. These slides are presented to the teams during a kickoff workshop after the selections are published.

As mentioned earlier, the research data is recorded and made public using a separate webpage. The blog post, published on a blog, which is owned and managed by the Karelia University of Applied Sciences, acts as the repository

of the research data. To facilitate future verifiability the information from the website is captured as screen capture images. These screen capture images can in the future also serve as historical snapshots of the program's evolution. The slide-sets are published as downloadable pdf-files and links are given on the blog post (Immonen 2019).

The results of the research process step two are documented on the same blog post as the two tables. First table documents all key OPM objects extractable from the source material, and the second one documents all the processes.

Results

Using the OPM tools and the information provided by the program website and the workshop slides, we are able to produce the high-level system diagram of the Draft Program. This model is maximally faithful to the explicit documentation. Implicit assumptions are avoided as much as possible. The diagram is presented as Figure 7. The ellipse in the middle title Draft Business Idea Testing is the main process of the program. Business Idea is the main benefit providing object. Program affects the Testing Status and Is Idea Working? attributes of the business idea. Main beneficiary is the Team joining the program and three beneficiary attributes, i.e. criteria or customer metrics, can be recognized from the source material: 1. Financial Risk of Business Idea Testing, which is changes from high to low, 2. Time and Effort Spend on Bureaucracy with values low and high, and 3. Possibility to Develop Alongside Work or Studies with value poor and good. Explicitly mentioned as an additional benefit providing object is New Skills And/or Knowledge. This additional benefit providing object indicates additional problems, or needs, besides of the business idea testing the program is solving for the Team. Also, we interpreted the source material in such a way that the process New Career Opportunity Creating, which is dependent on attribute "Is Idea Working?" on having value "best case: yes", yields a New Career Opportunity informatinal object. This requires further actions from the beneficiary and thus doesn't belong to the Draft Program system. Thus it is environmental. In OPM, dashed line is used to signify that an object or a process is outside of the system. Funding is affected by the main process (double arrow).

Next, we continue the reverse engineering process by using the OPM tools to zoom in to the main process. Figure 8 illustrates this SDI level of the model. We model the Draft Business Idea Testing as consisting of five sub-process: 1. Applying and Selecting, 2. Business Model Creating, 3. Financially Risk-free Testing, 4. Draft-supported Learning, 5. Idea Feasibility Assessing. As we add

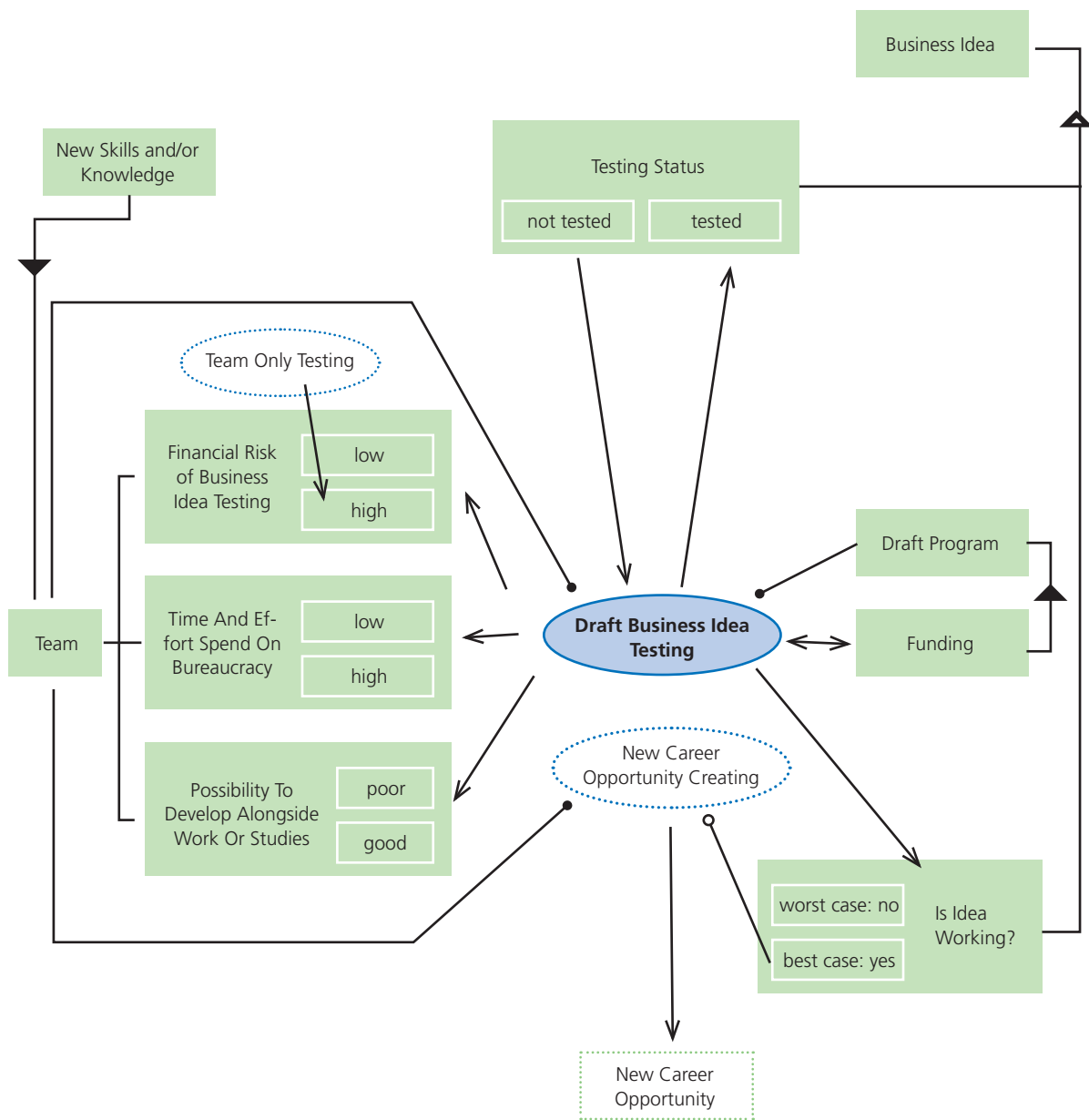


Figure 7. System Diagram (SD) of the Draft Program.

these sub-processes, we also add additional objects and attributes. Last three of the five sub-processes, are connected to the benefit providing objects and object attributes mentioned already at the SD-level of the model. Importantly, we infer that there exist processes responsible for transforming the values of the Testing Status and Is Idea Working? attributes and yielding the New Skill and/or Knowledge informational object. First two processes, Applying and Selecting, and Business Model Creating, are not directly linked to benefit providing objects. We've added new attribute Team Status, with values not selected and selected, and several objects such as Business Model, Draft People Group and Workshop Set to the model. It is important to notice that we've left two of the three beneficiary attributes, Time and Effort Spend on Bureaucracy and Possibility to Develop Alongside Work or Studies, out of the model at SDI level. This is because both of these attributes can be affected by all the sub-processes at the next level, depending on amount of bureaucracy or schedules and time requirements of each sub-process.

The model has now two levels of details, but one more level needs to be added in order to more deeply understand the complexity of interaction within the system. We add details by zooming in to each of the five sub-processes and adding necessary new sub-sub-processes and objects as needed, see figure 9.

Based on the workshop slides, teams are instructed to do financial calculations. However, as these calculations can be seen to be part of the business modelling activity, experiencing similar updates after testing and receiving feedback, we have simplified the model and assume that any financial business modelling (or simulation) is part of the business model object and corresponding process.

The zoomed-in model of the Draft-supported Learning has required us to infer from the source material and assume the existence of objects and processes presented. We've divided the New Skill and/or Knowledge object to five parts, each representing a different skill or knowledge type. These skills have been chosen based on the major (sub-)processes Teams are doing during the program and which are also explicitly discussed and instructed in the workshops, such as creating a business model, or presenting a business idea. The fifth component, Idea-specific Knowledge, is based on the logic that as Teams receive feedback from experts, i.e. Draft People Group, and learn themselves from their testing, they will gain new knowledge that is specific to their Business Idea.

Idea Feasibility Assessing too, is a process which zoomed-in model contains elements that are only indirectly mentioned in the source material, but of which existence can be inferred. This includes three new attributes of the Busi-

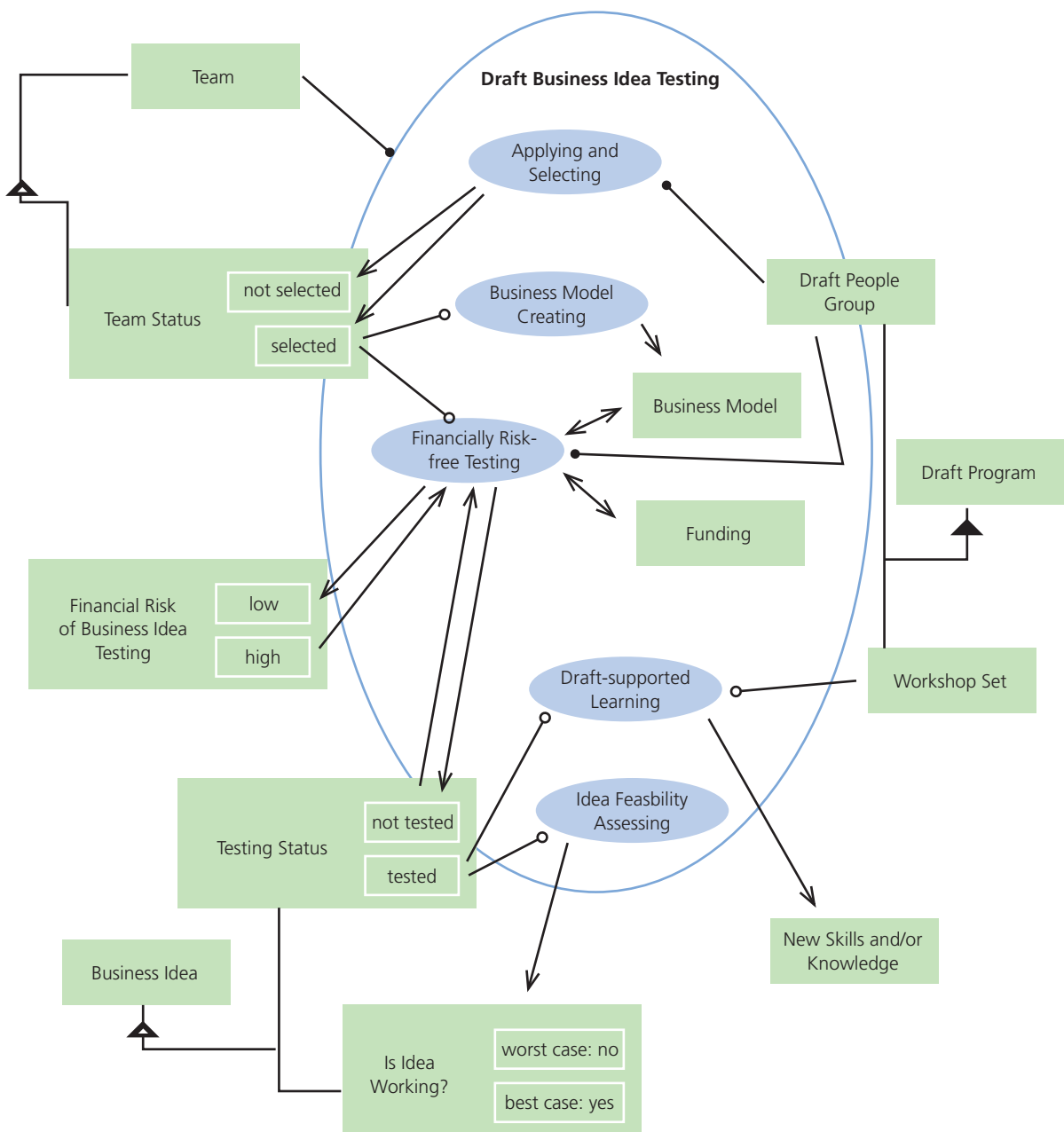


Figure 8. Zoomed-in detail level of the system's main process. Five sub-process become visible.

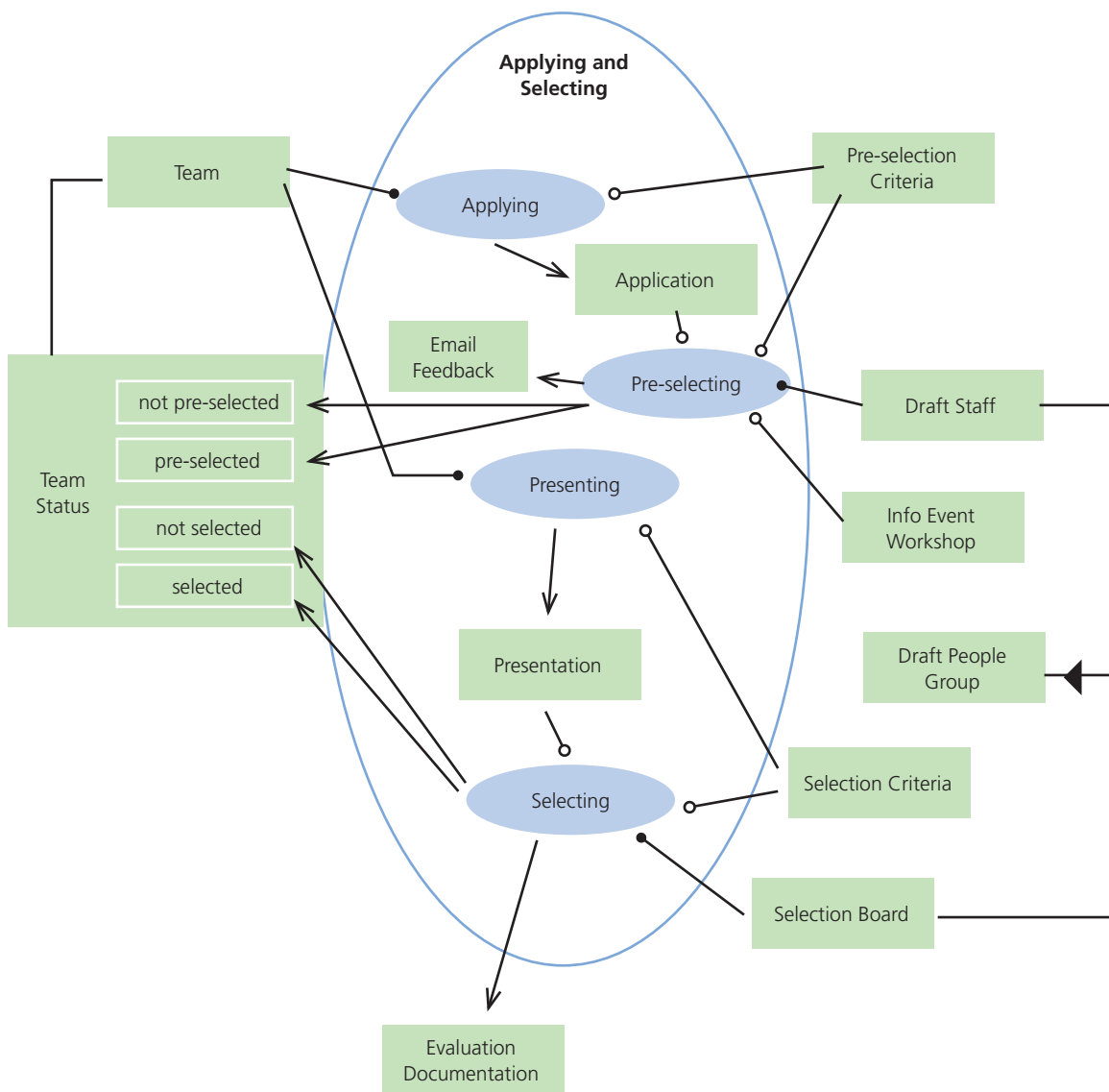
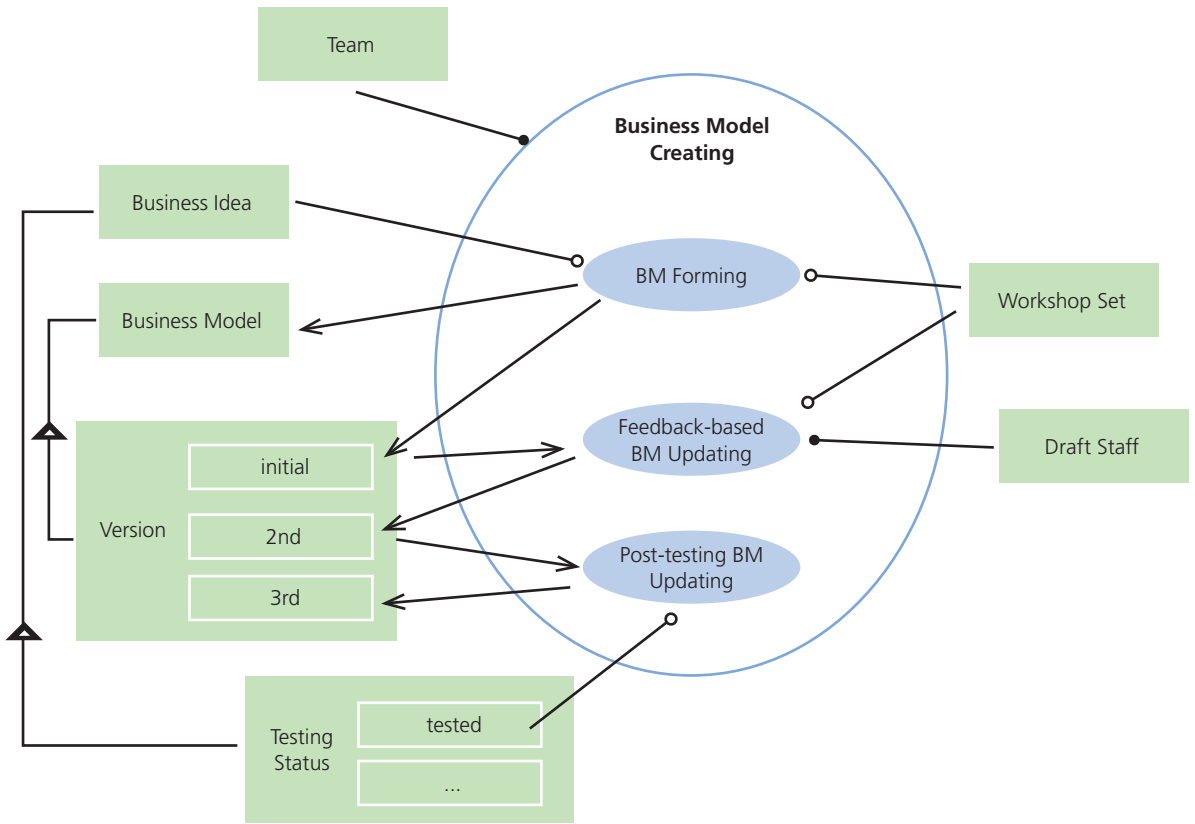
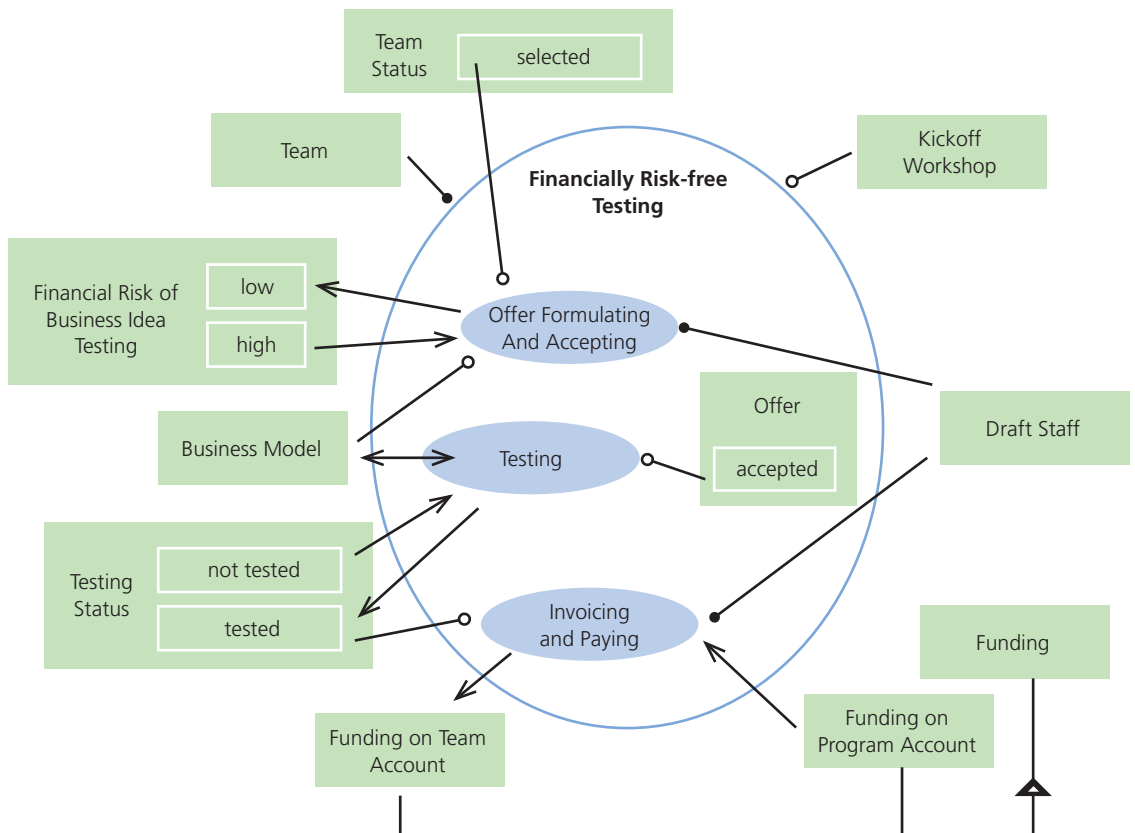
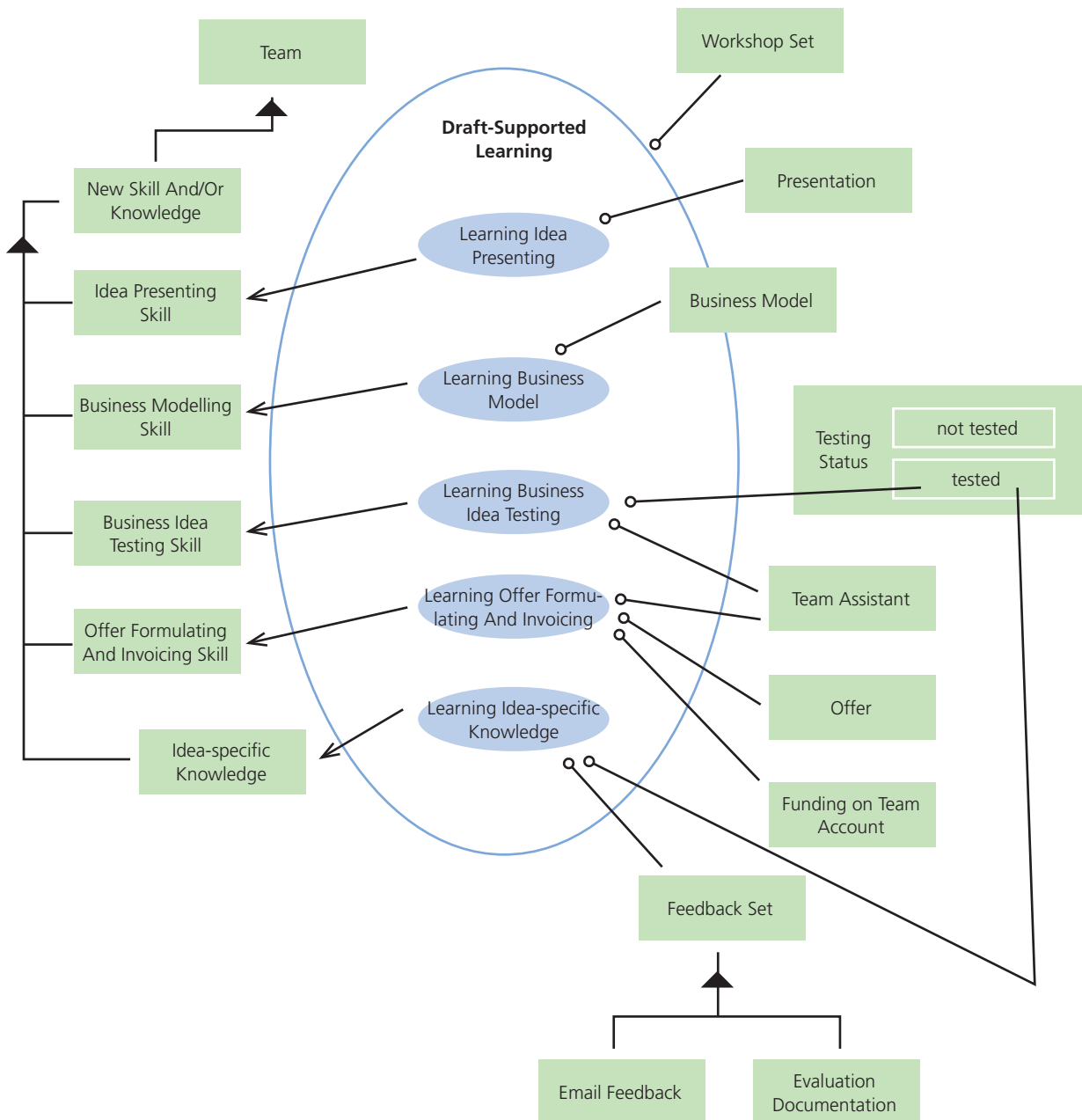
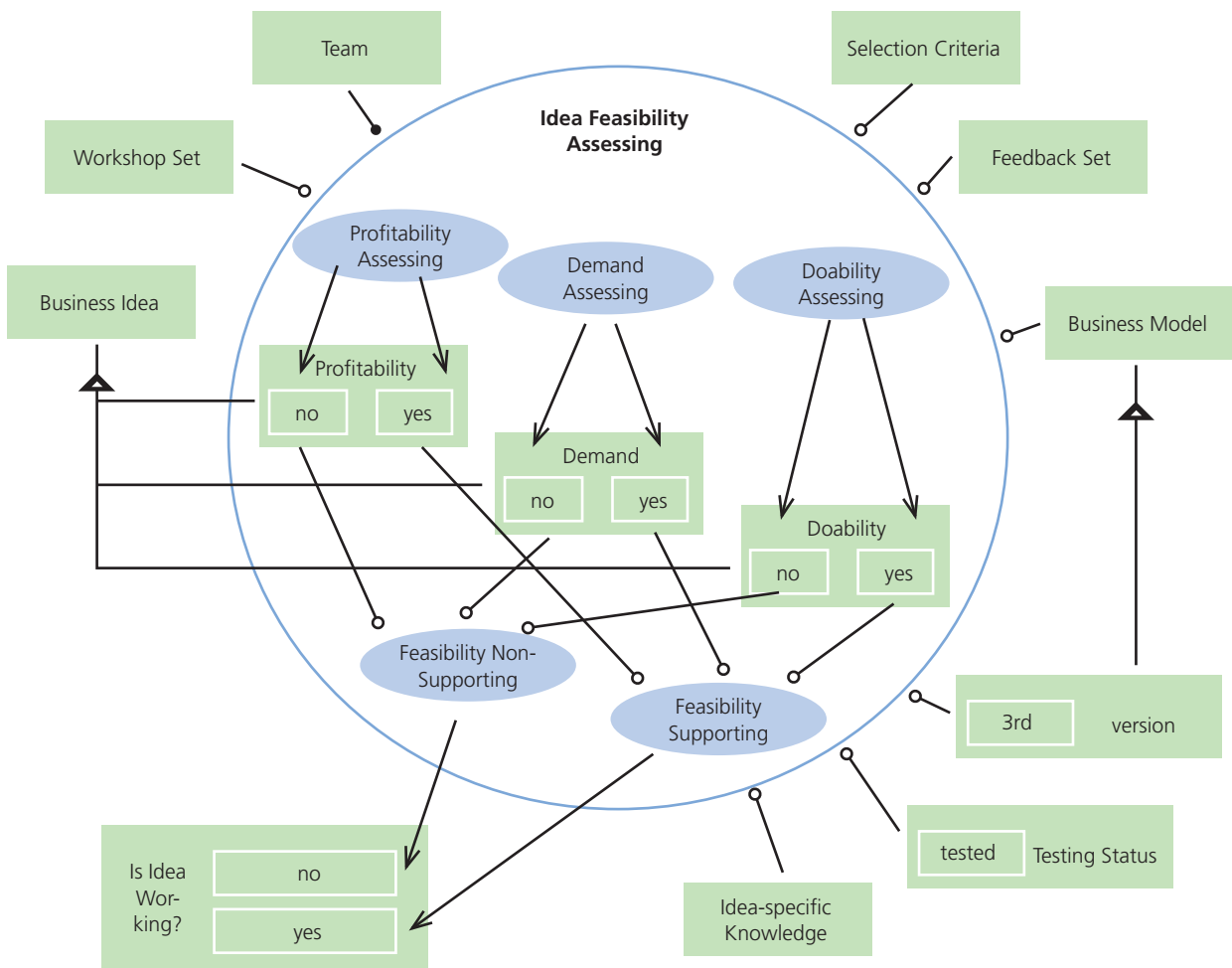


Figure 9. Third level of the model. Each sub-process has been zoomed in. Top row (left to right): Applying and Selecting, Business Model Creating, middle row: Financially Risk-free testing, Draft-supported Learning, bottom row: Idea Feasibility Assessing









ness Idea object, that are based on the Selection Criteria questions provided at the website: Profitability, Demand, and Doability. These are the components of the Feasibility that needs to be assessed. If all three attributes are 'yes', then abstract Feasibility Supporting sets Is Idea Working? attribute to value 'yes'. On the other hand, if any of the three attributes have value 'no', the Feasibility Non-supporting process sets the Is Idea Working? attribute to value 'no'.

Both SD and deeper-level diagrams presented above answer our first research question: *"How will conceptual model of a venture creating program modelled using OPM look like?"* As a result, we have a first ever conceptual model of an operational VCP that clearly captures the dynamism of the program. Our second research questions: *"What customer problem is the system solving and what are the benefits of the approach?"*, get answered by our models. The SD, as presented in figure 7 shows that the main benefit providing objects are the Business Idea and the New Skill and/or Knowledge. Further, the Business Idea has two different attributes that are both transformed by the main value creating process: Testing Status, which changes from 'not tested' to 'tested', and Is Idea Working?, which gets solved and set to be either 'no' or 'yes'. Thus, based on the source material the program claims to solve three separate problems for the beneficiary. The model provides some information regarding the claimed customer benefits, i.e. criteria customer is assumed to use to judge her experience. Three benefits are mentioned explicitly: 1. Financial Risk Of Business Idea Testing, which is transformed to value 'low' by the program. 2. Time and Effort Spend on Bureaucracy, which is transformed to value low, and 3. Possibility to Develop Alongside Work or Studies, which is transformed to value good.

Next, we discuss several topics and issues stemming from the results presented above.

Discussions and Conclusions

The results show that the Draft Program indeed has some of the key elements of a VCP as discussed by Lackéus and Middleton (2015). Most importantly, program participants are claimed to acquire new skills and/or knowledge and the program claims to help with venture creation by helping participant to test their ideas and gain capability of invoicing, which are key elements of getting businesses started at a small scale.

The models that were built generate several insights and questions. First, Business Model (BM) object is required in several sub-processes including Financially Risk-free Testing, Draft-supported Learning and Idea Feasibility As-

sessing. This means that the quality of the model affects the performance of all these other sub-processes. What are the attributes and structure of the BM that are most beneficially for these processes, would be a topic of further study. By assessing the dynamics of the model we also discover that Workshop Set, i.e. workshops organized by the program, directly affect the Business Modelling, which yields the BM object, and couple other sub-processes. For program managers, this clearly communicates a fact that the content of these workshops should be carefully designed to support learning and team performance. Also, from design perspective, the model assumes that there is a process of Feasibility Assessing, but the research data indicates this only indirectly. Perhaps this sub-process should be dealt with explicitly in the workshops.

Based on the results, an important topic of future study is whether the conceptual model is generalizable to other Venture Creation Programs. Specifically, we would like to know what elements of the model are shared by other programs. Are shared features related to the problems these programs are solving and the benefits they provide? Are the approaches the programs use to deliver value also similar? A possible next step would be to collect program details from other VCPs and generate models showing shared features and features not shared by these programs. At the same time prior research and conceptual work on VCPs' by researchers such as Lackéus and Middleton (2015) could be converted to OPM, thus making it possible to clearly compare these models with actual reverse engineered VCPs.

A deeper, more difficult question to answer, is what the nascent entrepreneurs themselves think these programs are doing for them, what aspects of the program they consider valuable. A natural way to proceed with these questions would be to conduct interviews and surveys of the beneficiaries i.e. program participants. Also, observational methods might bring out additional details. What we would be looking for is the problem statements and related criteria of these beneficiaries. Existing system models could then be compared to these problem and criteria statements and evaluated based on how well the programs satisfy the participant criteria. It is also likely, that such surveys would bring about clear customer segments i.e. people with different needs that would benefit from differentiated services. For example, a student who is motivated to learn entrepreneurial skills would need different help from a researcher that is motivated to employ herself after her current research funding ends. At the moment, both of these types of customers might be joining the same VCP, which could be doing a poor job in fulfilling the needs of either of them. Utilizing OPM we could recognize specific elements of the programs that are key in facilitating conflicting needs. As a result, better programs could be designed starting from customer needs and criteria.

Third main question is about other program stakeholders. As is the case of the Draft Program, there are multiple participating organizations, who provide funding or in other ways interact with the program. These can include universities, faculties, business centers, cities, funding agencies etc. All of these stakeholders have some expectations and criteria for assessing whether the program is doing a good job or not. Armed with additional stakeholder requirements, we might discover conflicting aspirations and needs, especially with between the main beneficiary and other stakeholders.

Current results, presented in this paper have potential for beneficial applications. The conceptual models developed provide an opportunity to improve and clarify the information provided for the teams by the website and the workshop slides. At the moment, the information is a bit scattered, and important details are presented somewhat confusingly. Thus, the communications can be cultivated to better correspond the model. Also, as mentioned earlier, the Feasibility Assessing part of the program should be carefully re-designed and implemented. If the program experience changes in the future, the model can be updated to reflect these changes. Thus, the temporal development of the program becomes easily accessible for further analysis.

References

- Bosma, N. & Kelley, D. 2019. Global Entrepreneurship Monitor 2018/2019 Global report. Global Entrepreneurship Research Association, London Business School.
- Buede, D. 2000. History of Systems Engineering. Retrieved July 30, 2019, from <https://www.incose.org/about-systems-engineering/history-of-systems-engineering>
- Carsrud, A. & Brännback, M. 2011. Entrepreneurial motivations: what do we still need to know?. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 9–26.
- Christensen, C. M., Dillon, K., Hall, T. & Duncan, D. S. 2016. Competing against luck: The story of innovation and customer choice. Harper Business.
- Cohen, S., Dori, D. & de Haan, U. 2010. A software system development life cycle model for improved stakeholders' communication and collaboration. *International Journal of Computers Communications & Control*, 5(1), 20–41.
- Dori, D. 2016. Model-based systems engineering with OPM and SysML. New York: Springer.
- Dori, D. 2019. Dov Dori. edX. Retrieved July 31, 2019 from <https://www.edx.org/bio/dov-dori>
- Dori, D. & Choder, M. 2007. Conceptual modeling in systems biology fosters empirical findings: the mRNA lifecycle. *PLoS one*, 2(9), e872.
- Dori, D., Wengrowicz, N. & Dori, Y. J. 2014, August. A comparative study of languages for model-based systems-of-systems engineering (MBSSE). In 2014 World Automation Congress (WAC) (pp. 790–796). IEEE.
- Dyer, J. H., Gregersen, H. B. & Christensen, C. M. 2009. The innovator's DNA. *Harvard business review*, 87.
- Estefan, J. A. 2007. Survey of model-based systems engineering (MBSE) methodologies. Inco-se MBSE Focus Group, 25(8), 1–12.

- Helin, J. 2012. Tuli-ohjelman loppuraportti, (Final report of Tekes Research Commercialization program in Finland during years 2008 to 2012, Tekes report 8/2012, in Finnish)
- Immonen, H. 2019. Draft Program Details May 2019. Karelia Innovation blog. Retrieved August 1, 2019 from <http://www.karelia.fi/blogit/innovationkarelia/2019/07/09/draft-programr-program-details-may-2019/>
- ISO 2015. Automation systems and integration -- Object-Process Methodology (Standard No. 19450). Retrieved from <https://www.iso.org/standard/62274.html>
- Kapurch, S. J. (Ed.). 2010. NASA systems engineering handbook. Diane Publishing.
- Karelia University of Applied Sciences. 2019. Draft Program website. Retrieved May 10, 2019, from <http://www.draftprogram.com/>
- Kim, G. G. 2006. An analysis of structure and process of corporate alliance development using system architecture frameworks (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- Lackeus, M. & Williams Middleton, K. 2015. Venture creation programs: bridging entrepreneurship education and technology transfer. *Education+ Training*, 57(1), 48–73.
- M'Bayia, C. C. 2015. System thinking approach to economic growth and poverty reduction in Cote d'Ivoire (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- Munari, F., Rasmussen, E., Toschi, L. & Villani, E. 2016. Determinants of the university technology transfer policy-mix: A cross-national analysis of gap-funding instruments. *The Journal of Technology Transfer*, 41(6), 1377–1405.
- Nemirovsky, S. 2010. Systems view of commercial organizations' evolution (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- OPCloud. 2019. OPCloud. <https://www.opcloud.tech/>
- Osorio, C. A., Dori, D. & Sussman, J. 2011. COIM: An object-process based method for analyzing architectures of complex, interconnected, large-scale socio-technical systems. *Systems engineering*, 14(4), 364–382.
- Pattery Entrepreneurial Community in XAMK. 2019. 500-1000€ grants for developing ideas. Retrieved July 31, 2019, from <https://www.patteries.com/blog/500-1000-grants-for-developing-ideas>
- Reinhartz-Berger, I. & Dori, D. 2005. OPM vs. UML--Experimenting with Comprehension and Construction of Web Application Models. *Empirical Software Engineering*, 10(1), 57–80.
- Sarasvathy, S. D. 2009. Effectuation: Elements of entrepreneurial expertise. Edward Elgar Publishing.
- Sohrabi, B., Jafarzadeh, M. H. & Ahmadabadi, E. N. 2010. A method for measuring the alignment of ERP systems with enterprise requirements: Application of requirement modelling. *International Journal of Management and Enterprise Development*, 9(2), 158–178.
- Souitaris, V., Zerbinati, S. & Al-Laham, A. 2007. Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22(4), 566–591.
- Ulwick, A. W. 2005. What customers want: Using outcome-driven innovation to create breakthrough products and services (Vol. 71408673). New York: McGraw-Hill.
- Winkel, D., Vanevenhoven, J., Drago, W. A. & Clements, C. 2013. The structure and scope of entrepreneurship programs in higher education around the world. *Journal of Entrepreneurship Education*, 16, 15.
- Yasui, T., Shirasaka, S., Kohtake, N. & Tsutsuki, A. 2011, October. Creating community commons: a systems-approach to re-vitalize declined rural towns. In Proceedings, 5th Asia-Pacific conference on systems engineering (APCOSE2011), Seoul, Korea (pp. 19–21).
- Young, J. & Crippen, R. 2011. Wings in Orbit: Scientific and Engineering Legacies of the Space Shuttle, 1971–2010 (Vol. 3409). Government Printing Office.

YRITTÄJYYSOSAAMISEN AHOTOINNIN JA OPINNOLLISTAMISEN KÄYTÄNNÖT SUOMALAISSA KORKEAKOULUISSA

Kirsi Peura, Turun yliopisto

Satu Aaltonen, Turun yliopisto

Tarja Römer-Paakkanen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Sari Asteljoki, Turun ammattikorkeakoulu

Katja Lahikainen, Lappeenrannan teknillinen yliopisto

Paula Pehkonen, Turun yliopisto

Tiivistelmä

Korkeakouluopiskelijoiden yrittäjyyteen liittyvä tietous ja osaaminen kehittyvät yrittäjyyteen liittyvien korkeakouluopintojen lisäksi myös yrittäjyyteen liittyvän harrastetoiminnan kautta. Tämä on huomioitu Suomessa niin OKM:n koulutuksen yrittäjyyslinjauksissa kuin UNIFI:n ja ARENE:n yrittäjyys-suosituksissa, jotka näkevät muualla hankitun yrittäjyysosaamisen voimavarana kannustaen korkeakouluja sen tunnistamiseen ja tunnustamiseen (AHOT) sekä yrittäjyysosaamista kerryttävän työskentelyn opinnollistamiseen. Suosituksista huolimatta käytäntöjä hyödynnetään korkeakouluissamme odotettua vähemmän, minkä vuoksi on tarpeellista selvittää tarkemmin, miksi (tai miksi ei) ja miten korkeakoulujen yrittäjyyden opetushenkilökunta toteuttaa yrittäjyysosaamisen ahotointia ja opinnollistamista. Tutkimusaineisto koostuu 56 opetushenkilökunnan edustajan ryhmä- ja yksilöhaastatteluista 25 korkeakoulussa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Tulokset osoittavat, että korkeakoulut suhtautuvat pääosin myönteisesti yrittäjyysosaamisen ahotointiin ja opinnollistamiseen. Korkeakoulujen välillä on kuitenkin eroja käytäntöjen hyödyntämisessä; ammattikorkeakoulut hyödynnevät niitä yliopistoja laajemmin ja niiden haastateltavat esittelivät useampia toimivia käytäntöjä ahotointiin ja opinnollistamiseen. Positiivisesta asenteesta huolimatta käytännöt koetaan pitkälti samalla tavalla haasteellisiksi sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Suurimmat haasteet liittyivät yrittäjyysosaamisen tarkan määrittelyn sekä ahotoinnin ja opinnollistamisen mallien ja ohjeiden puuttumiseen; koettuun ristiriitaan opetuksen ja oppimisen määrän ja laadun välillä; tarpeeseen kehittää tiedotusta, viestintää ja yhteistyötä sekä haasteisiin korkeakoulujen resursseissa ja rakenteissa. Artikkelisi sisältää suosi-

tuksia, jotka auttavat korkeakouluja ylittämään esitetyt haasteet sekä toisaalta hyödyntämään jo toimivia käytäntöjä yrittäjyysosaamisen ahotoinnin ja opinnollistamisen laajamittaisemmaksi hyödyntämiseksi.

Avainsanat: yrittäjyysosaaminen; AHOT; opinnollistaminen; laadullinen tutkimus

Johdanto

Tahtotila aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT, jatkossa ahot tai ahotointi) ja osaamista kerryttävän työskentelyn opinnollistamisen lisäämiseksi on ollut olemassa Suomessa ja Euroopassa aina 1990-luvulta asti (esim. European Commission, 1995). Aiemmin keskustelu liittyi elinikäisen oppimisen (European Parliament 2000; OECD 1996) ja Bolognan prosesseihin (Bologna Declaration 1999). Tänä päivänä keskustelun taustalla on Suomessa erityisesti halu lisätä korkeakouluopiskelun joustavuutta ja opiskelumotivaatiota sekä lyhentää opiskeluaikoja (Mikkola & Haltia 2019; Mäkinen-Streng 2016; Valtioneuvoston kanslia, 2015). Ahotointi ja opinnollistaminen ovat hallinnollisia prosesseja, jotka mahdollistavat tutkintovaatimusten täyttämisen perinteisen luokkahuoneopetuksen ulkopuolella. Niiden keskiössä on tieto ja osaaminen, jonka opiskelija on hankkinut *kokemuksen* (kokemuksellinen oppiminen) kautta (Cooper, Ralphs & Harris 2017). Ahotoinnissa opiskelijan on mahdollista saada osaamisensa tunnistettua ja tunnustettua riippumatta siitä, missä tai milloin osaaminen on hankittu. (Adam 2007; Bohlinger 2017; Stenlund 2010.) Opinnollistaminen puolestaan tarkoittaa sitä, että opiskelija hankkii akateemiseen tutkintoon kuuluvan osaamisen työssä tapahtuvan harjoittelun kautta (Auno ym., 2016). Vaikka kokemuksellinen oppiminen on saanut vankan jalansijan yrittäjyysopetuksen piirissä (Bruyat & Julien 2001; Katz 2003; Kuratko 2005), virallisen opetussuunnitelman ulkopuolella tapahtuvan oppimisen ja sen kautta hankitun osaamisen arviointi on huomattavasti tuorempi aihe yrittäjyyden opetuksen saralla ja siihen liittyvä teoretisointi on vielä alkeellista. Viimeaikaisessa tutkimuksessa on kuitenkin huomioitu tarve integroida opetussuunnitelmaan kuulumaton oppiminen entistä kiinteämmin osaksi yrittäjyyden opetussuunnitelmia (White & Moore 2016). Aihe on perusteltua siksi, että suurin osa yrittäjyyteen liittyvien taitojen oppimisesta tapahtuu jo nyt virallisen opetussuunnitelman ulkopuolella joko ennen opintojen aloittamista tai opintojen aikana (Brush 2014; Brush, Green & Strimaitis 2014; Kuratko & Morris 2018; Miyasaki 2014; Morris, Kuratko & Cornwall 2013a).

Yrittäjyysosaamisen ahointi ja opinnollistaminen on suomalaisissa korkeakouluissa vielä odotettua vähäisempää (Huusko ym. 2018) huolimatta siitä, että OKM (2017), UNIFI (2016) ja ARENE (2015) kannustavat korkeakouluja niiden laajamittaisempaan käyttöönottoon. Tästä syystä tämä tutkimus selvittää, miksi (tai miksi ei) ja miten yrittäjyysopetuksesta vastuussa olevat korkeakoulujen opettajat toteuttavat yrittäjyysosaamisen ahointia ja opinnollistamista. Tutkimusaineisto koostuu 56 opetushenkilökunnan edustajan ryhmä- ja yksilöhaastatteluista 25 korkeakoulussa. Tutkimuksen aineisto on analysoitu sisällöllisen analyysin keinoin. Tutkimus tuottaa uutta tietoa käytäntöihin liittyvistä haasteista ja parhaista käytänneistä sekä tuottaa niihin liittyviä käytännön suosituksia korkeakouluille. Artikkelin toinen luku esittelee tutkimuksen keskeiset käsitteet. Kolmas luku avaa tutkimusaineiston keruu- ja analysointitavat sekä esittelee tutkimuksen tulokset. Neljäs luku sisältää tutkimustulosten pohjalta johdetut käytännön suositukset korkeakouluille yrittäjyysosaamisen ahointiin ja opinnollistamiseen. Viimeinen luku sisältää loppupohdinnat ja tutkimuksen rajoitteet.

Keskeiset käsitteet ja teorettinen viitekehys

Kokemuksellinen oppiminen yrittäjyystaitojen oppimisessa

Yrittäjyysopetuksen alalla vallitsee yhteisymmärrys siitä, että yrittäjyyttä opitaan kokemuseräisesti tekemällä oppien. Yrittäjyysosaaminen kehittyy ihmisen omaan kokemukseen perustuvassa yrittäjämäisessä oppimisprosessissa koko hänen ammatillisen uransa ajan. Työuran aikana hankittu kokemus, uusien mahdollisuuksien havaitseminen ja olemassa olevan osaamisen hyödyntäminen tuottavat osaamista, joka edistää yrittäjän kykyä havaita ja hyödyntää uusia yrittäjyyden mahdollisuuksia ja auttaa yrittäjää selviytymään vaikeuksista, joita uudet yritykset perinteisesti kohtaavat. (Politis, 2005, 2008). Kokemuksellinen oppimisenäkemys perustuu Deweyn (1951) kehittämään tekemällä oppimisen malliin, josta erityisesti Kolb on kehittänyt kokemuksellisen oppimisen mallia eteenpäin. Kolbin (1984, 40–43) mukaan oppiminen on jatkuvasti rakentuva, kehämäinen prosessi, jossa konkreettisia kokemuksia, opittua ainesta ja toimintaa reflektoidaan aikaisempaan tietoperustaan. Tavoitteena on sekä ilmiöiden teorettinen ymmärtäminen että paremmat toimintamallit. Pelkkä kokemus ei siis takaa oppimista, vaan se saattaa jäädä pinnalliseksi ilman niiden tietoista käsittelyä eli reflektointia. Reflektointia pitää kuitenkin tapahtua koko oppimisprosessin ajan ei pelkästään toimintaa jälkikäteen arvioitaessa (mm. Poikela 2005, 24). Yrittäjien pitäisi osata erilaisissa uusissa tilanteissa soveltaa sekä suoraan omaan kokemukseensa että epäsuorasti toisten kokemuk-

siin perustuvaa osaamistaan. Heidän pitäisi myös osata arvioida kokemuksiaan ja erilaisten tapahtumien syy- ja seuraussuhteita. (Hägg & Politis 2013; Man & Yu 2007.)

Kokemuksellisen oppimisen vahvasta jalansijasta yrittäjyysopetuksen piirissä kertoo se, että jopa puolet yrittäjyyden akateemisesta opetussuunnitelmasta arvioidaan tulevaisuudessa toteutuvan kokemuksellisen oppimisen keinoin (Kuratko & Morris 2018). Kokemuksellista oppimista sovelletaan yleensä *yrittäjyyden kautta* (through entrepreneurship) ja *yrittäjyyttä varten* (for entrepreneurship) tapahtuvassa opetuksessa, jotka sen sijaan että korostaisivat tiedon jakamista *yrittäjyydestä* (about entrepreneurship) keskittyvät kehittämään yrittäjämäisiä persoonia ja/tai valmistavat opiskelijayrittäjiä tulevaisuuden yrittäjäuralle simuloituissa yrittäjämäisissä oppimistapahtumissa. Kokeellinen lähestymistapa on vahvasti läsnä myös *yrittäjyyden* (in entrepreneurship) kautta tapahtuvassa oppimisessa, jossa opiskelijat oppivat kuinka oikeat yrittäjät käyttäytyvät ja toimivat oikeissa liike-elämän ympäristöissä. (Cope & Watts 2000; Gibb 2005; Heinonen & Hytti 2010; Jamieson 1984; Johnson 1988; Jones & Iredale 2010; Kyrö 2005; O'Connor 2013; Pittaway & Cope 2007) Näihin erilaisiin lähestymistapoihin liittyy erilaisia oppimistavoitteita ja tiedon muotoja, joita ovat *tietää miksi: know-why* (asenteet, arvot ja motiivit), *tietää miten: know-how* (taidot), *tietää kenen kanssa: know-who* (sosiaaliset taidot, verkostoituminen), *tietää milloin: know-when* (oivallukset, kokemus, intuitio) ja *tietää mitä: know-what* (faktatieto yrittäjyydestä) (Johannisson 1991). Näistä mainituista tavoista faktatietoa pidetään vähiten relevanttina opetuksessa, jonka kohderyhmänä ovat tulevaisuuden yrittäjät.

Virallisen opetussuunnitelman lisäksi erityisen iso rooli yrittäjäksi kasvamisessa on annettu opetussuunnitelman ulkopuoliselle kokemukselliselle oppimiselle (Brush 2014; Brush ym. 2014; Miyasaki 2014; Morris ym. 2013a). Maailmalla siihen kuuluvat mm. ideajamit ja startup-viikonloput, harjoittelujaksot yrityksissä ja hautomoissa, mentorointiohjelmat ja yrittäjän varjostukset, ulkomailla opiskelu, pitchaus- ja liikeideakilpailut, opiskelijayrittäjyyshautomot, kampuksilla toimivat opiskelijavetoiset yritykset, prototyyppien ja verkosivujen kehitys, opiskelijayritysten messut ja tapahtumat, yrittäjyyteen keskittyvät puhujasarjat, yhteiskunnalliset aloitteet sekä teknologian kaupallistamisprojektit (Kuratko & Morris 2018; Morris ym. 2013a). Suomessa tärkeään rooliin ovat nousseet myös opiskelijavetoiset startup-yhteisöt eli ES:t (entrepreneurship society), jotka edistävät usein korkeakoulujen rahoituksella yrittäjyyskulttuurin levittämistä omalla alueellaan tilaisuuksien, tapahtumien ja koulutusten kautta. Moni korkeakoulu onkin jo havainnut ES:ien tärkeän roolin yrittäjyystaitojen kehittämisessä ja opinnollistanut niiden toiminnan. (Siivonen, Peura, Hytti & Kasanen 2018.)

Vaikka opetussuunnitelman ulkopuolinen yrittäjyystoiminta on jo varsin laajaa länsimaisissa korkeakouluissa, valtaosa korkeakouluista ei ole vielä integroinut niitä tai kyennyt arvioimaan niiden arvoa osana virallisia opetussuunnitelmia (Morris ym. 2013a; White & Moore 2016). Lisäksi vaikka yrittäjyysopetukseen liittyvässä kirjallisuudessa tunnistetaan oppijan aikaisemman kokemuksen ja osaamisen merkitys yrittäjyyden opiskelussa, kokemus nähdään merkityksellisenä lähinnä henkilökohtaisten oppimispolkujen räätälöinnin näkökulmasta eikä opintopisteiden myöntämisen näkökulmasta (ks. esim. White & Moore 2016). Yleisesti ottaen kansainvälinen yrittäjyystutkimus ei tunnista tai keskustele yrittäjyysosaamisen ahotointiin tai opinnollistamiseen liittyvistä käytänteistä.

Ahotointi ja opinnollistaminen

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen, tunnustamiseen ja validointiin liittyvät käsitteet vaihtelevat maittain ja oppilaitoksittain (Adam 2007; Bohlinger 2017; Stenlund 2010). Laajimmillaan aiemmin hankitulla osaamisella viitataan kaikkeen osaamiseen, olipa se syntynyt formaalissa, informaalissa tai non-formaalissa oppimisympäristössä. Laajaan määritelmään sisältyvät mm. oppilaitosten väliset opintojen hyväksilukukäytännöt, kun taas kapeammat määritelmät rajoittuvat muodollisen koulutuksen ulkopuolella tapahtuvan kokemuksellisen oppimisen tunnistamiseen ja arviointiin. (Adam 2007; Evans 2006) Käytämme tässä artikkelissa ahotoinnin käsitettä sateenvarjokäsitteenä, emmekä tee eroa sen välillä, missä osaaminen on syntynyt. Viittaamme suomalaisten korkeakoulujen ahotoinnin käytäntöihin, joilla tunnistetaan ja arvioidaan opiskelijoiden aiemmin oppimaa osaamista suhteessa opintosuunnitelman oppimistavoitteisiin ja hyväksytään ne sitten opintosuorituksiksi (OKM 2007). Keskitymme artikkelissa virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella hankittuun osaamiseen ja jätämme aiempien opintojen hyväksiluvut tarkastelun ulkopuolelle.

Ahotointia käytetään korkeakouluissa yleisimmin osana korkeakoulun tai koulutusohjelman hakuprosessia (Bohlinger 2017). Sitä voidaan kuitenkin käyttää myös kurssien tai sen osien hyväksilukuun ja opintopisteiden myöntämiseen (Adam 2007) kuten yleisimmin tehdään Suomessa. Suomessa ahotoinnin juuret ulottuvat 1990-luvun alkuun, jolloin luotiin ns. yliopistojen dualimalli ja perustettiin tiedeyliopistojen rinnalle ammattikorkeakoulut. Nykyisin sekä yliopistolaki (1172/2014) että ammattikorkeakoululaki (1173/2014) tunnustavat muodollisen koulutuksen ulkopuolella hankitun osaamisen ja taidot. Ahotoinnin edistämisen poliittisina perusteina on tuotu esiin opintojen tehokkuuden lisäämisen, päällekkäisen opiskelun vähentämisen

ja opiskeluaikojen lyhentämisen (OKM 2007). Ahotoinnin käytäntöjen sujuvoittaminen on nostettu myös vuosien 2015–2019 Hallitusohjelman kärkihankkeisiin (Valtioneuvoston kanslia, 2015). Aiemmin hankittu osaaminen, tiedot ja taidot tehdään näkyviksi oppilaitoksissa yleensä haastattelujen, suullisten ja kirjallisten raporttien tai testien, näyttöjen, portfolioiden ja tuote-esittelyjen avulla (Bohlinger 2017). Suomessa yleisiä saamisen todentamistapoja ovat myös työnantajien arviot, portfolioit, oppimispäiväkirjat, esseet, kokeet, näytöt, luentojen tai esitelmien pitäminen, haastattelut ja henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (Mäkinen-Streng 2016). Niiden avulla opiskelija navigoi kokemusperäisen ja akateemisen tiedon välillä ja sanallistaa osaamisensa sellaiseen muotoon, että sitä voidaan verrata opintosuunnitelman tai yksittäisen kurssin oppimistavoitteisiin (Cooper ym. 2017).

Opinnollistaminen on pääasiassa suomalainen käsite, joka otettiin käyttöön vuonna 2015. Sillä viitataan malliin, jossa korkeakoulun ulkopuolisia toimintoja sisällytetään opetussuunnitelmaan. Opinnollistamisella on yhtymäkohtia työssäoppimiseen, esimerkiksi harjoitteluihin, mutta käsite on laajempi. Opinnollistamisessa opetuksen ulkopuolisista aktiviteetteja liitetään osaksi opintoja, jolloin niistä voi saada opintopisteitä ennalta määritellyllä tavalla. Opinnollistaminen on noussut lyhyessä ajassa tärkeään roolin suomalaisessa koulutuspolitiikassa, ja opetus- ja kulttuuriministeriö on nimennyt sen yhdeksi korkeasteen koulutuksen kehittämisen kärkihankkeeksi. (Amkverkkovirta.fi 2019; Nurkka 2018.)

Suomalaisten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ahotoinnin ja opinnollistamisen käytännöt eroavat toisistaan. Ammattikorkeakoulut hyödyntävät käytäntöjä yliopistoja enemmän, kiinteämpänä osana opiskelijoidensa opintopolkua. Opiskelijoilla on aktiivinen rooli aloitteen tekijänä ja opettajan tehtävänä on auttaa heitä löytämään sopivat tavat sisällyttää opetuksen ulkopuolella hankittu osaaminen tutkintoon. (Kallberg 2009.) Opinnollistaminen tukee lisäksi ammattikorkeakoulujen yhteiskunnallista roolia, joka painottaa käytäntölähtöisyyttä ja työelämän ja alueelliset tarpeet huomioivia koulutussisältöjä. (Haapala 2014.) ARENE (2015) on suositellut, että kaikissa suomalaisissa ammattikorkeakouluissa yrittäjyyttä opinnollistettaisiin niin, että opiskelijoilla olisi tarjolla useita tapoja sisällyttää kurssi- ja projektitöitä oman yrityksensä toimintaan, tutustua erilaisiin oppimisympäristöihin, yrityshautomoihin ja -kiihdyttämöihin, osuuskuntiin ja NY-yritysohjelmiin. Yliopistoilla on puolestaan ohjeistuksia ja hallinnollisia prosesseja opinnollistamista varten, mutta niitä tuodaan esiin opetushenkilökunnalle harvemmin kuin ammattikorkeakouluissa. Osaamisen näkyväksi tekemisen tavat ovat saman tyyppisiä, mutta niissä painottuu teoreettisen tiedon rooli enemmän kuin ammattikorkeakoulun puolella. (Tuomainen 2016.)

Yrittäjyyden osalta ahointiin ja opinnollistamiseen sisältyy ajatus, että yrittäjämäisten kompetenssien hankkiminen on yrittäjyysopintojen ytimessä. Kompetenssit voidaan nähdä kyvykkyyksinä soveltaa tietoa ja taitoja, toimintatapoja ja henkilökohtaisia ominaisuuksia onnistuneesti, neuvokkaasti ja luovasti yrittäjämäisten mahdollisuuksien tunnistamiseen ja niiden hyödyntämiseen myös vähäisillä resursseilla (Morris, Webb, Fu & Singhal 2013b; White & Moore 2017). Koska yrittäjämäiset kompetenssit ovat enemmän kuin vain yrittäjyyteen liittyvän tiedon ja ennalta määriteltyjen toimintatapojen omaksumista, on luontevaa, että näitä kompetensseja opitaan toiminnan kautta, usein luokkahuoneiden ulkopuolella. Tästä huolimatta, suomalaiset korkeakoulut eivät vielä hyödynnä muualla hankittua osaamista täysimääräisesti korkeakoulujen yrittäjyysopetuksessa (Huusko ym. 2018). Tästä syystä opetus- ja kulttuuriministeriö on yhdessä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen rehtorien (UNIFI 2016; ARENE 2015) kanssa suositellut, että opiskelijoiden aiemmin hankittu ja opintojen aikana karttuva yrittäjyysosaaminen nähtäisiin resurssina, joka tulisi saada osaksi opiskelijoiden tutkintoa ja että korkeakoulujen käytäntöjä tulisi kehittää tämän mahdollistamiseksi. OKM:n (2017) yrittäjyyskoulutuksen ohjeistus korkeakoululle painottaa myös kokeiluja, toiminnallisuutta, tekemällä oppimista, projektityöskentelyä, yrityselämän kanssa tehtävää yhteistyötä, toimeksiantoja ja kokemuksellisuutta yrittäjämäisten taitojen lähteenä. Ohjeistusten tulkinta vaihtelee kuitenkin sekä korkeakouluittain että oppialoitain, ja opettajien keskuudessa on erilaisia tulkintoja yrittäjyyskoulutuksen ja yrittäjyyden määritelmistä ja merkityksistä. Näiden tekijöiden seurauksena yrittäjyyskoulutus on sisällöltään hyvin erilaista eri oppilaitoksissa. (Römer-Paakkanen 2015).

Tutkimuksen lähestymistapa ja tulokset

Aineistonkeruu ja analyysi

Tutkimusaineisto koostuu vuosien 2018–2019 aikana tehdyistä henkilö- ja ryhmähaastatteluista, joihin on osallistunut yhteensä 56 korkeakoulujen edustajaa 25 suomalaisesta korkeakoulusta (kaikki tiedeyliopistot ja 11 ammattikorkeakoulua), jotka tarjoavat yrittäjyyteen tai siihen läheisesti liittyvää (esimerkiksi strategia, johtaminen) tutkinto-opetusta ja kursseja. Haastateltavat olivat yrittäjyysopetuksen asiantuntijoita. Tutkimusaineisto on kerätty osana OKM:n rahoittamaa yrittäjyyden ja yrittäjämäisen toiminnan edistämiseen tähtäävää kansallista kärkihanketta (2018–2020), jonka yhden osahankkeen (HOTIT OPIT) tavoitteena on koota, pilotoida, systematisoida ja mallintaa tapoja, joilla korkeakoulut voivat ahotoida opiskelijoiden yrittäjyysosaamista sekä opin-

nollistaa opintojen aikaista työtä tai muuta sellaista työskentelyä, joka kerryttää yrittäjyysosaamista.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina, ja ne tallennettiin ja litteroitiin aineiston analyysia varten (poikkeuksena neljän korkeakoulun haastattelut, joissa aineisto koostuu nauhoitteen puuttuessa haastattelijan haastattelumuistiinpanoista). Haastattelujen taustalla oli sekä pragmaattisia että teoreettisia ahotointiin ja opinnollistamiseen liittyviä tiedontarpeita. Ensiksikin, haastattelujen tavoitteena oli selvittää, miksi (tai miksi ei) korkeakouluissa toteutetaan yrittäjyysosaamisen ahotointia ja opinnollistamista ja miten korkeakoulujen opetushenkilökunnan edustajat toteuttavat niitä käytännössä. Haastateltavia pyydettiin antamaan esimerkkejä saadaksemme tietoa siitä mikä toimii ja mikä ei toimi sekä saadaksemme haastateltavina olevien asiantuntijoiden usein kontekstuaalinen ja implisiittinen tieto näkyväksi (Meuser & Nagel 2009). Toiseksi, tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opetushenkilökunnan käyttämistä teoreettista viitekehyksistä (*mitä*-kysymys), joita vasten opiskelijan kokemuksellisen oppimisen kautta hankittua osaamista ja tietoa suhteutettiin osana yrittäjyyden akateemista opetussuunnitelmaa. Haastateltaville ei siis tarjottu etukäteen tiettyä yrittäjyyden tai yrittäjyysosaamisen määritelmää. Haastattelujen lähtökohtana oli monipuolisesti ymmärtää käytäntöihin liittyviä tekijöitä. Useimmat haastattelut etenivät keskustelunomaisesti keskittyen aiheisiin, jotka olivat keskeisiä haastateltavalle ja/tai korkeakoululle. Haastateltavat spekuloiivat haastatteluissa myös erilaisia vaihtoehtoja tulevaisuuteen liittyen.

Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin (Eriksson & Kovalainen 2015) keinoin, ja huomio kiinnitettiin siihen, mitä haastateltavat sanovat ja miten tutkija sen tulkitsee. Tässä lähestymistavassa luokittelu ei perustu tiukasti etukäteen valittuun teoriaan, vaan analyysi on avoin aineistosta nouseville, yllättävillekin teemoille. Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa kerättiin aineistosta kohdat, joissa puhuttiin ahotointiin ja opinnollistamiseen liittyvistä toimintatavoista sekä näihin toimintatapojen käytännöllisyyteen liittyvistä arvioista. Kukin kirjoittaja luokitteli aineistoa ensin itsenäisesti, minkä jälkeen analyysin periaatteista ja ongelmakohdista keskusteltiin yhdessä yhteisten luokittelukriteerien rakentamiseksi. Tämän jälkeen aineistosta eriteltiin perusteluja ahotoinnille ja opinnollistamiselle, ahotoinnin ja opinnollistamisen esteitä ja huonosti toimivia käytänteitä sekä ahotoinnin ja opinnollistamisen hyväksi havaittuja toimintatapoja.

Haastateltavia pyydettiin kuvailemaan korkeakoulunsa ahotoinnin ja opinnollistamisen käytänteitä. On huomattava, että teoreettisesti käytänne on käytänne vasta, kun se on toistuva, sosiaalisesti ylläpidetty ja institutionalisoitunut osa organisaatiota. Toisaalta käytänteet muuttuvat ja muovautuvat ajassa. (Gherardi 2011.) Eräs tuloksemme liittyy juuri siihen, että korkeakouluilla ei

ole juuri vakiintuneita käytänteitä ahotointia ja opinnollistamista varten, vaan niitä toteutetaan usein tapauskohtaisesti ilman ennalta määrättyjä yhteisiä periaatteita. Voidaan kysyä, onko olemassa vaara, että kysyttäessä käytänteistä, haastateltavalla on kiusaus määritellä yksittäiset tapaukset yleisiksi toimintatavoiksi. Toisaalta, jos ja kun asioita tehdään ad hoc -tyyliin, muodostaako se itsessään vakiintuneen toimintatavan, käytänteen. Analyysi ei antanut indikaatioita siitä, että haastateltavat olisivat nähneet ahotointi- tai opinnollistamiskäytänteitä siellä, missä niitä ei ollut. Sen sijaan toimintatapojen muuntaminen ja räätälöinti jokaisen opiskelijan kohdalla erikseen oli monissa oppilaitoksissa yleistä, toistuvaa ja itsestään selvyutenä pidettyä, joten sitä voitaneen pitää käytänteenä itsessään.

Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksemme tulokset vahvistavat sen, että ahotoinnin ja opinnollistamisen käytännöissä ja niiden laajuudessa on selkeitä eroja yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä myös yrittäjyysosaamisen osalta. Yrittäjyysosaamisen ahotointia ja opinnollistamista toteutetaan kaikissa haastatelluissa ammattikorkeakouluissa. Yliopistoissa yritysosaamisen ahotointi ja opinnollistaminen on puolestaan vielä merkittävästi vähäisempää. Yliopistojenkin edustajat suhtautuvat yrittäjyysosaamisen ahotointiin ja opinnollistamiseen pääsääntöisesti kuitenkin myönteisesti ja näkevät ahotoinnin ja opinnollistamisen prosessit asioiksi, joita halutaan kehittää.

Yleisesti ottaen haastateltavat sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa pitävät positiivisena asiana sitä, että opiskelijat voivat kehittää ja hyödyntää käytännön oppimisen kautta saavutettuja taitoja ja osaamistaan korkeakouluopinnoissaan. Positiivisesta asenteesta huolimatta, ahotointi ja opinnollistaminen koetaan haasteellisiksi ja haasteet ovat pitkälti samankaltaisia korkeakoulujen välillä. Suurimmat haasteet sekä toisaalta toimivat käytännöt liittyvät 1) yrittäjyysosaamisen käsitteen määrittelyyn, 2) ahotoinnin ja opinnollistamisen malleihin ja ohjeisiin, 3) opetuksen ja oppimisen määrään ja laatuun, 4) ahotoinnin ja opinnollistamisen tiedotukseen, viestintään ja yhteistyöhön sekä 5) korkeakoulujen resursseihin ja rakenteisiin. Yliopistoissa kuitenkin painottuvat ammattikorkeakouluja enemmän oppiaineen teoreettiseen osaamiseen liittyvät haasteet. Ammattikorkeakoulussa työelämäyhteistyö luo pohjaa ahotointiin ja opinnollistamiseen, mistä syystä aineistossa esiin nousseet hyviksi ja toimiviksi koetut käytännöt ovat pääosin ammattikorkeakoulujen toteuttamia malleja.

1) Yrittäjyysosaamisen käsitteen määrittely

Yksi keskeisimmistä haasteista on, että yrittäjyysosaamista ei ole vastaajien mukaan määritelty selkeästi. Tästä syystä niin opettajat kuin opiskelijatkaan eivät aina tunnista toimintaa, jota on mahdollista ahotoida tai opinnollistaa heidän yrittäjyyteen liittyvillä kursseillaan. Haastateltavien mielestä määrittely auttaisi entistä paremmin ja enemmän ahotoiminaan ja opinnollistamaan muutakin kuin yrittäjänä toimimista, kuten esimerkiksi harrastustoimintaa, työtä toisessa yrityksessä tai sisäistä yrittäjyyttä.

Meillä pitäis olla semmoinen käsite, et mitä me tarkotetaan sillä yrittäjyysosaamisella. Että ku yrittäjyysosaaminenhan on toisaalta sitten niin semmosta monipuolista (AMK)

Erityisesti ammattikorkeakouluissa täsmällisempi määrittely auttaisi toteuttamaan osaamisen arviointiin kehitettyjä hyviä käytäntöjä kuten näyttöjä, joiden avulla opiskelija voi todentaa osaamistaan ja testata tietämystään. Toisaalta haasteita asettaa se, että opetussuunnitelmiin on usein kirjattu niukasti tavoitteita ja ne on ilmaistu hyvin yleisellä tasolla. Tästä syystä näyttöjen kohdalla haastateltavia pohdituttivat kysymykset liittyen siihen, kuinka opettajat voivat varmistaa, että näytöllä saavutetaan tavoitteet ja mitä tavoitteiden oikeasti pitäisi sisältää. Käsitteenmäärittelyn puuttuminen vaikuttaa myös siihen, että osaamisen osoittaminen näytöillä voi olla myös vaatimustasoltaan erilaista, jolloin toiset opiskelijat pääsevät ”helpommalla” kuin toiset. Konkreettisena esimerkkinä tästä on erot näytöissä sen suhteen, vaaditaanko niissä opiskelijalta teorian reflektointia vai ei. Haastateltavat tunnistivat kuitenkin sen, että osaamista voi toisaalta osoittaa monella tavalla.

Haastatteluissa nousi esiin myös se, että esimerkiksi opinnollistamisen edellytyksenä on osaamisperustainen opetussuunnitelma. Haastateltavat miettivät, kuinka korkeakouluissa voidaan määrittää taso, jolloin opiskelijalla on tarpeeksi osaamista tai miten se osaaminen pystytään sanoittamaan. Tämä koskee ammattikorkeakouluissa nimenomaan näyttöjä.

”Miten se vastuussa oleva opettaja näkee sen osaamisen näytössä ja osaako se arvioida nimenomaan osaamista vai arvioidaanko jotain muuta asiaa, teknistä suoritusta, et jos on tehnyt 10 vuotta yrittäjänä hommia, ni ei o välttämättä oppinu niitä asioita, mitä osaamistavoitteissa kuvataan, et sehä on sitte ihan siitä opettajasta kiinni, et hyväksyykö se ahotoinnin vai ei.” (AMK)

2) Ahotoinnin ja opinnollistamisen mallien ja ohjeiden puuttuminen

Ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa koettiin laajasti, että ahotoinnin ja opinnollistamisen käytänteistä puuttuvat yleiset ohjeet ja mallit. Käytänteiden

ja ohjeiden puuttuminen johtaa tapauskohtaiseen toimintaan, mikä taas vähentää toiminnan tehokkuutta. Useimmissa korkeakouluissa päätöksenteosta vastaa yksittäinen opettaja. Ahotointiin voi joissakin korkeakouluissa ottaa toisaalta osaa myös moni taho, jolloin prosessi voi joko sujua paremmin ja laadukkaammin tai se voi joidenkin haastateltavien mielestä turhaa myös pitkitää prosesseja. Osa haastateltavista näki hallinnon roolin esimerkiksi tärkeänä siitä näkökulmasta, että se toisi prosessiin objektiivisuutta ja vertailtavuutta.

”Kyllä mun mielestä on hyvä, että tässä on opintopäällikkö mukana myöskin sillä tavalla, koska hän voi vertailla, miten näitä ahotteja muissa oppiaineissa menetellään niitten kanssa. Että ollaan samalla viivalla jollakin lailla näissä, ettei tehä ihan kovin omapäisiä päätöksiä tai tällisiä. Että se on hyvä, että tässä on hallinto mukana myös keskustelussa, että nekin on sellanen, joka ois hyvä olla jatkossakin.” (yliopisto)

Ahotoinnin ja opinnollistamisen toteuttamiseen käytännössä vaikuttaa myös se, että opettajat eivät jo opintojaksoja suunnitellessaan juurikaan mieti mahdollista ahotointia ja siihen liittyvää yhteistä mallia ja näyttöjä sekä niihin liittyviä tehtäviä ja dokumentteja. Monenlaiset vaihtoehdot suoritustavat lisäksi kuormittavat opettajia sekä ahotoinnissa että opinnollistamisessa.

Osa haastateltavista oli myös sitä mieltä, että opiskelijan etu ei aina toteudu. Arviointi ja arvosanan antaminen koetaan erityisen hankaliksi ammattikorkeakouluissa, joissa opettajan vastuu osaamisen arvioinnista korostuu. Yksittäisen kokemattoman opettajan on vaikea ahotoida ja opinnollistaa.

”Se vaatii tulkintaa ja se vaatii siltä ketä sitä ahotointii hyväksyy, asiantuntemuksen lisäksi myöskin kokemusta. Et ihan kylmiltään mä en lähtis, ensimmäisen vuoden opettajaa en laittas ahotimaan ilman jonkinlaista tukisuhdetta, et vois kysyy pikasen apuakin, et mitä tää tarkoittaa.” (AMK)

Erityisenä haasteena on myös yhteismitallisuus eli miten varmistetaan siitä, että opintopisteiden eteen tehty työkuorma on yhtäläinen kaikille opiskelijoille tilanteissa, joissa opettajien ahotointi- ja opinnollistamiskäytännöt ovat kuitenkin erilaisia. Yhteismitallistaminen on hankalaa, koska ahotoitavat ja opinnollistettavat toiminnot ovat erilaisia.

”Täähän se varmaan se haaste siinä onkin, kun ne on niin erityyppisiä nää yritykset. Voi olla et jos on tosi teknologiapainotteinen, et se kestää kauemmin kehittää jotain, et sit ei sitten heti saa niitä tuloksiakaan välttämättä. Et sitte tavallaan oikeesti siitä yrityksestäkin, siis kokeilustakin pitää saada krediittiä.” (yliopisto)

Haasteena on siis määrittää, mitä kaikkea pitää tehdä, että tietty opintopistemäärä täyttyy. On myös epäselvää mikä ja minkä tasoinen toiminta riittää ahotointiin. Kysymyksiä aiheuttaa myös, miten liittävät ahotointi kurssin oppimistavoitteisiin.

Yleisesti ottaen haastateltavien mielestä tarvitaan parempi käsitys ja ymmärrys siitä, mitä akateemisen opetuksen ulkopuolisia oppimisprosesseja halutaan opinnollistaa, minkälainen näyttö ja dokumentaatio osaamisen todentamiseen tarvitaan ja missä tämä dokumentaatio sijaitsee. Dokumentaatio on tällä hetkellä korkeakouluissa puutteellista tai sitä ei ole ollenkaan. Ahotoinnin ja opinnollistamisen kautta tehdyt suoritukset eivät myöskään näy erikseen tilastoissa, koska ahotointi ja opinnollistamisprosessi eivät näy opiskelijoiden henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa tarpeeksi selkeästi.

”Me halutaan paremmin dataa käyttöön siitä, että mitä ja mikälaisia polkuja näät nyt sitten näät prestart-uptit taikka pre-yrittäjät käy ja mitä palveluita erityisesti käytetään ja niin edelleen. Mut sehän on myös opinnollistamisen kannalta hirveen hyvää dataa. Koska sitä kauttahan me päästään näkemään, mitä on tehty tai tekemättä.” (AMK)

Haastattelujen välillä oli havaittavissa myös sisäisiä ristiriitaisuuksia sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen välillä ja sisällä. Vaikka monet haastateltavista toivoivat ahotoinnin ja opinnollistamisen tueksi malleja ja ohjeita, moni oli myös sitä mieltä, että ahotointia ja opinnollistamista ei voi rajoittaa yhteen tiettyyn malliin, koska molemmat ovat yksilöllisiä prosesseja. Haastatelussa korostettiin myös sitä, että on tärkeää löytää opiskelijan kannalta paras ratkaisu. Opettajien olisi myös hyväksyttävä se, että osaamista voi hankkia monella tavalla ja muualtakin kuin vain tietyltä opintojaksolta. Osa haastateltavista korostikin sitä, että ahotoinnin ja opinnollistamisen tulisi olla luonnollinen osa opintoja. Haasteena on tasapainoilu akateemisten standardien täyttymisen kanssa, koska ei haluta tehdä yli eikä ali.

3) Opetuksen ja oppimisen laatu ja määrä

Ahotointi nähdään sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa hyvänä välineenä motivoida opiskelijoita suorittamaan korkeakouluopintoja sekä tapana nopeuttaa ja joustavuutta korkeakouluopintoja. Yliopistoissa valmistumisajan lyhentämistä ei nähdä kuitenkaan keskeisimpänä tavoitteena, vaan sen edelle asetetaan oppiminen ja oppimisen korkea laatu. Yliopistoissa koetaan, että ahotoinnille ja opinnollistamisen määrälle halutaan asettaa selkeät rajat. Virallisen opinto-ohjelman ulkopuolisia opintoja ei saisi olla liikaa, eikä niiden toi-

vota tapahtuvan oppimisen laadun kustannuksella. Yliopistoissa koetaan huolta siitä, että koulutuksen laatu heikkenee, mikäli ahotoidaan tai opinnollistetaan suuria määriä muodollisen koulutuksen ulkopuolella kerrytettyä osaamista. Muutama yliopiston haastateltavista kertoi tämän olevan syynä sille, että yliopistoissa ei haluta toteuttaa tai lisätä yrittäjäyiosaamisen ahotointia.

”Me sanotaan et tää ei oo semmonen ohjelma että tänne tullaan ja sanotaan että kun olen tehnyt aikaisemmissa tutkinnoissa tämän ja tämän, niin saanko korvaavuksia, vaan tänne valitaan semmoset opiskelijat jotka haluaa tulla oppimaan lisää ja käymään nämä meidän kurssit.” (yliopisto)

Yliopistoissa halutaan pitää kiinni akateemisista standardeista ja osa haastateltavista epäili sitä, että opiskelijat pystyvät hankkimaan korkeakouluosaamista vastaavaa tietoa ja taitoa yliopiston ulkopuolelta. Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa ahotoinnin ja opinnollistamisen haasteena nähdään erityisesti se, miten opiskelijat voivat osoittaa kriittisen ja analyyttisen osaamisensa.

”Korostamme, että tietoperustan hallinta on tärkeää. Korkeakoulussa on kuitenkin tärkeää ymmärtää myös teoriapohja ja pitää lukea oikeita kirjoja ja tutkimuksia ja ymmärtää niitä. Kriittinen ajattelu on tärkeä.” (AMK)

”Sitten siinä on tieteellinen raportointi aina mukana, oli se mikä tahansa se projektitehtävä itessään. Se edellytetään tietty akateemisuus kuitenkin tässä siinä mielessä, että pystytään refleктоimaan se tekeminen [...] niin sitä pystytään refleктоimaan ikään kuin akateemiselle tasolle ja oman osaamisen kehittämiseen se tekeminen.” (yliopisto)

Kursseilta poissaololta nähtiin myös varjopuolia sosiaalisesta näkökulmasta. Jos opiskelija ei osallistu opintojaksoon, hänen yhteisöllinen oppimisensa saattaa jäädä vajaaksi tai hän ei opi tärkeitä ja ajankohtaisia tietoja. Tämä voi johtaa myös siihen, että pätevät yrittäjät eivät osallistu opetukseen, eivätkä he näin ole jakamassa kokemuksiaan, tai toimimassa mentoreina muille opiskelijoille, joilla ei ole käytännön yrittäjäykokemusta.

”Ahotointiprosessi johtaa siihen, että ne, jotka tästä asiasta on parhaita asiantuntijoita, siis käytäntöpuolella, he eivät tuu niille kursseille mukaan, vaan he hankkii itselleen ahotoinnin kautta vapautuksen tästä kurssista [...]. Mä oon aatellu, että joo, et tää on tosi suuri probleema, että kun nämä ihmiset olis siellä luentalissa keskustelemassa ja tuomassa kokemuksia, niin se aihe eläis aivan toisella tavalla, koska ne on kuitenkin vuorovaikutustilanteita ne opetustilanteet eikä siis tiedon kaatamista. Niin se on harmillista, mut sitten sille ei taida voida mitään.” (yliopisto)

Osa korkeakouluista oli ratkaissut yhteisölliseen oppimiseen liittyvät haasteet kehittämällä opiskelijan osaamisen näyttöön tapoja, jotka integroivat ahotoijan muun luokan oppimisprosessiin ja jotka mahdollistavat osaamisen jakamisen muiden kanssa. Esimerkkeinä tästä olivat opiskelijoiden tekemät näytteennot ja esitykset sekä mentorijoina toiminen.

4) Tiedotus, viestintä ja yhteistyö

Haastateltavien mukaan opiskelijat eivät tiedä ahotoinnista ja opinnollistamisesta tarpeeksi eivätkä osaa kuvata osaamistaan tai ymmärrä yrittäjämäistä toimintaansa. Tietoisuuden puuttuminen on ongelma erityisesti myös siksi, että opiskelijoiden odotetaan olevan aloitteellisia ja aktiivisia ahotoinnin ja opinnollistamisen suhteen. Opiskelijoiden tulisi haastateltavien mukaan myös osata reflektoida osaamistaan eikä vain vedota pelkkiin todistuksiin ja arvosanoihin. Tämä on haastavaa, koska ahotointi- ja opinnollistamisprosessien hahmottaminen on heille usein haastavaa.

Ammattikorkeakoulujen haastateltavat nostivat tietoisuuden levittämiseen liittyen esiin opiskelijatuutorien merkityksen ahotoinnin ja opinnollistamisen tiedottamisessa. Opiskelijatuutorit ovat usein niitä, jotka informoivat opiskelijoita opinnollistamisesta. Toisaalta tuutorit itsekin eivät aina tiedä tarpeeksi yrittäjyyteen liittyvistä asioista.

Kokonaisuudessaan haasteena on myös se, että opettajat eivät tiedä, ketkä opiskelijat ovat toimineet tai toimivat yrittäjinä ja olisivat näin mahdollisia yrittäjyyden ahotojia ja opinnollistajia.

”Meillä varmaan on paljon piilossa niitä sellasia, joilla on yritystoimintaa ja niillä ei tuus ees mieleen, et ne vois jollain tavalla opinnollistaa sen ennen tänne tuloa hankitun osaamisensa.” (AMK)

Tiedotus ja viestintä nousi keskusteluissa esiin myös kerrottaessa yhteistyöstä sellaisten kolmansien osapuolien kanssa, joiden toimintaa sekä yliopistot että ammattikorkeakoulut ovat opinnollistaneet. Yhteistyö esimerkiksi opiskelijavetoisten yrittäjyisyhteisöjen (ES) kanssa nähdään laajalti positiivisena asiana, koska ne monipuolistavat opiskelijoiden oppimismahdollisuuksia sekä ovat haastateltavien mukaan opiskelijoiden mielestä usein houkuttelevampia oppimisen paikkoja teoreettisiin yrittäjyyskursseihin verrattuna. Yhteistyössä oli keskeistä ymmärtää korkeakoulujen ja ES:ien toiminnan erot ja tarkoitukset, jotka ovat pitkälti toisiaan täydentäviä.

“...kumpikin osapuoli hahmottaa mikä sen toisen rooli on ja mikä se lisäarvo on koska nimenomaan meidän puolella me voidaan korostaa että hei, tän paikallisen ESn kautta te pääsette mukaan siihen yhteisöön ja pääsette kuulemaan niitä tarinoita, mut se taas edellyttää sitä että myös se niinku sen toisen osapuolen pitää myös avata sitä mitä sitten opinnoissa saa että ei tuu semmosta vastakkainasettelua et se on niinku se hyvä lähtökohta kun kumpikin ymmärtää ja tuo esille omista tilaisuuksissaan ja yhteyksissä ja sen et me tehdään yhdessä tätä ja kumpikin toteuttaa sitä omaa tehtäväänsä.” (yliopisto)

Haasteena kuitenkin mainitaan ES-yhteisöjen vuosittain vaihtuva hallitus, mikä aiheuttaa haasteita yhteydenpidolle ja toimintojen ennakkoinnille. Haasteena on myös toimintojen laaja-alaisuus ja jatkuvasti elävät ES-yhteisöjen toteuttamat ohjelmat.

5) Resurssit ja rakenteet

Ahotointi ja opinnollistaminen koetaan opiskelijakohtaisena ja aikaa vievänä ylimääräisenä työnä, vaikka sen pitäisi olla normaalia toimintaa. Etenkin ammattikorkeakouluissa molemmat käytännöt lisääntyvät jatkuvasti ja opiskelijat lisäksi tuovat jo vähäistäkin osaamistaan esille, mikä lisää haasteita taata opiskelijoille joustavaa ja henkilökohtaista palvelua.

“Tässä on vielä tehtävää ja tää täytyy saada mun mielestä korkeakouluissa kaikille tasoille, kaikkien linjojen läpi, tää ei oo vaan jonkun hommaa, tämä on meidän kaikkien yhteinen asia ja kaikkien pitää tätä tehdä, tää ei saa olla joku marginaali-ilmiö, osaksi toimintaa kaikille.” (AMK)

Vaikka haastateltavien mukaan yliopiston johto puhuu ahotoinnista ja opinnollistamisesta, käytännön tasolla se ei paljoakaan välttämättä näy. Haastateltavat kokevat, että resurssien puute yliopistoissa hidastaa ahotoinnin systemaattisempaa käyttöönottoa. Asiat eivät myöskään etene, koska ei ole tekijöitä; ahotoinnin ja opinnollistamisen käyttöönotto riippuu paljon yksittäisen opettajan henkilökohtaisesta kiinnostuksesta ja aktiivisuudesta, eikä kaikilla yliopistojen opetushenkilöstöön kuuluvilla ole välttämättä motivaatiota ahotointiin tai opinnollistamiseen.

Rakenteet hidastavat myös käytäntöjen kehittämistä. Ammattikorkeakoulussa olisi haastateltavien mukaan päästävä irti lukujärjestykseen sidotusta opimisesta. Ammattikorkeakouluissa haastavaa on myös miettiä sitä, miten pysytään palvelemaan tulevaisuudessa toisen asteen opiskelijoita, joilla on jo paljon yrittäjyyteen liittyvää pohjatietoa. Yliopistoissa jäykät tutkintorakenteet ai-

heuttavat puolestaan haasteita; tutkintorakenteet ovat täysiä ja pitkälti ennalta määriteltyjä, joten virallisen opinto-ohjelman ulkopuolisille suoritteille ei ole tilaa opinto-ohjelmissa. Haastatteluissa nousi kuitenkin esiin, että yliopistoissa on jo haettu joustavuutta ulkopuolisille suoritteille luomalla yksittäisiä kursseja, jotka mahdollistavat joustavat suoritustavat. Näiden kurssien hyödyntämisessä on kuitenkin eroja yliopistojen välillä vaihdellen niiden satunnaisesta käytöstä systemaattisempaan toimintatapaan.

Implikaatiot yrittäjyysopetuksen ahotointiin ja opinnollistamiseen

Tuloksissa esiin nousevien hyvien toimintamallien sekä kehittämistä vaativien toimintatapojen pohjalta olemme laatineet suosituksia yrittäjyysosaamisen ahotointiin ja opinnollistamiseen (Taulukko 1). Suositukset voidaan luokitella viiteen ryhmään: (1) korkeakoulutason käytäntöihin, vastuisiin ja periaatteisiin, (2) tiedotukseen ja viestintään liittyviin, (3) käytäntöjen toteutukseen, (4) yhteistyöhön kolmansien osapuolten kanssa liittyviin sekä (5) yrittäjyysosaamisen arviointitapoihin ja -prosesseihin liittyviin. Suositukset ovat sovellettavissa pääosin sekä ahotointiin että opinnollistamiseen. Osa suosituksista on koko korkeakoulua koskevia, oppialasta riippumattomia, osa taas yrittäjyyden erityisyydestä kumpuavia. Jotkut suositukset liittyvät vahvasti arvovalintoihin, kun taas osa ottaa kantaa arjen käytäntöihin.

Suosituksat pyrkivät huomioimaan haastateltavien huolen opiskelijoiden tasa-arvoisesta kohtelusta ja osaamisen laadun varmistamisesta. Toimintatapojen selkeys, ennakoitavuus ja läpinäkyvyys lisäävät käsittääksemme opiskelijoiden tasavertaista kohtelua. Jotta osaamisen laatu voidaan varmistaa, tulee opettajilla olla ymmärrys kokemuksellisen oppimisen prosesseista. Oppimista tukee reflektion sisällyttäminen osaamisen osoittamiseen sekä opintosuunnittelun osaamisperustaisuus. Tämä vaatii pysähtymistä miettimään, mitä yrittäjyysosaaminen on. Käytännön tasolla on hyvä muistaa, että jos halutaan saada kokemuksellinen oppiminen tasavertaiseksi oppimismuodoksi, tulee varmistaa, ettei näin hankitun osaamisen osoittamisesta koidu lisätyötä jo ennestään täystyöllistetyille opettajille.

Loppupohdinta ja tutkimuksen rajoitteet

Käytännön kokemuksen ja tekemällä oppimisen merkitys on noussut tärkeään rooliin yrittäjyystaitojen oppimisessa; yrittäjyyskasvatus perustuu vahvasti

Korkeakoulutason käytännöt, vastuut ja periaatteet

- Tunnistetaan, että ahotointi- ja opinnollistamiskäytännöt koskettavat koko korkeakoulua.
- Suunnitellaan selkeä prosessi.
- Kuunnellaan opetushenkilökunnan ääntä korkeakoulukohtaisia käytäntöjä luotaessa.
- Merkitään opinto-oppaaseen systemaattisesti kaikkien kurssien kohdalle (1) voiko kurssin ahotoida/opinnollistaa kokonaan/osittain/ei-lainkaan, (2) miten osaaminen osoitetaan ja (3) miten osaaminen arvioidaan.
- Laaditaan korkeakoulukohtaiset ohjeet sille, paljonko kussakin tutkinnossa voi ahotoida ja opinnollistaa sekä miten niiden toteutumista dokumentoidaan sekä seurataan.
- Taataan opiskelijoiden tasa-arvoinen kohtelu tekemällä ahotointi- ja opinnollistamisprosesseista korkeakoulutasolla läpinäkyviä.

Tiedotus ja viestintä

- Lisätään tiedottamista ja kullekin kohderyhmälle räätälöityä viestintää.
- Varmistetaan, että ahotointi- ja opinnollistamiskäytännöistä tiedottaminen on osa opettajatuutorien, opettajien, koulutuksen suunnittelijoiden ja opiskelijatuutorien perehdytystä työhön.

Käytäntöjen toteutus

- Tarjotaan opiskelijoille ohjeita, esimerkkejä ja malleja yrittäjyysosaamisensa tunnistamiseen ja kuvaamiseen.
- Huolehditaan, ettei ahotoiva/opinnollistava opiskelija jää yksin vaille sosiaalista verkostoa.
- Tuetaan yhteisöllistä oppimisprosessia ja yhteistä tiedon muodostamista (eli opiskelijoiden välistä oppimista) osana ahotointia ja opinnollistamista.
- Toteutetaan osaamisen osoittaminen/arvioiminen ennalta määrättyinä päivinä, mikä helpottaa resurssien kohdentamista ja ennalta suunnittelua.

Yhteistyö kolmansien osapuolten kanssa opinnollistamisessa

- Valitaan ulkopuoliset partnerit ja yhteistyökumppanit kurssien tavoitteiden mukaisesti ja palvelemaan opiskelijan oppimista.
- Mietitään etukäteen toimintatavat kolmansien osapuolten kanssa, pyritään molemmin puoliseen asiantuntemuksen kunnioittamiseen ja käydään avointa keskustelua tavoitteista.

Yrittäjyysosaamisen arvioinnin lähtökohtia

- Tehdään selkeä kurssien osaamistavoitteiden ja määritellään niihin käsitteelliset/teoreettiset tavoitteet, tavoiteltavat käytännöntaidot ja siirrettävät taidot (kuten ryhmätyötaidot, opiskelutaidot, viestintätaidot ym.).
- Varmistetaan, että opiskelijan osaaminen sopii ahotoitavan/opinnollistetavan kurssin tavoitteisiin riippumatta siitä, miten osaaminen on hankittu.
- Sisällytetään ahotointiin ja opinnollistamiseen aina reflektio-osuus, jotta kokemus muuntuu osaamiseksi.
- Tehdään arviointikriteeristö suoritusten ja osaamisen arviointiin ahotoinnin ja opinnollistamisen yhteydessä.

Taulukko 1. Suosituksia korkeakouluille yrittäjyysosaamisen ahotointiin ja opinnollistamiseen.

toimintaan (Hägg 2017). Yrittäjyysopetuksen tutkimuksessa on havaittu, että erilaiset oppimisen areenat edistävät opiskelijoiden kykyä arvioida omaa oppimistaan ja tulla tietoiseksi omasta osaamisestaan. On tärkeää, että opiskelijat oppivat hyödyntämään kokemusta, jota he saavat harjoitellessaan yrittäjyyteen liittyviä asioita aidoissa ympäristöissä. Käytännön harjoittelun lisäksi opiskelijoiden pitäisi kuitenkin oppia myös ymmärtämään yrittäjyys käsitteenä ja ilmiönä ja heille pitäisi antaa aikaa löytää ja ymmärtää tehtyjen toimenpiteiden ja käsitteellisen tiedon yhteys. Ahotointi ja opinnollistaminen ovat tärkeä osa oppimisprosessia, jossa opiskelija tulee tietoiseksi omasta osaamisestaan sen osoittamisen ja konkretisoinnin kautta.

Ahotointi ja opinnollistaminen voidaan nähdä kolikon kahtena kääntöpuolena. Ahotointi koskee osaamisen retrospektiivistä konkretisointia, kun taas opinnollistamiseen liittyy osaamisen ja tiedonhankinnan tarkoituksellisen suunnittelu. Suomalaisten korkeakoulujen opettajat voivat kuitenkin kokea ahotoinnin ja opinnollistamisen epäselvinä tai toisiinsa kietoutuneina ilmiöinä. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa havaittiin, että yrittäjyysosaamisen ahotointi ja opinnollistaminen on yliopistoissa vielä vähäistä ja se perustuu pääsääntöisesti yksittäistapauksiin. Vakiintumattomat käytännöt vaikeuttavat myös tutkimuksemme tulosten tulkintaa, ja kokonaiskuvan hahmottamista, sillä haastateltavat usein sekoittivat termit ahotointi ja opinnollistaminen. Lisäksi haastateltavat puhuivat asiasta lähinnä oman työnsä näkökulmasta, eikä heillä välttämättä ollut tietoa yliopistonsa käytänteistä laajemmin. Ammattikorkeakouluissa vastaavaa epäselvyyttä ei ollut, mutta niidenkin haastatteluista ilmeni tarvetta käytäntöjen tehokkaampaan hyödyntämiseen.

Ahotointiin ja opinnollistamiseen liittyvän tiedon ja ymmärryksen lisääminen on tärkeää monesta syystä. Erityisesti yrittäjyysopetuksessa opetussuunnitelman ulkopuolinen oppiminen nähdään osana ”yrittäjyysopetuksen sisäistä ekosysteemiä” (Brush 2014, 31), joka täydentää akateemista opetussuunnitelmaa ja edistää yrittäjyyskulttuurin juurruttamista korkeakoulujen kampuksilla (Miyasaki 2014; Morris ym. 2013). Korkeakoulujen ulkopuoliset oppimisympäristöt tukevat opiskelijayrittäjyyttä rikastamalla oppimiskokemusta. Myös uusien yrityksen ideoinnin ja suunnittelun avulla voidaan simuloida yrittäjämäistä oppimista ja luoda kokemuksellinen työssäoppimisen ympäristö (Pittaway & Cope 2007).

Vaikka opiskelijoiden eri kautta hankitun ja monen tasoisen osaamisen tunnistaminen asettaa korkeakouluille uusia haasteita, monipuoliset oppimisympäristöt lisäävät myös korkeakoulujen mahdollisuuksia tarjota opiskelijoilleen joustavia ja motivoivia oppimiskokemuksia. Myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta akateemisen opetussuunnitelman ulkopuolella hankitun osaamisen integrointi osaksi tutkintoja on tulevaisuudessa yhä tärkeämpää.

Lähdeluettelo

- Adam, S. 2007. *Why is the recognition of prior experiential learning important and what are the national and institutional implications of this for lifelong learning?* Paper presented at Official Bologna process seminar, Riga, Latvia, January 25–26, 2007. Haettu 11.3.2019 osoitteesta <http://www.aic.lv/bologna2007/>
- Amkverkkovirta.fi. 2019. Verkkovirta – New forms of studification in collaboration between higher education and work -projektin verkkosivu. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta 5.3.2019 <http://www.amkverkkovirta.fi/>
- ARENE. 2015. *ARENE:n yrittäjyyssuosituks* 12.3.2015. Haettu 1.10.2018 osoitteesta <https://www.yrittajat.fi/>
- Auno, P., Heikkinen, E., Itkonen, H., Karhu, A., Karjalainen, R-L., Korkealehto, K. & Takala, K. 2016. *Pedagogical model 2016 – Expertise with smart attitude and joy*. Kajaani University of Applied Sciences publication series B 58 / 2016. Haettu 1.10.2018 osoitteesta <https://www.theseurs.fi>
- Bohlinger, S. 2017. Comparing recognition of prior learning (RPL) across countries. Teoksessa Mulder, M., and Winterton, J. (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education* (s. 589–606). Sveitsi: Springer International Publishing, Cham.
- Bologna Declaration. 1999. *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Issued by Ministerial Conference Bologna 1999. Haettu 3.9.2019 osoitteesta <http://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>
- Brush, C. G., Green, P. G. & Strimaitis, J. 2014. Entrepreneurship at Babson college: curricular, co-curricular and executive education programmes. Teoksessa Michael H. Morris (toim.) *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy – 2014*. In *Association with the United States Association for Small Business and Entrepreneurship* (s. 314–323). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Brush, C. G. 2014. Exploring the concept of an entrepreneurship education ecosystem. Teoksessa Hoskinson S. and Kuratko D. F. (toim.), *Innovative Pathways for University Entrepreneurship in the 21st Century. Advances in the Study of Entrepreneurship, Innovation and Economic Growth*, Vol. 24, 25–39. <https://doi.org/10.1108/S1048-473620140000024014>
- Bruyat, C. & Julien, P-A 2001. Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(2), 165–180. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00043-9)
- Cooper, L., Ralphs, A. & Harris, J. 2017. Recognition of prior learning: The tensions between its inclusive intentions and constraints on its implementation. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1273893>
- Cope, J. & Watts, G. 2000. Learning by doing – an exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6(3), 104–124. <https://doi.org/10.1108/13552550010346208>
- Dewey, J. 1951. *Experience and education* (13. painos). New York, US: Mac Millan Company.
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. 2015. *Qualitative methods in business research: A practical guide to social research*. London, UK: Sage Publications.
- European Parliament. 2000. *Report on the European Commission report on the implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning (1996)*. European Parliament, Committee on Culture, Youth, Education, the Media and Sport, 14 July 2000 (A5-0200/2000 final).
- Evans, N. 2006. Recognition, Assessment and accreditation of prior experiential learning. Teoksessa Corradi, C., Evans, N. and Valk, A. (toim.) *Recognising experiential learning: practices in european universities*. Tartu, Estonia: Tartu University Press.
- Gherardi, S. 2011. Organizational Learning: The Sociology of Practice. Teoksessa Easter-

- by-Smith, M, Lyles, M, A (toim.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (2. painos). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – determining the basis of coherent policy and practice. Teoksessa Paula Kyrö and Camille Carrier (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005, 44–67. Tampere: University of Tampere.
- Haapala, A. 2014. Oppiminen TKI-projekteissa. Teoksessa: Haapala, A. (toim.), *Opinnollistaminen TKI-projekteissa: Lähtökohtia toteutukseen ja kokemuksia käytännöstä*. A: Tutkimuksia ja raportteja – Research Reports 95, 10–21. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Heinonen, J. & Hytti, U. 2010. Back to basics: The role of teaching in developing the entrepreneurial university. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 11, 283–292. <https://doi.org/10.5367/ijei.2010.0006>
- Huusko, M., Vettenniemi, J., Hievanen, R., Tuurnas, A., Hietala, R., Kolhinen, J. & Rusko-vaara, E. 2018. *Yrittämään oppii yrittämällä. Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa -arviointi*. Kansallinen Koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 25:2018.
- Hägg, G. 2017. *Experiential entrepreneurship education. Reflective thinking as a counterbalance to action for developing entrepreneurial knowledge*. (Väitöskirja). Lund, Ruotsi: Lund University.
- Hägg, G. & Politis, D. 2013. Learning through reflection: The role of mentorship in entrepreneurship education. Teoksessa Catano, A. (toim.), *Proceedings of the Entrepreneurship Summer University at ISCTE-IUL 2013*. Vol. 1, 215–229. Haettu 21.3.2019 osoitteesta <https://is-suu.com/>
- Jamieson, I. 1984. Schools and Enterprise. Teoksessa A. G. Watts and P. Morgan (toim.), *Education for Enterprise* (s. 19–27). Cambridge: CRAC, Ballinger.
- Johannisson, B. 1991. University training for entrepreneurship: Swedish approaches. *Entrepreneurship & Regional Development* 3(1), 67–82. <https://doi.org/10.1080/08985629100000005>
- Johnson, C. 1988. Enterprise education and training. *British Journal of Education and Work*, 2, 61–65. <https://doi.org/10.1080/0269000880020106>
- Jones, B. & Iredale, N. 2010 Enterprise education as pedagogy. *Education+Training*, 52(1), 7–19. <https://doi.org/10.1080/0040091101017654>
- Kallberg, K. 2009. Aiemman osaamisen tunnustamisen lähtökohtia ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Haltia, P. & Jaakkola, R. (toim.), *Osaaminen esiin: näkökulmia tunnistamiseen ja tunnustamiseen*. Haaga-Helian julkaisusarja, Puheenvuoroja 5/2009, 14–36. Helsinki: Edita. Haettu 31.3.2019 osoitteesta <http://www.haaga-helia.fi>
- Katz, J. A. 2003. The chronology of american entrepreneurship education. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 283–300. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-9026\(02\)00098-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-9026(02)00098-8)
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ.
- Kuratko, D. F. 2005. The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577–597. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1540-6520.2005.00099.x>
- Kuratko, D. F. & Morris, M. H. 2018. Examining the future trajectory of entrepreneurship. *Journal of Small Business Management, Special Issue: Entrepreneurship Everywhere: Across Campus, Across Communities and Across Borders* 56(1), 11–23. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12364>
- Kyrö, P. 2005. Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. Teoksessa Kyrö, P. & Carrier, C. (toim.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Hämeenlinna: University of Tampere.
- Man, T.W.Y. & Yu, C.W.M. 2007. Social interaction and adolescent's learning in enterprise education: An empirical study. *Education + Training*, 49(8/9), 620–633. <https://doi.org/10.1108/00400910710834058>

- Meuser, M. & Nagel, U. 2009. The expert interview and changes in knowledge production. Teoksessa Bogner, A., Lieg, B. & Menz, W. (toim.), *Interviewing Experts* (s. 184–200). UK: Palgrave Macmillan UK.
- Mikkola, P. & Haltia, P. 2019. *Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Selvitys aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnistamisen periaatteista ja käytännöistä korkeakouluissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan sekä lukiokoulutuksen osasto.
- Miyasaki, N. 2014. Can universities really help students start ventures? Teoksessa Michael H. Morris (toim.) *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy – 2014. In Association with the United States Association for Small Business and Entrepreneurship*, 177–199. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Morris, M. H., Kuratko, D. F. & Cornwall, J. R. 2013a. *Entrepreneurship programs and the modern university*. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, S. 2013b. A competency-based perspective on entrepreneurship education: Conceptual and empirical insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 352–369. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12023>
- Mäkinen-Streng, M. 2016. *Selvitys aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta suomalaisissa ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa*. OKM/7/040/2016.
- Nurkka, P. 2018. Studification as a Model to Learn Deeper and Faster in Higher Education. Julkaistu *INTED2018 Conference Proceedings* (s. 3377–3384). <http://dx.doi.org/10.21125/inted.2018>
- O'Connor, A. 2013. A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing*, 28, 546–563. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.07.003>
- OECD. 1996. *Lifelong Learning for All*. OECD, Paris.
- Opetusministeriö. 2007. *Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Haettu 21.3.2019 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Koulutuksen yrittäjyyslinjaukset 2017*. Haettu 1.10.2018 osoitteesta <https://minedu.fi>
- Pittaway, L. & Cope, J. 2007. Simulating entrepreneurial learning: Assessing the utility of experiential learning designs. *Management Learning*, 38(2), 211–233.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Julkaisussa: Poikela E. (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvat. Tampere University Press. 21–41. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95384/osaaminen_ja_kokemus_2005.pdf?sequence=1#page=21 (Luettu 18.11.2019)
- Politis, D. 2005. The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 29 (4), 400–424. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1540-6520.2005.00091.x>
- Politis, D. 2008. Does prior start-up experience matter for entrepreneurs' learning? A comparison between novice and habitual entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(3), 472–489. <https://doi.org/10.1108/14626000810892292>
- Römer-Paakkanen, T. 2015. *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivojen tilan arviointi amk-sektorilla Suomessa*. Unpublished research paper. Aalto University.
- Siivonen, P., Peura, K., Hytti, U. & Kasanen, K. 2018. Student Entrepreneurship Societies as the change agents of the future world of work? A paper presented at the 3E ECSB Entrepreneurship Education Conference in Twente, The Netherlands 17–18 May, 2018.
- Stenlund, T. 2010. Assessment of prior learning in higher education: A review from a valid-

- ity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(7), 783–797. <https://doi.org/10.1080/02602930902977798>
- Tuomainen, S. 2016. Kuka haluaa AHOTia yliopistoissa? *Kasvatus*, 4, 387–390.
- UNIFI. 2016. *Korkeakoulujen yrittäjyysuositukset*. Haettu 1.10.2018 osoitteesta <http://www.unifi.fi>
- Valtioneuvoston kanslia. 2015. *Ratkaisujen Suomi*. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Helsinki: Edita Prima. Haettu osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/sipilan-hallitus/hallitusohjelma>
- White, R. J. & Moore, K. 2016. Application of competency-based learning to entrepreneurship education: Integrating curricular and cocurricular elements to enhance discipline mastery. Teoksessa Laura A. Wankel and Charles Wankel (toim.), *Integrating Curricular and Co-curricular Endeavors to Enhance Students Outcomes* (s. 99–118). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.



YRITTÄJÄMÄINEN
TOIMINTAKULTTUURI
KOULUTUS-
YMPÄRISTÖISSÄ

MOTIVAATION MERKITYS YRITTÄJYYSAIKOMUSTEN KEHITTYMISSÄ

Sanna Joensuu-Salo, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Anmari Viljamaa, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Elina Varamäki, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Yrittäjyysaikomuksia on tutkittu useista eri näkökulmista (ks. Fayolle & Liñán, 2014) mutta motivaation merkitys on jäänyt vähälle huomiolle. Carsrud ja Brännback (2011) ehdottavat, että moniulotteisen Achin (multidimensional Achievement Motivation) vaikutusta yrittäjyysaikomuksiin olisi selvitettävä, koska siihen liittyvillä ulottuvuuksilla on ajatuksellisesti selkeä kytkentä yrittäjyyteen. Tämän artikkelin tarkoituksena on vastata tähän ehdotukseen selvittämällä seuraavia kysymyksiä:

- 1) Onko hallinnan ulottuvuus yhteydessä yrittäjyysaikomuksiin?
- 2) Onko työulottuvuus yhteydessä yrittäjyysaikomuksiin?
- 3) Onko keskinäisen kilpailun ulottuvuus yhteydessä yrittäjyysaikomuksiin?

Tässä tutkimuksessa kontrollimuuttujina käytetään sukupuolta ja roolimalleja.

Tutkimuksen aineisto on kerätty Seinäjoen ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelijoilta syksyllä 2018. Aineisto kerättiin sähköisen kyselyn avulla. Kyselyyn vastasi ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Tulokset osoittavat, että sekä keskinäisen kilpailun ulottuvuus ($\beta = .24^{***}$) että hallinnan ulottuvuus ($\beta = .11^*$) ovat positiivisesti yhteydessä yrittäjyysaikomuksiin. Työulottuvuudella ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä yrittäjyysaikomuksiin. Sukupuoli (mies) ja yrittäjyyden roolimallit selittävät molemmat yrittäjyysaikomuksia tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Koko malli selittää 23 prosenttia yrittäjyysaikomusten vaihtelusta. Tutkimus vahvistaa sen, että motivaatiolla on suuri merkitys yrittäjyysaikomusten muodostumisessa. Tutkimus myös osoittaa, että muutkin tekijät kuin suunnitellun käyttäytymisen teoriaan pohjautuvat tekijät (lähipiirin tuki, asenteet ja pystyvyysuskomus) selittävät yrittäjyysaikomuksia.

Avainsanat: yrittäjyysaikomukset, motivaatio, ammattikorkeakoulu

Johdanto

Yrittäjyyden edistäminen on tärkeä osa ammattikorkeakoulujen toimintaa. Seinäjoen ammattikorkeakoulussa on seurattu opiskelijoiden yrittäjyysaikomuksia ja niiden kehittymistä jo useita vuosia. Tarkoituksena on ollut toisaalta löytää opiskelijat, joilla on korkeat yrittäjyysaikomukset ja toisaalta selvittää sitä, mitkä eri tekijät vaikuttavat opiskelijoiden yrittäjyysaikomuksiin. Seurantaa varten on kehitetty Entre Intentio -mittari, joka perustuu Ajzenin (1991) suunnittelun käyttäytymisen teoriaan (TPB). TPB:n mukaan aikomukset edeltävät käyttäytymistä. Aikomuksia vuorostaan selittävät kolme itsenäistä osatekijää: asenteet toimintaa kohtaan, opiskelijan kokemus pystyvyys suoriutua menestyksellisesti kyseisestä toiminnasta sekä lähiympäristöstä saatava tuki toimintaa kohtaan. Yrittäjyyden ollessa kyseessä, yrittäjyysaikomuksia selittävät siten sellä millaiset asenteet opiskelijalla on yrittäjyyttä kohtaan (pitääkö opiskelija yrittäjyyttä positiivisena vai negatiivisena asiana), uskooko opiskelija kykenevänsä helposti toimimaan yrittäjänä ja se, millaista tukea opiskelija uskoo saavansa lähipiiriltään (perhe, ystävät, tärkeät ihmiset), jos hän ryhtyisi yrittäjäksi.

TPB-mallia on käytetty paljon yrittäjyysaikomusten tutkimisessa ja sen on todettu toimivan hyvin (Kautonen, Van Gelderen & Tornikoski 2013; Maa-laoui ym. 2018). Tästä huolimatta myös kritiikkiä on esitetty: yrittäjyysaikomukset eivät aina johda yrityksen perustamiseen ja aikomukset saattavat vaihdella yksilöllä eri aikoina. Lisäksi korkeakouluopiskelu näyttäisi laskevan yrittäjyysaikomuksia (Varamäki ym. 2015). On todennäköistä, että yrittäjyysaikomuksiin vaikuttavat muutkin asiat kuin TPB-mallin asenteet, lähiympäristön tuki ja pystyvyysuskomus. Yksi näistä asioista on motivaatio.

Carsrud ja Brännback (2011) ehdottavat, että yrittäjyystutkimuksessa olisi palattava motivaatioteorioiden äärelle. He uskovat, että motivaatio ja asetetut tavoitteet ovat tärkeitä selittäviä tekijöitä ihmisen käyttäytymisessä ja jonkinlainen yhteys on löydettävissä motivaation, aikomusten ja käyttäytymisen välillä. Carsrud ja Brännback (2011) nostavat yhden motivaatioteorian erityisesti esille yrittäjyysaikomusten tutkimisen yhteydessä: moniulotteisen Achin. Moniulotteisen Ach:n (achievement motivation) ovat kehittäneet Helmreich ja Spence (1978) ja sitä on käytetty laajasti ihmisten käyttäytymisen tutkimisessa. Moniulotteinen Ach sisältää kolme itsenäistä ulottuvuutta: työulottuvuuden, hallinnan ulottuvuuden sekä keskinäisen kilpailun ulottuvuuden. Jokainen näistä ulottuvuuksista on sellainen, jolla ajatuksellisesti voisi olla selkeä yhteyttä yrittäjyysaikomuksiin. Kuitenkaan aiempia tutkimuksia siitä, miten moniulotteinen Ach vaikuttaa yrittäjyysaikomuksiin, ei löydy. Carsrud ja Brännback (2011) ehdottavatkin, että yrittäjyystutkimus hyötyisi siitä, että moniulotteisen Achin suoraa vaikutusta yrittäjyysaikomuksiin testattaisiin. Tämän tut-

kimuksen tarkoitus on vastata tähän tarpeeseen.

Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää moniulotteisen Achin vaikutusta yrittäjyysaikomuksiin korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa. Tutkimuksessa vastataan seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Onko hallinnan ulottuvuus yhteydessä yrittäjyysaikomuksiin?
- 2) Onko työulottuvuus yhteydessä yrittäjyysaikomuksiin?
- 3) Onko keskinäisen kilpailun ulottuvuus yhteydessä yrittäjyysaikomuksiin?

Seuraavaksi käydään tarkemmin läpi motivaatiota teoreettisena viitekehystenä ja sen yhteyttä yrittäjyyteen.

Teoreettinen viitekehys

Ajzenin (1991) TPB (suunnitellun käyttäytymisen teoria) on ollut vallitseva malli yrittäjyysaikomusten tutkimisessa viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana. TPB:n mukaan aikomus on tärkein käyttäytymistä selittävä tekijä. Toisin sanoen yksilön aikomus tulla yrittäjäksi nähdään ennustavan todellista yrittäjäksi ryhtymistä. Tätä linkkiä yrittäjyysaikomusten ja yrittäjäksi ryhtymisen välillä ei kuitenkaan ole tutkittu kovin paljon, mutta muutamia tutkimuksia löytyy (ks. Joensuu-Salo, Varamäki & Viljamaa 2015; Kautonen, van Gelderen & Fink 2015), jotka osoittavat yrittäjyysaikomusten jossain määrin selittävän yrittäjäksi ryhtymistä.

TPB:n malli, jossa aikomuksia selittävät kolme itsenäistä osatekijää, on todettu vahvaksi useissa tutkimuksissa (ks. Maalaoui ym. 2018). Ajzenin (1991) perusteorian mukaan aikomuksia selittävät asenne käyttäytymistä kohtaan, koettu sosiaalinen paine käyttäytymistä kohtaan sekä yksilön kokemus siitä, onko käyttäytyminen hänelle helppoa vai vaikeaa. Tämä pystyvyyssuskomus liittyy myös käsitteeseen ”self-efficacy” (ks. Wood & Bandura 1989). Yhteenvetona voi todeta, että aikomus käyttäytyä jollakin tavalla muodostuu siitä, kuinka positiivinen asenne yksilöllä on tätä käyttäytymistä kohtaan, kuinka positiivisesti lähipiiri yksilöä tässä käyttäytymisessä tukee ja kokeeko yksilö, että käyttäytyminen on sellaista, joka olisi hänen helppoa toteuttaa. TPB-malli on validoitu useissa eri tutkimuksissa soveltuvaksi yrittäjyysaikomusten tutkimiseen, mutta eri osatekijöiden vaikutussuhteet vaihtelevat eri tutkimuksissa (ks. Engle ym. 2010; Carsrud & Brännback 2011).

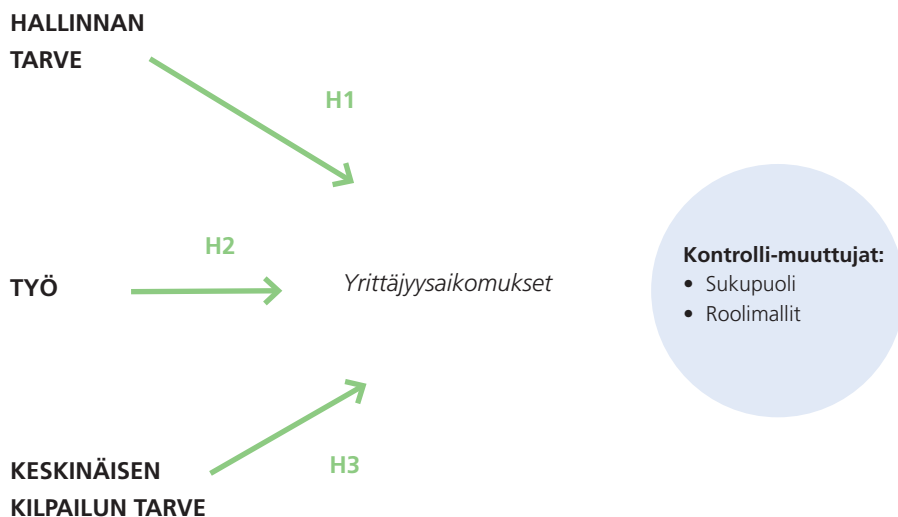
Vaikka tutkimuksissa on havaittu linkki aikomusten ja käyttäytymisen välillä, kuitenkin myös muut tekijät saattavat vaikuttaa sekä aikomuksiin että aikomuksia selittäviin tekijöihin. Bagozzi (1992) toteaa, että motivaatioon liittyy-

vä komponentti puuttuu TPB-mallista. Bagozzi, Dholakia & Basuroy (2003) nostavat esille, että halu ja intensiteetti jonkin tavoitteen saavuttamisessa on oleellinen osa käyttäytymisen selittämisessä. Schlaegel ja Koenig (2014) vuorostaan osoittavat, että halu ja motivaatio jonkin tavoitteen saavuttamiseksi saattaa vaikuttaa aikomuksiin ja aikomuksia selittäviin tekijöihin (ks. myös Bagozzi 1992; Perugini & Bagozzi 2001).

Carsrud ja Brännback (2011) jakavat motivaatioteoriat sen mukaan, onko kyseessä työntävä vaikutus vai vetävä (palkitseva) vaikutus. Covington (2000) vuorostaan erottelee teorial Kellyn (1955) perinteiseen tapaan motiivit työntävinä ja motiivit tavoitteina -teorioihin. Työntöteoriat olivat ensimmäisiä motivaatioteorioita, joissa motivaatio nähtiin sisäisenä tilana, tarpeena tai tilanteena, joka pakottaa yksilön toimintaan (Covington 2000). Motivaatiot tavoitteena sisältää Covingtonin (2000, 174) mukaan seuraavan oletuksen: "...kaikki toiminta saa merkityksen, suunnan ja tarkoituksen yksilöiden tavoitteiden kautta, ja että käyttäytymisen laatu ja intensiteetti muuttuvat, kun nämä tavoitteet muuttuvat".

Yksi käytetyimpiä motivaatioteorioita yrittäjyystutkimuksessa on Atkinsonin (1957) kehittämä Ach-teoria. Ach viittaa käsitteeseen "achievement motivation" ja sen mukaan yksilöt eroavat sen mukaan, kuinka suuri tarve heillä on saavuttaa jotain. Tämä saavuttamisen tarve on kohtalaisen pysyvä tila. Atkinsonin (1957) mukaan saavuttamisen tarve ja epäonnistumisen pelko ovat kaksi erillistä osaa motivaatiossa ja ne vaikuttavat eri tavalla käyttäytymiseen. Tang ja Tang (2007) yhdistävät vuorostaan saavuttamisen tarpeen riskinotto-kykyyn. Carsrud ja Brännback (2011) kuitenkin huomauttavat, että riskinotto-kykyä on pidetty yrittäjyystutkimuksessa persoonallisuuden piirteenä eikä motivaation osana. Ach (saavuttamisen tarve) voidaan nähdä siis yksilön kohtuullisen pysyvänä tilana, jolla on vaikutusta erilaisten tavoitteiden saavuttamisessa. Aiempi tutkimus on osoittanut, että Ach on yhteydessä sekä yrittäjyysuran valintaan että yrittäjänä menestymiseen (Collins, Hanges & Locke 2004).

Helmreich ja Spence (1978) kehittivät Ach:n moniulotteisen mallin. Heidän mallissaan Ach ei ole pelkästään yksi käsite, vaan se pitää sisällään erilaisia ulottuvuuksia. Nämä ulottuvuudet voivat olla luonteeltaan sosiaalisia tai ei-sosiaalisia. Mallissa keskinäisen kilpailun ulottuvuus liittyy sosiaalisuuteen ja hallinnan tarve sekä työ-ulottuvuus ovat luonteeltaan ei-sosiaalisia eli ne liittyvät yksilön omaan sisäiseen tilaan. Helmreichin ja Spencen (1978) mukaan keskinäinen kilpailun ulottuvuus viittaa siihen, kuinka paljon yksilö nauttii kilpailusta muiden kanssa ja millainen tarve hänellä on olla muita parempi. Hallinnan tarve vuorostaan viittaa yksilön tarpeeseen selviytyä vaikeista ja haastavista tehtävistä mieluummin kuin tyytyä helppoihin tehtäviin. Kolmas ulottuvuus, työ, liittyy taas siihen, kuinka suuri tarve yksilöllä on tehdä paljon töitä



Kuvio 1. Tutkimuksessa testattava malli.

ja nauttia siitä. Carsrud ja Brännback (2011) uskovat, että kaikki nämä kolme ulottuvuutta liittyvät hyvin yrittäjyyteen.

Helmreichin ja Spencen (1978) moniulotteista Achia on käytetty useissa psykologian alan tutkimuksissa (ks. Platow & Shave 1995; Lim 2009; Adams, Priest & Prince 2006). Myös yrittäjyystutkimuksessa on jonkin verran hyödynnetty moniulotteista Achia. Carsrud, Olm ja Thomas (1989) tutkivat moniulotteisen Achin, persoonallisuuden piirteiden ja vaikutusvallan tarpeen vaikutusta yrittäjien menestymiseen. He osoittivat, että moniulotteisen Achin kaikki kolme tekijää (työ, hallinnan tarve, keskinäisen kilpailun tarve) ovat yhteydessä em. muihin käsitteisiin, jotka yhdessä ennustavat yrittäjän menestymistä. Valliere (2014) vuorostaan tutki hallinnan tarpeen, työn ja keskinäisen kilpailun suhdetta kulttuuriin, arvoihin ja yrittäjämäiseen motivaatioon. DeMartino, Barbato ja Jacques (2006) tutkivat yrittäjien erilaisia orientaatioita mukaan lukien moniulotteinen Ach ja ottivat huomioon myös sukupuolen vaikutuksen. Vaikka aiempia tutkimuksia moniulotteisen Achin yhteydestä yrittäjyyteen on jonkin verran tehty, Carsrud ja Brännback (2011) toivovat uusia tutkimuksia erityisesti siitä, mikä vaikutus moniulotteisella Achilla on yrittäjyysaikomuksiin.

Yrittäjyysaikomuksia tutkittaessa on otettava huomioon sukupuolen ja roolimallien vaikutus. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että sukupuoli vaikuttaa yrittäjyysaikomuksiin ja yrittäjäksi ryhtymiseen siten, että miehillä aikomukset ovat naisia korkeammalla ja he myös useammin ryhtyvät yrittäjiksi kuin naiset (Wilson, Kickul & Marlino 2007; Lián & Chen 2009; Yordanova & Tarrazon 2010; Joensuu ym. 2013). Toinen tärkeä tekijä ovat roolimallit. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että yksilöt, joilla on lähipiirissä roolimalli yrittäjyydestä, omaavat korkeammat aikomukset tulla yrittäjäksi sekä todellisuudessa myös ryhtyvät yrittäjäksi useammin kuin yksilöt, joilla tällaisia roolimalleja ei ole (Kolvereid 1996; Van Auken, Fry & Stephens 2006; Lián & Chen 2009; Engle ym. 2010).

Tässä tutkimuksessa testataan mallia, jossa moniulotteisen Achin eri ulottuvuudet vaikuttavat suoraan yrittäjyysaikomuksiin. Aiempien tutkimusten perusteella sukupuoli ja roolimallit on valittu kontrollimuuttujiksi. Kuviossa 1 on esitetty testattava malli.

Aiempaan tutkimukseen perustuen esitetään seuraavat hypoteesit:

H1: Hallinnan tarve on positiivisesti yhteydessä yrittäjyysaikomuksiin.

H2: Työ-ulottuvuus on positiivisesti yhteydessä yrittäjyysaikomuksiin.

H3: Keskinäisen kilpailun tarve on positiivisesti yhteydessä yrittäjyysaikomuksiin.

Sukupuoli ja roolimallit toimivat kontrollimuuttujina. Oletettavasti miehillä on korkeammat yrittäjyysaikomukset kuin naisilla. Samoin niillä vastaajilla, joilla on perheessä roolimalli yrittäjyydestä, on korkeammat yrittäjyysaikomukset kuin heillä, joilla roolimallia ei ole.

Metodologia

Tutkimuksen aineisto on kerätty Seinäjoen ammattikorkeakoulussa syksyllä 2018. Internet-pohjainen kysely lähetettiin kaikille ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Vastauksia saatiin yhteensä 555. 51 % vastaajista oli miehiä ja 68 %:lla oli jokin yrittäjyyden roolimalli perhepiirissä. Vastaajien iän keskiarvo oli 23 (minimi 18, maksimi 52). Taulukossa 1 on esitetty vastaajien koulutusalat.

Taulukko 1. Vastaajien koulutusalat.

Koulutusala	N
Kulttuuriala	43
Luonnonvara- ja ympäristöala	40
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	28
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	135
Tekniikan ja liikenteen ala	165
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	144

Moniulotteista saavuttamisen tarvetta mitattiin Helmreichin ja Spencen (1978) kehittämän mittariston avulla. Joitakin osioita lyhennettiin hieman. Kaikkia kysymyksiä mitattiin 7-portaisen Likertin asteikon avulla (1=täysin eri mieltä ja 7=täysin samaa mieltä).

Hallinnan tarvetta mitattiin seuraavan viiden väittämän avulla:

1. Teen mieluummin asioita, joissa koen olevani itsevarma ja rento kuin asioita, jotka ovat haastavia ja vaikeita (käänteinen väittämä).
2. Opin mieluummin hauskoja pelejä kuin vaikeita, monimutkaista ajattelua vaativia pelejä (käänteinen väittämä).
3. Jos en ole jossain asiassa hyvä, jatkan mieluummin ponnistelua hallitakseni sen kuin siirryn eteenpäin johonkin helpommin luontuvaan.
4. Kun aloitan jonkin tehtävän, teen sen loppuun.
5. Työskentelen mieluiten tilanteissa, jotka vaativat korkeatasoista osaamista.

Työ-ulottuvuutta mitattiin seuraavien neljän väittämän avulla:

1. Minulle on palkitsevaa tehdä työni niin hyvin kuin pystyn.
2. Minulle on palkitsevaa ylittää itseni, vaikka en olisikaan parempi kuin muut.
3. Teen mielelläni kovasti töitä.
4. Minulle tekemisen ilo syntyy osittain siitä, että voin parantaa suoriutumistani.

Keskinäistä kilpailua mitattiin seuraavien kolmen väittämän avulla:

1. Nautin työskentelystä, johon liittyy kilpailua muiden kanssa.
2. Minulle on tärkeää pärjätä tehtävissä paremmin kuin muut.
3. Voittaminen on minulle tärkeää sekä työssä että vapaa-ajalla.

Yrittäjyysaikomuksia mitattiin Entre Intentio -kyselyn avulla, joka on kehitetty Seinäjoen ammattikorkeakoulussa (Varamäki ym. 2015). Mittaristo perustuu Ajzenin (1991) suunnitellun käyttäytymisen teoriaan sekä Kolvereidin (1996) sekä Tkachevin ja Kolvereidin (1999) aiempaan työhön. Yrittäjyysaikomuksia mitattiin seuraavien kahdeksan väittämän avulla, joissa käytettiin Likertin 7-portaista asteikkoa:

1. Kuinka todennäköistä on, että jatkat uraasi toisen palveluksessa (eli palkkatyössä) valmistumisesi jälkeen? *erittäin epätodennäköistä – erittäin todennäköistä (käänteinen)*
2. Kuinka todennäköistä on, että tulet perustamaan oman yrityksen valmistumisesi jälkeen (tai opintojesi aikana) *erittäin epätodennäköistä – erittäin todennäköistä*
3. Jos sinun pitäisi valita joko yrittäminen tai palkkatyö valmistumisesi jälkeen, kumman valitsisit? *palkkatyö – yrittäminen*
4. Kuinka todennäköistä on, että tulet olemaan suurimman osan työurastasi palkattuna johonkin yritykseen tai julkiseen organisaatioon (ilman kytköstä yrittäjyyteen)? *erittäin epätodennäköistä – erittäin todennäköistä (käänteinen)*
5. Kuinka vakaa aikomus sinulla on tulla yrittäjäksi jossain vaiheessa työuraasi? *ei minkäänlaista aikomusta – erittäin vahva aikomus*
6. Jos sinun pitäisi valita joko yrittäminen tai työttömyys valmistumisesi jälkeen, kumman valitsisit? *työttömyys – yrittäminen*
7. Kuinka todennäköistä on, että päädyt yrittäjäksi sukupolven- tai omistajanvaihdoksen kautta valmistumisesi jälkeen (tai opintojesi aikana)? *erittäin epätodennäköistä – erittäin todennäköistä*
8. Kuinka todennäköistä on, että lähdet yrittäjäksi sen jälkeen kun olet hankkinut sopivan määrän työkokemusta? *erittäin epätodennäköistä – erittäin todennäköistä*

Roolimalleja kysyttiin siten, että vastaajaa pyydettiin kertomaan, onko hänen lähipiirissään yrittäjää. Kyllä-vastaukset koodattiin arvolla 1 ja ei-vastaukset arvolla 0. Muuttujasta tehtiin siten dummy-muuttuja regressioanalyysiä varten. Samoin sukupuolesta muodostettiin dummy-muuttuja siten, että mies koodattiin arvolla 1 ja nainen arvolla 0.

Aineiston analyysissä hyödynnettiin lineaarista regressioanalyysiä, jossa hallinnan tarve, työ-ulottuvuus ja keskinäinen kilpailu toimivat selittävinä muuttujina. Selitettävä muuttuja on yrittäjyysaikomus. Kontrollimuuttujina toimivat sukupuoli ja roolimallit. Mittareiden luotettavuus oli hyväksyttävällä tasolla Nunnallyn (1978) suositusten mukaan. Cronbachin alfa olivat seuraavat:

yrittäjyysaikomukset 0.89, työ-ulottuvuus 0.72, keskinäinen kilpailu 0.80 ja hallinnan tarve 0.61. Tabachnick ja Fidell (1996) suosittelevat, että regressioanalyysiin ei oteta muuttujia, joiden keskinäinen korrelaatio on yli 0.70. Tällaisia korrelaatioita ei löytynyt mallin muuttujista, joten suositusta noudatettiin. Regressionanalyysiä varten tarkastettiin muuttujien normaalijakautuneisuus Kolmogorov-Smirnov- ja Shapiro-Wilk-testien avulla sekä VIF-arvot. Taulukossa 2 on esitetty muuttujien väliset korrelaatiot.

Taulukko 2. Korrelaatiokertoimet muuttujien välillä.

	1	2	3	4	5
1. Yrittäjyysaikomukset	1				
2. Hallinnan tarve	0,233***	1			
3. Työ	0,157***	0,473***	1		
4. Keskinäinen kilpailu	0,343***	0,325***	0,227***	1	
5. Roolimallit (kyllä)	0,279***	0,030	0,027	0,066	1
6. Sukupuoli (mies)	0,237***	0,055	-,101*	0,183***	0,001

p<0,05*; p<0,001***

Aineiston luotettavuus voi kärsiä, kun sekä selitettävään että selittävään muuttujaan liittyvät väittämät kysytään samalta henkilöltä samassa kontekstissa sekä samalla tyyllillä. Tästä käytetään nimitystä Common method bias (Podsakoff ym. 2003). Yksi tapa kontrolloida tätä on käyttää Harmanin faktoritestia, jossa kaikki väittämät tutkitaan eksploratiivisen faktorianalyysin kautta (rotaatiota ei käytetä). Jos testissä löytyy vain yksi faktori tai yksi faktori selittää suurimman osan muuttujien vaihtelusta, silloin luotettavuudessa on ongelma. Tämän tarkastamiseksi kaikki 22 väittämää ladattiin eksploratiiviseen faktorianalyysiin. Kaiser-Meyer-Olkin-testi osoitti, että aineisto oli tarpeeksi suuri faktorianalyysiä varten ($KMO=0,86$). Faktoroinnin tulokset osoittivat, että aineistosta löytyi useita faktoreita ja ensimmäinen faktori selitti ainoastaan 24 prosenttia vaihtelusta. Tällä perusteella voidaan todeta, että common method bias ei ole ongelma tässä tutkimuksessa.

Tulokset

Lineaarisen regressioanalyysin tulokset on esitetty taulukossa 3. Ensimmäinen malli koostuu pelkistä kontrollimuuttujista, jotka pelkästään selittävät 13 % yrittäjyysaikomusten vaihtelusta. Molemmat ovat tilastollisesti merkitseviä. Kun toiseen malliin lisätään saavuttamisen tarpeen eri ulottuvuudet, mallin se-

litysarvo nousee merkitsevästi (F muutos 24.419***). Toinen malli selittää 23 % yrittäjyysaikomusten vaihtelusta. F arvo on tilastollisesti erittäin merkitsevä (33.793***).

Hallinnan tarpeen ja keskinäisen kilpailun ulottuvuudet ovat tilastollisesti merkitseviä mallissa 2. Näistä eniten selittää keskinäisen kilpailun ulottuvuus ($\beta=.24^{***}$). Hallinnan tarpeella on tilastollisesti melkein merkitsevä vaikutus yrittäjyysaikomuksiin ($\beta=.11^*$). Hypoteesit 1 ja 3 saavat tukea. Roolimallit ovat myös tilastollisesti erittäin merkitseviä mallissa. Roolimallien merkitys ($\beta=.26^{***}$) on suurempi kuin sukupuolen ($\beta=.19^{***}$). Työ-ulottuvuus ei ole tilastollisesti merkitsevä. Näin ollen hypoteesi 2 ei saa tukea.

Taulukko 3. Lineaarisen regressioanalyysin tulokset.

	Malli 1	Malli 2
Vakio	2.588*** (.101)	.507 (.354)
Sukupuoli	.589*** (.099) $\beta=.236$.479*** (.096) $\beta=.192$
Roolimallit	.743*** (.106) $\beta=.279$.687*** (.100) $\beta=.258$
Hallinnan tarve		.158* (.065) $\beta=.108$
Työ		.095 (.063) $\beta=.065$
Keskinäinen kilpailu		.216*** (.036), $\beta=.241$
R2	0.133	0.236
Adjusted R2	0.130	0.229
F arvo	42.442***	33.793***
F muutos		24.419***
Keskivirheet on esitetty suluissa. $p<0,05^*$ $p<0,01^{**}$ $p<0,001^{***}$		

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää motivaation yhteyttä opiskelijoiden yrittäjyysaikomuksiin. Motivaation tutkimisessa käytettiin moniulotteista Achia, jonka ulottuvuudet työ, hallinnan tarve sekä keskinäisen kilpailun tarve otettiin mukaan testattavaan malliin. Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi yrittäjyysaikomusten ja hallinnan tarpeen ulottuvuuden väliseen yhteyteen. Tähän voidaan vastata, että opiskelijan hallinnan tarve on positiivisesti yhteydessä opiskelijoiden yrittäjyysaikomuksiin. Toisin sanoen opiskelijat, joille on tärkeää hallita vaikeita asioita mieluummin kuin helppoja, ovat kiinnostuneempia yrittäjyydestä kuin opiskelijat, jotka selviytyvät mieluummin helpommista tehtävistä. Toinen kysymys liittyi työ-ulottuvuuden yhteyteen yrittäjyysaikomusten kanssa. Tutkimuksessa oletettiin, että opiskelijat, joille on tärkeää tehdä työnsä mahdollisimman hyvin ja jotka nauttivat ”kovasta työstä”, olisivat kiinnostuneempia yrittäjyydestä. Näin ei kuitenkaan ollut. Yhteyttä työ-ulottuvuuden ja yrittäjyysaikomusten välillä ei löydetty. Kolmas kysymys liittyi keskinäisen kilpailun tarpeen ja yrittäjyysaikomusten yhteyteen. Tutkimus osoitti, että korkea keskinäisen kilpailun tarve selittää positiivisesti yrittäjyysaikomuksia. Toisin sanoen opiskelijat, joille on tärkeää menestyä paremmin kuin muut ja jotka nauttivat kilpailemisesta, ovat kiinnostuneempia yrittäjyydestä kuin sellaiset opiskelijat, joilla kilpailun tarve on alhaisempi. Mielenkiintoista on, että kilpailun tarve osoittautui mallissa tärkeimmäksi muuttujaksi kuin hallinnan tarve. Tämä tarkoittaa sitä, että mallissa olevista moniulotteisen Achin muuttujista keskinäisen kilpailun tarve selittää muita tekijöitä enemmän yrittäjyysaikomuksia. Myös yrittäjyyden roolimallit ja sukupuoli (mies) selittävät yrittäjyysaikomuksia aiempien tutkimusten mukaisesti.

Tämä tutkimus vahvistaa Carsrudin ja Brännbackin (2011) olettamusta siitä, että moniulotteisella Achilla on vaikutusta yrittäjyysaikomuksiin. Samoin tutkimus tukee Collinsin, Hangesin ja Locken (2004) tuloksia, joiden mukaan Ach (suorittamisen tarve) on kokonaisuutena yhteydessä yrittäjyysuran valintaan. He eivät kuitenkaan käyttäneet moniulotteista Achia, joten tämä tutkimus valottaa asiaa tarkemmin. Suorittamisen tarpeesta tärkeimpiä yrittäjyyteen liittyviä tekijöitä ovat keskinäisen kilpailun tarve ja hallinnan tarve. On mielenkiintoista, että työ-ulottuvuudella ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä yrittäjyysaikomuksiin. Opiskelijat, jotka arvostavat kovaa työtä, eivät ole sen kiinnostuneempia yrittäjyydestä kuin ne opiskelijat, joille kova työ ei ole motivaation lähde.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat mielenkiintoisia senkin vuoksi, että Carsrud ja Brännback (2011, 13) toteavat että parhaan tuloksen saavuttavat yleensä yksilöt, joilla ei ole korkeaa keskinäisen kilpailun tarvetta ja että kor-

kealla kilpailun tarpeella ei ole yhteyttä yrittäjänä menestymiseen. Voi olla, että kilpailuhenkisille nuorille yrittäjyys näyttäytyy mielenkiintoisena vaihtoehtona menestyä muita paremmin. Toisaalta yrittäjyys on kilpailua toisten yritysten kanssa, joten sitä taustaa vasten tulos voi olla ymmärrettävissä. Se, että yrittäjyys vaatii kovaa työtä, ei ehkä ole vielä niin selkeää opiskelijoille.

Yrittäjyysopetuksen kannalta on tärkeää ymmärtää, mikä motivoi opiskelijoita. Yrittäjyydestä kiinnostuneet tarvitsevat tehtäviä, jotka eivät ole liian helppoja vaan tukevat opiskelijoiden hallinnan tarvetta. Samoin kilpailun ulottuvuutta voi hyödyntää yrittäjyysopetuksessa suosimalla sekä opiskelijoiden että tiimien välisiä yrittäjyyskilpailuja.

Tällä tutkimuksella on omat rajoituksensa. Aineisto on kerätty vain yhdestä ammattikorkeakoulusta ensimmäisen vuoden opiskelijoilta. Tulokset voisivat olla erilaisia, jos aineisto olisi kerätty vanhemmilta opiskelijoilta ja laajemmalla maantieteelliseltä alueelta. Toiseksi tässä tutkimuksessa on selvitetty moniulotteisen Achin vaikutusta suoraan yrittäjyysaikomuksiin. Silloin TPB:n muihin muuttujiin ei ole otettu kantaa. Tarvitaankin lisää tutkimuksia siitä, miten moniulotteinen Ach on yhteydessä yrittäjyysaikomuksia selittäviin asenteisiin, pystyvyysuskomukseen ja lähipiirin tukeen. Voisi olettaa, että hallinnan tarve ja pystyvyysuskomus ovat jotenkin yhteydessä toisiinsa. Carsrud ja Brännback (2011) ehdottavat, että motivaatio voi olla puuttuva linkki aikomusten ja käyttäytymisen välillä, mutta yhtä hyvin motivaatio voi olla yhteydessä aikomuksia selittäviin TPB-mallin eri muuttujiin. Siten motivaatio voi olla merkityksellinen jo yrittäjyysprosessin alkuvaiheessa. Bagozzi ym. (2003) osoittavat, että myös tunteilla on vaikutusta tavoitteisiin ja intentioihin. Samoin voidaan olettaa, että hallinnan tarve on yhteydessä positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin. Lopuksi voidaankin todeta, että lisää tutkimuksia motivaation vaikutuksesta yrittäjyysprosessin eri vaiheisiin tarvitaan lisää.

Lähteet

- Adams, J., Priest, R. & Prince, H. 2006. Achievement Motive: Analyzing the Validity of the WOFO. *Psychology of Women Quarterly*, 9(3), 357–370.
- Ajzen, I. 1991. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Atkinson, J. W. 1957. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372.
- Bagozzi, R. 1992. The self-regulation of attitudes, intentions, and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 178–204.
- Bagozzi, R., Dholakia, U. & Basuroy, S. 2003. How effortful decisions get enacted: The motivating role of decision processes, desires, and anticipated emotions. *Journal of Behavioral Decision Making*, 16(4), 273–295.
- Carsrud, A., Olm, K. & Thomas, J. 1989. Predicting entrepreneurial success: effects of multi-dimensional achievement motivation, levels of ownership, and cooperative relationships. *Entrepreneurship and Regional Development*, 1(3), 237–244.
- Carsrud, A. & Brännback, M. 2011. Entrepreneurial Motivations: What Do We Still Need to Know? *Journal of Small Business Management*, 49(1), 9–26.
- Collins, C., Hanges, P. & Locke, E. 2004. The Relationship of Achievement Motivation to Entrepreneurial Behavior: A Meta-Analysis. *Human Performance*, 17(1), 95–117.
- Covington, M. 2000. Goal Theory, Motivation, And School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171–200.
- DeMartino, R., Barbato, R. & Jacques, P. 2006. Exploring the Career/Achievement and Personal Life Orientation Differences between Entrepreneurs and Nonentrepreneurs: The Impact of Sex and Dependents. *Journal of Small Business Management*, 44(3), 350–368.
- Engle, R., Dimitriadis, N. Gavidia, J., Schlaegel, C., Delanoe, S., Alvarado, I., He, X., Buame S. & Wolff, B. 2010. Entrepreneurial Intent. A Twelve-country Evaluation of Ajzen's Model of Planned Behaviour. *International Journal of Entrepreneurial Research*, 16(1), 35–57.
- Fayolle, A. & Liñán, F. 2014. The future of research on entrepreneurial intentions. *Journal of Business Research*, 67(5), 663–666.
- Helmreich, R. & Spence, J. 1978. The work and Family Orientation Questionnaire: An objective instrument to assess components of achievement motivation and attitudes toward family and career. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 8(35), 1677.
- Joensuu, S., Viljamaa, A., Varamäki, E. & Tornikoski, E. 2013. Development of entrepreneurial intention in higher education and the effect of gender – a latent growth curve analysis. *Education + Training*, 55(8/9), 781–803.
- Joensuu-Salo, S., Varamäki, E. & Viljamaa, A. 2015. Beyond intentions – what makes a student start a firm?. *Education + Training*, 57(8/9), 853–873.
- Kautonen, T., Van Gelderen, M. & Fink, M. 2015. Robustness of the theory of planned behavior in predicting entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 39(3), 655–674.
- Kautonen, T., van Gelderen, M. & Tornikoski, E. 2013. Predicting entrepreneurial behavior: A test of the theory of planned behavior. *Applied Economics*, 45(6), 697–707.
- Kelly G. 1955. *Psychology of Personal Constructs. Vol. 1: A Theory of Personality*. New York: Norton.
- Kolvereid, L. 1996. Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 21(1), 47–57.
- Krueger N. & Carsrud, A. 1993. Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behavior. *Entrepreneurship and Regional Development* 5(4), 315–330.
- Lim, L. 2009. A Two-Factor Model of Defensive Pessimism and Its Relations With Achieve-

- ment Motives. *The Journal of Psychology*, 143(3), 318–336.
- Liánán, F. & Chen, Y. 2009. Development and Cross-Cultural Application of A Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593–617.
- Maalaoui, A., Perez, C., Bertnand, G., Razgallah, M. & Germon, R. 2018. “Cruel intention” or “entrepreneurial intention”: what did you expect? An overview of research on entrepreneurial intention – an interactive perspective. In M. Brännback and A. Carsrud (Eds.), *A Research Agenda for Entrepreneurial Cognition and Intention* (pp.7–46). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Nunnally, J.C. 1978. *Psychometric theory. 2nd Edition*. New York: McGraw-Hill.
- Perugini, M. & Bagozzi, R. 2001. The role of desires and anticipated emotions in goal-directed behaviors: broadening and deepening the theory of planned behavior. *British Journal of Social Psychology*, 40(1), 79–98.
- Platow, M. & Shave, R. 1995. Social value orientations and the expression of achievement motivation. *The Journal of Social Psychology*, 135(1), 71–81.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J. & Podsakoff, N. 2003. Common method biases in behavioral research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.
- Schlaegel, C. & Koenig, M. 2014. Determinants of entrepreneurial intent: A meta-analytic test and integration of competing models. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2), 291–332.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. 1996. *Using Multivariate Statistics. 3rd edition*. New York: Harper Collins.
- Tang, J. & Tang, Z. 2007. The relationship of achievement motivation and risk-taking propensity to new venture performance: a test of the moderating effect of entrepreneurial munificence. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 4(4), 450–472.
- Tkachev, A. & Kolvereid, L. 1999. Self-employment Intentions among Russian Students. *Entrepreneurship and Regional Development*, 11(3), 269–280.
- Valliere, D. 2014. Culture, values and entrepreneurial motivation in Bhutan. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(2), 126–146.
- Van Auken, H., Fry, F. & Stephens, P. 2006. The influence of role models on entrepreneurial intentions. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 11(2), 157–167.
- Varamäki, E., Joensuu, S., Tornikoski, E. & Viljamaa, A. 2015. The development of entrepreneurial potential among higher education students. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 22(3), 563–589.
- Wilson, F., Kickul, J. & Marlino, D. 2007. Gender, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial career intentions: Implications for entrepreneurship education. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(3), 387–406.
- Wood, R. & Bandura, A. 1989. Social Cognitive Theory of Organizational Management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361–384.
- Yordanova, D. & Tarrazon, M. 2010. Gender differences in entrepreneurial intentions: evidence from Bulgaria. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 15(3), 245–261.



**YRITTÄJYYTEEN
KASVAMISEN
ERILAISET KONTEKSTIT**

LUKION JA AMMATTIKORKEAKOULUN YHTEISTYÖ INNOSTAA YRITTÄMÄÄN

Sari Asteljoki, Turun ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Artikkelin tarkoituksena on kuvata Raision lukion ja Turun ammattikorkeakoulun yhteistyötä yrittäjyysopinnoissa. Tämä yrittäjyysyhteistyö kuuluu EU-rahoitteiseen Lukion yhteistyökumppanit hankkeeseen, jossa kehitetään työelämälähtöisiä lukiokursseja. Hanke on linjassa kansallisten tulevaisuuden suunnitelmien kanssa, jossa tavoitteena on lisätä yhteistyötä eri koulutusasteiden välillä ja nopeuttaa työelämään siirtymistä (OKM 2019.)

Lukion ja ammattikorkeakoulun opettajat aloittivat yhteistyön tarjoamalla lukiolaisille Yrittäjyyden perusteet verkko-opintojakson. Kurssin aihealueita olivat sisäinen yrittäjyys, yritystoimintaan tutustuminen, liikeidean ideointi ja suunnittelu sekä yritysideoita esittely. Opintojaksolla tehtiin lyhyitä videoita, sähköisiä käsittekarttoja ja yrittäjähaastatteluita, osallistuttiin yrittäjyystapahtumiin, tutustuttiin yrittäjien tarinoihin, pidettiin blogia ja hissipuheita sekä tehtiin yritysideoista pienimuotoisia liiketoimintasuunnitelmia. Tiimeissä kehitettiin yritysideoita, joissa osassa oli jo mukana oikeaa yritystoimintaa.

Yhteistyötä on tehty myös lukion Harrastepäivillä, jossa lukiolaiset esittelivät toisilleen omia harrastuksiaan ja mukana oli myös yrityksiä. Näin lukiolaiset saivat omakohtaista kokemusta päivien järjestämiseen ja yritys yhteistyöhön.

Lukiolaiset saivat toiminnasta ammattikorkeakoulutasoisia opintopisteitä, joita he voivat hyödyntää mahdollisissa jatko-opinnoissaan. Yhteistyö lukion, ammattikorkeakoulun ja yrittäjien välillä toimi hienosti ja toimintaa on tarkoitus jatkaa. Yhteisopettajuus lukion ja ammattikorkeakoulun opettajan välillä oli palkitsevaa. Lukiolaisten palautteen mukaan kurssi oli monipuolinen ja ”kurssi avaa uuden oven jatko-opiskelulle”.

Avainsanat: yrittäjyys, yhteistyö, lukio-opinnot, korkeakouluopinnot, verkko-opinnot, innovaatiopedagogiikka

Johdanto

Lukioiden ja korkeakoulujen yhteistyön kehittäminen on Suomessa entistä tärkeämpää. Tätä puoltavat useammat tahot. Opetusministeri asetti keväällä 2018 lukioiden ja korkeakoulujen välisen yhteistyön kehittämistä valmistelevan työryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää lukioiden ja korkeakoulujen yhteistyön nykytilaa ja tehdä ehdotuksia yhteistyön kehittämiseksi. Työryhmä esittää koulutusjärjestelmän muutoksia mm. lukiouudistuksen ja korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksen näkökulmista. Keskeisenä tavoitteena on koulutustason nosto, jota ratkotaan pieneltä osin tällä yhteistyöllä. Myös hallitusohjelman tavoitteena on nopeuttaa työelämään siirtymistä ja nostaa koulutustasoa. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030 -vision tavoitteena on korkeakoulututkimuksen saaneiden määrän lisääminen 50 %:iin 25–34-vuotiaista vuoteen 2030 mennessä. Korkeakoulujen tulossopimuksissa vuosille 2017–2020 on sovittu, että korkeakoulu lisäävät yhteistyötä toisen asteen koulutuksen kanssa korkeakouluopintoihin siirtymisen nopeuttamiseksi. Myös uusi lukiolaki (714/2018) velvoittaa lukiot yhteistyöhön korkeakoulujen kanssa. (OKM 2019.)

Euroopan sosiaalirahaston rahoittama Lukion työelämäkumppanit -hanke (2018–2021) vastaa osaltaan näihin haasteisiin. Hankkeen tavoitteena on kehittää lukio-opiskelijoiden, lukioiden opetus- ja ohjaushenkilöstön sekä johdon, yritysten ja korkeakoulujen yhteistyönä pysyviä lukioiden työelämäkumppanusverkostoja ja uudenlaisia työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä ja yhteistyömalleja. Hankkeen tarkoituksena on edistää lukio-opintonsa päättäneiden sujuvia siirtymiä jatko-opintoihin ja työelämään. Hanketta toteutetaan Turun, Vaasan ja Porin kaupungin lukioiden, Turun ammattikorkeakoulun ja Turun yliopiston kumppanusverkostoissa.

Tässä artikkelissa kuvataan Lukion työelämäkumppanit -hankkeeseen kuuluvaa Turun ammattikorkeakoulun ja Raision lukion yhteistyötä, jossa kehitetään yhdessä yrittäjyysopintoja lukiolaisille. Yhteistyö on aloitettu jo vuonna 2017, ja sitä jatketaan ja laajennetaan edelleen. Tavoitteena on kehittää korkeatasoista yrittäjyysopetusta, joka edistää sujuvaa ja saumatonta siirtymistä korkeakouluopintoihin. Lisäksi halutaan edistää avoimen ammattikorkeakoulun opintojaksojen saamista mukaan osaksi lukio-opintoja. Tavoitteena on myös madaltaa kynnystä työelämään siirtymisessä tutustuttamalla lukiolaisia Turun ammattikorkeakoulun työelämälähtöiseen opetukseen ja opetuksessa käytettävään innovaatiopedagogiikkaan.

Yrittäjyysopetuksen kehittämisen yhteydessä heräsi keskeisinä kysymyksiinä:

1. Millaista yrittäjyysopetusta voidaan lukion ja ammattikorkeakoulun välillä yhdessä toteuttaa?
2. Miten innovaatiopedagogiikka toteutuu lukion ja ammattikorkeakoulun yhteisessä yrittäjyysopetuksessa?

Näihin kysymyksiin vastataan kuvaamalla ammattikorkeakoulun ja lukion yhteisiä yrittäjyysopintoja ja innovaatiopedagogiikan toteutumista näissä opinnoissa sekä kertomalla opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia yrittäjyysopinnoista.

Yrittäjyysopintojen kuvaus

Aloite lukion ja ammattikorkeakoulun yhteistyöhön tuli Raision lukiosta, jonka opetuksessa yrittäjyyskasvatus painottuu (Raision lukion opetussuunnitelma 2016, 32–38). Myös Turun ammattikorkeakoulun strategia painottaa menestyvää yrittäjyyttä (Turun ammattikorkeakoulu 13.5.2019). Raision lukion ja Turun ammattikorkeakoulun opettajat suunnittelivat yrittäjyysopintoihin liittyvää yhteistyötä yhdessä ja yhteistyö päätettiin aloittaa verkko-opintojaksona toteutettavalla viiden opintopisteen Yrittäjyyden perusteet opintojaksolla. Verkko-opinnot koettiin hyväksi menetelmäksi, koska ne eivät sido opettajia ja opiskelijoita tiettyyn aikaan tai paikkaan (Puhakka & Lumme 2019). Myös Opetus- ja kulttuuriministeriö suosittelee korkeakoulun järjestämiä verkkokursseja lukiolaisille (OKM 2019, 33–36). Opintojakson suorittamiseen varatiin kahdeksan kuukautta aikaa ja se aikataulutettiin niin, että tehtävät palautettiin ennalta sovittuina päivinä.

Käytännössä opintojakso toteutuu siten, että ammattikorkeakoulun opettaja lukee opiskelijoiden vastaukset ja antaa niistä palautteen sähköisesti. Lukion opettaja varaa tilan ja ajan tehtävien suorittamiseen ja antaa tukeaan tehtävien tekemiseen. Opintojaksoon kuuluu kolme yhteistä tapaamiskertaa, jolloin ammattikorkeakoulun opettaja vetää tunnin lukiolla. Lukiolaiset saavat opintojaksoon erilliset tunnukset ja he ilmoittautuvat avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoiksi.

Yrittäjyyden perusteet opintojakso aloitetaan yhteisellä tapaamisella ammattikorkeakoululla. Lukiolaiset opettajineen tulevat bussilla ammattikorkeakouluun. Tällöin tutustutaan toisiimme, opintojaksoon, innovaatiopedagogiikkaan ja ammattikorkeakouluun sekä opiskelijat jakaantuvat pienryhmiin. Tärkeää on myös valmentautua ensimmäiseen tehtävään, jossa pohditaan läh-

teisiin pohjautuen sisäistä yrittäjyyttä ja jokaisen omaa sisäistä yrittäjää. Vastukset opetellaan välittämään verkossa käsitekarttoina ja videoina. Jokainen ryhmä tutustuu toisten ryhmien vastuksiin ja teeman päätteeksi ammattikorkeakoulun opettaja tulee lukioon yhteiseen tapaamiseen, jossa keskustellaan sisäisestä yrittäjyydestä ja muutenkin yrittäjyydestä ja opintojaksosta.

Tämän jälkeen aloitetaan yrityksen ideointi. Tällöin mietitään idean lisäksi mahdollisia asiakkaita, henkilökuntaa, toimitiloja ja yrittämiseen ja yritykseen liittyvää lainsäädäntöä. Palautteiden jälkeen kehitellään lisää yritysideoita miettimällä yritysmuotoa ja ensimmäisen vuoden budjettia. Tämä rahoituslaskelman teko on osoittautunut melko haastavaksi, mutta tarpeelliseksi. Jokainen ryhmä tekee vielä videoina hissipuheet, jotka muut opiskelijat katsovat. Tässä vaiheessa ammattikorkeakoulun opettaja on mukana yhteisellä tunnilla, jossa arvioidaan ryhmien yritysideoita ja annetaan niistä palautetta. Lopuksi jokainen ryhmä kokoaa yritysideaansa pienimuotoisen liiketoimintasuunnitelman (The Business Model Canvas), jonka vie oppimisalustalle. Opiskelijat tekevät yritysideaansa myös Swot-analyysin ja pohtivat tulevaisuudenvisiona. Tiimeissä on kehitetty yhteensä 13 hyvää yritysideoa. Näistä osassa on jo mukana oikeaa yritystoimintaakin.

Tämä lisäksi opintojaksoon kuuluu Yritystoimintaan tutustumisen osio, jossa jokainen opiskelija tekee yksilölliset tehtävät. Opiskelijat haastattelevat valitsemaansa yrittäjää tai tekevät yrittäjävarjostuksen, jossa opiskelijat vieraillevat valitsemassaan yrityksessä esimerkiksi päivän. Opiskelijat lukevat myös yrittäjyyteen liittyvän kirjan ja katsovat yrittäjien tarinoita videolta. Näistä kaikista tehtävistä opiskelijat tekevät reflektointia omaan blogiinsa, jota muut kommentoivat. Jokainen myös osallistuu yritystapahtumaan, josta kertoo kolahdukset eli itselleen uusista ja tärkeistä, juuri oppimiaan asioista. Yritystoimintaan tutustumisessa on keskeistä, että ollaan tekemisissä oikeiden yrittäjien kanssa ja kuullaan heidän kokemuksiaan. Lopuksi jokainen opiskelija on saanut kurssista erillisen todistuksen. Tähän mennessä opintojakson on aloittanut 45 lukiolaista ja sen on kokonaan suorittanut 34 lukiolaista.

Raision lukiossa järjestettiin myös tammikuussa 2019 Harrastemessut kaikille lukiolaisille. Lukion opiskelijat järjestivät nämä messut itse yhdessä opettajiensa kanssa. Muutama Turun ammattikorkeakoulun BusinessAkateemiassa opiskeleva opiskelija oli myös mukana sparraamassa lukiolaisia projektinhallintaan. Harrastemessuilla lukiolaiset esittelivät toisille lukiolaisille omia harrastuksiaan esimerkiksi lennokki-, käsityö, urheilu-, leipomis- ja musiikkiharrastustaan. Näin lukiota kiertävät opiskelijat saivat ideoita uusiin harrastuksiin ja he oppivat uusia asioita toisten harrastuksista. Lukiolaiset olivat kutsuneet lukioon myös yrityksiä, jotka esittelivät toimintaansa. Näin yritykset liitettiin osaksi harrastetoimintaa ja lukiolaiset saivat omakohtaista kokemusta messujen järjestämiseen ja yritys yhteistyöstä.

Innovaatiopedagogiikan toteutuminen lukion ja ammattikorkeakoulun yrittäjyysopinnoissa

Turun ammattikorkeakoulu on profiloitunut Innovaatiopedagogiikkaan, jonka kulmakivinä on luovuus, kriittinen ajattelu, aloitekyky, tiimityö ja verkostoituminen. Innovaatiopedagogiikassa opitaan toisilta ja toisten kanssa eri tiedonlähteitä ja elämäkokemuksia luovasti yhdistellen. Siinä opitaan työelämäyhteydessä, tietoa soveltaen, tekemällä ja kokeilemalla monialaisesti, eri osaisia yhdistellen ja erilaisia ihmisiä törmäyttäen opiskelijoiden taustaosaamista hyödyntäen. Oppiminen on ongelmalähtöistä ja tavoitteellista. Tärkeää on sallia myös virheet ja oppia niistä. (Turun ammattikorkeakoulu 19.2.2019.)

Opetuksessa olisi hyvä käyttää toiminnallisia ja kokemuksellisia menetelmiä, jotta opiskelijat aktivoituvat. Opiskelijoille olisi annettava vastuuta ja heitä olisi rohkaistava toimimaan tiimeissä. Heitä tulisi myös kaikin puolin tukea yrittäjyysideoissaan. (Konst & Kairisto-Mertanen 2018, 51-52.)

Yrittäjyysopinnoissa toteutettiin juuri näitä näkemyksiä. Opiskeltiin enimmäkseen tiimeissä, koska yhteistyötaidot ovat työelämässä tärkeitä. Toisaalta itsenäinen, aktiivinen ja oma-aloitteinen opiskelu korostui. Opiskeltiin itseä ja tulevaisuutta varten - ei koulua tai opettajia varten. Opettajien tehtävänä oli lähinnä mahdollistaa, tukea ja innostaa opiskelua. Opiskelijat itse saivat luoda ja ideoida sekä tehdä tehtävistä persoonallisia. Monenlaisia ongelmia ratkaistiin yksin ja yhdessä eri tietolähteisiin nojautuen. Teorian ja käytännön vuoropuhelu tuki oppimista. Palautetta annettiin itselle ja toisille, jotta oppiminen kehittyisi. Joskus vastauksiin tuli virheellistä tietoa, jota korjattiin.

Yhteistyötä yrittäjien kanssa pidettiin erittäin tärkeänä, koska heidän kokemuksistaan oppii paljon. Myös Innovaatiopedagogiikka korostaa oppijan omaa vastuuta sekä jatkuvan työelämäyhteyden merkitystä oppimisen pohjana (Turun ammattikorkeakoulu 19.2.2019). Tämän vuoksi yrittäjyuden perusteiden opintojaksoon sisältyy yritystapahtumia ja Harrastemessuille opiskelijat itse kutsuivat ständeille paikallisia eri alojen yrittäjiä. Ensimmäisellä Yrittäjyuden perusteet opintojaksolla lukiolaiset kävivät tutustumassa Varsinais-Suomen Uskalla yrittää -messujen semifinaaliin. Näillä messuilla nuoret semifinaalistit esittelivät omia itse kehittelemiään yrityksiä. Nuoret mainostivat omaa toimintaansa esimerkiksi hissiapuuden avulla. Messuilla valittiin jatkoon parhaat yritykset, jotka kisasivat Helsingin finaaliin. Messuilla olleiden yritysten kesken valittiin paras messupiste, paras palvelu ja paras tuote. Messuilla valittiin myös parhaat yritykset peruskoulusta, sekä toiselta asteelta. Lukiolaiset kokivat messut inspiroivaksi ja mieleenpainuvaksi tapahtumaksi, koska nuoret esittelivät ideoitaan nuorille. Lukiolaiset pystyvät erittäin hyvin samaistumaan näihin esittelijöihin.

Toisessa Yrittäjyyden perusteet opintojakson toteutuksessa lukiolaiset vierailivat Turun ammattikorkeakoululla Hanki yritys -tapahtumassa. Tilaisuudessa Varsinais-Suomen Yrittäjien omistajanvaihdoskoordinaattori esiteli mahdollisuuksia ostaa valmis yritys ja Turku Business Region (Potkuri) yritysneuvoja kertoi yrittäjille tarjottavista palveluista. Omaa yritystään esittelivät Suomen paras leipomo Mbakerin omistaja ja Abi Goes Tallinn -yrityksestä kertoi Turun ammattikorkeakoulun BusinessAkatemiassa opiskeleva yrityksen omistaja. Erityisesti nämä yritysesittelyt jäivät lukiolaisten mieleen ja saivat parhaat palautteet. Abi Goes Tallinn -yritys toteuttaa abiristeilyitä Tallinnaan, joten hänen asiakkaansa ovat juuri lukiolaisia.

Opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia yrittäjyysopinnoista

Opiskelijoiden palautteet

Opiskelijat antoivat jonkin verran suullista palautetta ensimmäisestä Yrittäjyyden perusteet opintojakson jälkeen. Verkossa palautteen antoi vain yksi opiskelija. Palaute oli niukkaa, mutta jotkut opiskelijat kokivat rahoituslaskelman teon ja aikataulussa pysymisen haasteellisena. Materiaalia vastauksiin ei tahtonut löytyä helposti ja tiimityö ei sujunut toivotulla tavalla. Toisaalta yrittäjyydestä kiinnostuttiin. Näiden palautteiden jälkeen sovittiin siitä, että tehtäviä sai palauttaa myöhemminkin ja opiskelijoita autettiin rahoituslaskelman teossa ja materiaalin etsinnässä.

Toisen opintojakson jälkeen kerättiin kirjallinen palaute, koska palautetta ei oltu annettu verkkoalustan kautta. Palautteet kerättiin tiimeittäin ja kaikki viisi tiimiä vastasi kyselyyn asteikolla 1–5 (1: täysin eri mieltä, 5: täysin samaa mieltä). Tulokset taulukossa 1.

Taulukko 1. Yrittäjyyden perusteet, väittämien palautteet.

Väittämä	Keskiarvo
Opimme opintojaksolla paljon yrittäjyydestä	4,2
Löysimme yrittäjyyteen liittyviä materiaalia helposti	4,0
Ryhmämme työskenteli hyvin opintojakson aikana	4,6
Kiinnostuimme yrittäjyydestä	4,2

Väittämien mukaan opintojaksolla opittiin yrittäjyysasioita ja se herätti

kiinnostusta yrittäjyyttä kohtaan. Yrittäjyyteen liittyvää materiaalia löydettiin ja tiimit työskentelivät hyvin opintojakson aikana. Avointen vastausten mukaan opintojaksossa oli positiivista se, että asiat käytiin monipuolisesti läpi ja opintojaksolla oli rento ilmapiiri. Tapahtumat koettiin mukaviksi, hauskoiksi ja mielenkiintoisiksi. Yhden ryhmän mielestä yrittäjyysopinnot ”avaavat täysin uuden oven jatko-opintojen kannalta. Yrittäjyys nousee siis vahvemmin esille.” Palautteiden mukaan Yrittäjyyslinjaa voisi mainostaa enemmän, jotta mahdollisimman moni opiskelija löytäisi linjalle. Oppimisalusta koettiin kuitenkin haasteelliseksi, koska opintojakso on ammattikorkeakoulun Optiman virtuaalisessa oppimisympäristössä, eivätkä lukiolaiset käytä tätä ympäristöä muuhun opiskeluunsa. Palautteiden perusteella verkkokurssin rakennetta ja tehtävänäntojoa muutettiin selkeämmäksi. Tulevaisuudessa ammattikorkeakoulu tulee vaihtamaan oppimisalustaa.

Raision lukion harrastemessut tavoittivat kaikkiaan noin 600 messuvierasta. Näytteilleasettajia oli kaikkiaan 40. Messut saivat niin opiskelijoiden kuin opettajienkin keskuudessa erittäin positiivisen vastaanoton. Opiskelijat, jotka olivat järjestämässä tapahtumaa, kokivat messut työläiksi, mutta palkitseviksi. Messuvieraat taas yllättyivät päivän monipuolisesta annista ja siitä innostuksesta, millä nuoret olivat tapahtumassa esittelemässä omaa osaamistaan. (Raision lukion toimintakertomus 2018–2019.)

Opettajien kokemukset

Opettajille yhteisten yrittäjyysopintojen suunnittelu ja toteuttaminen on ollut mielenkiintoinen kokemus. Näiden opintojen avulla on tutustuttu lukion ja ammattikorkeakoulun opettajiin ja tapoihin toimia ja opiskella. Yhteistyö on alusta alkaen ollut erittäin hyvää ja työnjako on sujunut hienosti. Ammattikorkeakoulun opettaja on muokannut ammattikorkeakoulun opiskelijoille tarkoitettua yrittäjyyden opintojakson lukiolisille. Aikataulua on venytetty ja tehtäviä selkiinnytetty sekä alkuperäiset Skypen välityksellä toteutetut virtuaaliset oppimistuokiot on muutettu lähiopetuksesi lukiolla. Lukion opettaja on ohjannut ja tukenut lukiolaisia opintojakson tehtävissä koko opintojakson ajan ja hän on ollut myös mukana kaikissa kokoontumiskerroissa ja tapahtumissa.

Puhakan ja Lumpeen (2019) tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulun opettajat kokivat verkko-opetuksen haastavana. Koettiin, että pedagoginen ja tekninen tuki oli riittämätöntä eikä verkko-opetuksen suunnitteluun oltu varattu riittävästi resursseja. Myös opiskelijoiden oppimisesta oltiin huolissaan ja perinteisestä luentotyypisestä opetuksesta oli vaikea luopua.

Yrittäjyyden perusteet opintojaksoa oli jo laajempaan versiona pidetty useampi vuosi ammattikorkeakoulussa, joten suuri osa pedagogisista ja tekni-

sistä ongelmista oli jo ratkaistu. Opintojaksosta oli suunniteltu erilaisia versioita, vaikka ajallisesti ensimmäisen opintojakson rakentamiseen menikin paljon aikaa. Opiskelijoiden oppimistuloksiin liittyen esimerkiksi Albertin ja Beattyn (2014) tutkimuksessa on todettu, että verkko- ja lähiopetuksen yhdistelmät esimerkiksi käänteisessä oppimisessä, antavat oppimistuloksiltaan parempia tuloksia kuin perinteinen luento-opetus. Tämä rohkaisi käyttämään verkko-opintoja yhdistettynä lähitapaamisiin.

Lukion näkökulmasta Yrittäjyyden perusteet verkkokurssi oli haastava muttei ylivoimainen. Opiskelijat tarvitsivat jatkuvaa kannustusta, ohjausta ja apua tehtävien tekemisessä, joten lukiolla ohjaavan opettajan merkitys oli tärkeä. Opettajan näkökulmasta oli mielenkiintoista seurata ryhmän taitojen kehittymistä ja ajatusten kypsyä kurssin aikana. Yhteistyö ammattikorkeakoulun kanssa avasi lukio opettajan kokemuspiiriä ja yhteistyö toi myös uusia pedagogisia valmiuksia lukion opettajan työhön (Lönnroth 2019.)

Pohdinta

Tässä artikkelissa on kuvattu sitä, millaista yrittäjyysopetusta voidaan lukion ja ammattikorkeakoulun välillä yhdessä menestyksekkäästi toteuttaa. Turun ammattikorkeakoulu ja Raision lukion ovat tehneet kehittämistyötä noin kolme vuotta ja yhteistyötä jatketaan edelleen. Yrittäjyyden perusteiden opintojakson avulla on saatu aikaan yhteinen toimiva malli, jonka perustalle voidaan rakentaa uutta ja jota kannattaa levittää muillekin. Ammattikorkeakoulun BusinessAkatemian opiskelijoiden mukaan otto Harrastemessuille oli yksi uusi avaus ja vastaavia avauksia on mahdollista tehdä lisää, jotta lukiolaiset saavat käsitystä monialaisessa ammattikorkeakoulussa opiskelusta. Tällä toiminnalla pyritään edistämään lukiolaisten sujuvaa ja saumatonta siirtymistä korkeakouluopintoihin (vrt. OKM 2019, 23). Tämä tavoite toteutuu toivottavasti jo lähitulevaisuudessa.

Yhtenä tavoitteena on myös madaltaa kynnystä työelämään siirtymisessä (vrt. OKM 2019, 23–24) tutustuttamalla lukiolaisia Turun ammattikorkeakoulun työelämälähtöiseen opetukseen ja opetuksessa käytettävään innovaatiopedagogiikkaan. Innovaatiopedagogiikka toteutuu lukion ja ammattikorkeakoulun yhteisessä yrittäjyysopetuksessa niin verkko-opintojaksona, kuin messuina ja tapahtumina. Innovaatiopedagogiikan toteuttaminen on myös tärkeä yrittäjyysopetuksen kehittämisen painopiste. Yrittäjyysopintojen avulla lukiolaiset saavat käsityksen siitä, miten korkeakoulussa opiskellaan ja miten oppiaineen sisällön lisäksi oppimisessa toteutuvat innovaatiopedagogiikan kulmakivet: luovuus, kriittinen ajattelu, aloitekyky, tiimityö ja verkostoituminen.

Tähän tullaan jatkossa kiinnittämään enemmän huomiota perehdyttämällä lukiolaisia tähän jokaisella tapaamiskerralla ja lisäämällä asiasta tietoa verkko-opintojaksoon.

Yrittäjyysopinnoissa toimitaan yhteisöllisesti ja itsenäisesti, jolloin oma-aloitteisuuden lisäksi vuorovaikutustaidot korostuvat. Näitä taitoja tarvitaan tulevassa työelämässä. Vuopalan ja Järvelän (2012) tutkimuksessa verkkokurssia käyvät yliopisto-opiskelijat kokivat sujuvan vuorovaikutuksen, vastavuoroisten keskusteluiden ja muiden opiskelijoiden tarjoaman vertaistuen edistävän yhteisöllistä oppimista. Tätä monipuolista vuorovaikutusta harjoitellaan yrittäjyysopinnoissa jatkossa vielä enemmän.

Lisäksi toiminnalla halutaan edistää avoimen ammattikorkeakoulun opintojaksojen saamista mukaan osaksi lukio-opintoja. Tätä tavoitetta toteutetaan koko ajan. Lukiolaisille on tarjottu työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä, joissa myös yritykset ja ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat mukana. Yrittäjyyden perusteet –opintojakson vetäjänä toimi Turun ammattikorkeakoulun opettaja ja opintojakso on Turun ammattikorkeakoulun tutkintovaatimuksen mukaisen oppimissuunnitelman opetusta, josta kurssin suorittaneet saavat opintopisteitä. Samoin Harrastemessuja järjestäneet lukiolaiset saivat tekemästään työstä opintopisteitä ammattikorkeakoulun projektiopintoihin liittyen. Turun ammattikorkeakoulun opinnoista saatu osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan osaksi ammatillisen tutkinnon yhteisiä, valinnaisia ja/tai vapaasti valittavia tutkinnonosia, joten opiskelijat voivat hyödyntää saamiaan opintopisteitä ammattikorkeakoulun jatko-opinnoissaan. Avoimessa korkeakouluopetuksessa suoritettuja opintoja voidaan mahdollisesti hyödyntää myös pääsykokeissa (OKM 2019, 14). Yhteistyö hyödyntää näin molempia osapuolia. Ammattikorkeakoulu saa tulevaisuudessa motivoituneita opiskelijoita ja lukio voi tarjota lukio-opintojen lisäksi myös ammattikorkeakouluopintoja.

Toimintaa on tarkoitus kehittää palautteiden ja kokemuksen perusteella sekä kirjallisuuteen viitaten. Yrittäjyyden perusteet opintojakson lähiohjausta lisätään toteuttamalla neljäs ammattikorkeakoulun opettajan ohjauskerta ideoihin ja rahoituslaskelmaan liittyen. Verkko-opintojen rakennetta muutetaan selkeämmäksi, jotta opiskelijat hahmottavat tehtävät paremmin. Mukaan koitetaan saada enemmän ammattikorkeakoulun opiskelijoita ohjaamaan opintojaksolla opiskelua ja kertomaan omia yrittäjä- ja opiskelutarinoitaan. Yhdessä opiskelijoiden kanssa myös mietitään, millaista muuta apua ja tukea ammattikorkeakoulun opiskelijat voisivat yrittäjyyslinjan opinnoissa antaa.

Innovaatiopedagogiikka peräänkuuluttaa luovuuden, rohkeuden ja rajojen rikkomisen tärkeyttä oppimisessa (Konst & Kairisto-Mertanen 2018, 33). Toisen kouluasteen itselle vieraaseen kulttuuriin sukeltamisessa on riskinsä ja haasteensa, jotka on kannattanut ottaa ja joka on mahdollistanut yhteistyön

laajentamisen. Tätä eri koulutusasteiden ja työelämän väliseen yhteistyöhön perustuvaa toimintakulttuurin kehittämistä peräänkuuluttaa myös Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM 2019, 23-24).

Kaikkein parasta tässä yhteistyössä on ollut kuitenkin huomata se, miten hyvin vasta 16-vuotiaat nuoret ovat ensimmäisen lukiovuotensa ohessa suorittaneet myös vaativampia korkeakouluopintoja. Tämä, jos mikä, innostaa myös lukion ja ammattikorkeakoulun opettajia yrittämään ja kehittämään yrittäjyysopintoja seuraavinakin lukuvuosina.

Lähdeluettelo

- Albert, M., & Beatty, B.J. (2014). Flipping the Classroom Applications to Curriculum Redesign for an Introduction to Management Course: Impact on Grades. *Journal of Education for Business*, 89(8), 419-424.
- Konst, T., & Kairisto-Mertanen, L. (2018). *Innovation pedagogy*. Preparing Higher Education Institutions for Future Challenges. Turku University of Applied Sciences. Tampere. Suomen yliopistopaino - Juvenus Print Oy, 51-52.
- Lukiolaki 10.8.2018/714. *Finlex*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>
- Lukion työelämäkumppanit –hanke. 1.10.2018–28.2.2021. <http://www.koulutustakuu.fi/lukion-tyoelamakumppanit/>
- Lönnroth, J. (26.8.2019). Raision lukiolla Yrittäjyyslinjan vetäjä ja yhteiskuntaopin opettaja. Haastattelu. Raision lukio.
- OKM. 2019. Katse korkealle. Näkökulmia lukioiden ja korkeakoulujen yhteistyöhön. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:6*. Helsinki.
- Puhakka, H. & Lumme, R. 2019. Terveysalan opettajan kokemuksia verkkopainotteisesta opetuksesta ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 21*(2), 58–73.
- Raision lukion opetussuunnitelma. 2016. Aihekokonaisuudet 32–38. <https://drive.google.com/file/d/0B11G9aqb9WdLVGV2S1VLVVBqdUU/view>
- Raision lukion toimintakertomus. 2018–2019. http://www.raisionlukio.fi/wp-content/uploads/2019/05/Raision_Lukio_Toimintakertomus_-2018-2019_Netti.pdf
- Turun ammattikorkeakoulu. 19.2.2019. Innovaatiopedagogiikka. <http://www.turkuamk.fi/fi/turun-amk/tutu/innovaatiopedagogiikka/>
- Turun ammattikorkeakoulu. 13.5.2019. Excellence in Action: strategia 2019–2031. <http://www.turkuamk.fi/fi/turun-amk/tutu/arvot-ja-strategia/>
- Vuopala, E. & Järvelä, S. 2012. Yhteisöllistä oppimista edistävät ja vaikeuttavat tekijät – opiskelijoiden kokemuksia verkkokursseista. *Kasvatus 43*(4), 406–421.

EXPECTED ENTREPRENEURSHIP EDUCATION OUTCOMES OF AN ENTREPRENEURSHIP SOCIETY: XES HELSINKI

Mikko Järvinen, Haaga-Helia University of Applied Sciences

Abstract

This paper aims to provide an explorative single case study of Xes Helsinki, a student-led entrepreneurship society located at Haaga-Helia University of Applied Sciences in Helsinki, Finland. The study has two goals: Firstly, to describe the five types of event concepts of Xes Helsinki, and secondly, to analyse the event concepts using the teaching model framework to identify their expected outcomes based on the reviewed entrepreneurship education literature. As subjective outcomes, it is plausible that all Xes Helsinki event concepts can affect student's awareness and perceptions of entrepreneurship, entrepreneurial attitudes and culture, intentions and feasibility to become an entrepreneur, self-efficacy, skills and knowledge. However, it can be expected that most of the event concepts provide little objective outcomes, such as nascent entrepreneurial behavior, graduate entrepreneurship, new venture creation and startup performance. The current Xes Helsinki event concepts may be more aligned toward educating about entrepreneurship than educating for entrepreneurship.

Keywords: Entrepreneurship society, entrepreneurship, entrepreneurship education, pedagogical model, entrepreneurship education outcomes

Introduction

This paper aims to provide an explorative single case study of Xes Helsinki, a student-led entrepreneurship society located at Haaga-Helia University of Applied Sciences in Helsinki, Finland. The study has two goals: Firstly, to describe the five types of event concepts of Xes Helsinki, and secondly, to analyse the event concepts to identify their expected outcomes based on the reviewed entrepreneurship education literature.

Literature review: Methods and outcomes of entrepreneurship education

The past two decades have increased our understanding on outcomes and impact of entrepreneurship education. Since Gibb's (2002) call for a new paradigm in entrepreneurship education, the lack of evidence of the impact of entrepreneurship education programmes has been addressed in a number of studies. Periodical reviews (eg. Kuratko, 2005; Pittaway and Cope, 2007; Mwasalwiba, 2010; Nabi et. al., 2017) and meta-analyses (eg. Martin et. al., 2013; Rideout and Gray, 2013) have attempted to aggregate the empirical evidence.

As widespread learning tools, Kuratko's review (2005) identifies business plans, student business start-ups, consultations and interviews with practicing entrepreneurs, computer and behavioural simulations, environmental scans, live cases and field trips. Kuratko does not highlight the evidence on the outcomes of these entrepreneurship education methods, but refers to more generic entrepreneurship education objectives in the literature. These include skill-building for business entry, but also awareness of entrepreneur career options, sources of venture capital, idea protection, entrepreneurial personality characters, and challenges of venture development.

Pittaway and Cope (2007) find that entrepreneurship education programmes can raise awareness of entrepreneurship (Fukugawa, 2005; Ridder and Van der Sijde, 2003) and affect the intentionality and perceptions of the desirability and feasibility of starting a venture (Hansemark, 1998; Peterman and Kennedy, 2003). To add to the Kuratko's (2005) aforementioned list of methods used in entrepreneurship education programmes, the use of classics, skill-based courses, video role plays, experiential learning and mentoring are identified.

Review	EE Methods / Techniques	EE Outcomes / Objectives
Kuratko 2005	Business plans; Student business start-ups; Consultations and interviews with practicing entrepreneurs; Computer and behavioral simulations; Environmental scans; Live cases; Field trips	Skill-building for business entry: negotiation, leadership, new product development, creative thinking, and exposure to technological innovation Awareness of entrepreneurial career options, sources of venture capital, idea protection, entrepreneurial personality characters, and challenges of venture development
Pittaway and Cope 2007	The use of the classics; Action learning; New venture simulations; Technology-based simulations; Development of actual ventures; Skills-based courses; Video role plays; Experiential learning; Mentoring;	Student awareness of entrepreneurship Intentionality and perceptions towards entrepreneurship
	Access to early stage finance, mentoring and business support	Graduate entrepreneurship; Performance of graduate enterprises
	Student consulting projects with small firms	Graduate employment; Student and employer perceptions
Mwasalwiba 2010	Lectures; Case studies; Group discussions; Business/computer or game simulations; Video and filming; Role models or guest speakers; Business plan creation; Project works	New venture creation, measured as start-ups by graduates Increasing entrepreneurial attitudes and culture, measured as a change attitudes and intentions towards entrepreneurship Academic standards of the students
Martin et. al. 2013	NA	Entrepreneurship-related human capital assets: knowledge and skills, positive perceptions of entrepreneurship and intentions to become an entrepreneur Entrepreneurship outcomes: nascent behavior, start-up, and entrepreneurship performance
Rideout and Gray 2013	NA	Psychosocial outcomes: Entrepreneurial intentions and self-efficacy, opportunity identification Objective outcomes: Involvement in start-ups, employment, intentions, inspiration, skills

Nabi et. al. 2017	Supply Model Pedagogy: Transmission and reproduction of knowledge and application of procedures (e.g. lectures, reading, watching/listening)	Positive link to skills and knowledge, entrepreneurial intention, feasibility and self-efficacy (level 2) Negative on long-term socio-economic impact (level 5)
	Demand Model Pedagogy: Exploration, discussion and experimentation (e.g. experiential programs, collaborative projects, network events and interaction with entrepreneurs)	Positive link to skills and knowledge, entrepreneurial intention and feasibility (level 2) Positive link to long-term socio-economic impact (level 5)
	Competence Model Pedagogy: Active problem solving in real-life situations (e.g. consulting external experts, dealing with real-world problems or opportunities)	Positive link to skill development and learning, entrepreneurial intention, feasibility (level 2) Positive link to actual startups (level 3) Positive link to startup performance (level 4)

Table 1: Entrepreneurship education (EE) methods and outcomes based on selected reviews and meta-analyses

Pittaway and Cope (2007) also find evidence supporting that schemes such as access to early stage finance, mentoring and business support can have some impact on the chances of successful venture creation and the performance of graduate enterprises (e.g. McLarty, 2003; McMullan and Gillin, 1998). In addition to awareness, venture creation and performance, Pittaway and Cope (2007) note that entrepreneurship education activities can affect graduate employability in small businesses. For example, student consulting projects with small firms can affect the perceptions for “both students, in terms of working in small firms or graduate entrepreneurship, and for business owners, in terms of employing graduates” (e.g. Brindley and Ritchie, 2000) and “provide an important resource base for local firms, enabling growth and improved business performance” (e.g. Long and Ohtani, 1988).

Pittaway and Cope (2007) also identify quite a few shortcomings in the reviewed literature. Firstly, they note that the literature supports entrepreneurship education to affect awareness, perceptions and intentionality, but provides less conclusive evidence on actions such as pursuing an entrepreneurial career. Secondly, studies typically examine intentionality without referring to the wider context, which may have e.g. legal and economic impediments that are even more influential to the outcomes than the entrepreneurship education programme.

Mwasalwiba’s (2010) review highlights a number of objectives, methods, and impact indicators of entrepreneurship education. Education objectives are categorized in two: increasing entrepreneurial attitudes or culture, and new

venture creation. The three most common categories for impact indicators are the change in students' attitudes and intentions towards entrepreneurship, start-ups by graduates, and the academic standards of students. As the most common entrepreneurship education methods, Mwasalwiba lists lectures, case studies, and group discussions, followed by business/computer or game simulations, video and filming, role models or guest speakers, business plan creation and project works.

Mwasalwiba's (2010) makes a distinction of educating for, about, in, or through entrepreneurship: Where educating for entrepreneurship may aim to "develop competences for new enterprise formation, self-employment, or economic self-sufficiency", programmes educating about entrepreneurship can be for "giving an orientation and awareness about entrepreneurship". Referring to Bigg's alignment concept, Mwasalwiba calls for stronger alignment "between course objectives, the teaching/learning activities and assessment tasks".

Martin et al. (2013) show that entrepreneurship education and training to be positively associated with both entrepreneurship outcomes and entrepreneurship-related human capital assets. In their meta-analysis, entrepreneurship outcomes are categorized under nascent behavior (such as writing a business plan and seeking funding), start-up, and entrepreneurship performance (duration, financial, personal income). Entrepreneurship-related human capital assets are categorized as knowledge and skills, positive perceptions of entrepreneurship and intentions to become an entrepreneur.

Interestingly, Martin et al. (2013) present a number of studies indicating no relationship (e.g. Fayolle and Gailly, 2009) or even negative relationship (e.g. Mentoor and Friedrich, 2007; von Graevenitz et al. 2010) between entrepreneurship education and expected outcomes. For example, knowledge and skills, attitudes, self-efficacy, desirability and entrepreneurial intentions have reduced in some of the studies evaluating entrepreneurship education outcomes. For future research Martin et al. (2013) note that number of additional moderators (such as impact of course content and structure) should be considered - very much in line with Pittaway and Cope's (2007) request for more comparative studies that evaluate pedagogies (as moderators) in relation to alternatives.

Rideout and Gray (2013) seem to reach similar conclusions. Regarding psychosocial, subjective outcomes, their review provides support that entrepreneurship education programmes may increase entrepreneurial self-efficacy and intention (e.g. Zhao, Seibert and Hills, 2005; Chen, Greene and Crick, 1998) and opportunity identification (DeTienne and Chandler, 2005), but can also reduce self-efficacy (Chen, Greene and Crick, 1998) and entrepreneurial intentions (Lucas and Cooper, 2004). The authors point to a number of met-

hodological shortcomings, that may explain the conflicting results, and which should be addressed in future research.

The review by Rideout and Gray (2013) identifies evidence also on what they categorize as objective outcomes: Introductory entrepreneurship class with some orientation toward technology start-ups can affect future business ownership, length of time owned a business, and serial entrepreneurship (Menzies and Paradi, 2002); Participants of a comprehensive, hands-on program were more likely to be involved in a new business venture and or be self-employed (Charney, Libecap, and Center, 2000); Entrepreneurship education may increase skill areas such as legal, finance, marketing, opportunity identification, and risk assessment (Thursby, Fuller, and Thursby, 2009); Majoring in entrepreneurship had a significant effect on both entrepreneurial intentions and starting a new firm (Kolvereid and Moen, 1997).

Nabi et al. (2017) focus on various pedagogical approaches as moderators to entrepreneurship education outcomes. By using the teaching model framework (Bécharde and Grégoire, 2005; Fayolle and Gailly, 2008) they identify three archetypical pedagogical models of entrepreneurship education: Supply model, demand model and competence model. In addition, various entrepreneurship education outcomes are categorized as five levels of impact indicators (Henry, Hill and Leitch, 2003), starting from subjective during program measures (e.g. awareness and attitudes) and ending with objective post-program contribution after ten or more years (e.g. economic performance and societal impact).

Nabi et al. (2017) find every category of pedagogical methods to have some positive relationship with the lower level impact indicators of teaching model framework (e.g. attitudes and intentions). They also find that “deeper, more experiential pedagogies (competence model and demand-competence hybrid model) seem to have the most potential to have an impact at higher levels (e.g. actual start-ups and socioeconomic impact over time) because students focus on developing behavioral competency in solving problems in real-life entrepreneurial situations”. However, it is unclear if the difference in impact can be explained as pedagogical methods as moderators: The authors point out the lack of studies focusing on long term impact of non-experiential programs, which can also explain the variation.

In conclusion, it seems that the entrepreneurship education literature is still to provide conclusive evidence on the efficacy and impact of entrepreneurship education programmes. Contextual moderating variables, such as “type of entrepreneurship education, delivered by whom, within which type of university, for which type of student” (Rideout and Gray, 2013) that could explain the contradictory findings, preferably through longitudinal and compa-

rative studies, are expected for future research. At least, one would expect the “lack of specifying even minimal pedagogical detail” (Nabi et. al. 2017) to be addressed in future studies.

Furthermore, the link between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions seems to be the most common focus of the impact studies (Nabi et al. 2017). These studies appear to rely on the theory of planned behavior (Ajzen, 1991), focusing on intentions very much steered toward nascent entrepreneurship, start-ups and venture creation in general. For example, the value of entrepreneurial skills and attitudes for an employee and employer appears to be missing from the mainstream entrepreneurship education outcome literature. It seems that Gibb’s (2002) call for Schumpeterian “creative destruction and new ways of organizing knowledge and pedagogy” in an entrepreneurial society is still not fully heard.

Methodology: Explorative case study of Xes Helsinki

Xes Helsinki describes itself as a “Helsinki-based community of entrepreneurially minded people, formerly Helsinki Entrepreneurship Society. We encourage diversity and are proud of our international members. We strive to build networks that spread across borders and we aim to connect people with a mindset to grow personally and professionally” (xeshelsinki.com, 2019). Founded by students in March 2018 as the 20th entrepreneurship society in Finland, the association continues the tradition of student-led entrepreneurship clubs emerging in early 2000s (Parkkari, 2019).

Xes Helsinki has five event concepts bringing together both students and entrepreneurs in Helsinki region. The main event concept, titled “Testing Tuesday”, is held every week at the Xes corner coworking space within the Haaga-Helia premises. Testing Tuesday takes the form of a Pitching evening, a Lead idea, or a Workshop, based on the opportunities available and requests of Xes Helsinki members. Xes Helsinki also organizes Excursions to entrepreneurship events and startup companies, and presents ONE of US challenges focused on solving problems presented by real-life startups and small companies.

The study follows loosely the explorative case study approach (Yin, 2014). The data is collected through Xes Helsinki documentation (annual plans, website and facebook events) and observation in the 25 events organized between April 2018 and August 2019. During this period, the author has contributed to Xes Helsinki both as a board member and a mentor, providing support for the development of the student-led entrepreneurship society. Patterns emerging

from documentation and observations are matched to the entrepreneurship education techniques and methods discussed in the literature review. Finally, propositions of possible entrepreneurship education outcomes are made based on the findings and literature.

Findings: Xes Helsinki event concepts, methods and possible outcomes

Testing Tuesday – Lead idea

Testing Tuesday is a weekly recurring event concept offering a testbed for giving and getting appreciative feedback (Xes Helsinki, 2018). Testing Tuesday can take the form of a Lead idea, where entrepreneurs and innovators are free to test their business ideas, strategies, prototypes and products, and also discuss and receive feedback from a diverse crowd. For entrepreneurs and innovators, the event can create awareness and insights from the crowd of (predominantly) student participants. For the students, it provides an opportunity to directly interact with entrepreneurs and learn about new ideas.

Xes Helsinki has organised Lead idea events with the following startups:

- Industryhack - Solving big challenges together
- Mesensei - Build your own private social network
- Underhood - The easiest social media tool ever built
- Kasvattamo - Start a business with a ready-made idea

The Lead idea concept can be matched with a few entrepreneurship education methods and techniques: The concept involves entrepreneurial “role models or guest speakers” and “group discussions” (Mwasalwiba, 2010), but can also be seen as “interviews with practicing entrepreneurs” and as a limited form of a “live case” (Kuratko, 2005; Pittaway and Cope 2007). Providing “network events and interaction with entrepreneurs” (Nabi et. al. 2017) the concept can be seen to follow demand model pedagogy under the teaching model framework (Bécharde and Grégoire, 2005; Fayolle and Gailly, 2008).

Testing Tuesday – Workshop

Workshops are another form that the Testing Tuesday concept can take. As described in Xes Helsinki annual plan (2018), Workshops focus on tools that are useful for entrepreneurs and innovators and aim to deliver something ve-

ry concrete and tangible for the attendee: “Workshops can be about software tools, such as social media analytics, programming languages, or digital marketing platforms. The tools can also be conceptual, such as funding models, strategy frameworks or methods for networking. Workshops can also be about specific tasks, f.e. on how to set up a business in Finland, or how to write an article”.

Xes Helsinki has organised the following Workshops:

- Lean Startup Workshop with Digirockstars
- How to write an engaging article with Will Martin
- How to start a business in Finland with Newco and Lex Gaudia
- From bankrupt to breaking the bank with Mikko Järvinen
- A/B testing: common pitfalls and how to avoid them with Igor Karpov
- How to Create Great Marketing Videos with Your Phone with Wallace Reynolds
- Networking done right with Joppe Quaedveliq
- How to be Understood, an Introduction to Pitching with Mike Bradshaw

A series of Workshops can be easily seen as short term “skills-based courses” (Pittaway and Cope, 2007). The content and techniques vary from trainer to trainer, but most of the time Workshops share features with “lectures” and “group discussions” (Mwasalwiba, 2010), sometimes featuring hands-on exercises drawing from “experiential learning” or “action learning” (Pittaway and Cope, 2007). Under the teaching model framework (Bécharde and Grégoire, 2005; Fayolle and Gailly, 2008), Xes Workshops can be categorized to follow supply model or supply-demand model pedagogies.

Testing Tuesday – Pitching evening

Pitching evenings are a third form of the Testing Tuesday concept. Pitching evenings are typically organized in cooperation with various Haaga-Helia courses involving business idea development. Pitching evenings welcome pre-registered pitchers, but are also open to spontaneous pitches by the audience. The audience is encouraged to ask questions and to provide appreciative feedback for the pitchers. Occasionally, one or two industry experts are invited to provide their insights as feedback. Between April 2018 and August 2019 Xes Helsinki organised a total of five pitching events featuring dozens of student business ideas.

Regarding entrepreneurship education methods, pitching events have two distinct groups of participants. The pitchers have already created some type of “business plan” (Kuratko, 2005; Mwasalwiba, 2010) “dealing with real-world

problems or opportunities” (Nabi et. al. 2017) and often on their path to create a “student business start-up” (Kuratko, 2005; Pittaway and Cope, 2007) . The audience is much less involved, participating in “group discussions” (Mwasalwiba, 2010) and “interacting with (student-)entrepreneurs” or just “watching/listening” (Nabi et. al. 2017).

These two roles differ also in terms of the teaching model framework (Bécharde and Grégoire, 2005; Fayolle and Gailly, 2008). For the pitchers, the Pitching evening is part of an entrepreneurship education programme most likely following the competence model pedagogy. For the audience, supply-demand model pedagogy can be more accurate category.

Excursion

Excursions aim to help Xes members with networking, introductions and getting to know companies (Xes Helsinki, 2018): “The excursions can take members to company facilities and events related to startups and entrepreneurship. During the fall 2018, excursions focus on Helsinki metropolitan area, and the budget includes no travel and accommodation costs.”

Xes Helsinki has organised challenges with the following excursions:

- Thought Leaders Talk with Aalto Ventures Program
- Aaltoes Revive
- Pitch & beer with Laurea Entrepreneurship Society
- Kiuas Demo Day

Excursions are not very widely discussed in the reviewed literature, but Kuratko (2005) would likely describe the Xes excursions as “field trips”. To date, Xes excursions have taken members to startup events, for “watching/listening” (Nabi et. al. 2017) “role models or guest speakers” (Mwasalwiba, 2010), but also to “network events and interaction with entrepreneurs” (Nabi et. al. 2017). Xes excursions would seem to fall most easily under the supply-demand model pedagogy of teaching model framework (Bécharde and Grégoire, 2005; Fayolle and Gailly, 2008).

ONE of US challenge

ONE of US challenges reward Xes members and other participants for solving real life business problems: “Challenges begin with a briefing session, where a case owner presents a business problem. Ideal case owner is a small business or a startup, but can also originate from a corporate partner or even internally

from Haaga-Helia. Attendees are divided into teams, tasked with finding a solution during a fixed time period. The time to solve the problem can vary from one day to one week. Case owner or external jury selects a winning team. In order to collect the reward, winning team licenses all IPR related to solution to the case owner” (Xes Helsinki, 2018).

Xes Helsinki has organised challenges with the following startups:

- Hilda, market validation plan as a challenge, 500 euros as reward
- Viliike, reshaping value proposition as a challenge, trip to Latitude 59 event as reward
- Rens, brand development challenge, internship as reward

Out of all Xes Helsinki event concepts, ONE of US challenges can be most easily categorized to follow the competence model of the teaching model framework (Bécharde and Grégoire, 2005; Fayolle and Gailly, 2008). By working on a “live case” (Kuratko, 2005) of an actual startup, the students are conducting “student consulting project with small firm” (Pittaway and Cope, 2007) through “active problem solving in real-life situations” (Nabi et. al. 2017).

Expected outcomes

As the previous analysis shows, Xes helsinki event concepts can be pattern matched to the entrepreneurship education techniques and methods discussed in the literature review. Therefore, it is assumed that the event concepts may have similar entrepreneurship education outcomes as the education techniques and methods mentioned in the literature. Relying on the categorization by Nabi et. al. (2017), Xes helsinki has three event concepts following the supply and supply-demand pedagogical methods: Workshop, Excursions and Pitching evenings (for the audience member). These concepts can be expected to affect students:

- Awareness of entrepreneurship (Pittaway and Cope 2007; Kuratko, 2005)
- Perceptions of entrepreneurship (Martin et. al. 2013; Pittaway and Cope 2007)
- Entrepreneurial attitudes and culture (Mwasalwiba, 2010)
- Intentions and feasibility to become an entrepreneur (Rideout and Gray 2013; Nabi et. al. 2017; Martin et. al. 2013; Pittaway and Cope 2007)
- Skills and knowledge (Nabi et. al. 2017; Pittaway and Cope, 2007; Kuratko, 2005)
- Self-efficacy (Rideout and Gray 2013; Nabi et. al. 2017)

ONE of US challenges and Pitching evenings (for the pitcher) seem to

both follow the competence model in terms of pedagogical methods. Drawing from Nabi et. al. (2017), they are expected to provide the same potential outcomes as the previous three concepts with supply and supply-demand pedagogical, but can in addition be expected to affect:

- Nascent entrepreneurial behavior (Martin et. al. 2013)
- Graduate entrepreneurship / New venture creation (Pittaway and Cope 2007; Mwasalwiba, 2010; Martin et. al. 2013; Rideout and Gray 2013; Nabi et. al. 2017)
- Startup performance (Pittaway and Cope 2007; Martin et. al. 2013; Nabi et. al. 2017)

However, there is a key difference between ONE of US challenges and Pitching evenings: where Pitching evenings are focused on students own business idea, ONE of US challenges focus on cases by existing small businesses or startups. Instead of outcomes related directly to new venture creation, it is plausible that both ONE of US challenges and Lead ideas may contribute to other types of involvement in startups, such as employment. In addition to the previously mentioned, ONE of US challenges and Lead ideas can be expected to affect:

- Student and employer perceptions (Pittaway and Cope, 2007)
- Graduate employment (Pittaway and Cope, 2007; Rideout and Gray, 2013)
- Conclusions

The key conclusion of this study is that the a student-led entrepreneurship society can be evaluated as a form of entrepreneurship education. Xes Helsinki case study shows that the student-led entrepreneurship society shares techniques and methods frequented in the entrepreneurship education literature, suggesting that it can also share outcomes and impact.

As subjective outcomes, it is plausible that all Xes Helsinki event concepts can affect student's awareness and perceptions of entrepreneurship, entrepreneurial attitudes and culture, intentions and feasibility to become an entrepreneur, self-efficacy, skills and knowledge (Pittaway and Cope 2007; Kuratko, 2005; Martin et. al. 2013; Mwasalwiba, 2010; Rideout and Gray 2013; Nabi et. al. 2017).

However, it can be expected that most of the event concepts provide little objective outcomes, suchs as nascent entrepreneurial behavior, graduate entrepreneurship / new venture creation and startup performance (Pittaway and Cope 2007; Mwasalwiba, 2010; Martin et. al. 2013; Rideout and Gray 2013;

Nabi et. al. 2017). On the other hand, ONE of US challenges and Lead ideas may affect student and employer perceptions and graduate employment (Pit-taway and Cope, 2007; Rideout and Gray, 2013).

It seems that the current Xes Helsinki event concepts may be more aligned toward educating *about* entrepreneurship and “giving an orientation and awareness about entrepreneurship” than educating *for* entrepreneurship and “developing competences for new enterprise formation, self-employment, or economic self-sufficiency” (Mwasalwiba, 2010). This may have implications for evaluating the performance and contribution of Xes Helsinki and other entrepreneurship societies.

It is worth noting that the reviewed literature is inconclusive regarding entrepreneurship education outcomes, and the short analysis presented here is likely to ignore a number of relevant contextual factors. The findings and propositions of this study cannot be seen as conclusive, but to provide basis for developing hypotheses for future research. Hopefully, Xes Helsinki may be able to provide data for future longitudinal and/or comparative studies to provide additional evidence for entrepreneurship education outcomes.

References

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Béchar, J., & Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education. *Academy Of Management Learning & Education*, 4(1), 22-43.
- Brindley, C., & Ritchie, B. (2000). Undergraduates and small and medium-sized enterprises: opportunities for a symbiotic partnership? *Education + Training*, 42(9), 509-517.
- Chandler, G., Lyon, D., & Detienne, D. (2005). Antecedents and exploitation outcomes of opportunity identification processes. *Academy Of Management Proceedings*, 2005(1), J1-J6.
- Charney, A., & Libecap, G. (2000). The Impact of Entrepreneurship Education: An Evaluation of the Berger Entrepreneurship Program at the University of Arizona, 1985-1999. *SSRN Electronic Journal*.
- Chen, C., Greene, P., & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13(4), 295-316.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569-593.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2009). Évaluation d'une formation en entrepreneuriat: prédispositions et impact sur l'intention d'entreprendre. *M@N@Gement*, 12(3), 176.
- Fukugawa, N. (2005). Characteristics of Knowledge Interactions between Universities and Small Firms in Japan. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 23(4), 379-401.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews Volume*, 4(3), 233-269.
- von Graevenitz, G., & Weber, R. (2010). How to Educate Entrepreneurs? *SSRN Electronic*

Journal.

- Hansemark, O. (1998). The effects of an entrepreneurship programme on Need for Achievement and Locus of Control of reinforcement. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 4(1), 28-50.
- Henry, C., Hill, F., & Leitch, C. (2003). Developing a Coherent Enterprise Support Policy: A New Challenge for Governments. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 21(1), 3-19.
- Kolvreid, L., & Moen, Ø. (1997). Entrepreneurship among business graduates: does a major in entrepreneurship make a difference? *Journal of European Industrial Training*, 21(4), 154-160.
- Kuratko, D. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 29(5), 577-598.
- Long, W., & Ohtani, N. (1988). Entrepreneurship Education and Adding Value to New Ventures. *Journal of Marketing Education*, 10(1), 11-20.
- Lucas, W., & Cooper, S. (2004). Enhancing Self-efficacy to Enable Entrepreneurship: The Case of CMI's Connections. *SSRN Electronic Journal*.
- Martin, B., McNally, J., & Kay, M. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*, 28(2), 211-224.
- McLarty, R. (2003). Graduate entrepreneurship: a critical review of problems, issues and personal competencies. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 3(5/6), 621.
- McMullan, W., & Gillin, L. (1998). Developing technological start-up entrepreneurs: a case study of a graduate entrepreneurship programme at Swinburne University. *Technovation*, 18(4), 275-286.
- Mentoor, E., & Friedrich, C. (2007). Is Entrepreneurial Education at South African Universities Successful? *Industry and Higher Education*, 21(3), 221-232.
- Menzies, T., & Paradi, J. (2002). Encouraging technology-based ventures: Entrepreneurship education and engineering graduates. *New England Journal Of Entrepreneurship*, 5(2), 57-64.
- Nabi, G., Lián, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy Of Management Learning & Education*, 16(2), 277-299.
- Parkkari, P. (2019). *Doing entrepreneurship promotion: a critical, practice theoretical study of entrepreneurship* (Ph.D). Lapin yliopisto.
- Peterman, N., & Kennedy, J. (2003). Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 28(2).
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Entrepreneurship Education. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 25(5), 479-510.
- Ridder, A., & Sijde, P. (2003). Raising awareness of entrepreneurship and e-commerce: a case study on student-entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurship And Innovation Management*, 3(5/6), 609.
- Rideout, E., & Gray, D. (2013). Does Entrepreneurship Education Really Work? A Review and Methodological Critique of the Empirical Literature on the Effects of University-Based Entrepreneurship Education. *Journal Of Small Business Management*, 51(3), 329-351.
- Mwasalwiba, S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20-47.
- Thursby, J., Fuller, A., & Thursby, M. (2009). US faculty patenting: Inside and outside the university. *Research Policy*, 38(1), 14-25.
- Xes Helsinki. (2018). *Annual plan*.
- xeshelsinki.com. (2019). Retrieved 30 August 2019, from <https://www.xeshelsinki.com/>

- Zhao, H., Seibert, S., & Hills, G. (2005). The Mediating Role of Self-Efficacy in the Development of Entrepreneurial Intentions. *Journal Of Applied Psychology, 90*(6).
- Yin, R. (2009). Case study research. Thousand Oaks: Sage.

