



Turun yliopisto
University of Turku

YRITTÄJYYSKASVATUSPÄIVÄT 24.-25.9.2015

Konferenssijulkaisu

Hytti Ulla (toim.)

Turun yliopiston kauppakorkeakoulun Porin yksikön julkaisu
Publication of Turku School of Economics, Pori Unit



YRITTÄJYYSKASVATUSPÄIVÄT 24.–25.9.2015
- KONFERENSSIJULKAISU

YKTT2015 YRITTÄJYYSKASVATUSPÄIVÄT / ENTERPRISE
EDUCATION CONFERENCE

© 2015

UNIVERSITY OF TURKU, SCHOOL OF ECONOMICS, PORI UNIT
UNIVERSITY CONSORTIUM OF PORI

POHJOISRANTA 11 A

28100 PORI

FINLAND

E-MAIL:YKTT2015@UTU.FI

ISBN 978-952-249-463-4

Sisällys

ESIPUHE	7
Hytti Ulla	
OPETTAJAN YRITTÄJYYSMITTARISTON RAKENTUMINEN JA SEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
Hämäläinen Minna, Ruskovaara Elena, Pihkala Timo, Joensuu-Salo Sanna, Sorama Kirsti, Varamäki Elina, Hannula Heikki ja Hänninen Jyri	
YRITTÄJYYSAIKOMUSTEN MUUTOS VALMISTUMISEN JÄLKEEN AMMATILLISELLA TOISELLA ASTEELLA	30
Joensuu-Salo Sanna, Varamäki Elina ja Viljamaa Anmari	
OSAAMISEN SIIRTYMINEN OMISTAJAN VAIHDOKSESSA.....	56
Järvi Taina	
YRITYSPELI TEKNIIKAN KOULUTUKSEN YRITYSTALOUDEN OPETUKSEN PEDAGOGISENA MENETELMÄNÄ	72
Kaakko Marja-Liisa ja Arhio Kaija	
EXCELLENCE IN ACTION	82
Kallio-Gerlander Jaana ja Asteljoki Sari	
NUORTEN YRITTÄJYYDEN STARTTIPAJA	93
Kantanen Maisa	
PAJAT JA KILPAILUT – YRITTÄJYYSKASVATUSTA JA INNOVAATIOPEDAGOGIIKKA	109
Kandelin Niko ja Lundell Teppo	
HYRRÄT -HANKKEESTA REITTEJÄ HYVINVOINTIALAN YRITTÄJYYTEEN	120
Kolehmainen Sirkka-Liisa	
"THE PRINCIPALS', TEACHERS' AND STUDENTS' PERCEPTIONS OF SCHOOL AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION"	137
Ojala Auli	
SOSIONOMIOPISKELIJAT YRITYSKYLÄOHJAAJINA: ”YRITYSKYLÄN PYÖRITTÄMINEN OLI MEIDÄN YRITYKSEMME”	149
Ruoho Jaana	

HYVÄT KORTIT – HANKE YRITTÄJÄMÄISEN OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ: HÄMMENNYKSESTÄ HYÖDYLLISEEN TYÖELÄMÄN KOKEMUKSEEN	166
Römer-Paakkanen Tarja	
OPETTAJIEN JA OPPILAJEN TOIMINTA YHTEISTYÖKUMPPANIN KANSSA	190
Sommarström Kaarina	
DRAMA AS A LEARNING METHOD TO DEVELOP INNOVATION COMPETENCE.....	201
Suonpää Maija ja Vuori Johanna	

Taulukot ja kuvat

Taulukko 1. Esimerkki faktorianalysoinnista, jonka avulla voidaan tiivistää työyhteisöön ja yrittäjyyden tukemiseen liittyvät muuttujat.	17
Taulukko 2. Vastaajien koulutusalat.....	37
Taulukko 3. Muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat.	38
Taulukko 4. Lineaarinen regressioanalyysi toisella asteella aikomusten muutoksesta ensimmäiseltä kolmannelle opintovuodelle.....	44
Taulukko 5. Osallistujien koulutustausta (korkein koulutus).....	99
Taulukko 6. Osallistujien työkokemusta suunnitellun yrittäjyyden toimialalta	99
Taulukko 7. Yrittäjämäinen käyttäytyminen, yrittäjämäiset ominaisuudet ja yrittäjyystaidot (Gibb, 2005), mukailten Gustafsson-Pesonen (2011, 13).....	157
Taulukko 8. Sosionomiopiskelijoiden arviot koululaisten oppimista taidoista Yrityskylästä.	160
Taulukko 9. (Table 1) Research Questions and Data Collection Methods of the Study	213
Kuvio 1. Tutkimuksen asetelma.	35
Kuvio 2. Muuttujien kehittyminen neljän eri mittauksen aikana.	38
Kuvio 3. Yrittäjyysaikomusten ja -asenteiden kehittyminen miesten ja naisten välillä.....	39
Kuvio 4. Pystyvyys yrittäjänä toimimiseen -muuttujan kehittyminen miesten ja naisten välillä.	40
Kuvio 5. Läheisten mielipiteet -muuttujan kehittyminen miesten ja naisten välillä.....	40
Kuvio 6. Yrittäjyysaikomusten ja -asenteiden kehittyminen sekä vanhempien yrittäjyys.	41
Kuvio 7. Vanhempien yrittäjyys ja pystyvyys yrittäjänä toimimiseen – muuttujan kehittyminen.	42
Kuvio 8. Vanhempien yrittäjyys ja läheisten mielipiteet -muuttujan kehittyminen.	43

Kuvio 9. Yrittäjän sosiaalinen konteksti ja verkostoista oppiminen (De Koning 1999) ideaa soveltaen (Järvi 2011).....	62
Kuvio 10. Yrityspelin kulku (lähde: www.cesim.com)	76
Kuvio 11. Oppimiskehä yrityspelissä (lähde: www.cesim.com)	76
Kuvio 12. Opiskelijapalaute SoleOps:n mukaan.	77
Kuvio 13. Yrityspelin oppimisprosessi. (lähde: www.cesim.com).....	78
Kuvio 14. Taukojumppaa keväällä 2015 järjestetyssä IdeaDrill Recreation kilpailussa.	115
Kuvio 15. IdeaDrill Recreation kilpailun osallistujat.	116
Kuvio 16. Opiskelijat viimeistelemässä esitystä.	117
Kuvio 17. SAMKin yrittäjyysopintojen rakenne (ilman harjoittelua ja opinnäytetyötä).	152
Kuvio 18. Tutkimusasetelma: Artikkelissa esitellyn tutkimuksen asemointi Hyvät kortit -hankkeen kontekstissa.	174
Kuvio 19. Innostuksen ja riskinoton pedagoginen malli (Potinkara, Römer-Paakkanen ja Suonpää 2013).....	176
Kuvio 20. Yhteenveto tutkimuksen tuloksista: Amk-opiskelijan yrittäjämäinen oppiminen TKI-hankkeessa (sovellettu Kyrö 2006 ja Kyrö ym. 2008).....	183

ESIPUHE

Vuosittain järjestettävät Yrittäjyyskasvatuspäivät keräävät yhteen monitieteisen osallistujaryhmän opettajista, tutkijoista sekä julkis- ja vapaaehtoisorganisaatioiden edustajista. Yhdeksännet yrittäjyyskasvatuspäivät järjestettiin Porin yliopistokeskuksessa 24.–25.9.2015. Päivien järjestelyistä vastasi Yrittäjyyskasvatuksen Tutkimusseura ry. yhteistyössä paikallisen järjestäjän eli Turun yliopiston kaupakorkeakoulun Porin yksikön kanssa.

Päivien teemana oli ”Minne menet, yrittäjyyskasvatus?”. Teema kannusti yrittäjyyskasvatuksen arviointiin ja kriittiseen tarkasteluun sekä tuomaan esille yrittäjyyskasvatuksen käytännön toiminnan ja tutkimuksen uusia suuntia. Päivien aikana keskusteltiin yrittäjyyskasvatustutkimuksesta ja yrittäjyyskasvatuksen käytännön toteutusmalleista.

Tähän julkaisuun olemme koostaneet – kirjoittajien toiveesta ja luvalla – näytteen päivien annista ja päivien aikana esitetyistä tutkimuksellisista ja käytännön yrittäjyyskasvatustoimintaa esittelevistä papereista. Lämmin kiitos kaikille kirjoittajille, että olette osallistuneet julkaisun tekemiseen.

Toivon, että julkaisu tarjoaa lukijoille uusia ajatuksia omaan yrittäjyyskasvatuksen tutkimukseen, opetukseen tai hankkeisiin.

Porissa 9. marraskuuta 2015

Ulla Hytti

Yrittäjyyskasvatuksen Tutkimusseura ry:n puheenjohtaja

Yrittäjyyskasvatuspäivien 2015 puheenjohtaja

Yrittäjyysprofessori, Turun yliopiston kaupakorkeakoulun Porin yksikkö

OPETTAJAN YRITTÄJYYSMITTARISTON RAKENTUMINEN JA SEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Minna Hämäläinen, Elena Ruskovaara & Timo Pihkala: Lappeenrannan teknillinen yliopisto, minna.hamalainen@lut.fi

Sanna Joensuu-Salo, Kirsti Sorama & Elina Varamäki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu, sanna.joensuu@seamk.fi

Heikki Hannula: Hämeen ammattikorkeakoulu, heikki.hannula@hamk.fi

Jyri Hänninen: Saimaan ammattikorkeakoulu, jyri.hanninen@saimia.fi

Tiivistelmä

Ammattikorkeakouluille esitetään lukuisia yrittäjyyden edistämiseen liittyviä tavoitteita. Toistaiseksi ammattikorkeakouluopettajilla ei kuitenkaan ole ollut työkalua, jolla he voisivat arvioida yrittäjyyteen liitettävien tavoitteiden toteutumista. Ammattikorkeakoulukentällä heränneeseen tarpeeseen päätettiin rakentaa Opettajan yrittäjyysmittaristo -niminen työkalu, jonka rakentumisprosessi sekä teoreettinen viitekehys esitellään tässä artikkelissa.

Opettajan yrittäjyysmittaristo on verkkopohjainen itsearviointijärjestelmä, jonka avulla opettaja voi itsearvioida sekä kehittää toimintaansa yrittäjyyden edistäjänä. Itsearviointityökalu sisältää 72 kysymystä liittyen opettajan tekemään yritysysteistyöhön, yrittäjyyden näkymiseen ja rooliin opetuksessa, yrittäjänä toimimista tukeviin pedagogisiin ratkaisuihin ja niiden arviointiin, yrittäjämäisten valmiuksien ohjaamiseen sekä vastaajan toimintaan yrittäjyyden edistäjänä työyhteisössään. Edellä kuvattuihin teemoihin liittyvät muuttujat on muotoiltu aikaisempien tutkimusten pohjalta ja niiden toimivuus sekä ymmärrettävyys on testattu kolmen pilotoija-ammattikorkeakoulun opettajaryhmien kanssa. Samalla kun opettaja itsearvioi toimintaansa, anonymit vastaukset tallentuvat tutkimusryhmän käytössä olevaan tietokantaan.

Työkalun rakentamisen ja teoreettisen viitekehysten lisäksi artikkelin tarkoitus on luoda käsitystä siitä, miten opettajien itsearviointiväline voidaan ottaa korkea-asteen toimijakentässä käyttöön. Samalla luodaan kuvaa siitä, miten korkea-asteet voivat olla yhteistoiminnallisesti mukana rakentamassa henkilökuntaan kohdistettua interventiota. Artikkelimme lopuksi pohdimme arviointijärjestelmän käyttökelpoisuutta sekä käyttömahdollisuuksia ja linjaamme seuraavia kehittä-

misaskelia kohti vuoden 2015 lopussa olevaa kansallista käyttöönottoa. Lisäksi arvioimme mittariston mahdollisuuksia kehittää ammattikorkeakoulun opetusta ja oppimista yrittäjämäiseen suuntaan.

Avainsanat: ammattikorkeakoulu, opettaja, yrittäjyyden edistäminen, yrittäjyys, mittaristo, itsearviointi

Johdanto

Ammattikorkeakouluille esitetään lukuisia yrittäjyyden edistämiseen liittyviä tavoitteita. Yrittäjyyskyvyt kuuluvat Suomessa ammattikorkeakoulun perustutkinnon suorittaneiden yleisiin kompetenssiedellytyksiin (Opetusministeriö 2009).

Opiskelijoiden yrittäjyyskykyjen katsotaan kehittyvän amk-opintojen aikana ilman erillistä yrittäjyyskoulutustakin. Amk-opiskelijoiden yrittäjyysaikomusten, -asenteiden sekä yrittäjyyteen liittyvän pystyvyysuskomuksen kehittymistä on seurattu vuodesta 2008 asti Entre Intentio -hankkeessa. Toistaiseksi ammattikorkeakouluopettajilla ei kuitenkaan ole ollut työkalua, jolla he voisivat arvioida yrittäjyyteen liitettävien tavoitteiden toteutumista. Kuvaamme artikkelissa ammattikorkeakouluopettajille laaditun Opettajan yrittäjyysmittariston kehittämisen prosessin.

Artikkelilla on seuraavat tavoitteet: Ensin, artikkelin tarkoitus on luoda käsitystä siitä, miten opettajien itsearviointiväline voidaan ottaa korkea-asteen toimijakentässä käyttöön (ks. Arene 2015). Samalla luodaan kuvaa siitä, miten korkea-asteet voivat olla yhteistoiminnallisesti mukana rakentamassa henkilökuntaan kohdistettua interventiota. Kuvaamme artikkelissa yksityiskohtaisesti Opettajan yrittäjyysmittariston rakentamisprosessia lähtien mittariston teoreettisesta viitekehystä ja päätyen aina kyselyn muuttujakohtaiseen kehittämistyöhön.

Esittelemme artikkelin aluksi Opettajan yrittäjyysmittaristo -työkalun rakentamisen peruseriaatteen, sekä rakentamistyötä ohjanneen teoreettisen viitekehysten. Artikkelin kolmannessa kappaleessa esittelemme yrittäjyysmittariston rakentamisprosessia ja seuraavaksi luomme kuvan Opettajan yrittäjyysmittaristo -järjestelmästä käyttäjän kannalta. Päätämme artikkelin yhteenvetokappaleeseen, jossa pohdimme arviointijärjestelmän käyttökelpoisuutta sekä käyttömahdollisuuksia ja linjaamme seuraavia kehittämisaskelia kohti vuoden 2015 lopussa olevaa kansallista käyttöönottoa.

Kirjallisuuskatsaus

Tässä kappaleessa esittelemme oleellimmat taustoittavat kirjallisuuslähteet, joiden pohjalta Opettajan yrittäjyysmittariston teemarakenne ja yksittäiset muuttujat rakentuivat.

Yrittäjyyden edistäminen ammattikorkeakoulussa

Yrittäjyyskyvyt kuuluvat Suomessa ammattikorkeakoulun perustutkinnon suorittaneiden yleisiin kompetenssiedellytyksiin (Opetusministeriö 2009), mikä tarkoittaa, että ilman erillistä yrittäjyyskoulutustakin yrittäjyyskykyjen tulisi sisältyä opiskelijoiden opetussuunnitelmaan ja niiden voisi siten olettaa kehittyvän koulutuksen aikana. Varsinaisen yrittäjyyskoulutuksen sisällöistä, keinoista ja tavoitteista on keskusteltu pitkään sekä kotimaassa että kansainvälisesti (esim. Gibb 2002; Jones & Iredale 2010; Mwasalwiba 2010; Sewell & Pool 2010; Blenker, Korsgaard, Neergaard & Thrane 2011). Yleensä yrittäjyyskoulutuksella on tarkoitettu joko tulevaan yrittäjyyteen kouluttamista tai yksilöiden kouluttamista siten, että heidän yrittäjämäiset ominaisuutensa kehittyvät, tai näiden molempien yhdistelmää. Yrittäjyyskoulutuksen onnistuneisuutta on perinteisesti pyritty mittaamaan vaikutuksella yrittäjyysaktiivisuuteen, yrittäjyysasenteisiin tai yrittäjyysaikomuksiin (Mwasalwiba 2010).

Myös ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry on yhteistyössä Suomen Yrittäjät ry:n kanssa julkaissut omat yrittäjyys-suosituksensa, joiden tavoitteena on tukea ammattikorkeakoulujen yrittäjyystoiminnan kehittymistä (Arene 2015). Suosituksissa kiinnitetään huomiota uuteen yrittäjyyteen, yrittäjien osaamisen sekä yrittäjyysosaamisen kehittämiseen, asiantuntevan ja ammattitaitoisen työvoiman kouluttamiseen sekä yritysten uudistumis- ja kilpailukyvyyn kehittämiseen. Yrittäjyyden edistäminen on siis yksi oleellinen osa ammattikorkeakoulujen toimintaa. Suosituksessa todetaan, että yrittäjämäisen toiminnan edistäminen ei liity yksinomaan koulutuksen sisältöön, vaan se on kaikkeen ammattikorkeakouluopetukseen ja -oppimiseen liittyvä toimintatapa, menetelmä ja metodi.

Yrittäjämäisyys ja yrittäjämäisten valmiuksien ohjaaminen

Yrityksen yrittäjämäinen orientaatio (EO) on ollut yli 30 vuoden ajan teoreettista keskustelua herättänyt aihe. Jotkut tutkijat ovat omaksuneet moniulotteisen näkemyksen, jossa kolmella EO:n ulottuvuudella, innovatiivisuus, riskinotto ja proaktiivisuus, kuvataan niiden yhteisvaihtelua (esim. Covin & Slevin 1991). Toiset tutkijat puolestaan ovat omaksuneet näkemyksen, jossa nämä kolme ulottuvuutta

voivat varioida itsenäisesti (esim. Kreiser & Davis 2010; Kreiser, Marino & Weaver 2002; Miller 1983; 2011). Lisäksi on vielä tutkijoita, jotka lisäävät näihin kolmeen ulottuvuuteen vielä kilpailullisen aggressiivisuuden ja autonomisuuden (Lumpkin & Dess 1996).

Yrityksen yrittäjämäinen orientaatio kuvaa organisaatiossa työskentelevien yrittäjämäisten yksilöiden muodostaman ryhmän kollektiivisia arvoja ja uskomuksia (Schlosser 2014, 77). Yrittäjämäisyys on siis erityisesti yksilöön liittyvä käsite. Esimerkiksi pienissä yrityksissä yrittäjän persoonallisuus vaikuttaa hänen yrityksensä yrittäjämäiseen orientaatioon, mutta yrityksen yrittäjämäinen orientaatio syntyy vasta, kun myös henkilöstössä on yrittäjämäisesti toimivia yksilöitä (Randerson, Bettinelli & Fayolle 2014, 52; Schlosser 2014, 74; Schlosser & Todorovic 2006).

Vaikka yrittäjämäisten piirteiden määrittämistä yksilötasolla on arvosteltu (ks. Holmgren ym. 2004), joitakin yhteisiä tekijöitä on pystytty määrittämään. Yleisellä tasolla yrittäjämäisiin ominaisuuksiin on yleensä liitetty riskinottokyky (Cantillon), kyky organisoida (Say) sekä innovatiivisuus (Schumpeter). Eri tutkijoiden välillä on kuitenkin jonkin verran eroja, mitä he ovat huomioineet yksilön yrittäjämäisinä ominaisuuksina. Vrdoljakin ja Dulcicin (2011) mukaan tärkeimmät yrittäjämäisyyteen liittyvät piirteet ovat suoritushalu, käsitys omasta hallintakyvystä, riskinottokyky, epävarmuuden sietokyky, itseluottamus ja innovatiivisuus. Uddinin ja Bosen (2012) tutkimuksessa opiskelijoiden yrittäjyysaikomuksiin vaikuttivat merkittävästi riskinottokyky ja suoritushalu. Myös Kumara ja Vasantha (2009) testasivat liiketalouden opiskelijoiden yrittäjämäisyyteen liittyviä piirteitä. Näitä piirteitä olivat mm. innovatiivisuus, epävarmuuden sietokyky ja luova ongelmanratkaisu.

Opettajan yrittäjyysmittaristossa halutaan selvittää, miten opettaja ohjaa opiskelijoiden yrittäjämäisten valmiuksien kehittymistä. Tätä mitataan yhteensä kymmenellä väittämällä, jotka koskevat ohjaamista opiskelijoita riskinottoon, proaktiivisuuteen, autonomisuuteen ja innovatiivisuuteen sekä sietämään epävarmuutta. Lisäksi mitataan opettajan toimimista työyhteisössä yrittäjyyden edistäjänä kolmella väittämällä sekä asenteita yrittäjyyden opettamista kohtaan kuudella väittämällä. Nämä sekä muut väittämät esitetään tarkemmin liitteessä 1.

Yrittäjyys opetuksessa

Yrittäjyyden opetuksessa on hyvä tunnistaa, onko tavoitteena lisätä tietoa yrittäjyydestä (about entrepreneurship), kasvaa ja oppia yrittäjyyttä varten (for entre-

preneurship) tai oppia yrittäjyyden kautta (through entrepreneurship). (Gibb 2005, 46; Kyrö & Carrier 2005, 25) Tietoa voidaan yksinkertaisimmillaan jakaa esimerkiksi kirjojen ja internetin mahdollisuuksia hyödyntäen. Simuloidut, yritys-toimintaa ja yrittäjyyttäkin kuvaavat mallit tarjoavat usein mahdollisuuden toiminnallisiin ratkaisuihin ja niiden avulla voidaan tavoitella ainakin oppia yrittäjyyttä varten. Esimerkiksi liiketoimintasuunnitelma että simulaatiot ovat kuitenkin autenttisia oppimistilanteita vain niille henkilöille, jotka ovat jo pitkällä suunnitelmissaan perustaa yritys. Yrittäjyyden kautta oppiminen tapahtuu käytännössä vain autenttisten oppimisympäristöjen avulla.

Didaktiset, opetusta koskevat ratkaisut tulee tehdä siten, että ne tukevat tällaista oppimista mahdollisimman hyvin. Voidaankin puhua yrittäjämäisestä oppimisesta (entrepreneurial learning), joka voidaan nähdä sosio-konstruktivistisena pedagogisena ratkaisuna ja sen yhteydessä voidaan käyttää lukuisia didaktisia menetelmiä. Yhteistä ja olennaista menetelmille on toiminnallisuus ja yhteisöllinen oppiminen. (Fiet 2000, 17-22; Cope & Watts 2000, 113-118; Gibb 2005, 12; Rae 2005, 570; Kyrö & Ripatti 2006, 21).

Carrier (2005, 148-151) on tutkinut yrittäjyyden oppimista tukevien menetelmien käyttöä. Hän nostaa esiin tietokonesimuloinnin, pelit, roolileikit, klassiset novellit, elokuvat ja kokemuksellisista lähtökohdista lähtevät menetelmät. Nämä eivät kuitenkaan kaikin osin tukeneet yrittäjyyteen kasvua. Tarvittaisiinkin uudenlaista pedagogista ajattelua, joka vapauttaisi oppijat toimimaan joko täysin autenttisissa tai ainakin mahdollisimman hyvin todellisuutta jäljittelevissä oppimisympäristöissä. (Gibb 2005, 60-61; Kyrö & Ripatti 2006, 21) Yrittäjyyteen kasvua tukevat didaktiset ratkaisut ovat erilaisia oppimisprosessin ja myös ihmisen elinkaaren eri vaiheissa. Kun liikkeelle lähdetään päivähoidosta ja esiasteesta, menetelmät ovat varsin toisenlaisia kuin esimerkiksi yrittäjän erikoisammattitutkintoon tähtäävässä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa. (Paasio & Nurmi 2006, 38-39)

Opettajan yrittäjyysmittaristossa opetusta koskevissa väittämissä on haluttu nostaa esiin erityisesti ammattikorkeakouluopettajan yrittäjämäinen toimintatapa, valmennuksellinen ote, yritysten ja yrittäjien sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen hyödyntäminen. Yksittäisiä menetelmiä ja niiden käyttöä sen sijaan ei ole erikseen haluttu nostaa esiin. Tähän liittyviä väittämiä on yhteensä neljä.

Yrittäjänä toimimista tukevat pedagogiset ratkaisut ja niiden arviointi

Nykyisissä pedagogisissa linjauksissa oppimisen subjektina on oppija. Olennaista on siis oppiminen. Pedagogiikka on sidoksissa siihen, miten oppimisen uskotaan

tapahtuvan. Varsinkin teollistumisen aikakaudella oppimiskäsityksiä hallitsi behavioristinen oppimisorientaatio, jolloin oppiminen nähdään lähinnä käyttäytymisessä tapahtuvana muutoksena. Muutosta aiheuttavat ulkoisesta ympäristöstä saadut ärsykkeet. Opettajan tehtävänä on tällöin luoda oppimiselle sellainen ympäristö, joka laukaisee halutun reaktion. Kognitivistinen oppimisorientaatio käsittelee oppijan sisäisiä henkisiä prosesseja ja tavoitteena on kehittää oppijan henkistä kapasiteettia ja taitoa oppia. Opettajan tehtävänä on rakentaa sisältö oppimisaktiiviteeteille. Humanistinen oppimisorientaatio tuo mukaan toiminnallisuuden ja sen kautta pyritään oppijaa itseään toteuttavaksi ja autonomiseksi persoonaksi. Opettajan tehtävänä on auttaa oppijan kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. Sosiaalisen oppimisen orientaatio näkee oppimisen ihmisten välisenä vuorovaikutuksena ja toistensa tarkkailuna sosiaalisessa kontekstissa. Opettajan tehtävänä on antaa malleja ja ohjata uusien roolien ja käyttäytymismallien kehittymistä. Konstruktivistinen orientaatio puolestaan näkee oppimisen paljolti kokemusten pohjalta tapahtuvana merkitysten konstruointina. (esim. Ruohotie 2000, 107-125)

Nykyaikainen oppimiskäsitys muotoutuu paljolti edellisessä kappaleessa mainittuja oppimiskäsityksiä yhdistellen. Edellä kuvatuista näkemyksistä kuitenkin viimeksi mainitut painottuvat ensin mainittuja enemmän. Erityisesti nykykäsityksissä painottuvat konstruktivistisen pedagogiikan periaatteet, mutta mukana on piirteitä myös erityisesti sosiaalisesta oppimisesta (esim. Mäntylä 2002, 220) ja humanistisesta oppimisesta. (Tynjälä 1999, 162, 176) Nykyaikaista oppimista kuvaamaan on kehitetty useita erilaisia pedagogisia malleja, joista voidaan mainita esimerkiksi tutkiva oppiminen, ongelmalähtöinen oppiminen ja projektioppiminen (Ks. esim. Boud & Feletti 1999, 35-39; Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 38; Vesterinen 2001, 22-32).

Oppimista tuetaan myös arvioimalla. Pedagogisena menetelmänä arviointia voidaan hyödyntää arvioimalla niin opiskelijoiden oppimista ja osaamista kuin opettajan toimintaakin. Arvioinnin kohteiden avulla voidaan osoittaa, mitä oppijan tulee oppia ja osata. Arvioinnin kriteereillä puolestaan määritellään vaadittavan osaamisen taso mahdollisesti arvosanoittain. (Hannula 2014, 37-38) Yhtenä keskeisenä yrittäjyyden edistämisen pedagogisena tavoitteena voidaankin pitää sitä, että niin arvioinnin kohteet kuin kriteeritkin määriteltäisiin yrittäjyyslähteisesti. Opettajan yrittäjyysmittaristossa ammattikorkeakouluopettajat arvioivat viiden väittämän avulla niin arvioinnin kuin muidenkin pedagogisten ratkaisujensa suhdetta yrittäjyyden edistämiseen.

Yritysyhteistyö ja yrittäjyys opetuksessa

Ammattikorkeakoulujen yhtenä tehtävänä Suomessa on harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä (Ammattikorkeakoululaki 1 Luku 4§). Edellä mainitun velvoitteen toteuttaminen vaatii ammattikorkeakoulun henkilöstöltä kiinteää verkostoitumista alueen elinkeinoelämään ja yritystoiminnan laajaa ymmärrystä.

Yritysyhteistyö toimii osana laajempaa korkeakoulujen yrittäjyyskasvatuksen strategiaa. Yritysyhteistyön kohteena ovat opiskelijat, henkilökunta ja korkeakoulun yritysyhteistyötä tukevat rakenteet. Opettajan on kyettävä kannustamaan yrityksen perustamiseen, ohjata yrittäjyyttä edistäviin verkostoihin ja tukemaan alkavaa yritystoimintaa. (Kaakkois-Suomen yrittäjyyskasvatuksen strategia 2020, 24-25) Laajemmassa viitekehyksessä yritysyhteistyö ja yrittäjyys opetuksessa vastaa yhteiskunnan muutoksiin ja yrittäjyyden tulevaisuuden haasteisiin. Suomen Yrittäjillä on tavoitteena luoda yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin yrittäjyyskasvatusstrategia. Se vaatii yrittäjien ja yritystoiminnan aktiivisempaa läsnäoloa korkeakouluissa ja opetuksessa. (Muuttuva yrittäjyys – Kehittämisohjelma 2016, 18)

Opettajan yrittäjyysmittaristossa ammattikorkeakouluopettajat arvioivat osallistumista alueen yritysyhteistyöhön koulutus- ja hankesuunnittelun suhteen. Mittaristo selvittää myös yritysyhteistyötä tutkimus- ja kehittämishankkeiden suunnittelussa. Lisäksi opettajat arvioivat, kuinka omassa koulutussuunnittelussa otetaan huomioon yritysten osaamistarpeet. Rakenteiden näkökulmasta kysytään opettajien näkemyksiä johdon tuesta ja järjestelmien toimivuudesta koskien yrittäjyyden edistämistä. Näistä yritysyhteistyö ja yrittäjyys -teemoista on Opettajan yrittäjyysmittaristossa kymmenen väittämää ja yksi avoin kysymys.

Edellä on kuvattu Opettajan yrittäjyysmittariston kannalta oleellisia teoreettisia lähtökohtia. Vastatessaan mittariston kysymyksiin, eli opettajan suorittaessa itsearviointia, opettaja ottaa kantaa edellä kuvattuihin teemoihin liittyviin kysymyksiin. Seuraavassa kappaleessa kuvaamme tarkemmin Opettajan yrittäjyysmittariston rakentumisprosessia sekä lopuksi itse mittariston toimintaperiaatteen.

Opettajan yrittäjyysmittariston rakentumisprosessi

Opettajan yrittäjyysmittariston rakentuminen käynnistyi kirjallisuus- ja tarvekartoituksilla joiden pohjalta mittariston sisältöteemoja alettiin luonnostelemaan. Teemojen työstämisessä hyödynnettiin mukana olevien, Hämeen, Saimaan sekä Seinäjoen ammattikorkeakoulujen erityisosaamista. Teemojen perusteella aloitet-

tiin yksittäisten muuttujien kehittäminen. Muuttujia kehitettiin kehitystiimin kesken, jossa niiden toimivuutta ensin testattiin. Muuttujien valmistuttua suoritettiin kysymysten ensimmäinen pilotointi paperiversiona, jossa 21 ammattikorkeakouluopettajaa vastasivat muodostettuihin kysymyksiin ja antoivat sanallista palautetta kysymysten sisällöistä, kysymysten asettelusta sekä ylipäättänsä kyselyn toimivuudesta. Palautteen perusteella tehtiin muutoksia itse muuttujiin, kysymyksen asetteluihin ja kysymyksiä karsittiin sekä luotiin uusia kysymyksiä. Valtaosassa muuttujia käytössä ollut Jatkuvasti – Usein – Joskus – Harvoin – En koskaan -vastausvalikko päätettiin muuttaa tietokantaan vietäessä liukuvalikoksi 1-5 arvojen välille, jolloin sanalliset vastineet olivat Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä välillä. Kehitetyt muuttujat vastausvaihtoehtoinen esitetään liitteessä 1.

Ensimmäisen pilotoinnin jälkeen mittaristo luotiin tietokantapohjaan, jossa sitä aluksi testattiin kehitystiimin kesken. Ensimmäiseen tietokantapohjaiseen mittariston testaukseen osallistui porrastetusti 41 ammattikorkeakouluopettajaa Hämeen, Seinäjoen ja Saimaan ammattikorkeakouluista. Tämän pilotoinnin jälkeen mittariston tekniikkaa kehitettiin edelleen ja erityishuomiota kiinnitettiin vastaamisen helppouteen. Eri vastaajaryhmien huomioimiseksi osa kysymyksistä rajoitettiin tietylle kohderyhmälle, esimerkiksi tutkimushenkilöltä rajattiin puhtaasti opetukseen liittyvät kysymykset pois. Muutamia kysymyksiä muotoiltiin uudelleen tai poistettiin kokonaan.

Kolmanteen mittariston pilotointiin osallistui 119 ammattikorkeakoulujen opettajaa edellä mainituista ammattikorkeakouluista. Mittariston toisen ja kolmannen pilotointikierron vastaukset olivat tallentuneet tietokantaan ja kolmannen pilotoinnin jälkeen tietokantaan oli tallentunut 165 vastausta jotka oli antanut 157 eri vastaajaa. Tässä vaiheessa myös muutamien muiden ammattikorkeakoulujen yksittäiset opettajat koekäyttivät mittaristoa. Näiden vastausten pohjalta tehtiin tilastollista analyysia. Analyysien pohjalta mittariston teemoja tarkennettiin. Kirjallisuuden ja karttuneen aineiston pohjalta mittariston teemarakenteeksi linjattiin seuraavat viisi teemaa: *Yritysyhteistyö, Yrittäjyys opetuksessa, Yrittäjänä toimimista tukevat pedagogiset ratkaisut ja niiden arviointi, Yrittäjämäisten valmiuksien ohjaaminen ja Minä yrittäjyyden edistäjänä työyhteisössäni.*

Kolmannen pilotoinnin jälkeen mittaristoon laadittiin neliportainen palauterakenne. Palauterakenteen tarkoituksena on, että vastaaja näkee palautteensa välittömästi vastattuaan mittariston kysymyksiin ja palaute ohjautuu myös hänen sähköpostiin. Vastaaja saa sanallisen ja numeerisen palautteen kustakin edellä mainitusta 5 teemasta. Palaute on neliportainen siten, että vastaajan kunkin teemakokonaisuuden vastaukset muodostavat summamuuttujan, jonka keskiarvoa verrataan muiden vastaajien vastaaviin lukuihin. Tämän pohjalta vastaaja katso-

taan kuuluvaksi kehittyvälle tasolle, keskitasolle, hyvälle keskitasolle tai erinomaiselle tasolle. Palaute tallentuu tietokantaan ja vastaaja voi seuraavan vastaamisen yhteydessä nähdä myös graafisesti esitettynä oman kehityksensä kunkin teeman kohdalla.

Pilotoijilta tulleiden palautteiden mukaan mittariston tekninen käytettävyys on ollut toimiva ja vastaaminen on pääsääntöisesti koettu vaivattomaksi. Sen sijaan mittariston teemat ja sisältö ovat herättäneet myös kriittistä pohdintaa siitä, kuuluuko yrittäjyystaitojen opettaminen kaikkien ammattikorkeakouluopettajien tehtäviin. Esimerkiksi terveydenhoitoalalla opiskelujenaikainen yrittäjyys koetaan mahdottomaksi toteuttaa, johtuen mm. siitä, että lakisääteisesti yrittäjyyttä voi harjoittaa vasta kahden työkokemusvuoden jälkeen. Tästä syystä opintojen aikainen yrittäjyysvalmiuksien kehittäminen nousee kuitenkin tärkeään rooliin, jotta opiskelijoiden yrittäjyysvalmiudet pääsevät kehittymään jo opintojen aikana.

Opettajan yrittäjyysmittariston luotettavuustarkastelu

Tietokantaan eri pilotointivaiheissa karttunutta aineistoa analysoitiin jatkuvasti. Erityisesti frekvenssi- ja keskiarvotarkasteluilla haluttiin varmistaa sekä tekninen toimivuus (vastaustiedot tallentuvat tietokantaan) että muuttujien vaihtelu. Joidenkin yksittäisten, varsin yleisluontoisten muuttujien kohdalla huomattiin, että vastaukset eivät juuri vaihdelleet ja todettiin, että muuttuja sellaisenaan ei tuo lisäinformaatiota. Tällaiset muuttujat poistettiin kysymyslomakkeesta tai kysymyksenasettelua tarkennettiin. Samalla haluttiin varmistua siitä, että kysymykset olivat ymmärrettäviä sekä kuvaavia ja että niihin pystyttiin vastaamaan ongelmita.

Alustavat analyysit tukivat aiempia tutkimusnäyttöjä, ja oli nähtävissä, että opettajat lähtökohtaisesti pitivät yrittäjyyttä tärkeänä. Samalla oli kuitenkin huomattavissa, että vastaajien oma rooli yrittäjyyden edistäjänä ei tullut kovin konkreettisesti esille vastauksissa. Myös tästä syystä joitakin muuttujia kehitettiin edelleen, jotta päästiin lähemmäs opettajien ilmoittamaa (vrt. asenne).

Esimerkinomaisesti kuvaamme taulukossa 1 työyhteisöön ja yrittäjyyden tukemiseen liittyvien 10 muuttujan analysointia faktorianalyysillä. Faktorianalyysissä pyritään löytämään muuttujajoukosta piileviä yhdenmukaisuuksia ja tulokset kertovat sen, että vastaajat jaottelevat kysymyksissä luetellut asiat kyseisten ulottuvuuksien, eli faktoreiden, mukaan. Oheisella faktorianalyysiesimerkillä voimme tiivistää - tässä vaiheessa vasta alustavan ja pienen (n 157) aineiston avulla – kymmenen muuttujan aineiston kolmeen faktoriin. Faktorilatausten tunnuslukujen pohjalta nimeämme faktorit seuraavasti: Työyhteisön yrittäjyyden

kehittäminen (faktori 1), Yritysyhteistyön systemaattinen johtaminen (faktori 2) ja Yrittäjämäinen työyhteisö (faktori 3).

Taulukossa 1 esitetty faktorianalyysi osoittaa, että käsillä oleva aineisto on faktoroitavissa. Ensinnäkin, faktorianalyysi tuottaa selkeitä ja tulkittavissa olevia faktoreita ja toisaalta analyysin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) tunnusluku on .773. Tämä tunnusluku kertoo kuinka hyvin käsillä oleva aineisto soveltuu faktorianalyysiin. Tuotettu faktorirakenne vangitsee hyvällä tasolla yksittäisten muuttujien vaihtelun. Faktoreiden selityskyky on varsin hyvä ja tasainen. Lisäksi faktoreiden Eigenvalue tunnusluvut ovat keskenään varsin samalla tasolla (22.8 % - 27.1 % välillä).

Taulukko 1. Esimerkki faktorianalysoinnista, jonka avulla voidaan tiivistää työyhteisöön ja yrittäjyyden tukemiseen liittyvät muuttujat.

	Faktorirakenne			Com.
	1	2	3	
Työyhteisössämme ideoidaan vapaasti			.869	.819
Työyhteisössämme hyödynnetään erilaisten osaajien asiantuntemusta			.855	.766
Työyhteisössämme hyväksytään virheet			.705	.627
Keskustelemme yrittäjyyden edistämisestä työyhteisössämme	.597		.461	.635
Organisaatiossamme on asetettu tavoitteet yritysyhteistyölle		.846		.752
Organisaatiossamme kerätään palautetta yritysyhteistyöstä		.864		.800
Organisaatiossamme seurataan yritysyhteistyölle asetettujen tavoitteiden toteutumista		.889		.839
Arvioin työyhteisömme onnistumista yrittäjyyden edistämisen näkökulmasta	.759			.677
Vahvistan työyhteisöni yrittäjyyden edistämistoimintaa	.923			.855
Kehitän työyhteisöni yrittäjyyskasvatustoimintaa	.890			.796
Eigenvalue	2.710	2.574	2.284	
Percentage	27.099	25.742	22.838	
Cumulative percentage	27.099	52.841	75.679	

Edellä kuvattujen toimenpiteiden ja pilottiaineiston pohjalta voimme nähdä, että käsillämme on mittaristo, jonka mittaustulokset ovat ymmärrettävissä ja myös aineisto käyttäytyy selkeästi ja loogisesti. Tältä pohjalta näyttää alustavasti, että

kyseinen mittari on luotettava. Lopullinen validiteettitarkastelu tulee olemaan pidempi prosessi, josta raportoimme tutkimus- ja kehittämishankkeen edetessä.

Opettajan itsearviointijärjestelmä on kehitetty tukemaan ammattikorkeakouluopettajien itsearviointitaitojen sekä ammatillista kehittymistä yrittäjyyden edistämisen näkökulmasta. Opettajien kehittymisen lisäksi itsearviointijärjestelmä kerää tutkijoiden käyttöön aineiston, jonka pohjalta voidaan myöhemmissä vaiheissa nähdä suomalaisen ammattikorkeakouluopetuksen yrittäjyyden edistämisen kehittymistä ja nykytilaa. Aineistojen analysointi- ja hyödyntämismahdollisuuksia on lukuisia ja kun käytettävissä on laajempi tutkimusaineisto, tulemme raportoimaan näistä lisää.

Opettajan yrittäjyysmittaristo – järjestelmän kuvaus

Opettajan yrittäjyysmittaristo on verkkopohjainen itsearviointityökalu, jonka avulla opettaja voi itsearvioida sekä kehittää toimintaansa yrittäjyyden edistäjänä. Samalla kun opettaja itsearvioi toimintaansa, anonyymit vastaukset tallentuvat tutkimusryhmän käytössä olevaan tietokantaan. Opettajan yrittäjyysmittaristo on vapaasti käyttöönotettavissa osoitteessa www.lut.fi/yrittajyysmittaristo.

Itsearviointityökalu sisältää 72 kysymystä liittyen opettajan tekemään yritysyhteistyöhön, yrittäjyyden näkymiseen ja rooliin opetuksessa, yrittäjänä toimimista tukeviin pedagogisiin ratkaisuihin ja niiden arviointiin, yrittäjämäisten valmiuksien ohjaamiseen sekä vastaajan toimintaan yrittäjyyden edistäjänä työyhteisössään. Edellä kuvattuihin teemoihin liittyvät muuttujat on muotoiltu aikaisempien tutkimusten pohjalta ja niiden toimivuus sekä ymmärrettävyys on testattu kolmen pilotoija-ammattikorkeakoulun opettajaryhmien kanssa. Tutkimusmuuttujien lisäksi vastaajalta kysytään muutamia taustamuuttujia, kuten syntymävuosi, sukupuoli, koulutustausta, korkeakoulu, jossa työskentelee sekä arvio opetuksen osuudesta työajasta.

Ennen mittaristoon vastaamista järjestelmään tulee rekisteröityä ja luoda käyttäjätunnus. Vastaukset tallentuvat tietokantaan ja vastaaja pystyy tarkastelemaan aiempia vastauksiaan kirjautumalla sisään aiemmin luomallaan käyttäjätunnuksella.

Ammattikorkeakouluopettajille laadittu arviointijärjestelmä on osa yrittäjyyskasvatuksen arviointivälineperhettä, joka muodostuu perus- ja toisen asteen opettajille sekä opettajaksi opiskeleville laaditusta Yrittäjyyskasvatuksen mittaristosta sekä opettajankouluttajille laaditusta YVI-mittaristosta. Edellisten lisäksi kansainväliseen käyttöön on luotu kaksi englanninkielistä arviointivälinettä (Measurement Tool for Enterprise Education sekä Measurement Tool for Entrepre-

neurship Education) perus- ja toisen asteen opettajille. Järjestelmien kehittämistä löytyy tarkemmin tietoa Ruskovaara, Pihkala, Seikkula-Leino & Rytkölä (2015) artikkelista.

Yhteenveto ja pohdintaa

Yrittäjyyden edistäminen ammattikorkeakoulujen opetuksessa on moniulotteinen ilmiö, joka edellyttää opettajien osaamista ja asialle suotuisia asenteita. Yksi mahdollinen kehittämisen muoto on itsearviointi, joka tarjoaa mahdollisuuden paitsi peilata omia kokemuksiaan ja näkemyksiään, mutta myös havaita kehittämiskohteita. Opettajan yrittäjyysmittariston avulla ammattikorkeakouluopettaja voi reflektoida omaa toimintaansa yrittäjyyden edistämässä tuloksekkaiksi osoittautuneisiin konteksteihin ja toimintatapoihin. Sitä voivat hyödyntää sekä yksittäiset opettajat että työyhteisöt ja ammattikorkeakoulut omien kehittämistavoitteidensa asettamisessa ja niiden saavuttamisen organisoinnissa.

Tämän artikkelin tarkoituksena oli kuvata ammattikorkeakouluopettajille luodun yrittäjyystoimenpiteiden arviointityökalun teoreettinen viitekehys sekä rakentumisprosessi. Rakennettu työkalu on nyt ollut pilotoija-ammattikorkeakouluissa käytössä ja vuoden 2015 aikana järjestelmää esitellään muille ammattikorkeakouluille sekä sidosryhmille. Tämä työ on vasta alussa. Järjestelmä on kuitenkin jo nyt käyttöönotettavissa kaikissa Suomen 24 ammattikorkeakoulussa. Koska nyt on vasta pilotointivaihe takanapäin, ei artikkelimme tarkoitus ollut kuvata Opettajan yrittäjyysmittariston aineiston pohjalta laajemmin suomalaista ammattikorkeakoulukenttää. Laajemman kansallisen käyttöönoton jälkeen toivomme pystyvämme osallistumaan myös tällaiseen keskusteluun.

Jo nyt eri mittaristot tarjoavat lähes kaikille opettajille mahdollisuuden arvioida ja kehittää omaa yrittäjyyskasvatusta edistävää toimintaansa. Alkuperäinen Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo tarjoaa tämän erityisesti perus- ja toisen asteen opettajille. Lisäksi on olemassa omat mittaristonsa niin opettajaopiskelijoille kuin opettajankouluttajillekin, ja nyt siis myös ammattikorkeakouluopettajille. Seuraavat jatkokehittelyn arvoiset mittaristot voitaisiin kehittää esiasteen ja yliopistojen opettajia varten. Näin saataisiin käytännössä katetuksi koko opettajien joukko. Lisäksi erilaiset kansainväliset sovellukset voisivat olla mielenkiintoisia kehittämiskohteita.

Ammattikorkeakoulun yleisistä aluevaikuttavuuden ja yritysysteistyön tavoitteista johtuen yrittäjyysmittariston vaikuttavuus opettajan toimintaa ohjaavana työkaluna tulee selvittää. Vaikuttavuudenarviointi mahdollistaa yrittäjyysmittariston kehittämisen ja opettajan itsereflektion laadun kehittämisen. Vaikuttavuuden arvioinnissa tulee huomioida mittariston keskeiset teemat opettajan oman

toiminnan ja yritysysteistyön kehittymisen näkökulmasta. Näiden lisäksi yksi hedelmällinen jatkotutkimusaihe olisi opiskelijoiden yrittäjyysaikomusmittariston ja opettajan yrittäjyysmittariston yhdistäminen. Erityisen mielenkiintoista olisi nähdä, näkyykö tietyn oppilaitoksen opettajien yrittäjyyskasvatusmyönteisyys myös opiskelijoiden yrittäjyysaikomusten kehittämisessä. Mittaristojen yhdistäminen mahdollistaisi laajemman kuvan saamisen yrittäjyyskasvatuksesta ja sen vaikuttavuudesta ammattikorkeakouluissa. Pitkittäistutkimuksen avulla myös nähtäisiin, kehittyvätkö sekä opettajien yrittäjyyskasvatusaktiivisuus että opiskelijoiden yrittäjyysaikomukset mittaristojen käyttöönoton tuloksena. Jatkotutkimuksen kannalta olisi lisäksi mielenkiintoista vertailla opettajan suhtautumista yrittäjyyden opettamiseen ja yrittäjyysvalmiuksien kehittämiseen eri koulutusasteilla. Myös erilaiset opettaja- sekä korkeakoulukohtaiset pitkittäistutkimukset voisivat herättää laajaa kiinnostusta.

Yrittäjyyskasvatuksen edistämistoiminnassa on kuitenkin vielä varaa parantaa. Esimerkiksi asenteissa, mutta myös osaamisessa on mahdollista kehittyä. Ammattikorkeakouluopettajien kuten myös muiden opettajien kehittämiseksi eri mittaristot tarjoavat hyvät työkalut. Selvää on, että tämä ei kuitenkaan vielä yksin riitä. Mittaristojen tehokas käyttö ja levittäminen edellyttävät vahvaa sitoutumista paitsi opettajilta, niin erityisesti heidän esimiehiltään. Toivottavaa olisikin, että maan ammattikorkeakoulut voisivat sitoutua yhteisöinä siihen, että omaa toimintaa koskeva mittaristo otettaisiin säännöllisen kehittämisen työkaluksi. Erityisen tärkeää olisikin saada organisaatioiden johto hyväksymään ja ymmärtämään mittariston merkityksen oman työyhteisön tavoitteiden saavuttamisen ja strategisen toiminnan välineenä.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki. (2014). [Viitattu 23.8.2015]. Saatavana:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>

Arene. (2015). Arenen yrittäjyysuositukset 12.3.2015. [Verkkajulkaisu]. Arene ry ja Suomen Yrittäjät ry. [Viitattu 20.8.2015]. Saatavana:

<http://www.arene.fi/sites/default/files/PDF/2015/Arenen%20YS%2012032015.pdf>

Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H. & Thrane, C. (2011). The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry & higher education* 25 (6), 417–427.

- Boud, D. & Feletti, G. (1999). *Ongelmalähtöinen oppiminen – Uusi tapa oppia*. Terra Cognita. Helsinki.
- Carrier, C. (2005). Pedagogical Challenges in Entrepreneurship Education. In Kyrö, P. & Carrier, C. (eds.) 2005. *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education, 136– 87.
- 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.
- Covin, J. & Slevin, D. (1991). A conceptual model of entrepreneurship as firm behavior. *Entrepreneurship: Theory and practice* 16(1), 7–25.
- Fiet, J.O. (2000). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing* 16, 1-24.
- 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* 3(4), 233-269.
- Gibb, A. (2005). The Future of Entrepreneurship Education in Schools and Further Education Determining the Basis for Coherent Policy and Practice? In Kyrö, P. & Carrier, C. (eds.) 2005. *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education, 44 – 66.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä – Matkaopas opettajille*. WSOY. Helsinki.

- Hannula, H. (2014). Yrittäjyyskasvatuksen integrointi ammatillisen opettajakoulutuksen opetussuunnitelmaan Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Teoksessa Seikkula-Leino, J., Tiikkala, A. ja Yöntilä, L. (toim.) *Yrittäjyyskasvatusta suomalaiseseen opettajakoulutukseen ja opetukseen! YVI-hankkeen hedelmiä vuosilta 2010 - 2014*. Turun normaalikoulun julkaisu 1/2014. Newprint Oy, Raisio, 28-41.
- Holmgren, C., From, J., Olofsson, A., Karlsson, H., Snyder, K. & Sundström, U. (2004). Entrepreneurship education: salvation of damnation? *International journal of entrepreneurship* 8 (2004), 55-71.
- Jones, B. & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + training* 52 (1), 7-9.
- Kaakkois-Suomen yrittäjyyskasvatuksen strategia 2020. Väylä yrittäjyyteen. (2014). [Viitattu 23.8.2015]. Saatavana: http://developmentcentre.lut.fi/files/muut/Kaakkois_Suomen_yrittajyyskasvatuksen_strategia.pdf
- Kreiser, P. & Davis, J. (2010). Entrepreneurial orientation and firm performance: The unique impact of innovativeness, proactiveness, and risk-taking. *Journal of small business & entrepreneurship* 23(1), 39–51.
- Kreiser, P., Marino, L. & Weaver, K. (2002). Assessing the psychometric properties of the entrepreneurial orientation scale: A multi-country analysis. *Entrepreneurship: Theory & practice* 26(4), 71–95.
- Kumara, S. A. & Vasantha, S. C. (2009). Entrepreneurial characteristics among business management students: an empirical study. *ICFAI Journal of management research* 8 (6), 7-29.
- Kyrö, P. & Carrier, C. (2005). Entrepreneurial Learning in Universities Crosses and Bridges the Borders. In Kyrö, P. & Carrier, C. (eds.) 2005. *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education.

- Kyrö, P. & Ripatti, A. (2006). Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) 2006. *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 10 – 30.
- Lumpkin, G. & Dess, G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of management review* 21(1), 135–172.
- Miller, D. (1983). The correlates of entrepreneurship in three types of firms. *Management Science* 29(7), 770–791.
- Miller, D. (2011). Miller (1983) revisited: A reflection on EO research and some suggestions for the future. *Entrepreneurship: Theory & practice* 35(5), 873–894.
- Muuttuva yrittäjyys – Kehittämishjelma 2016. Suomen Yrittäjät. [Viitattu 23.8.2015]. Saatavana: http://www.yrittajat.fi/File/19b7ce6c-bd17-426c-b4b0-01e3b06b31d3/SY_kehittamisohjelma_netti.pdf
- Mwasalwiba, E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + training* 52 (1), 20-47.
- Mäntylä, R. (2002). *Yksin mutta yhdessä – Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto. HAMK & AKTK –julkaisuja 2/2002. Hämeenlinna.
- Opetusministeriö (2009). Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistämisen yhteistyöryhmän muistio. [Verkojulkaisu]. Helsinki: Opetusministeriö. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:10*. [Viitattu 14.2.2014]. Saatavana: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr10.pdf?lang=fi>
- Paasio, K. & Nurmi, P. (2006). Yliopistolliset yrittäjyysopinnot Suomessa. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) 2006. *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 32 – 56.
- Rae, D. (2005). Mid-career entrepreneurial learning. *Education + Training* 47(8/9), 562-574.

- Randerson, K., Bettinelli, C. & Fayolle, A. (2014). A configurational approach to entrepreneurial orientation. Teoksessa: Blackburn, R., Delmar, F., Fayolle, A. & Welter, F. (toim.) *Entrepreneurship, people and organisations: Frontiers in European entrepreneurship research*, 51–73. Cheltenham (UK): Edward Elgar Publishing Limited.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WSOY.
- Ruskovaara, E., Pihkala, T., Seikkula-Leino, J. & Rytkölä, T. (2015). Creating a Measurement Tool for Entrepreneurship Education – a Participatory Development Approach, In: *Developing, Shaping and Growing Entrepreneurship*, Fayolle, Kyrö & Liñán (Eds.): Edward Elgar. Entrepreneurship Research in Europe book. doi: 10.4337/9781784713584.
- Schlosser, F. (2014). Differences in key employees by firm age and entrepreneurial orientation. Teoksessa: Blackburn, R., Delmar, F., Fayolle, A. & Welter, F. (toim.) *Entrepreneurship, people and organisations: Frontiers in European entrepreneurship research*, 74–93. Cheltenham (UK): Edward Elgar Publishing Limited.
- Schlosser, F. & Todorovic, Z. (2006). Entrepreneurial charisma: A key to employee identification. *Journal of small business and entrepreneurship* 19(1), 49–62.
- Sewell, P. & Pool, L.D. (2010). Moving from conceptual ambiguity to operational clarity. Employability, enterprise and entrepreneurship in higher education. Viewpoint. *Education + training* 52(1), 89–94.
- Tynjälä, P. (1999). Konstuktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (Toim.) 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus – Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY, 160 – 179.
- Uddin, Md. R. & Bose, T. K. (2012). Determinants of entrepreneurial intention of business students in Bangladesh. *International journal of business and management* 7 (24), 128-137.
- Vesterinen, P. (2001). *Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 189. Jyväskylän Yliopisto.

Vrdoljak, I. and Dulcic, Z. (2011). University students' entrepreneurial characteristics – key for the future development. *International Conference Proceedings. Challenges of Europe 26-28 May, 2011, Split, Croatia*.

LIITE 1. Opettajan yrittäjyysmittariston muuttujat

	TAUSTAMUUTTUJAT (alasetoalikoista)	
	Syntymävuosi	
	Sukupuoli	
	Minkä alan koulutus sinulla on?	
	Missä tehtävässä toimit (valitse ensisijainen)	
	Valitse alasetoalikoista se korkeakoulu jossa työskentelet	
	Valitse koulutusala, jolla pääsääntöisesti työskentelet	
1	Mikä on opetuksen osuus työajastasi (sis. valmistelu, opetus, arviointi)?	0% - 1-20% - 21-40% - 41-60% - 61-80% - 81-100%
2	Opiskelijamme ovat järjestäytyneet erilaisiin yrittäjyystoiminnan yhteenliittymiin (järjestöt, killat ja vastaavat)	Ei - Kyllä
3	Korkeakoulumme on aktiivisesti ollut mukana tai tukenut em. yhteenliittymien syntymistä	Ei - Kyllä
4	Oletko työskennellyt liike-elämän palveluksessa?	En - Alle 2 vuotta -2-5 vuotta - 6-10 vuotta - 11-20 vuotta - yli 20 vuotta
5	Toimitko tällä hetkellä myös liike-elämän palveluksessa (työsuhteessa)?	Ei - Kyllä
6	Toimitko tällä hetkellä liike-elämän asiantuntijatehtävissä?	Ei - Kyllä
7	Oletko toiminut ennen opetustehtäviä yrittäjänä (pää- tai sivutoiminen yrittäjä)?	Ei - Kyllä
8	Toimitko tällä hetkellä yrittäjänä?	Ei - Kyllä
9	Oletko osallistunut viimeisen 3 vuoden aikana yrittäjyyttä käsitteleviin koulutuksiin?	En - 1-3 kertaa - enemmän kuin 3 kertaa
10	Teitkö viime lukuvuoden aikana opiskelijoiden kanssa yritysvierailuja?	En - 1-3 kertaa - enemmän kuin 3 kertaa
11	Kutsuitko viime lukuvuoden aikana vierailijoita yrityselämästä osallistumaan opetukseen?	En - 1-3 kertaa - enemmän kuin 3 kertaa
12	Ohjasitko viime lukuvuoden aikana yrityksille tehtäviä opinnäytetöitä?	Ei - Kyllä
13	Ohjasitko viime lukuvuoden aikana yritysten opiskelijoille toimeksiantamia projekteja?	Ei - Kyllä
14	Ohjasitko viime lukuvuoden aikana yrityksissä tapahtuvia työharjoitteluja?	Ei - Kyllä
15	Osallistuitko viime lukuvuoden aikana yrityksiin kohdistuviin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin?	Ei - Kyllä
16	Kehititkö viime lukuvuoden aikana uusia toimintamalleja yritysyhteistyöhön?	Ei - Kyllä

17	Teitkö viime lukuvuoden aikana yhteistyötä yrittäjäjärjestöjen tai muiden yrittäjyyttä edistävien toimijoiden kanssa?	Ei - Kyllä
	Siirrä (hiirellä) valikon keskellä olevaa kohdistinta	
18	Yrittäjyyden edistäminen kuuluu osaksi työtäni	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
19	Toimin työssäni yrittäjämäisesti	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
20	Opetustapani on pääsääntöisesti valmentava	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
21	Hyödynnän yrittäjyyttä edistäviä kilpailuja (esim. liikeideakilpailu) ja tapahtumia opetuksessani	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
22	Hyödynnän yrityksiä, yrittäjiä ja heidän tarinoitansa opetuksessani	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
23	Ohjaan opiskelijoitani oppimaan yrittäjyyttä työharjoittelussa	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
24	Käytän opetuksessani yrittäjyyttä ja/tai yritystoimintaa simuloivia menetelmiä, kuten yrityksen perustamisharjoituksia, yrityspelejä tai harjoitusyritystoimintaa	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
25	Omaan opetukseeni kuuluu opiskelijoiden osuuskunnassa tms. tiimiyrityksessä toimiminen	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
26	Yrittäjyys on mukana arviointikohteena ja/tai arviointikriteerinä opetuksessani	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
27	Arvioin säännöllisesti kehittymistäni yrittäjyyden edistäjänä	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
28	Minusta yrittäjyyttä pitäisi integroida osaksi oppiaineeni opetusta	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
29	Minusta yrittäjyyteen liittyvien asioiden opettaminen on mielenkiintoista	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
30	Minusta yrittäjyyttä on vaikea ottaa osaksi oppiaineeni opetusta	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
31	En pidä yrittäjyyden opettamista tärkeänä omassa oppiaineessani	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
32	Haluan osallistua oppilaitoksessani yrittäjyyden edistämiseen liittyviin opetuskokeiluihin	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
33	Mielestäni on hyvä, että opiskelijat toimivat yrittäjinä opiskeluaikanaan	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
34	Uskallan kokeilla uusia toimintatapoja, vaikka koen onnistumisen epävarmana	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
35	Uusien ideoiden tuottaminen on minulle helppoa	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
36	Löydän ongelmiin yleensä enemmän ratkaisuvaihtoehtoja kuin muut	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
37	Kykenen kyseenalaistamaan totuttuja toimintatapoja	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
38	Pyrin etsimään parempia tapoja asioiden tekemiseksi	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä

39	Pyrin aktiivisesti laajentamaan yrityskontaktieni määrää	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
40	Minun on helppo aloittaa yritysyhteistyö	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
41	Minun on helppoa tehdä yhteistyötä yritysten kanssa	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
42	Työyhteisössämme ideoidaan vapaasti	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
43	Työyhteisössämme hyödynnetään erilaisten osaajien asiantuntemusta	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
44	Työyhteisössämme hyväksytään virheet	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
45	Keskustelemme yrittäjyyden edistämisestä työyhteisössämme	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
46	Organisaatiossamme on asetettu tavoitteet yritysyhteistyölle	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
47	Organisaatiossamme kerätään palautetta yritysyhteistyöstä	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
48	Organisaatiossamme seurataan yritysyhteistyölle asetettujen tavoitteiden toteutumista	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
49	Arvioin työyhteisömme onnistumista yrittäjyyden edistämisen näkökulmasta	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
50	Vahvistan työyhteisöni yrittäjyyden edistämistoimintaa	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
51	Kehitän työyhteisöni yrittäjyyskasvatustoimintaa	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
	Kuinka seuraavat väittämät vastaavat ta- paasi toimia: Ohjaan opiskelijoitani...	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
52	tekemään päätöksiä epävarmoissa tilanteissa	
53	kokeilemaan uusia asioita	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
54	ideoimaan vaihtoehtoisia tapoja asioiden tekemiseksi	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
55	kyseenalaistamaan totuttuja toimintatapoja	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
56	ennakoimaan tulevia mahdollisuuksia	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
57	ottamaan vastuun omasta toiminnastaan	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
58	asettamaan tavoitteita oppimiselleen	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
59	itseohjautuvaan toimintaan	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
60	oppimaan virheistä	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
61	pohtimaan tulevaisuuden suunnitelmiaan	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
	Ota kantaa seuraaviin väittämiin...	
62	Yritykset ovat aktiivisesti mukana tutkimus- ja kehittämishankkeidemme suunnittelussa	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
63	Yritysten tarpeet huomioidaan hankesuunnittelussamme	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
64	Yritysten osaamistarpeet huomioidaan koulutussuunnittelussamme	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
65	Korkeakoulumme strategiat tukevat yrittäjyyden edistämistä työssäni	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
66	Opetussuunnitelmamme tukee yrittäjyyden edistämistä työssäni	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä

67	Käytössämme oleva laadunhallintajärjestelmä tukee yrittäjyyden edistämistoimiani	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
68	Käytössämme oleva palkkausjärjestelmä kannustaa yrittäjyyden edistämiseen	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
69	Käytössämme oleva asiakastietojärjestelmä tukee yrittäjyyden edistämistoimiani	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
70	Organisaatiomme ylin johto tukee yrittäjyyden edistämistä konkreettisin toimenpitein	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
71	Lähiesimieheni tukee yrittäjyyden edistämistä työssäni	Täysin eri mieltä - Täysin samaa mieltä
72	Haluatko lisätä jotain? Tähän voit kirjoittaa muista yrittäjyyden edistämistoimistasi. Sana on vapaa!	Vapaa sana kenttä

YRITTÄJYYSAIKOMUSTEN MUUTOS VALMISTUMISEN JÄLKEEN AMMATILLISELLA TOISELLA ASTEELLA

Joensuu-Salo Sanna, Varamäki Elina ja Viljamaa Anmari
Seinäjoen ammattikorkeakoulu

sanna.joensuu-salo@seamk.fi, elina.varamaki@seamk.fi, anmari.viljamaa@seamk.fi

Tiivistelmä

Artikkelin tavoitteina on selvittää, (1) miten yrittäjyysaikomukset kehittyvät opintojen aikana ja valmistumisen jälkeen sekä (2) mitä vaikutusta asenteiden, lähipiirin tuen ja pystyvyysuskomuksen muutoksella on aikomusten muutokseen. Lisäksi alataavoitteena on selvittää, (3) mikä merkitys sukupuolella ja vanhempien roolimalleilla on yrittäjyysaikomusten muutoksessa. Aineistoa on kerätty Entre Intentio -mittaristolla, joka pohjautuu pitkälti Ajzenin (1991) Theory of Planned Behavior -malliin. Entre Intentio -mittarin operationalisoinnissa on hyödynnetty Kolvereidin (1996) sekä Tkachevin ja Kolvereidin (1999) aiempaa mittarinrakennustyötä.

Koulutuskeskus Sedusta vuosina 2010-2013 valmistuneille suunnattu yrittäjyysaikomusten tutkimus toteutettiin lokakuussa 2014 – tammikuussa 2015 osana Koulutuskeskus Sedusta valmistuneiden yleistä sijoittumistutkimusta. Heidän valmistumisestaan oli ehtinyt kulua tutkimushetkellä noin vuosi. Tämän artikkelin aineisto koostuu sellaisista vastanneista, jotka olivat valmistuneet vuosina 2010-2011 ja joille löydettiin kaikilta opintovuosilta aiempi Entre Intentio -mittauksen tulos. Kaiken kaikkiaan vuosina 2010-2011 valmistuneita vastanneita oli seurantatutkimuksessa 454 valmistunutta, joista 60:lle vastaajalle löytyi valmistumisen jälkeisen mittauksen lisäksi aiempi mittaustulos jokaiselta kolmelta opintovuodelta. Tämän tutkimuksen analyysi perustuu neljän mittauksen aineistoon.

Kokonaistulokset osoittivat, että yrittäjyysaikomukset laskevat ensin toiselle opintovuodelle, mutta nousevat sen jälkeen tasaisesti hieman korkeammalle valmistumisen jälkeen kuin opintojen alkaessa. Muutokset eivät ole tilastollisesti merkitseviä, joten yrittäjyysaikomukset ovat verrattain stabiileja. Toisaalta asenteet yrittäjyyttä kohtaan kehittyvät voimakkaasti positiivisemmiksi valmistumi-

sen jälkeen, kun taas arvio lähipiirin tuesta valmistuneen yrittäjyysuraa kohtaan kehittyy negatiiviseen suuntaan. Pystyvyys yrittäjän toimimiseen säilyy suurin piirtein samalla tasolla sekä opintojen aikana että valmistumisen jälkeen. Miesten ja naisten välillä ei ole juurikaan eroa yrittäjyysaikomusten tai yrittäjyysasenteiden muutostrendeissä, mutta naisilla pystyvyys laskee huomattavasti opintojen aikana kun taas miehillä se nousee toiselta vuosikurssilta tasaisesti valmistumisen jälkeiseen aikaan. Myös arvio läheisten mielipiteestä on negatiivisempi naisilla valmistumisen jälkeen. Niillä opiskelijoilla, joilla vähintään toinen vanhemmista toimii yrittäjänä, yrittäjyysasenteet ja -aikomukset, pystyvyys toimia yrittäjänä sekä arvio lähipiirin tuesta kehittyvät positiivisemmin kuin muilla. Lineaarinen regressioanalyysi aikomusten muutoksesta osoittaa, että eniten aikomusten muutosta selittää asennemuutos ja sen jälkeen muutos pystyvyydessä toimia yrittäjänä. Myös lähipiirin tuen muutos selittää positiivisesti muutosta. Koko malli selittää muutoksen vaihtelusta 45 %. Tulokset osoittavat, että toisen asteen yrittäjyyskasvatuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota erityisesti asennekasvatukseen ja tukea opiskelijoiden käsitystä omasta pystyvyydestään toimia yrittäjänä. Ne opiskelijat, joilla on yrittäjyyteen liittyviä roolimalleja omassa perheessään, tulisi ottaa erityisesti huomioon yrittäjyyskasvatusta suunniteltaessa.

Avainsanat: Yrittäjyysaikomukset, ammatillinen toinen aste, pitkittäistutkimus

Johdanto

Yrittäjyysaikomuksia on tutkittu paljon korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa (esim. Wang & Wong 2004; Wu & Wu 2008; Veciana ym. 2005; Vrdoljak & Dulcic 2011; Souitaris ym. 2007), mutta ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden yrittäjyysaikomuksia ei juuri ole tutkittu. Samoin pitkittäistutkimukset ovat harvinaisia muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta (Matlay & Carey 2007; Joensuu ym. 2013; Joensuu ym. 2014). Tämän artikkelin aineisto on ainutlaatuinen, jossa ammatillisen opiskelijan yrittäjyysaikomuksia seurataan kolmena opintovuonna sekä vuosi valmistumisen jälkeen.

Aineisto perustuu Seinäjoen ammattikorkeakoulussa rakennettuun ja testattuun Entre Intentio -mittariin, joka on kehitetty Ajzenin (1991) Theory of Planned Behavior -teorian pohjalta. TPB-teoriaa on käytetty paljon yrittäjyysaikomusten tutkimuksessa kansainvälisesti ja siinä asenteet, lähipiirin tuki ja pystyvyysuskomus selittävät aikomusten kehittymistä. Toisaalta Fayolle ja Liñán (2013) uskovat tutkimussuuntauksen siirtyvän vähitellen yli TPB-mallin tarjoten uusia näkökulmia henkisiin prosesseihin yrittäjyysaikomusten muodostumisessa. Tämän artikkelin arvo TPB-mallin soveltamisen ja kehittymisen suhteen on mahdollisuus tarkastella mallin toimivuutta pitkällä aikavälillä.

Artikkelin tavoitteina on selvittää, (1) miten yrittäjyysaikomukset kehittyvät opintojen aikana ja valmistumisen jälkeen sekä (2) mitä vaikutusta asenteiden, lähipiirin tuen ja pystyvyysuskomuksen muutoksella on aikomusten muutokseen. Lisäksi alatavoitteena on selvittää, (3) mikä merkitys sukupuolella ja vanhempien roolimalleilla on yrittäjyysaikomusten muutoksessa.

Artikkeli koostuu viidestä pääluvusta. Johdannon jälkeen luvussa kaksi on esitelty tutkimuksen teoreettinen viitekehys sekä hypoteesit. Luvussa kolme on käyty läpi tutkimuksen metodologiaa ja luvussa neljä on esitelty tutkimuksen tulokset. Luku viisi esittelee tutkimuksen johtopäätökset, käytännön implikaatiot, rajoitukset sekä jatkotutkimusehdotukset.

Teoreettinen viitekehys

Suunnitellun käyttäytymisen teoria

Suunnitellun käyttäytymisen teorian mukaan (Ajzen 1991) aikomukset eli intentionit ovat keskeinen yksilön käyttäytymistä selittävä tekijä. Aikomus toteuttaa tiettyä käyttäytymistä onkin todettu parhaaksi yksittäiseksi yksilön käyttäytymistä ennustavaksi tekijäksi (Fishbein & Ajzen 1975; Bagozzi, Baumgartner & Yi 1989; Krueger & Carsrud 1993). Teorian perusteella käyttäytyminen toteutuu sitä todennäköisemmin mitä voimakkaampi aikomus on (Ajzen 1991). Aikomuksia puolestaan selittää kolme käsitteellisesti itsenäistä muuttujaa, jotka ovat asenteet kyseistä käyttäytymistä kohtaan, lähipiirin tuki kyseiselle käyttäytymiselle sekä yksilön pystyvyysuskomus (Ajzen 1991, 188).

TPB-malli on laajalle levinnyt, ja sitä on niin testattu, kehitetty kuin kritisoitukin useilla rintamilla (Armitage & Conner 2001; Sheeran 2002). Yrittäjyystutkimuksessa ja opiskelijapopulaatioihin kohdistuvassa yrittäjyystutkimuksessa mallia on käytetty usein (ks. esim. Krueger & Carsrud 1993; Krueger, Reilly & Carsrud 2000; Barbosa, Fayolle & Lassas-Clerc 2006). Aiempi tutkimus on osoittanut myös aikomuksen ja käyttäytymisen välisen yhteyden ainakin yrittäjyyden kontekstissa (Kautonen, van Gelderen & Tornikoski 2013). Tässä artikkelissa yrittäjyysaikomuksilla ymmärretään sitä, missä määrin yksilöllä on tai ei ole aikomuksia ryhtyä yrittäjäksi valmistumisen jälkeen tai myöhemmässä vaiheessa uraansa, ja kuinka todennäköistä on, että henkilö voisi ryhtyä yrittäjäksi (Krueger & Carsrud 1993).

Ajzenin ja Fishbeinin (2004) mukaan TPB-mallin kolme aikomusten osatekijää (asenne, lähiympäristön tuki ja pystyvyysuskomus) riittävät ennustamaan yksilön aikomuksia, mutta kontekstista riippuen myös yksi tai kaksi osatekijää ehkä

riittävät. Teorian mukaan myös osatekijöiden suhteellinen tärkeys saattaa vaihdella eri tilanteissa. Kautosen, van Gelderenin ja Finkin (2013) tutkimuksessa asenteet, lähiympäristön tuki ja pystyvyysuskomus selittivät yhteensä 59 prosenttia aikomusten vaihtelusta. Suurin osa relevanteista tutkimuksista pitää tärkeimpänä yrittäjyysaikomuksen osatekijänä pystyvyysuskomusta (Shapiro & Sokol 1982; Boyd & Vozikis 1994; Krueger ym. 2000; Kristiansen & Indarti 2004; Linan 2004; Sequeira, Mueller & Mcgee 2007; Wilson, Kickul & Marlino 2007; Drost & McGuire 2011; Finisterra do Paco, Ferreira, Raposo, Rodrigues & Dinis 2011; Lee, Wong, Foo & Leung 2011; Pihie & Bagheri 2011). Osassa tutkimuksia on kuitenkin todettu asenne tärkeimmäksi välillä (Zampetakis, Kafetsios, Bouranta, Dewett & Moustakis 2009; Moi, Adeline & Dyana 2011; Joensuu, Viljamaa, Varamäki & Tornikoski 2013; Varamäki, Joensuu & Viljamaa 2013) ja osassa myös lähiympäristön tuki (Aizzat, Noor Hazlina, & Chew 2009; Lope, Zaidatol & Hassan 2009; Engle ym. 2010; Siu & Lo 2013).

Kuten todettu, TPB-mallissa aikomus on lähtökohtaisesti käyttäytymisen suora edeltäjä (Ajzen 1991). Aikomuksen ja käyttäytymisen välillä onkin löydetty jopa 0.9–0,96 korrelaatioita (Ajzen, Csasch & Flood 2009). Aikomusten osatekijöillä (edeltävät muuttujat asenne, lähipiirin tuki ja pystyvyysuskomus) voi kuitenkin olla myös suora yhteys käyttäytymiseen. Pystyvyysuskomuksesta Ajzen (1991) jo alkuaan totesi, että se paitsi vaikuttaa aikomuksiin myös ennustaa suoraan käyttäytymistä. Tämä yhteys on löydetty myös useissa tutkimuksissa (Ingram, Cope, Harju & Wuench 2000; Jung, Ehrlich, De Noble & Baik 2001; Sequira ym. 2007; Townsend, Busenitz & Arthurs 2010; ks. myös Kautonen, Van Gelderen & Tornikoski 2013), mutta esimerkiksi Kolvereid ja Isaksen (2006) eivät löytäneet yhteyttä pystyvyysuskomuksen ja yrityksen perustamisen välillä.

Sukupuolen ja roolimallien vaikutus

Sukupuolen vaikutusta yrittäjyysaikomuksiin on myös tutkittu paljon. Pääsääntöisesti aiempi tutkimus osoittaa, että miesten yrittäjyysaikomukset ovat korkeammat ja he myös ryhtyvät useammin yrittäjiksi (Crant 1996; Kourilsky & Walstad 1998; Wang & Wong 2004; Wilson, Marlino & Kickul 2004; Shay & Terjesen 2005; Linan & Chen 2009), joskaan kaikissa tutkimuksissa ei ole löydetty korrelaatiota sukupuolen ja aikomusten välillä (Kristiansen & Indarti 2004; Drost & McGuire 2011; Sequeira ym. 2007; Pruett ym. 2009; Yordanova & Tarazon 2010).

Toinen merkittävä tekijä ovat roolimallit. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi isän tai äidin yrittäjyydellä on yrittäjyysaikomuksia ja itse yrittäjyyskäyttäytymistä lisäävä vaikutus (Kolvereid 1996; Henley 2005; van Auken,

Fry & Stephens 2006; Linan & Santos 2007; Sequeira ym. 2007; Boissin, Branchet, Emin & Herbert 2009; Linan & Chen 2009; Prodan & Drnovsek 2010; Kuckertz & Wagner 2010; Engle ym. 2010; Bosma ym. 2012; Uygun & Kasimoglu 2013), vaikka joitakin päinvastaisiakin tuloksia on löydetty (Kickul, Wilson, Marlino & Barbosa 2008; Marques, Ferreira, Gomes & Rodrigues 2012). Sukupuoli saattaa myös välittää roolimallien vaikutusta. Esimerkiksi Kickul ym. (2008) totesivat, että vanhempien yrittäjyys vaikutti positiivisesti tyttöjen kiinnostumiseen yrittäjyydestä, mutta samaa vaikutusta ei huomattu poikien kohdalla.

Yrittäjyysaikomusten kehittyminen

Yrittäjyysaikomusten kehittymistä pitkällä aikavälillä on tutkittu vain vähän. Joensuu ym. (2014) totesivat, että ammattikorkeakouluopiskelijoiden kohdalla yrittäjyysaikomukset laskevat opintojen kuluessa ja muutokset olivat merkitseviä kaikilla koulutusaloilla. Myös aiemmat tutkimukset ovat todenneet yrittäjyysaikomusten laskevan opintojen kuluessa (esim. Fayolle ym. 2005; Henley 2007; Pihkala 2008; Wu & Wu 2008; Nabi ym. 2010). Joensuun ym. (2014) tutkimuksessa samankaltainen laskusuunta löytyi myös toisen asteen opiskelijoilta lukuun ottamatta yhtä oppilaitosta, jossa yrittäjyysaikomukset nousivat.

Yrittäjyysaikomusten muutosta toisella asteella selittivät Joensuun ym. (2014) tutkimuksessa eniten muutos pystyvyysuskomuksessa ja muutos asenteissa, myös muutoksella lähiympäristön tuessa oli merkitystä. Sukupuoli näyttäisi vaikuttavat myös muutokseen: miehillä yrittäjyysaikomusten kehittyminen on positiivisempaa (ts. ne eivät laske niin paljon) kuin naisilla.

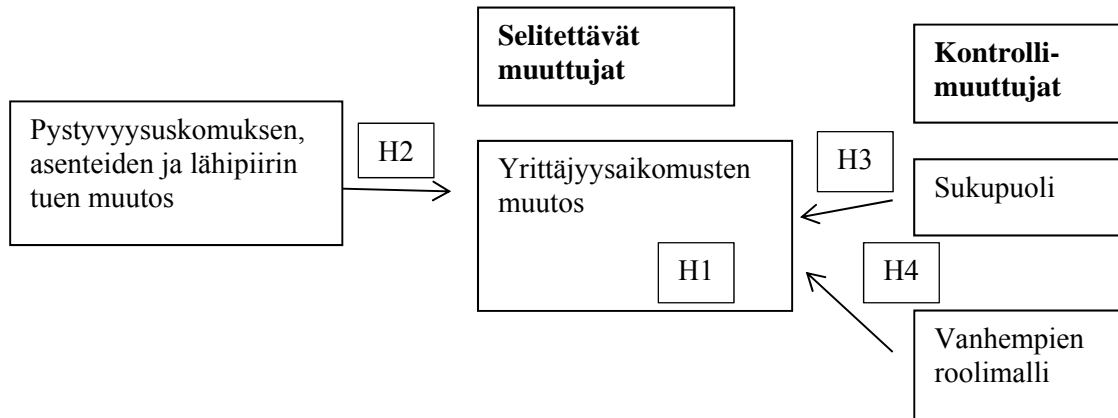
Tutkimushypoteesit

Edellä esitettyihin aiempiin tutkimuksiin perustuen voidaan esittää seuraavanlaiset hypoteesit:

- Hypoteesi 1: Yrittäjyysaikomukset laskevat opintojen aikana ja opintojen jälkeen
- Hypoteesi 2: Yrittäjyysaikomusten muutokseen vaikuttavat muutos pystyvyysuskomuksessa, muutos asenteissa yrittäjyyttä kohtaan sekä muutos lähipiirin tuessa
- Hypoteesi 3: Miehillä yrittäjyysaikomukset kehittyvät positiivisemmin kuin naisilla

- Hypoteesi 4: Roolimalleilla (isän ja äidin yrittäjäys) on positiivinen vaikutus yrittäjyysaikomusten kehittymiseen

Kuviossa 1 on havainnollistettu tutkimuksen asetelmaa.



Kuvio 1. Tutkimuksen asetelma.

Metodologia

Muuttujat

Entre intention -mittarin operationalisoinnissa on hyödynnetty Kolvereidin (1996) sekä Tkachevin ja Kolvereidin (1999) aiempaa mittarinrakennustyötä (ks. tarkemmin Joensuu ym. 2014; Varamäki, ym. 2013). Mittari koostuu TPB-malliin pohjautuvista väittämistä liittyen yrittäjyysaikomuksiin, asenteisiin, pystyvyyssuskomukseen ja lähiympäristön tukeen. Tähän tutkimukseen mittaria lyhennettiin tiedonkeruun tarpeiden vuoksi.

Yrittäjyysaikomuksia mitattiin kolmella väittämällä. Yrittäjyysaikomuksia mittaavat kysymykset korreloivat erittäin voimakkaasti keskenään. Näistä muodostettiin yhteismuuttuja *Yrittäjyysaikomukset*, jonka reliabiliteetti on erittäin hyvä ($\alpha=0,961$). Yrittäjyysaikomusten kokonaiskeskiarvo oli 3,3, keskihajonta 1,9, minimi 1 ja maksimi 7.

Pystyvyyttä yrittäjänä toimimiseen mitattiin kolmen väittämän avulla. Näistä väittämistä muodostettiin yhteismuuttuja *Pystyvyys yrittäjänä toimimiseen*, jonka reliabiliteetti oli hyvä ($\alpha=0,726$). Yhteismuuttujan keskiarvo oli 4,0, keskihajonta 1,2, minimi 1 ja maksimi 7.

Yrittäjyysasenteita mitattiin viiden mielikuvaväittämän avulla, joista neljä oli positiivista ja yksi negatiivinen. Negatiivinen väittämä ei kuitenkaan korreloinut

hyvin käännettynäkään muiden muuttujien kanssa, joten se jätettiin pois yhteismuuttujaa muodostettaessa. Neljästä mielikuvasta muodostettiin yhteismuuttuja *Yrittäjyysasenteet* ($\alpha=0,843$). Yrittäjyysasenteiden keskiarvo oli 4,6, keskihajonta 1,4, minimi 1 ja maksimi 7.

Lähipiirin tukea mitattiin vain yhden väittämän kautta: ”Uskon, että minulle erittäin tärkeät ihmiset ajattelevat, että minun pitäisi tavoitella oman yrityksen perustamista ja yrittäjänä toimimista valmistumiseni jälkeen” asteikolla 1=ei pitäisi – 7= pitäisi. Väittämän keskiarvo oli 3,5, keskihajonta 1,8, minimi 1 ja maksimi 7.

Kaikki käytetyt väittämät on esitetty liitteessä 1.

Aineisto

Tutkimus suoritettiin kokonaistutkimuksena kaikille Koulutuskeskus Sedusta toisen asteen tutkinnon vuonna 2010–2011 suorittaneille nuorille. Nämä olivat osallistuneet aiempaan Entre intentio -mittaukseen opintojensa aikana. Puhelimitse haastateltujen valmistuneiden opiskelijoiden tavoittamiseksi tarvittavat yhteystiedot saatiin Koulutuskeskus Sedun opiskelijahallintojärjestelmästä. Puhelinhaastattelut toteutti yhteensä neljä eri haastattelijaa, jotka kirjasivat valmistuneiden opiskelijoiden vastaukset webropol-järjestelmään reaaliaikaisesti haastattelua tehdessään.

Kaiken kaikkiaan näitä kolme vuotta sitten valmistuneita tavoitettiin 454 vastaajaa. Tätä tutkimusta varten vastaajista etsittiin sellaiset valmistuneet, joilta löytyi vastaus jokaiseen aiempaan Entre intentio -mittaukseen kolmelta eri vuodelta (ensimmäiseltä, toiselta ja kolmannelta opiskeluvuodelta). Tällaisia vastaajia tunnistettiin yhteensä 60 henkilöä, joista tämän artikkelin aineisto koostuu. Näiltä valmistuneilta on siis kaiken kaikkiaan neljä mittausta yrittäjyysaikomuksista: kolme opiskelun ajalta ja yksi mittaus vuosi valmistumisen jälkeen.

Eniten vastaajia oli tekniikan ja liikenteen alalta (24) ja toiseksi eniten liiketalouden ja hallinnon alalta (19). Muilta aloilta vastaajia oli vain muutamia. Taulukossa 2 on esitetty vastaajien koulutusala.

Taulukko 2. Vastaajien koulutusalat.

Sedu koko aikasarja Koulutusala	Lukumäärä
Kulttuuriala	5
Liiketalouden ja hallinnon ala	19
Luonnontieteiden ala	2
Luonnonvara- ja ympäristöala	1
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	4
Sosiaali- ja terveysala	5
Tekniikan ja liikenteen ala	24
Kaikki	60

Miehiä vastaajista oli 48 % ja naisia 52 %. Vastaajista 41 %:lla vähintään toinen vanhemmista toimi yrittäjänä.

Tutkimusaineisto käsiteltiin tilastollisesti IBM SPSS Statistics 19 -ohjelmalla. Tutkimustuloksia käsiteltiin sekä suorina jakaumina sekä keskiarvoina. Lisäksi eri tekijöiden välisten yhteyksien selvittämiseksi käytettiin lineaarista regressio-analyysiä ja keskiarvojen yhteydessä varianssianalyysia tai t-testiä tilastollisen merkitsevyyden selvittämiseksi. Mikäli keskiarvotestien oletukset eivät olleet voimassa, käytettiin merkitsevien erojen toteamiseen vastaavia ei-parametrisia testejä (Mann-Whitneyn U-testi ja Kruskal-Wallis test).

Tulokset

Seuraavassa on kuvattu tulokset yrittäjyysaikomusten kehittymisen osalta sekä sukupuolen ja roolimallien vaikutusta.

Yrittäjyysaikomusten muutos valmistumisen jälkeen

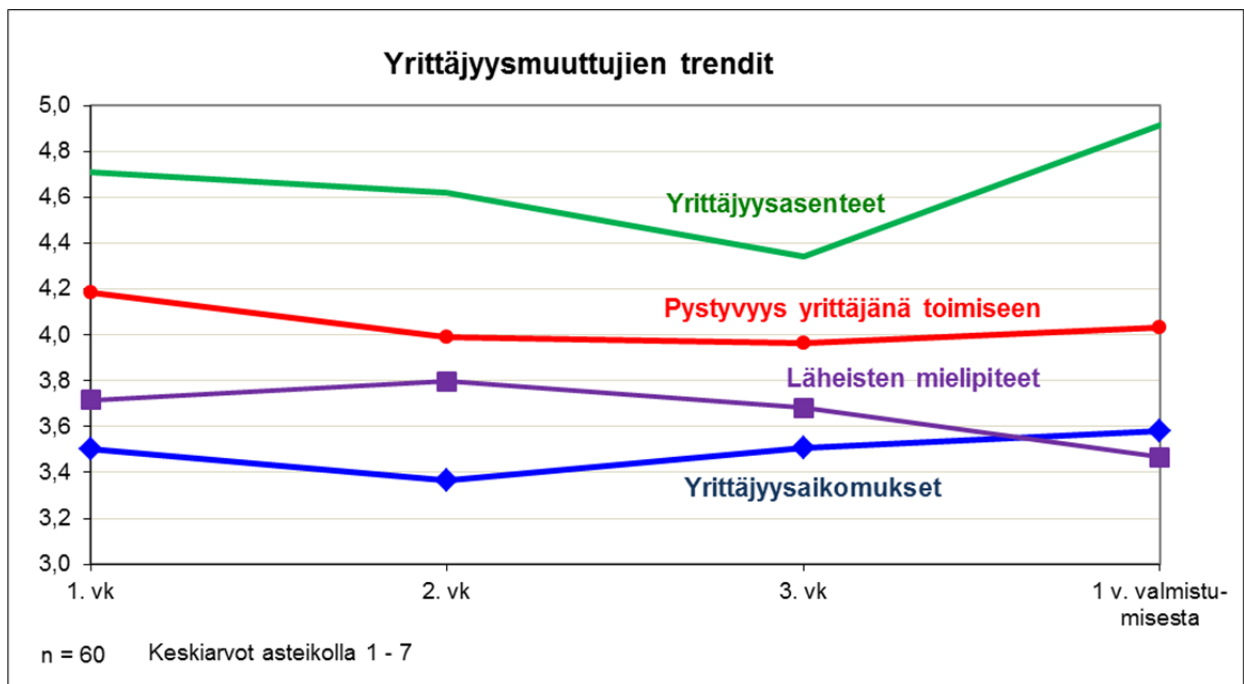
Taulukossa 3 on esitetty keskiarvot ja keskihajonnat aikasarjana yrittäjyysaikomuksista, yrittäjyysasenteista, pystyvyytenä toimia yrittäjänä ja läheisten mielipiteistä. Yrittäjyysasenteiden keskiarvoissa on tilastollisesti merkitsevä ero kolmannen vuosikurssin aikaisen mittauksen (keskiarvo 4,3) ja vuosi valmistumisen jälkeen tehdyn mittauksen (keskiarvo 4,9) välillä.

Taulukko 3. Muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat.

Sedu koko aikasarja	N	1. vsk		Til. merk.	2. vsk		3. vsk		Til. merk.	1 v. valmistumisesta	
		KA	Keskihajonta		KA	Keskihajonta	KA	Keskihajonta		KA	Keskihajonta
Yrittäjyysaikomukset	60	3,5	1,66		3,4	1,68	3,5	1,54		3,6	2,03
Yrittäjyysasenteet	60	4,7	1,27		4,6	1,16	4,3	1,25	**	4,9	1,35
Pystyvyys yrittäjänä toimimiseen	60	4,2	0,63		4,0	0,54	4,0	0,57		4,0	0,98
Läheisten mielipiteet	59	3,7	1,37		3,8	1,26	3,7	1,11		3,5	1,79

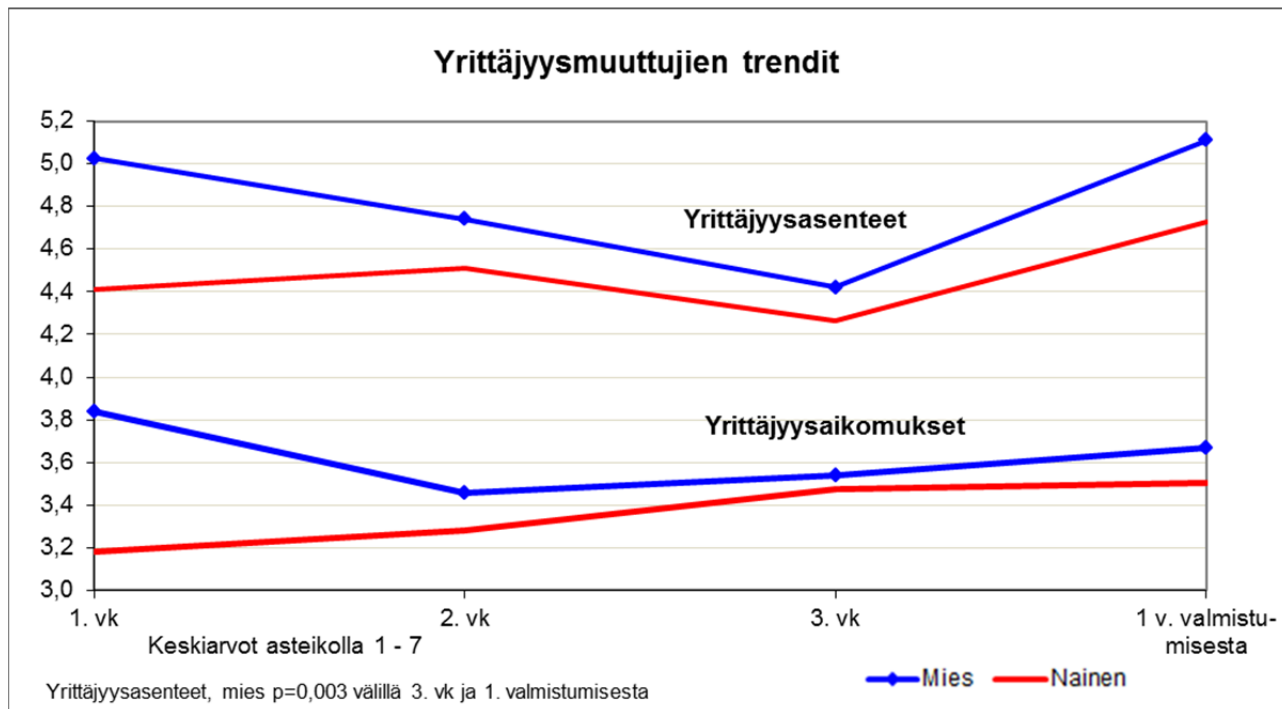
* p< .05. ** p< .01. *** p<.001

Kuviossa 2 on esitetty yrittäjyysmuuttujien trendit. Kuvioista näkee, että yrittäjyysasenteet ovat selvästi korkeammat läpi koko mittausjakson verrattuna muihin yrittäjyysmuuttujiin. Asenteet yrittäjyyttä kohtaan laskevat ensin kolmannelle vuosikurssille, mutta valmistumisen jälkeen ne nousevat korkeammalle kuin opiskelun alussa. Pystyvyys toimia yrittäjänä säilyy hyvin samalla tasolla sekä opiskeluaikaan että valmistumisen jälkeen. Arvio läheisten mielipiteestä vastaajan yrittäjyysuraa kohtaan on opiskeluaikana myönteisempi kuin valmistumisen jälkeen. Yrittäjyysaikomukset taas ensin laskevat toiselle vuosikurssille, palautuvat ensimmäisen vuoden tasolle kolmantena opiskeluvuotena ja nousevat siitä vielä hieman valmistumisen jälkeen. Hypoteesi 1 ei saa näin ollen tukea: yrittäjyysaikomukset eivät laske merkittävästi opintojen aikana ja päinvastoin vuosi valmistumisen jälkeen ne ovat hieman korkeammat kuin opintojen alussa.



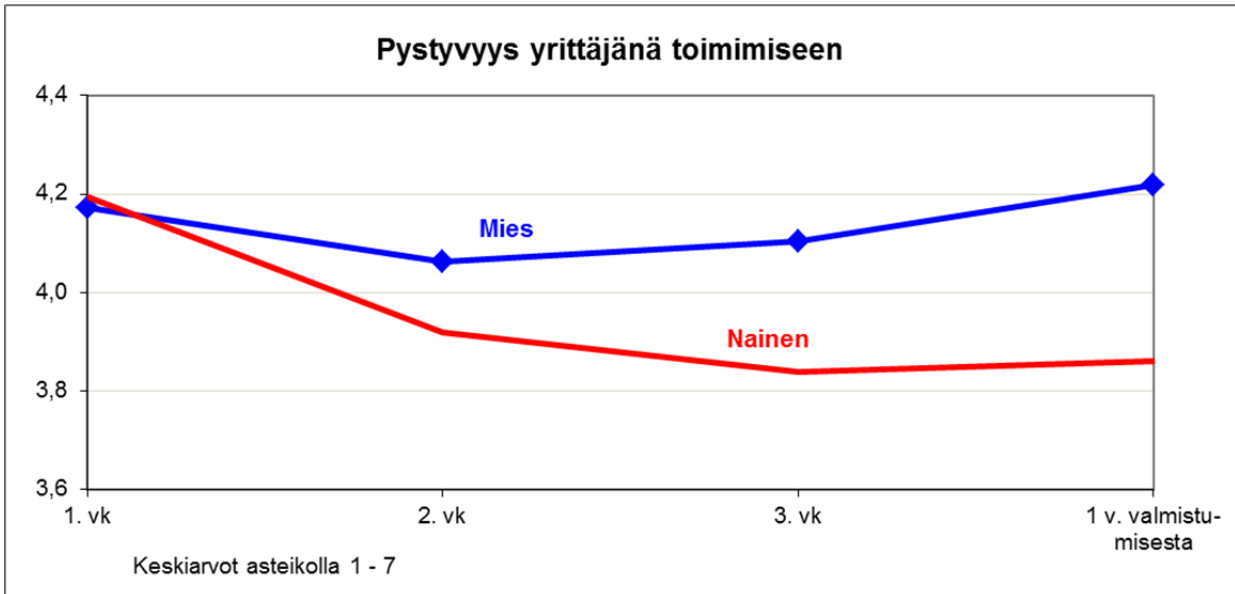
Kuvio 2. Muuttujien kehittyminen neljän eri mittauksen aikana.

Miesten ja naisten välillä on eroja yrittäjyysmuuttujien kehitymisessä. Kuviossa 3 on esitetty ensin yrittäjyysasenteiden ja yrittäjyysaikomusten kehittyminen erikseen miesten ja naisten osalta. Miehillä asenteet yrittäjyyttä kohtaan ja yrittäjyysaikomukset ovat koko aikasarjan korkeammalla tasolla kuin naisten. Miehillä asenteet kehittyvät tilastollisesti merkitsevästi kolmannelta vuosikurssilta valmistumisen jälkeiseen mittaukseen (4,4 vs. 5,1, $p=0,003$). Myös naisilla asenteet nousevat, mutta eivät niin jyrkästi kuin miehillä. Yrittäjyysaikomukset nousevat naisilla tasaisesti kolmannelle vuosikurssille asti, jonka jälkeen ne pysyvät samalla tasolla. Miehillä taas aikomukset ensin laskevat ensimmäiseltä vuosikurssilta toiselle vuosikurssille, mutta nousevat sen jälkeen maltillisesti. Aikomusten taso jää miehillä kuitenkin alhaisemmaksi vuosi valmistumisen jälkeen kuin ne olivat ensimmäisen vuosikurssin aikana. Naisilla aikomukset vuorostaan ovat valmistumisen jälkeen korkeammat kuin ensimmäisellä vuosikurssilla. Hypoteesi 3 ei saa näin ollen tukea: miehillä aikomukset eivät kehity positiivisemmin kuin naisilla.



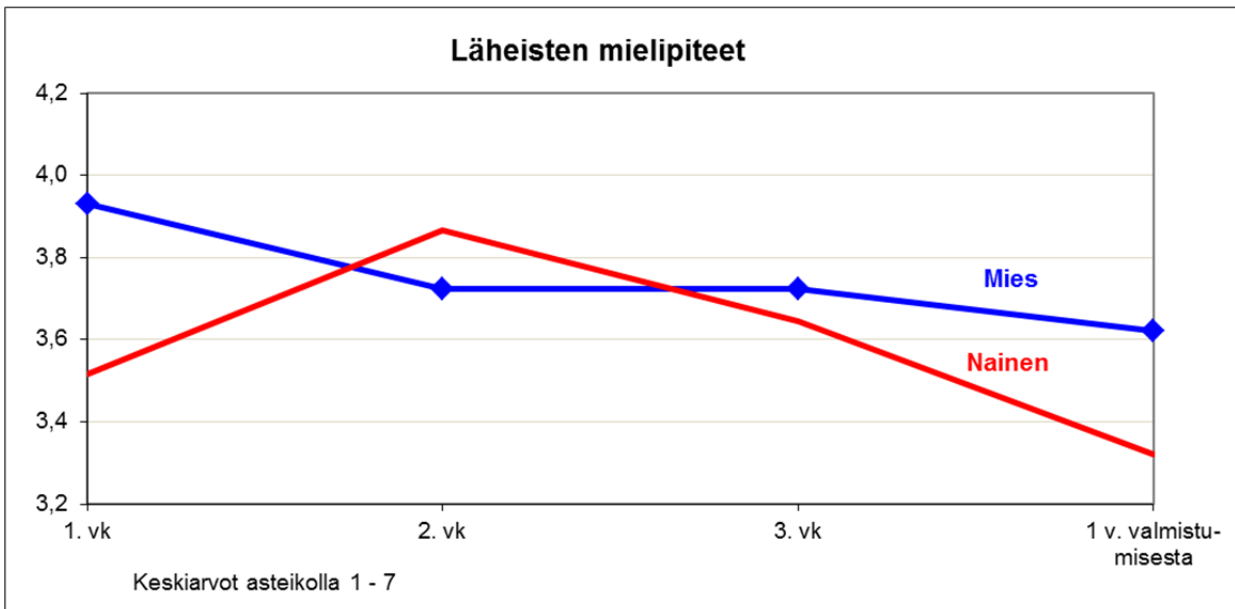
Kuvio 3. Yrittäjyysaikomusten ja -asenteiden kehittyminen miesten ja naisten välillä.

Myös pystyvyys yrittäjänä toimimiseen muuttujan kehittyminen vaihtelee miesten ja naisten välillä (kuvio 4). Lähtötilanne miehillä ja naisilla on lähes sama, mutta naisilla pystyvyys laskee opintojen aikana aina kolmannelle opintovuodelle saakka. Vuosi valmistumisen jälkeen pystyvyys on samalla tasolla kuin kolmannelle opintovuodelle. Miesten osalta pystyvyys toimia yrittäjänä ensin laskee hieman, mutta nousee sen jälkeen tasaisesti. Lopulta pystyvyys toimia yrittäjänä on vuosi valmistumisen jälkeen hieman korkeampi kuin lähtötilanteessa.



Kuvio 4. Pystyvyys yrittäjänä toimimiseen -muuttujan kehittyminen miesten ja naisten välillä.

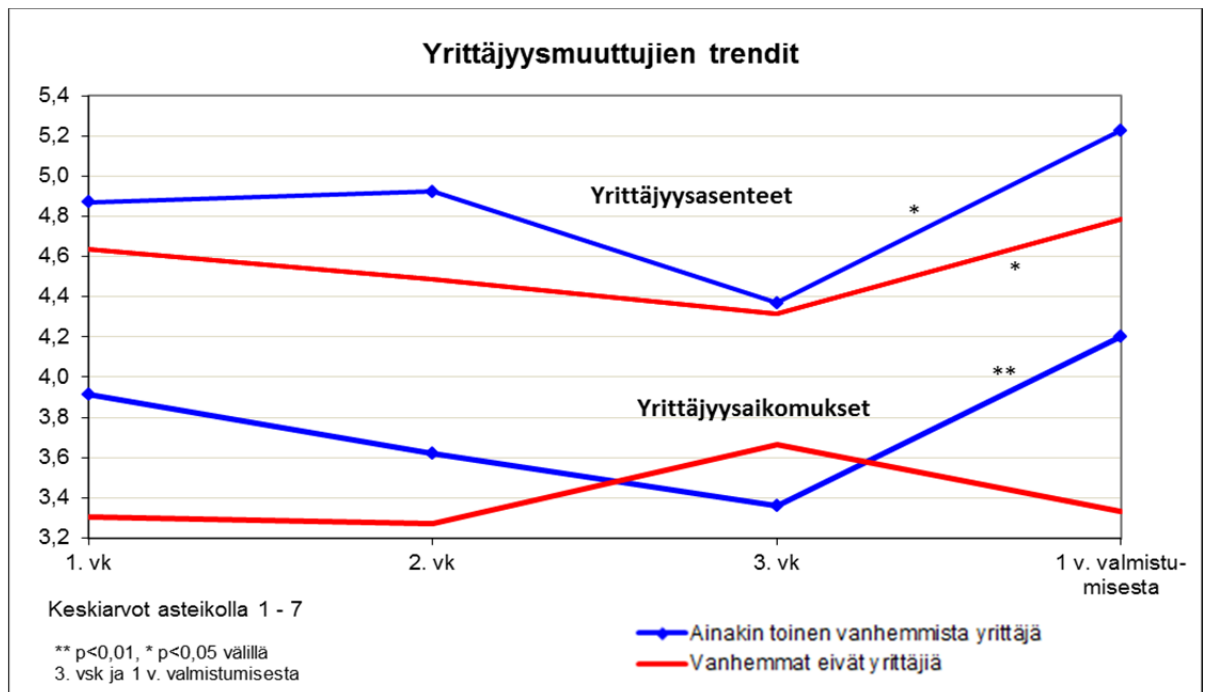
Naisten arvio läheisten tuesta yrittäjyyttä kohtaan on alussa negatiivisempi kuin miehillä, mutta nousee toiselle vuosikurssille (kuvio 5). Sen jälkeen arvio läheisten mielipiteestä laskee tasaisesti ja päättyy vuosi valmistumisen jälkeen matalammalle tasolle kuin lähtötilanteessa. Miesten osalta lähtötaso on korkeampi, mutta laskee toiselle vuosikurssille tullessa. Sen jälkeen arvio läheisten mielipiteestä pysyy lähes samalla tasolla, laskien hieman vuosi valmistumisen jälkeen.



Kuvio 5. Läheisten mielipiteet -muuttujan kehittyminen miesten ja naisten välillä.

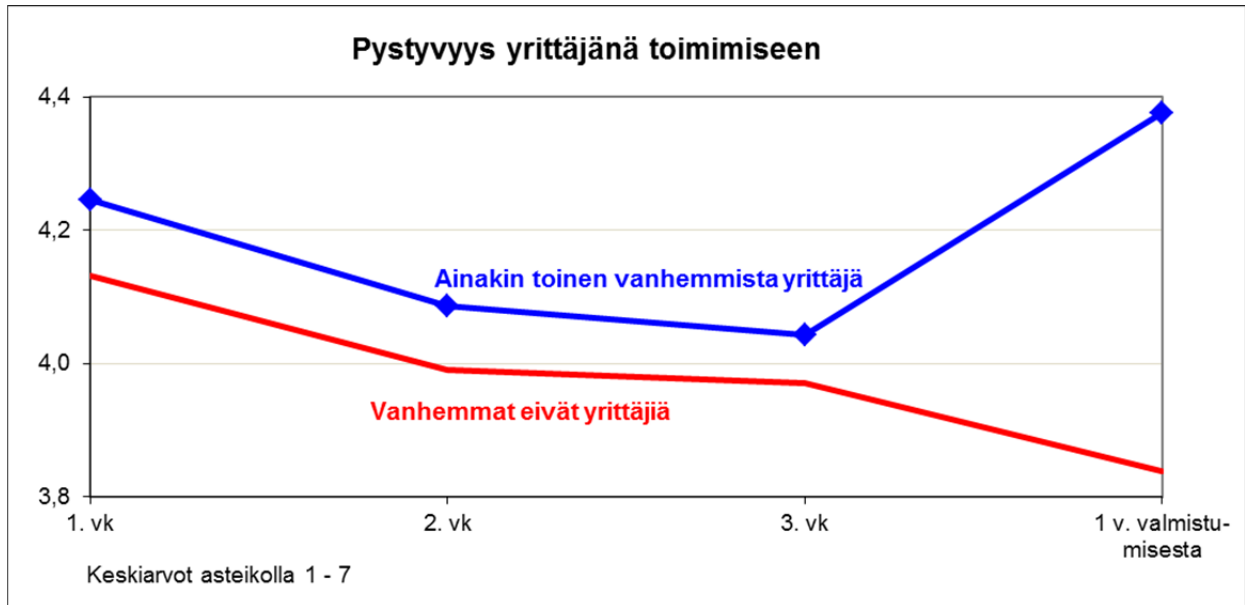
Myös se, onko vähintään toinen vanhemmista yrittäjä, näyttäisi vaikuttavan yrittäjyysmuuttujien kehittymiseen (kuvio 6). Yrittäjyysasenteet ovat positiivisemmat kautta linjan niillä vastaajilla, joilla vähintään toinen vanhemmista toimii yrittäjänä. Asenteet laskevat kolmannelle vuosikurssille, mutta nousevat sitten tilastollisesti melkein merkitsevästi vuosi valmistumisen jälkeen. Asenteet ovat valmistumisen jälkeen positiivisemmat kuin opiskelun alkuvaiheessa. Samankaltainen kehitys on havaittavissa myös muilla vastaajilla, mutta aikomukset eivät nouse niin paljon korkeammiksi vuosi valmistumisen jälkeen.

Yrittäjyysaikomusten kehittyminen eroaa myös näiden vastaajien kesken. Niillä, joilla vähintään toinen vanhemmista toimii yrittäjänä, aikomukset kyllä laskevat kolmannelle vuosikurssille, mutta nousevat huomattavasti ja tilastollisesti merkitsevästi vuosi valmistumisen jälkeen. Toisella ryhmällä aikomukset ensin nousevat kolmannelle vuosikurssille, mutta laskevat sitten vuosi valmistumisen jälkeen samalle tasolle kuin ne olivat opintojen alkuvaiheessa. Hypoteesi 4 saa näin ollen osittaista tukea: vanhempien yrittäjyys vaikuttaa positiivisesti aikomusten kehittymiseen ainakin kolmannelta vuosikurssilta siirryttäessä työelämään. On kuitenkin huomattava, että opiskeluaikainen aikomusten kehitys on negatiivisempaa yrittäjäperheiden lapsilla kuin muilla opiskelijoilla. Työelämään siirtyminen näyttäisi olevan kriittinen erottava kohta: yrittäjäperheiden lapsilla yrittäjyysaikomukset nousevat selkeästi ja tilastollisesti merkitsevästi sen jälkeen, kun työelämää on takana vuosi.



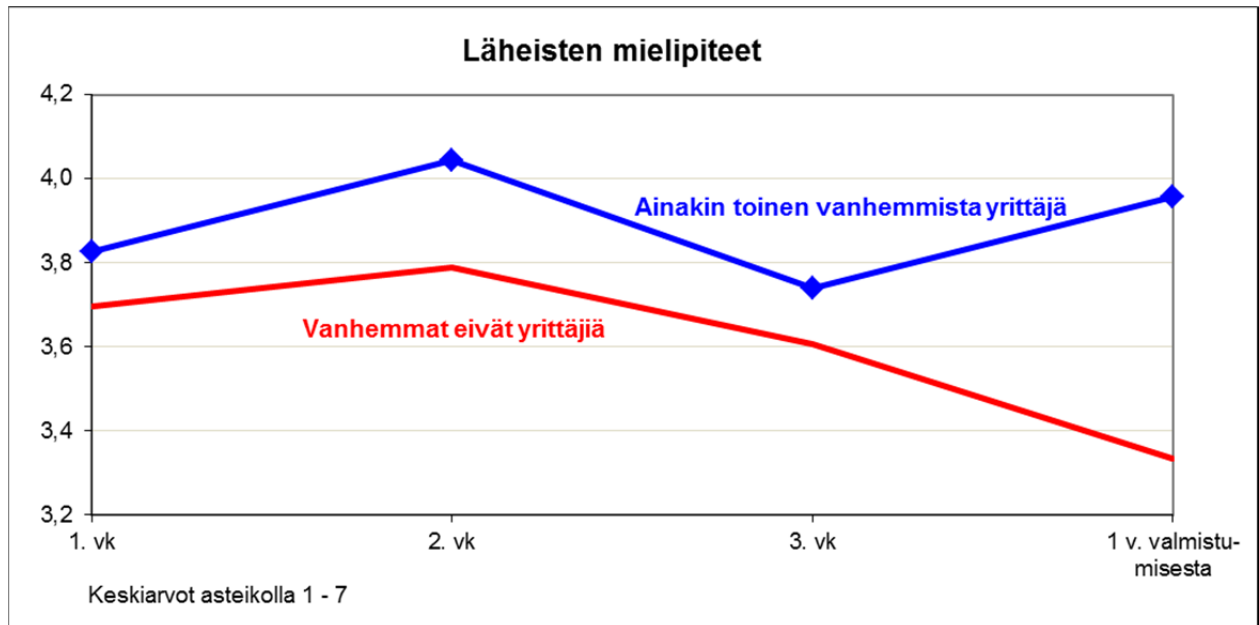
Kuvio 6. Yrittäjyysaikomusten ja -asenteiden kehittyminen sekä vanhempien yrittäjyys.

Pystyvyys yrittäjänä toimimiseen kehittyy hyvin eri tavalla valmistumisen jälkeen niillä, joilla vähintään toinen vanhemmista toimii yrittäjänä (kuvio 7). Heillä pystyvyys ensin laskee kolmannelle vuosikurssille aivan samoin kuin verrokki-ryhmällä, mutta nousee vuosi valmistumisen jälkeen korkeammalle kuin se oli opintojen alussa. Toisella ryhmällä pystyvyys yrittäjänä toimimiseen taas laskee edelleen vuosi valmistumisen jälkeen.



Kuvio 7. Vanhempien yrittäjäys ja pystyvyys yrittäjänä toimimiseen –muuttujan kehittyminen.

Arvio läheisten mielipiteistä noudattaa samankaltaista kehityslinjaa kuin pystyvyys yrittäjänä toimimiseen (kuvio 8). Niillä, joilla vähintään toinen vanhemmista toimii yrittäjänä, arvio läheisten tuesta vastaajan yrittäjäyttä kohtaan on valmistumisen jälkeen positiivisempi kuin verrokkiryhmällä. Verrokkiryhmällä arvio läheisten mielipiteistä yrittäjyyden tukemisessa on vuosi valmistumisen jälkeen negatiivisempi kuin opintojen alkuvaiheessa. Niillä taas, joilla vähintään toinen vanhemmista toimii yrittäjänä, arvio läheisten tuesta on positiivisempi vuosi valmistumisen jälkeen kuin opintojen alussa.



Kuvio 8. Vanhempien yrittäjyys ja läheisten mielipiteet -muuttujan kehittyminen.

Regressioanalyysi

Lineaarisen regressioanalyysin avulla selitettiin aikomuksissa tapahtunutta muutosta. Muutokset laskettiin vähentämällä viimeisimmän mittauksen (kun vastaaja on ollut työelämässä vuoden) arvosta vuoden ensimmäisen opiskeluvuoden aikomusmuuttujan arvo. Tällaisen erotusarvon (difference score) käytön on todettu soveltuvan muutoksen tutkimiseen yksilöiden kohdalla (Clarke 2004). Riippumattomat muuttujat ovat muutos yrittäjyysasenteissa, muutos lähiympäristön tuessa sekä muutos pystyvyysuskomuksessa. Kontrollimuuttujina käytettiin sukupuolta ja roolimalleja. Muuttujien multikollineaarisuuden mahdollisuus suljettiin pois tarkistamalla tolerance- ja VIF-arvot.

Taulukossa 4 on kuvattu lineaarisen regressioanalyysin tulokset. Mallissa a on kuvattu pelkkien kontrollimuuttujien vaikutus. Tällä mallilla ei ole tilastollista merkitsevyyttä ja mikään kontrollimuuttujista ei merkitsevästi selitä aikomusten muutosta. Malliin b on lisätty Ajzenin teorian mukaan varsinaiset selittävät muuttujat. Tämä malli on tilastollisesti merkitsevä ja selittää 45 % aikomusten muutosten vaihtelusta. Merkittävin selittävä muuttuja on muutos asenteissa ($\beta=.39^{**}$) ja sen jälkeen muutos pystyvyysuskomuksessa ($\beta=.29^{*}$). Myös muutos lähipiirin tuessa selittää tilastollisesti melkein merkitsevästi aikomusten muutosta ($\beta=.24^{*}$). Hypoteesi 2 saa näin ollen tukea: muutosta yrittäjyysaikomuksissa selittävät muutos yrittäjyysasenteissa, muutos pystyvyydessä toimia yrittäjänä ja muutos lähipiirin tuessa.

Taulukko 4. Lineaarinen regressioanalyysi toisella asteella aikomusten muutoksesta ensimmäiseltä kolmannelle opintovuodelle.

LINEAARINEN REGRESSIOANALYYSI Selitetävänä muuttujana MUUTOS YRITTÄJYYSAIKOMUKSISSA		
Kontrollimuuttujat	Malli a	Malli b
Sukupuoli	-.17	-.17
Äidin yrittäjyys	.05	-.04
Isän yrittäjyys	0.5	-0.3
Varsinaiset selittävät muuttujat		
Muutos asenteissa		.39**
Muutos pystyvyysuskomuksessa		.29*
Muutos lähiympäristön tuessa		.24*
Model fit statistics		
Adjusted R2	-.02	.45
F-statistics	.639	8.742
F change		16.301***

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Käytetty standardoituja kertoimia

Johtopäätökset

Yhteenveto tuloksista

Artikkelin ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, (1) miten yrittäjyysaikomukset kehittyvät opintojen aikana ja valmistumisen jälkeen. Tarkempi analyysi koko aikasarjasta (kolme mittausta opiskelun aikana ja neljäs valmistumisen jälkeen) osoittaa, että yrittäjyysaikomukset ensin laskevat opiskelun aikana, mutta nousevat toisen opiskeluvuoden jälkeen tasaisesti taas samalle tasolle kuin ne olivat opiskelun alussa. Mitkään muutokset eivät ole tilastollisesti merkitseviä, joten aikomukset näyttävät olevan kohtuullisen stabiileja. Asenteet yrittäjyyttä kohtaan kehittyvät voimakkaasti positiiviseen suuntaan valmistumisen jälkeen. Ensin asenteet laskevat kolmannelle vuosikurssille asti, jonka jälkeen ne nousevat voimakkaasti ja tilastollisesti merkitsevästi. Ehkä työelämään siirtyminen muuttaa asenteita yrittäjyyttä kohtaan positiivisemmiksi. Pystyvyys yrittäjänä toimimiseen ei vuorostaan kovinkaan paljon muutu koko aikasarjaa katsottaessa. Pystyvyys laskee opiskelun alkaessa toiselle vuosikurssille siirryttäessä, jonka jälkeen

säilyy samalla tasolla. Arvio läheisten mielipiteestä vastaajan yrittäjäyysuraa kohtaan kehittyy negatiivisemmaksi valmistumisen jälkeen. Laskusuunta alkaa jo toiselta vuosikurssilta. Herää kysymys, että mistä tämä johtuu? Ovatko tähän vaikuttaneet koko ajan heikentyneet taloussuhdanteet vai mahdollisesti se seikka, että lähipiiri on osin muuttunut opintojen alusta (lähipiirinä painottuvat ehkä omat vanhemmat) valmistumisen jälkeiseen aikaan (lähipiirinä painottuvat enemmän kaverit ja tyttö/poikaystävä).

Hypoteesi 1 esitti, että aikomukset laskisivat opintojen aikana ja työelämään siirtymisen jälkeen. Tämä ei saanut tukea tuloksista, vaikka monet aiemmat tulokset ovat osoittaneet aikomusten laskevan opintojen kuluessa (Joensuu ym. 2014; Fayolle ym. 2005; Henley 2007; Pihkala 2008; Wu & Wu 2008; Nabi ym. 2010). Useimmat tutkimukset ovat kuitenkin koskeneet korkeakouluopiskelijoita ja tässä aineistossa tutkimuksen kohteena olivat toisen asteen ammatilliset opiskelijat. Ammatillisilla opiskelijoilla on jo selvästi jokin substanssiosaaminen, jonka varaan yrittäjäyttä voi rakentaa. Tämä saattaa vaikuttaa myös yrittäjäyysaikomuksiin.

Artikkelin toisena tavoitteena oli selvittää, mitä vaikutusta asenteiden, lähipiirin tuen ja pystyvyysuskomuksen muutoksella on aikomusten muutokseen. Mittariston viitekehysten muuttujista muutokset asenteissa ja omassa pystyvyysuskomuksessa selittävät eniten muutosta aikomuksissa. Tämä tukee aiempaa tutkimustulosta (Joensuu ym. 2014) sekä hypoteesia 2. Myös muutos lähiympäristön tuessa selittää aikomusten muutosta. Näin ollen myös pitkittäisaineisto tukee Ajzenin (1991) Theory of Planned Behavior -mallia. Varsinaisessa muutosregressiossa sukupuoli tai roolimalleilla ei ollut vaikutusta.

Artikkelin kolmantena tavoitteena oli selvittää, mikä merkitys sukupuolella ja vanhempien roolimalleilla on yrittäjäyysaikomusten muutoksessa. Vaikka näillä ei ollut vaikutusta regressioanalyysissä, tarkempi analyysi aikasarjasta osoitti, että miesten ja naisten välillä on selkeitä eroja yrittäjäyysmuuttujien kehitymisessä. Naisilla yrittäjäyysaikomukset nousevat tasaisesti opintojen aikana ja säilyvät sillä tasolla myös vuosi valmistumisen jälkeen. Miehillä yrittäjäyysaikomukset taas ensin laskevat, mutta nousevat sen jälkeen. Miehillä yrittäjäyysaikomukset ovat kuitenkin matalammalla valmistumisen jälkeen kuin opintoja aloittaessa kun taas naisilla aikomukset ovat valmistumisen jälkeen korkeammat kuin ensimmäisellä vuosikurssilla. Sukupuolella näyttäisi siis olevan jonkinlaista vaikutusta kehittymiseen kun tarkastellaan koko aikasarjaa ja pikemminkin siten, että naisilla yrittäjäyysaikomusten kehittyminen on positiivisempaa kuin miehillä, jolloin hypoteesi 3 ei saa tukea. Miehillä yrittäjäyysaikomukset ovat kuitenkin naisia korkeammat sekä opintojen alussa että valmistumisen jälkeen, mikä taas tukee useita aiempia tuloksia (mm. Wang & Wong 2004; Zhao, Seibert & Hills 2005; Sequira ym. 2007; Linan & Chen 2009; Lee ym. 2011). Onkin mielenkiintoista,

että aikomusten kehittämisessä voidaan nähdä toisentyypinen ero sukupuolten välillä.

Yhtenä artikkelin osatavoitteena oli myös tutkia roolimallien vaikutusta aikomusten muutokseen. Roolimalleina tässä tutkimuksessa käytettiin isän ja äidin yrittäjyyttä. Hypoteesi 4 esitti, että roolimallit vaikuttaisivat positiivisesti aikomusten kehittämiseen. Vaikka isän tai äidin yrittäjyydellä ei ollut vaikutusta aikomusten muutokseen regressioanalyysissä, tarkemmassa analyysissä aikasarjasta on selvästi nähtävissä erilainen trendi aikomusten kehittämisessä niillä vastanneilla, joilla jompikumpi vanhemmista on toiminut yrittäjänä verrattuna muihin vastaajiin. Hypoteesi 4 sai osittaista tukea tuloksista: aikomukset kehittyivät huomattavasti positiivisemmin opiskeluaikasta valmistumisen jälkeiseen aikaan niillä vastanneilla, joilla vähintään toinen vanhemmista toimi yrittäjänä. Myös aiemmat tutkimukset ovat todenneet, että isän tai äidin yrittäjyydellä on ollut pääsääntöisesti aikomuksia lisäävä vaikutus (Henley 2005; van Auken ym. 2006; Linan & Santos 2007; Sequeira ym. 2007; Boissin ym. 2009; Linan & Chen 2009; Prodan & Drnovsek 2010; Kuckertz & Wagner 2010; Muofhe & Du Toit 2011). Toisaalta taas opiskeluaikainen kehitys oli yrittäjäperheen lapsilla negatiivisempaa kuin muilla vastaajilla, mikä taas kyseenalaistaa hypoteesin 4. On mielenkiintoista, että kokemus työelämästä nostaa yrittäjyysaikomuksia merkittävästi niillä vastanneilla, joilla vähintään toinen vanhemmista on toiminut yrittäjänä. Voisi ajatella, että kokemus työelämästä antaa vasta todellisen vertailukohdan palkkatyön ja yrittäjyyden välillä, jolloin yrittäjyys alkaa näyttäytyä paljon positiivisempänä vaihtoehtona kuin miltä se tuntui opiskeluaikana. Opiskeluaikana ajatus palkkatyöstä voi tuntua ajatuksissa paljon paremmalta kuin miltä se tuntuu kun työelämästä on saatu todellista kokemusta.

Käytännön implikaatiot

Aikomusmuutoksen tärkeimpiä selittäjiä ovat asenteet, pystyvyysuskomus ja lähiympäristön tuki (Ajzen 1991), joihin vaikuttamalla voidaan epäsuorasti edistää yrittäjyyttä. Toisaalta pystyvyysuskomus vaikuttaa aiempien tutkimusten mukaan myös suoraan käyttäytymiseen (Joensuu ym. 2014; Ingram ym. 2000; Kautonen ym. 2013), joten opiskelijan pystyvyysuskomuksen kehittäminen on avainasemassa sekä aikomusten että varsinaisen yrityksen perustamisen suhteen.

Tutkimus vahvisti myös miesten ja naisten välisiä eroja suhteessa yrittäjyysaikomusten kehittämisessä. Yrittäjyyskoulutuksessa on syytä miettiä, miten eri tavalla miesten ja naisten yrittäjyysaikomuksiin, asenteisiin ja pystyvyyteen toimia yrittäjänä voidaan vaikuttaa. Naispuoliset roolimallit ovat tärkeitä pystyvyysuskomuksen ja asenteiden kehittämisessä (ks. myös Joensuu ym. 2014). On

myös mielenkiintoista, että yrittäjyysasenteet kehittyvät miehillä selvästi positii-
visemmiksi työelämässä olemisen jälkeen, samoin pystyvyys toimia yrittäjänä.
Yrittäjyyden edistämisen suhteen voisi olla hedelmällistä suunnata toimenpiteitä
erityisesti alumneihin, joilla on jo kokemusta työelämästä. Usko omaan pysty-
vyyteen kehittyi naisilla opintojen aikana huomattavasti negatiivisempaan suun-
taan kuin se oli opintojen alussa, kun taas miehillä usko omaan pystyvyyteen
toimia yrittäjänä säilyy suurin piirtein samalla tasolla ja hieman vielä nousee työ-
elämään siirtymisen jälkeen. Yrittäjyyskoulutuksessa olisikin tärkeää, erityisesti
naisia ajatellen, tuoda kohdattavaksi yrittäjyydelle tyypillisiä riskinotto-tilanteita
ja epävarmuustekijöitä. Tällaisista tilanteista selviäminen voisi johtaa siihen, että
usko omaan pystyvyyteen toimia yrittäjänä kasvaa. Miesten ja naisten välillä on
eroja myös oppimisessa (Gallos 1993), jolloin on hyvä miettiä yrittäjyyspedago-
giikka myös sukupuolinäkökulmasta.

Roolimallien merkitys on syytä muista yrittäjyyskoulutuksessa. Vanhempien
yrittäjyys antaa opiskelijalle realistisen kuvan yrittäjyydestä ja näkyy korkeampi-
na aikomuksina työelämässä verrattuna muihin opiskelijoihin. Näiden opiskeli-
joiden yrittäjyystaustaa perheessä voisi paremmin hyödyntää yrittäjyyskoulutuk-
sessa. Yrittäjyyskertomuksia voitaisiin aktiivisemmin jakaa yhteisöllisesti ja
käyttää opetuksessa myös esimerkkitapauksina.

Rajoitukset

Tutkimuksessa on myös rajoitteita lähinnä aineistosta johtuen, jotka on syytä
muistaa tulosten tulkinnassa. Tutkimukseen osallistui ainoastaan yksi ammatilli-
nen oppilaitos, jolloin alueellisella tilanteella saattaa olla merkitystä valmistunei-
den työllistymiseen ja sitä kautta myös yrittäjyysaikomuksiin.

Toinen rajoittava tekijä on koulutusajakauma. Suurin osa vastaajista on val-
mistunut joko liiketalouden ja hallinnon alalta tai tekniikan ja liikenteen alalta.
Näiden alojen työllisyystilanne saattaa vaikuttaa tuloksiin.

Kolmas rajoite liittyy aineiston kokoon. Vain 60 vastaajaa oli vastannut kaik-
kina mittauskertoina (ensimmäisenä, toisena, kolmantena ja vuosi valmistumisen
jälkeen), mikä osoittaa pitkittäistutkimuksen haasteellisuuden.

Jatkotutkimusehdotuksia

Pitkittäistutkimukset ovat harvinaisia ja haasteellisia. Tästä huolimatta olisi mie-
lenkiintoista seurata tähän tutkimukseen osallistuneita alumneja myös myöhem-
min elämässä ja seurata, miten aikomukset kehittyvät tai todentuvat vuosien ku-

luessa. Tällöin voisi myös tutkia, mitä vaikutusta aikomusten kehittymiseen on opintojen jatkamisella tai suoraan työelämään siirtymisellä. Erilaiset yrittäjyyden muodot olisi hyvä ottaa huomioon (esim. sivutoimiyrittäjyys).

Lähteet

- Aizzat, M., Noor Hazlina, A. & Chew, E. 2009. Examining a model of entrepreneurial intention among Malaysians using SEM Procedure. *European Journal of Scientific Research*, 33 (2), 365-373.
- Ajzen, I. 1991. The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211.
- Ajzen, I., Csasch, C., & Flood, M. 2009. From intentions to behavior: Implementation intention, commitment, and conscientiousness. *Journal of Applied Social Psychology*, 39 (6), 1356-1372.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. 2004. Questions raised by reasoned action approach: Comment on Odgen (2003). *Health Psychology*, 23 (4), 431-434.
- Armitage, C.J. & Conner, M. 2001. Efficacy of the theory of planned behaviour: a Meta-analytic Review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Bagozzi, R., Baumgartner, H. & Yi, Y. 1989. An investigation into the role of intentions as mediators of the attitude-behavior relationship. *Journal of Economic Psychology*, 10, 35-62.
- Barbosa, S., Fayolle, A. & Lassas-Clerc, N. 2006. Assessing risk perception, self-efficacy, and entrepreneurial attitudes and intentions: Implications for entrepreneurship education. The Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Sao Paulo, July 9th–12th 2006, Sao Paulo.
- Boissin, J-P., Branchet, B., Emin, S. & Herbert, J. 2009. Students and entrepreneurship: A comparative study of France and the United States. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 22 (2), 101-122.

- Bosma, N., Hessels, J., Schutjens, V., Van Praag, M. & Verheul, I. 2012. Entrepreneurship and role models. *Journal of Economic Psychology*, 33 (2), 410-424.
- Boyd, N. & Vozikis, G. 1994. The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18 (4), 63-77.
- Clarke, P. 2004. Causal analysis of individual change using the difference score. *Epidemiology*, 15 (4), 414-421.
- Crant, M. 1996. The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 34 (3), 42-49.
- Drost, E. & McGuire, J. 2011. Fostering entrepreneurship among Finnish business students: Antecedents of entrepreneurial intent and implications for entrepreneurship education. *International Review of Entrepreneurship*, 9 (2), 83-112.
- Engle, R. L., Dimitriadi, N., Gavidia, J. V., 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., Gailly B. & Lassas-Clerc N. 2005. The long-term effect of entrepreneurship teaching programmes on entrepreneurial intention. A paper presented at RENT XIX Conference, Naples, Italy, November 17-18, 2005.
- Fayolle, A. & Liñán, F. (2013). Entrepreneurial intentions: Literature review and new research perspectives. A paper presented at The 3rd GIKA Annual Conference, 7.-9.7.2013, Valencia, Spain.
- Finisterra do Paco, A-M., Ferreira, J., Raposo, M., Rodrigues, R. & Dinis, A. 2011. Behaviours and entrepreneurial intention: Empirical findings about secondary students. *Journal of International Entrepreneurship*, 9, 20-38. (Published online 7 January 2011).
- Fishbein, M., & Ajzen I. 1975. *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Gallos, J. 1993. Women's experiences and ways of knowing: implications for teaching and learning in the organizational behavior classroom. *Journal of Management Education*, 17, 7-26.
- Henley, A. 2005. From entrepreneurial aspiration to business start-up: evidence from British longitudinal study. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 10 (1-2).
- Henley, A. 2007. Entrepreneurial aspiration and transition into self-employment: evidence from British longitudinal data. *Entrepreneurship & Regional Development*, 19 (3), 253-280.
- Ingram, K., Cope, J., Harju, B. & Wuensch, K. 2000. Applying to Graduate School: A Test of the theory of planned behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (2), 215-226.
- 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.
- Joensuu, S., Varamäki, E., Viljamaa, A., Heikkilä, T. & Katajavirta, M. 2014. Yrittäjyysaikomukset, yrittäjyysaikomusten muutos ja näihin vaikuttavat tekijät koulutuksen aikana. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Tutkimuksia A16. [ISBN:978-952-5863-69-7](https://doi.org/10.1111/etap.12056).
[Saataavana:
http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/74669/A16.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/74669/A16.pdf?sequence=1).
- Jung, D., Ehrlich, S., De Noble, A. & Baik, K. 2001. Entrepreneurial self-efficacy and its relationship to entrepreneurial action: A comparative study between the US and Korea. *Management International*, 6 (1), 41-53.
- 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.
- Kautonen, T., van Gelderen, M. & Fink, M. 2013. Robustness of the theory of planned behavior in predicting entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38 (1) doi: 10.1111/etap.12056.

- Kickul, J., Wilson, F., Marlino, D. & Barbosa, S. 2008. Are misalignments of perceptions and self-efficacy causing gender gaps in entrepreneurial intentions among our nation's teens? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15 (2), 321-335.
- Kolvereid, L. 1996. Prediction of employment status choice intentions, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 21 (1), 47-57.
- Kolvereid, L. & Isaksen, E. 2006. New business start-up and subsequent entry into self-employment. *Journal of Business Venturing*, 21 (6), 866-885.
- Kourilsky, M. & Walstad, W. 1998. Entrepreneurship and female youth: knowledge, attitudes, gender difference, and educational practices. *Journal of Business Venturing*, 13, 77-88.
- Kristiansen, S. & Indarti, N. 2004. Entrepreneurial intention among Indonesian and Norwegian students. *Journal of Enterprising Culture*, 12 (1), 55-78.
- Krueger, N. F. & Carsrud, A. L. 1993. Entrepreneurial Intentions: Applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship and Regional Development*, 5 (4), 315-330.
- Krueger, N., Reilly, M. & Carsrud, A. 2000. Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15 (2), 411-432.
- Kuckertz, A., & Wagner, M. 2010. The influence of sustainability orientation on entrepreneurial intentions – Investigating the role of business experience. *Journal of Business Venturing*, 25 (5), 524-539.
- Lee, L. Wong, P., Foo, M. & Leung, A. 2011. Entrepreneurial intentions: The influence of organizational and individual factors. *Journal of Business Venturing*, 6 (1), 124-136.
- Linan, F. 2004. Intention-based models of entrepreneurship education. Proceedings of International Conference, 4-7 July 2004, Naples, Italy.
- Linan, F. & Chen, Y-W. 2009. Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33 (3), 593-617.

- Linan, F. & Santos, F. 2007. Does social capital affect entrepreneurial intentions? *International Advances in Economic Research*, 13 (4), 443-453.
- Lope, P., Zaidatol, A. & Hassan, H. 2009. Choice of self-employment intention among secondary school students. *The Journal of International Social Research*, 9 (2), 539-549.
- Marques, C., Ferreira, J., Gomes, D. & Rodriques, R. 2012. How psychological, demographic and behavioural factors predict the entrepreneurial intention. *Education + Training*, 54 (8/9), 657-672.
- Matlay, H., & Carey, C. 2007. Entrepreneurship education in the UK: a longitudinal perspective. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14 (2), 252-263.
- Moi, T., Adeline, Y. & Dyana, M. 2011. Young adult responses to entrepreneurial intent. www.researchsworld.com, 2 (3), paper 5.
- Muofhe, N. & Du Toit, W. 2011. Entrepreneurial education's and entrepreneurial role models' influence on career choice. *SA Journal of Human Resource Management* 9 (1). (Published online 8th November 2011).
- Nabi, G., Holden, R. & Walmsley, A. 2010. From student to entrepreneur: towards a model of graduate entrepreneurial career-making. *Journal of Education and Work*, 23 (5), 389-415.
- Pihie, Z. & Bagheri, A. 2011. Malay secondary school students' entrepreneurial attitude orientation and entrepreneurial self-efficacy: A descriptive study. *Journal of Applied Sciences*, 11, 316-322.
- Pihkala, J. 2008. Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjäyshintentioiden muutokset. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 1. Helsinki.
- Prodan, I. & Drnovsek, M. 2010. Conceptualizing academic-entrepreneurial intentions: An empirical test. *Technovation*, 30 (5/6), 332-347.
- Pruett, M., Shinnar, R., Toney, B., Llopis, F. & Fox, J. 2009. Explaining entrepreneurial intentions of university students: a cross-cultural study. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15 (6), 571-594.

- Sequeira, J., Mueller, S. & Mcgee, J. 2007. The influence of social ties and self-efficacy in forming entrepreneurial intentions and motivating nascent behavior. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 12 (3), 275-293.
- Shapero, A. & Sokol, L. 1982. The social dimensions of entrepreneurship. In: Kent, C., Sexton, D. and Vesper, K. (Eds). *The Encyclopedia of Entrepreneurship*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs NY, pp. 72-90.
- Sheeran P. 2002. Intention-behaviour relations: A conceptual and empirical overview. *European Review of Social Psychology*, 12 (1), 1-36.
- Shay, J. & Terjesen, S. 2005. Entrepreneurial aspirations and intentions and intentions of business students: a gendered perspective. A paper presented at the Babson Entrepreneurship Conference, Boston MA.
- Siu, W. & Lo, E. 2013. Cultural contingency in the cognitive model of entrepreneurial intention. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 37 (2), 147-173.
- 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.
- Tkachev, A. & Kolvereid, L. 1999. Self-employment Intentions among Russian Students. *Entrepreneurship & Regional Development*, 11 (3), 269-280.
- Townsend, D., Busenitz, L. & Arthurs, J. 2010. To start or not to start: Outcome and ability expectations in the decision to start a new venture. *Journal of Business Venturing*, 25 (2), 192-202.
- Uygun, R. & Kasimoglu, M. 2013. The emergence of entrepreneurial intentions in indigenous entrepreneurs: The role of personal background on the antecedents of intentions. *International Journal of Business and Management*, 8 (5), 24-40.
- 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. & Viljamaa, A. 2013. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden yrittäjyysaikomukset, yrittäjyysaikomusten muutos ja näihin vaikuttavat tekijät. *Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja* 1, 84–107.
- Veciana, J. M., Aponte, M. & Urbano, D. 2005. University students' attitudes towards entrepreneurship: a two-countries comparison. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1 (2), 165-82.
- Vrdoljak, I. and Dulcic, Z. 2011. University students' entrepreneurial characteristics – key for the future development. *International Conference Proceedings. Challenges of Europe 26-28 May, 2011, Split, Croatia*.
- Wang, C. & Wong, P. 2004. Entrepreneurial interest of university students in Singapore. *Technovation*, 24 (2), 161-172.
- Wilson, F., Marlino, D. & Kickul, J. 2004. Our entrepreneurial future: examining the diverse attitudes and motivations of teens across gender and ethnic identity. *Journal of Development Entrepreneurship*, 9 (3), 177-197.
- 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.
- Wu, S. & Wu, L. 2008. The impact of higher education on entrepreneurial intentions of university students in China. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15 (4), 640-655.
- Zampetakis, L., Kafetsios, K., Bouranta, N., Dewett, T. & Moustakis, V. 2009. On the relationship between emotional intelligence and entrepreneurial attitudes and intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15 (6), 595-618.
- 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), 1265-1272.
- Yordanova, D. & Tarrazon, M-A. 2010. Gender differences in entrepreneurial intentions: evidence from Bulgaria. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 15 (3), 245-261.

Liite 1. Yrittäjyysmuuttujiin liittyneet väittämät.

Yrittäjyysaikomukset

Kuinka todennäköistä on, että lähdet yrittäjäksi sen jälkeen, kun olet hankkinut sopivan määrän työkokemusta?

erittäin epätodennäköistä 1 - erittäin todennäköistä 7

Kuinka vakaa aikomus sinulla on tulla yrittäjäksi jossain vaiheessa työuraasi?

ei minkäänlaista aikomusta 1 - erittäin vahva aikomus 7

Kuinka todennäköistä on, että tulet perustamaan oman yrityksen jossain vaiheessa elämääsi?

erittäin epätodennäköistä 1 - erittäin todennäköistä 7

Lähipiirin tuki

Uskon, että minulle erittäin tärkeät ihmiset ajattelevat, että minun pitäisi tavoitella oman yrityksen perustamista ja yrittäjänä toimimista valmistumiseni jälkeen

ei pitäisi 1 - pitäisi 7

Pystyvyys toimia yrittäjänä

Jos perustaisin yrityksen ja alkaisin toimia yrittäjänä, onnistumisen mahdollisuus olisi

erittäin pieni 1 - erittäin suuri 7

Minulle yrityksen perustaminen ja yrittäjänä toimiminen olisi

erittäin vaikeaa 1 - erittäin helppoa 7

Jos perustaisin yrityksen ja alkaisin toimia yrittäjänä, epäonnistumisen mahdollisuus olisi

erittäin pieni 1 - erittäin suuri 7

Mielikuva yrittäjyydestä

Kuinka hyvin seuraavat asiat vastaavat mielikuviasi yrittäjyydestä (yrityksen perustamisesta ja yrittäjänä toimimisesta)

Arvioidaan asteikolla: ei lainkaan 1 - täysin 7

Mielenkiintoista

Kiehtovaa

Tavoiteltavaa

Arvostettua

Tylsää

OSAAMISEN SIIRTYMINEN OMISTAJAN VAIHDOKSESSA

Taina Järvi

Lapin ammattiopisto, taina.jarvi@lao.fi

Abstrakti

Tämä tutkimus on osa valtakunnallista Ely-keskuksen rahoittamaa ja Pohjois-Karjalan aikuisopiston koordinoimaa Vaihtoaskel2-hanketta. Hankkeen yksi keskeisistä tavoitteista on omistajanvaihdokseen liittyvän osaamisen ja yhteistyön kehittäminen.

Elinkeinoelämän Keskusliiton pk-toimintaympäristökyselyn (2014) mukaan 15 000 yritystä on suunnittelemassa tai toteuttamassa omistajanvaihdosta joko sukupolvenvaihdoksen, yrityskaupan tai yritysjärjestelyn muodossa. Lukumäärä vastaa noin 16 prosenttia työnantajayrityksistä. Kaiken kaikkiaan omistajavaihdosten onnistuminen on tärkeää elinkeinoelämän kannalta. Omistajanvaihdoksella on merkitystä myös yrityskannan uudistumisessa.

EU:n tutkimuksen (2012) mukaan omistajanvaihdoksiin liittyy neljä erityispiirrettä: 1) ostajan ja myyjän tavoitteiden kohtaaminen, 2) luottamuksen rakentaminen (tiedon epätasapaino), 3) tunnepohjaiset ja psykologiset ongelmat sekä 4) tekniset ongelmat. Tutkimuksen mukaan (piirre 3) osaamisen ja taitojen siirto tapahtuu hyvin myöhään jos ei silloinkaan. Tähän osaamisen ja taitojen siirtymiseen vaikuttavat valmistelu-aika, suunnitelmallisuus ja avoimuuden puute. Tässä tutkimuksessa keskitytään osaamisen ja taitojen sekä tiedon siirtymiseen myyjältä ostajalle.

Omistajanvaihdoksiin liittyvät ongelmat voidaan jakaa ”pehmeisiin” (mm. ihmissuhteet) ja ”koviin” (juridiset, rahoitukselliset ja vaihdoksen tekniset asiat) kysymyksiin (Koiranen 2000). Aikaisempien tutkimusten mukaan muun muassa johtamisen tyyli, hallinnointi ja toiminnan osaaminen ovat nousseet esiin (kts. Cadieux 2007). Perheyriyksissä jatkajan kehittyminen on suhdekeskeistä ja suoraa, kun taas yrityskaupoissa luotetaan formaalin, puolueettoman ja tehtäväkeskeisen osaamisen kehittymiseen (mm. Fiegenger ym. 1994, Malinen 2004). Inhimillisillä ja aineettomilla resursseilla näyttäisi olevan voimakkaampi vaikutus omistajanvaihdoksissa kuin aineellisilla resursseilla (van Teeffelen 2012). Tiedon

siirtyminen aineettomana resurssina on kuitenkin vasta kolmas ongelma verotuksen ja jatkajan löytymisen jälkeen (Kauppa- ja teollisuusministeriö 2001). Erityisesti hiljaista tietoa on vaikea siirtää, koska se liittyy kokemukseen ja kulloinkin kyseessä olevan yrityksen toimintaan (Dimov ja Shepherd 2005).

Tutkimuksen aineistona on 14 omistajanvaihdostarinaa. Aineiston analysoinnissa käytettiin exploratiivista tutkimusotetta. Aineistosta tuli esiin uusia ideoita, jolloin teoreettinen tausta oli vain suuntaa antava. Tulosten mukaan omistajanvaihdoksen tulee olla ”saattaen vaihdettava” eli vaihdokseen tarvitaan riittävästi aikaa, jotta tieto, verkostot ja osaaminen voivat siirtyä jatkajalle. Esille tuli myös jatkajia motivoivat kehittämissuunnitelmat. Nämä tulokset huomioimalla voidaan paremmin suunnitella omistajanvaihdosta prosessina ja saada aikaan onnistumisia kummankin osapuolen kannalta.

Avainsanat: omistajanvaihdos, yrittäjäyys, aineettomat resurssit, tiedon ja osaamisen siirtyminen

Johdanto

Yritysten omistajanvaihdokset ovat normaalia yrityksen elämänkaarta. Euroopan Unionissa yhteisiä tekijöitä vaihdoksiin ovat: vaihdokset toteutetaan perheen ulkopuolelle kolmansille osapuolille, yhä useammat yrittäjät pysyvät yrityksessä vain vähän aikaa ja henkilökohtaiset päätökset, muuttuva kilpailuympäristö ja ikä ovat vaihdokseen päättymiseen laukaisevia tekijöitä. (European Commission 2012.) Suomessa arvioidaan 74 000 yrityksen vaihtavan omistajaa seuraavan 10 vuoden aikana (Tilastokeskus 31.12.2014). Euroopan Unionissa omistusta vaihtaa vuosittain arviolta 450 000 yritystä, joissa on kaksi miljoonaa työpaikkaa (European Commission 2011). Omistusta vaihtaneet yritykset ovat lisäksi usein uusia yrityksiä edellä yritystoiminnan jatkuvuudella, tuotolla, liikevaihdolla, työllistävyydellä ja ennen kaikkea toiminnan kehittämisellä. Omistajanvaihdoksilla on myös suuri vaikutus taloudelliseen kasvuun, työpaikkojen luomiseen ja hyvinvointiin (Ambrose 1983). Tässä tutkimuksessa omistajanvaihdosta käsitellään sekä sukupolvenvaihdoksena että yrityksen myynnillä ulkopuoliselle. Omistusta vaihtaneet yritykset ovat uusia yrityksiä edellä yritystoiminnan jatkuvuudella, tuotolla, liikevaihdolla, innovatiivisuudella ja työllistävyydellä mitattuna. Kuitenkin Eurooppa (European Commission 2011) menettää vuosittain noin 150 000 yritystä ja niiden 600 000 työpaikkaa, koska omistajanvaihdokset ovat epäonnistuneet. Suomessa arvioidaan vuosittaisista omistajanvaihdosten epäonnistumisista ja lopettamisista aiheutuvan vuosittain 2000 yrityksen poistumista markkinoilta. Osittain syynä on se, että yrittäjän urasta kiinnostuneet (European Commission 2012) perustavat mieluummin uuden yrityksen kuin jatkavat aiem-

min toiminutta, koska uudet yrittäjät kokevat uuden perustamisen olevan edullisempaa kuin vanhan jatkaminen (vrt. yrityksen arvonmääritys ja goodwill eli osaamisen ja maineen hinnoittelu). Ja myyjää kiinnostaa maineensa, jonka hän kokee pilaantuvan julkisessa myynnissä, varsinkin jos hänellä on uutta liiketoimintaa suunnitelmissa.

Arvioiden mukaan Suomessa tapahtuu kuitenkin vain noin 2 000 omistajanvaihdosta vuosittain. (Varamäki, Heikkilä, Tall, Viljamaa & Länsiluoto 2013.) Ikääntyvien yrittäjien toiveet eivät siis toteudu ja jatkajaa ei löydy. Tilastot ja tutkimukset sekä niiden ilmoittamat luvut kuitenkin vaihtelevat eri toimijoiden (mm. Yrittajat.fi, Yrityssuomi.fi, Omistajanvaihdosseura) kesken, mutta kaikkien esitettyjen ja tutkittujen lukujen osalta tilanne näyttää olemassa olevien yritysten jatkon kannalta huolestuttavalta.

Tutkimuksen mukaan pienimmät yritykset (European Commission 2011), joita Suomessa on suurin osa (mikroyrityksiä yli 90 %) ovat alttiimpia epäonnistuneille omistajanvaihdoksille, koska ne ovat usein tiiviisti sidoksissa omistajansa osaamiseen ja persoonallisuuteen, ja joita ei ole helppoa siirtää uudessa omistuksessa olevaan liiketoimintaan. Erilaisissa ohjeistuksissa ja omistajanvaihdosoppaissa keskitytään kuitenkin yrityksen arvonmääritykseen, verotukseen ja yritysmuotoihin (koviin arvoihin), mutta vain sivutaan ”pehmeitä arvoja” vaihdostilanteissa. Toki pienessä yrityksessä arvon määrittäminen on vaikeaa, koska aineelliset varat ovat vähäisiä, mutta arvokkainta on yrittäjä itse, hänen osaamisensa ja persoonallinen merkityksensä yrityksen toiminnassa. Yrityksen koon lisäksi sen oikeudellinen muoto ja ikä ovat kaksi muuta vaihdoksen epäonnistumisen tekijää (European Commission 2012). Kuitenkin kaikkien EU-valtioiden ja myös Suomen tavoitteena on tukea kaikin mahdollisin tavoin onnistuneita omistajanvaihdoksia yrityselämän jatkuvuuden ja työpaikkojen pysyvyyden kannalta. Toimina ovat tietoisuuden lisääminen (tarpeen tiedostaminen ja vaihdosten suunnittelu), paremman säädösympäristön luominen, rahoituksen järkevät ja joustavat järjestelyt, neuvontapalveluiden monipuolisuus ja ehkä kaikkein tärkeimpänä avoimien markkinoiden luominen omistajanvaihdoksille, koska yhä useammat vaihdokset toteutetaan kolmansille osapuolille (European Commission 2012). Tarvitaan siis tutkimusta siitä, mitkä kokemukset ovat osoittautuneet tehokkaiksi erilaisissa olosuhteissa ja tilanteissa, sekä sukupolvenvaihdoksissa että yrityksen myynnissä jatkajalle (Fiegner, Brown, Prince & File 1994).

Tutkimusongelmana on, miten osaamista, tietoa ja verkostoja voidaan siirtää omistajanvaihdoksissa taloudellisten ja verotuksellisten ongelmien rinnalla, jotta vaihdoksella on onnistumisen edellytyksiä. Tutkimuksessa pyritään selvittämään vaihdoksen prosessi alkutilanteesta jatkajan kehittämissuunnitelmiin. Seuraavaksi kuvaan aikaisemman tutkimuksen perusteella, mitä onnistuneelta vaihdokselta edellytetään. Liitän siihen teoreettista taustaa osaamisen, tiedon ja verkostojen

merkityksestä sekä jatkan tutkimuksen menetelmiin, analysointiin, tuloksiin ja johtopäätöksiin tästä kokonaisuudesta.

Omistajanvaihdoksen onnistumisen edellytykset

Omistajanvaihdos on monimutkainen prosessi ja ongelmat ovat usein myös tunneperäisiä ja psykologisia kovien rahaa, lakia ja verotusta koskevien ongelmien ohella. Miten siis voi kompensoida osapuolten suhteisiin liittyviä ongelmia? Esimerkiksi sukupolvenvaihdoksissa keskitytään verkostojen kehittämiseen kun taas ulkopuolista jatkajaa ei usein tueta verkostojen kehittämisessä (Fiegner, Brown, Prince & File 1994).

Perheyriyksissä vaihdoksen onnistuminen edellyttää hyvää suunnittelua ja perheenjäsenten hyväksyntää vaihdokseen. Luopujan kannalta taas tärkeää on, että jatkaja on halukas vaihdokseen. Luopujan halukkuutta astua sivuun ei tutkimuksen mukaan nähty tärkeänä tekijänä omistajan vaihdokseen onnistumisessa. Yksi suurimmista ongelmista on tiedon siirtyminen yrittäjältä jatkajalle, varsinkin kun kyseessä on kolmas osapuoli. Tärkeää on luottamuksen rakentaminen ja hallussa olevan tiedon epätasapainon purkaminen. Tämä ongelma on juuri pienten yritysten vaihdokselle ominaista, koska toiminta liittyy usein yhden ihmisen osaamiseen, tietoon ja verkostoihin eli tunnepohjaisiin ja psykologisiin siirtymiin. Jatkajien mielestä se vaikutti heidän tyytyväisyyteensä kaupanteon jälkeen. (Sharma ym. 2003.)

Yrittäjän osaaminen

Yrittäjän osaamista on määritellyt mm. Allan Gibb (1993). Hän liittyy yrittäjän toiminnan valmiuksiin yrittäjän taidot, ominaisuudet ja käyttäytymisen eli omistajanvaihdoksissa tunnepohjaiset ja psykologiset siirtymät. Onstenkin (2003) mukaan taas yrittäjän osaamista on taito johtaa, suunnitella, organisoida ja kontrolloida. Näihin taitoihin taas liittyy kiinteästi kyky nähdä mahdollisuuksia, reflektoida ja nähdä mahdollisuuksia eli yrityksessä tarvittavat pehmeät arvot. Kolmanneksi hän mainitsee kyvyn yrittää ja toimia yrityksessä eli yrittäjyyden kovat arvot, kuten talouden hallinta ja päivittäiset toimintaan liittyvät rutiinit.

Moroz ja Hindle (2012) kuvasivat tutkimuksessaan, mikä on yrittäjän toiminnan prosessissa yleistä ja mikä erityistä eli miten yrittäjän pätevyys kehittyy tässä prosessissa. Heidän mukaansa prosessin avulla on mahdollista selittää yrittäjyyttä ilmiönä. Tutkimuksen tuloksena oli kuusi yrittäjyyden ydintä ja olemusta selittävää asiaa. Ensimmäisen yksilön ja havaittujen mahdollisuuksien yhteys on ratkai-

sevaa eli *miten yrittäjä havainnoi ja käsittelee mahdollisuuksia*. Toiseksi alati muuttuvan ja hajanaisen tiedon arvon arviointi eli reflektointi on oleellista kaikissa tutkituissa yrittäjän toiminnan prosesseissa eli *miten yrittäjä valikoi ja hyödyntää tietoa*. Kolmanneksi yrittäjän prosessi sisältää uusien liiketoimintamallien kehittämisen eli *mahdollisuuksien havaitsemisen ja hyödyntämisen liiketoiminnan kehittämiseksi* ja yritystoiminnan arvon lisäämiseksi. Neljänneksi *ajallisuuden huomioimisella* on merkitys: havaitut mahdollisuudet eivät kestä ikuisesti ja markkinat muuttuvat alati. Viidenneksi, *toiminta* on keskeistä ja ilman toimintaa prosessi on vain osittainen. Kuudenneksi yrittäjäyyden *prosessia ei voi irrottaa kontekstistaan*, esimerkiksi alueellisesta tai alaan liittyvästä kontekstista. Keskeistä on siis mahdollisuuksien havaitseminen, reflektointi ja toiminta.

Horisontaalinen osaaminen on Moroz ja Hindlen (2012) mukaan alati muuttuvan tiedon ja muuttuvien markkinoiden hyödyntämistä erilaisissa tilanteissa, jatkuvaa toiminnan kehittämistä sekä toimintaa erilaisissa konteksteissa. Vertikaalinen osaaminen taas voidaan ymmärtää yrittäjän päivittäisten yritystoimintaan liittyvien rutiinien hoitamisena. Tätä kaikkea osaamista ja tietoa luopujan tulisi kyetä siirtämään jatkajalle.

Tiedonsiirto yrityksessä

Yksi suurimmista ongelmista on tiedon siirtyminen yrittäjältä toiselle, varsinkin kun kyseessä on kolmas osapuoli eli luottamuksen rakentaminen ja hallussa olevan tiedon epätasapainon tasoittaminen. Tämä ongelma on juuri pienten yritysten vaihdokselle ominaista, koska toiminta liittyy usein yhden ihmisen osaamiseen, tietoon ja verkostoihin eli tunnepohjaisiin ja psykologisiin siirtymiin. Luopujan ammatilliset taidot ovat toiminnallista tietoa niin, että jatkaja saa tarvitsemansa tietopohjan ja taidon käyttäen tietoa sekä tilanteisiin liittyvää osaamista eli kykyä käyttää tietoa muuttuvissa olosuhteissa (Biggs & Tang 2007). Vaikka hiljainen tieto on toiminnassa, ei se silti vastaa Biereman & Erautin (2004, 59-60) esittämiin kysymyksiin: 1) Mitä pitää tietää suoriutuakseen työtehtävistä oikein, oikeassa paikassa, oikeaan aikaan ja määrätyissä tilanteissa? 2) Miten toiminta on siirrettävissä, reflektoitavissa ja miten paljon se on henkilöstä ja tilanteesta riippuvainen? 3) Missä tieto on, miten se tavoitetaan ja jaetaan organisaatiossa? Tarvitaan siis osaamisen siirtymistä, että jatkaja selviytyy päivittäisistä yritystoimintaan liittyvistä tehtävistä. Tarvitaan kuitenkin myös horisontaalista osaamista, jotta jatkaja kykenee hyödyntämään hankittua osaamista muuttuvissa ja erilaisissa tilanteissa.

Luopuja on usein ollut yrittäjänä pitkään ilman että on ollut tarvetta jakaa hiljaista tietoa, jota vuosien varrella on kertynyt. Luopujan ja ostajan hallussa ole-

van tiedon määrä on usein eritasoinen eli ostaja tietää enemmän yrityksensä hyvistä ja huonoista puolista kuin potentiaalinen ostaja. Myös osaamisen ja taitojen siirto tapahtuu hyvin myöhään tai ei ollenkaan. (European Commission 2012.) Perheyriyksessä tiedon siirto on tehokkaampaa kun taas ulkopuolinen jatkaja joutuu usein hankkimaan osaamisensa koulutuksella tai muulla tavoin (Fiegener, Brown, Prince & File 1994). Tieto liittyy myös yrittäjän verkostoihin, joita suhteita on usein hankala pukea sanoiksi. Useissa tapauksissa luopuja on ainut, jolla on tieto, miten yritys toimii (Steier 2001) ja hänen hallussaan ovat sekä tiedot että taidot. Tiedon siirto liittyy myös aikaan: missä ajassa yhteistyökumppanit kykenevät siirtämään tarvittavan tiedon (European Commission 2012). Omistajan vaihdoksessa siirrettävää tietoa on paljon ja tarvitaan aikaa sen siirtämiseen. Ensimmäinen tehtävä on selvittää, mikä tieto on olennaista (vertikaalinen osaaminen) ja mitä mahdollisesti tarvitaan tulevaisuudessa (horisontaalinen osaaminen) (Makadok 2001). Jotta tämä tunnistamisongelma voidaan ratkaista, luopujan tulee reflektoida toimintaansa ja päätöksiään, jotta voidaan tehdä näkyväksi jatkajan tarvitsema tieto (Kransdorff & Williams 2000). Samoin pitää jatkajan olla tietoinen omista tiedoistaan. Suunnittelun ja avoimuuden puutteella voi olla vakavia vaikutuksia yrityksen toiminnan jatkuvuuteen. Szulanskin (1996) mukaan hyvien käytänteiden siirron esteitä ovatkin yrityksessä molemminpuolinen vastaanotokyvyn puute, epäselvyys siirrettävän tiedon vaikutuksista sekä osapuolten kyky hankkia tietoa.

Uuden yrityksen perustamisen syynä on usein se, että yrittäjän urasta kiinnostuneet perustavat mieluummin uuden yrityksen kuin jatkavat aiemmin toiminutta yritystä. Yrityksen perustaminen antaa vapaat kädet muokata yrityksen sellaiseksi kuin haluaa. (European Commission 2012). Usein luopuva yrittäjä on ”leipäännytynyt” eikä jaksa enää kehittää ja jatkajalla on näkemystä sekä suunnitelmia kehittää toimintaa. Kuitenkin perheyriyksien kehittyminen nähdään riskinä, koska perheyriyksissä ei arvosteta esimerkiksi koulutusta tai uusia ideoita kehittymisen voimana ((Fiegener, Brown, Prince & File 1994). Yrityksen jatkon kannalta onkin tärkeää, että jatkaja saa mahdollisuuden ja valmiudet kehittää yritystä.

Verkostojen merkitys vaihdoksessa

Perheyriyksissä verkostojen merkitys korostuu jatkajan menestyksen tekijöinä ja se eroaa ulkopuolelle myydyistä yrityksistä. Ulkopuolisten jatkajien on vaikeampi luoda suhteita samalla tehokkuudella kuin perheyriyksissä, joissa valmiit verkostot ovat jo olemassa. Perheyriykset ottavat myös enemmän riskejä yrityksen verkostojen kehittämisessä kun taas ulkopuolelle myydyissä yrityksissä tukeudutaan virallisiin ja tehtäväorientoituneisiin verkostoihin. (Fiegener, Brown, Prince & File 1994.)

Aikaisempien tutkimusten mukaan yrittäjä on kiinnostunut tiedosta ja arvostaa sitä keinona selviytyä (Lyabert 1998, 188). Hankitulla tiedolla ei pelkästään muokata yritysten käytäntöjä, vaan sen avulla yrittäjä arvioi tiedon tarvetta ja käytettävyyttä tulevaisuudessa (Choo 2007). Yrittäjä käyttää toimintansa kehittämiseen, oppimiseen ja päätöksentekoon verkostoja, jotka ovat monimuotoinen yhdistelmä yrityksen ulkopuolisesta verkostosta (Gibb 1997; Taylor & Thorpe 2004). Yrittäjän tekemät päätökset ovat tulosta tiedon (informaation ja/tai kokemuksen) organisoinnista (Minniti & Bygrave 2001).

Tietojen vaihto on tilannesidonnaista, johon vaikuttavat ihmisten väliset suhteet ja heidän kiinnostuksen kohteensa (Stähle & Grönroos 2000). Tiedon haku ei aina ole tietoista. Ihminen on kuitenkin useimmiten päämäärätietoinen. Hän tekee valintoja ja ratkaisuja toteuttaakseen suunnitelmiaan. Mitä ammattitaitoisempi ihminen on, sitä monimutkaisempi on kokemukseen ja intuition (hiljaiseen tietoon) perustuva päätöksenteon prosessi. (Stähle & Grönroos 2000, 105.)



Kuvio 9. Yrittäjän sosiaalinen konteksti ja verkostoista oppiminen (De Koning 1999) ideaa soveltaen (Järvi 2011)

Sisimmässä kehässä ovat yrittäjän vakiintuneet suhteet, jotka eivät ole yrittäjän liiketoiminnassa mukana. Yrittäjä käy tämän ryhmän kanssa säännöllisesti keskusteluja ja kehittelee ideoitaan. Verkostossa jaetaan tietoa ja keskustellaan avoimesti. Toimintaan liittyy kiinteästi ajattelu, keskustelu ja palaute. (De Koning 1999, 11-14.) Ryhmä koostui haastateltujen keskuudessa pääasiassa muista yrittäjistä, joita tavataan määrättyissä tilanteissa ja paikoissa. Yrittäjät kannustavat toisiaan ja arvioivat yhdessä uutta tietoa. Vaikka keskustelukumppanit voivat olla kilpailijoita, on vuorovaikutus silti avointa tiedon jakamista. Toiminta edellyttää, että yrittäjä on löytänyt vakiintuneen verkoston, jonka kanssa toimia.

Toimintaa tukeva ryhmä on niitä, jotka yrittäjä tarvitsee resurssien tai erityisen tietämyksen takia ideoilleen. Tämä joukko muuttuu sen mukaan, millaisesta toiminnasta on kyse. Ryhmä tukee yrittäjää tulevan toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. (De Koning 1999, 11-14.)

Heikot sidokset ovat yrittäjälle yleisen tiedon keräämisen verkosto tai niiden avulla saadaan vastauksia yrittäjää askarruttaviin kysymyksiin. Tietoa kerätään sekä aktiivisesti että sattumanvaraisesti myös varastoon tulevia tarpeita varten. (De Koning 1999, 11-14.) Yrittäjä kehittää saamansa informaation pohjalta itseään ja yritystoimintaansa. Hän havaitsee uusia mahdollisuuksia sekä kehittää ja arvioi jatkuvasti tätä verkostoa. Yrittäjä havaitsee toimintansa epäkohtia muun muassa kuuntelemalla asiakkaitaan. Yrittäjä hakeutuu aktiivisesti tähän verkostoon, jossa kanssakäyminen on ihmisten kanssa keskustelua ja heidän kuuntelemistaan. Tämä edellyttää taitoa arvioida informaatiota yritystoiminnan näkökulmasta.

Aineisto, tutkimusmenetelmät ja analysointi

Aikaisemmissa yrittäjänvaihdoksissa on usein käytetty määrällisiä menetelmiä, kuten lomakekyselyjä ja niiden analysointia määrällisesti. Nämä tutkimukset ovat keskittyneet pääosin vaihdosten ”kovien arvojen” tutkimukseen sekä keskittyneet sukupolvenvaihdoksiin (kts. Malinen 2004; Sharma ym. 2003). Tämän tutkimuksen tavoitteena on keskittyä ”pehmeiden arvojen” tutkimukseen suoraan aineistosta eksploratiivisen tutkimusotteen avulla.

Tutkimusaineistona ovat valtakunnallisessa Vaihtoaskel – hankkeessa kerätyt yrittäjähaastattelut vaihdoksen tilanteesta ja onnistumisesta. Aineistossa oli yksi omistajanvaihdos, joka kariutui hinnasta sopimiseen ja alan kysynnän hiipumiseen. Kaikki muut vaihdokset onnistuivat ja jatkaja jatkoi liiketoimintaa. Vaihdoskertomuksia on yhteensä 14 tapausta, joista 5 on sukupolvenvaihdosta ja 8 omistajanvaihdosta. Aineisto on kerätty 2014 hankkeessa toimivien oppilaitosten edustajien toimesta ja kirjoitettu tarinoiksi.

Eksploratiivinen tutkimusote edellyttää, että tutkimuksen kohteesta on vähän tai ei ollenkaan empiirisiä ja yleistäviä tuloksia, jolloin induktiivisia yleistyksiä ja malleja voidaan kehittää. Tutkimuksen tavoitteena on siis saada uusia ideoita suoraan aineistosta. Tämä edellyttää aineiston tarkastelulta ja analysoinnilta avoimuutta ja joustavuutta, jolloin teoreettinen tausta on vain suuntaa-antava. Tavoitteen kannalta ei tarkastella vain keskeisiä kohteita, vaan myös mahdollisia muita aineistosta esiin tulevia vaikutteita. (Stebbins 2001).

Tutkimuksessa ei asetettu tarkkaa määritelmää omistajanvaihdosten onnistumisesta ja niissä tapahtuvista osaamisen, tiedon ja verkostojen siirtymisestä osapuolelta toiselle. Aineistosta pyrittiin kartoittamaan tutkimuksen kohteena olevien tarinoiden ja niissä esiin tulleiden mielipiteiden merkitys vaihdoksessa. Aikaisempien tutkimusten käsitteet ja niiden määrittely antoivat väljän viitekehysten, jonka avulla aineistoa analysoitiin. Eksploratiivisessa tutkimuksessa tutkija saattaa ajatella deduktiivisesti teoreettisen rakenteen pohjalta, mutta ei välttämättä pyri löytämään teorialle vahvistusta (Stebbins 2001).

Aineiston analyysi toteutettiin kahdessa vaiheessa. Aineisto luettiin useaan kertaan, jotta muodostuisi yleiskuva omistajanvaihdoksesta tapahtumana. Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta pyrittiin löytämään reflektoiden ja luokittelemalla elementtejä ja yhteyksiä tutkimusongelmiin. Avoimessa aineiston käsittelyssä tunnistettiin tutkimusongelmien mukaiset teemat ja niihin liittyvät ilmaukset. Toisessa vaiheessa teemat ja niiden keskinäiset suhteet jäsennettiin. Tulokset on aineiston analysoinnin perusteella jaettu kontekstiin, joka vaikuttaa vaihdoksen onnistumiseen, tiedon, osaamisen ja verkostojen siirtoon sekä jatkajien ajatuksiin toiminnan kehittämiseksi. Aineistosta poimitut kommentit on tekstiin merkitty kursiivilla. Sulkuihin on merkitty, onko kyseessä yrityksen myynti ulkopuoliselle (YM) vai sukupolvenvaihdos (SV).

Tulokset

Onnistumisen edellytykset

Tunnearvon menetys vaihdostilanteessa on pienempi, jos myyjällä on henkisiä siteitä ostajaan ja molemmat osapuolet tulevat toimeen sekä tunnepohjaisella että psykologisella tasolla, eivätkä vain liiketoiminnan tasolla (European Commission 2012). Koska yritys on usein toiminut jo vuosia ja on tavallaan luopujan ”lapsi”, on hänen saatava varmistus siitä, että yritys siirtyy hyviin käsiin eli *henkilökohtaisen luopumisen aiheuttamat tunteet* (YM). Vaihdostilanteissa tunteet olivat pinnalla ja vaadittiin stressin ja paineensietokykyä, mutta toisaalta onnistumisen iloa ja riemua. Vaihdosten molemmat osapuolet halusivat tukea myös henkiseen puoleen. Varsinkin omistajanvaihdoksissa luopuja laittaessaan yritystään myyntiin koki, että muut pitivät yrittäjää *liiketoiminnassaan epäonnistuneena ihmisenä ja että yrityksessä on jotain vikaa* (YM). Esiin tulivat myös *henkilökohtaisen luopumisen aiheuttamat tunteet* (YM). Jatkajien kannalta tunteissa olivat pinnalla *itseluottamus, osaaminen ja kokemus* (SV) eli osaaminen ja sen mukanaan tuoma luottamus yritystoiminnassa pärjäämiseen.

Valmistelu-aika on tutkimusten mukaan yksi vaihdoksen onnistumisen edellytyksistä. Suunnittelu ja avoimuus vaikuttavat yrityksen toiminnan jatkuvuuteen (European Commission 2012). Tärkeintä on tulosten mukaan, että osapuolten ajatukset kohtaavat eli yhteisymmärrys yrityksen toiminnasta. Vaikka vaihdostilanne olisi hyvin suunniteltu ja aikataulutettu, liittyy siihen aina myös emotionaalisia tekijöitä, ja vaihdosprosessi nähdään pikemminkin syklisenä kuin lineaarisena prosessina (Hytti, Stenholm & Peura (2011)).

Omistajanvaihdos on siis prosessi, jossa on suunnittelua ja toteutusta ja suunnittelulle tarvitaan riittävästi aikaa. Toteutuksessa ei voi täysin soveltaa valmiita malleja, vaan pitää toimia alan ja tilanteen edellyttämällä tavalla. Kaikki, mistä sovitaan pitää laittaa paperille.

Painopiste vaihdoksissa on asiakkuuksien säilyttäminen ja varovaisuus muutoksien tekemisessä ja *jatkaajan pitää noudattaa yrityksen palvelufilosofiaa (YM)*. Se että yritys on hyvässä kunnossa, luo edellytykset jatkaajan löytymiselle. Suurimmat näkemuserot tulivat esiin nykyaikaisen markkinoinnin toteuttamisessa eli innovaatioiden toteuttamisessa ja esilletuonnissa. Tämä kuitenkin saattaa olla este yrityksen uudistamisen tarpeissa eli havaittujen uusien mahdollisuuksien hyödyntämisessä. Siksi tärkeää olisikin luopujan ymmärrys vetäytyä taka-alalle, kuten tarinoissa tuli esille.

Asiantuntijoiden verkosto ja ostopalvelut koettiin tärkeiksi vaihdostilanteissa. Kuitenkin yksi yrittäjistä koki, että neuvoja on niin paljon, että ei aina tiedä kenen puoleen kääntyä.

Osaamisen ja tiedon siirto – saattaen vaihdettava?

Jatkajien mukaan koulutus ja työkokemus, työ opettaa (OV), vaikuttivat mahdollisuuksiin jatkaa yritystoimintaa, vaikka moni koki, että iso osa asioista piti itse opiskella ja hakea tietoa. Sähköistyminen vaatii uutta osaamista ja panostusta (SV). Jatkaajan kannalta tärkeää on tunnistaa oma osaaminen, osaamisen puute ja miettiä, miten sitä voi täydentää. On ollut tärkeää tunnistaa omat mahdollisuudet, riskit ja verkostoitumisen hyödyt ja omaa osaamista ja toimintaa täydennetään luotettavien yhteistyökumppaneiden palveluilla ja osaamisella (SV).

Jatkajien osaamisen puutteissa korostuivat aikaisempi yrittäjäkokemus, liiketaloustieteen osaaminen ja käytännön työtehtävät, kuten esimerkiksi tilaukset ja takuukorjaukset (SV) ja aikaisempi kokemus yrittäjyydestä. Ostopäätös vahvistui luopujan lupauduttua opettamaan alan liiketoimintakäytäntöjä ja auttamaan ensimmäisten ostojen tekemisessä (YM).

Tiedon siirto tulisi jatkajien mukaan olla oikein ajoitettua ja tasapainossa ajanhallinnan kanssa eli tietoa oikeaan aikaan ja oikeassa paikassa, mutta sitä ennen asiat on saattaen vaihdettava ja kaikki hiljainen ja äänekäs tieto on siirrettävä uusille yrittäjille (SV).

Jatkajat kokivat tärkeäksi toiminnallisen osaamisen, mm. liikkeenjohdollisen osaamisen, sekä toiminnan kannalta oleellisten tietojen siirtymisen eli hiljaisen tiedon jakaminen oli oleellista. Hiljaista tietoa oli jatkajien mukaan paljon siirrettävänä ja he kokivat siirtoprosessin joskus tuskastuttavan pitkältä. Sukupolvenvaihdoksissa tilanne oli vähän toinen, kun jatkaja oli varttunut yrittäjäperheessä tai jatkaja on toiminut luopujan rinnalla yritystoiminnassa (Käytännön opin ja osaamisen siirtäminen on ollut mahdollista yhteisessä yrityksessä (SV, jossa jatkaja ensin osakkaana) Vanhemmilta ehtii imeä tietoa (SV).

Jatkava yrittäjä tarvitsee verkostoja

Jatkaja tarvitsee tuekseen kaikkia yrityksessä luotuja verkostoja. Varsinkin vanhojen asiakkuuksien säilyttäminen (heikot sidokset) on tärkeää. Niiden avulla uusi yrittäjä pystyy kehittämään toimintaa ja löytää uusia mahdollisuuksia. Toimintaa tukevassa ryhmässä tärkeäksi koettiin suhteet tavarantoimittajiin sekä asiantuntija-apu *Asiantuntijoiden kanssa toiminnan kehittäminen (YM)*. Sisäkehässä taas suhteet muihin yrittäjiin oli merkittävässä osassa muun muassa toiminnan tukemisessa *Yrittäjäkollegat vertaistukena ja Tieto tahoista, joiden puoleen voi kääntyä (SV)* *Yrittäjien tapaamiset (YM)*. Jotta tieto ja suhteet verkostoihin voivat siirtyä tarvitaan luopujalta ”saattaen vaihdettava” – asennetta. *Jatkaja on mukana muun muassa neuvotteluissa ja tutustumassa verkostoihin sekä alaan (SV)*. Asenne tarkoittaa ennen muuta *toisiaan arvostavaa kumppanuutta luopujan ja jatkajan välillä (SV)*.

Jatkajan tarve kehittää

Perheyriyksissä luopuja kulkee jatkajan mukana, mutta ei vaadi jatkajaa kehittämään toimintaa liian nopeasti, ja hän haluaa jakaa kokemuksiaan yhteisymmärryksessä jatkajan kanssa mm. verkostoista (Fiegener, Brown, Prince & File 1994). Kuitenkin molemmissa ryhmissä tarve kehittää toimintaa oli vaihdoksen alkuvaiheessa motiivi ostaa yritystoiminta. *Mulla on uusia ideoita ja intoa (SV)* ja *Toiminnan hiominen nykyaikaisemmaksi ja tehokkaammaksi (YM)*.

Varsinkin jatkajat painottivat alan nopeaa ja radikaalia muutosta, johon eivät luopijat aina osanneet reagoida. Kuitenkin on Tärkeää selvittää ostettavan yri-

tyksen historia ja tutustua sen tapaan toimia ja säilyttää hyvät käytännöt (YM). Jatkajat painottivat myös olemassa olevan osaamisen kehittämistä Osaamisen kehittäminen yrityksen toiminnan jatkamisen ja sukupolvenvaihdoksen näkökulmasta sekä tulevaisuuden haasteena on talouden ja rahoituksen hallinta (SV).

Yritystoiminnan kehittämisessä tuli esiin verkostojen (heikkojen sidosten) merkitys. Seuraan aktiivisesti maailman ja etenkin Suomen taloustilanteen kehittymistä ja myös asiakkaan kuulumisia (YM).

Vaihdostilanteisiin liittyy myös ongelma yritystoiminnan kehittämisestä. Luopujat ovat usein tietämättömiä yrityksen jatkuvuutta koskevasta ongelmasta (European Commission 2012). Onstenk (2003) korostaa osaamista jatkajan kykyinä nähdä mahdollisuuksia. Tulosten mukaan näitä kehittämisajatuksia oli jo ennen vaihdoksen toteutumista eli jatkajan motivaatio jatkaa toimivaa yritystä perustui mahdollisuuksien näkemiseen Rohkeutta tehdä asiat eri tavalla ja joskus myös mokata (YM). Jatkajien kehittämisen kohteina olivat Uudet investoinnit (SV), Työprosessien kehittäminen (SV), Tuote- ja palvelutarjonnan kehittäminen (YM) Toimintaympäristön muutoksiin vastaaminen (SV) ja Kulut pidetään kurissa ja nähdään mahdollisuus kasvattaa toimintaa (SV). Jatkavat yrittäjät keräsivät siis tietoa yrityksen toimintaan, mutta myös varastoon tulevia tarpeita varten.

Johtopäätökset

Toimivien yritysten jatko on ongelma Suomessa ja koko Euroopassa. Yrittäjät ikääntyvät ja jatkajaa ei aina löydy perhepiiristä. Jatkajan löytämiseksi on järjestelmiä (mm. Yrityspörssi), mutta siitä huolimatta luopuja ei aina halua laittaa yritystään julkisesti myyntiin maineen pilaantumisen pelossa. Kuitenkin se, että yritys saa jatkajan on tärkeää, koska jatkavalla yrityksellä on paremmat mahdollisuudet tehdä tuottoa, työllistää ja kehittää toimintaa verrattuna uuden yrityksen perustamiseen. Omistajanvaihdoksilla on myös suuri vaikutus taloudelliseen kasvuun, työpaikkojen luomiseen ja hyvinvointiin (Ambrose 1983).

Omistajan vaihdoksiin on Suomessa luotu asiantuntijaverkostoja joita sekä luopuja että jatkaja voivat hyödyntää. Toiminta keskittyy ns. koviin arvoihin, kuten hinnanmäärittämisen ja verotuksen ongelmien ratkaisemiseen. Kuitenkin omistajanvaihdoksissa usein on kyse myös pehmeistä arvoista, kuten tiedon, osaamisen ja verkostojen siirtymisestä jatkajalle. Tämän tutkimuksen tavoitteena olikin selvittää, miten vaihdoksen prosessi etenee alkuvaiheestaan pehmeiden arvojen osalta ja jatkajan yritystoiminnan kehittämiseen tulevaisuudessa.

Tuloksissa näkyy selvästi omistajanvaihdoksen prosessi, jossa edellytykset vaihdokseen, vaihdoksen käytännön toiminta ja yritystoiminnan kehittäminen tu-

levat esille. Oleellista oli aika, joka käytettiin vaihdokseen, jotta tieto, aikaisempi toiminta ja yrityksen verkostot saatiin siirrettyä jatkajalle. Sukupolvenvaihdoksissa tätä aikaa hyödynnettiin niin, että luopuja kulki uuden yrittäjän rinnalla ja antoi tukea ja jakoi osaamistaan. Sukupolvenvaihdoksissa myös hyvät henkilökohtaiset suhteet tukivat siirrosprosessia. Yrityskaupoissa aikaa tarvittavan osaamisen ja verkostojen siirtoon ei aina ollut ja jatkajan piti itse selvittää yrityksen toimintaa. Yrityskaupoissa oli selvemmin esillä myös toiminnan kehittämisen näkökulma, koska luopuja ei ollut enää mukana jarruttamassa kehitystä.

Varsinkin sukupolvenvaihdosten prosessia on tutkittu paljon määrällisillä menetelmillä ja tutkimusten perusteella on kehitetty hyviä käytäntöjä. Kuitenkin tämän tutkimuksen tulosten mukaan tarvitaan myös laadullista tutkimusta, joka avaa vaihdosprosessissa esiin tulevia pehmeitä arvoja. Ihmisillä, tunteilla ja konteksteilla näyttäisi olevan merkitystä omistajanvaihdoksissa.

Lähteet

- Ambrose, D. M. (1983). Transfer of the family-owned business. *Journal of Small Business Management*, Vol. 21, No. 1.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. 3. painos. Maidenhead: Mc Graw-Hill/Society for research into Higher Education & Open University Press.
- Bierema, L. L. & Eraut, M. (2004). Workplace-focused learning: Perspective on continuing professional education and human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(1).
- Choo, C. W. 2007: Information seeking in organizations: epistemic contexts and contents. *Information Research*, 12(2). Paper 298
- De Koning, A.J. & Muzyka, D. F. (1999) *Conceptualizing opportunity recognition as a socio cognitive process*. The Centre for Advanced Studies in Leadership. Stockholm: Working Paper Series in Business Administration No 1999:13.

- European Commission (2011). Business Dynamics. Saatavilla [http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAAahUKEwju2eHE6uLHAhVCbxQKHZekDIA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fenterprise%2Fpolicies%2Fsme%2Fbusiness-
environ-
ment%2Ffiles%2Fbusiness_dynamics_final_report_en.pdf&usg=AFQjCNEzhlfuLcYNTvc8nLIwF1M17GAeA&bvm=bv.102022582,d.bGg](http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAAahUKEwju2eHE6uLHAhVCbxQKHZekDIA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fenterprise%2Fpolicies%2Fsme%2Fbusiness-
environ-
ment%2Ffiles%2Fbusiness_dynamics_final_report_en.pdf&usg=AFQjCNEzhlfuLcYNTvc8nLIwF1M17GAeA&bvm=bv.102022582,d.bGg) Luettu 30.8.2015
- European Commission (2012). Yritysten omistajanvaihdosten edistäminen. Saatavilla <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/regional-sme-policies> Luettu 26.8.2015.
- Fiegener, M. K., Brown, B. M., Prince, R. A. & File, K. M. (1994). A comparison of successor development in family and nonfamily business, Vol. 7.
- Gibb, A. A. (1993). The enterprise culture and education. Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal*, 11(3).
- Gibb, A. A. (1997) Small Firms' Training and Competitiveness. Building Upon the Small business as a learning Organization. *International Small Business Journal*, 15(3).
- Hytti, U., Stenholm, P. & Peura, K. (2011). Transfers of business planning and bounded emotionality: a follow-up case study. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, Vol. 17, No.5.
- Järvi (2011). Pienyrityksen oppimisympäristöt. Teoksessa Hytti & Heinonen & Tiikkala (toim.) *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turku: Uniprint.
- Kransdorff, A. & Williams, R. (2000). Managing organizational memory (OM): The new competitive imperative. *Organization Development Journal*, Vol. 18,
- Lyabert, N. (1998) The information use in a SME: its importance and some elements of influence. *Small Business Economics*, 10, 171-191.

- Makadok, R. (2001). Toward a synthesis of the resource-based and dynamic-capability view of rent generation. *Strategic Management Journal*, Vol. 22.
- Malinen, P. (2004). Problems in transfer of business experienced by Finnish entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 11, No. 1.
- Minniti, M. & Bygrave, W. (2001) A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(3).
- Moroz, P. W. & Hindle, K. (2012). Entrepreneurship as a process: Toward harmonizing multiple perspectives. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 36, No. 5.
- Onstenk, J. (2003). Entrepreneurship and vocational education. *European Education Research Journal*, Vol. 2, No. 1.
- Sharma, P., Chrisman, J. J. & Chua, J. H. (2003). Predictors of satisfaction with the succession process in family firms. *Journal of Business Venturing*, Vol. 18, No. 5.
- Stebbins, R. A. (2001), *Exploratory research in the social sciences*. Thousand Oaks; Sage publications.
- Steier, L. (2001). Next-generation entrepreneurs and succession: An exploratory study of modes and means of managing social capital. *Family Business Review*, Vol. 14.
- Stähle, P. & Grönroos, M. (2000) *Dynamic Intellectual Capital. Knowledge Management in Theory and Practice*. Helsinki: WSOY.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, Vol. 17, (Winter Special Issue).
- Taylor, D. W. & Thorpe, R. (2004) Entrepreneurial learning: a process of co-participation. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11(2).

Varamäki, E., Heikkilä, T., Tall, J. Viljamaa, A. & Länsiluoto, A. (2013). Omistajanvaihdoksen toteutus ja onnistuminen ostajan ja jatkajan näkökulmasta. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 74.

YRITYSPELI TEKNIIKAN KOULUTUKSEN YRITYSTALOUDEN OPETUKSEN PEDAGO- GISENA MENETELMÄNÄ

Marja-Liisa Kaakko

Kaija Arhio

Centria ammattikorkeakoulu, Ylivieskan yksikkö

Vierimaantie 7, 84100 Ylivieska

marja-liisa.kaakko@centria.fi; kaija.arhio@centria.fi

Tiivistelmä

Centria ammattikorkeakoulun Ylivieskan yksikössä on tekniikan koulutusohjelmien yrittäjyyden ja taloushallinnon opintokokonaisuuksien toteutuksessa kokeiltu yrityspeliä lukuvuoden 2014-2015 aikana. Tässä artikkelissa kuvataan media- ja sähkötekniikan koulutusohjelmissä käytetty toteutusmalli pedagogisten valintojen ja käytännön kokemusten sekä palautteen näkökulmista.

Ylivieskan yksikössä mediatekniikan ja sähkötekniikan koulutusohjelmien opintoihin sisältyy yrittäjyyden ja talouden opintoja yksi 5-7 opintopisteen laajuinen opintojakso. Kyse on perinteisistä tekniikan aloista, joissa opiskelijat saattavat kokea aihealueen vieraaksi ja itselle merkityksettömäksi. Opiskelumotivaatio ei tästä johtuen ole aina korkeimmillaan.

Yrittäjyyden opintojen lähtökohtana ja tavoitteena on luoda opiskelijalle kokonaisvaltainen käsitys yrittäjyydestä ja sen merkityksestä itselle ja yhteiskunnalle. Tavoitteena on ollut, että opiskelija kykenee analysoimaan omia yrittäjävalmiuksiaan sekä perehtyy yrityksen toimintaedellytyksiin ja toimintaympäristöön. Talouden/taloushallinnon opintojen tavoitteena on luoda opiskelijalle edellytykset ymmärtää yrityksen talousprosessin eri osa-alueet ja niiden muodostama kokonaisuus osana yritystoiminnan ohjausta. Lähtökohtana on ollut se, että opiskelija ymmärtää insinöörin roolin yrityksen talouden ohjauksessa ja osaa toimia yhteistyössä yritystalouden asiantuntijoiden kanssa.

Tässä yhteydessä yritystalouden pitää sisällään kansantalouden, yrittäjyyden, markkinoinnin ja yrityksen talouden hallinnoinnin aihealueet. Opintojakson oppimistavoite on siis hyvin laaja. Laajan ja monitahoisen aihealueen opettaminen

perinteisillä menetelmillä on osoittautunut vähemmän motivoivaksi. Kyseiset taidot ovat kuitenkin työelämän näkökulmasta tärkeitä kaikissa työtehtävissä.

Edellä mainituista syistä haettiin uusi, motivoivampi toteutusmuoto yritystaidon opintoihin siten, että kurssi toteutetaan lähtökohtaisesti tekemällä oppimisen periaatteella ja opintojakson aihealueet kootaan yhteen yrityspelin avulla. Kuluneen lukuvuoden toteutuksessa opintojaksoon lisättiin yrityspeli. Yrityspeli otettiin käyttöön aiemmin käytössä olleen harjoitusyritysympäristön sijaan. Aiemmat kokemukset harjoitusyritysympäristöstä on esitetty vuoden 2014 yrittäjyyskasvatuspäivillä. Silloin todettiin harjoitusyritysympäristön haasteet ja vaikeudet. Kokeiltu yrityspeli tarjoaa mielekkäämmän vaihtoehdon oppimiseen ja on motivoinut opiskelijoita aiempaa enemmän. Opettajan näkökulmasta opintojakso on mielekäs kokonaisuus, jossa asioita tehdään (learning by doing) ja pohditaan. Toteutustapana kahden opettajan yhteisopettajuus on vahvuus.

Avainsanat: yrittäjyys, yrityspeli, pelillisuus, tekniikan opetus

Johdanto

Yrityspelissä yhdistyvät yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyyden pedagogiikka käytännölliseksi toiminnaksi pelillisyyden viitekehyksessä. Oppimisympäristönä yrityksen toimintaa simuloiva peli haastaa oppijat ratkaisemaan ongelmia. Pelillisyydestä on tullut toimintamalli myös yrityselämän erilaisten ongelmien ratkaisemisessa. Liiketoimintaympäristöissä päätökset vaikuttavat toisiinsa joskus ennakoimattomallakin tavalla ja tätä on oppijan näkökulmasta turvallista harjoitella simulaation avulla. Pelaamisen kautta kehittyvät myös päätöksenteko ja ryhmätyötaidot.

Simulaatio ja pelit oppimisessa ovat tietokoneavusteisen opetuksen menetelmiä, joiden käytön yleistymisen on kulkenut käsi kädessä tietotekniikan kehittymisen kanssa. Tekniikan kehitys on antanut tiedon käsittelyyn uuden ulottuvuuden, jossa opiskelijan aktiivisuus korostuu. Perinteisesti tekniikan opetuksessa simuloinnilla on mallinnettu tuotantoprosesseja, ohjausjärjestelmiä, materiaalivirtoja ym. järjestelmiä vuorovaikutuksineen. Simuloinnin tehokkuus perustuu ilmiöiden dynamiikan havainnollistamiseen sekä asian sisäistämiseen kokemuksellisen oppimisen tavoin. Myös opiskelijoiden motivaation paraneminen on etu. (Sarasto 2010).

Viime vuosien kuluessa myös kasvatustieteen tutkimuksessa on alettu ottaa kantaa pelien käyttöön ja merkitykseen opetuksessa (Kangas 2010; Kapp 2010). Opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeen Koulu kaikkialla <http://www.kaikkialla.fi>

(2011-2015) materiaalipaketeissa löytyy runsaasti käytännön caseja pelien hyödyntämisestä <http://www.kaikkialla.fi/pelien-pedagogiikasta/>

Niin oppimiseen liittyvässä teknologiassa kuin pedagogisissa valinnoissa on havaittavissa muutos ajattelutavoissa ja oppimisympäristöissä (Rajala et.al. 2010). Oppimisympäristöjen muutostarve kytkeytyy muuhun yhteiskunnalliseen muutokseen – ovathan nykyiset ja tulevat ammattikorkeakouluopiskelijat kohta jo diginatiiveista seuraavaa sukupolvea. Vaikka kaikkeen uusien taitojen oppimiseen liittyy luovaa kokeilua, saatetaan formaalissa opetuksessa pelillisuus ja leikkillisuus nähdä uhkana. ”Saako opiskelu olla liian hauskaa?” (Krokkfors et.al. 2015). Oppimisympäristönä peli korostaa toimijuutta ja aktiivisuutta. Yrittäjyydessä eteneminen perustuu yhteiseen päätöksentekoon ja tiedonrakentamiseen ja opettajan roolina on olla ohjaaja.

Tekniikan koulutusohjelmissa, joissa yrittäjyyteen liittyviä aihealueita sisältyy opetussuunnitelmaan niukasti, voi pelillisuus toimintatapana edesauttaa positiivisen asenteen muodostumista antamalla opiskelijalle onnistumisen kokemuksia. Yrittäjyysprosessi nähdään jatkuvana oppimisprosessina, jossa ammattikorkeakoulun tehtävänä on yrittäjyysmyönteisten asenteiden kehittäminen ja yrittäjyysvalmiuksien luominen. Yrittäjyyteen liittyvää oppimista tapahtuu luontevasti myös projektien, harjoittelun ja opinnäytetyön avulla. Tähän oppimisprosessiin kytkeytyvät ympäröivän yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tarpeet. Yrittäjyyteen kasvun kannalta täytyy löytyä vastaus kysymyksiin innostuuko, haluaako ja uskaltaako ihminen yrittäjäksi vai ei. Yritystalouden ja yrittäjyyden opintojakso erilaisine toimintatapoineen tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden löytää vastaus näihin kysymyksiin.

Käytännön kokemukset

Opintojakson Yritystoiminta ja talous (7 op) toteutustapa oli lukuvuonna 2014-2015 kurssille määriteltyjen tavoitteiden ja sisältökuvausten pohjalta laadittu siten, että kurssi on mahdollisimman käytännönläheinen insinöörin työtä ja mahdollista tulevaa yrittäjän uraa tukeva.

Koulutusohjelman laatimassa opintojakson tavoitekuvauksessa on määritelty, että opintojakson suoritettuaan opiskelija kykenee toimimaan yrittäjänä. Tavoitekuvaus on laaja ja lähtee työelämän ja yrittäjän ammatin vaatimuksista. Opintojakso toteutettiin yhteisopettajaprojektina siten, että kurssilla olivat opettajina mukana Kaija Arhio ja Marja-Liisa Kaakko. Opintojakson toteutus oli jaksotettu kolmella periodilla alkaen lokakuulla ja päättyen huhtikuun puolivälissä. Opintojaksolle oli varattu yksi iltapäivä viikossa.

Opintojaksolla käsiteltävät aihealueet määriteltiin seuraavasti:

- yrittäjäominaisuudet
- liiketoiminnan suunnittelu ja yrityksen perustaminen
- kansantalous yrityksen taloudellisena ympäristönä
- liikekirjanpidon perusteet, tilinpäätös, tunnusluvut
- verotuksen perusteet: välitön verotus, arvonlisäverotus
- sisäinen laskenta: katetuottolaskenta, kustannuspaikkalaskenta, hinnoittelu, budjetointi, investoinnit ja rahoitus
- markkinointi.

Toteutustavan lähtökohtana oli tekemällä oppimisen periaate siten, että jokaiseen viikkoon oli määritelty teema, tähän liittyvä johdantoluento tai tietoisuus, yhteisiä harjoituksia sekä eri osa-alueisiin liittyviä palautettavia tehtäviä. Opintojakso on ollut opiskelijan työtä painottava tekemällä oppimista ja opettajan rooli on ollut valmentava. Suoritusvaatimukset oli määritelty seuraavasti:

- aktiivinen osallistuminen ja työskentely tunneilla, oppimispäiväkirja
- ryhmän oma arvio, itsearviointi
- sovittujen oppimistehtävien palautus (ryhmätehtävät + itsenäiset tehtävät)
- aktiivinen osallistuminen yrityspeliin.

Vastuu tekemisestä ja aikataulussa pysymisestä oli opiskelijoilla ja opettajilla oli ohjaava ja valmentava rooli. Kurssi etenee yrittäjävalmiuksista liiketoimintasuunnitelmaan ja talouden raportoinnin ja seurannan asioihin. Tätä kautta kaikki aihealueet tulivat käsiteltyä siten, että ne kytkeytyivät ja tiivistyivät liiketoimintasuunnitelmaan.

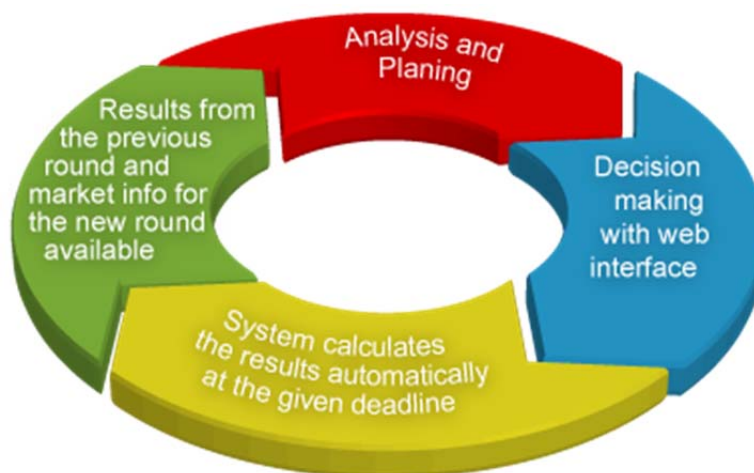
Osana opintojaksoa, kurssin loppuvaiheessa, opiskelijat osallistuivat yrityspeliin. Yrityspeli toteutettiin Cesim SimFirm –pelinä. Opiskelijat muodostivat viisi tiimiä, 3-5 jäsentä, ja jokainen tiimi sai johdettavakseen yrityksen ja pelikierron pelattiin 8 kierrosta. Pelin yritys on lääketehdas ja pelin aikana opiskelijat joutuivat hoitamaan yritystä ja tekemään eri osa-alueisiin liittyviä päätöksiä. Pelin alkaessa jokainen tiimi on samassa lähtökohdassa ja pelikierron kuluessa ryhmät tekevät strategisia päätöksiä markkinointiin, tuotantoon ja logistiikkaan liittyen.

Yrityspelissä oppimisen lähtökohtana on seuraavan kuvan mukaisesti pelin kulku perehtymisen ja harjoittelun kautta oma case-yrityksen strategian ja tavoitteiden määrittelyyn ja tämän toteuttamiseen pelikierröksillä päätöksenteon kautta. Oppiminen yrityspelissä tapahtuu monipuolisesti eri kanavia ja työskentelytapoja hyödyntäen. Peliympäristöön ja pelin tukimateriaaliin perehtyminen on lähtökohtana ja peliyrityksen päätöksenteko perustuu tiimityöhön.



Kuvio 10. Yrityspelin kulku (lähde: www.cesim.com)

Pelin kautta oppimiseen tulee ulottuvuutena oikeaa yritystoimintaa simuloiva markkinoiden ja kilpailijoiden vaikutus omaan päätöksentekoon ja niiden vaikutukseen. Yritykset kilpailevat siis toisiaan vastaan, ei tietokonetta vastaan. Yritys toimi markkinoilla ja kilpailutilanne, muiden yritysten tiimien päätökset vaikuttavat tuloksiin. Tämä on pohjana pelikierrösten tulosten analysointiin ja sen pohjalta tehtäviin uusiin päätöksiin, oppiminen tapahtuu siis oppimisen kehän muodossa alla olevan kuvion mukaisesti.



Kuvio 11. Oppimiskehä yrityspelissä (lähde: www.cesim.com)

Pelin kuluessa opiskelijat työskentelivät tiiviisti ja päätöksenteon onnistuminen vaati myös sitoutumista ja yhteisen näkemyksen löytämistä tiiviillä aikataululla. Tämä toi oppimiseen tiimityön ja yhteistyön oppimisen ulottuvuuden. Pelin kuluessa käytiin luokassa ja kahvipöydissä monia hyviä keskusteluja ja löytyi uusia oivalluksia ja näkökulmia.

Opintojakson palaute tiivistetysti on koottu alla olevaan taulukkoon, lähteenä SoleOpsin kurssiympäristö.

Arvioi opintojaksoa seuraavien väittämien pohjalta. 1 = liian pieni... 3 = sopiva... 5 = liian suuri	?	1	2	3	4	5	yht.	ka.	keskihaj.
1. Teoriatiedon osuus opintojakson toteutuksessa				3			3	3	0
2. Työelämä tietojen ja -taitojen osuus opintojakson toteutuksessa		1		2			3	2,33	1,15
3. Itsenäisen opiskelun osuus opintojakson toteutuksessa			1	1	1		3	3	1
4. Ryhmätöiden osuus opintojakson toteutuksessa				1	1	1	3	4	1
5. Opintojakson työmäärän kuormittavuus					1	2	3	4,67	0,58
6. Opintojakson sisältöjen vaativuustaso				2	1		3	3,33	0,58
7. Saamani tuki ja ohjaus oppimiseen				2	1		3	3,33	0,58
8. Oma ajankäyttöni opintojaksolla				2	1		3	3,33	0,58
9. Oma aktiivisuuteni oppimistilanteissa				3			3	3	0
Vastaa vielä seuraaviin kysymyksiin pohtimalla opintojakson toteutusta kokonaisuutena (opetusjärjestelyt, käytetyt oppimismenetelmät- ja materiaalit, sisältöjen mielekkyys, oppimisen tuki, opiskeluympäristö yms).									
10. Mikä opintojaksolla oli hyvää ja toimivaa? Mikä erityisesti herätti kiinnostuksesi opintojakson aikana?									
<i>Tieto yrittäjyydestä</i>									
<i>tietoa yrittäjyydestä</i>									
<i>Ryhmätöet olivat mahtavia.</i>									
11. Kehittämisehdotuksia, ideoita?									
<i>Lisää tehtäviä tuleville kurssilaisille =)</i>									
<i>Tiililaskutus hommat voi jättää pois, sillä kukaan ei ole täällä opiskelemaan insinööriksi niiden takia. Ja erittäin suurella todennäköisyydellä kukaan ei tule tarvitsemaan kyseisiä laskutoimituksia. Ne voi nimittäin hoitaa paljon helpommallakin.</i>									

Kuvio 12. Opiskelijapalaute SoleOps:n mukaan.

Palautteesta voidaan havaita, että toteutus onnistui kohtuullisesti. Tosin vastausprosentti 11 % on liian alhainen, että tuloksia voisi luotettavasti tulkita. Kaikki opintojaksolle aktiivisesti osallistuneet saivat hyväksytyyn arvosanan.

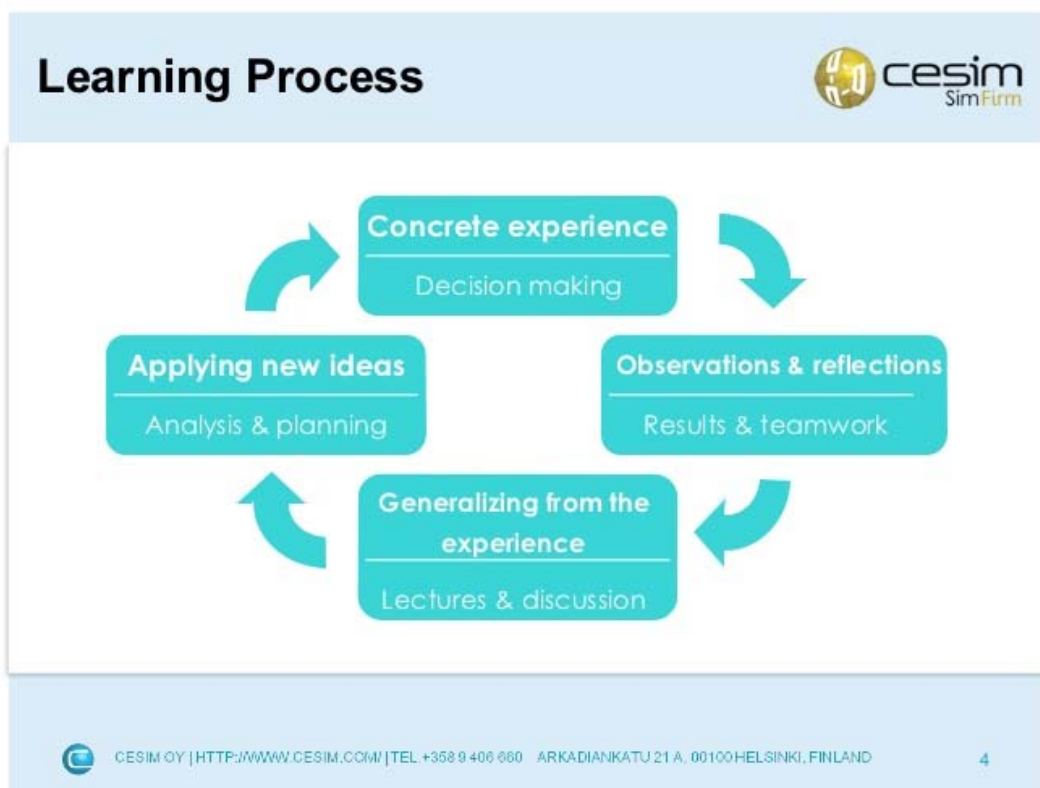
Opettajan näkökulmasta kurssi on mielekäs kokonaisuus, jossa asioita tehdään ja pohditaan. Käytännöllisten harjoitusten tekeminen ja niiden kautta oppiminen vahvistaa opiskelijan motivaatiota ja lisää ymmärrystä yritystalouden asioiden merkityksestä kaikille insinööreille. Toisaalta nousi esille myös se, että tekniikan osaajat eivät tarvitse kirjanpidon taitoa. Tämä näkökulma on tavallinen perinteisissä tekniikan koulutusohjelmissa, yrittäjyyden ja talouden opintoja ei koeta tarpeellisiksi. Kurssin toteutustapana yhteisopettajuus on vahvuus ja tuo myös opiskelijan näkökulmasta lisää osaamista.

Aiempaan toteutustapaan harjoitusyrityksessä (Kaakko & Arhio 2014) verrattuna opintojakson sisällössä ja tavoitteissa ei ole muutosta. Alkuosa liiketoimintasuunnitelmineen toteutettiin samalla tavoin kuin aiempien lukuvuosien toteutuksissa. Työskentely virtuaalisessa harjoitusyrityksessä (Finpec) korvattiin yrityspelillä. Tämä vähensi opiskelijoiden turhautumista Vепен- ympäristön ”leikkitodellisuuteen”. Yrityspelissä tulokseen vaikuttaa realistisella todellisuutta simuloivalla tavalla kilpailijoiden toiminta toisin kuin harjoitusyritysympäristös-

sä. Opiskelijapalautteen kautta saatu palaute oppimiseen oli aiemminkin hyvä. Virallista palautetta (kuvio 12) lukuvuoden 2014-2015 kurssista on kuitenkin liian vähän päätelmien ja vertailun tekemiseen.

Yrityspelin pedagogiikasta

Yrityspelissä, kuten kaikissa tietokoneavusteisissa oppimismenetelmissä, oppimisenäkemyksessä korostuu kokemuksellinen oppiminen ja kontekstuaalisuus. Oppimisen prosessi yrityspelissä reflektioineen ja päätöksentekoineen on kuin Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehältä (kuvio 13).



Kuvio 13. Yrityspelin oppimisprosessi. (lähde: www.cesim.com)

Pelillisessä oppimisessa tärkeiksi asioiksi muodostuvat osallistaminen ja osallistuminen. Kehittämässään osallistavan pelipedagogiikan mallissa Krokfors ym. (2014) ovat pitäneet lähtökohtana ajatusta jatkuvasta prosessissa suunnittelun, vuorovaikutuksen ja arvioinnin kehällä. Luovan oppimisen mallissa (Kangas 2010) oppimisprosessi koostuu orientoinnista, tiedon tuottamisesta, pelaamisesta ja elaboraatiosta. Luovassa oppimisessä elaboraatio kuvaa työskentelyä, jossa opittuja ja koettuja asioita työestetään yhdessä ja arvioidaan. (Kangas 2010, Krokfors et.al. 2014).

Peliympäristön neljä pedagogisen infrastruktuurin elementtiä ovat kognitiiviset, tietoon liittyvät, sosiaaliset ja tekniset rakenteet (Lakkala 2010). Etenkin pelin sosiaalinen ulottuvuus opiskelijoiden ryhmätyön ja kollegiaalisen päätöksenteon kautta on merkittävä seikka oppimisessa. Yrityspeli menetelmänä osallistaa oppijoita ja kehittää yhteistyötaitoja – onhan yhteisellä päätöksenteolla vaikutus pelissä menestymiseen.

Ohjaaminen voi painottua ennen peliä tapahtuvaan, pelin aikaiseen tai pelin jälkeiseen oppimisen tukemiseen. Verkko-opetusta käsittelevässä tutkimuksessa Vuopala ja Järvelä (2012) ovat korostaneet ohjauksen tärkeyttä opettajan läsnäolon näkökulmasta. Yhteisöllisen oppimisen tukemiseksi opiskelijoilla tulee olla tunne ohjauksen saatavuudesta oppimisprosessin aikana. Yhteisen ongelmanratkaisun ja päätöksenteon tilanteissa ohjaaja voi esittää tarvittaessa kysymyksiä ja kommentteja.

Osallistujakeskeisessä peliympäristössä opiskelijat itse osaavat ja luovat. Kouluttaja on fasilitaattori, joka antaa sytykkeitä ja valmentajan roolissa ohjaa prosessia. Koulutettava saa tilaisuuden osallistua, tutkia, opettaa ja oppia yhdessä. Peli oppimisympäristönä korostaa aktiivisuutta, oppimistilanteen autenttisuutta, vuorovaikutusta ja tutkivaa oppimista.

Yhteenveto ja pohdinta

Opintojakso yrityspeleineen on tekemällä oppimista – learning by doing. Tekniikan koulutusohjelmien opiskelijoille yrittäjyyden ja talouden opintojen tavoitteena on saada kokonaisvaltainen käsitys yrittäjyydestä ja sen merkityksestä niin henkilökohtaisesti kuin yhteiskunnalle. Opintojaksolla liiketoimintasuunnitelmaa laadittaessa on perehdytty kannattavan yrityksen toimintaedellytyksiin ja toimintaympäristöihin. Omat yrittäjyyden edellytykset realisoituvat omaa osaamista hyödyntävässä liiketoimintasuunnitelmassa.

Yrityspelin käyttö yritystalouden opintojaksolla osoittautui opiskelijoita innostavammaksi kuin aiempi kokeilu harjoitusyrityksessä. Vaikka virtuaalisessa oppimisympäristössä toimivan harjoitusyrityksen toiminnot olivat kuten oikeassa yrityksessä, simuloi yrityspeli todellisuutta huomattavasti realistisemmin, vaikuttavathan ryhmän päätöksien tuloksiin myös kilpailijoiden toimet kuten todellisessa yrityksessä. Aiemmat toteutukset harjoitusyritysympäristössä olivat myös pitkäkestoisempia ja ajan kuluessa toiminta muuttui rutiineiksi, mikä ei sovi insinöörikoulutuksessa yritystalouden oppimistavoitteisiin. Lyhytkestoisempi yrityspelin käyttö jäntevöitti opintojakson toteutusta. Yrityspelissä opiskelijat pääsivät soveltamaan luentojen ja harjoitusten aikana saatua osaamista todellisuutta

hyvin simuloivassa ympäristössä. Yhteinen päätöksenteko ja ongelmaratkaisu kehittävät myös sosiaalisia taitoja.

Yrityspeli soveltuu osaksi myös tekniikan koulutusohjelmien yritystalouden opintoja. Tekemällä oppiminen on motivoinut opiskelijoita huomattavasti paremmin kuin perinteinen luentopainotteinen opetus. Yrityspelin käytännön toteutuksessa opettajan roolissa korostuvat suunnittelu, oppimisen ohjaus ja yhteisopettajuuden kautta jaettu asiantuntijuus.

Lähteet

- Cesim 2015. Cesim Business Management Simulations. <http://www.cesim.com> luettu 28.8.2015.
- Kaakko, M-L & Arhio, K. 2014. Oppimisen iloa harjoitusyrityksessä. Harjoitusyritys tekniikan koulutuksen yritystalouden opetuksen pedagogisena menetelmänä. Yrittäjyyskasvatuspäivät Seinäjoella 25.-26.9.2014.
- Kangas, M. 2010. The school of the future: Theoretical and pedagogical approaches for creative and playful learning environments. Doctoral dissertation. Acta Universitatis Lapponiensis 188. University of Lapland, Faculty of Education, Finland. Rovaniemi: University of Lapland Printing Centre.
- Kangas, M, Koskinen, A & Krokfors, L. 2015. Literature Review on Learning Games – A pedagogical perspective. A poster presentation at AERA conference Chicago 16.-20.4.2015. http://www.kaikkialla.fi/wp-content/uploads/2015/04/poster_AERA3.jpg
- Kapp, K. M. 2012. The Gamification of Learning and Instruction. Game-based methods and strategies for education. Pfeiffer. A Wiley Imprint.
- Krokfors, L., Kangas, M. & Kopisto K. (toim.) 2014. Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyt ja leikillisyyt opetuksessa. Vastapaino. Tampere.
- Lakkala, M. 2010. How to Design Educational Settings to Promote Collaborative Inquiry: Pedagogical Infrastructures for Technology-Enhanced Progressive Inquiry. Dissertation. Studies in Psychology 66. Helsinki University.

- Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L & Lipponen, L. 2010. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:3.
http://www.oph.fi/download/125605_Merkkeja_tulevaisuuden_oppimisymparistoista_UUSI_5.8.2010.pdf
- Sarasto, H. 2010. Tietokoneavusteisen opetuksen pilotointi – simulaatio tuotantotalouden opetuksessa. Diplomityö. Oulun yliopisto. Tuotantotalouden osasto.
- Vuopala, E. & Järvelä, S. 2012. Yhteisöllistä oppimista edistävät ja vaikeuttavat tekijät – opiskelijoiden kokemuksia verkkokurssilta. Kasvatus 43:4, 406–419.

EXCELLENCE IN ACTION

Kallio-Gerlander Jaana, Turun AMK, jaana.kallio-gerlander@turkuamk.fi
Asteljoki Sari, Turun AMK, sari.asteljoki@turkuamk.fi

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa kuvataan Turun ammattikorkeakoulun laajaa BisnesAkatemiamallia sekä yksittäistä Yrittäjyys pelittää mobiiliprojektia. Näiden esimerkkien avulla esitellään kahden eri alan - LIKe (Liiketalous, ICT ja kemiantekniikka) ja TERHY (Terveys ja Hyvinvointi) - yrittäjyyden toteuttamistapoja. Näin halutaan tuoda esille yrittäjyyden monialaisuus ja rajattomuus. BisnesAkatemiassa opiskelijat perustavat oman tai yhteisen yrityksen ja opiskelevat tutkintonsa työelämälähtöisiä projekteja tehden samalla omaa yritystään johtaen. Mobiiliprojektissa kehitetään terveyspeliä monialaisesti ja opiskelijayritysjohdoisesti.

Avainsanat: BisnesAkatemia, työelämälähtöiset projektit, opiskelijayrittäjyys, mobiiliterveyspeli

Johdanto, tavoite

Turun ammattikorkeakoulun uudistuneen strategian mukaan yrittäjyys on koko ammattikorkeakoulun läpileikkaava teema. Yrittäjyyttä opiskellaan monipuolisesti ja luovasti, jolloin pedagogiset lähtökohdat perustuvat Innovaatiopedagogiikkaan. Yrittäjyys mahdollistetaan kaikille ammattikorkeakoulun koulutuksille yhden yhteisen toteutussuunnitelman avulla, jossa kaikkien alojen opiskelijat voivat suorittaa yrittäjyysopintoja. Innovaatiopedagogiikka taas tarkoittaa tapaa, jolla oppimista Turun ammattikorkeakoulussa edistetään. Siihen kuuluvat oleellisia elementteinä työelämälähtöiset projektit, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen eri arvioinnin keinoin sekä monialaisuus.

Tässä artikkelissa keskitymme kahden tulosalueen - LIKe (Liiketalous, ICT ja kemiantekniikka) ja TERHY (Terveys ja Hyvinvointi) - yrittäjyyden toteuttamistapoihin esimerkkien kautta. Kuvaamme esimerkeissä sellaisia toimintatapoja yrittäjyydessä ja yrittäjyyskompetenssien saavuttamisessa, joita käytetään myös

uudessa yrittäjyyden opetussuunnitelmassa. Tavoitteena on kuvata ratkaisuja, joiden avulla yrittäjyyttä voidaan tukea ammattikorkeakoulussa. Kerromme myös tuloksista, joita näillä toimintatavoilla olemme jo saavuttaneet yrittäjyysopetuksessa.

LiKe:n esimerkki on nimeltään BisnesAkademia: Yrittäjyys tienä oppimiseen (BA). Tämä esimerkki kuvaa yrittäjämäistä toimintatapaa laajasti. Toisena esimerkkinä kuvataan TERHY:n Yrittäjyys pelittää mobiiliprojektia, jota voisi hyvin toteuttaa monialaisesti BisnesAkatemian kautta.

Esimerkki: BisnesAkademia

Tausta

Turun ammattikorkeakoulun Salon yksikössä alkoi syksyllä 2011 uusi tiimimäiseen ja osuuskuntayrittäjyyteen perustuva suuntautumisvaihtoehto, BisnesAkademia (www.bisnesakatemia.fi). Nykyään BisnesAkademia on jo oma tutkinto-ohjelma ja se toimii sekä Salossa että Turussa yhden yksikön alla. Opiskelijoita BA:ssa on 250 ja opettajavalmentajia on kahdeksan.

Oppimisen perusyksikkö on tiimiyritys, jota tukee opettajavalmentaja. Tilat muistuttavat enemmänkin modernin asiantuntijaorganisaation tiloja kuin perinteistä oppilaitosluokkahuonetta. Tilojen tavoitteena on ohjata opiskelijayrittäjiä töihin eli hankkimaan tutkinto työelämän toimeksiantoja tehden ja täten kasvattamaan osaamistaan. Tiimien käytössä on yhteinen avokonttoritila, jonka he ovat osittain suunnitelleet itse. Avokonttorissa on keittiö, istuskelu- ja oleskelutila sekä toimiston vaatimat kopiointi yms. tekniset laitetilat mm. läppäreiden latauskaappi. Tämä lisäksi tiimeillä on käytössä oma pienempi toimistotila omille tavaroille ja tiimien rauhallisempaa kokoontumista varten. Teoriatiloja kutsutaan treenitiloiksi, joita on käytössä yhteensä kolme. BisnesAkatemian tiloissa toimivat myös erilaiset opiskelijavetoiset yhdistykset ja tiloja vuokrataan asiakasyritysten hallitustyöskentelyyn.

Perusfilosofia, jonka tavoitteena ovat osaamisen kasvattaminen ja työelämä- lähtöisyys

Tiimimäisellä oppimisella on pitkät perinteet. Suomessa sitä on testattu ja kehitetty mm. Tampereella ProAkateмиassa (www.proakatemia.fi) ja Jyväskylässä TiimiAkateмиassa (www.tiimiakatemia.fi). Myös Aalto Yliopiston

(www.aalto.com) Start Up Sauna ja Design Factory mukailevat työelämälähtöistä oppimista. Euroopassa Espanjan Mondragonissa (www.lein.com) on tiimioppimisen periaatteiden mukaista koulutusta samoin Hollannissa Haarlemissa (www.xxx.com). USA:ssa Olin College (www.olin.com) and Babson College (www.babson.com) toimivat projektilähtöisen oppimisen mallin mukaan samoin tunnetuimpana luonnollisesti MIT Media Lab (www.mit.com) Bostonissa.

Sosiokonstruktiivisen oppimisen puolesta ovat puhuneet myös aikaan jo Dewey (1893) ja Gibbs et al (2007). BA:ssa on pyritty löytämään tiimioppimisen ja projektioppimisen sopivimmat puolet sovittaen niitä yhteen paikallisen elinkeinoelämän kanssa. Tavoitteena on yhdistää ne samalla MIT Media Lab-ideaan jatkuvasta uusiutumista, teknologian hyödyntämisestä ja työelämälähtöisyydestä. BA:ssa uskotaan, että oppimista ja osaamisen kasvattamista tapahtuu kaikkialla inhimillisessä toiminnassa, ei pelkästään jossakin ennalta määritellyssä viitekehksessä, tilassa tai rakennuksessa – tai oppilaitoksessa. Jo nyt työpaikat, fyysiset tai virtuaaliset, ovat uuden kehittelyn ja täten oppimisen laboratorioita, joissa ei ole rajoja (Christensen 2008).

BA-ajattelu tukeutuu vahvasti myös oppimisen ja oppimisympäristön jatkuvaan kehittämiseen ja uudistamiseen, elävään konseptiin, joka noudattaa Turun ammattikorkeakoulun innovaatiopedagogiikan käytänteitä. Tämä tarkoittaa sitä, että oppiminen ja osaamisen kasvattaminen tapahtuu ottaen huomioon työelämän tarpeet ja että oppimien nivotaan alueellisiin verkostoihin (Kettunen 2009). Alueellisiin ja kansainvälisiin verkostoihin tutustuminen ja niihin kuuluminen ovat osa nykypäivää, joita kaikki tarvitsevat.

Tietäytyyppisen mielentilan ja asenteen luominen (Gibb 2011, EU 2013, Illeris 2009) sekä vastuun omasta opiskelusta ottaminen ovat keskeisessä roolissa BisnesAkatemiassa. Siellä toimitaan ns. mindset edellä eli siitä lähtökohdasta ja oikeiden toimeksiantojen kautta rakennetaan teoriapohjaa ja taitoja, joista muodostuu vähitellen ns. skillset. Erona klassiseen oppimiseen on se, että toimeksiannoille altistamisen ja sitä kautta tarvittavien taitojen tunnistaminen sekä niiden opettelu, johtaa osaamisen kasvattamiseen. Toimeksiantoa tehdessä tulee siis tilanne, että jotakin asiaa ei osata tehdä tai/ja ratkaista ja taidot pitää siten jotenkin hankkia, koska tavoitteena on viedä toimeksianto hyvin ja asiakasta tyydyttävästi loppuun. Työskentelytapa pitää luonnollisesti kommunikoida selvästi asiakkaalle. Alussa palaute on ollut yleensä se, että tiimiyritysten työn laatu on vähintään tasolla hyvä, joskin toimeksiannon toteuttaminen vie aikaa. Toisaalta tiimiyrittäjät itse kokevat, että kun motivaatio lähtee heistä itsestään työelämävaatimusten ymmärtämisen kautta, on taitojenkin hankkiminen mielekkäämpää, joskus nopeampakin. (Opetusministeriö 2009. Ks. myös Pena-Lopez 2013).

Joka tapauksessa on huomioitava ja tunnistettava eri tiimien ja eri yksilöiden erilaiset käsitykset oppimisesta, joka vaatii opetussuunnitelmatyöltä laajoja kokonaisuuksia esim. moduuleita, joita ei pyritäkään etukäteen määrittelemään oppiainekohtaisesti, vaan osaamisen kautta. Tämä taas vaatii opettajavalmentajilta tiimityötä keskenään, epävarmuuden sietokykyä ja heittäytymistä, kun oma osaamisalue ei ehkä juuri näykään sellaisena selvänä rajattuna kokonaisuutena opetussuunnitelmassa kuin ennen. Laajempien kokonaisuuksien ja osaamistavoitteiden kautta on kuitenkin mahdollista paremmin huomioida tavalla tai toisella valtavrannan ulkopuolelle jäävät oppijat kuten erikoistujat, nopeat etenijät tai omalla yrittäjyydellään jo opiskeluaikana itsensä ja perheensä elättävät.

Opiskelijayritykset ovat siis oikeita yrityksiä joko osuuskunta tai osakeyhtiömuotoisia juridisesti. Opettajavalmentajat eivät ole näissä yrityksissä yrittäjiä, vaan pääsääntöisesti toimivat työntekijöinä korkeakoulussa. Yrittäjän vastuut, velvollisuudet ja oikeudet tulevat siis heti opiskelijoille tutuksi, osittain huomaamatta, kun esim. erilaisia viranomaisvelvoitteita on hoidettava.

Kaikista ei silti tule yrittäjiä sanan varsinaisessa merkityksessä, mutta yrittäjähenkisyys vahvistuu ja kasvaa varmasti. Sisäinen yrittäjä suhtautuu työhönsä innostuneesti, vastuullisesti ja kokonaisuuteen vaikuttaen. Sisäinen yrittäjä luottaa itseensä ja työyhteisöönsä, muutos on hänelle mahdollisuus. Tämä johtaa mahdollisuus-ajatteluun, minä osaan ja pystyn. Yhä useammin mekaaninen ajattelu ja toiminta ei enää tuota haluttua lopputulosta. Esimiehille mahdollisuus-ajattelu antaa puolestaan uusia johtamisen työkaluja ja menetelmiä (Wagner 2012).

Usein puhutaan innovaatioista, joita elinkeinoelämän ja korkeakoulujen pitää erikseen ja yhdessä tuottaa (Hofstede 2004). Tämä taas puolestaan vaatii luovuutta (EK 2011). Innovaatiot syntyvät usein sattumalta tai hyvin monisäikeisen ja ennalta-arvaamattoman heikosti tunnistettavissa olevan prosessin kautta. Yksi on kuitenkin varmaa, lähes aina innovaatiotoiminta vaatii jonkinlaisen tehtävän tai ongelman ratkaisua. (Lonka, 2010.) Tähän BA tarjoaa puitteet kannustamalla ja mahdollistamalla, osittain työntämällä, oikeiden projektien tekemisen toivottavasti vapaassa ja positiivisessa ilmapiirissä, jossa epäonnistumisiakin voidaan käsitellä syyllistämättä ja syyllistymättä ilman perustavalaatuista stigmaattisuutta.

Osaamisen kasvattamisen peruskulmakivinä ovat tiimiyritys ja organisoidut oppimistilanteet, kuten treenit ja lukupiirit, joissa on läsnä oma opettajavalmentaja

Akatemia-ajan keskeisenä kulmakivenä on tiimiyritys, joka perustetaan akatemia-opintojen alussa yhdessä opiskelukavereiden kanssa. Tiimit hankkivat toimeksiantoja paikalliselta elinkeinoelämältä itse ja pääsevät näin tekemään erilai-

sia ja eritaitotasoja vaativia projekteja. Parhaimmillaan tiimi auttaa, tukee ja edistää jokaisen tiimiläisen kehittymistä.

Jokainen tiimi päättää oman viikko-ohjelmansa. Osuuskunnan kesken on suositeltavaa sopia jonkinlaiset työajat. Vaikka iso osa työstä on mahdollista tehdä etänä kentällä ja asiakkaiden kanssa, niin kasvokkain näkeminen tuottaa uusia ideoita ja tekemisen meininkiä.

Kaksi kertaa viikossa on noin kolme tuntia kestävä koko tiimin yhteinen sesio, treenit, joka on pakollinen kaikille. Treenit ovat yksi keskeisistä tavoista oppia, jakaa osaamista ja lisätä yhteistä ymmärrystä. Treeniaiheet liittyvät usein yrityksen oman liiketoiminnan kehittämiseen tai tiimin toimintaan muuten. Käytännössä kaikenlaiset tiimille ajankohtaiset aiheet ovat hyviä treenien sisältöksi. Tärkeintä on keskustelu, ajattelu, osaamisen- ja tiedonjako ja tätä kautta uuden tiedon synnyttäminen. Kullekin treenikerralle sovitaan vetäjä, joka valmistelee käsiteltävän aiheen etukäteen. Syntynyt yhteinen tieto ja käsitemaailma kootaan yhteen ja laitetaan sähköiseen työtilaan kaikkien saataville.

Jokainen bisnesakatemia-alainen lukee paljon ja kaikille laaditaan ja sovitaan koko opintojen ajan kestävä lukuohjelma. Luetuista kirjoista, artikkeleista, lehdistä yms. saatuja ajatuksia käsitellään lukupiireissä, joita on noin kerran kahdeksassa viikossa. Useasti lukupiirien aiheet ovat ennalta sovittuja, mutta tapana on myös pitää vapaita piirejä, jolloin voi lukea minkä tahansa kirjan, lehtiartikkelin, tieteellisen artikkelin tai jopa katsoa elokuvan, kunhan siitä on ammatillisesti hyötyä.

Jokaisella tiimillä on oma valmentaja. Valmentaja auttaa opiskelijaa kehittämään ja oppimaan, mutta myös konsultoi osuuskuntaa uusissa haasteissa ja yritystoiminnassa ylipäättänsä. Valmentaja tukee opiskelijan osaamisen kasvamista ja ammatillista kehittymistä. Opiskelija tekee omaa opintosuunnitelmaansa valmentajan opastuksella. Valmentaja toimii tiimin sparraajana oman kokemuksensa ja osaamisensa kautta. Treeneissä ja lukupiireissä valmentaja on paikalla ja muutenkin häntä voi lähestyä asiassa kuin asiassa. Valmentaja on läsnä tiimin arjessa, mutta ei johda tiimin toimintaa eikä ole yrityksen jäsen.

Opintojaksojen suoritustavat ja opintopisteiden kertyminen voi tapahtua pääsääntöisesti kahdella tavalla:

1. Bisnesakatemia omat opintojaksot toteutussuunnitelman mukaisesti (treenit, lukupiirit ja työelämän toimeksiannot)
2. AHOT = Aikaisemmin Hankitun Osaamisen Tunnustaminen. Opiskelijalla voi olla kokemusta Akatemiolla opiskeltavista asioista jo etukäteen, jolloin hänellä on mahdollisuus osoittaa osaamisensa näytöllä.

Toiminannan ja osaamisen arvioinnin perustana toimii portfolio. Jokainen akatemialainen kokoaa näytteet tehdyistä projekteistaan, luetuista materiaaleista ja taidoistaan henkilökohtaiseen portfolioon. Portfolio on oltava jollain tavalla sähköisessä muodossa. Muuten portfolion muoto ja tyyli ovat vapaita. Sähköisen portfolion lisäksi voi portfolio olla jotain konkreettista ja käsin kosketeltavaa. Tyyli on sinällään vapaa. Portfoliostaan tiivistetyssä koontiraportissa opiskelija näyttää osaamisensa valmentajalleen arvioinnin avuksi. Valmentaja ei siis arvioi koko portfoliota, vaan opiskelija itse päättää, mitä arvioidaan. Arvioinnin tueksi käydään aina henkilökohtainen kehityskeskustelu sekä oman tiimin että valmentajan kanssa. Tuntikirjanpitoa pidetään päivittäin ja opintopisteet kertyvät osin tuntikirjanpidon kautta, osin osaamista toteutus suunnitelmien avulla laadullisesti arvioiden.

Esimerkki: Yrittäjyys pelittää

Tausta

Terveyspelin kehitystyö sai alkunsa koko ammattikorkeakoulun henkilöstölle suunnatusta Yritä terveydeksi -kilpailusta, jossa haettiin uusia ideoita terveysalan yrittäjyyteen. Pelin kehittämistä älypuhelimeen puolsi se, että suomalaisilla on melko paljon älypuhelimia ja niitä hankitaan yhä enemmän. Tilastokeskuksen (2013) mukaan vuonna 2013 peräti 61 prosenttia 16-60-vuotiaista suomalaisista omisti älypuhelimien (TNS 2013). Puhelin on aina myös mukana ja puhelinta voi käyttää melkein missä vain. Matkapuhelin laajentaa ihmisten välistä vuorovaikutusta, ja sen avulla on mahdollista kommunikoida erilaisten ja tuntemattomienkin ihmisryhmien kanssa. Matkapuhelin viihdyttää, ja sen avulla voi osallistua sosiaaliseen mediaan. (Miller 2008.) Näistä ajatuksista kehittyi idea älypuhelinpelistä, jonka avulla ylläpidetään terveyttä ja ennaltaehkäistään sairauksia.

Monialainen yrittäjähenkisyys

Pelin ideoinnissa oli alussa mukana monialainen tiimi, joka muodostui terveys- ja kauneudenhoitoalan sekä tietojenkäsittelyn ja tietotekniikan opiskelijoista ja opettajista. Sairaanhoidaja- ja kättilöopiskelijoille (n=31) tehtiin kysely siitä, millainen mobiilipeli edistäisi heidän mielestään parhaiten aikuisten terveyttä. Kyselyn perusteella päätettiin tehdä painonhallintaa edistävä peli, jossa luodaan oma hahmo. Pelin toivottiin ehdottavan tavoitepainoa ja laskevan pelaajan painoindeksin sekä seuraavan painonkehitystä ruoka- ja liikuntapäiväkirjan avulla. Näin

ravitsemus ja liikunta yhdistyisivät. Myös erilaisia ruoka- ja liikuntaohjeita ehdotettiin. Lisäksi peliin ehdotettiin syke- ja askelmittaria, hälytystoimintoja, pistelaskuria ja palkintoja. Kokonaisuudessaan pelin toivottiin olevan yhteisöllinen, helppokäyttöinen, hauska ja koukuttava. Peliä lähti lopulta kehittämään kaksi Turun ammattikorkeakoulussa tietotekniikkaa opiskelevaa opiskelijaa, joilla oli jo valmiina oma mobiilisovelluksia suunnitteleva ja toteuttava yritys Dato Systems. Näin projektin avulla tuettiin ja kehitettiin opiskelijayrittäjyyttä.

Työnjako muodostui siten, että Dato Systems kehitti terveyspeliä teknisesti. Opettaja toimi sisällöntuottajana ja pelinkehitykseen sidottujen kolmen TER-HY:n opinnäytetyön ohjaajana. Yrittäjät, opettaja ja opinnäytetöitään tekevät kuusi opiskelijaa tapasivat toisiaan melko usein. Tapaamisten sopiminen ja aika- taulutus onnistui, vaikka aikataulut olivatkin erilaisia. Yhteistyön aloitus sujui hyvin – siitä huolimatta, että mobiilipelin tekeminen oli varsin vierasta opettajalle ja terveysalan opiskelijoille. Toisaalta pelin sisältö ja toimintatavat olivat melko uutta yritykselle. Yhteistyön karttuessa työnkuvat selkiintyivät ja pelinkehitys eteni.

Mitä saatiin yhdessä aikaan?

Opettaja etsi ravintoon, liikuntaan ja painonhallintaan liittyvää viimeisintä tutkittua tietoa. Oleellista oli miettiä, miten asiat esitetään pelissä. Selvitettävänä asioina oli siis laskureiden taustalla olevat kaavat ja kertoimet. Alun haasteeksi muodostuivat ravinnon kalorimäärät, jotka opetuksessa katsotaan valmiista taulukoista. Oppilaitoksen lisenssillä taulukoita saa käyttää vain oppilaitoksen omaan käyttöön, joten yrityksen olisi pitänyt ostaa taulukon osia, kuten esimerkiksi ruoka-aineiden kalorimääriä. Nämä taulukot ovat suhteellisen kalliita pienelle yritykselle. Käyttöön saatiin kuitenkin ruoka-ainetaulukko, joka osoittautui peliin sopivaksi. Taulukon pohjalta toteutettiin esimerkkiaterioita ja päiväkirja-esimerkkejä. Opettaja kokosi normi- ja mässäilypäivän sekä esimerkkejä siitä, mitä pienillä ruokailumuutoksilla saadaan aikaan ja millainen olisi esimerkkipäivän ostoskori. Materiaalia kerättiin myös energiaravintoaineista, juomista, liikuntamuodoista, kalorikulutuksesta, päiväkirjoista, liikunnasta, venyttelystä, kunto- testeistä, palautteesta ja muistutuksista. Lopuksi koottiin tietoiskuja ja positiivisia vinkkejä, joilla voi kerätä lisäpisteitä ja parantaa elämänlaatuaan.

Opinnäytetöiden mukaan terveyspeleillä on melko vaihtelevia vaikutuksia ihmisten käyttäytymiseen terveytensä edistämiseksi. Terveyspelien on havaittu vaikuttavan ihmisten motivaatioon, fyysiseen aktiivisuuteen sekä terveystietoihin ja taitoihin. Havaittiin, että pelien vaikutuksia terveyteen on tutkittu vielä melko vähän. (Kummala & Niemelä 2013.) Mobiiliterveyspeliin liittyviä tarpeita, toi-

veita ja ideoita kuvaavassa opinnäytetyössä havaittiin, että ihmiset kaipaavat ravitsemukseen ja liikuntaan liittyvää tietoa. Terveysten ylläpitämistä motivoi omien tuloksien ja tavoitteiden seuranta. Vastaajat toivoivat helppokäyttöistä, yksilöllistä, mahdollisimman monipuolista ja helposti saatavaa peliä, jossa olisi myös lisälaitteita, kuten paikannustoiminto, kalorilaskuri ja syke- tai askelmittari. Mobiililaitteen todettiin olevan aina mukana, joten pelin yhdistäminen mobiililaitteeseen on luontevaa. Liikunnan ja ravitsemuksen yhdistävä terveysteli koettiin hyväksi. (Leminen & Muli 2013.)

Terveysttä edistävän mobiilipelin kehittämistä ja testausta käsittelevässä opinnäytetyössä kehitteillä olevaa terveysteliä testattiin viidellä testihenkilöllä kahden viikon ajan. Tämän jälkeen heitä haastateltiin. Haastatteluissa todettiin, että kehitteillä olevan pelin tekniikkaa ja sisältöä tulisi edelleen kehittää. Peliä oli joidenkin mielestä vielä melko hankala käyttää. Testaajat toivoivat myös peliin joidenkin lisäominaisuuksia. Toisaalta neljä vastaajaa viidestä käyttäisi peliä itse tai suosittelisi sitä muille, jos peliä kehitettäisiin vielä lisää. Kaikkien testaajien mielestä pelistä voisi olla apua terveellisempien elämäntapojen tavoittelemiseen. (Giers & Kallio 2013.)

Yrityksen tekemä tuotekehitys sisälsi pelimekaniikan ja pelin visuaalisen suunnittelun ja toteutuksen sekä pelin ohjelmoinnin ja koodauksen. Yritys myös testasi peliä ja kehitti sitä omien testaustensa ja opiskelijoiden opinnäytetöiden sekä opettajan sisällöntuotannon avulla. Tiivis yhteistyö alkoi jo ensimmäisellä tapaamisella, ja alustavat tulokset otettiin tuotekehitykseen heti mukaan.

Tuotekehitys jatkuu

Dato Systems jatkaa kehitystyötä edelleen. Tarkoituksena on saada peli markkinoille ja tehdä siitä myös PC-versio. Toinen yrityksen omistajista tekee nykyisin pelin käytettävyyteen liittyen omaa tietotekniikan alaan kuuluvaa opinnäytetyötä.

Opettajalle, sairaanhoitajaopiskelijoille ja tietotekniikan yrittäjäopiskelijoille avautui projektin mahdollistamana monipuolinen ja monialainen oppimisympäristö. Kaikki toivat osaamistaan yhteiseksi hyväksi ja näin luotiin jotain uutta, jota kukaan ei yksinään olisi saanut aikaan. Kaikki oppivat uusia asioita ravitsemuksesta, liikunnasta, painonhallinnasta, pelin tekemisestä, testauksesta, asiakashaastatteluista, tulosten analysoinnista sekä yhteistyöstä yrityksen, terveys- ja insinöörialan ja opettajan välillä. Dato Systems arvioi, että se sai projektin kautta lisää myös näkyvyyttä. Yrittäjien mukaan opettajayhteistyö oli antoisaa ja opinnäytetyöt olivat varsin tervetulleita tuoden uutta näkökulmaa tuotekehitykseen. Käytännössä yritys sai tuotteen, jota jatkokehittää ja opettajan sekä kuuden

opiskelijan työpanoksen. Näin ammattikorkeakoulu tuki opiskelijayrittäjiensä toimintaa. Toisaalta BisnesAkademia –mallin soveltaminen tähänkin projektiin olisi tukenut enemmän opiskelijoiden yrittäjyyttä tienä oppimiseen. Näin opiskelijayrittäjien yrityksensä kautta tekemä työ olisi paremmin huomioitu heidän henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassaan.

Pohdinta

Artikkelin tavoitteena oli kuvata ratkaisuja, joiden avulla yrittäjyyttä voidaan tukea ammattikorkeakoulussa. Tiimiyrittäjyys ja työelämälähtöiset projektit antavat opiskelijoille mahdollisuuden monipuoliseen ja -alaiseen yrittäjyyteen. Yrittäjyyden kautta voi opiskella kokonaisen tutkinnon. Näin oppiminen ja opettaminen saavat uuden sisällön ja menetelmän. Oppiminen on aktiivista ongelmanratkaisua, jossa etsitään yhdessä vastauksia toimeksiantoihin perustuviin kysymyksiin ja opettaminen on mentorointia, jossa mentori on valmentajan roolissa tukien ja kannustaen opiskelijoita mahdollisimman hyvään tulokseen. Työelämän toimeksiantaja on entistä tärkeämmässä roolissa tilaajana, yhteistyökumppanina ja kehittäjänä. Kokonaisuus tuo paljon haasteita, mutta samalla rakennetaan yhdessä jotain ainutlaatuisia, jota aikaisemmin ei ole ollut.

Opiskelijayrittäjyys ei ole opinnoista irrallista toimintaa, vaan yrittäjyyden kautta opiskelija kerryttää opintopisteitään. Näin liikeidean kehittäminen, yrittäjänä toimiminen ja yrityksen kehittäminen ovat osa korkeakoulututkintoa. Uusi suunnitteilla ja osin jo toteutunutkin yhteistyö Satakunnan ammattikorkeakoulun yrityskehittämötoiminnan kanssa avaa innovatiivisia mahdollisuuksia eri alojen opiskelijoiden yritystoiminnalle, jossa opiskelija kasvaa sekä korkeakoulututkinnon omaavaksi asiantuntijaksi että yrittäjäksi jo opiskeluaikanaan.

Lähteet

Christensen, C. M. & Horn, M. 2008. Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns. New York, New York, USA: McGraw-Hill, ISBN 978-0-07-159206-2.

Dewey, J. 1897. My Pedagogic Creed. Saatavilla <http://books.google.com/books> (1.6.2015)

Elinkeinoelämän keskusliitto EK 2011. Oivallus-loppuraportti.

- European Commission. 2013. Promoting Entrepreneurship.
http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/index_en.htm. Accessed 24.5.2014.
- 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*, Vol. 17, Issue 2, pp. 146-165.
- Gibbs, G. & Dunbar-Goddet H. 2007. The effects of programme assessment environments on student learning. *The higher education academy*.
- Giers, M. & Kallio, S. 2013. Terveyttä edistävän mobiilipelin kehittäminen ja testaus. *Opinnäytetyö. Hoitotyön koulutusohjelma*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Hofstede G. & Hofstede G. J. 2004. *Cultures and organizations: software of the mind*. 2nd edition, USA: McGraw-Hill.
- Illeris, K. 2009 Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 28 No. 2, 2009, pp. 137-148.
- Kettunen, J. 2009. Innovaatiopedagogiikka. *KeVer-verkkolehti*, Vol 8, No3.
- Kummala, H. & Niemelä, A. 2013. Terveyspelit terveyden edistäjinä Suomessa ja maailmalla. *Opinnäytetyö. Hoitotyön koulutusohjelma*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Leminen, A. & Muli, M. 2013. Mobiiliterveyspeliin liittyvät tarpeet, toiveet ja ideat. *Opinnäytetyö. Hoitotyön koulutusohjelma*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Lonka, K. 2010. Oppimisen uudet mahdollisuudet – hyvää elämää etsimässä. *Teoksessa Hatara Viia & Westermarck Harri (toim.) Oppimisen uudet mahdollisuudet*. Helsinki. Helsingin yliopiston vapaan sivistystyön toimikunta.

- Miller, C. H. 2008. Digital Storytelling. A Creator's Guide to Interactive Entertainment. Second Edition. Elsevier: Focal Press.
- Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Valtioneuvosto. Yliopistopaino.
- Peña-López, I. 2013. Heavy switchers in translearning: from formal teaching to ubiquitous learning. *On the Horizon*, Vol. 21, No 2, pp. 127-137.
- Tilastokeskus 2013. Kuluttajabarometri. Tiede, teknologia ja tietoyhteiskunta. Kotitalouksien tietotekninen laitevaranto. Viitattu 10.9.2014 http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_tiede.html.
- TNS 2013. Mobile Life –tutkimus. Viitattu 19.10.2014. <http://www.tns-gallup.fi/uutiset.php?aid=14935&k=14320>
- Wagner, T. 2012. Calling all innovations. *Education leadership*. Vol.69, No 7, pp. 66-69.

NUORTEN YRITTÄJYYDEN STARTTIPAJA

Maisa Kantanen

Aalto Yliopisto, Kauppakorkeakoulu, Pienyrityskeskus

maisa.kantanen@aalto.fi

Tiivistelmä

Tässä paperissa esitellään casekuvauksena Yrittäjyyden Starttipaja nuorille valmennuskokonaisuutta, jonka tavoitteena oli auttaa nuoria kehittämään omaa liikeideaa ja konkreettinen liiketoimintasuunnitelma omaa yrittäjyyttä varten. Ohjelma pilotoitiin kolme kertaa Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun Pienyrityskeskuksen toimesta vuosien 2013 - 2015 välisenä aikana. Se oli osa Työ- ja elinkeinoministeriön Nuorisotakuu -toimenpiteitä. Valmennus oli monivaiheinen prosessi, jossa haastattelujen kautta valittiin ensin opiskelijat kahden viikon kartoitusjaksolle, joista puolet jatkoi varsinaiseen kuuden viikon kestoiseen valmennukseen. Koulutusjaksoa seuraa puolen vuoden mittainen seuranta-jakso, jonka aikana järjestetään 6 teemapäivää yhteisesti sovituista teemoista.

Valmennuksessa yrittäjyys nähtiin sen laajan määritelmän mukaisesti. Valmennuksen prosessin ja menetelmien suunnittelussa pyrittiin ottamaan huomioon yrittäjämäisen oppimisen ja pedagogiikan periaatteita. Tämän paperin aineisto muodostuu kevään 2015 Yrittäjyyden Starttipajan koulutusosion osallistujista, joiden seurantajakso on vielä käynnissä. Osallistujat olivat kaikki alle 30-vuotiaita, mutta muuten ryhmä oli heterogeeninen.

Kaikkien kolmen toteutetun valmennusohjelman osalta tulokset ovat olleet hyviä. Kaikki ryhmät huomioiden yli puolet osallistujista on jo perustanut oman yrityksen ja saanut starttirahaa. Useat ovat vielä perustamassa tai toimivat esimerkiksi kevytyrittäjinä laskutuspalvelun kautta. Viimeisestäkkin keväällä päättyneestä ryhmästä jo 45 % on tässä vaiheessa perustanut oman yrityksen. Iso osa osallistujista on ns. luovan alan yrittäjiä, koska sillä puolella palkkatyötä on vähän tarjolla. Tämä oli yksi iso syy oman yrityksen perustamiselle. Yrittäjyys nähtiin mahdollisuutena toteuttaa itseään ja tehdä työtä omalla tavalla itseään kiinnostavien asioiden parissa. Myös syyt siihen, miksi yritystä ei lähdetty perustamaan heti valmennuksen jälkeen, olivat monenlaiset. Osalla vaikuttivat perhesyyt, osa halusi kerätä ensin taloudellista pääomaa ja osa lisätä vielä sub-

stanssiosaamistaan alalla esimerkiksi opiskelun kautta. Vaikka taloudellinen epävarmuus on yksi iso syy, se ei valmennuksen jälkeen jäänyt kenellekään päällimmäiseksi syyksi olla perustamatta yritystä.

Valmennusohjelman menestyksen syitä on monia. Opiskelija-aines kävi monta karsintavaihetta ennen pääsemistä valmennusohjelman koulutusjaksolle. Valmennuksessa keskityttiin paljon psykologisen pääoman eli esimerkiksi itsetunnon lisäämiseen, mitä osaltaan myös itse valmennusprosessi lisäsi. Opiskelijoilta edellytettiin omaa aktiivisuutta. Valmennus oli lähiopetus painotteista, missä paljon painoarvoa sai sosiaalisen pääoman kasvattaminen osana Pienyrityskeskuksen ja myös pääkaupunkiseudun yrittäjyyden ekosysteemiä. Ryhmän dynamiikkaan kiinnitettiin paljon huomiota ja ryhmähenki koettiin erittäin hyvänä. Kouluttajat olivat sitoutuneita ohjelmaan ja henkilökohtaista sparrausta ja neuvontaa oli tarjolla runsaasti. Inhimillinen pääoma eli oma osaaminen kasvoi valmennuksen aikana sekä yrittäjyys- että liiketoimintaosaamisen kuin yrittäjyyden normien ja lakienkin osalta. Liiketoimintasuunnitelmalla oppimismenetelmänä oli oma paikkansa ja kaikki osallistujat saivat tehtyä hyväksytyin liiketoimintasuunnitelman valmennuksen aikana, mikä mahdollistaa starttirahan hakemisen.

Avainsanat: yrittäjyys, yrittäjyysvalmennus, nuoret, nuorisotakuu

Johdanto

Tässä paperissa esitellään nuorten yrittäjyyden starttipajaa ja nuorten osallistujien ajatuksia yrittäjyydestä ja siihen ryhtymisestä ja sen esteistä. Yrittäjyyden starttipaja on valmennusohjelma alle 30-vuotiaille nuorille, joille yrittäjyys on yksi uravaihtoehto. Valmennuksen tavoitteena on tukea nuorten liikeideoiden kehittymistä liiketoimintasuunnitelmaksi ja kannustaa heitä yrittäjyyteen. Pajan toteutus on ollut työvoimapoliittista koulutusta, jota on rahoittanut Uudenmaan ELY-keskus. Se on osa Työ- ja elinkeinoministeriön Nuorisotakuu-ohjelmaa. Valmennuksen toteutuksesta on vastannut Aalto-yliopiston Pienyrityskeskus.

Ensimmäinen Starttipaja Uudellamaalla järjestettiin syksyllä 2013 ja toinen keväällä 2014. Kolmas valmennus toteutettiin keväällä 2015. Valmennus on monivaiheinen prosessi, joka koostuu haastatteluista, kartoituksesta, koulutusjaksosta ja seurantajaksosta.

Starttipajan tulokset ovat olleet hyviä. Suurin osa nuorista on perustanut yrityksen valmennuksen jälkeen tai on perustamassa sitä. Tässä paperissa avataan Yrittäjyyden Starttipajan menestystekijöitä ja kuvataan valmennusprosessia. Paperissa käsitellään miten nuoret itse kokevat yrittäjyyden uravaihtoehtona ja mitkä ovat niitä käytännön tekijöitä, jotka hidastavat tai estävät yrittäjäksi ryhtymis-

tä nuorten itsensä mielestä ja toisaalta mikä sitä edistää. Tarkoituksena on tuoda esille nuorten oma ääni ja kokemukset ja valmennuksen parhaat käytännöt.

Yrittäjyyden Starttipaja – kuvaus valmennusprosessista

Yrittäjyyden Starttipaja nuorille on valmennuskokonaisuus, jonka tavoitteena oli auttaa nuoria kehittämään oma liikeidea ja konkreettinen liiketoimintasuunnitelma. Ohjelma oli osa Nuorisotakuu-ohjelmaa, ja tästä syystä osallistujien ikä oli rajattu alle 30-vuoteen. Osallistujien tuli olla TE-toimiston asiakkaita eli joko työttömiä tai työttömyysuhan alaisia nuoria. Nykyään Starttipaja on valtakunnallistettu, mutta tässä paperissa kuvataan Uudenmaan pilottihanketta, jossa valmennuksen toteuttajana oli Aalto-yliopiston Pienyrityskeskus. Rahoitus hankkeeseen tuli Työ- ja elinkeinoministeriöltä paikallisen ELY:n kautta ja oli osa Nuorisotakuu-ohjelmaa.

Nuorisotakuu on käsite, jota on käytetty Kataisen hallituksen hallitusohjelmassa linjaamasta nuorten yhteiskuntatakuusta, koulutustakuusta ja myöhemmin esitetystä nuorten aikuisten osaamisohjelmasta vuoden 2013 alusta lukien. Nuorisotakuun tavoitteena on auttaa nuoria pääsemään koulutukseen ja työelämään. Nuorisotakuun yhtenä periaatteena on, että nuoria kuullaan ja että nuoret voivat vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Nuorisotakuu koskee kaikkia alle 25-vuotiaita, joilla ei ole työtä tai ammatillista koulutusta. Nuorisotakuu koskee myös 25–29-vuotiaita vastavalmistuneita. Vastavalmistuneella tarkoitetaan sellaista henkilöä, jonka valmistumisesta on alle 12 kuukautta. (TEM 2013).

Ensimmäinen Yrittäjyyden Starttipaja Nuorille pilotoitiin syksyllä 2013 ja jatkoa seurasi keväällä 2014. Viimeinen piloteista toteutettiin syksyllä 2015 ja tämän paperin aineisto on kerätty tästä viimeisestä ryhmästä, jota jatkossa kuvailen. Hakijoita tähän ryhmään oli 121 henkilöä, joista 60 kutsuttiin haastatteluun. Haastatelluista 40 valittiin kahden viikon kestoiselle kartoitusjaksolle, josta 20 henkilöä jatkoi varsinaiseen koulutusvaiheeseen. Koulutusvaihe kesti 6 viikkoa ja sitä seuraa 6 kk seurantajakso, joka on kevään 2015 ryhmän osalta käynnissä edelleen.

Yrittäjyyden Starttipajan valintahaastatteluissa käytettiin teemakyselylomaketta, jossa oli myös apukysymyksiä ja haastateltavat pisteytettiin. Haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina (max 45 min/hlö) ja haastattelihoita oli kaksi jokaisessa haastattelussa. Teemat olivat a) Opiskelutausta ja työkokemus, b) Liikeidea, c) Osaamisen hahmottaminen ja d) Motivaatio ja odotukset. Pääpaino pisteytyksessä oli ns. Yrittäjävalmiuksilla (70 %). Pistettä annettiin vahvasta halusta yrittäjäksi, yrittäjämäisen asenteen näkymisessä toiminnassa, toimialan osaamisesta tai vahvasta työkokemuksesta, suunnitellun yritystoiminnan alan

koulutuksesta ja valmennuksen sopivuudesta tähän hetkeen ja tälle ihmiselle. Liikeidean osalta pisteitä annettiin toteuttamiskelpoisuudesta kyseisen henkilön kohdalla, suunnitelmallisuudesta, uniikkiudesta, kannattavuuden ja työllisyyden arvioinnista ja yritystoiminnan käynnistämisen aikataulusta. Sukupolvenvaihdolla yritystä jatkavat saivat tästä osiosta täydet pisteet. Liikeidean painotus oli 30 %. Lisäksi ns. Nuorisotakuu ryhmään kuulumisesta sai lisäpisteitä eli alle 25 vuotiaat ja 25 - 29 –vuotiaat vastavalmistuneet, jotka eivät olleet olleet oman alan töissä valmistumisen jälkeen.

Haastattelujen perusteella valmennukseen valittiin 40 osallistujaa. Tällä kartoitusjaksolla keskityttiin yrittäjyysmotivaatioon ja liikeidean hiomiseen. Lähipäiviä oli 6 ja etäpäiviä 3 ja päätöspäivänä liikeideat esiteltiin ryhmälle ja asiantuntijaraadille nopeina pitchauksina. Kaikille etäpäiville oli omat tehtävänsä, joiden tulokset vaikuttivat pisteytykseen, jonka avulla valittiin 20 henkilöä varsinaiselle koulutusjaksolle. Kaikkien 40 osallistujan kanssa käytiin henkilökohtainen keskustelu, jossa käytiin läpi jatkosuunnitelmaa ja henkilön motivaatiota osallistua varsinaiselle koulutusjaksolle. Tässä vaiheessa myös vastuopettaja kävi läpi sen miksi kyseistä henkilöä ei mahdollisesti valittaisi koulutukseen, jotta kaikilla olisi ymmärrys asiasta ennen viimeistä päivää, jolloin osallistujat saivat tiedon valinnastaan. Kaikille heille, jotka eivät päässeet jatkoon, nimettiin oma yhteyshenkilö TE-toimistosta yrittäjyyden osalta.

Kuuden viikon kestoinen varsinainen koulutusjakso seurasi kartoitusjaksoa. Jakson aikana lähipäiviä oli 20 ja etäpäiviä 10, mutta läsnäoloa käytännössä enemmän, sillä myös ohjaukset oli sijoitettu etäpäiville. Koulutusjakson tavoitteena oli luoda realistinen liiketoimintasuunnitelma, jonka avulla opiskelijat pystyvät hakemaan starttirahaa valmennuksen jälkeen. Viimeisestä ryhmästä kaikki osallistujat tekivät hyväksytyyn liiketoimintasuunnitelman riippumatta siitä, miten ajankohtaista yrittäjyys heti valmennuksen jälkeen oli. Verkostoituminen oli erittäin tärkeä osa koulutusjaksoa. Viimeisenä päivänä omat ideat taas esiteltiin ryhmälle ja asiantuntijakouluttajille. Koulutusjaksoa seuraa vielä puolen vuoden seurantajakso, jonka aikana järjestetään 6 teemapäivää yhteisesti suunnitelluista teemoista.

Teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet

Tämä paperi ei tutkimuspaperi vaan casekuvaus. Tästä syystä teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet avataan tässä yhteydessä vain hyvin lyhyesti. Koska niillä on ollut suuri vaikutus valmennusprosessin sisällön ja sen rakenteen suunnittelussa, koen niiden esiintuomisen suppeanakin tarkoituksenmukaiseksi.

Tässä paperissa käsite **yrittäjyys** määritellään sen laajan määritelmän mukaisesti. Gibb'n (2005) mukaan yrittäjyys on tapa tehdä asioita, tapa nähdä asioita, tapa tuntea asioita, tapa kommunikoida asioita, tapa organisoida asioita ja tapa oppia asioita. Yrittäjyys on taito, jota voidaan opettaa lisäämällä sekä osaamista että tietoa ja vaikuttamalla ihmisten käyttäytymiseen. (Garavan & O'Conneide 1994; Henry, Hill & Leitch 2005a/b; 2004; Jones & Iredale 2006; Kyrö 2008; Nurmi & Paasio 2007; Paasio, Nurmi & Heinonen 2005; Rae 2000; 2004a/b; 2005; Rae & Carswell 2001).

Tämä yrittäjyyden opettaminen tapahtuu **yrittäjyyskasvatus** käsitteen alla. Yrittäjyyskasvatus pitää sisällään sekä aktiivisen ja oma-aloitteisen yksilön, yrittäjämäisen oppimisympäristön, koulutuksen ja yrittäjyyttä tukevan toimintaverkoston yhteistyön että yhteiskunnan aktiivisen ja yrittäjämäistä toimintaa tukevan politiikan. Yrittäjyyskasvatus käsitteenä kattaa myös yrittäjyyskoulutuksen. Yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjyyskoulutuksen tehtävä on tukea yrittäjyyden kehittymistä toimintatavaksi, jossa asenne, tahto ja halu toimia yhdistyvät tietoihin ja korkeaan osaamiseen. (OPM 2009.) Myös Fayolle ja Gailly (2008) määrittelevät yrittäjyyskasvatuksen ohjelmat kattamaan perinteisten yrittäjyyskoulutusten lisäksi myös ohjelmat, joissa pyritään kehittämään osallistujien yrittämäistä käyttäytymistä ja taitoja. Tässä paperissa käytetään johdonmukaisesti sanaa valmennus kuvaamaan Yrittäjyyden Starttipaja Nuorille –pilottia. Valmennuksessa on kysymys paitsi yrittäjyyden asiantuntemuksen lisäämisestä, myös valmennettavien motivoinnista, kannustuksesta, ohjaamisesta, tutoroinnista ja mentoroinnista (Hägg 2011, 23).

Yrittäjyyskasvatuksen kentässä on keskusteltu jo vuosia siitä, miten yrittäjyyttä opetetaan ja opitaan. Gibbin (2004) 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 kuuntelemalla. Käytännönläheinen, tekemällä ja harjoitteilla oppiminen sekä tiimityöskentely ovat parhaita yrittäjyyteen oppimisen menetelmiä (Gibb 2005; Fayolle ja Gailly 2008). Ruohotien ja Koirasen (2000, 40) mukaan yrittäjyysvalmennusta tulisi muuttaa niin, että yrittäjyys saadaan oppijalle mielenkiintoiseksi ja asenteet suopeiksi, jolloin syntyy yrittäjälle sisäistä tahtoa sekä intentiota oppia yrittämisen tietoja ja taitoja.

Aineiston esittely

Tämän paperin aineisto muodostuu kevään 2015 Yrittäjyyden Starttipajan koulutuksen osallistujista, eli niistä kahdestakymmenestä nuoresta, jotka jatkoivat

kartoitusvaiheesta koulutusvaiheeseen. Aineisto muodostuu monipuolisesta materiaalista, jota on kertynyt valmennusohjelman aikana: käytetty on tutkimushaastatteluja, kirjallisia koulutuspalautteita, OPAL-palautetta, tilastotietoja, valmennuksen aikana tehtyjä tehtäviä sekä vapaamuotoisempia ohjauskeskusteluja.

Osallistujista valmennuksen alkaessa alle 25-vuotiaita oli viisi henkilöä eli 25 %, joista naisia oli kolme henkilöä. Kaikki osallistujat olivat valmennuksen alkaessa alle 30-vuotiaita, joka oli ehto Nuorisotakuun piiriin kuuluvaan koulutukseen osallistumiseksi. Sukupuoli ei ollut valintakriteeri prosessin missään vaiheessa, mutta tahattomasti ryhmä jakaantui tasan miehiin ja naisiin – kymmenen henkilöä kumpaankin ryhmään.

Ryhmä oli ikää lukuun ottamatta heterogeeninen ja koulutustausta vaihteli paljon, koulutustaustaa kuvataan taulukossa 5. Suurin osa, 65 %, osallistujista oli saanut korkeakoulutuksen, joko ammattikorkeakoulusta tai yliopistosta. Ammattikorkeakoulu ja yliopistotutkintoja oli lähes sama määrä, mutta ylempi korkeakoulututkinto vain kahdella henkilöllä, molemmat Aalto-yliopistosta. Alemmista korkeakoulututkinnoista kolme oli suoritettu Suomen ulkopuolella. 30 %:lla osallistujista oli ammatillinen perustutkinto tai ammattitutkinto ja vain yksi henkilö oli ilman minkäänlaista peruskoulun jälkeistä jatkokoulutusta. Hänellä kompensationsa oli koko ryhmän pisin työkokemus, yli kymmenen vuotta omalta alalta.

Taulukko 5. Osallistujien koulutustausta (korkein koulutus)

Koulutustausta	Henkilöiden lukumäärä	joista naisia
Peruskoulu	1	0
Ammatillinen perustutkinto tai ammattitutkinto	6	3
Ammattikorkeakoulututkinto	7	5
Yliopistotutkinto tai muu ulkomainen korkeakoulu: Alempi korkeakoulututkinto	4	1
Yliopistotutkinto: Ylempi korkeakoulututkinto	2	1
Yhteensä	20	10

Koska kyseessä oli nuorten starttipaja, oli selvää, että oman alan työkokemusta ei kaikilla paljoa ollut. Taulukossa 6 kuvataan oman alan (eli suunnitellun yrittäjätoiminnan toimialan) työkokemuksen pituutta. Kaikki alle 25-vuotiaat olivat niitä, joilla ei ollut lainkaan oman alan palkkatyökokemusta. On hyvä huomioida, että monilla tähän ryhmään kuuluvista oli kuitenkin kokemusta alalta vahvan harrastustaustan vuoksi. Puolet kokemuksettomista suuntautuivat myös vahvasti luoville aloille, jossa palkkatyötä on hyvin vähän tarjolla.

Taulukko 6. Osallistujien työkokemusta suunnitellun yrittäjyyden toimialalta

Oman alan työkokemuksen pituus	Henkilöiden lukumäärä	joista naisia
Ei lainkaan oman alan palkallista työkokemusta	6	4
Työkokemusta alle 6 kk	4	1
Työkokemusta yli 6 kk, mutta alle 1 vuosi	2	1
Työkokemusta yli vuosi, mutta alle 5 vuotta	5	4
Työkokemusta yli 5 vuotta	3	0
Yhteensä	20	10

Tulokset

Kaikkien kolmen pilotteina toteutettujen valmennusohjelmien osalta tulokset ovat olleet hyviä. Ensimmäisestä ryhmästä 60 % on aloittanut yritystoiminnan ja yksi henkilö on juuri aloittamassa. Ensimmäinen valmennus on päättynyt jo lähes 1,5 vuotta sitten, joten tämä osoittaa että kaikki yrittäjyysprosessit eivät ole nopeita ja tuloksien arvioinnissa tulee tämä ottaa huomioon. Toisesta ryhmästä määrä on 55 %, mutta näistä kaksi on jo lopettanut yritystoiminnan. Kolmannesta ryhmästä luku on tällä hetkellä 5 kk koulutuksen päättymisen jälkeen 45 %, mutta starttirahaprocessissa on lisäksi muutama yrittäjäksi aikova. Nämä luvut perustuvat myönnettyihin starttirahoihin, joita oletettavasti suurin osa yrittäjyyden aloittaneista on hakenut. Tietenkin osa on voinut perustaa esimerkiksi yrityksen sivutoimisena, jolloin hän ei ole näissä tilastoissa mukana. Osa myös toimii ns. kevytyrittäjänä, laskutuspalvelun kautta (esim. ukko.fi), joten he eivät myöskään näy näissä tilastoissa. Nuoret osallistujat ovat oman kertomansa mukaan myös innostaneet omassa lähipiirissään olevia nuoria yrittäjyyteen omalla esimerkillään ja kannustuksella. Näistä yrityksistä meillä ei valitettavasti ole lukumäärätietoa.

Tästä ryhmästä luovan alan yrittäjiksi aikovia voidaan pitää kahtatoista henkilöä. Häggin (2011, 146) tutkimuksen mukaan yrittäjyyttä ei lähtökohtaisesti koeta houkuttelevana luovalla alalla. Yrittäjyys tarjoaa kuitenkin hänenkin mukaansa yksilöille mahdollisuuden toteuttaa unelmaansa ja ammatillista intohimoaan. Tämä tuntui myös tässä ryhmässä olevan se syy, miksi henkilöt olivat hakeutuneet yrittäjäkoulutukseen ja suunnittelivat oman yrityksen perustamista.

Syyt yrittäjäksi ryhtymiseen olivat siis useimmille aivan selvät. Suurin osa valmennukseen osallistuvista näki yrittäjyyden joko ainoana tai ylivoimaisesti todennäköisimpänä vaihtoehtona työllistää itsensä tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Erityisesti luovilla aloilla palkkatöitä ei ole tarjolla, mutta myös muutaman muun alan yrittäjäksi aikova kertoi samaa. Osalle asia oli ollut selvä jo tutkintokoulutukseen hakeuduttaessa, osalle selvinnyt vasta koulutuksen aikana ja osalle vasta valmistumisen jälkeen, kun huono työtilanne konkretisoitui työtä haettaessa. Nämäkään opiskelijat eivät kuitenkaan suhtautuneet yrittäjyyteen tässä vaiheessa enää negatiivisesti vaan näkivät sen mahdollisuutena paitsi toteuttaa itseään myös toimia omien eettisten periaatteiden mukaisesti. Tekemisen vapaus nousi arvoissa hyvin korkealle.

”Palkkatöitä Suomessa ei ole alalla.”

”Yrittäjyys on mulle ainut tapa tehdä omia töitä, luovalla alalla ei ole vaihtoehtoa.”

Myös se, että yrittäjänä on mahdollista työllistyä heti, nousi esiin motiivina yrittäjäksi ryhtymisessä. Osalla osallistujista palkkatöitäkin olisi tarjolla, mutta it-

sensä toteuttamisen tarve on niin suurta, että yrittäjyys koetaan parhaana vaihtoehtona. Itseään kiinnostavia palkkatöitä ei välttämättä löydy ja kun montaa hommaa on jo kokeiltu, tuntuu yrittäjyys oikealta vaihtoehdolta.

”Yrittäjyys on ollut mulle unelma lapsesta asti.”

”Mä olen niin yrittäjähenkinen, että tää on mulle ainut vaihtoehto.”

Syitä siihen, miksi omaa yritystä ei aiota lähteä perustamaan heti valmennuksen jälkeen, on monia. Muutamassa tapauksessa esiin nostettiin perhesyyt, jotka voivat vaikuttaa siihen ettei yrittäjyyden konkretisoituminen omistajayrittäjyydeksi ole vielä ajankohtaista. Osan täytyy kerätä vielä taloudellista pääomaa omiin suunnitelmiinsa ja olla palkkatöissä sen ajan. Osa halusi vielä kerätä osaamista substanssialasta ennen yrittäjäksi heittäytymistä. Yleisesti statuksen muuttaminen työttömästä tai palkansaajasta yrittäjäksi on iso hyppäys ja taloudellisesta kannalta myös asia, jota tulee harkita tarkoin. Tosiasia edelleen on se, ettei Suomessa yrittäjän sosiaaliturva ole vielä lähelläkään yleistä muun väestön tasoa. Tämä oli hyvin nuorilla tiedossa ja asiasta keskusteltiin paljon valmennuksen aikana; myös viime vuosien parannuksista, joita sosiaaliturvaan on tehty. Vaikka asia monia mietitytti, yksikään osallistujista ei nostanut tätä suurimmaksi syyksi olla perustamatta yritystä.

”Kyllä se [toimeentulo] pelottaa, mutta en mä nyt vaan voi olla tätä mahdollisuutta kokeilematta.”

Suurin osa valmennukseen osallistuneista on siis perustanut tai perustamassa omaa yritystä. Hyvät tulokset ovat varmasti monen tekijän summa. Yksi tekijä on varmasti hyvä opiskelija-aines: henkilöt on valittu tiukan valintaprosessin kautta. Tämä ei kuitenkaan varmasti ole ainoa syy. Heti valmennuksen alussa, kartoitusvaiheessa, käytiin läpi yrittäjyyden laajaa määritelmää. Osallistujille tehtiin selväksi, että vaikka kyseessä on yrittäjyysvalmennus, ei oman yrityksen perustaminen ole ainoa valmennuksen mahdollinen positiivinen lopputulos. Aivan yhtä arvokasta on valmennuksen jälkeen (tai jo sen aikana) todeta, ettei omistajayrittäjyys ole juuri tällä hetkellä yksilölle se paras vaihtoehto. Koska valmennus oli ELY:n rahoittamaa työvoimapolitiittista koulutusta, luonnollisesti etusijalla kaikissa valintavaiheissa olivat henkilöt, joilla arvioitiin olevan parhaat edellytykset aloittaa yritystoiminta mahdollisimman nopeasti valmennuksen päättymisen jälkeen. Itse valmennuksessa tällä asialla ei kuitenkaan ollut merkitystä ja erilaisista vaihtoehdoista puhuttiin avoimesti.

Luthans et al. (2004) kuvaa hyvin eri kilpailukyvyyn pääomia organisaatioissa ja johtajissa, ja nämä pääomat soveltuvat hyvin yrittäjyyteenkin ja sen oppimisen prosessiin. Perinteisesti pääomana ajatellaan taloudellista pääomaa - sitä mitä omistat. Inhimillinen pääoma on se mitä tiedät: kokemuksesi, koulutus, taidot, tiedot ja ideat. Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan sitä keitä tunnet: verkostojasi,

ihmissuhteitasi ja ystäviäsi. Psykologinen pääoma sisältää itsevarmuuden, toivon, optimismin ja lannistamattomuuden. Nämä kaikki pääomat olivat tarkastelussa Yrittäjyyden Starttipaja valmennuksessa. Painopiste oli kolmessa ns. henkisessä pääomassa, sillä nuorilla harvoin on suuria taloudellisia pääomia, joita yritystointaan voi sijoittaa. Monet liikeideat on myös mahdollista aloittaa pienesti ja tarvittavaa rahoitusta helpompi kerätä yrittäjyyden prosessin aikana.

Valmennusohjelman alussa keskityttiin erityisen paljon psykologiseen pääomaan. Yrittäjäidentiteetin luominen oli tärkeä valmennuksen lähtökohta. Häggin (2011, 155) tutkimuksessa todettiin itseluottamuksen kasvun olevan suora seuraus itsetuntemuksen lisääntymisestä. Tästä syystä alussa käytettiin aikaa tähän. Osalle osallistujille tämä oli mielekäs lähtökohta, osa koki alun liian hitaana, ja toivoi pääsevänsä ns. nopeammin itse asiaan.

”Alku oli enemmän fiilistelyä, siinä kartoitusjaksolla. Selviteltiin, onko yrittäjätyyppinen ihminen.”

”Odotus oli, että mennään enemmän suoraan asiaan.”

Alusta lähtien ryhmälle painotettiin oman aktiivisuuden merkitystä sekä omassa oppimisessa että ryhmän oppimisessa. Harjoitustehtävissä korostettiin jokaisen vastuuta myös ryhmän oppimisesta, mikä toimikin hyvin. Hägg (2011) nosti tutkimuksessaan esiin yrittäjyysvalmennuksen alun tietotulvan, mistä syystä pedagogiikkaa on tässäkin valmennuksessa muutettu niin, että alku on ns. rauhallisempi ja tietoa lähdetään rakentamaan oman osaamisen ja identiteetin arvioinnista käsin.

Oppimisympäristö voidaan jakaa fyysiseen, virtuaaliseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön. Fyysinen oppimisympäristö, jossa valmennuksen lähipäivät tapahtuivat, oli Aalto-yliopiston Pienyrityskeskuksen tiloissa ja kaikin tavoin tarkoituksenmukainen, muttei mitenkään erityinen. Virtuaalinen oppimisympäristö oli myös perinteinen Optima-alusta ja lisäksi tiedonjakoon oli ja on edelleen käytössä sosiaalisen median sivusto. Sen sijaan oppimisympäristöstä tärkeimmäksi nousi psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö, joka koettiin yrittäjäidentiteetin rakentumisen kannalta erittäin tärkeäksi. Samoissa tiloissa oli muita yrittäjyysvalmennusryhmiä (mm. Aalto Protomo ja Ryhdyn yrittäjäksi valmennettavat) sekä muita asiantuntijoita ja yritys-elämän edustajia. Nuoret kuvasivat tämän tärkeäksi itseluottamusta kasvattavaksi tekijäksi ja kokivat, että heidät otetaan nuoresta iästä ja vähäisestä työkokemuksesta huolimatta yhtä vakavasti potentiaalisina yrittäjinä kuin muutkin ryhmät (mikä piti myös paikkansa). Myös läheinen yhteistyö Aalto Start-Up Center yrityskehittämön kanssa oli asia, jonka osa nosti palautteessa esiin positiivisena asiana. Nuorille oli myös voimaannuttavaa ymmärtää, että myös vanhemmat yrittäjäksi aikovat kokevat epävarmuutta omasta osaamisestaan ja henkisestä jaksamisesta yrittäjänä.

Koko ohjelmassa paljon painoarvoa sai sosiaalinen pääoma, siis mm. osallistujien verkostot ja niiden kasvattaminen. Sosiaalisen oppimisympäristön lisäksi kaikenlaista verkostoitumista painotettiin koko ohjelman ajan ja vierailuja tai vierailijoita pyrittiin käyttämään paljon. Verkostoituminen toimivien yritysten kanssa sai myös paljon positiivista palautetta. Valmennusohjelmassa hyödynnettiin tältäkin osin sekä Aalto Start-Up Centerin että Aalto Protomon kontakteja. Nuoret kokivat siis olevansa osa Pienyrittäjyyskeskuksen yrittäjyyden ekosysteemiä, mikä kasvatti yrittäjäidentiteettiä ja toi itsevarmuutta. Myös Helsingin alueen muihin toimijoihin tutustuttiin aktiivisesti ja tämä koettiin myös tärkeänä asiana.

Ryhmädynamiikka valmennuksessa oli hyvä. Tähän panostettiin valmennuksessa alusta asti ja osallistujat istuivat ja työskentelivät pienryhmissä koko valmennuksen ajan. Samanikäisessä ryhmässä opiskelu oli monelle osallistujalle voimaannuttava kokemus ja itsevarmuus kasvoi, kun he pystyivät keskustelemaan ideoistaan ja suunnitelmistaan keskenään. Pienissä ryhmissä oli mahdollisuus saada kannustusta, jakaa mielipiteitä ja eri näkökulmia.

”Paljon uusia kavereita, älyttömän hyvä ryhmä. Tosi kannustava ilmapiiri.”

”Sai vertaistukea yrittämiseen. Kaikki olivat samassa tilanteessa ja moni muukin kahden vaiheilla, perustaako yrityksen vai ei.”

Ryhmän lisäksi myös kouluttajat nostettiin palautteissa esille ryhmän osalta. Kouluttajat olivat paitsi asiantuntijoita myös usein käytännön tilanteissa henkisiä valmentajia. Tukea ja ohjausta oli mahdollista saada koko valmennusprosessin ajan. Eniten yksilötasoisista ohjausta tarjottiin valmennuksen loppuvaiheessa. Osa toivoi palautteessa enemmän ohjausta alkuvaiheeseen, mutta sitä ei aktiivisesti tarjottu sillä alkuvaiheessa haluttiin antaa aikaa omien ideoiden kypsymiselle. Ohjausta oli kyllä mahdollista saada koko ohjelman ajan, mutta harva pyysi sitä oma-aloitteisesti, vaikka mahdollisuudesta mainittiin useasti.

Inhimillinen pääoma eli ymmärrys siitä mitä osaat, kasvoi valmennuksen edessä konkreettisten taitojen ja tietojen mukana. Omaa osaamista peilattiin yrittäjyys- ja liiketoimintaosaamiseen sekä yrittäjyyden normeihin ja lakeihin. Lähtökohtaisesti osallistujat olivat eniten huolestuneita yrittäjyyden normeista ja laista ja siitä osaavatko he huomioida näitä kaikkia. Koulutusorganisaation kokemuksen mukaan tämä taas on vähiten yritystoiminnan tuloksellisuutta ratkaiseva tekijäksi isossa kuvassa. Pitkällä tähtäimellä yrittäjyys- ja liiketoimintaosaaminen osoittautuvat usein tärkeimmiksi kehittämiskohteiksi. Osallistujien tuska lakien ja säännösten tiimoilta on kuitenkin todellinen ja kysymyksiin haettiin vastauksia eri keinoin koko ohjelman aikana. Nämä asiat koettiin monimutkaisiksi, mutta hyvin tärkeiksi oppia.

”Henkinen tuki on kuitenkin tärkeintä. Faktat löytyy netistä kuitenkin, mutta kannusta ei saa muualla. Tämä on ollut oleellisin asia, mitä olen saanut.”

”En ole lukija, joten lukemalla en jaksaisi selvittää näitä asioita. Talousasiat varmaan tärkein [opittu asia]. Mutta sitten on myös se hyvä fiilis ja energia, joka on tullut porukasta ja kouluttajista. On ollut ihan parasta aikaa.”

Yrittäjyyden starttipaja oli tiivis kahdeksan viikon paketti, jossa selvästi yli puolet päivistä oli lähipäiviä. Valmennuksen kouluttajat olivat hyvin sitoutuneita. Luennot eivät nuorille riitä, vaan muu tuki koettiin yhtä tärkeäksi. Osa päivistä oli tietopainotteisempia ja osa tekemispainotteisia. Kaikille etäpäiville oli kirjalliset etätehtävät, joita pystyttiin myös muokkaamaan ja soveltamaan ryhmän ja yksilöiden edistymisen ja tarpeiden mukaan. Kaikissa tehtävissä tärkeintä oli tehtävän soveltuminen käytäntöön. Ns. ”turhaa paperityötä” ei haluttu teettää, vaan tehtävät toimivat esimerkiksi liiketoimintasuunnitelman eri osien pohjana tai yhdessä tekemispainotteisissa päivissä harjoitusten pohjana. Kaikista etätehtävistä myös sai palautteen ja ne toimivat kouluttajille hyvänä keinona seurata, missä vaiheessa opiskelijat ovat suunnitelmiansa kanssa menossa.

”Hyvä, että oli melkein joka päivä koulutus. Etäpäivät ovat hankalia, täällä tulee tehtyä asiat.”
”Ohjaukset olivat todella hyviä etenkin kun sai ohjausta kädestä pitäen laskelmien tekoon.”

Liiketoimintasuunnitelman kirjoittamista kritisoidaan yrittäjyyskoulutuksissa ajoittain. Neck & Greene (2011) kommentoivat sen merkityksen olevan vain rahoituksen saamista varten. Näinhän todellisuudessa usein onkin. Myös tämän valmennuksen tavoitteena oli kirjoittaa hyväksytty liiketoimintasuunnitelma, jolla opiskelija voisi hakea starttirahaa valmennuksen päättymisen jälkeen. Kouluttajat ja osallistujat löysivät myös paljon muita positiivisia syitä liiketoimintasuunnitelman tekemiseksi. Vaikka monet asiat tuntuivat olevan ihan selkeitä osallistujien mielessä, niiden saaminen jäsenneyksi paperille olikin yllättävän hankalaa. Liiketoimintasuunnitelmasta tuli hyvin monessa tapauksessa selville se missä mennään todellisuudessa ja mitä on vielä tehtävä ennen kuin suunnitelma on valmis käytäntöön. Koska kirjoitusprosessi oli pitkä, ehtivät eteen tulleet haasteet ratketa valmennuksen aikana. Kouluttajat lukivat liiketoimintasuunnitelman keskimäärin kolme eri kertaa prosessin loppuvaiheissa, jolloin palautetta oli helppo saada ja korjauksia mahdollista tehdä.

”Täällä käytiin systemaattisesti koko LTS läpi, ja sellaisiakin asioita, joiden ei tiennyt liittyvän siihen. Nyt on saanut omat yrittämiseen liittyvät ajatukset järjestykseen ja pakettiin.”

”LTS prosessi meni mukavasti. Oli aikaa tehdä, palauttaa, saada kommentit, muokata, jutella vielä keskenään, muutokset läpi käyden ja tehdä uusi versio.”

Liiketoimintasuunnitelman merkityksen kritisoijat ovat kyllä oikeassa monessa asiassa. Todellisuudessa hyvä suunnitelma ei ole mitään, toteutus on se mikä ratkaisee. Yrittäjyys on ensisijaisesti tekemistä, ei suunnittelua. Oikeiden asiakkaiden kohtaaminen ja oikeassa ympäristössä - joka vielä muuttuu

jatkuvasti - toimiminen näyttää sen mihin suuntaan yrityksen tulee toimintaansa muokata ja onnistuuko kannattava liiketoiminta. Kuitenkin liiketoimintasuunnitelma osana muita opetusmenetelmiä tuo valmennusprosessiin selkeästi enemmän hyötyjä kuin haittoja. Myös omien ideoiden pitchaaminen eli lyhyt esitteleminen kuului valmennukseen sekä kartoituksen että koulutusjakson lopussa. Oman osaamisen julkinen esittely oli tärkeää monelle osallistujalle ja he nostivat tämän yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi valmennusohjelmassa. Kaiken kaikkiaan liiketoimintasuunnitelman tekeminen antoi osallistujille suuntaviivat yrittäjyydelle ja sen konkretisoinnille ja toi siihen tarvittavaa realistisuutta ja käytännölläisyyttä.

”Nyt näkee selkeästi sen polun mitä tehdä.”

”Valmennuksen myötä yrittäjyys on tullut yhdeksi todelliseksi mahdolliseksi vaihtoehdoksi”

Pohdintaa

Nuoret kuvasivat yrittäjyyttä tapana toteuttaa itseään. Yrittäjyys edustaa vapautta, sitä että saa olla ”oman itsensä herra”. Yrittäjyyden motiivina taloudellinen voitto nousi esiin vain joillakin nuorilla merkityksellisenä tekijänä. Tietenkin oman elannon ansaitseminen ja mahdollisesti muutamalle muullekin työn tarjoaminen koettiin tärkeiksi, mutta aineistosta esiin nousi vahvemmin arvopohjainen itsensä toteuttaminen.

Nuorten yrittäjyyden erityispiirre on monesti vähäinen työkokemus. Sen sijaan oman osaamisen kyseenalaistaminen ei kokemuksemme mukaan nouse sen enempää esille nuorilla kuin kokeneemmillakaan yrittäjäksi aikovilla (esim. Hägg 2011). Tässä valmennuksessa menetelmiä, joilla lyhyttä työkokemusta haluttiin kompensoida, oli vahva neuvonta- ja tukiverkosto, jonka tavoitteena oli lisätä sekä yrittäjyys- että liiketalouden osaamista. Verkostoitumiseen kiinnitettiin erityisen paljon huomiota, koska nuorilta usein puuttuvat sellaiset verkostot, jotka monille kymmeniä vuosia työelämässä olleille ovat itsestään selvyyksiä. Itseluottamusta saatiin kasvatettua vertaisryhmässä ja valmennuksen palautteissa nousi vahvasti esiin sen sosiaalinen merkitys nuorille. Tiivistä ”koulumaista” rakennetta kehuttiin, koska se tuntui tuovan ryhtiä ja tarvittavaa vakavuutta aiheeseen, mutta erityisesti vertaisjoukon ja kouluttajien mahdollistaman sosiaalisen ulottuvuuden vuoksi. Tämä on mielestäni tärkeä, mielenkiintoinen ja ajankohtainen näkökulma nuorten valmennuksia suunniteltaessa ja toteutettaessa.

”Työttömänä on paljon kotona. Sosiaalinen puoli on tärkeää, muiden kanssa olo, idean jakaminen ja miettiminen porukassa, on todellakin tehnyt hyvää henkisesti.”

Osa nuorista tuntui sisäistäneen laajan yrittäjyyden käsitteen hyvin ja valmennuksen palautteissa he pohtivat itsekkin vastaavien koulutusten merkitystä paitsi

itselleen ja kaltaisilleen yrittäjyydestä kiinnostuneille, myös nuorille, jotka eivät halua yrittäjäksi. Tämä on erittäin mielenkiintoinen ja ajankohtainen pohdinnan paikka myös koulutusten järjestäjille ja niiden rahoittajille: Miten yrittäjyysvalmennuksiin saataisiin mukaan myös nuoria, jotka lähtökohtaisesti eivät pohdi yrittäjyyttä omana uravaihtoehtona tai miten yrittäjämäinen työskentelytapa saataisiin mukaan muihin kuin ulkoiseen yrittäjyyteen tähtääviin valmennuksiin?

”Suosittelen järjestämään enemmän vastaavia kursseja myös niille, jotka eivät halua yrittäjäksi koska kurssilla löytää helposti oman yrittäjyyspersoonan.”

”Koulutus oli heti valmistumisen jälkeen työttömyyteen joutuneelle yrityssuunnitelmista haaveilevalle henkilölle täydellinen tilaisuus saada kritiikkiä, neuvoja ja varmuutta tuleviin yritys-suunnitelmiin. Mielestäni vastaavanlaisen koulutuksen järjestäminen koulusta valmistuneille työttömille (varsinkin korkeakoulutetuille) nuorille saattaisi vähentää nuorten työttömyyttä ja antaa eväitä yrittäjämäisestä työskentelystä myös palkkatöihin tähtäävälle henkilölle.”

Lähdeluettelo

- 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. Vol. 32 Iss: 7, 569 – 593
- Garavan, T. N. & O’Cinneide, B. 1994. Entrepreneurship education and training programmes: A review and evaluation part 1. Journal of European Industrial Training. Vol 18, No 8, 3-12.
- 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. Hämeenlinna: University of Tampere, research Center for Vocational and Professional education. 44-62.
- Henry, C., Hill, F. & Leitch, C. 2005a. Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. Education + Training, Vol. 47, No. 2, 98-111.
- Henry, C., Hill, F. & Leitch, C. 2005b. Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part II. Education + Training, Vol. 47, No. 3, 158-169.

- Henry, C., Hill, F.M. & Leitch, C.M. 2004. The Effectiveness of training for new business creation. A Longitudinal study. *International Small Business Journal*, vol. 22 (3), 249-271.
- Hägg, O. 2011. Yrittäjyysvalmennus ja yrittäjäidentiteetti. Akateeminen Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere 2011.
- Jones, B. and Iredale, N. 2006. Developing an entrepreneurial life skills summer school. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol 43, Issue 3, 233-244.
- Kyrö, P. 2008. A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. *Int. J. Business and Globalisation*, Vol. 2., No 1, pp. 39-55
- Luthans, F., Luthans, K.W. & Luthans, B.C. 2004. Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47/1, 45-50.
- Neck, H.M. & Greene, P.G. Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49/1, 55-70.
- Nurmi, P. & Paasio, K., 2007. Entrepreneurship in Finnish universities, *Education + Training*, Vol. 49 Iss: 1, pp.56 – 65.
- Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 7. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paasio, K., Nurmi, P. & Heinonen, J., 2005. Yrittäjyys yliopistojen tehtävänä? (Entrepreneurship as a task for the universities in Finland?) Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 2005. Finland.
- Rae, D. 2005. Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. Vol 12(3). pp. 323-335.
- Rae, D. 2004a. Practical Theories from Entrepreneurs' Stories: discursive approaches to entrepreneurial learning. *Journal of Business and Enterprise Development*. Vol. 11(2). pp. 195-202.

- Rae, D. 2004b. Entrepreneurial learning: A Practical Model from the Creative Industries. *Education + Training*. Vol 46(8/9). pp. 492-500.
- Rae, D. 2000. Understanding entrepreneurial learning: a question of how? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, Vol. 6 (3). pp. 145 – 159.
- Rae, D. & Carswell, M. 2001. Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. Vol. 8(2). pp. 150-158.
- Ruohotie, P. & Koironen, M. 2000. Yrittäjänä kasvaminen. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) *Ammattikasvatuksen haasteet*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:125, 32-40.
- TEM, Työ- ja elinkeinoministeriö 2013. Kirje nuorisotakuun alueellisille ja paikallisille toimijoille. Luettavissa sivustolta www.nuorisotakuu.fi (20.8.2015).

PAJAT JA KILPAILUT – YRITTÄJYYSKAS- VATUSTA JA INNOVAATIOPEDAGOGIIK- KAA

Niko Kandelin, tuotantotalouden yliopettaja, TkL, Satakunnan ammattikorkea-
koulu, niko.kandelin@samk.fi

Teppo Lundell, liiketoimintaosaamisen lehtori, VTM, Satakunnan ammattikor-
keakoulu, teppo.lundell@samk.fi

Tiivistelmä

Tärkeä osa korkeakoulujen legitimitetistä nojaa positiivisten aluevaikutusten ai-
kaansaamiseen. Korkeakoulupedagogiikassa on puhuttu perinteisesti opettami-
sesta, oppimisesta ja siirrytty luontevasti nykyaikaiseen terminologiaan puhu-
maan osaamisen tuottamisesta. Perinteinen näkökulman mukaan tuottamalla
osaavia ammattilaisia saadaan myös positiivisia aluevaikutuksia.

Yhteiskunnan muutos edellyttää korkeakouluilta muutosta toimintatavoissaan.
Osaamisen tuottaminen on eri asia kuin osaavien ammattilaisten tuottaminen.
Käsite Innovaatiopedagogiikka sisältää oikein toteutettuna sellaisia elementtejä,
joilla saadaan aikaan sekä aluevaikutuksia että positiivisia oppimiskokemuksia ja
innostunutta ilmapiiriä. Parhaaseen lopputulokseen päästään, kun osaamisen tuot-
tamisessa hyödynnetään opettajien opiskelijoiden ja työelämän edustajien osaa-
mista.

Suomalaisissa korkeakouluissa on käytössä useita erilaisia toimintamalleja,
joissa opiskelijat, oppilaitoksen asiantuntijat ja työelämä tekevät yhteistyötä tuot-
taen samalla uutta osaamista ja paljon peräänkuulutettua aluevaikutusta. Näiden
toimintamallien kehittäminen yhteiskunnan muutoksen tukena on korkeakouluil-
le niiden olemassa olemisen yksi keskeinen mittari. Kehitys ei tarkoita muutosta
vain ”muutoksen” tähden. Se tarkoittaa jo olemassa olevien toimivien mallien
tunnistamista ja soveltamista omaan tekemiseen. Toimintamallien menestyksen
kannalta on erittäin tärkeää, että toteutus osataan suunnitella muuttuvan ympäris-
tön mahdollisuudet huomioiden ja että tekeminen osataan viestiä selkeästi kaikil-
le sidosryhmille.

Ideointi- tai luoviin menetelmiin liittyvää koulutusta on ollut jo pitkään tarjolla. Erilaisia kilpailuja järjestetään paljon ja toimeksiantajille tehtävät projektit ovat kuuluneet ammattikorkeakoulun arkeen alusta saakka. Kehityksen näkökulmasta tavoiteltavia asioita on kuitenkin vielä monia. Näistä tärkeimmät haasteet liittyvät monialaisuuteen, kansainvälisyyteen ja toiminnan tuotteistamiseen siten, että se voidaan viestiä helpommin kaikille mukaan toivottaville osapuolille. Samalla pedagogiikkaa pitää tuotteistaa niin että se voi olla jatkuvaa ja yksittäisistä henkilöistä riippumatonta.

Näihin haasteisiin voidaan vastata esimerkiksi kolmen erilaisen toimintamallin, tai tuotteen, avulla. *IdeaPaja* on luovia menetelmiä soveltava työpaja, jossa tapauskohtaisesti erilaisista osallistujista koostuvassa työpajassa tunnistetaan ongelmia sekä tuotetaan ja jalostetaan uusia ideoita. *IdeaDrill* on kisana toteutettava tapahtuma, jossa opiskelijajoukkueet kilpailevat yrityksen tai yhteisön antaman ongelman tai toimeksiannon ratkaisuehdotuksilla – uusilla ideoilla. *TuotekehitysPaja* on alueen tarpeita koulutukseen yhdistävä toimintamalli, jossa monialaiset tiimit tuottavat uusia ratkaisuja (konsepti, prototyyppi, pienoismalli) eri toimeksiantajien tarjoamissa kehitysprojekteissa.

Avainsanat: yrittäjäyys, innovaatiopedagogiikka, projektitoiminta, osaamisen tuottaminen

Johdanto - Yrittäjäyys ja yritys yhteistyö ammattikorkeakoulupedagogiikassa

Ammattikorkeakouluissa projektimuotoinen oppiminen ja (meta-)osaamisen tuottaminen projektien avulla ovat osa korkeakoulujen ydintoimintaa, jonka päämääränä on kasvattaa työelämä tietoisia opiskelijoita. Ammattikorkeakoulut toimivat kiinteässä yhteistyössä kaupunkien elinkeinotoimien ja alueiden yritysverkostojen kanssa. Yritysten kanssa tehtävässä yhteistyössä pienet yritykset ja yhteisöt ovat kumppaneina yhtä arvokkaita kuin suuret.

Metaosaamisella tarkoitamme tässä oppia ja ymmärrystä siitä miten yksilö kykenee ratkaisemaan ongelmia kulloisessakin vastaan tulevassa tilanteessa yksin tai ryhmässä. Metaosaaminen on siis yksilön näkemys itsestään, siitä millaista osaamista ja taitoja hänellä on sekä miten hän kykenee näitä käyttämään hyväkseen uusissa tilanteissa. Tietoa siitä miten omia kykyjä ja taitoja voi käyttää hyväkseen tietystä tilanteesta, ja miten niissä voi oppia uutta.

Korkeakoulujen perustehtävänä on uuden osaamisen ja osaavien ammattilaisten tuottaminen. Tätä perustehtävää ohjaa ja sille legitimitetin antaa työelämän tarpeiden ja työelämässä vaadittavan osaamisen jatkuva ja nopea muutos. Kor-

keakoulupedagogiikan tulee muuttua työelämän vaatimusten mukaisesti ja ottaa huomioon tulevaisuuden työssä tarvittavien taitojen ja kompetenssien vaatimukset. Asiasisältöjen osaamisen lisäksi kaikissa työelämän tehtävissä tarvitaan:

- asiakaslähtöistä ajattelua,
- ahkeruutta
- rohkeutta
- luovuutta,
- yhteistyötaitoja
- paineisten tilanteiden hallintaa
- erilaisuuden ja epävarmuuden sietokykyä
- projektinhallinnan taitoja
- vastuunottokykyä ja vastuullisuutta

Nämä ominaisuudet ovat myös yrittäjyyden pääulottuvuuksia, sellaisia ominaisuuksia ja taitoja jotka myös koulutusjärjestelmän läpäisevässä yrittäjyyskasvatuksessa tulee huomioida.

Euroopan komissio lähestyy yrittäjyyttä konkreettisesti. Komissio näkee yrittäjyyden avaintekijänä, jolla varmistetaan taloudellinen kasvu, innovaatiot, työllisyys ja sosiaalinen yhtenäisyys Euroopan unionissa:

“Small and medium-sized enterprises (SMEs) are the backbone of Europe’s economy. They represent 99% of all businesses in the EU. In the past five years, they have created around 85% of new jobs and provided two-thirds of the total private sector employment in the EU. The European Commission considers SMEs and entrepreneurship as key to ensuring economic growth, innovation, job creation, and social integration in the EU.” (European Commission 2015).

Ammattikorkeakoulut toimivat alueillaan tiiviissä yhteistyössä yritysten ja yhteisöjen kanssa. Opiskelijat osallistuvat yritysprojekteihin osana opintojaan ja näkevät tulevan työelämänsä ja työllistäjänsä realistisena. Ammattikorkeakoulut ovat avainroolissa ja näköalapaikalla kun halutaan saada näkyviin kuva siitä, mitä yrityksissä nyt tapahtuu ja mihin suuntaan yritysten toiminta on menossa. Opiskelu ammattikorkeakoulussa on sopiva sekoitus käytäntöä ja teoriaa.

Suomen elinvoiman lähteet -kehitysohjelmassa esitetään (Elinvoimainen Suomi 2010) ajatus siitä, miten tulevaisuuden uudet innovaatiot syntyvät eri alojen osaajien luovassa vuorovaikutteisessa prosessissa ilman, että tehdään etukäteen ”valmiita” tuotteita ja ”konseptoituja” palveluita. Kun tarve- ja käyttäjälähtöisyys yhdistetään avoimeen tietoon ja jatkuvaan merkitykselliseen sosiaaliseen

vuorovaikutukseen, luodaan samalla uusia innovaatio-, palvelu- ja vaihdantavirtoja.

Opetus- ja kulttuuriministeriö edellyttää että yrittäjyyskasvatus huomioidaan kaikessa koulutuksessa. Se tulisi nivoa vahvemmin myös korkeakoulujen opetukseen. Korkeakouluilta odotetaan toimintatapoja, jotka kannustavat ja tarjoavat valmiuksia yrittäjän uralle, synnyttävät innovaatioita ja luovat edellytyksiä yritysten kasvuille. (Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat 2009.)

Satakunnan ammattikorkeakoulun strategiassa 2013–2016 korkeakouluyrittäjyys on yksi painoalueista. Strategia korostaa uudella tavalla ajateltua oppimisprosessia ja sen tueksi rakennettavia oppimisympäristöjä: *”Pitkän aikajänteen osaamisen perustaa rakentavien toimintojen lisäksi edistämme nopeita kokeiluja ja pilotointeja. Haluamme myös uusia avauksia. Arvostamme jokaista henkilötömmä ja opiskelijoidemme tutkimus-, kehittämis-, innovaatio- tai yritystoimintaa. [--] Opetuksen tarkoitus on tukea oppimista, ja opetus järjestetään opiskelijoiden ja muiden asiakkaiden kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Oppiminen on murroksessa eikä ole perinteisellä tavalla sidoksissa aikaan ja paikkaan. Kehitämme oppimista ja opetusmenetelmien monimuotoisuutta.”*

SAMKin strategia korostaa osaamisen tuottamisessa *toiminnallisuutta*. Uutta osaamista tuotetaan korostuneesti alueen yritysten ja yhteisöjen kanssa. Aluekehitystä tukevaa TKI-toimintaa tuotetaan mm. kansallisesti tunnustettujen SAMKin lippulaivojen, Apparaatin, Soteekin ja Yrityskiihdyttämön kautta.

Toimintaympäristö - SAMKin yrittäjyyttä tukevat oppimisalustat

Apparaatti on oppimis- ja osaamisympäristö, missä opiskelijat vastuutetaan itse ratkaisemaan oppimistavoitteiden mukaiset ongelmat ja soveltamaan jo oppimaansa siten, että ratkaisusta ja sovelluksista syntyy seudun yrityksille ja yhteisöille liiketoimintaan aitoa lisäarvoa. Apparaatissa yhdistyvät yrityksen odotukset ja opiskelijoiden oppimistavoitteet.

Apparaatti toimii osana aluekehitystyötä:

- I. yrityslähtöisten projektien toimintaympäristönä – opiskelijat, yritykset ja korkeakoulujen sparraajat yhdessäoppijoina
- II. yhteistyökumppaneiden tapaamis- ja kokouspaikkoina – mahdollistetaan uusien ideoiden kommunikointi
- III. opiskelijalähtöisten (yritys-)projektiopintojen toimintaympäristönä – osaamisen tuottaminen ja tunnustaminen

Soteekki tukee aluekehitystä ja yrittäjyyttä kehittämällä sosiaali- ja terveystalouden opiskelijoiden yrittäjävalmiuksia ja tukea uusien yritysten perustamista jo koulutuksen aikana. Soteekki tarjoaa laadukkaita hyvinvointipalveluja opiskelijatyönä opettajan ohjauksessa. Soteekin tuottamat palvelut kohdentuvat niille palveluntuotannon alueille, joille julkinen tai yksityinen sektori ei kustannustehokkaasti tuota palveluita.

Yrityskiihdyttämö on oppiainerajat ylittävä pedagoginen menetelmä, jossa opiskelijan on mahdollista kasvaa sekä korkeakoulututkinnon omaavaksi asiantuntijaksi että yrittäjäksi jo opiskeluaikanaan. Yrityskiihdyttämössä liikeidean kehittäminen, yrittäjänä toimiminen ja yrityksen kehittäminen ovat osa korkeakoulututkintoa. Yrityskiihdyttämö toimii kaikkien SAMKin koulutusohjelmien yhteydessä.

Yrityskiihdyttämö mahdollistaa opiskelijalle vapaasti valittavina opintoina oman yrityksen suunnittelutyön ja palkitsee myös yrityksen perustamisesta. Lisäksi opiskelija voi suorittaa osan harjoittelustaan omassa yrityksessään ja tehdä opinnäytetyönsä omaa yritystoimintaa kehittäen.

Yrityskiihdyttämö toimii kiinteässä yhteydessä Apparaatin ja Soteekin kanssa. Opiskelijoilla on mahdollisuus mentoreiden ohjauksessa ja selkeillä työkaluilla viedä eteenpäin omaa yritysideaansa ja kehittää omaa orastavaa yrittäjyyttään.

SAMKissa on käytössä vuonna 2013 uusittu yrittäjyyden opetussuunnitelma, joka sisältää kaikille perustutkintoa suorittaville opiskelijoille viiden opintopisteen laajuinen opintojakson nimeltä Yrittäjyyden perusteet. Kaikille SAMKin opiskelijoille annetaan tilaisuus pohtia yrittäjyyttä omista lähtökohdista. Esi-merkkien kautta tarjotaan mahdollisuus innostua yrittäjyydestä ja harkita yrittäjyyttä yhtenä mahdollisena uravaihtoehtona. Opiskelu jaksolla on joustavaa ja monimuotoista, korostamalla opiskelijan omaa vastuuta tekemisistään – kuitenkin niin, että opiskelijat saavat vahvan perustan omalle ajatustyölleen ja palautetta oman näkemyksensä kehittymisestä. Opetussuunnitelma korostaa yrittäjyysidentiteetin kasvua. Sitä, miten oma osaaminen voi karttua hyvin monella tavalla ja että tätä osaamista voi lähteä hyödyntämään yrittäjämäisesti – kokematta silti painetta perustaa oma yritys.

Kaikessa yrittäjyyteen liittyvässä osaamisen tuottamisessa keskiössä on opiskelijan oma intentio. SAMK ei halua tuputtaa yrittäjyyden ilosanomaa ja kääntää opiskelijoita yrityksen perustajiksi vasten tahtoaan. Tärkeintä on saada opiskelija näkemään itse kuka hän on, mitä hän osaa, millainen verkosto hänellä jo nyt on ja miten kaikkea tätä voi viedä eteenpäin omalla innostuksella.

SAMKin Apparaatti pitää sisällään erilaisia toimintatapoja joiden yhteistä nimeä voi kutsua ketteräksi innovaatiovaihdoksi, missä korkeakoulun asiantuntijoita ja opiskelijoita kerätään avoimella kutsulla työstämään tuote- ja palve-

luideoita valmiiksi konsepteiksi yritysten, julkisyhteisöiden ja kolmannen sektorin edustajien osallistuessa työskentelyyn eri tavoilla. Käytännön työssä päämääränä ovat innovaatiopedagogiikan luovien menetelmien hyötykäyttö ja nopean innovointiprosessin mahdollistamana aktivoida innovaatiotoimintaa ja tuoda markkinoille uutta sektoreiden rajat ylittävää liiketoimintaa.

Metodologia - Pajat ja kilpailut osaamisen tuottajina

SAMKissa käyttöön otettu menetelmällinen oppimis- ja osaamisen tuottamisen ympäristö perustuu uudelleenlaisille oppimis- ja opetusmenetelmille (mm. innovaatiopedagogiikka, IdeaPaja, IdeaDrill-innovaatiokilpailu ja TuotekehitysPaja). Nämä menetelmät tuovat käyttäjille ja osallistujille mahdollisuuden testata ja kokeilla uusia konsepteja, jakaa tietoa ja uutta osaamista sekä yhdistää monialaisesti eri toimialojen kokemuksia ja osaamista. Näissä toimintatavoissa yhdistyy ammattikorkeakoulujen vuosien kokemus yritysten, oppilaitosten, osaamiskeskitymien ja kehittäjäorganisaatioiden yhteistyöstä.

Kokeilutoiminnassa hyödynnetään korkeakouluista löytyvää monialaista osaamista kulloiseenkin teemaan liittyen (esim. insinöörit, tradenomit, muotoilijat, sosiaali- ja hyvinvointialojen opiskelijat). Toimeksiantojen teemat nousevat esiin elinkeinoelämän tarpeista, jossa opiskelijoiden innovointipotentiaali kannattaa hyödyntää; mahdollisuuksia on rajattomasti. Kohteena olevat teemat muotoilun ja valitaan siten, että ne sopivat moniin koulutusaloihin ja jokainen opiskelija voi löytää teemasta oman näkökulmansa. Monialaiset ryhmät voivat synnyttää ideoita ja ratkaisuja, joita yksi ihminen tai organisaatio ei pysty tuottamaan yksin.

Jokainen yhteistyöprojekti yrityksen tai muun toimijan kanssa on ammattikorkeakoululle tavalla tai toisella uniikki. Riittävässä määrin vakioidut toimintakonseptit auttavat sekä valitsemaan että viestimään tapauskohtaisesti sopivimman toteutustavan. Tunnistettava nimi ja mallin perusolemuksen selkeä kuvaus helpottavat projektin myymistä niin potentiaalille toimeksiantajalle tai -antajille kuin siihen haettaville opiskelijoillekin.

Tässä tarkastelun kohteena on kolme Satakunnan ammattikorkeakoulussa kehitteillä olevaa toimintakonseptia. Näistä IdeaDrill on kaikkein pisimmälle viedyin, koska kilpailu on järjestetty jo useamman kerran.

IdeaDrill on innovaatiokilpailu, jossa opiskelijoista koostuvat, pääasiassa kolmen hengen joukkueet kilpailevat tuottamalla ratkaisukonsepteja toimeksiantajan tai toimeksiantajien määrittelemään ongelmaan. Kilpailussa ovat keskeisinä asioina ongelmalähtöisen idean jalostaminen konseptiksi, joka voidaan esitellä muille. Tärkeimmät ”menetelmät” liittyvät ideointiin ja hissipuheen rakentami-

seen. Kannustavan ja rennon ilmapiirin luominen on tärkeä osa luovaan tekemiseen tukeutuvassa kilpailussa, kuten kuvioista 14 voidaan todeta.



Kuvio 14. Taukojumppaa keväällä 2015 järjestetyssä IdeaDrill Recreation kilpailussa.

Kilpailu nojaa vahvasti opiskelijatiimien hyvään dynamiikkaan sekä kykyyn tunnistaa, arvioida ja jalostaa ongelmaan liittyviä ratkaisumahdollisuuksia. Kilpailussa on myös vahvasti läsnä mentorointi tai sparraus, jota pyritään aina tarjoamaan sekä yleisellä tasolla ongelmanratkaisuun ja konseptin ”bisneslähtöisen” esityksen rakentamiseen liittyen että ongelmakentän detaljitason asiantuntijuuden tasolla. Kilpailut ovat yleensä kahden päivän mittaisia, leirimuotoisia ja intensiivisiä kokonaisuuksia, jossa opiskelijoilla on mahdollisuus työskennellä aiheen parissa vaikka läpi yön. Sopivaksi joukkueiden lukumääräksi on kilpailun toteutustapa huomioiden osoittautunut 8-12 joukkuetta. Kuviossa 15 keväällä 2015 järjestetyn IdeaDrill Recreation -kilpailun osallistujat.



Kuvio 15. IdeaDrill Recreation kilpailun osallistajat.

IdeaPaja on näistä kolmesta mallista toiseksi kehittynein. IdeaPajan ajatuksena on soveltaa työpajoissa erilaisia luovia ja ongelmanratkaisuun liittyviä menetelmiä sekä osallistavia toimintatapoja toimeksiantajan tai -antajien ongelmaan liittyvien ideoiden tuottamiseksi ja jalostamiseksi. Toimeksiantaja voi olla kuka tai mikä tahansa organisaatio ja osallistajat voivat hyvin olla opiskelijoita tai toimeksiantajien edustajia – tai vaikka molempia. IdeaPajan osallistujamäärä voi hyvin vaihdella kahdeksan ja vaikka sadan välillä eikä osallistujien tarvitse olla toisilleen ennestään tuttuja. Työpajaan osallistutaan yleensä yksilönä vaikka työskentely itse tilaisuudessa tapahtuukin ryhmässä. IdeaPaja räätälöidään aina tilanteen mukaan ja se voi kestää kahdesta tunnista vaikka kolmeen päivään. Pajojen toteutus nojaa vahvasti erilaisiin luoviin ja osallistaviin menetelmiin sekä fasilitointiin tai hostaamiseen. Menetelmät eivät pajoissa ole välttämättä mitenkään uusia tai ihmeellisiä, vaan pajojen ideana on saattaa erilainen osaamis- ja kokemuspohja yhteen uusien ideoiden ja ratkaisujen sekä verkostojen luomiseksi. Kuviossa 16 neljä keväällä 2015 järjestettyyn kolmipäiväiseen IdeaPaja Seaside Industry Park työpajaan osallistunutta opiskelijaa, jotka kaikki edustivat eri koulutusohjelmia sekä kahta eri ammattikorkeakoulua.



Kuvio 16. Opiskelijat viimeistelemässä esitystä.

IdeaPajat tarjoavat monelle opiskelijalle ns. normaalista opiskelurutiinista poikkeavan ja haastavan tavan soveltaa osaamistaan. Tehtyjen toteutusten kautta on muodostunut vahva käsitys siitä, että hyvin suunniteltu IdeaPaja tempaisee mukaansa hyvin toisilleen ennestään tuntemattomatkin eri alojen opiskelijat. Toiminnassa ehkä yksi keskeisimmistä asioista varsinkin opiskelijoiden osalta on työstettävän aiheen merkityksellisyyden osoittaminen läheisen toimeksiantajayhteistyön kautta. Opiskelijoille on ensi arvoisen tärkeää saada tietoa ja palautetta tekemäänsä työhön liittyen.

TuotekehitysPaja on toimeksiantajan ongelmalähtöisen ratkaisun kehittämiseen lukuvuoden mittaisessa projektissa tähtäävä opintojakso. Sen tavoitteena on konkreettisen demon, pienoismallin tai tarkemmin kuvatun konseptin luominen monialaisissa tiimeissä. Toisin kuin IdeaDrill ja IdeaPaja, TuotekehitysPajan toteutus on ajallisesti kiinteä sijoittuen aina kevätlukukaudelle. TuotekehitysPajan toteutusmalli mukailee Aalto-yliopiston Product Development Project -nimistä opintojaksoa tavoitteena sovittaa toteutus ammattikorkeakoulun toimintaympäristöön. TuotekehitysPaja on kolmesta esitellystä mallista kaikkein kehittymättömin, koska malli on tarkoitus pilotoida vasta lukuvuonna 2015-2016.

Projektien toteutus tapahtuu siis monialaisissa tiimeissä. Tiimien muodostuminen alkaa syyslukuvuoden lopulla järjestettävässä START-tilaisuudessa, jossa projekteja tarjoavat toimeksiantajat esittelevät aiheensa. Tämän jälkeen opiskelijoilla on mahdollisuus hakeutua eri projekteihin joko projektipäällikön tai projek-

titiimin jäsenen rooliin. Projektien varsinainen startti tapahtuu kevätlukukauden alussa järjestettävässä KICK-OFF-päivässä, jossa projektipäälliköt saavat ensimmäisen ohjauksen omaan rooliinsa liittyen aamupäivällä ja iltapäivällä keskittään projektikohtaisten tiimien ”tiimiyyttämiseen”. Koko toteutus huipentuu keväällä järjestettävään esittelytilaisuuteen (FINISH), jossa tiimit esittelevät tuotoksensa niin lyhyiden esitysten (hissipuheet) kuin näyttelyn muodossa.

Varsinkin IdeaDrillin ja TuotekehitysPajan osalta on tärkeää huomioida opiskelijoiden osaamisen kehittäminen itse tapahtumaan tai toteutukseen opiskelijana osallistumisen lisäksi myös toteutusten tuotannossa. IdeaDrill on kilpailuna tapahtuma, jonka toteuttaminen on aina merkittävä projekti. Tämän projektin vastuu on kilpailun ensimmäisestä toteutuksesta saakka ollut projektikohtaisesti muodostetulla opiskelijalla tai opiskelijatiimillä. Sama pätee myös TuotekehitysPajaan, jonka pilottitoteutuksessa on mukana useita opiskelijoita. Tapahtumien tuotannossa tärkeä painopiste on osallistujien ja fasilititeettien hallinnan lisäksi viestinnällä. Tapahtumien tuotantotiimeillä onkin merkittävä rooli sekä ulkoisen että sisäisen viestinnän osalta, mikä tarjoaa vastuullisissa tehtävissä toimiville opiskelijoille erittäin haastavan tehtävän ja mahdollisuuden kehittää ammatitiosaamistaan. Osaamisen kehittymisen lisäksi mukanaolo tapahtumatuotannossa tarjoaa myös erinomaiset mahdollisuudet sekä tulevaisuutta ajatellen hyvien referenssien hankkimiseen että merkittävän verkoston luomiseen.

Lopuksi – kohti mielekästä osaamista

Uudenlaisilla oppimismenetelmillä tähdätään opiskelijoiden innovaatiovalmiuksien luomiseen yhdistämällä opetusta, tutkimus- ja kehitystyötä sekä yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa. Opiskelijat työskentelevät monialaisissa ryhmissä, joissa jokainen opiskelija voi hyödyntää omaa osaamistaan ja jakaa olemassa olevaa osaamistaan muille. Innovatiiviset oppimis- ja opetusmenetelmät kehittävät opiskelijoiden innovaatiokompetensseja. Aidot toimeksiannot lisäävät työn mielekkyyttä ja tuottavat välittömästi hyödynnettävissä olevia tuloksia sekä lisäarvoa yrityksille.

Yritysten ja työelämän tarpeista lähtevillä projekteilla mahdollistetaan uudenlaisen osaamisen tuottaminen siten, että opiskelijat ovat valmistuessaan valmiimpia vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Samalla yhteistyön tuloksena saadaan siirrettyä uusinta yritysten tarvitsemaa tietoa siten, että se on sovellettavissa yritysten arkipäivän tarpeisiin nopeasti. Työelämäprojektit ovat lähentävät merkittävästi opiskelijoiden ja alueen yritys-elämän välejä; lopputuloksena on usein harjoittelupaikan, kesätyöpaikan tai varsinaisen työpaikan aukeaminen.

Opiskelijaprojekteina tehty aluekehitystyö tuottaa seudun yrityksille lisäarvoa näiden liiketoimintaan ja monipuolistaa samalla opettajien pedagogista työkalupakkia siten, että yritysysteistyö nähdään potentiaalisten hakijoiden joukossa ammattikorkeakoulujen vetovoimatekijänä. Opiskelijayritysysteistyö tuottaa myös opettajille vaihtoehtoisia tapoja tuottaa opetussuunnitelmissa määriteltyä osaamista opiskelijoille.

Satakunnan ammattikorkeakoulun verkostossa korkeakoulut, satakuntalaiset yrittäjät, yrittäjäjärjestöt ja kehittäjäorganisaatiot ovat tärkeitä yhteistyökumppaneita yrittäjyyspedagogiikan kehittämistyössä ja opintojaksojen toteutuksissa.

Innovaatiopedagogiikan ytimessä on toimeksiantajien tarpeiden ja olemassa olevan korkeakouluosaamisen yhdistäminen. Tarpeen ja toteutuksen yhdistämisessä mukana on useita osapuolia ja erilaista osaamista. Toiminnan keskeinen onnistumisen edellytys on mukana olevien toimijoiden avoin keskustelu ja tähän keskusteluun perustuva yhteisten tavoitteiden määrittely. Tavoitteiden määrittelyssä yhdistetään aina useita osatavoitteita: yritysten kehittymistarpeet, opiskelijoiden osaamistavoitteet ja opettajien kehittymistavoitteet.

LÄHTEET

Elinvoimainen Suomi -raportti 2010. Toim. Nurmio, A. & Turkki, T. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Helsinki.

European Commission. 2015. Entrepreneurship and Small and medium-sized enterprises. Viitattu 12.8.2015.

http://ec.europa.eu/growth/smes/index_en.htm

Satakunnan ammattikorkeakoulun strategia 2013–2016.

Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Opetusministeriö.

HYRRÄT -HANKKEESTA REITTEJÄ HYVINVOINTIALAN YRITTÄJYYTEEN

Kolehmainen Sirkka-Liisa, THM, lehtori, Metropolia ammattikorkeakoulu, Helsinki, sirkka-liisa.kolehmainen@metropolia.fi

Johdanto

Metropolia ammattikorkeakoulussa toteutettiin 2/2013 – 3/2015 HYRRÄT hyvinvointialalle reittejä yrittäjyyteen -ESR-hanke. Hankkeessa oli mukana koko sosiaali- ja terveysala, 18 koulutusohjelmaa, noin 4500 opiskelijaa ja noin 300 opettajaa (Metropolia 2012 ja 2014). Hyvinvointiala nähdään laajana sateenvarjokäsitteenä, minkä alle sijoittuvat koulutukseen, vapaa-aikaan, viihtymiseen ja sosiaali- ja terveysalaan liittyvät toiminnat. (Kainlauri 2007: 16 - 17) Sosiaali- ja terveysalan yrittäjyys nähdään laajan hyvinvointiyrittäjyyden kirjon osana. (Risänen 2009; Oske 2008)

Globaalit trendit: kansainvälistyminen, digitalisoituminen, ihmisten koulutustason nousu, palveluodotusten monimuotoistuminen, väestön ikääntyminen ja taloudelliset paineet ovat lisäämässä hyvinvointipalvelujen tarvetta ja samalla lisänneet painetta entistä tehokkaampien, taloudellisempien ja yksilöllisempien palvelukokonaisuuksien luomiseksi. Perinteisesti julkisiin varoin tuotettujen sosiaali- ja terveyspalvelujen rinnalle tarvitaan enenevässä määrin yksityisiä ja kolmannen sektorin palveluja sekä verkostoitunutta yhteistoimintaa. Hyvinvointialojen koulutuksessa on noussut tarve positiivisen yrittäjyysasenteen vahvistamiseen sekä liiketoimintaosaamisen kehittämiseen. Toimintaympäristön muutoksissa myös hyvinvointialojen yrittäjät tarvitsevat tukea yrityksen alkutaipaleesta omistajanvaihdokseen asti.

Koko läntisen talousalueen taloudellisesta lamasta selviämisen keinoksi on nostettu yrittäjyyden lisääminen, erityisesti pienten ja keskisuurten yritysten toimintaympäristöä parantamalla, omistajanvaihdoksia tukevilla toimilla sekä em. kohdistuvilla koulutuksen, tutkimus-, innovaatio- ja kehittämistoiminnan keinoilla. (Euroopan komissio 2003 ja 2010, Euroopan yhteisöjen komissio 2008) Pohjoismaisen Nordregion Report 2014:1 -katsauksen mukaan Suomi on Pohjolan kärkimaita innovaatioiden suhteen, mutta yrittäjyyden suhteen olemme muuta

Eurooppaa ja Pohjoismaita selkeästi jäljessä, erityisesti uuden yrittäjyyden synnyssä. (Roto ym. 2014, 74 -79, European Commission 2012, 38)

Suomessa uusien työpaikkojen syntymiselle ja talouskasvulle ovat pienet ja keskisuuret yritykset avainasemassa. Tilastokeskuksen yritysrekisterin 2013 mukaan suurin osa yrityksistä, 93,3 %, on mikroyrityksiä (1-9 henkilöä), mikä on 283 000 yrityksen joukosta 264 000 yritystä. Pienyritykset (10- 49 henkilöä) mukaan lukien määrä nousee jo 98,8 %:iin yrityskannasta. Näiden yritysten työllistävä vaikutus on myös huomattava. Suomessa ikääntyminen koskee myös yrittäjäkuntaa. Seuraavan kymmenen vuoden kuluessa omistajanvaihdos on edessä yli 70 000 yrityksessä, joissa työskentelee reilusti yli 200 000 henkilöä. Näiden yritysten vuosittain maksama kunnallisvero on noin 1,2 miljardia euroa ja valtionverokertymä 300 miljoona euroa. Ammattikorkeakoulujen erityisenä mahdollisuutena on löytää yrityksille jatkajia. (Ahmaniemi ym. 2015, 5)

Tämä kehitys näkyy myös hyvinvointialojen yrityksissä. Vuonna 2012 Tilastokeskuksen tietojen mukaan Suomessa oli 20 345 sosiaali- ja terveysalan yritystä, jotka työllistivät noin 62 000 henkilöä. Tämä oli noin 6 % koko yrityskannasta. (Tilastokeskus 2014) Sosiaali- ja terveysalojen yrittäjien keski-ikä on vuonna 2007 ollut Kainlaurin mukaan 48 vuotta (Kainlauri 2007, 16). Arviolta ikääntymisen seurauksena omistajanvaihdokseen tulee seuraavien kymmenen vuoden kuluessa noin 4 500 sosiaali- ja terveysalan yritystä.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on nähty yrittäjyyskasvatuksen merkitys. Useiden hankkeiden ja kehittämisprojektien (YES, YVI ym.) ansiosta Suomeen on saatu kehittymään varhaiskasvatuksesta korkealle asteelle ulottuva yrittäjyyskasvatuksen jatkumo. Korkeakoulujen ja yliopistojen yrittäjyyskasvatustyössä korostuvat opiskelijoiden yrittäjämäisen asenteen vahvistaminen, yrittäjyysmotivaation tukeminen, korkeakoulutuksessa hankitun osaamisen ja innovaatioiden jalostaminen liiketoiminnaksi sekä tutkimus- ja kehitystyön vahvistaminen (Opetusministeriö, 2009).

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston, Arenen tavoitteena oli jo vuonna 2011, että ”*kaikki AMK-tutkinnon suorittaneet ovat omaksuneet sisäisen yrittäjyyden ja 15 % AMK-tutkinnon suorittaneista aloittaa yrittäjänuran 10 vuoden kuluessa tutkinnon suorittamisesta*” (Arene, 2011). Tällä hetkellä ammattikorkeakouluopiskelijoista toimii valmistumishetkellä yrittäjinä noin 5 prosenttia (Laitinen-Väänänen ym. 2013, 3; Ahmaniemi ym. 2015, 5), joten tavoitteeseen on vielä matkaa.

Nykyisen käsityksen mukaan yrittäjyys ei ole ammatti tai ura, vaan tapa ajatella, toimia sekä suhtautua työhön ja elämään yleensä. Se voi siten ilmetä mahdollisuuksien havaitsemisena, innovatiivisena ja proaktiivisena toimintana, riskinot-

tokykynä sekä muutoksen ja epävarmuuden hallintana millä tahansa elämänalueella eettisyys, yhteiskuntavastuu ja kestävä kehitys huomioiden ja saada siten erilaisia ilmenemismuotoja kontekstista riippuen (Heinonen & Vento-Vierikko, 2002; Ruohotie & Koiranen, 2001; Rae, 2010, Peltonen 2014, 13).

Koulutusohjelmien odotetaan antavan opiskelijoille valmiuksia yrittäjähenkisyyteen ja vahvistavan heidän näkemyksiään toimintaympäristöstä sekä kehittävän liiketoimintaosaamista (Jussila, Hytönen & Salminen, 2005). Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena ei tulisi olla ainoastaan oppiminen yrittäjyydestä ja yrittäjyyttä varten, vaan ennen kaikkea oppiminen yrittäjämäisesti ja yrittäjämäisessä oppimisympäristössä. (Hytti & Gorman, 2004; Kyrö & Ripatti, 2006; Paasio ym., 2005) Yrittäjyys tulisikin nähdä entistä holistisemmin ottaen omaehtoisen ja organisatorisen yrittäjyyden ulottuvuudet ulkoisen yrittäjyyden rinnalle.

Yrittäjäksi ryhtymiseen on todettu vaikuttavan monta tekijää. Viimeaikainen yrittäjyysintentiontutkimus on tuonut selvyyttä siihen, kuinka opiskelijan asenne yritysuraa kohtaan, lähiympäristön tuki, pystyvyysuskomukset ja yrittäjyyskyvyt vaikuttavat monimuotoisena vyyhtenä yrittäjyysaikomuksiin, joiden seurauksena voi syntyä yrittäjyyttä. Näistä lähiympäristön tuki, asenteet yrittäjyysuraa kohtaan ja pystyvyysuskomus näyttäytyvät merkityksellisimpinä yrittäjyysaikomuksiin vaikuttavana tekijänä. (Joensuu ym. 2014) Kivelän (2002) ja Koirasen (1993, 36) mukaan yrittäjäksi valikoituminen ei etene suoraviivaisesti, vaan mutkia voi tulla välillä matkaan ja eteneminen voi kestää vuosia. Metropolia Ammattikorkeakoulu jäi pois Suomen ammattikorkeakoulujen yrittäjyysverkostosta (FINPIN) vuonna 2008 jäsenmaksukäytännön muuttuessa. Tässä vaiheessa Entrepreneurship -yrittäjyysaikomusten tutkimustoiminta on käynnistetty. Metropolia Ammattikorkeakoulu ei ole ollut tässä tutkimustoiminnassa mukana.

Keväällä 2013 tehdyn selvityksen perusteella Metropolia ammattikorkeakoulun hyvinvointialojen opetussuunnitelmissa oli yrittäjyyskoulutusta hyvin vaihtelevasti: Terveys ja hoitaminen -osaamisalueella oli 3 op kurssi, Johtaminen, yhteiskunta ja yrittäjyys, kaikissa koulutusohjelmissa. Hyvinvointi ja toimintakyky -osaamisalueella opetussuunnitelmien yrittäjyysopintotarjonta vaihteli tuolloin kolmesta yhdeksään opintopisteeseen. Näiden lisäksi oli johtamisen ja laadunhallinnan opintoja 3 op. Opetus toteutui yrittäjyysopettajien toimesta enimmäkseen luokkaopetuksena.

Tässä artikkelissa kuvataan Metropolia ammattikorkeakoulussa toteutetun HYRRÄT hyvinvointialalle reittejä yrittäjyyteen -ESR-hankeen tavoitteita, toimintamuotoja sekä hankkeessa saavutettuja tuloksia. Lopussa pohditaan tulosten merkitystä, mitä hankkeesta opittiin, miten hankkeen tuloksia voidaan hyödyntää jatkossa sekä millaisia jatkokehittämisen toimia ammattikorkeakoulussa tarvitaan.

Tavoitteet

Hankkeen tavoitteena oli hyvinvointialan opiskelijoiden yrittäjyysosaamisen lisääminen ja kannustaminen yrittäjyyteen, opettajien yrittäjyyskasvatusosaamisen edistäminen sekä yrittäjyyskasvatuksen opetusmenetelmien ja materiaalien kehittäminen, hyvinvointialojen yritysten toimintaedellytysten kehittäminen, tukimateriaalin tuottaminen yrityksen elinkaaren eri vaiheisiin sekä selvitys sukupuolen merkityksestä hyvinvointiyrittäjyydessä ja yrittäjyyskasvatuksessa

Hankkeen toteutus

Toiminta sijoittui Uudenmaan alueelle ja tapahtumat järjestettiin Helsingissä. Hankkeessa järjestettiin yrittäjiksi aikovien, yrittäjien ja yrityksestä luopuvien sekä hyvinvointialan opiskelijoiden ja opettajien kohtaamisia ja ohjattiin yhteistä tavoitteellista työskentelyä. Esimerkkinä tästä ovat opiskelijoille toteutettu HYRRÄT 10, intensiivinen yrityskasvatuspäivä, opettajien yrittäjyyspedagoginen kehittämisohjelma, yrittäjyysmessut, ennakoitutyöpajat, verkostoitumistyöpajat, palvelumuotoilun ja omistajanvaihdostyöpajat.

Hanke oli suunniteltu 2 vuoden mittaiseksi vuosille 2013 - 2014. Hankepäättös saatiin vasta helmikuussa 2013, joten hankkeen aloitustoimet viivästyivät henkilöstön työaikajärjestelyjen vuoksi. Tiukalla budjetilla palkattu työvoima oli sijoitettu jo opetustehtäviin lukukauden alkaessa, joten hanketyöntekijöitä oli vaikea saada täysipainoisesti työhön. Hankkeen aikana tapahtui työvoiman vaihtuvuutta: ensimmäisen vuoden lopussa jäi pois määräaikaistyövoimaa ja kesällä 2014 projektipäällikkö vaihtui. Tämä vaikutti siihen, että hankebudjetti alittui. Onneksi rahat saatiin käyttää hankkeen jalkauttamiseen. Vuodeksi 2014 saatiin myös lisärahoitus hankkeelle omistajanvaihdoksien edistämistoimien mallintamiseksi ja kehittämiseksi.

Hankkeen ohjausryhmään valittiin oppilaitosedustuksen lisäksi Pääkaupunkiseudun yrittäjyyttä edistävien tahojen edustajia sekä hyvinvointialojen yrittäjäjärjestöjen edustajia. Ohjausryhmä työskenteli koko hankkeen ajan kokoontuen noin 4 kertaa vuodessa. Hankearviointia tehtiin joka kokoontumiskerralla ja puutteisiin päästiin vaikuttamaan välittömästi. Hankkeen projektiryhmä kokoontui noin kerran kuukaudessa ja hanketta johdettiin yhteistoiminnallisesti jakamalla hanke-toimijoille vastuualueet eri aihekokonaisuuksien vetämiseen.

Hankkeen kohderyhminä olivat opiskelijat, opettajat ja hyvinvointialojen yrittäjät. Lisäksi oli tarkoitus muodostaa hankkeen kuluessa hyvinvointialan yrittäjyyttä tukeva verkosto. Hankkeen ryhdittämiseksi tehtiin alku- ja loppukyselyt Metropolia ammattikorkeakoulun hyvinvointialojen opiskelijoille ja opettajille.

Kyselyn perusteella oli tarkoitus suunnata hankkeen toimintoja. Toimintamuodoiksi valittiin opetustarjonta, erilaiset työpajat, hyvinvointiyrittäjyysmessut, omistajanvaihdosteemapäivä sekä hankkeen tuotosten koonti hyvinvointiyrittäjyyden verkkosivuiksi kokoaminen perinteisen painetun julkaisun sijaan.

Tulokset

Hyvinvointialan opiskelijoiden yrittäjyysosaamisen lisääminen ja kannustaminen yrittäjyyteen

Hankkeen aikana tehtiin yrittäjyysosaamisen kartoittamiseksi alku- ja loppukysely, missä tausta- ja kokemustietojen lisäksi mitattiin kiinnostusta ja asennoitumista yrittäjyyteen, halukkuutta osallistua ammattikorkeakoulun järjestämiin yrittäjyyskursseihin sekä koulutusohjelman antamia yrittäjyysvalmiuksia. Vastaajien määrät kyselyissä jäivät hyvin pieniksi ja vastaajien koulutusohjelmapäinnotukset olivat hyvin erilaiset alku- ja loppukyselyissä. Alkukyselyyn vastasi hyvinvointialojen noin 4500 opiskelijasta 0,2 % (N = 35) ja loppukyselyyn 2 % (N = 89). Alkukyselyyn vastasi eniten hyvinvointi ja toimintakyky -osaamisalueen opiskelijat (24/35), kun taas loppukysely painottui terveys- ja hoitamisen -osaamisalueen opiskelijoihin (63/ 89). Vastanneilla opiskelijoilla oli kokemusta yrityksen työntekijän roolista ja yrittäjyydestä ja joillain vastaajista kokemus oli hyvinkin pitkäaikaista. Myös perheessä ja lähisuvussa oli yrittäjiä, ja loppukyselyssä jopa 40 opiskelijaa ilmoitti, että perheessä tai lähisuvussa on hyvinvointialojen yrittäjiä. Tämä oli noin 45 % kaikista opiskelijavastaajista. Loppukyselyssä 26 opiskelijaa (N=89) ilmoitti, että heillä on aikomuksena jatkaa perheen tai lähisukulaisten yritystä 1 - 5 vuoden sisällä.

Kiinnostusta ja asennoitumista mittaaviin kysymyksiin sekä opettajat että opiskelijat vastasivat molemmissa kyselyissä samansuuntaisesti, kiinnostus oli kohtalaista: opiskelijoiden alkukyselyn keskiarvojen keskiarvo oli 3 ja loppukyselyssä 2,7. Opiskelijat kokivat, että yrittäjyys vaatii realistista ajattelua ja positiivista asennetta sekä uskoivat, että yrittäjyys vaatii huomattavasti enemmän työtä palkkatyöhön verrattuna. Vähiten koettiin halua osallistua ammattikorkeakoulun yrittäjyyskursseille (alkukyselyn ka. 2,2 ja loppukysely ka.1,9).

Yrittäjyysvalmiuksia mittaavissa arvioinneissa opettajien näkemykset koulutusohjelmien antamista yrittäjyysvalmiuksista olivat yhteneväisiä opiskelijoiden vastausten kanssa. Heikoimmat valmiudet koettiin saatavan yritys juridiikasta, taloushallinnosta ja yritysviestinnästä. Näitä oppiaineita ei ole lainkaan hyvinvointialojen opetussuunnitelmissa. Hyvinvointiala ovat erittäin säädelty yrittäjyyden

ala ja em. valmiuksia tarvittaisiin. Yritysjuridiikan, taloushallinnon ja yritysviestinnän valmiuksien lisäämisessä yhteistyö liiketoiminnan kanssa on tärkeää jatkossa.

Kysely paljasti sen, että kiinnostus yrittäjyyteen on vielä aika matala, mutta potentiaalia löytyy esimerkiksi opiskelijoiden perheen ja lähisuvusta ja yrittäjyyskokemuksen hyödyntämisestä. Omistajanvaihdoksia edistäviin koulutuksiin kannattaisi myös jatkossa panostaa. Hyrrät-hankkeen järjestämiin opiskelijoiden tapahtumiin tästä kyselyaineistosta ei ollut osallistunut kuin 3 opiskelijaa, joten kyselyllä ei saatu esiin hankkeen vaikutusta yrittäjyysosaamiseen.

Hankkeen aikana toteutettiin opiskelijoille suunnattua opetusta hyvinvointialan yrittäjyydestä. Hankkeessa päädyimme 1 op toteutuksiin, koska Metropolian vapaasti valittavissa opinnoissa tarjonta on yleensä 3 op. Opetussuunnitelmassa vapaasti valittavien opintojen määrä on 10 op, joten opiskelijoilla on vaikeutta löytää 1 op suorituksia. Oppikursseina järjestettiin hyvinvointiyrittäjyys 1 op, Hyrrät 10, intensiivitoteutus 1 op. Näistä suosituin oli HYRRÄT 10, mitä toteutettiin kolmeen kertaan hankkeen aikana ja hankkeen jalkauttamisvaiheessa keväällä 2015 toteutusta sovellettiin eri alojen yrittäjyysopetuksissa.

Opetuksen lisäksi hankkeessa järjestettiin työpajoja ennakoinnista, verkostoitumisesta, omistajanvaihdoksesta, palvelumuotoilusta sekä yksi kansainvälinen työpaja. Näihin opiskelijoittemme osallistuminen oli hyvin vähäistä. Kuvaukset opetustoteutuksista ja toteutuneista tapahtumista löytyvät <http://hyrrat.metropolia.fi> -verkkosivuilta yrittäjyyttä jo opiskellessa -kansiossa.

Opettajien yrittäjyyskasvatusosaamisen edistäminen

Opettajien yrittäjyyskasvatusosaamisen edistämiseksi hankkeen aikana järjestettiin yrittäjyyspedagoginen kehittämisohjelma, missä Aalto Yliopiston Outi Hägg oli asiantuntijana mukana. Metropoliasta oli mukana 12 opettajaa ja yksi opettaja Omnia aikuisopistosta. Koulutusohjelman tavoitteena oli mallintaa hyvinvointialan yrittäjyyskasvatusosaamisen kehittämisprosessi ja kuvata, mistä hyvinvointialan yrittäjyyskasvatusosaamisessa on kyse. Tätä prosessia fasilitoivat yhteiskehittämisen menetelmiä hyödyntäen hyvinvointi- ja toimintakyky -osaamisalueen kaksi yliopettajaa ja esittivät tuotoksia Vaikuttavat oppimisympäristöt terveysalalla -kongressissa kesällä 2015. (Mäkinen, E. - Harra, T. 2015) Kehittämisohjelma oli ajoitettu lukuvuoden mittaiseksi ja koostui neljästä työpajasta ja niiden välissä olevasta itsenäisestä, tehtävähajutusta opiskelusta Moodle-oppimisalustaa hyödyntäen. Työpajojen teemoina olivat käsitykset ja kokemukset yrittäjyydestä, yrittäjyysosaaminen, yrittäjyysosaamisen vahvistaminen ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Koulutuksen aikana työstettiin hyvinvoin-

tyrittäjyyden puumallia ja pohdittiin hyvinvointialan yrittäjyyskasvatuksen perustoja. Opettajat pohtivat ja työstivät omaan opetukseensa yrittäjyyden viemistä.

Hankkeen aikana järjestettiin Tule kylään -yrittäjyyskasvatuksen teemapäivä, missä yrittäjyyskasvatuksen teemojen lisäksi käytiin kokemuksellisesti tutustumassa Helsingin Yrityskylään. Teemapäivään osallistui opettajia Metropolin lisäksi myös muista ammattikorkeakouluista. Teemapäivä poiki myös benchmarking-käynnin Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden osuuskuntaan. Tätä kokemustietoa voimme käyttää jatkossa yrittäjyysopetuksen käytännöllistämiseen osuuskuntana.

Hyvinvointialojen yrittäjyysopetuksen toteutukseen osallistuneille opettajille pidettiin hankkeen aikana kolme kokoontumista, missä kartoitettiin yrittäjyysopetuksen tilannetta ja kehittämismahdollisuuksia sekä mietittiin yhdessä kehittämistoimia jatkoon. Opetuksellisen yhteissuunnittelun on tarkoitus jatkaa lukukausittain.

Hankkeessa tuotettiin yrittäjyyskasvatuksen opetusmenetelmien ja materiaalien kehittämiseksi Reittejä hyvinvointialan yrittäjyyteen -verkkoalusta, joka sisältää hankkeen toiminnan aikana syntyneet tuotokset, kuten kehitetyt materiaalit, toimintamallit ja toiminnan työkalupakit sekä selvityksen sukupuolen merkityksestä hyvinvointiyrittäjyydessä. Verkkoalustan aineisto on luokiteltu seuraavien otsikoiden alle: yrittäjyys hyvinvointialalla, yrittäjän osaaminen, yrityksen käynnistäminen, pärjääminen markkinoilla, laadukkaat palvelut, yrityksestä luopuminen ja yrittäjyyttä jo opiskellessa. Materiaaleja on otettu mukaan opetukseen ja opiskelijat ovat arvioineet verkkoalustan hyötyjä ja käytettävyyttä erilaisten oppimistehtävien puitteissa. Olemme saaneet alustan kehittämiseksi paljon hyödyllistä palautetta ja tarkoitus onkin päivittää alustaa jatkossa.

Hyvinvointialojen yritysten toimintaedellytysten kehittäminen

Hyvinvointialojen yritysten toimintaedellytysten kehittämiseksi järjestettiin työpajoja ennakoinnista, verkostoitumisesta ja palvelumuotoilusta. Yrittäjiä ei saatu työpajoihin osallistumaan kovinkaan paljon, mutta innostus yhdessä kehittämiseen oli nähtävissä. Työpajojen kautta saimme kehitettyä osaamistamme ajan-kohtaisista yrittäjyyttä edistävästä teemoista ja koottua verkostoa yrittäjyyskasvatuksen tueksi. Työpajojen materiaalit löytyvät Reittejä hyvinvointialan yrittäjyyteen -verkkosivuilta.

Hyvinvointiyrittäjyyttä tukevien toimijoiden (Terveys- ja sosiaalialan yrittäjät TESO ry, Suomen Fysioterapia- ja kuntoutusyrietykset FYSI ry, Suomen Fysioterapeutit - Finlands Fysioterapeuter ry) kanssa järjestettiin hyvinvointiyrittäjyys

messut keväällä 2014. Messuille osallistui business enkeli-suojelijana kansanedustaja Sari Sarkomaa ja saimme kiinnostavan esiintyjäkaartin avulla auditorion täyteen osallistujia. Messujen palvelumuotoilutyöpajaan ja omistajanvaihdoskohtaamistorille osallistui myös kohtalaisesti yrittäjiä.

Hankkeen lisärahoituksesi saadun omistajanvaihdososion aikana järjestettiin työpajoja yhteistyössä Suomen Yrittäjien valtakunnallisen omistajanvaihdoshankkeen kanssa. Näihin työpajoihin yrittäjien osallistuminen oli niukkaa. Saimme kuitenkin ammattikorkeakouluun hankittua omistajanvaihdososaamista ja verkostoiduimme alueelliseen omistajanvaihdosten tukijoiden kanssa. Hankkeen tuotoksena omistajanvaihdosten tukeminen hyvinvointialojen yrittäjyydessä on saatu jalkautumaan oppijan polun yrittäjyysopetustoteutuksiin.

Hanke on käynnistänyt yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen Metropolia ammattikorkeakoulussa. Hankkeen tulokset ovat kaikkien vapaasti hyödynnettävissä verkkoalustalta osoitteesta <http://hyrrat.metropolia.fi>. Sivuja tullaan päivittämään hyvinvointialojen yrittäjyysopettajien ja opiskelijoiden toimesta. Tulokset on tarkoitettu yrittäjiksi aikovien hyvinvointialojen ammattilaisten, opiskelijoiden, opettajien, järjestöjen sekä yritysneuvontaorganisaatioiden käyttöön.

Pohdintaa

HYRRÄT Hyvinvointialalle reittejä yrittäjyyteen -hanke oli ensimmäinen yrittäjyyden edistämisen ESR-hanke Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Hankerahoituspäätös tuli kesken lukukauden, jolloin hanketyöntekijöitä oli vaikea irrottaa opetustyöstä. Hankkeen käynnistymisvaiheessa kaikki hanketyöntekijät olivat kiinnitettyinä omien vastualueiden toimintojen suunnitteluun, joten hankkeen aloitustoimet pitkittyivät ja käyntiin päästiin kunnolla vasta syyslukukaudella 2013. Hankkeen aikana hanketyöntekijöitä myös vaihtui ja budjetti alittui. Onneksi saimme jatkoaikaa hankkeelle sen tulosten jalkauttamiseen.

Alkukyselyihin jouduttiin palkkaamaan tekijä, jolla ei ollut yrittäjyysopetuskokemusta ja aihealue oli hänelle vieras. Hankkeen aloitusvaiheessa ei ollut tietoa Entre Intentio -kyselystä, joten sitä ei osattu hyödyntää opiskelijoiden yrittäjyysasenteiden mittaamisessa. Kyselylomakkeet koottiin useiden ammattikorkeakouluissa tehtyjen kyselyjen perusteella (Paajanen 2001; Annala 2007; Tanttu ym. 2008; Myntt 2009; Toiviainen 2010; Siltanen 2011; Tuomisalo 2011; Pulli & Sorvisto 2013) Kyselyyn osallistuneiden opiskelijoiden ja opettajien määrät jäivät hyvin vähäisiksi useista ilmoitteluista huolimatta. Metropolia Ammattikorkeakoulussa oli hankkeen aikana suuri hallinnon uudistus ja määräaikaisia opettajia irtisanottiin. Näillä tekijöillä on voinut olla vaikutusta vastaamiseen opettajilla. Opiskelijat vastaavat Metropolia ammattikorkeakoulussa hyvin

huonosti erilaisiin kyselyihin, joten tähän yrittäjyyskyselyyn vastaamattomuus ei yllättänyt.

Kokemusta yrityksen työntekijän roolista ja yrittäjyydestä oli sekä opettajilla että opiskelijoilla. Myös perheessä ja lähisuvussa oli yrittäjiä. Hyvinvointialojen yrittäjien määrä perheessä tai lähisuvussa opiskelijoiden loppukyselyssä yllätti. Voiko noin suuri hyvinvointialojen yritysten määrä olla opiskelijoitten vaikutuspiirissä? Tätä kokemusta olisi tärkeä saada käyttöön yrittäjyyskasvatukseen ammattikorkeakouluissa. Jos opiskelijoilta aiotaan saada kattavaa, luotettavaa kuvaa kyseltävistä ilmiöistä, pitää kysely jatkossa järjestää tiukasti opetukseen liittyneenä ja tehdä siitä esimerkiksi yksi arvioitava suoritus. Jatkossa olisi erittäin tärkeää kartoittaa opiskelijoita nämä tiedot jo heti koulutuksen alussa ja ohjauksellisin keinoin suunnata yrittäjyysopetuksen tarjontaa heidän tarpeisiinsa. Tässä Entre Intentio -kysely olisi tärkeä väline. Kesällä 2014 julkaistu Astee -kysely olisi myös hyvä ottaa käyttöön.

Omistajanvaihdosten yleisyys ja tapahtuminen 1-5 vuoden kuluessa perheen tai lähisuvun hyvinvointialan yrityksissä oli toinen yllätys, koska omistajanvaihdosprosessin aikana emme saaneet Metropolia Ammattikorkeakoulun opiskelijoita liikkeelle järjestämiimme tapahtumiin kuin neljä. Näistä kaksi toimintaterapian opiskelijaa oli järjestelemässä tilaisuutta hyvinvointiyrittäjyysmessujen omistajanvaihdoksen Kohtaamistorilla ja kaksi opiskelijaa osallistui ensimmäiseen työpajaan 23.5. ja toinen heistä teki myös omistajanvaihdokseen siirtyvän yritysten alkutilanteen kartoituksen. Omistajanvaihdosprosessit ovat yleensä pitkäkestoisia, joten yritystoimintaa jatkamaan aikovat opiskelijat olisi hyvä saada ohjauksen piiriin ja samoin luopuvat yrittäjät. Valitettavasti kyselymme oli nimetön, emmekä saaneet opiskelijoiden yhteystietoja.

Opettajat ja opiskelijat vastasivat molemmissa kyselyissä olevansa kohtalaisen kiinnostuneita yrittäjyyttä kohtaan. Opettajat pitivät tärkeänä yrittäjyyden kehittämistä eri koulutusalojen yhteistyönä. Heikoimmat keskiarvopisteet (2,5) tulivat opettajilla väittämään ”Tarvitsen yrittäjyyteen liittyvää koulutusta tai valmennusta”. Opiskelijat kokivat, että yrittäjyys vaatii realistista ajattelua ja positiivista asennetta sekä uskoivat, että yrittäjyys vaatii huomattavasti enemmän työtä palkkatyöhön verrattuna. Vähiten intoa koettiin ammattikorkeakoulun yrittäjyyskursseille osallistumiseen. Erot alku- ja loppukyselyn välillä selittynevät opiskelijoiden erilaisuudesta koulutusohjelmien suhteen. Hyrrät-hankkeen järjestämiin opiskelijoiden tapahtumiin tästä kyselyaineistosta ei ollut osallistunut kuin 3 opiskelijaa.

Yrittäjyysvalmiuksia mittaavissa arvioinneissa opettajien näkemykset koulutusohjelmien antamista yrittäjyysvalmiuksista olivat yhteneväisiä opiskelijoiden vastausten kanssa. Heikoimmat valmiudet koettiin saatavan yritys juridiikasta, ta-

loushallinnosta ja yritysviestinnästä. Näitä oppiaineita ei ole lainkaan hyvinvointialojen opetussuunnitelmissa. Hyvinvointiala ovat erittäin säädelty yrittäjyyden ala ja siinä em. valmiuksia tarvittaisiin. Yritysjuridiikan, taloushallinnon ja yritysviestinnän valmiuksien lisäämisessä yhteistyö liiketoiminnan kanssa on tärkeää jatkossa.

Nykykäsityksen mukaan yrittäjyyskasvatus tulisi toteuttaa käytännöllisin, mahdollisimman autenttisin menetelmin yritys yhteistyössä ja yrittäjyyttä tukevien kumppaneiden kanssa verkostona. Metropolia Ammattikorkeakoulun hyvinvointialoilla käytännöllinen harjoittelu toisi tähän oivan mahdollisuuden. Yksityisten harjoittelupaikkojen määrä koko harjoittelupaikkojen kirjossa on vielä suhteettoman pieni. Myös liiketoiminnan kokemuksen kartuttamisessa opiskelun aikainen opiskelijoiden yrittäjyys voisi olla yksi tapa hankkia kokemusta. Tässä osuuskunnat olisivat hyvä ponnahduslauta.

Luentopainotteisesta, tiukasti alakohtaista opetussuunnitelmaa seuraavasta opetustoteutuksesta yrittäjyysopetuksessa tulisi päästä pois. Opettajat näyttävät tämän kyselyn perusteella olevan valmiita monialaisiin ja hyvinkin luoviin yrittäjyysopetuksen muotoihin. Opiskelijoille tulisi tarjota heidän lähtötasonsa mukaista opetusta, ja opiskelijoiden tasoryhmityksen mittarina voisi olla Entre Intentio -kysely. Sen perusteella jo aloitusvaiheessa opiskelijat voitaisiin ryhmitellä vahvan intention omaaviin, heikon intention omaaviin ja yrittäjyyden suhteen negatiivisesti suhtautuviin. Opetukselliset toimet voitaisiin rakentaa tämän mukaan esimerkiksi seuraavasti: Tarjotaan vahvan intention omaaville käytännöllisiä mahdollisuuksia rakentaa omia yrityksiään sekä jatkaa ja kehittää olemassa olevia yrityksiä. Pönkitetään heikomman intention omaavia vaihtelevin, innostavin menetelmällisin ratkaisuin sekä vahvan intention omaavien opiskelijoiden tulo- roinnilla. Kielteisen yrittäjyysasenteen omaavien opinnoissa keskitytään omaehtoisuuden ja sisäisen yrittäjyyden kehittämiseen työelämävalmiutena. Samansuuntaisia ajatuksia ovat esittäneet Seinäjoen ammattikorkeakoulun tutkijaryhmä (Joensuu 2014).

Yrittäjyys-, innovaatio-, johtajuus ja opinnäyteprojektiopintojen integraatiota kannattaa lähteä rakentamaan saumattomaksi jatkumoksi, jolloin yrittäjyyteen kypsyemiselle annetaan aikaa. Innovaatioprojektiopintoja on toteutettu jo vuosia 10 op:n kurssina monialaisesti Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Uusista innovaatioista olisi todella tärkeä päästä kehittämään tuetusti Start Up - ja Spinn Off -yrittäjyyttä. Myös yritysten omistajanvaihdostilanteista voitaisiin uusien innovatiivisten tuotteiden kanssa kehittää kasvu- ja kansainvälistyviä yrityksiä.

Hanketoimijoiden näkökulmasta hanke on antanut resurssit paneutua hyvinvointialan yrittäjyyteen ja yrittäjyyskasvatukseen. Olemme opettajina lisänneet osaamistamme ja muodostaneet hyviä kontakteja yrittäjyyden edistäjiin Pääkau-

punkiseudulla ja laajemminkin. Yrittäjyyden opetuksessa mukana olevat opettajat ovat tiivistäneet yhteistyötä. Yrittäjien kanssa yhteistyö on koettu tärkeäksi ja siksi uuden Myllypuro kampuksen suunnitteluun on yhdistetty tiiviiden yhteyksi- en luominen paikallisten yrittäjien kanssa.

Metropolia Ammattikorkeakoulussa yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen ei ole ollut kehittämisen painopistealueena. Nykyinen visio ja strategia eivät tue ja ohjaa toimintaa. HYRRÄT -hankkeen yhteydessä saimme olla mukana kehittämässä Helsingin yrittäjyyskasvatusstrategiaa HYPPYRI-hankkeessa (YES Metropolia 2014). Strategia tukee pääkaupungin yrittäjyyskasvatus toimia. Helsinki on yksi merkittävimmistä rahoittajistamme, joten toivottavasti yrittäjyyskasvatuksen strategiaohjausajattelu siirtyy myös Metropolia Ammattikorkeakouluun. Strategisesti ohjattu toiminta resursoidaan ja organisoidaan jatkuvuutta silmällä pitäen. Metropolia Ammattikorkeakoulussa yrittäjyyskasvatuksen alueelle tarvitaan johtamista ja innokkaita toimijoita eri koulutusaloille. Koulutusalojen yhteistoimintaa pitää myös koordinoita, jotta opetuksen resursseja, TKI-toimintaa ja yrittäjyyden verkostosuhteita voidaan strategisesti kehittää.

Koko pääkaupunkiseudun korkean asteen ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhteistyö sekä yrittäjyyskasvatusjatkumon kehittäminen toisen asteen oppilaitosten kanssa olisi todella merkittävää lisäarvoa tuottava myös hyvinvointialojen yrittäjyyden kehittämiseksi. Tämän tyyppisten hankkeiden kehittäminen tiivistäisi yhteistyötä koulutussektorilla ja kehittäisi toimintamalleja.

EU-tasolta on julkaistu hyvä laatumittari, A Guiding framework for Entrepreneurial Universities (European Commission & OECD 2012), oppilaitoksen yrittäjyyden edistämistyön arviointiin. Mittarin käyttöönotto ja levittäminen yliopisto- ja ammattikorkeakoulukentässä olisi tärkeää. Näin saataisiin vertailutietoa korkeakoulujen yrittäjyyteen satsaamisesta. HYRRÄT-hankkeessa tehtiin alustava käännoistyö mittarista (Kolehmainen 2014) ja levitettiin se Metropolia Ammattikorkeakoulun johdolle ja pääkaupunkiseudun korkeakoulu yhteistyökumppaneille hienosäätöä varten.

Jatkossa on Metropolia Ammattikorkeakoulussa hyvä ottaa käyttöön opiskelijoiden yritysintention mittaava Entre Intentio -kysely, sekä kokeilla käytännössä myös kesällä 2014 julkaistua ASTEE-yrittäjyyskasvatuksen vaikuttavuus -mittaristoa. (Vestergaard ym. 2014). Opettajien yrittäjyyskasvatuksen mittarina kannattaa hyödyntää LUT-mittaristoa (Lappeenrannan teknillinen yliopisto 2012). Sitä jokainen hyvinvointialan opettaja voisi hyödyntää esimerkiksi valmistautuessaan kehityskeskusteluihin: miten olen kehittynyt yrittäjyyskasvatuksen saralla? Ja mitä haluan kehittää jatkossa?

Luotettavat ja vertailukelpoiset mittarit yrittäjyyskasvatuksen arvioimiseksi antaisivat jatkoa ajatellen tietoa siitä, missä tilassa yrittäjyyskasvatuksemme on

eri koulutusohjelmissa, osaamisalueilla ja koko Metropoliasa. Voisimme vertailla omaa toimintaamme myös muihin ammattikorkeakouluihin Suomessa ja laajemminkin. Arvioinnin pohjalta saisimme suunnattua yrittäjyyskasvatustoimet täsmällisesti ja arvioitua niiden tuloksellisuutta. Tekemiimme alku- ja loppukyselyihin vastanneitten määrä oli todella surkea. Jatkossa luotettavien mittaustulosten saamiseksi mittaukset pitää kiinnittää normaaliin toimintaan siten, että kaikkien on vastattava. Uusien opiskelijoiden kohdalla hyvä paikka on koulutuksen alkuinfot, valmistuvilla taas kypsyysnäytteen jälkeinen opala-kysely. Opettajien kohdalla luonnollinen paikka olisi vuosittaisten kehityskeskustelujen yhteydessä. Tämä Hyrrät-hankkeessa toteuttamamme pieni kysely osoittaa, että meillä on vielä runsaasti polkua kuljettavana yrittäjyyden edistämisen saralla.

Metropolia ammattikorkeakoulussa toteutettu hyvinvointiyrittäjyys hanke on monipuolisuutensa vuoksi ravistellut paitsi toimijoita ammattikorkeakoulussa, myös Pääkaupunkiseudulla herättänyt suunnittelemaan yrittäjyyttä edistäviä toimia strategisesti ohjaten. Hanke toi esiin paitsi strategiaohjauksen, myös jatkuvan ja monipuolisen yrittäjyyskasvatuksen laadun arvioinnin. Oppilaitostoimintoja pitää arvioida, opettajien yrittäjyyskasvatustoimia pitää arvioida ja myös opiskelijoiden yrittäjyysaikomuksia sekä yrittäjyysosaamista. Yhteneväisten mittarien käyttöönotolla saadaan eri oppilaitosten välisiä sekä myös kansainvälisiä vertailuja. Mittaamisen alulla saadaan ohjattua yrittäjyyden edistämistoimia ja rahoitusta paremmin kohtaamaan tarvetta.

Lähdeluettelo

- Ahmaniemi, R., Ristimäki, K., Tuomi, L., Tuuliainen, M. Niinistö-Sivuranta, S., Vieltojärvi, M. & Rissanen, R. 2015. Arenen yrittäjyysuositukset. 12.3.2015. Arene, Suomen Yrittäjät. Saatavilla: <http://www.arene.fi/sites/default/files/PDF/2015/Arenen%20YS%2012032015.pdf>
- Annala, R. 2007. Yrittäjyys sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa – katsaus Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan yrittäjyysosaamiseen opettajille suunnatun kyselyn kautta. Opinnäytetyö. Kuntoutusohjauksen ja -suunnittelun koulutusohjelma. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Pori.
- Arene 2011. Ammattikorkeakoulujen yrittäjyyden kehittämistä koskevat suunnitelmat,

tiedote 16.3.2011. Saatavilla www-muodossa:

http://www.arene.fi/data/dokumentit/05d9734c-6aab-43ff-9756-fc2742462e9b_.pdf

Euroopan komissio 2003. Vihreä kirja. Yrittäjyys Euroopassa. Yritystoiminta julkaisut.

http://www.yrittajakoulu.fi/tietotori/Liikanen_EU_%20green.paper.fi.pdf

Euroopan komissio 2010. Komission tiedonanto. Eurooppa 2020. Älykkään, kestävä ja osallistavan kasvun strategia. Bryssel 3.3.2010.

KOM(2010) 2020 lopullinen. Saatavilla www-muodossa: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:FI:PDF>

Euroopan yhteisöjen komissio 2008. Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. ”Pienet ensin” – Eurooppalaisia pk-yrityksiä tukeva aloite” (”Small Business Act”) Bryssel 25.6.2008. KOM (2008)

394 lopullinen. Saatavilla www-muodossa: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0394&from=EN>

European Commission 2012. Flash Eurobarometer 354. Entrepreneurship in the EU and beyond. Conducted by TNS Option & Social at the request of the European Commission, Directorate-General Enterprise and Industry. Survey co-ordinated by the European Commission, Directorate-General for Communication (DG COMM “Research and Speechwriting” Unit). Saatavilla www-muodossa:

http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_354_en.pdf

European Commission & OECD 2012. A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities. Saatavissa www-muodossa:

<http://www.oecd.org/site/cfecpr/EC-OECD%20Entrepreneurial%20Universities%20Framework.pdf>

Heinonen, J. & Vento-Vierikko, I. (2002). Sisäinen yrittäjyys: uskalla, muutu, menesty. Helsinki: Talentum.

- 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*, Vol. 46 No.1, 11 – 23.
- Joensuu, S., Varamäki, E., Viljamaa, A., Heikkilä, T. & Katajavirta, M. 2014. Yrittäjyysaikomukset, yrittäjyysaikomusten muutos ja niihin vaikuttavat tekijät koulutuksen aikana. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia 16. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/74669/A16.pdf?sequence=1>
- Jussila, E, Hytönen, J. & Salminen, H. (2005). Yrittäjyyskasvatus. Yrittäjyyskasvatus ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien opetussuunnitelmassa -benchmarking-hanke. Korkeakoulujen arviointineuvoston verkkojulkaisuja 3:2005.
- Kainlauri, Anne. 2007. Ideasta hyvinvointialan yrittäjäksi. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kivelä, P.2002. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden suhtautuminen yrittäjyyteen. Ammattikorkeakouluissa opiskelevien arvot, asenteet ja intentiot yrittäjyyttä kohtaan sekä perhetaustan vaikutus niihin. Tampere. Multiprint Oy.
- Koiranen, M. 1993. Ole Yrittäjä. Sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys. Tampere. Tammer-Paino Oy.
- Kolehmainen, S-L 2014. EU, OECD 2012: A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities
 alustava käännös ja sovellus Metropolia ammattikorkeakoulun tarpeisiin. Saatavilla www-muodossa: <http://hyrrat.metropolia.fi/wp-content/uploads/2014/12/SK-yritt-keh-EU-OECD-Guiding-Frameworkin-pohjalta.pdf>
- Kyrö, P. & Ripatti, A. (2006). Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia Kyrö, P. & Ripatti, A. (Toim.), Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/206, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, Hämeenlinna, 10–31.

- Laitinen-Väänänen, S., Vanhanen-Nuutinen, L., Ahmaniemi, R., Boman, S. & Lamppu, V-M 2013. AMK-tutka, Suomen Yrittäjät, Arene. Saatavilla: http://www.yrittajat.fi/File/28763d79-6fba-4f88-a724-4d0a830130b5/AMKyhteistyö_pk_yritysten_nakpkulmasta.pdf
- Lappeenrannan teknillinen yliopisto 2012. Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo™. Löytyy www-osoitteesta: <https://developmentcentre.lut.fi/muut/mittaristo/>
- Metropolia 2012. Metropolia Ammattikorkeakoulun henkilöstöraportti 2012.
- Metropolia 2014. opiskelijamäärien tilasto 2014. Löytyy www-muodossa: <https://tuubi.metropolia.fi/portal/delegate/getfile/Opiskelijam%C3%A4%C3%A4r%C3%A4%20syyskuu%202014%20toimipisteitt%C3%A4in.pdf?nodeRef=workspace://SpacesStore/d96444b9-547e-4d95-b202-a1d491064856>
- Myntt, A. 2009. Henkilön yrittäjäominaisuudet yrittäjyyden tukena – Turun ammattikorkeakoulun restonomiopiskelijoiden asenteet yrittäjyyteen. Opinnäytetyö. Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu. Turku.
- Mäkinen, E. & Harra, T. 2015. Hyvinvointialan yrittäjyyskasvatuksen rakentuminen. Tiivistelmät - Posterisitykset. Jatkuva osaamisen kehittäminen. Vaikuttavat oppimisympäristöt terveystalalla. Kolmas terveysalan koulutuksen kansallinen konferenssi. 1. - 2.6.2015. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu, Terveystalo & Turun yliopisto, Hoitotieteen laitos.
- Opetusministeriö 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 7. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla www-muodossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liittet/opm07.pdf>
- Oske 2008. Hyvinvoinnin klusteriohjelma 2007-2013. Löytyy www-muodossa: <http://www.hyvinvointi-klusteri.fi/tiedostot/File/Hyvinvoinnin%20ohjelma-asiakirja.pdf>

- Paajanen, P. (2001). Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Business and Economics 16. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Paasio, K., Nurmi, P. & Heinonen, J. (2005). Yrittäjyys yliopistojen tehtävänä? Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005: 10. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peltonen Katariina (Kati) (2014). Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiuksien kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät. Doctoral Dissertations 175/2014. Aalto University publication series. Aalto-yliopisto. Kauppakorkeakoulu. Johtamisen laitos. Helsinki.
- Pulli, M. & Sorvisto, M. 2013. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden yrittäjyysaikomukset ja -asenteet 2009 - 2011 Entrepreneurship -tutkimustulosten analysointia. Opinnäytetyö. Liiketalouden koulutusohjelma. Centria ammattikorkeakoulu. Kokkola.
- Rae, D. (2010). Universities and enterprise education: responding to the challenges of the new era. Journal of Small Business and Enterprise Development. Vol. 17 No. 4, 2010, 591-606.
- Rissanen, S. 2009. Hyvinvointimatkailu edellyttää hyvinvointiyrittäjiä. Saatavilla www-muodossa: http://www.tem.fi/files/24945/Rissanen_Sari.pdf
- Roto, J., Grunfelder, J. & Rispling, L. (eds.) State of the Nordic Region 2013. Nordregion report 2014:1. Nordic Centre for Spatial Development. Stockholm. Sweden. Saatavilla www-muodossa: <http://www.nordregio.se/en/Publications/Publications-2014/State-of-the-Nordic-Region-2013/>
- Ruohotie, P. & Koironen, M. (2001). Yrittäjyyskasvatus: analyysijä, synteesejä ja sovelluksia. Aikuiskasvatus, Vol.02/2001, Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, Helsinki, 102–111.
- Siltanen, H. 2011. Opiskelijoiden suhtautuminen yrittäjyyteen hoitotyön, liiketalouden sekä sosiaali- ja kauneudenhoitoalan koulutusohjelmissa. Opinnäytetyö. Laurea-ammattikorkeakoulu. Kauneudenhoitoalan koulutusohjelma. Laurea. Tikkurila, Vantaa.

- Tanttu, A., Kuhanen, V. & Ritsilä, J. 2008. Askelia yrittäjyyden polulla. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 82. Jyväskylä. Saatavilla www-muodossa:
http://www.theseus.fi/xmlui/bitstream/handle/10024/7929/JAMK822008_Tanttu_2korjainos.pdf?sequence=1
- Tilastokeskus. 2014. Suomen virallinen tilasto. Yritykset 2013. Yritysrekisterin vuositilasto 2012. Korjattu 30.1.2014.
http://www.stat.fi/til/syr/2012/syr_2012_2013-11-28_fi.pdf
- Toiviainen, J. 2010. Yrittäjyyspedagogiikka ja opiskelijoiden yrittäjyysvalmiudet- tapaustutkimus TAMK:n Proakatemiasta. Kehittämishanke. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tampere.
- Tuomisalo, T. 2011. Restonomiopiskelijoiden käsityksiä HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun tarjoamista yrittäjyysopinnoista. Opinnäytetyö. Hotelli- ja ravintola-alan liikkeenjohdon koulutusohjelma. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Vestergaard, L., Fayolle, A., Redford, D., Sailer, KK., Cooney, T., Singer, S. & Filip, D. 2014. How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education. Astee – Assessment tools and indicators for entrepreneurship education. A report of the ASTEE project with a user guide to the tools. Saatavilla www-muodossa:
<http://ntsnet.dk/sites/default/files/ASTEE%20rapport%20juni%202014.pdf>
- YES Metropoli 2014. Hyppyri - Helsingin yrittäjyyskasvatuksen polku -hanke, Hämeen ELY-keskus. Löytyy www-osoitteesta:
<http://metropoli.yes-keskus.fi/ohjelma/>

"THE PRINCIPALS', TEACHERS' AND STUDENTS' PERCEPTIONS OF SCHOOL AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION"

PhD. Auli Ojala, City of Tampere, administration of basic education (University of Tampere)

Abstract

12-year old Finnish school children get familiar with working life by coming to work for one day in Me and MyCity learning environment. The children practice financial, employment and entrepreneurial skills in the miniature societies of the Me and MyCity project.

In 2013, Tampere joined the Finnish Me and MyCity project, which is now expanding to other Finnish towns as well. Me and MyCity societies are miniature towns with companies and public services. Pupils work in the companies of these towns for one day earning virtual salary and functioning as mini-society's citizens and consumers. The design of this project is to investigate Me and MyCity as a teaching method of three aspects: principals, teachers and pupils. The research object comprised 37 schools and principals, teachers and 220 pupils. The schools are located in Tampere and in five municipalities around Tampere. The theoretic frame of reference is based on Finnish core curriculum 2016. The empirical material of study was gathered using various information acquisition methods: interviews, questionnaire, record interviews and field diaries based on observation.

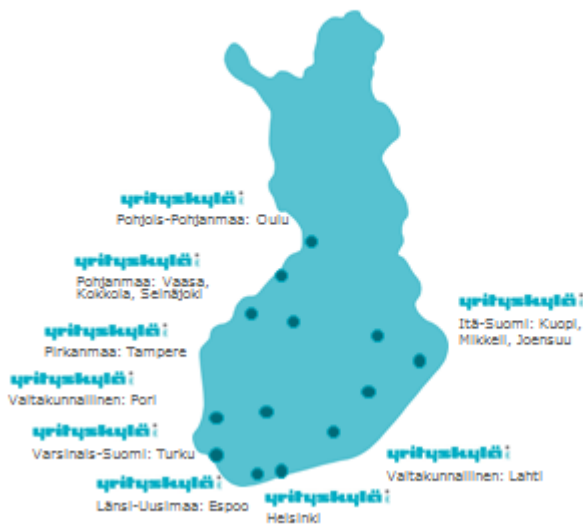
Conclusions: According the research findings the principals' swot analysis shows their unsure to define possibilities of the schools and entrepreneurship education, the teachers consider Me and MyCity as teaching method relevant and good for the pupils, still the teaching material is looking too theoretical. The pupils like to visit Me and MyCity and like to work in the profession they had chosen.

Keywords: curriculum, working skills, entrepreneurship education, teaching method.

INTRODUCTION

Since 2008 Europe has been suffering the effects of the most severe economic crisis it has seen in 50 years: for the first time in Europe there are over 25 million unemployed and in the majority of Member States small and medium-sized enterprises have not yet been able to bounce back to their pre-crisis levels. The Pirkanmaa region needs more small and medium-sized enterprises, as unemployment has increased at a record pace. According the European Commission's main report (Entrepreneurship 2020 Action Plan) propose the promotion of entrepreneurship education at schools and universities. Promoting the spirit of entrepreneurship in schools and universities young people who go through entrepreneurial programs and activities start more companies and earlier - the percentage of alumni who become entrepreneurs 3 to 5 years after leaving school is 3 – 5 % whereas for those who participated in any entrepreneurship education this percentage rises to 15-20%. Also in our country, in Finland many government programs on entrepreneurship and entrepreneurship education has moved to the top (See: minister Jyrki Katainen government program 22.6.2011).

Me and MyCities in Finland



Pirkanmaa region had 33 469 unemployed at the beginning of March 2014. (See Map of Pirkanmaa.) The unemployment rate is currently (2014) in Tampere 17,3 %. Tampere has 220 446 inhabitants. In the neighboring municipalities the rates of unemployment are (2014) Orivesi 12,3 %, Nokia 13,8 %, Ylöjärvi 11,6 %, Kangasala 11,2 % Vesilahti 10,4 % and Pirkkala 10,6 %. The neighboring municipalities belong to the region with regional curriculum and were chosen into the study for that reason. This frame of reference was placed over a year ago

Me and MyCity –learning project. Me and MyCity learning project provide young people information and positive experiences of working life e.g. Background of Me and MyCity is Economic Information Office in Finland. Economic Information Office, founded in 1947, strives to promote the future needs of Finnish industries and the service sector. Me and MyCity is one of strategic objective to provide young people experiences of working life. The three years budget of Me and MyCity for Pirkanmaa is over 1,1 million euro.

Map of Pirkanmaa



What is Me and MyCity?

Me & MyCity is a learning concept aimed at primary school students that deals with entrepreneurship, economy and society. Me & MyCity is a success story. The Me & MyCity learning environment is a miniature town where students spend a day as employees, citizens and consumers. The learning environment includes 15–20 companies from various sectors. The student's assignments are based on the operations of real companies. The companies may vary regionally. The visit to Me & MyCity is preceded by a training day for teachers and ten lessons in the students' own classroom. The learning concept is based on the world-famous Finnish study curriculum (Core Curriculum Draft 2016). The concept brings together students and teachers, university students, companies and local authorities to foster young people's employability skills. During the study module, the students start to understand their own role as a part of the community and gain information about economy and different actors in the society. (www.tat.fi)



Pupils work a day in Me and MyCity. It already reached 70 % of Finland's sixth-graders each study year.

The main results of investigation into Me and MyCity as a teaching method

A description of the study material

The purpose of this investigation is to study Me and MyCity from three points of view: **principals, teachers and pupils**: I have interviewed 36 principals, 36 teachers and over 200 pupils covering 13,5 % of all (1526) sixth graders in Tampere in the academic year from 2013 -2014. The neighboring municipalities of Tampere in this study are: Orivesi, Nokia, Ylöjärvi, Kangasala, Vesilahti and Pirkkala. Theoretical background is based on the draft Finnish Curriculum 2016. For this study, me and MyCity is considered as a teaching method.

First I will present the results of SWOT-analysis by the principals. It should be noted that the results of SWOT analysis are to be considered indicative.

The SWOT analysis of the strengths of the teaching organizations' specially emphasized its professional staff. In special schools (for pupils with learning difficulties) was the fact that all the pupils had personal curricula was seen as a strength. The school's priorities like curriculum emphasizing mats and language was seen as **a strength**. Additionally, if the parents had a good socio-economic status that was also seen as a strengths education as pupils' good behavior. However, with regard to the study material and the school's development, the main

strength was understood as being that the management of a school is in place and the school has a team of staff that follows the curriculum.

The weakness the principals mentioned in the **SWOT** analysis stated that there is a large group of pupils who need help and support in their work and well-being. Those in this risk group included many immigrants groups and pupils with Finnish parents' that had a poor socio-economic status. These weaknesses were typically found in schools situated in suburbs. Nevertheless, the welfare of pupils in and around was mostly praised.

A further weakness was that enquiry-based learning has disappeared and the actions of the schools are taking in relation to learning do not include the modern technology available. For instance, it was found that pupils use modern technology but not as often on schooldays. Last two was the only one in the whole material. That last factor is very important for the development of education in the future.

The morbidity statistics of staff at suburban schools show that teacher exhaustion is **a threat or weakness**. Other weakness included the poor quality of indoor air and, lack of space at schools. At large schools (containing classes 1 to 9) there were problems with forming a unified culture between subject teachers (50%) and class teachers (50%).

The opportunities the principals identified in the **SWOT**-analysis included being amongst the first to have preschool project. Another possibility was that schools with many immigrants should see themselves as international schools.

Being innovative was also seen as an opportunity. "We are the most innovative school of city of Tampere. We are situated in the center of Tampere and we have many innovative learning projects."

Innovativeness in our learning methods as well as thinking differently is very important for entrepreneurship education. All these three possibilities of SWOT-analysis of principals were the only one in whole study material.

Other possibilities were mainly related to pedagogical development. For instance, one principle's commented "On a municipal level we do not think the core curriculum, because it is difficult to consider, only content of subject like math."

The main threats identified in SWOT analysis were: the exhaustion of teachers, the poor condition of school facilities, pupils predictability. Surprisingly, only a few of principals complained a lack of money as it was taken for granted that the poor financial situation of the municipalities was understood.

Non-formal learning of the school and changes in learning environment

Non formal learning in schools was mostly understood as using computer equipment for teaching. Many schools have made communications technology plan. In the interviews with the principals they listed how many iPads, computers, interactive tables there were at their school. Principals hoped that they would have more PC support staff to solve technology-related problems at schools encountered. More non-formal learning methods included were technological classes, nature trail, learning in Finnish culture heritage. Learning materials in electronic form were used only in lower schools. Pupils' own smartphones were not used as learning method. (Core Curriculum 2016 draft)

Transportation to non-formal learning sites was a problem due to the extra expense. It was especially a problem for municipalities outside of Tampere as within Tampere pupils could use the city's free buses.

From a researcher's viewpoint, it was interesting that the changes in learning environment has manifested as the reorganization of school staffs team.

Survey of staff knowledge, competence and ability

From the viewpoint of successful management, it is very important to know what kind of knowledge and know-how staff possess. On the other hand principal's expertise in managing staff is equally important. Surveys of the knowledge, competence and ability of the teachers happened through development discussions where the teachers, need for training was discussed. It was found that most teachers lacked a personal development plan.

The principals had possibility to participate the selection process of teachers when their school's municipal administrators were hiring staff. It was considered important to know a teacher's strength in relation to the specific culture of school, so that they could benefit the whole school organization.

How did the principals and teachers define entrepreneurship education?

Principals regarded entrepreneurship education as being equivalent to fundraising money for schools for instance sales of work or lottery (access the curriculum lacked). Teachers thought that entrepreneurship education included to curriculum the principle of integration. The study of the mission statements of the schools on entrepreneurship education suggests that learning about entrepreneurship education is the student's own responsibility. No mention of the fact that

entrepreneurship education should be brought into a school's culture was not given the interviews. (see. Ruskovaara, Rytkölä, Seikkula-Leino, Ikävalko ja Mattila 2011).

Me and MyCity as a teaching method

Teachers felt that Me and My City as a teaching method was a good and suitable for sixth graders, childish secondary school. Me and MyCity as a teaching method also provides a rational model for implementing entrepreneurship education in primary school. The results suggest It will strengthen the pupil's citizenship skills of pupils and guide them in self-assessment. However the study material was considered difficult, especially the concepts. Thus, it was also difficult to place Me and MyCity lessons to curriculum (then lessons). In special schools it was hoped TET (work placement included in Finnish curriculum) would occur through the Me and MyCity.

How Me and MyCity day were used in the school.

The pupils used Me and MyCity day to write the day. In the nearby municipality they carried out the same method Me and MyCity Day. This increased spirit of community in the school. It was also good idea that the principle of the school had a strong presence at this learning event. In addition above, I suggest that the pupils could write blog post to the network so that the knowledge is shared communally (Core Curriculum Draft 2016).

Pupils' experiences of learning method

Interviews with the pupils were divided into three categories: job description, IT know-how, leisure time and everyday management (Core Curriculum Draft 2016) The pupils learn to do their work and take responsibility for it while also learning to cooperate and how to work in teams.

(Core Curriculum Draft 2016) All these concepts related to entrepreneurship education and they included in the draft for the Finnish Core Curriculum 2016. Pupils will be expected to learn and grow in a world where a greater amount of knowledge of work and the workplace will be based on working together, networking and technology management (Core Curriculum Draft 2016).

Pupils learned through interaction with other pupils, the key to learning doing the job selected and applying the theoretical knowledge they had gained. Pupils asked for help each other or a mentor. They learned useful economic skills and it was little difficult to learn percentage decline. All pupils said they would attend Me and MyCity again, either in the same profession or choose another profession to experience.

Improvements models to the secondary schools

There were not so many suggestions at this question in study material. Some business lessons on secondary schools, pupils' TET- working (included in Finnish curriculum) and it was also suggested that Me and MyCity as a teaching method could be developed online as a virtual learning game or a simulation in which students interact with virtual characters. I suggest the entrepreneurship class in school. In this case entrepreneurship education could spread to whole school organization and perhaps it could change school culture in the future (see Ruskovaara, Rytkölä, Seikkula-Leino, Ikävalko ja Mattila 2011).

REFERENCES

- Alasuutari. P. (2011) Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere. Vastapaino.
- Anttiroiko, A. (2003) Kansalaisosallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Backlund,P. (toim) Tietoyhteiskunnan osallistuva kansalainen. Tapaus Nettimaunula. Helsingin kaupungin tietokeskus. Helsinki. s. 11 -32.
- Bernelius,V.(2013) Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Väitöskirja: Helsingin yliopisto.
- Davidson,P. & Honig.B. (2003) The role of social and human capital among nascent entrepreneurs.
- Eskola,J., Mäkelä,J. Suoranta, J.(1995) Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Eskola,J., Suoranta,J. (2008)Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.

- European commission Brussel (13.1.2013): Entrepreneurship 2020 Action Plan.
- European commission(13.1.2013) Report on the results of public consultations on The Entrepreneurship 2020 Action Plan.
- Halinen, I. & Järvinen, R. (toim.) 2007 Tulevaisuuskasvatus – passi tulevaisuuteen. Opetushallitus.
- Heino, T. (toim.) Kokemukset kiertoon: ideoita oppimisympäristöjen kehittämiseen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Lapin yliopisto.
- Heinonen,J., Hytti,U. Tiikkala A. (2011) Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia. Turun yliopisto, Turun kauppakorkeakoulu & Kasvatustieteellinen tiedekunta. Turku.
- Heleena Lehtonen ja Helena Lehtonen (2011) Rikastuttavat oppimisympäristöt yrittäjyyskasvatuksessa. Artikkeliteoksessa Heinonen, Hytti ja Tiikkala: Yrittäjämäinen oppiminen. Turun kauppakorkeakoulu. Turun yliopisto
- Himanen, P (2005) Luova ja rikastava työyhteisö. Esitys TYKES-seminaarissa Helsingissä 6.10.2005.
- Himanen, P. Kukoistuksen käsikirjoitus. Helsinki: WSOY.
- Hirsijärvi, S., Remes,P., Sajavaara,P. (2013) Tutki ja kirjoita.CDON.COM.
- Hirsijärvi, S. (2011) Tutkimushaastattelu.CDON.COM.
- H.L. Chick & J. Vincent (Eds.), Proceedings of the 29th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics education Melbourne, Austria (pp.305-312) Melbourne, Austria: the University of Melbourne.
- <http://ktl.jyu.fi/act21s> (JYU:2000-luvun taitojen määrittelystä) (Käytetty 13.5.2014)
- <http://www.eTwinning.net>.eTwinning-ohjelman portaali kumppanin hakuun ja verkostoitumiseen.
- <http://tietohaltuun.wordpress.com/opettajan-opas/>

Journal of Business Venturing 18 (2003) The role of social and human capital among nascent entrepreneurs (301 -332)

Journal of Small Business and Enterprise Development 8(2): 150 -158.

Koskinen, S. (2015) Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka vaativassa erityisopetuksessa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Koulu 3.0 <http://www.enorssi.fi/hankkeet/koulut-3.0>

Koulu 3.0 –verkkopalvelu tarjoaa sosiaalisen median työtapapankin, osahankkeiden case- kuvauksia ja sosiaalisen median opetuskäyttöön liittyviä tutkimuksia. (Käytetty 13.4.2014)

Kyrö, P. (2006) Teaching Metacompetences in Entrepreneurship Education. Paper presented at the Second BERART Conference, Tartu, October: 26-27.

Lonka K, Lonka, I (toim) 1991. Aktivoiva opetus. Kirjayhtymä. Tampere.

Misukka, H. (2014) Koulutuksen suurvalta tienhaarassa. Polemia sarja.

Norrena, J. (2013) Tulevaisuuden taitojen opettaminen vaatii muutosta koululta ja opettajilta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Opeka: <http://opeka.opetusteknologia.info/fi>. Opeka on verkkopohjainen työkalu, jolla opettajat ja koulu voivat arvioida koulunsa tieto- ja viestintätekniikan opetuksen käytännön tasoa. Se antaa opettajille ja sekä koulun ja kunnan edustajille tietoa heidän omista TVT-valmiuksistaan suhteessa muihin opettajiin, kuluihin ja valtakunnalliseen tilanteeseen. Opettajan tiedonhaun ohjauksen opas

Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:8, Juvenes Print. Tampere.

Opetushallitus (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammalan Kirjapaino Oy: Vammala.

Opetushallitus (2016) Perusopetuksen opetus-suunnitelmaluonnos.www.oph.fi.

Opetusministeriön julkaisuja 2007:28, Helsinki. Yliopistopaino.

- Opetussuunnitelmaluonnos 2016: www.Oph.fi
- Oppilaan itsearviointitaitojen kehittäminen ja toimijuuden tukeminen (2013) Juntunen, Lampinen ja Oppijat-hanke: Jyväskylän yliopisto. Artikkeliteoksessa Kokemukset kiertoon (toim. Heino)
- Peltonen, K. (2014) Opettajien yrittäjäyyskasvatusvalmiuksien kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät Väitöskirja. Aalto yliopisto. Helsinki.
- Pintrich, P.R. & De Groot E.V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pittaway, L. & Cope, J.(2005) Entrepreneurship education – a systematic review of the evidence. Paper presented at ISBE conference, Blackpool, 1-3 November 2005.
- Polanyi. M. (1967) *The tacit dimension* Lontoo: Routledge and Kegan.
- Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma (22.6.2011). www.vn.fi (käytetty 14.4.2014)
- Rae, D. & Carswell, M. (2001) *Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning*.
- Ruskovaara, E. (2014) *Entrepreneurship education in basic and upper secondary education - measurement and empirical evidence*. Väitöskirja. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 590.
- Ruskovaara, Rytkölä, Seikkula-Leino, Ikävalko ja Mattila. (2011) Opettajien toteuttama yrittäjäyyskasvatus ja reflektoinnin merkitys. Artikkeliteoksessa Heinonen, Hytti ja Tiedonhallinnan opas eri oppiainesten lukio-opettajille helpottaa tiedonhaun ja -hallinnan opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Sivustolta löytyy myös tiedonhallinnan opetusmateriaalia.
- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004) How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36:2, 257-271.
- Schultz, T.W. (1961) Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

Seikkula-Leino, J. (2007) Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen.

SVT.Työvoimatutkimus.Helsinki.<http://www.tilastokeskus.fi/til/tyti> (käytetty 14.9.2014)

SWOT analyysi:www.oph.fi (saadokset ja ohjeet/laadunhallinnan_tuki)

TALIS 2013. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuita 2014:15. Taajamo, M., Puhakka, E., Välijärvi, J.

Tiikkala:Yrittäjämäinen oppiminen. Turun kauppakorkeakoulu, Turun yliopisto.

Ustav, S. and Venesaar U. The assessment of student metacompetence in the context of entrepreneurship education. Tallin School of economics and Business Administration, Tallinn University of Technology, Estonia. Artikkeliteoksessa Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja 1/2013. Espoo. Finland.

Van Driel, J.H. & Berry, A. (2010) The teacher education knowledge base: Pedagogical content knowledge In P.L. Person, E Baer, & B. McGraw (Eds.) Third international encyclopedia of education (pp. 656-661) Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.

Warren E. (2005) Young children's ability to generalize the patterns rules for growing patterns. In Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo: www.lut.fi/mittaristo

HAASTATTELUT:

Vihinen, Johanna, Pirkanmaan Yrityskylän aluekoordinaattori, TAT. 1/2014

Hursti Matti, sivistysjohtaja Ylöjärvi 12/ 2013

SOSIONOMIOPISKELIJAT YRITYSKYLÄ- OHJAAJINA: ”YRITYSKYLÄN PYÖRITTÄ- MINEN OLI MEIDÄN YRITYKSEMME”

Jaana Ruoho, Satakunnan ammattikorkeakoulu, yrityskiihdyttämö, jaana.ruoho@samk.fi

Tiivistelmä

Yrityskylä on kansainvälisesti palkittu suomalainen koulutusinnovaatio, joka on suunnattu peruskoulun kuudennen luokan oppilaille. Poriin Yrityskylä rakennettiin syksyllä 2014. Satakunnan ammattikorkeakoulun sosionomi (AMK) -opiskelijoista koottiin kymmenen hengen tiimi, joka toimi Yrityskylässä kahden viikon ajan ohjaten satakuntalaisia koululaisia. Artikkelissa tarkastellaan Sosionomit yrityskyläohjaajina -opetuskokeilun tavoitteita, toteutusta ja tuloksia. Yrityskyläohjaus toimi opetuskokeiluna ja vaihtoehtoisena suoritustapana yrittäjyyden perusopintojaksolle ja artikkelissa kuvataan siten myös Satakunnan ammattikorkeakoulun yrittäjyysopintojen rakennetta, tavoitteita ja sisältöä. Opetuskokeilun tavoitteena oli tarkastella, saavuttavatko opiskelijat yrityskyläohjaajina yrittäjyysosaamiseen liitettävää osaamista, kuten mahdollisuuksien havaitsemista ja niihin tarttumista, luovaa ongelmanratkaisukykyä, vastuun ottamista itsestä ja muista, tavoitteiden asettamista, epävarmuuden sietoa ja ajanhallintaa. Tavoitteena oli myös tunnistaa ja tunnustaa erilaisia oppimisympäristöjä, joissa tapahtuu yrittäjyysosaamiseen liitettävien taitojen ja -asenteiden oppimista. Opiskelijat kirjoittivat esseet yrityskyläohjausjakson päätyttyä. Esseissä reflektointiin omaa oppimista sekä arvioitiin Yrityskylään osallistuneiden koululaisten oppimista. Sosionomiopiskelijoiden esseet muodostivat aineiston, jonka perusteella opetuskokeilun tavoitteiden saavuttamista arvioitiin.

Yrityskyläohjaajina toimineet sosionomiopiskelijat näkivät Yrityskylän yksinomaan positiivisena oppimiskokemuksena sekä omasta että koululaisten näkökulmasta. Opiskelijoilla korostui lisääntynyt usko omiin kykyihin, luottamuksen kasvu omaan osaamiseen sekä oman ammattialaan kuuluvien taitojen oppiminen kuten lasten ja nuorten ohjaus. Opiskelijat oppivat ongelmanratkaisukykyä, paineen alla toimimista, tilanteiden johtamista ja yhteistyötä sekä sitä, mikä yrittäjyydessä on tärkeää. Oppimista oli tapahtunut yritysten pyörittämisestä, yrityk-

sistä ja yksityisten yritysten tarjoamista työmahdollisuuksista. Opiskelijat arvioivat koululaisten oppineen asiakaspalvelu- ja taloustaitoja ja pitivät tärkeänä että koululaisille sekä kerrotaan yrittäjyydestä että kannustetaan siihen. Opiskelijat näkivät yrittäjyyskasvatuksen peruskoulussa tärkeänä ja hyvänä asiana eikä kriittistä arvopohdintaa esiintynyt ollenkaan.

Voidaan todeta, että yrittäjyystaitoja ja -asenteita voidaan oppia myös näin; yrityskyläohjaajina. Olisi mielenkiintoista tarkastella myöhemmin onko tällä oppimiskokemuksella vaikutusta opetuskokeiluun osallistuneiden opiskelijoiden työhön varhaiskasvatuksen tai nuorisotyön parissa. Oppimiskokemus oli hyvin merkityksellinen opiskelijoille ja Yrityskylä oli oppimisympäristö, jossa he itse loivat omat oppimiskokemuksensa.

Avainsanat: Yrityskyläohjaaja, sosionomi (AMK) -opiskelija, yrittäjyysosaaminen, yrittäjyys.

1. Opetuskokeilun tausta

Ensin kuvataan Yrityskylän toimintaperiaatetta, Satakunnan ammattikorkeakoulun yrittäjyysopintoja ja määritellään yrittäjyys. Tämän jälkeen perustellaan yrittäjyysosaaminen merkitys sosionomikoulutuksessa.

1.1 Yrityskylän toimintaperiaate ja tavoitteet

Yrityskylä on peruskoulun kuudennen luokan oppilaille suunniteltu yhteiskunnan, työelämän ja yrittäjyyden oppimisympäristö. Se on pienoiskaupunki, jossa koululainen työskentelee omassa ammatissaan sekä toimii kuluttajana ja kansalaisena. Yrityskylä-kokonaisuus sisältää luokanopettajan perehdytyksen, opetusmateriaalin, kymmenen oppituntia luokassa sekä yrityskyläpäivän. Koululaiset oppivat etukäteen mitä työ on ja miten sitä haetaan sekä perehtyvät talouden ja yhteiskunnan perusteisiin. Koululaiset saavat etukäteen omat ammatit ja tiedon yrityksestä, jossa työskentelevät yrityskyläpäivänä. Yrityskylässä on 15–20 yritystä joiden lisäksi on julkisia palveluita kuten kunnantalo. Yrityskyläpäivä alkaa yhteisellä kokouksella, jonka jälkeen jokainen yritys pitää oman henkilökuntakokouksen. Jokaisessa yrityksessä toimii yksi koululainen toimitusjohtajana ja muut työntekijöinä. Koululaiset saavat tehtäväkortit, joissa on päivän aikataulu ja oman ammatin tehtävät kuten tuotteiden valmistus, palveluiden tuottaminen tai niiden myynti. Palkaksi saadaan virtuaalista rahaa jota käytetään Yrityskylän pankkikortilla Yrityskylän kaupoissa. Ensimmäinen Yrityskylä toteutettiin Helsingissä vuonna 2009 ja tähän mennessä Suomen Yrityskyliin on osallistunut yli

90.000 koululaista. Yrityskylä-konseptia koordinoi Taloudellinen tiedotustoimisto TAT. (Yrityskylän www-sivut 2015; Aalto 2014.)

Yrityskylä tarvitsee toimiakseen yrityskyläohjaajia, joiden tehtävänä on ohjata koululaisten toimintaa sekä tukea ja kannustaa heitä omatoimiseen työskentelyyn ja pulmatilanteiden ratkaisuun. Yrityskyläohjaajien perehdytyksessä korostetaan koululaisten yritteliäisyyden tukemista. Ohjaajien ei tule tehdä, ratkaista tai päättää asioista koululaisten puolesta. Yksi yrityskyläohjaaja ohjaa samaan aikaan kahta tai kolmea yritystä. (Aalto 2014.)

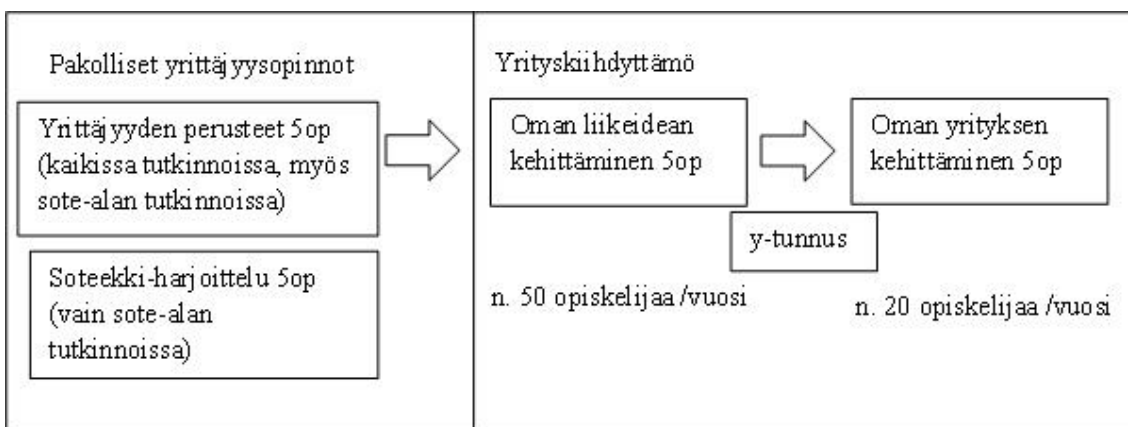
1.2 Satakunnan ammattikorkeakoulun yrittäjyysopintojen rakenne ja tavoitteet

Yrittäjyys (*entrepreneurship*) voidaan määritellä monin eri painotuksin ilmiön moniulotteisuuden vuoksi. Tässä yrittäjyydellä ymmärretään prosessia jossa havaitaan, arvioidaan ja hyödynnetään yrittäjämäisiä mahdollisuuksia uusien tuotteiden tai palveluiden luomiseksi (Shane & Venkataraman 2000, 218). Yrittäjyys on myös yksilön kykyä muuttaa ideat toiminnaksi ja se sisältää luovuuden, innovaatiokyvyn ja riskinoton, samoin kuin kyvyn suunnitella ja johtaa toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi (Opetusministeriö 2009, 11). Yrittäjyys yhdistetään usein yritysideoiden kehittelyyn, uuden yrityksen perustamiseen ja yrittäjänä toimimiseen (*ulkoinen yrittäjyys*). Yrittäjyys on kuitenkin myös ennen kaikkea toimintatapa ja asenne elämässä yleensä (*omaehtoinen yrittäjyys*). Sisäinen yrittäjyys on puolestaan yrittäjyyden muoto joka ilmenee organisaatiossa työntekijän yrittäjämäisenä käyttäytymisenä (kts. esim. Kyrö 2005, 22-23; Koironen 1993, 62-63.) Yrittäjämäisiä mahdollisuuksien voidaan havaita (*opportunity discovery*), tunnistaa (*opportunity discover/ recognition*) tai/ja luoda (*opportunity creation*) (Sharon & Barney 2007, 13; Sarasvathy 2001, 258-259). Yrittäjä ja yrittäjämäiset mahdollisuudet ovat siten keskeisiä elementtejä yrittäjyydessä.

Yrittäjyysosaaminen on korkeakouluopiskelijoiden ydinosaamista ja välttämätön työelämätaito jota he voivat hyödyntää itsenäisiä yrittäjinä tai työnantajan palveluksessa. Satakunnan ammattikorkeakoulussa asia on tunnistettu ja yrittäjyysopintoihin panostetaan. Jokaiselle SAMKin opiskelijalle halutaan antaa perusosaamisen yrittäjyydestä sekä yrityskiihdyttämön tuki yritystoimintaa suunnitteleville tai yrityksen perustajille. Korkeakouluopiskelijat ja vastavalmistuneet hyötyvät myös määrätietoisestä yrittäjämäisestä asennoitumisesta omaan työuraan (*career entrepreneurship*). Yrittäjämäisesti uraansa suhtautuva löytää ja tekee oma-aloitteisesti epätavallisia ratkaisuja saavuttaakseen tavoitteensa mikä vaatii luovan ja ennakkoluulottoman yrittäjämäisen asennoitumisen omaa työuraa kohtaan. (Korotov, Khapov & Arthur 2011, 127-128, 130.)

Satakunnan ammattikorkeakoulun yrittäjyyden opetussuunnitelma uudistettiin vuonna 2013 siten, että kaikkiin perustutkintoihin sisällytetään yrittäjyysopintoja (Yrittäjyyden perusteet, 5 op) sitä mukaa kun opetussuunnitelmia uudistetaan. Yrittäjyysosaamisen on siten kaikille perustutkinto-opiskelijoille yhteistä ydinosaamista ja kaikissa perustutkinnoissa tulee olemaan pakollisia yrittäjyysopintoja viiden opintopisteen verran. Tämän lisäksi sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden tutkintoon sisältyy pakolliseen harjoitteluun yrittäjyysharjoittelu palvelukeskus Soteekissa. Se on SAMK:n sosiaali- ja terveystieteiden palvelukeskus, jossa tuotetaan hyvinvointipalveluja opiskelijatyönä opettajan ohjauksessa. SAMK:n yrittäjyysopinnoista, niiden kehittämisestä ja pilottikokeilusta on raportoitu teoksessa Lundell, T., Ruoho, J., Martikkala, P., Palaja, A. & Nurmi, C. Opiskele – Toimi – Yritä. Satakunnan ammattikorkeakoulun uudet yrittäjyysopinnot. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.

Pakollisen yrittäjyysopintojakson jälkeen opiskelija voi tulla yrityskiihdyttämöön oman idean tai yrityksen kanssa. Yrityskiihdyttämössä voi suorittaa yrittäjyysopintoja 5–10 opintopistettä mentorin ohjauksessa. Mentorointiprosessissa huomio on ihmisessä: dialogissa ja opiskelijan yrittäjyysidentiteetin kasvun tukemisessa. Henkilökohtaisen mentoroinnin ja opiskelijoille suunnattujen työpajojen lisäksi yrityskiihdyttämössä on erilaisia yhteistyömalleja yhteistyökumppaneiden kanssa. Yrityskiihdyttämössä yrittäjyyden ajatellaan perustuvan korkeakouluopinnoissa hankittuun tietoon ja sen soveltamiseen. Näiden lisäksi osa harjoittelusta tai harjoittelu kokonaan (0–30 op) voidaan tehdä omaan yritykseen, jos harjoittelua koskevat kriteerit täyttyvät. Myös opinnäytetyön (15 op) voi kohdentaa oman yritystoiminnan suunnitteluun tai yrityksen kehittämiseen. Tällä tavoin yrittäjyyttä voidaan sisällyttää perustutkintoihin jopa 60 opintopisteen verran. (Ruoho 2015, 11-13.)



Kuvio 17. SAMK:n yrittäjyysopintojen rakenne (ilman harjoittelua ja opinnäytetyötä).

Pakollisten yrittäjyysopintojen tavoitteena on saada opiskelijat pohtimaan ja oppimaan yrittäjyyttä, innostumaan yrittäjyydestä niin, että he tarkastelevat sitä uravaihtoehtona. Huomiota kiinnitetään sisäiseen yrittäjyyteen, oman osaamisen ja mahdollisuuksien tunnistamiseen sekä yrittäjämäisten mahdollisuuksien luomiseen. Yrittäjämäistä käyttäytymistä voidaan oppia myös eri opintojaksoilla yritysten toimeksiantojen kautta, SAMKin tutkimusryhmien projekteissa tai muissa yritys yhteistyöprojekteissa. Yrittäjyyden perusteet -opintojakson sisältöä kuvataan tarkemmin kappaleessa 3.1.

1.3 Sosionomien yrittäjyysasenteilla ja -taidoilla on merkitystä

Sosionomien yrittäjyysosaaminen on heidän ammattiinsa sisältyvää osaamista ja tutkintoon kuuluvaa ydinosaamista. Se voidaan perustella tarkastelemalla yrittäjyyskasvatuksen roolia varhaiskasvatuksessa sekä yksityisen palvelutuotannon roolia sosiaalialalla. Varhaiskasvatuksessa eli päiväkodeissa työskentelevistä noin 70 prosentilla on sosionomi (AMK) - tutkinto (Varsa 2014, 4). Yrittäjyyskasvatuksen lähtökohtana varhaiskasvatuksessa on monipuolinen, toiminnallinen ja lapsikeskeinen toimintakulttuuri. Tavoitteena on rohkaista lapsia omatoimisuuteen ja toteuttamaan itseään. (Opetusministeriö 2009, 18.)

Sosionomien yrittäjyysosaamisella on merkitystä heidän toimiessaan sosiaalialan yksityisissä yrityksissä työntekijöinä ja yrittäjinä. Yksityisten sosiaalipalveluiden merkitys on alan palvelutuotannosta vahva ja se on kasvanut koko 2000-luvun voimakkaasti. Lastensuojelun laitos- ja perhehoidon palvelutuotannosta peräti 70 % on yksityisten palveluntuottajien tuottamaa. Päihdehuollon palveluissa vastaava osuus on 55 % sekä vanhusten ja vammaisten asumispalveluissa noin 45 %. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2015, 4, 24.) Yksityisten sosiaalipalveluiden tuottajien eli yritysten ja järjestöjen) volyymi on 2,99 miljardia vuodessa mikä on 31,8 % kaikista sosiaalipalveluista. (Sosiaalialan Työnantajat 2014, 36). Yksityisellä sosiaalialan palvelutuotannolla on siten vahva rooli ja suuri volyymi sosiaalipalveluiden tuottamisessa. Tuoreen Suomen Yrittäjät ry:n teettämän tutkimuksen mukaan 14,7 % sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan korkeakouluopiskelijoista pitää yrittäjyyttä todennäköisenä vaihtoehtona ja suomalaisten ammattikorkeakouluopiskelijoiden kiinnostus yrittäjyyttä kohtaan näyttää myös kasvaneen (Suomen Yrittäjät ry 2015a, 4 & Opetusministeriö 2007, 12.)

2. Opetuskokeilun toteuttaminen, tavoitteet ja aineisto

Porin Yrityskylän ja Satakunnan ammattikorkeakoulu sopivat yhteistyöstä kun Poriin syksyllä 2014 rakennettiin Yrityskylä. Sinne tarvittiin kymmenen yrityskyläohjaajaa sen jokaisena toimintapäivänä yhdeksän viikon ajan. Yhteistyöehdotus oli kiinnostava ja se päätettiin toteuttaa opintojaksoyhteistyönä sekä sosionomiopiskelijoiden (2 viikkoa) ja liiketalouden opiskelijoiden (7 viikkoa) yrittäjyyden opintojaksoilla. Yhteistyö Yrityskylän kanssa toi mahdollisuuden tarkastella voisiko yrittäjyyttä oppia toimimalla yrityskyläohjaajana. Eri koulutusohjelmien tavoitteiden, erityispiirteiden ja joustavan opiskelun mahdollistamisen vuoksi kehitetään jatkuvasti erilaisia opintojaksojen toteutustapoja opettajille sekä opintojaksojen vaihtoehtoisia suoritustapoja opiskelijoille. Liiketalouden ensimmäisen vuoden opiskelijoiden toteuttamaa ohjaustyön tuloksia ei tarkasteltu ja heidän ohjaustyönsä toteutettiin aivan eri tavalla kuin tässä artikkelissa kuvattu sosionomien ohjaustyö. Noin 90 liiketalouden opiskelijaa toimi Yrityskyläohjaajina seitsemän viikon ajan, kukin opiskelija yksittäisen tai yksittäisiä päiviä.

Toisen vuoden sosionomiopiskelijoilla oli alkamassa yrittäjyyden perusopintopakso. Heistä valikoitui sähköpostikyselyn perusteella kymmenen hengen tiimi, joka otti kokonaisvastuun kahdesta Yrityskylän ohjausviikosta. Yrityskylä järjesti pakollisen yrityskyläohjaajien koulutuksen, jota edelsi opintopaketin alustus opetuskokeiluun liittyvästä esseetehtävästä, lähdeoteoksista ja yrittäjyydestä. Koulutustilaisuuden jälkeen opiskelijat suunnittelivat vielä itsenäisesti yrityskyläohjauksen käytännön organisointia. Ohjaustyö Yrityskylässä oli vaihtoehtoinen suoritustapa yrittäjyyden perusopintopaketille joulukuussa 2014, paketin opettajana toimi Jaana Ruoho. Porin Yrityskylään osallistui yhteensä 2.200 koululaista; he olivat peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaita, Porin Lyseon koulun yrittäjyysluokan seitsemännen luokan oppilaita sekä yksi erityisoppilaiden ryhmä.

Opetuskokeilun tavoite oli etsiä vastauksia kysymyksiin:

- Mitä sosionomiopiskelijat oppivat?
- Saavuttavatko sosionomiopiskelijat yrityskyläohjaajina yrittäjyysosaamiseen liittyvää osaamista eli voiko yrittäjyyttä oppia yrityskyläohjaajana?
- Mitä yrittäjyyteen liitettäviä taitoja ja asenteita sosionomiopiskelijat arvioivat koululaisten oppivan?

- Mitä mieltä sosionomiopiskelijat ovat Yrityskylästä koululaisten oppimisympäristönä, yrittäjyyskäsitteen käytöstä ja yrittäjyysopetuksen merkityksestä perusopetuksessa?

Lähtökohtana oli *opetuskokeilu* johon päädyttiin käyttämään myös tutkimuksellista otetta tarkastelemalla sosionomiopiskelijoiden kirjallisia esseitä (10 kappaletta). Ensin aineisto eli esseet käytiin läpi kokonaiskuvan saamiseksi minkä jälkeen tapahtui analysointi. Analyysimenetelmänä oli teemoittelu, jossa jokainen kysymys teemoiteltiin erikseen. Tärkeimpänä tarkasteltavana kysymyksenä oli ”Mitä sosionomiopiskelijat oppivat (kysymys oli ”Mitä opit itse?”)” johon liittyvästä aineistosta nousi seitsemän erilaista teemaa. Analyysi oli aineistolähtöistä ja sieltä nousseita teemoja vertailtiin kirjallisiin yrittäjyyttä koskeviin lähteisiin. Tässä artikkelissa ei käytetty varsinaista teoriaa eikä tehty kirjallisuuskatsausta.

3. Opetuskokeilun tulokset

Tuloksena voitiin todeta että sosionomiopiskelijat olivat oppineet yrittäjyyteen liitettävää osaamista mutta myös muita taitoja. Sosionomiopiskelijoiden kohdalla luottamus omaan osaamiseen oli kuitenkin muodostunut tärkeimmäksi koetuksi asiaksi. Yrityskylä oppimisympäristönä ja yrittäjyystaitojen tärkeys peruskoulussa nähtiin yksinomaan positiivisina asioina ja koululaiset olivat oppineet sosionomiopiskelijoiden mukaan paljon erilaisia taitoja kuten asiakaspalvelu- ja talousosaamiseen liittyviä taitoja. Ensin raportoidaan sosionomiopiskelijoiden kokemukset, sen jälkeen koululaisten oppimisesta Yrityskylässä sekä Yrityskylästä koululaisten oppimisympäristönä.

3.1 Sosionomiopiskelijat oppivat yrittäjyyttä yrityskyläohjaajina

Opetuskokeilu oli kokonaisuutena arvioituna onnistunut ja sillä asetetut tavoitteet saavutettiin koska opintojaksolla jolla opetuskokeilu toteutettiin, oli tavoitteena saada opiskelijat pohtimaan ja oppimaan yrittäjyyttä ja innostumaan yrittäjyydestä niin, että he tarkastelevat yrittäjyyttä uravaihtoehtona. Tärkeinä asioina olivat myös sisäinen yrittäjyys, oman osaamisen ja mahdollisuuksien tunnistaminen sekä yrittäjämäisten mahdollisuuksien luominen. Opintojakson asiansanoina opetus suunnitelmassa olivat ”*yrittäjyys oman osaamisen pohjalta, yrittäjyyden kulmakivet, sisäinen yrittäjyys, verkosto-osaaminen, yrittäjäominaisuudet, yrittäjämäinen toimintatapa. Yrittäjätöiminta tutkinnon suorittajan omalla alalla, ja yrittäjyyden merkitys kokonaistaloudessa.*”

Opetuskokeilu oli selvästi sosionomiopiskelijoille kannustava tapa oppia. Sosionomiopiskelijoiden kanssa yrittäjyyden opintojakson aikana käytyjen keskustelujen perusteella kaikilla heillä ei ole suurta kiinnostusta yrittäjyys- tai liiketoimintaosaamisen kartuttamiseen. Tästä syystä muissa kuin liiketalouden koulutusohjelmissa onkin hyvä kehittää erilaisia vaihtoehtoisia yrittäjyysopintojen suoritustapoja. Opetuskokeilun aikaan saama vaikutus ”*luottamus omaan osaamiseen oli kasvanut*” oli mielenkiintoinen koska sillä on positiivista vaikutusta opiskelijoiden yrittäjyysaikomuksiin. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden yrittäjyysaikomuksiin vaikuttaa oma *pystyvyysuskomus*, lähipiirin tuen, omien yrittäjyyskykyjen, sukupuolen ja perheen yrittäjyystaustan lisäksi. Eniten vaikuttaa asenne yrittäjyyteen uravaihtoehtona. (Varamäki, Joensuu & Viljamaa 2013, 99.)

Taulukkoa 7 tarkastelemalla huomataan että sosionomiopiskelijat käyttäytyivät yrittäjämäisesti ja heillä oli oikea asenne (*entrepreneurial behaviours*); he olivat toimineet ohjaustyössään aloitteellisesti ja vastuullisesti. Kommentti ”*Yrityskylän pyörittäminen oli meidän yrityksemme*” [SO1] tiivistää yhteen koko aineiston välittämän ”hengen.” Suomessa yrittäjyyskasvatuksen käytännön toimenpiteenä ovat nimenomaan myönteisten asenteiden lisääminen yrittäjyyttä kohtaan (Opetusministeriö 2009, 11).

Taulukko 7. Yrittäjämäinen käyttäytyminen, yrittäjämäiset ominaisuudet ja yrittäjäystaidot (Gibb, 2005), mukailten Gustafsson-Pesonen (2011, 13).

Yrittäjämäinen käyttäytyminen (<i>Entrepreneurial Behaviours</i>)	Yrittäjämäiset ominaisuudet (<i>Entrepreneurial Attributes</i>)	Yrittäjäystaidot (<i>Entrepreneurial Skills</i>)
Havaitsee ja tarttuu mahdollisuuksiin		
Toimii aloitteellisesti saadaksesen asioita tapahtumaan	Suuntautunut saavutuksiin ja on kunnianhimoinen	Luova ongelmanratkaisutaito
Luova toiminta kuten ratkaisee ongelmia luovasti sekä kokoaa erilaisia asioita yhteen luovasti	Hyvä itsetunto ja usko itseän	Suostuttelun ja taivuttelun taito sekä neuvottelu- ja myyntitaito
Johtaa asioita itsenäisesti ja näkee asioiden 'lävitse'	Omaa vahvan elämänhallinnan	Taito johtaa liiketoimintaa, projekteja ja tilanteita kokonaisvaltaisesti
Ottaa asioista vastuun	Toimintaorientoitunut	Strategisen ajattelun taito
Verkostoituu tehokkaasti	Oppii parhaiten tekemällä	Kyky tehdä epävarmoissa tilanteissa päätöksiä intuiutionsa pohjalta
Arvioi ja ottaa laskelmoituja riskejä	Ahkera, päättäväinen, sinnikäs ja luova	Verkottumisen taito

Oppimistulokset kuten *luottamus omaan osaamiseen* sekä kunnianhimo ohjaustyötä kohtaan, luovuus sekä aktiivinen orientoituminen toimintaan ovat yrittäjämäisiä ominaisuuksia samoin opiskelijoiden tekemät kehittämissuositukset (*entrepreneurial attributes*). *Ryhmänohjaustaidot*, luova ote ongelmien ja eteen tulevien pulmien ratkaisuun, kyky johtaa omia yrityskyläyrityksiä sekä joka päivä vaihtuvia ryhmiä paineen alla ja kiireessä ovat yrittäjäystaitoja (*entrepreneurial skills*). Euroopan parlamentin ja komission yrittäjäystaitomäärittelyssä korostetaan yksilön kykyä muuttaa idea toiminnaksi ja määrittely sisältää luovuuden, innovaation ja riskin ottamisen sekä kyvyn suunnitella ja johtaa toimintaa. (Opetusministeriö 2009, 27). Opiskelijoiden kyky suunnitella ja johtaa toimintaa tuli hyvin esille aineistoista vaikka he olivatkin olleet aluksi epävarmoja omasta osaamisestaan. Opiskelijat olivat myös oppineet yrittäjäystaidosta ja yrityksistä sekä yritysten merkityksestä.

Mitchelmoren ja Rowleyn eri tutkimuksista yhteen kokoamat yrittäjäystaidot (*entrepreneurial competencies*) sisältävät sekä yrittäjäystaitoja kuten kyvyn tunnistaa markkinarakoja, kyvyn kehittää tuotteita ja palveluita, ideoinnin, tuotteiden ja palveluiden kehittämisen, kyvyn tunnistaa ja hyödyntää mahdollisuuksia; kuten myös strategiaosaaminen sekä liiketoiminta-, henkilöstö- ja suhde- ja käsitteellisen osaamisen (Mitchelmoren & Rowley 2010, 100). Vastaavuudet sosiologiopiskelijoiden oppimisiin taitoihin liittyvät ideointiin, ”yritysten pyörittämiseen,” ryhmänohjaukseen ja ryhmien motivointiin, tavoitteiden asettamiseen sekä toiminnan organisointi- ja kykyyn tehdä päätöksiä paineen alla.

3.1 Sosionomiopiskelijoiden oppimiskokemus oli elämyksellinen ja voimaannuttava

Aineiston perusteella sosionomiopiskelijoiden kokemus yrityskyläohjaajina oli ollut erittäin positiivinen, jopa **ainutlaatuinen ja elämyksellinen** (teema 1). ”Viimeisen ohjauspäiväni kruunasi kahden oppilaan halaus. Tytöt tulivat luokseni, halusivat ja kiittivät minua: ’---, kiitos, meillä oli ihana päivä’. Toivotelin kyyneleet silmissä heille turvallista kotimatkaa kohti ---”. [SO7] ”*Kokemus Yrityskylästä oli ikimuistoinen sekä lapsille että ohjaajille.*” [SO3]

Toinen teema joka esiintyi vahvana, oli **luottamuksen kasvaminen omaan osaamiseen** (teema 2). ”Itse opin huiman määrän ryhmän ohjaamista, yksilöiden erityistarpeiden huomioimista, ryhmädynamiikan havainnointia ja hyödyntämistä, johtajuuden merkitystä ja luottamusta omaan toimintaan.” [SO9] ”Minulla oli aluksi vaikeaa luottaa osaamiseeni, mutta kahden viikon aikana se muuttui todella paljon.” [SO6] Aineiston perusteella voidaan todeta, että Yrityskylä oli ollut sosionomeille elämyksellinen ja voimaannuttava oppimis- ja ohjausympäristö. ”Tämä ohjausprojekti on yksi hienoimpia ja opettavaisimpia kokemuksia sosionomin koulutuksessani.” [SO8] **Ryhmäohjaustaitojen oppiminen** (teema 3) kuten omatoimisuuteen kannustaminen, kyky ottaa uusi ryhmä nopeasti ohjaukseen päivittäin ja **”omien rajojen kokeilu”** nousivat myös vahvasti esille (teema 4). Ongelmanratkaisu- ja erilaisten pulmien ratkaisutaidot kiireessä ja paineen alla mainittiin myös; samoin organisointitaitojen ja yhteistyön merkityksen oppiminen.

Opiskelijat kirjoittivat oppineensa **yrittäjyydestä, yrityksistä ja yritysten toiminnasta** kuten yrittäjältä vaadittavista ominaisuuksista, yritysten pyörittämiseen liittyvistä taidoista ja siitä mitä yritykset tekevät (teema 5). ”*Tietoja ja taitoja yrittäjyydestä sekä sellaisia ominaisuuksia mitä yrittäjiltä vaaditaan kuten ahkeruutta, rohkeutta, pitkäjänteisyyttä ja vastuullisuutta.*” [SO2] ”*Opin yritysten tarkoituksia ja niiden ylläpitämistä.*” [SO10] Aineistosta voidaan päätellä, että ”*yritysten pyörittäminen*” on ollut sosionomiopiskelijoiden yrityskyläkieltä; termi toistui samanlaisena useissa esseissä. Sillä tarkoitettiin niitä taitoja, joita edellytetään yritystoiminnan kehittämisessä ja ylläpitämisessä.

Sosionomiopiskelijat näyttivät pohtineen myös runsaasti **yritysten merkitystä ja roolia yhteiskunnassa** (teema 6) sekä heränneen huomaamaan yksityisten yritysten tarjoamat työmahdollisuudet. Aineistoista löytyi jopa mainintoja siitä, että yrittäjyyttä oli pohdittu yhtenä uravaihtoehtona. ”*Yrityskylä muistutti meitä opiskelijoita harkitsemaan yrittäjyyttä työmahdollisuutena. En ollut pitkään aikaan antanut ajatustilaa sille, kuinka paljon mahdollisuuksia ja vapaan työalueen yrit-*

täytyy tarjota. Valtio ei pysty takamaan kaikkia terveystarpeita ja sosiaalialan tarvittavia palveluita, tälle alalle tarvitaan enemmän yrittäjiä.”[SO6]

Esseissä mainittiin erilaisia toimintaan liittyviä kehittämisehdotuksia, joita opiskelijat olivat antaneet Yrityskylää edustaville vastuuhjaajille. Opiskelijat olivat olleet myös **kunnianhimoisia** (teema 7). ”Vaihdoimme yrityksiä kahdesti, joten jokainen pääsi tutustumaan moneen eri tavoin toimivaan yritykseen kahden viikon ajan. Sillä saimme myös lisää haastetta.” [SO6] Kehittämisehdotukset olivat liittyneet päivän aikataulutukseen ja erilaisiin pieniin parannuksiin kuten kahvilan työntekijöiden esiliinat.

Ihmetystä herätti hieman se, ettei eikä kriittistä arvopohdintaa esiintynyt aineistoissa ollenkaan. Sosionomiopiskelijat olivat yksimielisiä yrittäjyyskasvatuksen tärkeydestä peruskoulussa ja pitivät alakoululaisia sopivan ikäisinä oppimaan yrittäjyystaitoja.

Opetuskokeilussa lähdettiin liikkeelle uteliaana tutkimaan mitä voidaan oppia. Lähtökohtana oli että oppiminen täyttäisi SAMK:n yrittäjyysopetussuunnitelman tavoitteet ja opittaisiin yrittäjyyttä. Esseiden toimeksianto on tarkoituksella ”väljä” eikä opiskelijoita haluttu ohjata antamaan ”oikeita vastauksia.” Opetuskokeilun kehittämisehdotuksena nähdään että opiskelijoiden oppimistavoitteet oltaisi voitu asettaa täsmällisemmin. Esseiden analyysivaiheessa huomattiin että sosionomiopiskelijoille olisi tullut puhua enemmän yrittäjyydestä, yrittäjämäisestä käyttäytymisestä ja yrittäjyystaidoista. Heitä olisi tullut ohjata vahvemmin tiettyjen lähteiden käyttöön jotta he olisivat osanneet tarkemmin reflektoida yrittäjyyteen liittyvää oppimista. Aineistossa korostui ryhmänohjaustaitojen oppimiseen reflektointi todennäköisesti sen vuoksi että se on sosionomien ammatillista perusosaamista johon liittyvää osaamista he osaavat tunnistaa hyvin. Yrittäjyydestä kerrottiin etukäteen lyhyesti ja yleisesti ja opiskelijoita ohjattiin itse hakemaan lisää tietoa.

Satakunnan ammattikorkeakoulun yrittäjyysopinnot sisällölliset tavoitteet täyttyivät riittävän hyvin opetuskokeilun aikana. Yrittäjyys ja yritysten merkitys sekä yrittäjyys yhtenä mahdollisena uravaihtoehtona kuuluvat opintojakson asiakokonaisuuksiin. Sisäisen yrittäjyyden, yrittäjämäisen käyttäytymisen ja yrittäjämäisen toimintatavan merkitys ovat keskeistä opintojakson osaamista sekä opiskelijoin aktivoiminen tunnistamaan omaa osaamistaan ja pohtimaan miten yrittäjyyttä voisi toteuttaa työelämässä. Se mikä jäi puuttumaan opintojakson asiasisällöistä, oli yrittäjämäisten mahdollisuuksien luomisen (effectuation) teoriaosaaminen ja siihen liittyvien työkalujen käyttö. Effectuation-logiikka kuvaa kokeneiden yrittäjien lähestymistapaa suhteessa alkavaan yritystoimintaan. Tämän ns. toiminnallisen yrittäjyyden keskiössä on yrittäjämäisten mahdollisuuksien luominen ja hyödyntäminen omista lähtökohdista kuten osaamisesta ja verkos-

toista käsin, askel kerrallaan pienellä riskillä, verkostomaisesti ja joustavasti keskittyen asioihin joihin voi vaikuttaa. (kts. tarkemmin mm. Pajala 2015; Sarasvathy 2001). Opiskelijat eivät myöskään osallistuneet yrittäjyyttä käsittelevään tapahtumaan eivätkä he lukeneet yrittäjän elämäkertaa.

Oppimista tapahtui koska oppimisympäristö oli yrittäjämäistä käyttäytymistä ja - taitoja tukeva. Yrittäjyyskasvatuksen opetusmenetelmien tulee ohjata tekemällä oppimiseen ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittymiseen. Oppimisympäristön tulisi nostaa opiskelijoiden omia vahvuuksia esille ja rohkeuteen sekä luovuuteen tulisi kannustaa. Kansainvälisten tutkimusten mukaan yrittäjyyteen oppiminen tapahtuu käytännönläheisen tekemisen kautta, tekemällä, harjoittelemalla ja tiimeissä työskennellen. Gustafsson-Pesonen (2011, 4, 8-9). Opetuskokeilussa nämä seikat toteutuivat. Opetuskokeilun tulosten pohjalta ei voida tehdä yleistyksiä mutta tulokset antavat tietoa ja kokemusta vastaavanlaisiin opetuskokeilujen toteuttamista varten Satakunnan ammattikorkeakoulussa.

3.3 Koululaiset oppivat Yrityskylässä asiakaspalvelua ja taloustaitoja

”Mitä yrittäjyyteen liitettäviä taitoja ja asenteita sosionomiopiskelijat arvioivat koululaisten oppivan?”-kysymyksen aineiston analyysiyksikkönä olivat yksittäiset sanat jotka ryhmiteltiin seitsemäksi teemaksi.

Taulukko 8. Sosionomiopiskelijoiden arviot koululaisten oppimista taidoista Yrityskylästä.

Teema	Esseessä maininta
Asiakaspalveluhenkisyys, asiakaspalvelutaidot, erilaisten asiakkaiden kohtaaminen	8
Taloustaidot kuten palkka, verot, kannattavuus, mistä raha tulee	7
Sosiaaliset taidot kuten yhteistyön merkitys, toimeen tuleminen muiden kanssa	6
Eri ammattien sisältöjen ymmärtäminen	6
Yritysten toiminnan prosessimaisuus	5
Kiireessä ja paineessa toimiminen sekä aikataulujen merkitys	4
Oma-aloitteisuuden kasvaminen	4

Sosionomiopiskelijat arvioivat koululaisten oppivan eniten asiakaspalvelutaitoja ja taloustaitoja. Asiakaspalvelutaitoihin tulkittiin kuuluvat myös ”rohkeus kohdata uusia ihmisiä.” ”Asiakaspalvelu oli päivän avainsana ja tämä asia on erityäin tärkeä yrittäjyydessä.” [SO3] Koululaisten oppimia taloustaitoja kuvattiin hyvin monipuolisesti kuten ”Monet koululaiset kertoivat oppineensa myös paljon rahan käytöstä.” [SO1] ”Toinen ihmetyksen aihe oli verot.” [SO9] ”Päivän mittaan mietittiin monta kertaa onko yritys voitolla ja onko omalla tilillä rahaa.”

[SO10] ja ”...opitaan myös katsomaan kirjanpitoa. Kirjanpito-välilehdeltä löytyi viisi alaotsikkoa: tulot, menot, varat, velat ja tulos.” [SO4] Sosiaalisten taitojen kuten yhteistyön merkityksen ja epäonnistumisen sietämisen oppiminen sekä eri ammattien sisältöjen merkityksen ymmärtäminen nousivat myös aineistosta runsaasti esille. ”Yrityksissä koululaiset oppivat myös eri alojen erityistaitoja” [SO9] Toiminnan prosessimaisuus mainittiin myös kuten ”...oppivat myös sen, että elleivät kaikki työntekijät ja yritykset tee omaa osaansa Yrityskylässä se voi myös estää heidän oman työnsä teon.” [SO5]

Yrityskyläpäivät olivat olleet intensiivisiä sekä koululaisille että Yrityskyläohjaajille ja koululaiset olivat oppineet aikataulujen merkityksestä. Sosionomiopiskelijoin tekemät erilaiset kehitysehdotukset Yrityskylän edustajille olivat liittyneet muuan muassa aikataulujen parempaan yhteensovittamiseen jolla todennäköisesti saataisiin turhaa kiireen tuntua vähennettyä.

Ihmetystä herätti se, ettei koululaisten itseluottamuksen kasvusta raportoitu muutamia yksittäisiä tapauksia lukuun ottamatta. Yhdessä esseessä [SO6] aiheesta raportoitiin tosin laajasti: ”Ujo ja epävarmat olivat hyvin epäileväisiä omia taitojaan kohtaan, mutta heistä kuoriutui päivän aikana rohkeampia tekijöitä. Lopulta he uskalsivat tehdä... Heidän on hyvä saada positiivista kokemusta itseltään.”

Yrityskylä-oppimisympäristön tavoitteena on oppia mitä on työ, miten sitä haetaan sekä perehtyminen talouden ja yhteiskunnan perusteisiin työntekijänä, kuluttajana ja yhteisön jäsenenä (Yrityskylän www-sivut). Koululaisten oppimistavoitteet näyttäisivät toteutuneen mutta niiden saavuttamisen luotettava ja pätevä arviointi edellyttäisi kuitenkin tutkimusta. Koululaisten oppimat taidot ovat yrittäjyyteen liitettäviä taitoja kuten asiakaspalvelu- ja talousosaaminen, omaaloitteisuus ja sosiaaliset taidot. Yrittäjyydessä on tärkeää myös aikataulujen tärkeyden ymmärtäminen, kyky toimia paineen alla sekä toimintojen prosessimaisuuden ymmärtämisen taito.

3.4 Sosionomit arvioivat Yrityskylän loistavaksi oppimisympäristöksi koululaisille

Yrityskylä oppimisympäristönä nähtiin erittäin positiivisena. Sosionomiopiskelijat kuvasivat oppimisympäristöä koululaisten näkökulmasta muuan muassa seuraavasti: ”Loistava, mahtava ja hieno.” [SO1, SO6, SO7, SO9, SO10] Oppimisympäristö oli hyvin elämyksellinen ja se oli erinomaisesti toteutettu heidän mielestään. Käytännön tekeminen oli organisoitu hyvin todentuntuiseksi ja konkreettinen tekeminen olivat seikkoja joilla opiskelijat perustelivat näkemystään. ”Yrityskylässä koululaisilla on erinomainen tilaisuus haastaa itsensä yrittä-

mään.” [SO2] Yrityskylää pidettiin myös haastavana ja aitona oppimisympäristönä jossa jokaisen koululaisen tuli suorittaa omat velvollisuudet huolella ja ajallaan toiminnan prosessimaisuuden vuoksi.

Sosionomiopiskelijat katsoivat yrittäjyystaitojen oppimisen peruskoulussa positiivisena eikä yhdessäkään esseessä ollut kriittistä arvopohdintaa yrittäjyysopetuksesta tai yrittäjyyskäsitteen käytöstä. Yrittäjyyskasvatuksen etiikasta olisi voinut odottaa aineistossa joitain mainintoja mutta niitä ei ollut. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisia pidettiin sopivan ikäisinä oppimaan yrittäjyydestä, työn tekemisestä ja yhteiskunnan toiminnasta. *”Yhteiskunnan asioista pitäisi kuitenkin puhua paljon aikaisemmin, kuudenluokkalaiset voisivat olla hyvä taso aloittaa.”* [SO6] Muutamissa esseissä todettiin tosin että Yrityskylässä opittiin enemmän yhteiskuntaoppia kuin yrittäjyyttä. Yhdessä aineistossa kuvattiin miten oma asenne yrittäjyyden opetukseen peruskoulussa oli muuttunut yrityskyläohjaajana: *”Olen ennen vähän ihmetellyt ja vierastanut ajatusta, että alakouluikäisille oppilaille pitäisi jo opettaa yrittäjyyttä ja talouselämää. Tämä kaksiviikkonen kuitenkin muutti ajatuksiani. Kylä oli toteutettu realistisesti mutta kuitenkin lapsiystävälliseksi. Nykymaailmassa yrittäminen tai ainakin yrittäjyyteen liittyvät asenteet ovat lähes pakollisia, on oltava oma-aloitteinen ja asiakaspalvelu on osattava.”* [SO1]

Objektiivisen tiedon tärkeyttä yrittäjyysopetuksessa korostettiin eräässä esseessä seuraavasti: *”Siksi on hyvä, että yrittäjyyttä kerrotaan objektiivisesti jo alakoululaisille. Jos tietoa yrittäjyydestä on peritty vanhemmilta, mielikuva saattaa olla hyvin väritynyt: toisen vanhemmat kannustavat, toisen vanhemmat kiroavat ja halveksivat yrittäjyyttä. Kukaan ei kaipaa yltiöpositiivista hypetystä mutta objektiivista tietoa olisi hyvä jakaa. pelkän kannustamisen sijaan pitää antaa tietoa riskeistä, mahdollisuuksista ja kannattavuudesta.”* [SO4]

4. Yhteenveto ja pohdinta

Yrittäjyyteen kohdistuu paljon odotuksia ja aiheesta keskustellaan vilkkaasti. Yrittäjyyteen liittyvien odotusten, yrittäjyyskasvatuksen toimenpiteiden ja tulosten, näyttävien yrittäjyys- ja start-up -tapahtumien, sekä aiheen laajan yleisen kiinnostuksen vuoksi se saa runsaasti näkyvyyttä medioissa. Yritysten menestymisen kautta luodaan uusia työpaikkoja ja hyvinvointia. Kasvuyrityksiin kohdistuu suuria toiveita, nuoria, työttömiä ja vähän kaikkia muitakin patistellaan yrittäjiksi. Yhä useammat työskentelevät jo nyt yrittäjänä, sivutoimisena yrittäjänä, freelancerina ja määräaikaissä hankkeissa. Yrittäjyys voidaankin nähdä tulevaisuudessa yhtenä realistisena vaihtoehtona työllistää itsensä tietyssä sopivassa vaiheessa omaa uraa. Uusia yrittäjiä tarvitaan myös omistajanvaihdoksiin, sillä

74.000 suomalaisista yrittäjää on iältään yli 54-vuotiaita. Seuraavan kymmenen vuoden aikana omistajanvaihdos on edessä joka neljännessä suomalaisessa yrityksessä (Suomen Yrittäjät ry 2015b, 7).

Artikkelissa kuvattu opetuskokeilu toi uutta tietoa yrittäjyyden oppimisesta. Yrittäjyyteen liitettävää osaamista voidaan oppia myös näin; yrityskyläohjaajina. Opetuskokeilu oli pedagogisesti mielenkiintoinen ja jopa merkittävä Satakunnan ammattikorkeakoululle ja sen yrittäjyysosaamisen poolille. Pooli koostuu yrittäjyyden asiantuntijaopettajista ja sen tehtävänä on kehittää yrittäjyyden opetussuunnitelmaa ja yrittäjyysopintojaksojen toteutustapoja. Järjestelmällisesti kerätty tieto toimivista opintojaksojen toteutustavoista vahvistaa innostusta kehittää ja hyödyntää jatkossakin erilaisia oppimisympäristöjä. Opetuskokeilulla oli myös alueellista vaikuttavuutta sosionomiopiskelijoiden tarjotessa osaamistaan Porin Yrityskyläprojektiin. Se oli myös ensimmäinen tällä tavoin toteutettu sosiaalialan sovellus, ainakin Satakunnan ammattikorkeakoulussa ja todennäköisesti koko Suomessa, mikä toi sille uutuusarvoa. Tässä artikkelissa kuvatussa opetuskokeilussa oli kysymys opetuksen kokeilusta ja kehittämisestä tutkivalla otteella, ei tutkimuksesta.

Opetuskokeilun aikana opetin SAMKissa yrittäjyyttä useissa eri koulutusohjelmissa, toimin yrittäjyysosaamisen poolin vetäjänä ja yrityskiihdyttämön mentorina. Tässä kuvatut tulokset palvelivat siten myös omaa työtäni. Jälkikäteen sain idean että opetuskokeiluja voisi tutkia esimerkiksi projektioppimisen näkökulmasta Kirckpatrikin vaikuttavuusanalyysin perusteella. Jatkossa työni keskittyy SAMKin matkailuliiketoiminta -tutkimusryhmän toimintaan ja ideoin tutkimuksen jonka voisin toteuttaa siellä. Voisin tarkastella Kirckpatrikin neliportaisen mallin perusteella matkailu- eli restonomiopiskelijoiden yrittäjyysosaamisen kehittymistä tutkimusryhmän koordinoimissa maaseutumatkailuhankkeissa. Maaseutumatkailun kehittämiseen liittyvien maakunnallisten ja kansainvälisten hankkeiden yritysysteistyöprojektit toimivat restonomiopiskelijoilla monipuolisina oppimisympäristöinä koko opintojen ajan. Elinkeinoelämää ja Satakunnan maaseutumatkailuyrityksiä kehittävässä projekteissa oppiminen edellyttää restonomiopiskelijatiimeiltä itsenäistä, vastuullista, aktiivista ja kehittävää otetta. Restonomiopiskelijoiden yrittäjyyden ja liiketoiminnan suunnittelun opintojaksojen lisäksi tutkimusryhmän hankkeet voitaisiin tunnistaa ja hyödyntää yrittäjyyttä tukevinä ja mahdollisesti myös opiskelijayrittäjyyttä synnyttävinä oppimisympäristöinä.

Lähdeluettelo

- Aalto, P. 2014. Porin Yrityskylän projektikoordinaattori. Yrityskyläohjaajien koulutustilaisuus Satakunnan ammattikorkeakoulussa 31.10.2014.
- Gustafsson-Pesonen, A. & Kiuru, P. 2012. Ideoita ja oivalluksia yrittäjyyskasvatukseen YKOONTI. Aalto-yliopiston julkaisusarja KAUP-PA+TALOUS 4/2012.
- Koiranen, M. 1993. Ole yrittäjä. Ulkoinen ja sisäinen yrittäjyys. Tammer-Paino Py: Tampere
- Korotov, K., Khapova, S.N. & Arthur, M.B. 2011. Career Entrepreneurship, Organizational Dynamics, 40:127-135.
- Kyrö, P. & Carrier, C. 2007. Entrepreneurial Learning in Universities: Bridges across Borders, 14-43. Teoksessa Kyrö, P. & Carrier, C. (toim.) The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural university Context
- Mitchelmore, S. & Rowley, J. 2010. Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. International journal of Entrepreneurial Behaviour & Research. Vol 6. 16 No. 2, 2010, 92-111.
- Opetusministeriö 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriö julkaisuja 2009:7.
- Pajala, A. 2015. Yrittäjyysopintojen uudistaminen toiminnallisen yrittäjyyden periaatteita noudattaen. Teoksessa Lundell, T., Ruoho, J., Martikkala, P., Palaja, A. & Nurmi, C. Opiskele – Toimi – Yritä. Satakunnan ammattikorkeakoulun uudet yrittäjyysopinnot. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, 20-22.
- Ruoho, J. 2015. SAMKissa opitaan ja pohditaan yrittäjyyttä! Teoksessa Lundell, T., Ruoho, J., Martikkala, P., Palaja, A. & Nurmi, C. Opiskele – Toimi – Yritä. Satakunnan ammattikorkeakoulun uudet yrittäjyysopinnot. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, 11-13.
- Sarasvathy, S.D. 2001. Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. The Academy of Management Review, Vol. 26, No 2, p. 243-263.

- Shane, S. & Venkataraman, S. 2000. The promise of entrepreneurship as a field of study. *Academy of Management Review*, Vol. 25, No. 1, 217-226.
- Sharon, A.A. & Barney, J.B. 2007. Discovery and Creation: Alternative theories of entrepreneurial action. *Strategic Entrepreneurship Journal* 1: 11-26.
- Sosiaalialan Työnantajat ry. Hoiva 2020 Yksityisen hoiva-alan tulevaisuus. Viitattu 15.7.2015 http://www.sosiaaliala.fi/wp-content/uploads/2014/06/Hoiva_2020.pdf.
- Suomen Yrittäjät ry. 2015a. Opiskelijasta yrittäjäksi. Ydintuloksia selvityksestä Opiskelijayrittäjyys suomalaisissa korkeakouluissa 2014-2015. Viitattu 15.7.2015. http://www.yrittajat.fi/File/1d3d16de-cd7f-4960-be18-c545963c20f8/SY_opiskelijayrittajyys_tiivistelma.pdf
- Suomen Yrittäjät ry. 2015b. Vauhtia omistajanvaihdoksiin –taustaa, tietoa ja tilastoja. Viitattu 1.8.2015. http://www.yrittajat.fi/File/4309998e-d291-4e07-8bdb-aaf90c81f6b4/SY_omistajanvaihdos_tauostamateriaali_kevyt.pdf
- Työ- ja elinkeinoministeriö. Hyvää yrittäjyydestä ja yhteistyöstä. HYVÄ 2009–2015. TEM 7/2015. Viitattu 15.7.2015. https://www.tem.fi/files/42396/TEM_7_2015_HYVAA_yrittajyydesta_ja_yhteistyosta_11032015_WEB.pdf
- Varamäki, E., Joensuu, S. & Viljamaa, A. 2013. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden yrittäjyysaikomukset, yrittäjyysaikomusten muutos ja näihin vaikuttavat tekijät. Teoksessa *Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja* 1/2013, 84–107.
- Varsa, M. 2014. Esiopetuskelpoisuus ja sosionomit. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien Talentian jäsenten kiinnostus toimia esiopetusta antavana lastentarhanopettajana. Viitattu 15.7.2015. http://www.talentia.fi/files/3900/Esiopetuskyselyn_2014_raportti.pdf
- Yrityskylän www-sivut 2015. Viitattu 15.7.2015. <https://www.yrityskylä.fi>

HYVÄT KORTIT – HANKE YRITTÄJÄMÄISEN OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ: HÄMMENNYKSESTÄ HYÖDYLLISEEN TYÖELÄMÄN KOKEMUKSEEN

Tarja Römer-Paakkanen, MMT, dosentti, yrittäjyyden yliopettaja
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu
tarja.romer-paakkanen@haaga-helia.fi

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan Hyvät kortit -hankkeen toteutumista hankkeeseen osallistuneiden ammattikorkeakouluopiskelijoiden ja heidän oppimisensa näkökulmasta. Hyvät kortit -hankkeessa on tarkoitus, että ammattia harjoittelevat nuoret aikuiset työskentelevät ja oppivat yhdessä eri oppilaitosten opettajien ja mentoriopiskelijoiden sekä alueen yrittäjien kanssa. Tällä ”kolmen tahon kaupalla” tavoitellaan työskentelytapaa, jossa kaikki osapuolet voittavat: jokaisen osaaminen vahvistuu, tieto kunkin osapuolen osaamisesta leviää ja samalla myös työn tarjonta nuorille lisääntyy. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden tehtävänä oli toimia hankkeeseen osallistuneiden ammattia etsivien ja harjoittelevien nuorten mentoreina ja innostajina.

Tutkimuksessa on havainnoitu ja haastateltu kahta ammattikorkeakoulun opiskelijaa heidän osallistuessaan yli vuoden ajan ammattikorkeakoulun TKI-hankkeeseen yhdessä opettajien, tutkijoiden ja erilaisiin verkostoihin kuuluvien muiden toimijoiden kanssa. Opiskelijat osallistuivat myös Hyvät kortit hankkeen benchmarking-matkaan Tanskaan.

Opiskelijat olivat aluksi varsin hämmentyneitä ja epätietoisia hankkeen toimintatavoista ja tavoitteista. He olivat myös arkoja ottamaan kantaa ja kommentoimaan opettajien, tutkijoiden ja muiden hankkeeseen osallistuneiden toimijoiden ideoihin ja ehdotuksiin. Sitä mukaa, kun hankkeen toimintatavat, tavoitteet, reunaehdot ja käytännöt alkoivat muotoutua ja muut hankkeen toimijat tulivat opiskelijoille tutuiksi, he alkoivat osallistua aktiivisemmin ja varmemmin hankkeeseen osallistuneiden asiantuntijoiden joukossa – he saivat itsevarmuutta ja uskallusta toimia hanketiimissä tasavertaisina asiantuntijoina. Opiskelijat olivat aluksi hyvin epävarmoja siitä, miten he voisivat yhdistää hanketoiminnan omiin

opintoihinsa, mutta jälkeenpäin he kokivat oppineensa hankkeen aikana monia sellaisia työelämän taitoja, joita he eivät olisi oppineet osallistumalla vain perinteisiin opintojaksoihin.

Avainsanat: yrittäjämäinen oppiminen, hankeoppiminen, hämmennys, riskinotto

1 Tutkimuksen taustaa

Yksilön suhdetta yhteiskuntaan määritetään yhä enemmän koulutuksen ja työn kautta (Linnossuo 2004). Koulutuksesta työelämään siirtymisen ajanjakso osuu perinteisesti nuoren kategoriasta aikuisen kategoriaan siirtymiseen. Aikuisuuden paikallistaminen voi olla hankalaa. Aikuisuuteen siirtymisen pitkittyminen näyttäisi hidastavan pitkäaikaisia sitoumuksia parisuhteisiin ja perheeseen kuin myös koulutukseen ja työelämään. Tällainen kehityskulku kärjistyy epävakaisissa elämänkuluissa. Aikuistuminen koetaan aikaa vieväksi prosessiksi, ja luotettava jatkuvuus elämälle saattaa horjua (Kuronen 2010). Nuorison työllistyminen ja toisaalta työttömäksi jääminen varsinkin koulutuksen ja työelämän linkkikohdassa saattaa vaikuttaa pitkällekin nuoren tulevaisuuteen. Pitkän koulutuspolun käynyt nuori turhautuu, mikäli työtä ei löydy valmistumisen jälkeen. Tällöin saatetaan kysyä, onko koulutus sittenkään kannattavaa. Rossin ja Nisbettin (1991, 166) mukaan jotkut yksilöt tuntevat kontrolloivansa omaa elämäänsä ja olevansa vastuussa onnestaan, menestyksestään ja jopa terveydestään. He myös toimivat aktiivisesti parantavat tulevaisuuttaan. Toiset yksilöt taas tuntevat olevansa avuttomia ja kykenemättömiä pääsemään yli ongelmistaan ja saamaan otetta mahdollisuuksistaan. He hyväksyvät usein passiivisen kohtalonsa.

Yhteiskunnallinen osallisuus ei rakennu kaikille nuorille koulutukseen osallistumisen kautta vaan osa nuorista pyrkii formaaliseen koulutukseen osallistumisen sijaan etsimään mahdollisuuksia liittyä osaksi ”aikuisyhteiskuntaa” esimerkiksi informaalisten oppimiskokemusten ja työssäoppimisen kautta. Nuoret itse eivät arvioi elämänkulkujensa etenemistä kulttuuristen standardien vaan pikemminkin omien aikuistumisen käsikirjoitustensa pohjalta. Nuorille koulutusputken katkeaminen saattaaakin näyttäytyä elämänkulkuja yhdistäväksi tekijäksi. Yhteiskuntamme ei kuitenkaan edelleenkään tarjoa nuorille muita yhteiskuntaan integroitumisen vaihtoehtoja kuin koulutusputken kautta työmarkkinoille ja aikuisuuteen kiinnittyminen. Muodollisen koulutuksen ohitse työelämään pyrkivät nuoret ovat työhalustaan huolimatta syrjäytymisvaarassa. Nykyisin peruskoulun jälkeisessä tutkintokilvassa mukana pysyminen määrittää yhä selvemmin siirtymää nuoruudesta aikuisuuteen, koska ilman riittävää koulutuspääomaa ei pääse edes kilpailemaan työmarkkinoille. Täysivaltaisen yhteiskunnallisen jäsenyyden saavuttamiseksi nuorilta vaaditaan peruskoulun jälkeen integroitumista

koulutusmarkkinoihin tavalla tai toisella sekä lineaarista etenemistä aloitetun koulutusputken lävitse. (Komonen 2000, 10-13.)¹

Tutkintoon johtavan formaalisen koulutuksen lisäksi oppimista tapahtuu läpi elämän myös muissa organisoiduissa oppimistilanteissa sekä arkipäivässä muun toiminnan sivutuotteena (OPM 2005, 11; Römer-Paakkanen ja Pekkala 2008). Euroopan yhteisöjen komissio (2001, luku 1.4) määrittelee elinikäinen oppiminen seuraavasti: *"Elinikäinen oppiminen on kaikkea elämän aikana aloitettua oppimistoimintaa, jonka tavoitteena on parantaa ammattitaitoa, tietoja ja osaamista sekä edistää henkilökohtaisten toiveiden toteutumista, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja/tai työllistettävyyttä."* Suomessa elinikäinen oppiminen on määritelty yhdeksi koulutuspolitiikkaa ja muita oppimiseen liittyviä politiikan lohkoja suuntaavaksi näkökulmaksi. Tavoitteena on, että korkea koulutustaso ja hyvät oppimistaidot luovat ihmisille edellytykset oppia jatkuvasti uutta eri tarkoituksissa, ja että ihmisillä on kaikkina ikäkausina ja eri ympäristöjä hyödyntäen mahdollisuuksia ylläpitää ja kehittää osaamistaan. Yrittäjyyskasvatus on osa elinikäistä oppimista, jossa ihmisen koulutus- ja oppimispolkujen eri vaiheissa yrittäjyyteen liittyvät valmiudet kehittyvät ja täydentyvät.

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 edistämiseksi liittyy yrittäjämäisen asenteen vahvistamiseen, innovaatioaihioiden synnyttämiseen, korkeakoulutuksessa hankitun osaamisen ja innovaatioiden pohjalta nousevan yritystoiminnan tukemiseen sekä kasvuyrittäjyyden edistämiseen. (OPM 2009, 24.)

Vaikka arkielämän erilaisissa ympäristöissä tapahtuva informaalinen oppiminen onkin jo hyväksytty yleisesti opettaja- ja oppilaitostasolla, olisi koko koulujärjestelmän rakenteiden muututtava joustavammiksi ja otettava huomioon nuorten mutkikkaat elämänpolut. Käytännössä nuoren polku peruskoulusta, ammatillisen koulutuksen kautta työmarkkinoille ei ole lineaarinen prosessi vaan

¹ Colardy ja Björnåvold (2004,71) kannattavat jaottelua, jossa (a) formaalinen oppiminen tapahtuu organisoidussa ja strukturoidussa kontekstissa, (b) nonformaali oppiminen on sulautunut suunnitelmalliseen toimintaan, jota ei välttämättä ole tarkoitettu oppimista varten, ja (c) informaali oppiminen on normaalin arkipäivän toimintaa, jota tehdään työssä, kotona perheen parissa tai vapaa-aikana. Tarkempaa käsitteellistä tulkintaa oppimisesta ei vielä ole olemassa, koska sekä formaalin että informaalin oppimisen elementit ovat olemassa lähes kaikissa oppimistilanteissa. Tärkeintä ei niinkään ole, miten erilaiset oppimistavat eroavat toisistaan vaan minkälainen keskinäinen suhde formaalilla ja informaalilla ulottuvuudella on tietyissä tilanteissa (Colley et al. 2003).

saattaa olla hyvinkin mutkikas polku, joka sisältää erilaista tekemistä ja oppimista, joka pitäisi tunnistaa ja tunnustaa sekä koulutuksessa työmarkkinoilla.

1.1 Hyvät kortit -hanke

Hyvät kortit -hanke² syntyi vastaamaan edellä mainittuihin nuorten koulutuspolkua ja työllistymistä koskeviin haasteisiin. Hankkeessa on tarkoitus luoda yhteistyöverkosto yrittäjien/yrityksien sekä ammatillisten opettajien, ohjaajien ja sidosryhmien välille. Hankkeessa pyritään myös käytännössä testaamaan joustavia oppimispolkua ja selvittämään, miten oppimispolut toimivat koulujärjestelmän ulkopuolella toimivien nuorien (alle 29-v) näkökulmasta. Hanke on tähän mennessä paljastanut polun syntymiseen liittyviä ongelmakohtia, koska oppiminen ja oppimisen ohjaus on Suomessa kytketty tiiviisti muodolliseen koulutukseen ja kouluinstituutioihin ja niissä toteutettaviin opetusjaksoihin. Hyvät kortit -hankkeen kriittisiä kysymyksiä ovat: 1) Millaista yhteistyön eri tahojen välillä pitäisi olla, jotta joustavia oppimispolkua voisi nuorille todellisuudessa rakentaa? 2) Millä tavalla yritykset, etenkin PK-sektorin yritykset, saadaan innostumaan nuorten oppimisesta ja nuorten osaamisen kehittamisestä/kehittymisestä tulevaisuudessa? 3) Miten nuoret saataisiin kiinnittymään opintoihin ja kiinnostumaan ammattikoulutuksen hankkimisesta?

Hyvät kortit -hankkeessa haetaan hyviä käytänteitä, kumppaneita ja mallia sekä verkostoja esimerkiksi Tanskasta, jossa on kehitetty oppilaitosorganisaatioiden ulkopuolella tapahtuvaa nuorten ohjausta sekä oppilaitosten ja yritysten välistä yhteistyötä. Hankkeessa on tarkoitus myös edistää rajan ylittävää TKI-yhteistyötä nuorisotakuun ympärillä. Hyvät kortit -hankkeen tiimi teki tammi-kuussa 2015 benchmarkaus- ja opintomatkan Kööpenhaminaan. Kohteina olivat Metropol ammattikorkeakoulu ja sen ammatillinen opettajankoulutus sekä TEC ammattioppilaitos. Matkan tavoitteena oli tutustua siihen, miten opiskelijoiden ohjausta toteutetaan tanskalaisessa ammatillisessa koulutuksessa. Hyvät kortit -tiimissä matkusti kolme Haaga-Helia ammattikorkeakoulun tutkija-opettajaa,

² From Borders to Shared Space (BOSS) -hanke on ammattikorkeakoulujen OKM-rahoitteinen maantieteellisiä, kulttuurisia ja taloudellisia sekä sosiaalisia rajoja ylittävä hanke. BOSS-hankkeen tavoitteena on parantaa ja kehittää työelämän, korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten välistä raja-yhteistyötä sekä tutkimus- ja kehitystoiminnan vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta, mm. vaihtojen, yhteisten toteutuksien työelämäagentuuri- ja mentorointimallien kautta. Konkreettisine tavoitteina on mm. luoda uusia innovaatioita ja kehittämishankkeita sekä uusia kansainvälisiä kontakteja eri toimijoiden kesken. HAAGA-HELIA AMK toteuttaa BOSS-hanketta ja RAJATIETOA-työpakettia neljän pilotin kautta tulevaisuuden työn ja koulutuksen näkökulmista raja-yhteistyössä yliopistojen, korkeakoulujen ja työelämän kanssa. Hyvät kortit -hanke on yksi Haaga-Helian BOSS pilottihankkeista. Hanke on alkanut tammi-kuussa 2014 ja päättyy 31.12.2015.

kaksi ammattikorkeakoulun opiskelijaa sekä Sovinto ry:n ohjaaja. Yhden Hyvät kortit -hankkeen kohderyhmän edustajan eli ammattia ja omaa paikkaansa hakevan nuoren oli myös alun perin tarkoitus osallistua opintomatkaan, mutta matka ei lopulta sopinut hänen aikatauluihinsa.

Hyvät kortit -hankkeeseen osallistuneet amk opiskelijat toimivat toisen asteen koulutus- ja työharjoittelupaikkaa etsivien nuorten mentoreina, tutustuivat sekä Suomen että Tanskan nuorisotakuutoimintaan, kirjoittivat referaatit lukemastaan kirjallisuudesta ja materiaaleista, kirjoittivat oppimispäiväkirjaa ja hankkeen blogiin matkakertomuksen. He saivat hankkeessa työskentelemisestään opintopisteitä ja erilliset työtodistusten kaltaiset todistukset.

1.2 Opiskelu ja oppiminen ammattikorkeakoulujen TKI-hankkeissa

Ammattikorkeakoululain (932/2014 § 4) veloitteen mukaisesti: ”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.” (Finlex.) Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (ARENE) on vuoden 2015 toimintasuunnitelmassa ilmaissut edistävänsä osaamisyhteiskunnan kehittämistä niin, että ammattikorkeakouluilla on vahva rooli korkeakoulutukseen perustuvan asiantuntijaosaamisen uudistajana sekä elinkeino- ja työelämää uudistavan TKI-toiminnan ja yrittäjyyden edistäjänä. ARENEN mukaan yrittäjämäisen toiminnan edistäminen ei liity yksinomaan koulutuksen sisältöön, vaan se on kaikkeen ammattikorkeakouluopetukseen ja -oppimiseen liittyvä toimintatapa, menetelmä ja metodi. (ARENE 2015, 2-3).

Jo ammattikorkeakoulun perustehtävän perusteella ammattikorkeakouluissa on aina ollut paljon erilaisia hankkeita ja projekteja. Myös ammattikorkeakoulujen nykyinen rahoitusmalli kannustaa hakemaan ulkopuolista rahoitusta erilaisten hankkeiden kautta. TKI-toiminta on kuitenkin edelleen tuntematonta monille opiskelijoille eikä kaikilla opettajillakaan ole välttämättä kokemusta TKI-hankkeista. Opiskelijat saattavat tietämättään osallistua erilaisiin TKI-hankkeisiin, kun opintojaksojen sisään on pienimuotoisesti sisällytetty toimeksiantoja alueen yritysiltä tai muilta organisaatioilta.

Hankkeita hyödynnetään amk tutkinnoissa ja opinnoissa hyvin erilaisilla eri ammattikorkeakouluissa – ja niiden sisällä. Korkeakoulujen arviointineuvoston asettaman paneelin ((Maassen, Spaapen, Kallioinen, Keränen, Penttinen, M., Wiedenhofer, & Kajaste, 2011, 7) mukaan amk:t kyllä pyrkivät linkittämään TKI-toiminnot ja koulutuksen toisiinsa, mutta niiden institutionaaliset TKI-profiilit vaihtelevat suuresti. Kirjo vaihtelee joidenkin amk:ien moniulotteisista ja hyvin yhdistetyistä TKI toiminnoista, jotka sisältävät myös perustutkimusta, marginaaliseen koulutuksen kehittämistarpeisiin perustuviin erikoistoimintoihin, joilla on vain heikosti liittymäkohtia tutkimukseen ja innovointiin.

Maassen ym. (2011, 13-14) mukaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden osallistuminen TKI-hankkeisiin palvelee yhtä aikaa kahta tarkoitusta: 1) Koulutuksellisenä tarkoituksena on kehittää osallistuvien opiskelijoiden TKI-osaamista ja –taitoja ja 2) tiedon siirtämisen tarkoituksessa tavoitteena on täyttää julkisen tai yksityisen sektorin hankekumppaneiden tieto- ja innovaatiotarpeita. Nämä tavoitteet asettavat ammattikorkeakoulujen TKI-työlle henkilökohtaisia haasteita ja ovat suurin ero verrattuna tiedeyliopistoissa tehtävään tutkimukseen, joissa tärkeä osa TKI-toiminnoista on tohtoriopiskelijoiden ja post-doc tutkijoiden tekemää. Arviointipaneeli teki sellaisen tulkinnan, että amk opiskelijoiden TKI osallistuminen olisi luonteeltaan ’projektioppimista’ (project based learning). Vesterisen (2003, 79–82) mukaan ammattikorkeakoulussa projektilla tarkoitetaan tavoitteellista, kertaluonteista, ajallisesti määrättyä, organisoitua sekä erikseen resursoitua työelämän ja koulutuksen yhteistoiminnallista oppimis- ja kehittämistehtävää. Projektioppimisella tarkoitetaan pitkäkestoista, mielekkäiden ongelmien ympärille rakentuvaa prosessia, joka integroi eri tieteen- ja tiedonalojen näkökulmia ja käsitteitä. Projektissa opiskelijat ratkaisevat mahdollisemman todellisia ongelmia ja kehittämistehtäviä, joiden avulla he täsmentävät tavoitteitaan, keskustelevat ideoistaan, keräävät ja analysoivat tietoa, tulkitsevat tuloksia sekä tekevät johtopäätöksiä. Arviointipaneelin haastattelemat opiskelijat esittivät selkeän toiveen siitä, että TKI-toiminnalla tulisi olla huomattavasti suurempi osuus amk opinnoissa (Maassen ym. 2011, 13-14). Myös amk opiskelijoiden edustaja SAMOK toivoo, että TKI-toiminta integroitaisiin opetukseen ja se olisi merkittävänä osana opintoja, koska se hyödyttää niin opiskelijaa, ammattikorkeakoulua kuin työelämääkin (Uutinen, 2011).

Erilaisissa Haaga-Helian yrittäjyyden liittyvissä tutkimus- ja kehittämishankkeissa, kuten esimerkiksi Get a life -hanke, Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan -hanke ja kyvyt.fi yrittäjyys portfolio -hanke, on ollut mukana opiskelijoita jo vuosien ajan. Niissä saadun kokemuksen mukaan opiskelijoita on ollut vaikea rekrytoida osallistumaan hankkeisiin, koska niissä ei toimita niin sanotun normaalikaavan mukaan: Opiskelijat ovat tottuneet saamaan etukäteen täsmällisen kurssi- ja luento-ohjelman, täsmälliset harjoitustyöohjeet ja selkeästi määritellyn

arviointitaulukon sekä arvion opintojaksoon tarvittavasta työajasta. Suunnittelu- tai aloitusvaiheessa olevan TKI-hankkeen tavoitteet ja toimintatavat ovat kuitenkin usein vaikeasti hahmotettavissa jopa kokeneille tohtorikoulutuksen saaneille tutkijoille, jotka ovat itse ideoineet hankkeen. Opiskelijoilta ja hankkeisiin osallistuvilta opettajilta edellytetään epävarmuuden sietämisen ja riskinoton kykyä, jotta he uskaltavat osallistua ja innostua uutta luovista innovatiivisista hankkeista, joissa haetaan aikaisemmasta poikkeavia toimintamalleja ja ratkaisuja.

Esimerkiksi Haaga-Helian toimittajakoulutusyksikössä toteutetussa online-journalismiin liittyvässä tutkimus- ja kehittämishankkeessa tehdyn opiskelijakyselyn mukaan osa opiskelijoista piti hankkeessa toteutettuja tehtäviä hyvinä ja mielenkiintoisina, koska aito asiakas motivoi ideoimaan ja paneutumaan tehtävään. Pieni osa opiskelijoista kritisoi hankkeeseen liittyviä tehtäviä, koska ne olivat heidän mielestään 'päälle liimattuja' ja osittain pakolla opintojaksolle mukaan otettuja. (Drake 2010, 90.) Tulkin (201,113) mukaan TKI –hanke on kumppaniyrityksille taloudellinen satsaus, ja niiden näkökulmasta mahdollisimman nopea ja tehokas toiminta on tavoiteltavaa. Amk:n intressi puolestaan on oppimisessa ja siinä, miten hanke pedagogisoidaan. Tulkin mukaan vakuuttavimpia tuloksia onkin saavutettu alueellisen elinkeinoelämän ja erityisesti pienten ja keskisuurten yritysten kehittämistoiminnan tukemisessa ja edistämisessä sekä tämän toiminnan tiiviissä kiinnittämisessä ammattikorkeakoulujen jokapäiväiseen opetustoimintaan. (Tulkin 2010, 113.) Asteljoen (2010, 66) mukaan *Eri osapuolilla on erilaisia projektiin liittyviä tavoitteita. Opettaja pohtii projektin sopivuutta opiskelijoiden osaamistason kannalta. Asiakas arvioi, onko projektin tulos hyödyllinen hänen liiketoiminnalleen. Opiskelija puolestaan pohtii, onko projektista saatu arviointi suhteessa tehtyyn työhön ja muiden opiskelijoiden arviointeihin.*

Palveluyhteiskunta edellyttää työelämän, koulutuksen ja oppimisen muutosta (Aalto, Ahokas & Kuosa, 2008, 22). Projektimainen työ vaatii kykyä sietää epävarmuutta ja jatkuvia muutoksia. Työelämä vaatii yhä enemmän henkilökohtaista vastuun ottamista ja itsensä johtamista ja koulutuksen pitää edistää eri osaamisten yhdistelyä ja vuorovaikutustaitoja. Tulevaisuuskuvan toteutumiseen tarvitaan kykyä käynnistää innostusta ja osallistumista. (Valtioneuvosto 2013.)

2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tässä artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakoulun Hyvät kortit TKI-hanketta yrittäjämäisen oppimisen kontekstina ja amk opiskelijoiden kokemana. Tutkimuksen tarkoituksena on pikemminkin kokeilla yrittäjämäisen oppimisen erilai-

sia toteutustapoja ja kehittää käytännön yrittäjyyspedagogiikkaa kuin testata tai kehitellä yrittäjämäisen oppimisen teorioita. Tavoitteena on soveltaa yrittäjämäistä oppimista autenttisisessa työelämälähtöisessä TKI-hankkeessa ja löytää näkökulmia yrittäjyyspedagogiikan edelleen kehittämiseen. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opiskelijat kokivat autenttiseen työelämän TKI-hankkeeseen osallistumisen?
2. Miten opiskelijat kokivat oman toimintansa hankkeen aikana?
3. Miten opiskelijat kokivat oppimisen oikeassa hankkeessa?

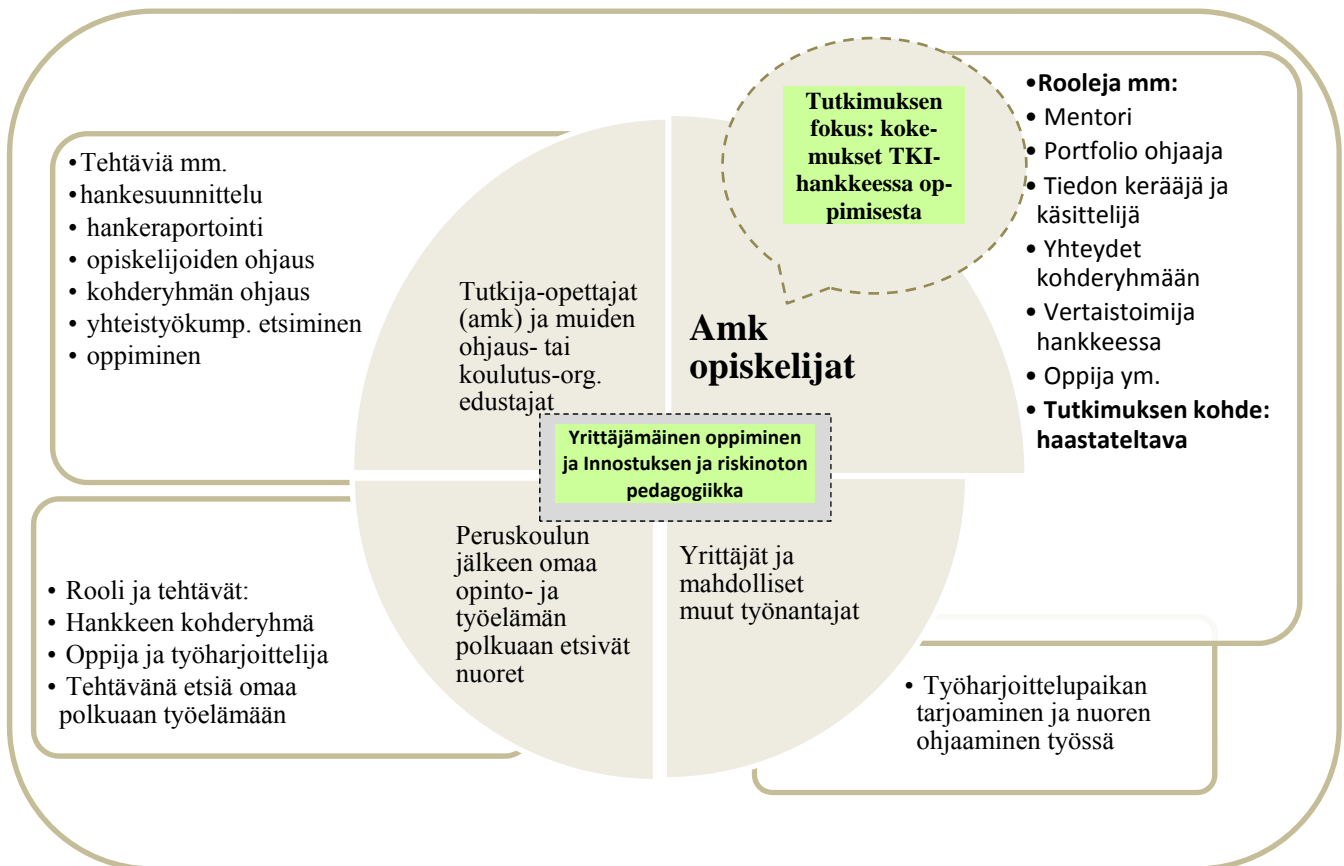
Tässä artikkelissa on aluksi pohdittu, miksi amk opiskelijoiden olisi tärkeää päästä osallistumaan autenttisiin TKI-hankkeisiin. Seuraavaksi esitellään tutkimusta ohjaavia teoreettisia ja pedagogisia lähtökohtia sekä tutkimusasetelma. Sen jälkeen esitellään empiiriseen aineistoon pohjautuen tutkimuksen keskeiset havainnot ja pohditaan, miten kehittämishankkeen yrittäjämäinen oppimisorientaatio voi käytännössä tukea amk opiskelijan oppimista. Lopuksi reflektoidaan havainnot ja yleisemmällä tasolla.

3 Teoreettista taustaa ja tutkimusasetelma

Tässä artikkelissa esiteltävän tutkimuksen konteksti on Hyvät kortit –TKI-hanke, jossa tehtävää kehittämistyötä voidaan luonnehtia Living Lab tyypiseksi toiminnaksi. Living Lab –toiminta on käyttäjälähtöistä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa, jossa käyttäjä otetaan aktiiviseksi toimijaksi tuotteiden ja palveluiden kehittämiseen. Käyttäjälähtöisyys toimintatapana tarkoittaa kokonaisvaltaista käyttäjän huomioimista ja käyttäjäryhmästä inspiroitumista. Siihen liittyy tiiviisti käyttäjien kuunteleminen ja halu ymmärtää käyttäjää. Käyttäjälähtöinen yritys tai organisaatio ymmärtää, ettei itse tiedä kaikkea, vaan käyttäjien osaamista ja tietämystä hyödynnetään, koska käyttäjillä on tuotteiden ja palvelujen kehittämisen kannalta tärkeää tietoa. Käyttäjät osallistuvat tuotteen tai palvelun kehittämistyöhön tuomalla kehitysideoita, toteuttamalla niitä ja antamalla palautetta. (Heikkanen ja Österberg 2012, 12 ref. Lammi 2005 ja Orava 2009.) Hyvät kortit -hankkeessa halutaan kehittää sellaisia käytännön toimintamalleja, joiden avulla peruskoulun päättävä nuori voisi rakentaa omanlaisensa polun koulutuksesta työelämään. Peruskoulun päättänyt nuori on kehittämishankkeen kohde eli kehitettävän toimintamallin käyttäjä. Hankkeen muut toimijat ovat tutkija-opettajat, ohjaaja-opettajat, amk-opiskelijat, mahdolliset työharjoittelupaikan tarjoajat, erilaiset koulutusta tarjoavat organisaatio- ja benchmarkausmatkan yhteistyökumppanit. Tanskaan suuntautuneen benchmarkausmatkan yh-

teistyökumppaneiden kanssa reflektoidaan Suomen ja Tanskan kokemuksia koulutuspolkujen kehittämistyössä ja nuorisotakuun kaltaisten järjestelmien soveltamisessa.

Tässä artikkelissa esitellyn tutkimuksen fokus on rajattu koskemaan hankkeeseen osallistuneiden amk opiskelijoiden kokemuksia oppimisesta autenttисessa työelämälähtöisessä TKI-hankkeessa, jossa sovelletaan Haaga-Helian yrittäjyyden hankkeissa aikaisemmin kehitettyä niin sanottua innostuksen ja riskinoton pedagogiikkaa. Opiskelijoiden kokemuksia tarkastellaan yrittäjämäisen oppimisen ja riskioppimisen teorioiden valossa.



Kuvio 18. Tutkimusasetelma: Artikkelissa esitellyn tutkimuksen asemointi Hyvät kortit -hankkeen kontekstissa.

3.1 Innostuksen ja riskinoton pedagogiikka

Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan tarkoituksena on tukea opiskelijoiden yrittäjämäistä käyttäytymistä, yrittäjämäistä ajatusmaailmaa, yrittäjämäistä toimintatapaa, yrittäjämäistä oppimista ja sekä auttaa opiskelijoita työllistämään itsensä yrittäjinä. Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan kehittämisen takana oli

tarve kehittä väline tai pedagoginen malli, jonka avulla voidaan ohjata opiskelijoiden yrittäjämäistä oppimisprosessia amk-opinnoissa. Innostuksen ja riskinoton pedagogiikkaan on kehitetty eksploratiivisen tutkimuksen avulla, mikä tarkoittaa, että tutkimuksen tiedonhankinta tapahtuu kirjallisuudesta, sekundäärisistä lähteistä ja asiantuntijoilta. Eksploratiivinen tutkimus on joustavaa ja se muotoutuu tutkimusprosessin aikana. Aineistoa kerättiin opiskelijoiden, opettajien, opinto-ohjaajien ja yrittäjyyden ohjaajien ryhmähaastatteluilla, henkilökohtaisilla keskusteluilla/haastatteluilla ja työpajoissa (yhteensä noin 60 henkilöä) syksyllä 2012. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysi -menetelmällä. (Potinkara, Römer-Paakkanen, Suonpää and Kiviniemi 2013a; Potinkara, Römer-Paakkanen ja Suonpää 2013b.)

Kuviossa 19 esitetään Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan konstruoitu malli, jossa innostus, riskinotto ja uteliaisuus yhdessä aktivoivat ja synnyttävät yrittäjämäisen oppimisen prosessin. Yrittäjämäisessä oppimisessa sekä opiskelijat että opettajat ovat oppijoita, jotka ovat uteliaita löytämään uusia ratkaisuja, johtopäätöksiä ja uudenlaisia toimintatapoja. Opettamisen-oppimisen systeemi vaikuttaa opiskelijan menestymiseen ja oppimisen tuloksiin. Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan mukaan oppiminen tapahtuu yhteistoiminnallisesti opettajien, opiskelijoiden ja työelämän ja yritysten toimijoiden kanssa. Tässä oppimisprosessissa opettajat ovat oppimisen mahdollistajia. Opiskelijoiden tärkein tehtävä on havaita ympärillään olevia mahdollisuuksia. Oppiminen tapahtuu todellisessa ympäristössä, mikä edellyttää kaikilta prosessiin osallistuvilta sitoutumista ja kiinnostusta. Se edellyttää myös jatkuvaa oppimisen arvioimista sekä reflektointia ja jakamista. Sekä opiskelijoiden että opettajien pitää olla aktiivisia ja halukkaita kehittää, testata ja oppia lisää sekä ottaa erilaisia riskejä.



Kuvio 19. Innostuksen ja riskinoton pedagoginen malli (Potinkara, Römer-Paakkanen ja Suonpää 2013).

Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan mukaan innostus, riskinotto, uteliaisuus ja yhteisöllisyys ovat yrittäjämäisen oppimisen peruselementtejä. Innostus, riskinotto ja uteliaisuus ovat toisistaan riippuvaisia tekijöitä: Uteliaisuus on kaikki! Se herättää innostuksen, joka puolestaan johtaa positiiviseen riskinottoon.

Kyrön (2008) mukaan riskinottamiseen liittyy sekä epätietoisuus (uncertainty) että laajempi epävarmuuden (insecurity) käsite, johon liittyy tuntemattomat ja monimutkaiset tilanteet ja toimijat sekä oppijan kyky kohdata näitä tilanteita ja toimijoita. Kyrön ja Tapanin (2007, 285) mukaan epävarmuus ja riski käsitetään usein jopa synonyymeiksi ja monissa rikitutkimuksissa riski nähdään ympäristö- tai kysyntälähtöiseksi ilmiöksi. Tällainen tieto-orientoitunut, kognitiivinen lähestymistapa jättää ulkopuolelle epävarmuuden psykologiset ja sosiaaliset näkökulmat sekä yksilöllisen riskikäyttäytymisen, jotka ovat riskin ottamisen oppimisessa avaintekijöitä. Riskin ottamisen kyky voidaan oppia yhteistoiminnallisesti suuntautuneessa oppimisessa ja toiminta suuntautuneessa oppimisessa (Kyrö 2008).

3.2 Yrittäjämäinen oppiminen

Viitaten useisiin tutkimuksiin (mm. Akola ja Heinonen 2007, Carrier 2005, Gibb 2005, Hamidi et. al. 2008, Rae & Carswell 2000, Puhakka 2006, Saks & Gaglio

2002) Kyrö (2006) esittää, että itse yrittäjyyden käsite tai tarkemmin yrittäjämäisyyden käsite, jää edelleen haasteeksi yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen kansainväliselle tutkimukselle. Hänen mukaansa yrittäjyyden tutkimus on alkanut painottua innovatiivisuuden, mahdollisuuksien havaitsemisen ja hyödyntämisen prosessien ja valmiuksien oppimisen tutkimukseen perinteisten liiketoimintavalmiuksien osaamisen sijaan. Ruohotie ja Koironen (2000) painottavat, että oppimisprossin kannalta yrittäjyyttä voidaan tarkastella kognitiivisena, affektiivisena ja konatiivisena prosessina, jonka tavoitteena on arvonnäköalaa luovuuden ja/tai kasvun avulla. Tämä lähentyy jäsentyneesti Gibbin ajatuksia yrittäjämäisen oppimisen luonteesta tapana tehdä, nähdä, tuntea, organisoida, viestiä ja oppia asioita (Kyrö & Ripatti 2006). Edellä esitellyt määrittelyt noudattavat Kyrön mukaan pitkälti niitä odotuksia, joita Suomen politiikkaohjelma, koulutus ja tutkimusohjelma sekä kansallisen ja paikallisen opetussuunnitelman määrittelyt edustavat. (Kyrö 2006.)

Yrittäjämäisen pedagogiikan juuret juontavat sellaisesta tutkimuksesta, jossa tutkitaan, miten yrittäjät oppivat. Gibbin (1997) mukaan yrittäjät oppivat kopioimalla, ratkomalla ongelmia, oppimalla virheistä, kokeilemalla ja löytämällä. Yrittäjämäinen oppiminen on kokeilevaa ja kontekstuaalista (Cope 2005; Politis 2005; Carswell & Rae 2000). Yrittäjät oppivat myös kriittisistä tapahtumista, jotka laukaisevat refleктоivan käyttäytymisen

(Cope & Watts 2000, 104). Yrittäjät etsivät tietoa monista ulkoisista lähteistä, kuten lukemalla sanoma- ja talouslehtiä, ja osallistuvat erilaisiin tilaisuuksiin ja seminaareihin. He myös tapaavat liikekumppaneitaan, muita yksityishenkilöitä ja asiantuntijoita, kuten kirjanpitäjiä, pankkiireita, lakimiehiä, ja muita konsultteja. (Young & Sexton 2003, 156.) Eriksonin (2003) mukaan yrittäjämäinen oppiminen perustuu seuraaviin kolmeen asiaan: (1) *Mestaruuteen* - me opimme omista kokemuksestamme; (2) *Tarkkailuun* - voimme oppia muiden meille vieraaksi jäävien yrittäjien kokemuksista ja erilaisista tapahtumista, tällöin toiset yrittäjät toimivat ikään kuin epäsuorina mentoreina, ja; (3) *Sosiaaliseen* - verkostoitumiseen toisten yrittäjien kanssa ja heidän kokemuksiinsa silloin, kun he toimivat mentoreina tai valmentajina.

4 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa on havainnoitu ja haastateltu kahta ammattikorkeakoulun opiskelijaa kokeellisessa interventiossa heidän osallistuessaan yli vuoden ajan ammattikorkeakoulun Hyvät kortit -TKI-hankkeeseen yhdessä opettajien, tutkijoiden ja muiden hanketoimijoiden kanssa. Opiskelijat osallistuivat myös hankkeen benchmarking-matkaan Tanskaan. Opiskelijoille osallistuminen hankkeeseen oli opintojakso nimeltään Yrittäjyyden TKI-hanke, joka sijoittui heidän tutkinnos-

saan vapaasti valittaviin opintoihin. Heillä oli mahdollisuus saada opintojaksosta kolmesta viiteentoista opintopistettä riippuen siitä, minkä verran he osallistuisivat hankkeen toimintaan ja minkä tyyppisiä tehtäviä he tekisivät osallistumisensa aikana.

Kysymyksessä on toimintatutkimus, jossa hankkeeseen osallistuneiden amk opiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia refleктоitiin koko hankkeen ensimmäisen vuoden ajan. Hankkeen tässä tutkimusosiossa on tarkoitus kehittää ammattikorkeakoulun hankekäytäntöjä, siten että hanketoiminta olisi helpompaa kytkeä opiskelijoiden tekemiseen ja oppimiseen, jotta hanketyöskentelystä tulisi yhä suurempi ja tärkeämpi osa ammattikorkeakoulun tutkintoa. Kuulan (1999) mukaan toimintatutkimuksessa tarkoituksena on tutkimuksen avulla muuttaa vallitsevia käytäntöjä ja ratkaista erilaisia ongelmia. Siinä pyritään muuttamaan sosiaalisia käytäntöjä ottamalla toimijat aktiivisiksi osallisiksi tutkimuksessa. Myös tutkija osallistuu toimintaan ja on mukana organisaation arkipäivässä tuomalla kehittämistilanteeseen mukaan kokemukset aiemmista tutkimuksista ja niissä löydetyistä käytänteistä sekä tutkittavien omista hyvistä käytänteistä.

Heimosen ja Handelbergin (2009, 23-24) mukaan toimintatutkimuksen näkökulmasta opiskelija-yhteistyön jatkoanalysoinneissa tulisi kiinnittää huomiota sosiaalisten toimijasuhteiden kehittymiseen yhteistyön eri vaiheissa. Yhteistyö itsessään tarjoaa myös organisatorisen ja yksilön käyttäytymisen muutosmahdollisuuden. Toisaalta yhteistoiminta luo usein erilaisia haasteita ja ongelmia, joita yhteistyössä olevien toimijoiden tulee parhaansa mukaan pyrkiä ratkaisemaan sekä ennen yhteistyön syntyä että yhteistyön aikana ja yhteistyön jälkeen. Parhaimmillaan opiskelija yhteistyö edistää yhteistyössä olevien toimijoiden integratiivista oppimista ja yrittäjävalmiuksien kehittymistä sekä yhteisen uuden arvon luomista.

Hankkeen ensimmäisen toimintavuoden lopussa keväällä 2015 amk opiskelijoille tehtiin haastattelut teemahaastattelumenetelmällä. Haastatteluteemat nousivat hankkeen prosessia eli aloitusvaihe, toimintavaihe ja arviointivaihe, josta syntyi myös opiskelijoiden opintojakson vaiheistus. Opiskelijoilta pyydettiin *mieltimään tuntemuksiaan, omaa toimintaansa ja oppimistaan hankkeen aikana*. Haastattelujen lopussa pyrittiin löytämään myös niin sanottua Appreciative Inquiry (AI) -menetelmää (Cooperrider 1999; 2003) mukailleen opiskelijoiden ajatuksia siitä, *miten ammattikorkeakouluopiskelijan oppiminen TKI-hankkeessa parhaimmillaan toimisi*. Appreciative inquiry perustuu positiiviseen psykologiaan ja sosiaaliseen konstruktionismiin. Menetelmän nimenkin mukaisesti AI:ssa yhdistetään arvostaminen ja kysely. Arvostaminen viittaa siihen, että haluamme löytää ympäröivästä maailmasta ja ihmisistä mieluummin vahvuuksia ja menestystä kuin heikkouksia ja ongelmia. Inquiry eli kysely viittaa organisaation uusi-

en mahdollisuuksien tutkimiseen ja löytämiseen. (Cooperrider & Stristva 1987; Cooperrider & Whitney 2009.)

Empiirisen aineiston analysoinnissa ja tulkinnassa käytettiin apuna Kyrön (2006) riskin oppimisen prosessimallia, jossa voidaan tunnistaa kolme oppimisen vaihetta: *hämäännys, toiminta ja lisääntynyt kyky epävarmuuden hallintaan*, jota kutsutaan riskin oton oppimiseksi. (Kyrö 2006.)

Hämäännysvaiheesta (tässä tutkimuksessa käytetään termiä hämmennys) tunnistettiin suppeampi epätietoisuuden ja laajempi epävarmuuden luokka. Epätietoisuuden luokka koostui kolmesta erilaisesta hierarkkisesti järjestyneestä alaluokasta: kurssijärjestelyt, sisältö ja arvosanat. Epävarmuuden luokka liittyy pedagogiikkaan ja oppimismenetelmiin suhteessa opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin. Luokassa saattoi myös ilmetä, ja usein ilmenikin, myös epätietoisuuden kokemuksia. (Kyrö 2006.) *Toimintavaiheessa* tunnistettiin kaksi alaluokkaa sen mukaan, kuinka opiskelija kuvasi työskentely- ja oppimisorientaatiotaan: 1) yksilöllisesti suuntautunut orientaatio ja 2) yhteistoiminnallisesti suuntautunut orientaatio. (Kyrö 2006.) *Riskin oton oppimisen vaiheessa* keskityttiin siihen, kuinka opiskelijat oppivat käsittelemään epätietoisuutta ja epävarmuutta. Tässä tunnistettiin aluksi viisi erilaista oppimisprosessin tuloksena syntynyttä orientaatiota, jotka tiivistettiin kolmeen luokkaan: oppiminen yrittäjyydestä (about entrepreneurship), yrittäjyyttä varten (for entrepreneurship) ja yrittäjämäisen toiminnan kautta (through entrepreneurship). Oppiminen yrittäjyydestä tarkoittaa tietämistä yrittäjyydestä eli viittaa epätietoisuuden käsitteeseen. Luokka yrittäjyyttä varten viittaa joko tavoitteisiin aloittaa oma yritys, harjoittaa omaa liiketoimintaa tai aikomusta käyttäytyä yrittäjämäisesti toisen palveluksessa. Erilaisuus tämän luokan ja yrittäjämäisen oppimisen välillä liittyi kysymyksiin miksi ja miten oppia. Tässä luokassa niitä ei ollut tietoisella tasolla avattu, vaan olivat reflektoinneista tulkittavissa aikeina. Luokittelu yrittäjämäisesti oppimisen kategoriaan edellytti opiskelijan intentionaalista reflektointia siitä, kuinka ja miksi hän tai ryhmä on oppinut. Kyseessä ei ole vain tiedon siirtäminen ja soveltaminen käytäntöön, vaan myös tavoite oppia voidakseen luoda uusia käytäntöjä. (Kyrö 2006.)

Yrittäjämäisessä oppimisessa on keskeistä affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen konstruktion vuorovaikutteinen dynamiikka, johon liittyvien metavalmiuksien ja itsesäätelyprosessin välinen vuorovaikutus kytkeytyy toiminnallisuuteen ja yhteistoimintaan (Kyrö, Mylläri ja Seikkula-Leino 2008.)

5 Tulokset

5.1 Miten opiskelijat kokivat autenttiseen työelämän TKI-hankkeeseen osallistumisen? (Tutkimuskysymys 1)

Opiskelijoiden integroiminen TKI-hankkeen toimintaan on varsin haasteellista yhteistyösuhteen alkuvaiheessa. Haasteellisuus johtuu tavallisesti siitä, että hankkeiden tavoitteet ovat usein kompleksisia ja niiden toteuttamiseen on olemassa monenlaisia mahdollisuuksia. Lisäksi hankkeen yhteistyökumppaneilla on yleensä omat tavoitteensa ja oma näkökulmansa koko hankkeeseen. Hankkeen suunnittelu- ja alkuvaiheessa myös hanketoimijoiden roolit ja yhteistyön käyttäytymiskoodit ovat usein varsin jäsentymättömiä ja kestää aina oman aikansa ennen kuin hankkeelle luodaan kaikkien osapuolien kannalta toimivat käytänteet ja toimintatavat.

Opiskelijoiden mukaan käytännön osallistuminen hankkeeseen oli välillä hankalaa, koska eri osapuolien aikatauluja piti sovittaa yhteen omien muiden opintojen ja lukujärjestyksen kanssa. Lisäksi muiden kurssien opettajien kanssa piti neuvotella, että saa olla pois luennoilta hanketapaamisten tai opintomatkan takia. Myös hankkeessa mukana ollut opettaja oli yhteydessä opiskelijoiden muihin opettajiin, jotta myös he ymmärtäisivät, mitä hankkeessa tehdään ja miksi näiden opiskelijoiden oli tärkeää päästä mukaan tapaamisiin ja opintomatalle.

”Aluksi kaikki oli aika sekavaa – kun ei oikein edes tiedetty, mistä on kysymys...”

Aluksi opiskelijat olivat turhautuneita ja epätietoisia, kun heidän oli vaikea hahmottaa, mitä hankkeessa oikeastaan oli tarkoitus tehdä. He eivät myöskään osanneet hahmottaa omaa rooliaan hankkeessa, koska hanketta vetävät tutkija-opettajatkään eivät aina tuntuneet tietävän, mitä seuraavaksi pitäisi tehdä. Hankkeen käynnistyminen oli hankalaa eikä hankkeeseen saatu niin paljon amk-opiskelijoita kuin oli etukäteen ajateltu. Myös autettavien ja ohjattavien nuorten rekrytointi oli ennakoitua vaikeampaa. Alkuvaiheessa näytti siltä, että koko hanketta ei päästä käynnistämään, vaikka kaikki osapuolet, joiden kanssa käytiin keskusteluja, olivat periaatteessa kiinnostuneita osallistumaan ja kokivat hankkeen erittäin tärkeäksi. Hanke vaikutti liian laajalta eikä siitä oikein saatu otetta, koska useat suunnitellut yhteistyötahot jättäytyivät hankkeen ulkopuolelle, koska he eivät saaneet asemoitua hanketta omaan työkuormaansa.

Opiskelijat olivat yllättyneitä, kun huomasivat, että heitä pyydettiin osallistumaan benchmarkusmatkalle yhdenvertaisina muiden hanketoimijoiden kanssa. Heillä oli lisäksi matkalla omana tehtävänä tutustua vierailukohteiden nuoriin

opiskelijoihin ja he saivat toteuttaa nämä tapaamiset itsenäisesti. Matkan aikana kaikilla hankkeen toimijoilla oli mahdollisuus keskustella laajemmin hankkeen taustoista, tavoitteista ja tulevaisuudesta, jolloin hanke 'aukeni' myös opiskelijoille paremmin. Opiskelijat myös ymmärsivät paremmin, että hankkeen vetäjätkin olivat välillä turhautuneita, koska hankkeen alkuvaiheessa mikään ei tuntunut etenevän ja asioita jouduttiin markkinoimaan aina uudestaan eri toimijatahoille.

5.2 Miten opiskelijat kokivat oman toimintansa hankkeen aikana? (Tutkimuskysymys 2)

”Tuntui, että oli hyödyksi, kun opastin toista nuorta tekemään itselleen portfolioita ...”

Opiskelijat kertoivat, että välillä projektit saattavat vaikuttaa väkisin tekemiseltä, jos opiskelijoita ei aidosti tarvita tai jos opiskelijoiden tuotoksia ei oikeasti hyödynnetä. Tässä hankkeessa he kuitenkin alkuhämmennyksen jälkeen huomasivat, että heillä oli hankkeessa tärkeä rooli ja tehtävä hankkeen kohderyhmän nuorien motivoinnissa ja ohjaamisessa. Molemmat opiskelijat olivat aikaisemminkin toimineet erilaisina tuutoreina (esimerkiksi lukiossa, Haaga-Heliassa aloittavien opiskelijoiden tuutorina, Callidus tuutorina ja Erasmus tuutorina) ja heillä oli halu kehittyä toisten motivoijina ja ohjaajina.

Molemmat opiskelijat olivat myös kiinnostuneita kansainvälisistä asioista ja toinen opiskelija suorittikin Haaga-Heliassa englanninkielistä tutkintoa. Opintomatka kaikkine osa-alueineen oli opiskelijoiden mielestä hieno oppimiskokemus. Opiskelijat kokivat, että he pääsivät tutustumaan mielenkiintoisiin asioihin, kun he pääsivät tutustumaan Tanskan koulutusjärjestelmään ja vierailemaan erilaisissa kouluissa. Matkaa varten he joutuivat tutustumaan myös oman maan koulutusjärjestelmään ja nuorisotakuuseen. Hankkeen aikana erilaiset yhteiskunnan kehittämisen tavoitepaperit, kuten nuorisotakuu, alkoivat elää ja niiden tarkoituskin aukeni selkeämmin.

5.3 Miten opiskelijat kokivat oppimisen oikeassa hankkeessa? (Tutkimuskysymys 3)

Koska hankkeen aihepiiri ei välttämättä kohdistunut suoraan opiskelijoiden niin sanottuihin normaaleihin opintojaksoihin ja heidän omaan koulutusohjelmaansa (liiketalous/HRM ja johtaminen ja Business Information Technology), heidän oli mietittävä opinto-ohjaajan ja hankkeessa toimivan opettajansa kanssa, miten

hankkeessa suoritettut opinnot liitetään heidän tutkintoonsa. Myös opinto-ohjaaja osallistui hankkeeseen, joten tutkintorakennetta ja hankeopintoja voitiin miettiä ja suunnitella yhdessä. Molemmille hankkeessa suoritettut opinnot sijoitettiin vapaasti valittaviin opintoihin.

Opiskelijat toivoivat ylipäätään amk opintoihin enemmän erilaisia oikeita projekteja ja esimerkiksi erilaisia workshopeja yritysten kanssa. Vaikka hankkeessa mukana oleminen aiheutti aikataulus ongelmia, opiskelijat olivat erittäin tyytyväisiä kokemukseensa ja he kertoivat, että olivat oppineet työelämästä, projekti- ja hanketyöskentelystä asioita, joita ei normaaleilla luennolla ja lukemalla olisi oppinut. Yksittäisinä opittuina asioina he listasivat esimerkiksi:

- mentoroiminen
- oikeiden ongelmien ja tilanteiden ratkaiseminen
- miten projekti tai hanke ylipäätään rakentuu ja toimii
- ymmärsi, että joskus asiat vaan kestävät niin kauan kuin kestävät
- että kaikki asiat ja suunnitelmat eivät aina toimi tai toteudukaan, vaikka tehtäisiin paljon töitä
- benchmarkausmatkalla pääsi vertailemaan eri maiden käytäntöjä ja tutustui erilaisiin kouluihin
- kansainvälistä kommunikointia ja yhteistyötä
- pääsi tutustumaan ammatillisen koulutuksen nuoriin ammattikorkeakoulun maailmassa
- sai osaamista auttaa omaa pikkuveljeään, joka kamppaili juuri samojen ongelmien kanssa, joita hankkeessa käsiteltiin
- ”aukeni, miksi joku ei suorita”
- oppii sitoutumaan pidempään tehtävään
- joutui aikatauluttamaan asioita normaali lukujärjestyksen noudattamisen sijaan
- käytännön työelämä taitoja, esimerkiksi: Miten työmatkoja ja niihin liittyvää ohjelmaa suunnitellaan ja minkälaisia dokumentteja ja raportteja niihin liittyy? Minkälaisia kokouksia ja kokousmuistioita tehdään työelämän arkipäivässä?

5.4 Yhteenveto ja johtopäätökset

Yhteenvetona Hyvät kortit -hankkeen amk opiskelijoiden haastatteluista voidaan todeta, että osallistuminen TKI-hanketyöhön tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden soveltaa opittua tietoa ja käyttää opittuja taitoja autenttisissa työelämän ympäristöissä ja tilanteissa. Lisäksi he kokivat, että yhdessä työelämän ammattilaisten ja yrittäjien kanssa he pääsivät itselleen uuden käytännön osaamisen ja tiedon

lähteille. Samalla he myös pääsivät tutustumaan tutkimus, kehittämis- ja innovointiprosesseihin käytännön tilanteissa, joissa kohdataan erilaisia ongelmatilanteita eikä kaikki aina etenekään alkuperäisen suunnitelman mukaisesti.

Tämän tutkimuksen tuloksena voidaan esittää seuraava kuvio (kuvio 20) TKI-hankkeen opiskelijoiden ja hanketoimijoiden oppimisprosessista suhteessa hankkeen etenemisprosessiin.

	Amk-opiskelijan oppiminen TKI-hankkeessa:		
	- Riskin oppimisvalmiuksien kehittyminen, epävarmuuden ja epätietoisuuden sietämisen valmiuksien kehittyminen		
	Affektiivinen prosessi	Konatiivinen prosessi	Kognitiivinen prosessi
	- Temperamentti ja tunne - Arvot ja asenteet	- Motivaatio ja tahto - Uraorientaatio, persoonalliset tyyli, mielenkiinnon kohteet	- Proseduraalinen ja deklaraatiivinen tieto - taidot, asiantieto, strategiat ja taktiikat
↓	Hankkeen suunnittelu- ja aloitusvaihe	Hankkeen toteutus- ja toimintavaihe	Reflektointi- ja oppimisen arviointivaihe (reflektointikeskustelut ja opiskelijoiden haastattelut)
→	Opiskelijan yrittäjämäinen oppimisprosessi TKI-hankkeessa		
	Alun hämmennys	Toiminta	Oppimisen ilo
	- epätietoisuus (uncertainty) & epävarmuus (insecurity) - turhautuminen - uteliaisuus - yllätys, kun huomasi pärjäävänsä autenttisissa turhauttavissa tilanteissa	- Innostunut tekeminen - yksilöllinen oppiminen - yhteistoiminnallinen oppiminen - tekemällä oppiminen - yrittäjämäinen toiminta - halu oppia ja kehittyä - halu suoriutua aidossa tilanteessa	- lisääntynyt riskin oppimisvalmius - hyödyllinen työelämän kokemus - positiivinen kokemus siitä, miten erilaisia ongelmatilanteita voidaan ratkaista
↑	Hankkeen suunnittelu- ja aloitusvaihe	Hankkeen toteutusvaihe	Hankkeen toteutuksen ja tuloksen arviointivaihe
	Uusi tutkimusaihe: Hanketoimijoiden yrittäjämäinen toiminta TKI-prosessissa ?		

Kuvio 20. Yhteenveto tutkimuksen tuloksista: Amk-opiskelijan yrittäjämäinen oppiminen TKI-hankkeessa (sovellettu Kyrö 2006 ja Kyrö ym. 2008).

6 Johtopäätökset

Opiskelijat olivat aluksi varsin hämmentyneitä ja epätietoisia hankkeen toimintatavoista ja tavoitteista. He olivat myös arkoja ottamaan kantaa ja kommentoimaan opettajien, tutkijoiden ja muiden hankkeeseen osallistuneiden toimijoiden ideoihin ja ehdotuksiin.

Sitä mukaa, kun hankkeen toimintatavat, tavoitteet, reunaehdot ja käytännöt alkoivat muotoutua ja muut hankkeen toimijat tulivat opiskelijoille tutuiksi, he alkoivat osallistua aktiivisemmin ja varmemmin hankkeeseen osallistuneiden asiantuntijoiden joukossa – he saivat itsevarmuutta ja uskallusta toimia hanketiimissä tasavertaisina asiantuntijoina. Opiskelijat kokivat oppineensa hankkeen aikana monia sellaisia työelämän taitoja, joita he eivät olisi oppineet osallistumalla vain perinteisiin opintojaksoihin.

Opiskelijat olivat tavallaan yllättyneitä siitä, miten hyvin he pärjäsivät ja oppivat alussa varsin hämmentävässä ja sekavassa hankkeessa. He oppivat ja ymmärsivät hankkeen aikana, että myös hankkeeseen osallistuneet opettajat olivat hämmentyneitä ja turhautuneita, kun hanke ei käynnistynytäkään suunnitelmien mukaisesti.

Hyvät kortit -hankkeen hanketoimijana ja tutkijana sekä haastateltujen opiskelijoiden opettajana voisin nostaa esille muutamia muitakin asioita, jotka eivät nousseet suoraan esille opiskelijoiden haastatteluissa, mutta jotka näkyivät vahvasti käytännössä. Näitä asioita ovat toimijoiden vahva luottamus muihin yhteistoimintaprosessien aikana sekä se, että hankkeessa ei ilmennyt hierarkisia valtasuhteita eri toimijoiden välillä. Alun hämmennyksen jälkeen opiskelijat ”sulautuivat” hankkeen tiimiin tasavertaisina asiantuntijoina, joilla oli oma tärkeä osaamisalueensa ja roolinsa.

Hanketoimintaan osallistuminen tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden tarkastella yrittäjämäistä toimintaa luonnollisessa toimintaympäristössään. Lisäksi he voivat tutustua erilaisten toimijoiden sosiaaliseen kanssakäymiseen ja yhteistyön eri muotoihin. Yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta opiskelijan osallistuminen hanketoimintaan tarjoaa eräänlaisen innovatiivisen tutkimusympäristön yrittäjämäisen toiminnan tarkastelulle yhteistoiminnan luonnollisessa ympäristössä. Opiskelijoiden osallistuminen hankkeeseen on tarjonnut myös artikkelin kirjoittajalle mahdollisuuden luoda ja kehittää yhteistyösuhteita, analysoida ja ratkaista erilaisia yhteistoiminnassa nousseita ongelmia yhdessä opiskelijoiden kanssa.

LÄHTEET

Aalto, Ahokas & Kuosa, 2008. *Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030. Menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti*. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun kauppakorkeakoulu. TUTU-julkaisuja 1/2008. 58 s.

http://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutu-julkaisut/Documents/Tutu_2008-1.pdf (Luettu 10.8.2015)

ARENE (2015). *ARENE ry:n toimintasuunnitelma vuodelle 2015*.

http://www.arene.fi/sites/default/files/PDF/ts_tk/TS2015_2.pdf (Luettu 15.8.2015)

Asteljoki, S. (2010). *Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden palvelutoiminta yrittäjämäisen ja yhteistoiminnallisen toimintatavan rajapinnassa*. Turun ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia 32. Väitöskirja: Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, 2010
<http://www.doria.fi/handle/10024/64115> (Luettu 15.6.2015)

Carswell, M. & Rae, D. (2000). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning.

Journal of Small Business and Enterprise Development, 8(2), 150-158.

Colardyn, D. & Bjørnåvold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 1. 69-89.

Cooperrider, D.L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. *Research in Organizational Change and Development*. Vol 1, 129-169.

Cooperrider, D.L. & Whitney, D. A. (2009). *Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry*. San Fransico: Berret-Koehler Publishers Inc.

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.

Drake, M. (2010). Tutkimus- ja kehittämishankkeiden integrointi opetukseen. Julkaisussa: Toivola, T. (toim.) (2010). *Yhdessä tekemällä. 11 tapaa linkittää T&K ja oppiminen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. s. 68-81. <http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-jaliitteet/Palvelut/Julkaisut/tutkaweb.pdf> (Luettu 23.8.2015)

Erikson, T. 2003. Towards a Taxonomy of Entrepreneurial Learning Experiences Among Potential Entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. Vol. 10, Number 1.

- Euroopan yhteisön komissio (2001). *Euroopan yhteisön komission. Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen - "Jos teet suunnitelmia vuodeksi, kylvä viljaa. Jos teet suunnitelmia vuosikymmeneksi, istuta puita. Jos teet suunnitelmia eliniäksi, kouluta ihmisiä."* Kiinalainen sananlasku: Guanzi (n. 645 eKr.) /* KOM/2001/0678 lopull. */<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:52001DC0678> (Luettu 15.8.2015)
- Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932> (Luettu 23.8.2015)
- Gibb, A.A. (1997). Small firms training and competitiveness. Building upon the small business as learning organization. *International Small Business Journal* 14(3), 13-29.
- Heikkanen, S. & Österberg, M. (toim.) (2012). *Living Lab ammattikorkeakoulussa*. Ammattikorkeakoulujen neloskierre -hanke /HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. s. 99.
http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/94662/Living_Lab.pdf?sequence=1 (Luettu 23.8.2015)
- Heimonen, T. & Handelberg, J. Yrittäjä-opiskelija -yhteistyö: Kohti integratiivisen oppimisen ja hyödyn mallia. Julkaisussa: Kansikas, J., Kyrö, P., Seikkula-Leino, J. & Römer-Paakkanen, T. (toim.) 2009. *Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema – Yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa*. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta. Julkaisuja N:o 176/09 163 s.
- Isaksson, A., Rainio, O., Vainio, V. & Juslin, J. (2014). TULEVAISUUDEN TYÖ ja OPPIMINEN, korkeakoulujen, rajayhteistyön ja työelämän yhteistoiminta – ”From Borders to Shared Space”. *AMK-lehti // Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*, No 4 (2014).
<http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1625/1549> (Luettu 5.7.2015)
- Komonen, K. (2000). Koulutusyhteiskunnan marginaalissa – ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen polut. Julkaisussa: Viitanen, R. (toim.) 2000. *Nuorisokasvatus ammattina - interventioita osattoman nuoren arkeen -verkkojulkaisun artikkelit*.

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/nuorisokasvatus-ammattina> (Luettu 5.7.2015)

http://youthresearch.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Komonen_Katja.pdf (Luettu 5.7.2015)

Kuronen, I. (2010). *Peruskoulusta elämäkouluun*. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.

Kuula, A. (1999). *Toimintatutkimus: kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.

Kyrö, P. (2006). Avauksia riskin oppimiseen ja opetukseen. Julkaisussa: Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) (2006). *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia* Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu: Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja, Tampereen yliopisto.

Kyrö, P. (2008) "A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship". *International Journal of Business and Globalization*, 2(1), 39-55.

Kyrö, P., Mylläri, J. & Seikkula-Leino, J. (2008). Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämäisessä oppimisessä. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 3 /08. p. 269-296.

Kyrö, P. & Tapani, A. (2007) "Learning risk-taking competencies". In: Fayolle, A. (2007). *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Volume 1. A General Perspective. Edward Elgar Publishing Limited, UK. 320 p. pp. 285-310.

Lammi, M. (2005). Toimintatapoja markkina-, asiakas- ja käyttäjälähtöisyyteen. Julkaisussa: de Mooij, M., Kortesmäki, T., Lammi, M., Lautamäki, S., Pekkala, J. & Sinkkonen, I. (2005). *Kompassina asiakas. Näkemyksiä ja kokemuksia käyttäjälähtöisyydestä*. Teknologiateollisuus, Teknologiateollisuuden julkaisuja 7/2005, Tampere, 13–39.

Linnossuo, O. (2004). *Syrjäytymisestä selviytymiseen? : Arviointitutkimus työttömien nuorten palveluohjauksesta*. Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia. 87 s.

Maassen, P., Spaapen, S., Kallioinen, O., Keränen, P., Penttinen, M.,

Wiedenhofer, R. & Kajaste, M. (2011). *Evaluation of research, development and innovation activities of Finnish universities of applied sciences. A Preliminary Report*. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council FINHEEC. 16/2011. 26 p.
http://www.karelia.fi/tkipaivat2012/images/lisamateriaali/seminaariesitykset/evaluationof_1611.pdf (Luettu 23.8.2015)

Opetusministeriö (2005). *Elinikäinen oppiminen yliopistoissa –työryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:38. Opetusministeriö Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki. 81 s.

Orava, J. (2009). *Living Lab -toiminta Suomessa*. Aluekeskusverkoston toimintaohjelman verkostojulkaisu 3/2009. Seinäjoen teknologiakeskus. Waasa.

Politis, D. 2005. The process of entrepreneurial learning: a conceptual framework. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 29(4), 399-424.

Potinkara, H., Römer-Paakkanen, T., Suonpää, M. & Kiviniemi, S. (2013). Developing entrepreneurial learning in higher education by passion and risk-taking pedagogy. In: Catano, A. (edt.).2013. *Proceedings of the Entrepreneurship Summer University at ISCTE-IUL 2013. Volume 2 – group sessions papers*. Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE-IUL. pp. 21-31

Römer-Paakkanen, T. & Suonpää, M. 2014. *Implementing Passion and risk-taking –pedagogy*. Conference proceedings – Full papers. ESU 2014 Conference. August 18-23, 2014. Lund University.

Ross, L. & Nisbett, R.E. (1991). *The Person and the Situation: Perspectives of Social Psychology*. McGraw-Hill Series in Social Psychology. Consulting editor, Philip G. Zimbardo. Washington, D.C.

Römer-Paakkanen, T. & Pekkala, A. (2008). Generating entrepreneurship and new learning environments from student's free-time activities and hobbies. *The Finnish Journal of Business Economics* 3/2008. Liiketaloustieteellinen yhdistys ry. Helsinki. pp. 341-361

- Tulkki, P. (2010). Opetusta ja TKI-toimintaa limittävä ekosysteemi. Julkaisussa: Toivola, T. (toim.) (2010). *Yhdessä tekemällä. 11 tapaa linkittää T&K ja oppiminen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. s. 112-119. <http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Palvelut/Julkaisut/tutkaweb.pdf> (Luettu 23.8.15)
- Uutinen, L. (2011). TKI-toiminnan palveltava oppimista. *AMK-lehti // Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*, No 1 (2011). <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1292/1204> (Luettu 23.8.2015)
- Valtioneuvosto 2013. *Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko, ennakointivaihe 2013; Tulevaisuus 2030* www.2030.fi
- <http://tulevaisuus.2030.fi/millaista-suomea-tavoittelemme/tulevaisuuden-tyoeelaemae/>
- <http://tulevaisuus.2030.fi/millaista-suomea-tavoittelemme/tulevaisuuden-tyoeelaemae/?txt> (Luettu 10.8.2015)
- Vanhanen-Nuutinen, L. (2015). Hyvät kortit -tiimi Tanskassa. Hyvät kortit – tiimin matka Tanskaan – matkakertomus. *From Borders to Shared Spase (BOSS) –hankkeen verkkosivut ja blogi*. <http://borderspace.fi/hyvat-kortit-tiimi-tanskassa/> (Luettu 5.7.2015)
- Vesterinen, P. (2003). Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Julkaisussa: Kotila, H. (toim.) (2003). *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita, 79-94.
- Young, J. E. & Sexton, D. L. (2003). What makes entrepreneurs learn and how do they do it? *The Journal of Entrepreneurship*, 12(2), 155-182.

OPETTAJIEN JA OPPILAIKEN TOIMINTA YHTEISTYÖKUMPPANIKEN KANSSA

Kaarina Sommarström
Lappeenrannan teknillinen yliopisto
kati.sommarstrom@gmail.com

Tiivistelmä

- Hei ope, onko se ihan oikea työjuttu, jonka me saamme tehdä siellä 'Yritys Oy:ssa'?

Voisiko innostuneiden oppilaiden kysymys kuulostaa edellä kuvatulta, kun opettajat haluavat edistää oppilaille myönteistä asennetta työelämää kohtaan tekemällä vaikkapa jonkun yrityksen kanssa yhteistyötä koulutehtävien puitteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Vuosiluokat 7-9, 2014) kerrotaan, että opettajat voivat täydentää siihen liittyvää tietopohjaa koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Ulkopuolisena toimijana voi toimia lähialueen yritykset, organisaatiot, yhdistykset tai oppilaitokset. Voisiko yhteistyö opettajien johtamien koululuokkien ja yritysten välillä muodostua win-win-tilanteeksi, jossa molemmat osapuolet hyötyvät?

Työelämätaidot ja yrittäjäyys ei ole pakollinen kouluaine. Osa kouluista on kuitenkin ottanut sen valinnaiseksi oppiaineeksi, jolloin erityisesti yhteistyö yritysten ja organisaatioiden kanssa täydentää oppimista, mutta monelle koululle se on vielä vieras ajatus. Tutkimuksessani en paneudu erityisesti sellaisiin kouluihin, joissa yrittäjäyys opetetaan, vaan muodostan läpileikkaavan aihekokonaisuuden kaikista kouluista. **Tarkoitukseni on selvittää, millaisia haasteita ja myös onnistumisia opettajat oppilaineen kohtaavat lähtiessään kehittämään yhteistyötä jonkun toimijan kanssa.** Haastatteluisia opettajien kanssa on tullut esille, että yhteistyön laajuus vaihtelee 'ei tehdä juuri mitään'-tasolta tasolle, jossa yhteistyö erilaisissa muodoissa ja monen toimijan kanssa samanaikaisesti on osa koulun normaalia arkea ja se voi jopa ilmentyä lauseella, joka on tämän tiivistelmän alussa.

Aineisto: Tutkimuksen teoreettinen osio koostuu koulussa ja koulun ulkopuolella oppimisesta sekä työelämätaidon ja yrittäjäyyskasvatuskirjallisuudesta. Em-

piirisessä tutkimuksessani haastattelen peruskoulujen rehtoreita, aineenopettajia, opinto-ohjaajia ja luokanopettajia ja toistaiseksi olen haastatellut 41 henkilöä. Haastattelulla on kysymysrunko, mutta kysymykset ovat avoimia kysymyksiä, joten vastaajat pystyvät kertomaan omakohtaiset kokemuksensa seikkaperäisesti.

Havainnot ja ajatuksia haastatteluista: Opettajat kokevat eri tavoin tehdä yhteistyötä yritysten ja organisaatioiden kanssa. Yksi tavallisimmista esiin tulleista ajatuksista on ajan käyttö. Koulutyö on jaettu ainekohtaisiin oppitunteihin. Vierailut ja muukin yhteistyö vievät enemmän kuin yhden oppitunnin riippuen matkojen pituudesta ja ohjelman sisällöstä. Koulun ajankäytössä täytyy ottaa myös huomioon koulun alkamis- ja päättymisajat sekä ruokailuajat.

Koulujen niukka taloudellinen tilanne näyttää olevan yksi ratkaiseva tekijä, kun mietitään, mitä normaalin koulutyön ohella ja sitä täydentämään voitaisiin tehdä. Jos opettaja aikoo viedä oppilaansa vierailemaan jonnekin, tulee matkakustannuksia ja niihin ei ehkä koululla ole varattuja rahoja, joten hanke kariutuu siihen.

Muita tekijöitä, jotka ovat tulleet esiin, on jonkinlaisen mallin puute. Opettajat eivät oikein tiedä, mitä yhteiset projektit voisivat olla ja miten niissä pitäisi lähteä liikkeelle ja kenen kanssa kannattaisi rakentaa yhteistyötä. Haastateltavat kertovat, että yritysten kanssa on vaikeampi luoda kumppanuutta, koska yritykset eivät ole erityisen kiinnostuneita ottamaan oppilaita vastaan.

Avainsanat: epävirallinen oppiminen, oppilasvierailut, yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, yhteistyökumppanit, työelämätaidot

Johdanto

Perinteisen käsityksen mukaan koulut ovat oppimispaikka ja oppilaat saavat tarvitsemansa tiedot koulun kautta luokkahuoneessa ja läksyjien avulla. Oppiminen sille varatussa tilassa ja ohjaajan ohjaamana on formaalista eli muodollista oppimista (Rytkölä et al., 2011). Oppimistutkimusten (Kickul et al. (2010), Cooper et al. (2004), Kuratko (2005), Gibb (2011), Colardyn et al. (2004) mukaan näyttää kuitenkin siltä, että tämä formaali oppiminen koulussa ja luokkahuoneissa ei anna kaikkia niitä valmiuksia, mitä tarvitaan jokapäiväisessä elämässä. Kickul et al. (2010) painottaa erityisesti oppimista tekemisen välityksellä ja yrittäjyyttä täytyisi myös opiskella todellisessa ympäristössä. Cooper et al. (2004) esittää artikkelissaan, että paras tapa oppia yrittäjyyttä on tehdä yhteisiä projekteja. Sahlberg (1996) esittää näkemyksensä opetuksen muutokseen ja tuo esiin oppimisen vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, jolloin oppiminen syntyy erilaisten tekojen ja tapahtumien vaikutuksesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Vuosiluokat 7-9, 2014) kerrotaan, että opettajat voivat täydentää siihen liittyvää tietopohjaa koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Ulkopuolisena toimijana voi toimia lähialueen yritykset, organisaatiot, yhdistykset tai oppilaitokset. Luokkaoppiminen täydentyy silloin non-formaalilla eli epävirallisella oppimisella (Rytkölä et. al., 2011), jolloin oppijoille annetaan mahdollisuus oppia myös ympäröivien toimijoiden kuten yritysten, organisaatioiden ja muiden yhteisöjen kanssa. Koululuokat opettajineen tekevät silloin niin sanottua yhteistyötä sovituin säännöin. Yhteistyö voi muodostua vierailuista yrityksiin, yritysten edustajien vierailuista kouluihin, joko esittelemään omaa yritystään, omaa toiminta-alaa tai osallistumaan opetukseen. Yhteistyö voi muodostua myös erilaisista projekteista, yhdessä tekemisestä tai tapahtumista. Yhteistyömuodot lienevät kekseliäisyydestä kiinni, kuitenkin niin, että osapuolet sopivat tekemisen suuntaviivat ja rajat ennen yhteistyöhön ryhtymistä.

Miten järjestetään koulussa yhteistyö koulun ulkopuolisen toimijan kanssa ja miten saadaan yhteistyökumppaneita? Mitkä ovat opettajien käytännöt toiminnasta ulkopuolisten toimijoiden kanssa? Tutkimuksessani pyrin ensisijaisesti tuomaan esiin opettajien käytänteitä, asenteita ja näkemyksiä yhteistyöhön. Toiseksi tarkoitus on löytää esteitä, jotka vaikeuttavat yhteistyötä sekä kompastuskiivä, joihin yhteistyöyritykset voivat kariutua, mutta niiden ohella myös koettuja onnistumisia, jotka voisivat olla hyödyksi myös toisille opettajille.

Keskeiset käsitteet ja teoreettinen viitekehys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa peruskoululuokkien tekemästä yhteistyöstä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Erityisen painoarvon saa yhteistyö yritysten kanssa, sillä onhan Opetushallituksen opetussuunnitelmassa ollut suositus yrittäjyyskasvatuksesta jo vuodesta 1994 lähtien (Opetushallituksen opetussuunnitelma, 2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Vuosiluokat 7-9, 2014) mainitaan, että opettajat voivat täydentää siihen liittyvää tietopohjaa koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Sen lisäksi uudessa tulevasa opetussuunnitelmassa painotetaan yli oppiainerajojen ulottuvia aihekokonaisuuksia ja valmiuksia, jotka koulun tulisi tarjota oppilaille sekä yrittäjyyskasvatuksen merkitystä (Opetushallitus, 2014).

Tutkimukseni teoreettinen osa muodostuu formaalista ja nonformaalista oppimisesta, vierailuista yrityksiin ja yritysten vierailuista kouluihin, koululuokkien ja yritysten yhteisistä projekteista ja yhteisistä tekemisistä. Yrittäjyyskasvatus muodostaa myös merkittävän osan tutkimukseni teoreettisesta osasta. Yrittäjyyskasvatuksessa opettajat ovat erittäin keskeisessä asemassa, mikäli he haluavat an-

taa oppilaille tilaisuuden tutustua ympäristöön, jolla liittyy läheisesti oppiaineeseen. Erityisen merkityksen vierailut ja yhteistyö yritysten kanssa saa yrittäjäyyskurssien yhteydessä, koska oppimisympäristöllä on silloin erityinen merkitys (Ahvenharju et al., 2011).

Metodologia ja aineisto

Tutkimukseni koskee peruskoulun luokkien toimintaa oppimistilanteissa, kun opettajat ovat ottaneet opetukseensa mukaan jonkun ulkopuolisen tekijän. Opettajat toimivat tilanteissa opettajina ja yksittäisinä henkilöinä ja näkevät oppimistilanteet ja yhteistyöprosessit yksittäisen henkilön aistein havaittuna.

Tutkimuksessani käytän laadullista lähestymistapaa. Laadullinen tutkimus soveltuu parhaiten tutkimuksessa, joka käsittelee ihmisen toimintaa (Eskola et al., 2000). Sen lisäksi laadullinen tutkimus tuo esille ilmiöitä sellaisina kuin ne havaitaan ja kokemuksia osallistujien näkökulmasta katsottuna.

Kerään aineiston tutkimukseeni haastatteluilla. Haastateltavat henkilöt ovat peruskoulun yläasteen tai yhtenäiskoulujen rehtorit, aineenopettajat, opinto-ohjaajat sekä luokanopettajat. Luokanopettajat opettavat peruskoulun ala-asteen puolella nuorempia oppilaita. Suomen peruskouluissa yrittäjäyys ei ole pakollinen aine, mutta sen voi valita vapaavalinnaiseksi aineeksi. Näin ollen kaikissa kouluissa ei ole varsinaisesti oppiainetta yrittäjäyys. Siitä huolimatta opettajilla on mahdollisuus tehdä yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa oman oppiaineensa puitteissa. Toisin sanoen opettajat voivat tehdä oman harkintansa mukaan yhteistyötä erilaisten tahojen kanssa riippumatta siitä, onko koulussa oppiaineena niin sanottu nuori yrittäjäyys tai ei. Tähän tutkimukseen olen ottanut mukaan kouluja riippumatta siitä, opetetaanko koulussa yrittäjäyttä vai ei.

Haastattelut koostuvat puoliavoimista kysymyksistä. Haastateltavat pystyvät kysymyksiin vastatessaan kertomaan oman käytäntönsä ja näkemyksensä yhteistyöhön. Haastattelurunkoa pyrin täydentämään lisäkysymyksillä saadakseni mahdollisimman kattavan kuvan kunkin haastateltavan asenteista, mielipiteistä, toiminnasta ja siihen liittyvistä käytännön seikoista. Kukin haastattelu tuo esiin kouluarjen toiminnon kyseisessä koulussa.

Tein haastattelut suomalaisissa joko ruotsinkielisissä tai suomenkielisissä kouluissa. Ruotsinkielisissä kouluissa haastattelukielenä käytin ruotsia ja suomenkielisissä kouluissa suomea. Haastateltavat koulut eivät ole jollain tietyllä alueella, vaan ne ovat eri puolilla Suomessa ja pyrkimykseni on saada maantieteellisesti mahdollisimman monilta alueilta haastatteluja. Pyrin myös saamaan haastatteluja

kaupunkialueella ja maaseudulla toimivilta kouluilta. Haastattelut on tehty pääsääntöisesti sen koulun tiloissa, jossa haastateltava työskentelee.

Haastatteluja henkilöitä on 41, joista rehtoreita on 11, aineenopettajia 12, aineenopettajia oppiaineessa nuori yrittäjäyys 5, opinto-ohjaajia 7 ja luokanopettajia 6. Haastattelujen pituus vaihtelee noin 20–60 minuuttia riippuen siitä, miten paljon haastateltavalla on kerrottavaa aiheesta. Pilottihaastattelut on tehty kesän 2014 aikana ja varsinaiset haastattelut loppuvuodesta 2014 ja alkuvuodesta 2015.

Poimintoja aineistosta

Olen muuttanut nauhoitetut haastattelut tekstimuotoon ja olen poiminut joitakin havaintoja vaikkakaan varsinaista analyysia en ole vielä tehnyt. Haastateltavien vastaukset vaihtelevat toisaalta paljonkin, mutta toisaalta yhtäläisyyksiäkin löytyy. Vaihtelevuudesta voi todeta, että yhteistyö koululuokkien ja ulkopuolisten toimijoiden kanssa vaihtelee 'ei tehdä juuri mitään'-tasolta aina toiseen ääripäähän, jossa yhteistyö kuuluu jokapäiväiseen toimintaan ja se kytkeytyy mutkattomasti koulun arkeen niin, että sitä ei juuri pidetä minään erityisenä piirteenä vaan se on osa koulun jokapäiväistä arkea.

Opettajat työskentelevät suuren osan ajastaan yksin oppilaidensa kanssa (Sahlberg, P., 1996). Toisin sanoen opettajalla ei ole ketään muuta aikuista luokahuoneessa, vaan hän ohjaa oppilaita aikuisena yksin. Oppitunneilla esiin tulleisiin suunnittelemissa tilanteihin hänen on yksin tehtävä päätös, miten jatketaan eteenpäin. Se heijastuu myös opettajan oppituntien suunnitteluun. Ne on suunniteltava niin, että ne pystytään toteuttamaan niin, ettei siellä ole muita aikuisia. Aika, jonka he pystyvät käyttämään toisten opettajien kanssa on oppituntien ulkopuolella, välitunneilla opettajainhuoneessa tai koulun päättymisen jälkeen. Mutta nämäkin ajat täyttyvät työhön liittyvistä muista tehtävistä, joten opettajilla on hyvin vähän aikaa keskusteluihin ja uusien haasteiden ideointeihin. Haastatteluissa tulee esille opettajien keskittyminen omaan aineeseensa ja huomioimaan siinä oppilaat ja heidän tarpeensa. Vaikuttaa, että aikaa jää hyvin vähän opettajien väliseen työn suunnitteluun tai uusien opetusmenetelmien hahmoteluun.

Opettajat tekevät usein suunnittelutyön yksin ja kokevat uudet elementit kuten yhteistyön laadinta jonkun ulkopuolisen toimijan kanssa jokseenkin vieraaksi ja oudoksi. Yksi tavallisimmista esiin tulleista ajatuksista on ajan käyttö. Koulutyö on jaettu kouluaineisiin ja toisaalta päivittäinen koulutyö jaettu oppitunteihin. Tämä tuo jo aikamoisen ajankäytön haasteen, jos oman oppiaineen puitteissa haluaa tehdä yhteistyötä jonkun toimijan kanssa, että miten esimerkiksi vierailun pystyy järjestämään sen oman oppituntin puitteissa. Vierailut ja muukin yhteis-

työ vievät enemmän kuin yhden oppitunnin riippuen matkojen pituudesta ja ohjelman sisällöstä. Mahdollisuus on toki niin sanotusti lainata oppitunteja toiselta opettajalta, mutta se aiheuttaa aina järjestelyjä lainata vuorostaan takaisin ja se ei aina onnistu suoraan, vaan se aiheuttaa mahdollisesti sen, että joudutaan muuttamaan myös toisten opettajien oppitunteja. Tällöin se muodostuu jo monien mielestä vaikeasti järjestettäväksi ja on jo jonkinasteisena esteenä yhteistyön luonnille.

Koulutoiminnan ajankäytössä täytyy ottaa myös huomioon koulun alkamis- ja päättymisajat sekä ruokailuajat. Monet oppilaat tulevat kouluun julkisilla kulkuneuvoilla ja kouluun tuleminen ei siis aina voida tehdä aikaisemmaksi. Toisekseen koulupäivät alkavat jo normaalisti jokseenkin aikaisin aamulla, joten ei ole mitään syytä niitä vielä aikaistaa, mikäli ei ole aivan pakottavaa tarvetta siihen. Melkein yhtä vaikeaa on esimerkiksi tehdä vierailuja niin myöhään iltapäivällä, että koulupäivä jatkuisi normaalia myöhempään. Oppilailla on koulun jälkeen urheiluharrastuksia tai kerhotoimintaa ja koulun jälkeiset ajat on varattu monien oppilaiden kohdalla tällaiseen toimintaan, joten heidän koulupäivänsä ei voi jatkaa suunniteltua koulupäivää myöhemmäksi.

Oppilailla on oikeus kouluateriaan koulussa. Periaatteessa oppilaat ovat silloin koulussa ja saavat kouluateriansa koulun ruokasalissa. Jos oppilaat eivät voi olla ruokailuvälitunnin aikana koulussa syömässä, on heille järjestettävä ruokailu joko sopimalla keittiöhenkilökunnan kanssa oppilaiden poikkeavasta ruokailuajasta tai järjestämällä eväät, jotka oppilaat ottavat mukaansa. Yleensä eväät eivät vastaa koulussa tarjottavaa lämmintä ruokaa, joten koulussa halutaan välttää sellaisia päiviä, jolloin joudutaan turvautumaan eväisiin. Eväät kuuluvat lähinnä sellaisiin poikkeuksellisiin päiviin, jolloin joudutaan olemaan koko päivä pois koulusta, mutta sellaiset päivät ovat nimenomaan poikkeuksellisia ja pyrkimys on välttää niin sanottuja eväspäiviä.

Koulujen niukka taloudellinen tilanne näyttää olevan yksi tekijä, kun mietitään, mitä normaalin koulutyön ohella ja sitä täydentämään voitaisiin tehdä. Jos opettaja aikoo viedä oppilaansa vierailemaan jonnekin, tulee matkakustannuksia ja niihin ei ehkä koululla ole varattuja rahoja, joten hanke kariutuu siihen.

Muita tekijöitä, jotka ovat tulleet esiin, on jonkinlaisen mallin puute. Opettajien on vaikea hahmottaa, mitä yhteiset projektit esimerkiksi yritysten kanssa voisivat olla ja miten niissä pitäisi lähteä liikkeelle ja kenen kanssa kannattaisi rakentaa yhteistyötä. Ruskovaara et al. (2012) on todennut tutkimuksessaan, että opettajilla ei luultavasti ole riittävästi taitoja yrittäjäyyskasvatukseen opettamiseen oppiaineena. Sama ilmiö tulee esiin, kun opettajat kertovat ajatuksistaan, miten aloittaa yhteistyötä yritysten kanssa. Yksittäiset haastateltavat kertoivat, että yri-

tykset eivät ole kiinnostuneet ottamaan peruskoululaisluokkia vieraakseen ja se on syynä, miksi yhteistyökumppanuutta on vaikea luoda yritysten kanssa.

Mahdollistavat tekijät

Rehtorit ovat avainasemassa koulujen toiminnassa. Suurin osa haastatelluista oli sitä mieltä, että vierailuja tai muita yhteistyöprojekteja ei rehtorin tarvitse tehdä, vaan että se on lähinnä opettajien tehtävä. Opettajille kuuluu käytännön toimet ja opetuksen yksityiskohtainen suunnittelu. Rehtoreilla on kuitenkin erinomainen mahdollisuus luoda kontakteja. Rehtorit edustavat koulua monissa erilaisissa tilaisuuksissa ja he tapaavat monia ihmisiä eri aloilta ja erilaisista työympäristöistä. He voivat halutessaan luoda kontakteja ja informoida opettajia niistä, jolloin opettajilla on helpompi tarttua tilaisuuteen ja lähteä yhteistyöhön saatujen tahojen kanssa.

Yksi kaikkein selvimpiä mahdollistavia tekijöitä on aktiiviset opettajat. Opettajien omalla toiminnalla saadaan useimmat hyvät yhteistyömuodot aikaan. Kouluissa, joissa tehdään paljon vierailuja ja yhteisiä projekteja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, ovat opettajat olleet aloitteentekijöitä ja väsymättä tehneet työtä yhteisten projektien eteen. Haastatteluissa tulee esiin tapauksia, joissa on ollut aktiivinen opettaja, joka on luonut toimivan vierailu- ja yhteistyökäytännön, mutta lopettanut sitten työskentelyn kyseisellä koululla ja yhteistyö on kuihtunut olemattomiin opettajan lähdettyä. Joissakin kouluissa on toiminut opettajapari, jotka yhdessä saaneet aikaan erilaisia oppimiseen liittyviä vierailuja ja tehtäviä. He ovat todenneet, etteivät he luultavasti olisi onnistuneet siinä niin hyvin, jos jompikumpi olisi yksin yrittänyt, mutta kun he ovat voineet yhdessä ideoida ja auttaa toinen toistaan, he ovat onnistuneet siinä paremmin.

Oppilaiden vanhemmat ovat työelämässä monissa erilaisissa työtehtävissä ja erilaisissa yrityksissä. Vanhemmat voisivat toimia kontaktin välittäjinä koulujen ja yritysten välillä. Jotkut koululuokat ovat saaneet tilaisuuden tarttua tällaiseen vanhempien taholta tulleeseen tarjoukseen, kun on ollut joku aktiivinen vanhempi, joka on ottanut yhteyttä ja kysynyt, olisiko oppilailla kiinnostusta tulla tutustumaan yritykseen, jossa kyseinen henkilö on työssä. Usein on kuitenkin ollut niin, että vain se koululuokka on saanut mahdollisuuden yritysvierailuun, jossa aktiivisen vanhemman oma lapsi on ja muille luokille ei samaa tilaisuutta ole tarjottu.

Erilaiset verkostot tuovat mahdollisuuksia opettajille tutustua yritys-elämään. Joissakin paikoissa on järjestettykin tapahtumia, joihin on voinut osallistua opettajat, opinto-ohjaajat ja yritys-elämän edustajat. Opettajien keskinäinen verkottuminen ja ajatustenvaihto voisivat olla mahdollistava tekijä, koska opettajilla sil-

loin olisi mahdollisuus vertailla toimintojaan ja antaa hyödyllisiä vinkkejä, miten joissakin yksityiskohdissa voi toimia.

Erittäin monessa haastattelussa tuli esiin, että koulujen taloudellinen tilanne on joko mahdollistaja tai vaikeuttaja. Koska juuri haastattelujen ajankohtana monet koulut joutuvat miettimään, miten saada budjetoidut varat riittämään, koska kunnat ovat joutuneet tiukentamaan talouttaan, on koulun taloudellinen tilanne saattanut vaikuttaa siihen, että se on koettu rajoittavana tekijänä ja tyydytty keskittymään koulutehtäviin oman koulun suojissa.

Toiveita yhteistyölle

Opettajat kokevat yritys ympäristön ja yritysten toimintatavan vieraana. Se poikkeaa huomattavasti koulu ympäristöstä. Kun opettaja vie oppilaansa johonkin toiseen ympäristöön, kaikki ei ole yhtä tuttua. Ympäristö, havaintovälineet ja vieraiden aikuisten osallistuminen opetustilanteeseen muuttaa opetusprosessia. Ei siis ole tuttua menetelmää oppimisen toteutukselle ja silloin se ei ole kiinnostava. Olisi paljon helpompaa, jos yrityksellä olisi jokin malli tai menetelmä, jonka opettajat tunsivat jo edeltä käsin, niin olisi helpompi esimerkiksi mennä vierailuille ja tehdä vastaava oppitunti yrityksessä.

Ajatus, miten lähestyä yrityksiä on jokseenkin vieras. Mitä yrityksille voisi ehdottaa sellaista, mikä voisi toimia hyvänä yhteistyöprojektina. Joissakin haastatteluissa opettajat toivoivat valmiita kanavia, miten saada yhteyttä sellaisiin yrityksiin, jotka ovat halukkaita tekemään yhteistyötä koululuokkien kanssa. Useimmat kokivat valmiiden yhteyskanavien puuttumisen esteenä ja toivoivat sellaisia. Opettajat toivoivat myös, että yritykset ottaisivat yhteyttä koululle päin ja tarjoaisivat yhteistyömahdollisuutta.

Joitakin kokemuksia oli yhteistyöstä ja siellä oli paljon hyviä kokemuksia, mutta myös sellaisia, joita olisi syytä miettiä uudelleen. Kun on kysymys peruskoulun oppilaista oppijoina, ei vielä kaikki työelämän termit ja erikoissanat ole vielä tuttuja ja silloin voi käydä niin, että se mitä yrityksessä kerrotaan, oppilaat eivät pysty omaksumaan. Toisekseen vierailujen sisältö voi olla vain kuuntelemista ja oppilaat ovat odottaneet näkevänsä, mitä siellä todella tehdään, niin vierailu onkin muodostunut pienehköksi pettymykseksi.

Muutamia toimintamalleja

Haastatteluista voi poimia joitakin mallikokonaisuuksia, joita erinäiset koulut ovat ottaneet käyttöönsä. Otan tässä esiin viisi mallia, jotka erottuvat toisistaan kokonaisina toimintamalleina.

Yhden käytännön mukaan kullekin luokalle hankitaan kummiyritys ensimmäisen yläastevuoden syksyllä ja luokka tekee tämän kummiyrityksensä kanssa yhteistyötä kolmen vuoden ajan. Tähän yhteistyöhön voi sisältyä monenlaista toimintaa. He voivat tehdä yhdessä projekteja ja tehtäviä samaisen yrityksen kanssa. Erityisiä piirteitä tässä mallissa on se, että yritys on sama kolmen vuoden ajan, mutta tekeminen voi vaihdella riippuen yrityksestä ja mahdollisuudesta tehdä erilaisia asioita. Uusia kontakteja ei toisin sanoen luoda kyseiselle luokalle, vaan he toimivat koko ajan samaisen yrityksen kanssa.

Toisen käytännön mukaan oppilaat pyrkivät ala-asteen viimeisellä luokalla ennen yläasteen puolelle siirtymistä niin sanotulle yrittäjäyyspainotteiselle luokalle. Yksi rinnakkaisluokka on jokaisella vuosikurssilla ja oppilaat tultuaan yrittäjäpainotteiselle luokalle seuraavat tätä ohjelmaa koko yläasteen ajan. Yrityskumppanit voivat vaihdella tilanteiden mukaan. Opettaja luokkansa kanssa voi tehdä lyhyitä tai pitkäkestoisia projekteja eri yritysten kanssa. Tehtävien neuvotteluissa käydään läpi, miten paljon tehtävät vaativat resursseja ja miten paljon resursseja on käytettävissä. Opettajat ja oppilaat miettivät yhdessä ja arvioivat, miten moniin tehtäviin tai projekteihin he pysyvät sitoutumaan. Tässä mallissa luodaan uusia kontakteja ajoittain ja esiin tuli, että aloitteentekijänä voi niin opettaja kuin yrityksetkin.

Kolmannessa toimintamallissa oppilaat valitsevat nuori yrittäjyyden tai vastaavanlaisen aineen valinnaisena aineena yläasteen ensimmäisenä vuonna ja sitoutuvat pitämään sen omana valinnaisaineenaan kaksi seuraavaa vuotta yläasteen aikana. Tässä mallissa opettaja luo toimintaperiaatteen itse, miten hän haluaa oppilaiden saavan tätä valinnaisainetta vastaavat tiedot yhdistämällä yrittäjyyden teoriaa ja käytännön tehtäviä yritysten kanssa. Tämän mallin mukaan voi yritykset vaihdella enemmän tai vähemmän ja opettaja luo kontaktit ja arkipäivän järjestelyt.

Omana neljäntenä mallinaan voidaan pitää edellä kerrotun kolmannen mallin kaltaista mallia. Se poikkeaa edellisestä siinä suhteessa, että oppiaine on vuosikohtainen ja edellisenä vuonna oppilaat valitsevat halutessaan nuori yrittäjyyksaineen ja seuraavat sitä seuraavan vuoden ajan. Tässä mallissa vaihtelee vierailujen määrä yrityksiin opettajasta ja yrityksistä riippuen, miten heille onnistuu yhteyksien pitäminen ja vierailujen järjestäminen.

Viidentenä ja viimeisenä mallina yrittäjäyys toimii kouluajan ulkopuolella kerhotoimintana. Yleensä tapaamiset ovat iltapäivisin kouluajan päätyttyä ja toiminta ei ole kouluaine. Aktiivisuus riippuu suuresti kerhon vetäjästä, miten hän luo puitteet kerhotoiminnalle.

Nämä erilaiset toimintamallit toimivat kouluissa ja poikkeavat toisistaan. Haastatteluissa tuli esille useamman kerran, että olisi hyvä, jos olisi jokin valmis malli olemassa, niin se helpottaisi yksittäisen opettajan työtä lähteä alusta luomaan puitteita yhteistyölle.

Pohdintaa

Opettajat oppilaineen toimivat hyvinkin eri tavoin yhdistäessään ulkopuolisen toiminnan täydentämään opetusta ja kytkemään koulutyö koulun ulkopuolella toimivaan arkeen. Voi todeta, että näkemyseroja on opettajien välillä, mutta myös yhteneviä ajatuksia on paljon.

Haastattelut tuovat esiin onnistuneita järjestelyitä, jotka ovat toimineet hyvin ja kaikki osapuolet ovat olleet tyytyväisiä ikään kuin molemmat olisivat kokeneet saavuttaneensa hyötyä, jolloin on syntynyt win-win-tilanne. Edelleen on yhteistyötapauksia, jotka pääsääntöisesti ovat toimineet, mutta joissa on vielä parantamisen varaa. On myös niitä tapauksia, jotka eivät ole juuri antaneet kummallekaan osapuolelle erityistä tekemisen iloa.

Haastatteluja on vertailtava ja analysoitava, jotta niistä pystytään löytämään ne tekijät, jotka edesauttavat hyvään yhteistyöhön koulun ulkopuolella. Niitä tekijöitä yhdistämällä voi opettaja löytää itselle sopivan toimintamallin, jota voi hyödyntää laatiessaan täydennystä opetukseensa koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Lähdeluettelo

Ahvenharju, A. and Tukkimäki-Hildén, P., (2011). Vaihtelevat oppimisympäristöt

onnistuneen yrittäjäyyskasvatuksen tukena. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.
Vammalan kirjapaino Oy. Sastamala.

Eskola, J. and Suoranta J., (2000). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.

- Colardyn, D. and Bjornavold, J., (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education* 39:1 69-89.
- Cooper, S., Bottomley, C. and Gordon, J., (2004). Stepping out of the classroom and up the ladder of learning. *Industry & Higher Education*. 18:1, 11-22.
- Gibb, A., (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*. 4:3, 233-269.
- Kickul, J., Griffiths, M. and Bacq, S., (2010). The boundary-less classroom: extending social innovation and impact learning to the field. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 17:4, 652-663.
- Kuratko, D.F., (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice* 29:5, 577-598.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus, Helsinki.
- Opetusministeriö. (2004). Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:18. Yliopistopaino, Helsinki.
- Ruskovaara, E., and Pihkala, T., (2012). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education + Training* 55:2, 204-216.
- Rytkölä T., Ruskovaara, E. and Järvinen, M. R., (2011). Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Vammalan kirjapaino Oy. Sastamala.
- Sahlberg, P., (1996). Kuka auttaisi opettajaa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.

DRAMA AS A LEARNING METHOD TO DEVELOP INNOVATION COMPETENCE

Maija Suonpää

Johanna Vuori

Haaga-Helia University of Applied Sciences

Corresponding author: maija.suonpaa@haaga-helia.fi

Abstract

A university context offers a rather challenging learning environment for developing students' innovation competence. A traditional classroom setting and scheduled learning activities create a learning environment that does not reflect working life learning practices. However, in recent years, many Universities of Applied Sciences have made progress in their pedagogical approaches toward more student-centred learning.

This paper discusses the advantages and disadvantages of drama as a learning approach for developing innovation competencies and presents a research plan on studying the effects of a drama-based intervention on students' innovation competence development. The data will be collected in the fall of 2015 from two bachelor-level business student courses in a Finnish university of applied sciences. The data collection methods will include students' self-evaluation of innovation competencies, the teacher's evaluation of the innovation competencies, three teacher interviews and a student survey on the perceptions of the educational drama method including both Likert scales and open questions.

Keywords: educational drama, innovation, competency

Introduction

Many universities of applied sciences (UASs) offer innovation courses of various kinds. It is important to the economy to have a steady flow of graduates with innovation competence who succeed in their work and thus support business renewal. Traditional university education aims for academic training, but is it enough to support the development of students' innovation competencies? The

authors believe that it is possible to develop students' innovation competence in the UAS context. Motivation for this research arises from the practical experience of teaching, where the authors have experienced students having difficulty maintaining the positive attitudes needed to develop innovation competence in complex learning situations. Students are often influenced by many defence mechanisms, which reduce their creative problem-solving capabilities and, eventually, their ability to innovate. The purpose of this study is to seek support from the arts—and particularly from an educational drama—for the development of the innovation competencies necessary for effective business education.

Marketers need to be innovative to introduce and implement new ideas to the market to acquire and retain customer relationships. In marketing and sales education, the focus has been on conventional role-play, even though educational dramas have been used in some studies (e.g. Cummins, Peltier, Pomirleanu, & Simon, 2015; Inks, Schetzle, & Avila, 2011). Generally, in these studies, established marketing knowledge is applied to the drama activities. In this study, the educational drama, as a pedagogical tool, aims to facilitate students' learning and knowledge creation with a strong focus on creativity, imagination, reflection and emotional and motivational adaptability in the learning process. Hence, this study contributes by applying educational drama as a method for learning innovation competence in marketing education.

2. Innovation competence

In this section, the concepts of innovation, competence and innovation competencies are discussed. This is followed by the brief overview of empirical studies on the development of innovation competencies in higher education institutions. At the end of this section, the concept of creativity is briefly discussed. Creativity is embedded in innovation competence, and it must be focused when developing innovation competence.

2.1 Innovation

Innovations arise out of nowhere, but an individual is needed to recognise a situation that provides an opportunity and to create, develop, and adopt an idea to solve the problem associated with that opportunity—and then to evaluate the new idea and apply resources to bring it to market (Vila, Perez, & Morillas, 2012). Schumpeter (1934) argues that an innovation by an entrepreneur results in creative destruction within the market. Drucker (1995) draws our attention to the idea that innovation is not only a technical or supply-side phenomenon but also some-

thing that creates consumer value or satisfaction. Creativity is embedded in organisational innovation, which refers to a 'successful implementation of creative ideas within an organisation' (Amabile, 1988, p. 126). Innovations can be incremental or radical. In an incremental innovation, for example, a new method is used in a new way, whereas a radical innovation causes more destruction at an organisation's strategic level (Edquist, Hommen, & McKelvey, 2001).

In the past, innovations were considered as outcomes of investments in research and development, whereas the contemporary view considers organisations as learning sites, where new products and services are produced and innovations are everyone's responsibility. In the context of organisational learning, the concept of practice-based innovation has emerged in recent years. It refers to managers' and employees' engagement in the renewal of their own practices, for example, by developing new ways of working and new products and services (Ellström, 2010). The fundamental mechanism behind practice-based innovation is workplace learning (Darsø, 2007; Ellström, 2010).

Darsø (2007) has constructed a model called diamond of innovation to enhance the understanding and 'language' of new knowledge creation in a group during the early phases of an innovation process. The model has four parameters: knowledge, relations, ignorance and concepts. The *knowledge parameter* involves scientific or individual knowledge. Individual knowledge or 'mental programming' is acquired through experience, reflection and practice. It is often static and contains the individual's knowledge assumptions. The *relation dimension* refers to different relations that individuals have with each other, for example, sympathy, antipathy, understanding, exclusion and inclusion as well as power relationships. Group members need to openly discuss interests, goals and motivations in the innovation process to enhance the group's relations. The *ignorance dimension* is about knowing or not knowing something. Individuals tend to dislike unfamiliar situations when they lack knowledge, preferring to retreat to firmer ground where they feel safer. Especially in projects targeting radical innovations, it is essential to focus on the ignorance dimension. The *concepts dimension* refers to elements that arise in a group when people attempt to describe and discuss ideas. The concepts are often discussed verbally, but different methods to present ideas (e.g. images, pictures, metaphors, drawings, slogans and flowcharts) are equally effective. All four dimensions need to be present and exploited in innovation processes, even though there is no guarantee that innovations will emerge each time (Darsø, 2007). Pässilä, Oikarinen and Vince (2012) argue that critical reflection as an organisational practice can create opportunities for generative learning. These opportunities are vital to the creation of innovations in everyday practice. Innovations that occur in workplaces are often challenged, for example, by effective everyday work practices and routines, organisa-

tional politics, feelings and emotion involved in everyday interactions with others, rigid organisational hierarchies and silos and in general resistance to change (e.g. Pässilä et al., 2012; Vince & Reynolds, 2009).

2.2 Innovation competencies

There is much overlapping use of the terms ‘competency’ and ‘competence’. Sadler (2013) explains the difference by explaining that competence consists of multiple competencies (competency in singular). Competencies are identifiable skills or practices. According to this definition, competence involves an ability to select from different competencies and then orchestrate them to achieve a particular goal in a particular context. A similar definition is given by Mulder et al. (2009), who propose that the term competence refers to the knowledge, skills and attitudes that will be needed for effective task performance and problem solving among professionals. Moreover, they define competencies as situated elements of competence that are either behaviour- or task-driven.

Another distinction between the terms is provided by Winterton (2009), who explains that the term competency is most often used to refer to the characteristics of an individual involved with superior performance in a job while the term competence (competences in the plural) is a description of what a person needs to know in order to perform well in a particular job.

In addition to the overlapping use of competence/competency, there are also different conventions for the use of the terms competence/competency and ‘capability’. For Mulder et al. (2009), capability is a synonym for competency, but Bjornali and Stören (2012), for example, favour a definition according to which competencies represent what is possible for an individual while capabilities refer to the actual realisation of those competencies. Moreover, some researchers use capability as an organisation-level term (e.g. Kallio, Kujansivu, & Parjanen, 2012).

While there clearly does not seem to be a consensus regarding the use of the terms, in this paper we have chosen to use ‘innovation competency/ies’ as the key concept. With this term, we refer to identifiable individual-level abilities that are needed in successful innovation creation. We argue that these competencies can be observed, assessed and developed. We emphasise that although this definition accentuates the competencies of an individual, we see the manifestation of these competencies as a social phenomenon, that is, as taking place in a social setting involving more people. Thus, we share Darsø’s (2012) view of innovation competence, where she defines innovation competence as creating innovation by navigating together with others under complex conditions.

We use the term ‘learning outcomes’ to refer to the descriptions that are defined by education providers regarding what students must be able to master at the end of the learning process (e.g. Morcke, Doinan, & Eika, 2013). Moreover, when we discuss ‘innovation capabilities’, we refer to organisational-level characteristics.

2.3 Empirical studies on the development of innovation competencies

A few studies provide insight into which competencies are considered to promote students’ abilities to innovate later in workplaces. Bjornali and Stören (2012) examined comprehensive survey data collected from nearly 11,000 higher education graduates in 12 European countries in 2005. Their results show that graduates’ professional and creative competencies were strongly linked to the introduction of innovations in their workplaces after graduation. Communication competency (present ideas and report them to others) as well as championing competency (assert authority) and brokering competency (take initiatives to establish external contacts and inform others) were found to be important for later innovation activity. On the other hand, competences related to efficiency and productivity were less important for introducing innovation after graduation. One significant finding was that engineering graduates were most likely to introduce innovations, whereas business and administration graduates were least likely to do so (Bjornali & Stören, 2012). Vila, Perez and Morillas (2012) analysed survey data from 5,400 Spanish university graduates in 2005. They studied which teaching and learning modes used in higher education practice improved the graduates’ acquisition of competencies to innovate at their workplaces after graduation. They concluded that proactive teaching and learning modes in general, and problem-based learning in particular, are effective ways to develop graduates’ innovation competencies.

Nielsen’s (2015) qualitative study focused on teachers’ reflections on factors that should be considered in the assessment of students’ innovation competency. The thematic analysis revealed five subcompetencies relevant to innovation competency: creative competency, collaborative competency, navigation competency and communication competency (Nielsen, 2015). While most studies focus on the development of an individual’s innovation competencies, a Finnish UAS has adopted an innovation pedagogy that emphasises group-based and networked learning together with working life (Kettunen, Kairisto-Mertanen, & Penttilä 2013). The INCODE Barometer was developed for the assessment of innovation competence in a higher education setting. The tool consists of three dimensions of capacities and skills: individual, interpersonal and networking. Each of these dimensions is further divided into behaviours and skills relevant to the develop-

ment of innovative competence (Watts, Marin-Garcia, Carbonell, & Aznar-Mas, 2012; Watts, Garcia-Barbonell, & Adreu-Andres, 2013).

2.4 Creativity

Creativity is embedded in innovations. Creative ideas and creative problem solving are key ingredients in the creation of innovations. Creativity is a complex psychological concept. Sternberg and Lubart (1999) define seven creativity approaches: mystical, psychoanalytic, pragmatic, psychometric, cognitive, social-personality and confluence approaches. Most creativity approaches consider creativity as an individual-level ability and an outcome of an activity (Nickerson, 1999). A creative person has an ability to produce novel and useful ideas within the task constraints (Sternberg & Lubart, 1999). Amabile (1988) adds that creativity can occur at a team or organisational level. Affective, conative and cognitive domains determine a person's creative potential (Nickerson, 1999). Motivation, especially internal motivation, plays an important role in the creative process (Amabile, 1988; Collins & Amabile, 1999). Csikszentmihalyi (1999) proposes that creativity is not only a psychological event; cultural and social aspects of creativity are equally important. In his opinion, creativity is a process, and it produces a creative outcome if it is applied in practise by others.

A creative insight is a cognitive act, but developing it into an innovation requires emotional competencies such as self-confidence, initiative, persistence and persuasion (Goleman, 1998). Emotions are intertwined with cognitive processes, and by activating emotions it is possible to change attitudes (Snow, Corno, & Jackson, 1994). Attitudes often determine the willingness of people to activate their creative potential, which is needed in an innovation process. The authors argue that educational drama can trigger and activate the emotional abilities to be creative. In the following paragraphs, arts-based learning and methods are discussed in relation to innovations.

3 Arts-based learning and educational drama

In this section, an overview of the concept and methods of arts-based learning is presented along with arguments for its use in business education. This is followed by a brief overview of the concept, categories and empirical studies of educational drama in marketing and sales education. At the end of this section, the ideas of a learner and learning through educational drama are presented.

3.1 Arts-based learning

An increasing number of articles are focusing on the use of arts-based learning and methods in business education (e.g. Adler, 2006). A successful organisation is capable of transforming and adapting itself to an uncertain and unpredictable market environment. This, in turn, requires both managers and employees to practise analytical and rational thinking blended with intuitive and emotive thinking (Adler, 2006). In business education, emotions are considered to interfere with the management of stable and controlled organisational processes. Even so, employee potential is an important element in organisational value creation processes, and employees' emotive knowledge (e.g. passion, morals, energy) is a key success factor in value creation (Schiuma, 2011). Arts-based-learning methods recognise the importance of both rational and emotive knowledge in a knowledge construction process for action. The sensory system initiates the information acquisition process. Information is further elaborated by the rational and emotive minds, which are intertwined and interact together to construct knowledge for action. The emotive mind influences effective and efficient thinking in the same way that the rational mind influences the regulation of feelings. It is easy to understand how, for example, feelings such as anger or depression influence an individual's information processing capacities and further actions (Schiuma, 2011).

The idea behind the use of arts-based learning methods in business education is not to train managers to become artists but to provide them with artistic processes, skills and experiences as tools to enhance learning in non-artistic disciplines. Like artists, business people need to be more creative and produce new ideas, which can then be tested in the market (Adler, 2006; Taylor & Ladkin, 2009).

Arts-based methods are categorised in a variety of ways. Taylor and Ladkin (2009) developed a typology of arts-based processes to describe and categorise arts-based methods in managerial development. Artistic skills can be transferred through the projective technique, the illustration of essence and making. *Projective techniques* use arts to promote an individual's reflection through projection, where an artistic object is discussed rather than discussing a specific, often emotionally laden issue directly. *An illustration of essence* uses art to help managers understand and connect personally to the universal aspects of management/leadership, for example, the essence of leadership, through resonating with their own experience. *Making* is the act of making 'art', during which an individual can gain deeper connection to his or her own presence. This can be accomplished when making, for example, sculptures, masks or collages (Taylor & Ladkin, 2009).

Kerr and Lloyd (2008) argue that arts-based learning develops creative skills, expanded personal awareness, imagination, collaboration and adaptability. According to Schiuma (2009), the following soft skills can be influenced in arts-based learning processes: creativity, imagination, flexibility, risk taking, observation, awareness, criticism, improvisation and energising oneself and others.

Arts-based learning has both strengths and weaknesses. In arts-based interventions, participants may not consider themselves artistic, which can influence the outcomes of the intervention. In addition, participants may experience difficulties in translating the learning back to organisational life (George, 2006, as cited in Taylor & Ladkin, 2009).

In a three-year combined qualitative and quantitative study, Kerr and Lloyd (2008) found arts-based learning methods to increase participants' perceptions of their own and others' creative capabilities and to improve intrinsic motivation. Arts-based learning can be transformational for participants (Kerr & Lloyd, 2008). Mezirow (2009, p. 92) defines transformative learning as 'a process by which we transform problematic frames of reference (mindsets, habits of mind, meaning perspectives) sets of assumption and expectation-to make them more inclusive, discriminating, open, reflective and emotionally open to change'. Without changes in the current frames of reference, a person continues to think and behave in a similar fashion from one activity to another.

3.2 Educational drama

As a teaching method, drama shares some similarities with role-play; drama and role-play share a common theme of using the imagination of the participant to create a world from which he or she can learn (van Ments, 1999). However, the main differences between drama and role-play stem from the emphasis on the real-life resemblance of role-play on the one hand and the artistic elements of drama on the other (e.g. van Ments, 1999; Eriksson, 2009). There is a difference between conventional role-play and educational drama. In a conventional role-play, for example, in a sales skills role-play, students practice and rehearse sales processes and sales skills in class, whereas in an educational drama role-play, students take on the role of a sales person and experience it first-hand within the drama (Pearce & Jackson, 2006).

In marketing education, particularly in sales education, different forms of role-play are more common than drama (e.g. Cummins, Peltier, Pomirleanu, & Simon, 2015; Inks, Schetzle, & Avila, 2011; Sojka & Fish, 2008; Widmier, Loe, & Selden, 2007). Van Ments (1998, as cited in Kettula & Berghäll, 2013) specifies two role-playing approaches: the structured/method-centred approach and

the unstructured/developmental-centred approach. In the structured approach, the focus is on the development of specific skills, whereas the unstructured approach is more focused on the learning attitudes and motivations in complex situations.

A drama role-play can be used as a practical tool for learning real work situations (Kettula & Berghäll, 2013; Kettula & Clarkeburn, 2012). In a drama role-play, students learn work practices that are not necessarily context specific, and learning occurs in a safe environment. On the other hand, role-play has a variety of weaknesses in terms of work-based learning. Some students may experience anxiety due to potential critical feedback from other students. Other weaknesses are that real clients and colleagues are not involved in the play, and stereotypes can be developed (Kettula & Berghäll, 2013). In a study conducted by Sojka and Fish (2008), students were able to assume the roles of personalised characters and find multiple ways to solve a problem in short and realistic sales education role-play. The authors argue that this form of role-play fits well to generation Y students (born 1977–1994), who enjoy realistic, interactive and engaging exercises. Inks, Schetzle and Avila (2011) provide a detailed description of role-play in which students learn a sales process by engaging in real sales calls. They argue that this form of role-play provides students with experiential exercise, allowing them to learn by doing and reflecting. Whereas traditional in-class role-play is based on simulations, real selling situations help students to assimilate knowledge easier since they are working in an environment that is real, dynamic and unpredictable.

An educational drama is based on an experiential learning and action-oriented approach, where participants improvise in a dramatic setting. Educational dramas are suitable for different student demographic groups and are especially well liked by adult students (Brennan & Pearce, 2008; Owens & Barber, 1998). The purpose of the drama activity is to investigate the study topic and interpret the meanings of the topic from different perspectives. Participants learn not only to work in a group but also develop critical thinking and understanding both in general and in regard to their opinions about the topic (Owens & Barber, 1998). The role of a teacher is to facilitate the students' learning processes rather than giving them the answers. The students are encouraged to find their own voices and immerse themselves in their roles to create the meanings. Depending on the learning objectives, the contents and form of a drama activity can be determined by the students or a teacher or negotiated together (Pearce & Jackson, 2006; Owens & Barber, 1998).

Pearce and Jackson (2006) studied the influence of educational drama on students' learning in marketing studies. An exploratory qualitative research was implemented using a projective technique (a sentence completion) and reflective diaries from 40 students. According to the results of the study, students appreci-

ated the drama, which gave them more freedom to act, opportunities to interact with each other and the ability to use their imaginations and to have intense discussions, arguments and counter-arguments while viewing issues from different perspectives. Students reported that the drama created a realistic learning environment that was fun, engaging and motivating. The drama also improved students' empathy towards others and effectively simulated their future marketing careers.

A variety of drama conventions are useful in planning drama activities for educational purposes (e.g. Neelands & Goode 2000; Owens & Barber 1998). Neelands and Goode (2000) classify drama conventions into four categories: 1) context-building action conventions set the scene for a drama by creating a situation and roles where the drama unfolds (e.g. collective drawing and guided tour); 2) narrative action conventions emphasise the story, with a focus on the important events, incidents and encounters (e.g. the mantle of experts and meetings); 3) poetic action conventions emphasise ways to move beyond the story, with a focus on the symbolic potential of drama (e.g. masks and analogies); and 4) reflective action conventions allow participants to review the drama within the context (e.g. marking the moment and spectrum of difference). Kettula and Clarkeburn (2013) recommend the use of different drama conventions to facilitate students' different learning styles.

3.3 Learning approaches in drama

David Kolb's experiential learning theory is widely accepted and applied to learning approaches in marketing and sales education (Gray, Peltier, & Schibrowsky, 2012). Experiential learning describes learning as a recursive process of experiencing, reflecting, thinking and acting. It is a holistic adaptation to the world, in which a learner's subjective experiences are at the centre of the learning process, and through which he or she controls his or her behaviour (Kolb, 1984). Brennan (2014) criticises marketing educators who do not justify their use of experiential learning methods adequately. In general education literature, the concept of experience used by Kolb has led to severe criticism. According to Miettinen (2000), Kolb's interpretations of Dewey's concepts of experience and reflective thought are not sufficient. To Kolb, experience and learning are individual cognitive processes, whereas Dewey argues that no reflective thought will occur if the current ways of doing things are not disturbed in some way. To Dewey, experience is the interaction between an individual and the environment, not a psychological state of mind (Miettinen, 2000). Miettinen's criticism is supported by Gadamer (1997, as cited in Saebø, 2011), who differentiates experiences into reconstructed experiences and constructed experiences. He ar-

gues that a reconstructed experience is something that a person has already experienced, and it typically confirms the person's earlier expectations. A constructed experience, on the other hand, is a new experience that is not yet part of the life world of a person. These creative constructions form bases for the person's understanding (Saebø, 2011).

Based on a literature review, both cognitive (e.g. experiential learning) and socio-constructivist aspects of learning are represented in drama-based learning. According to Schonmann (2007, as cited in Saebø, 2011), drama-based learning is founded in progressive pedagogy, which in turn is founded in socio-constructivist learning and phenomenology (Saebø, 2011). Even though an individual's experiences are at the centre of learning, the individual is not alone but constructs experiences and understanding through meaning-making processes with others in a socio-cultural context.

The idea of a learner in experiential learning theory originates from humanistic psychology, which views a learner as active, experiential, responsible and willing to develop himself or herself (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2003). In socio-constructivist learning theory, students take responsibility for their own learning and that of others, and they define what they learn and how they learn it. The role of the teacher is as a change agent, creating a learning environment that supports students' learning and personal development (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2003; Kyrö, 2005). We argue that the socio-constructivist learning approach and drama-based learning in this study support the development of students' innovation competence.

4 Research setting and intervention plan

The purpose of this study is to seek support from educational drama methods for the development of innovation competencies in business and marketing education. In this final section, a research setting is introduced, and the basic principles of an intervention plan for the marketing course are presented.

4.1 Research setting

The research and educational context of this study is a marketing specialisation course in the International Business programme at HAAGA-HELIA University of Applied Sciences. The scope of the course is 6 ECTS, and its length is 16 weeks during the autumn semester 2015.

In this study, a learning intervention will be implemented, with the set learning outcomes focusing on the development of students' innovation competencies in marketing. Therefore, our special interest is to investigate the relationship between students' perceptions of their development of innovation competence through educational drama activities in the marketing course. The research questions of this research intend to study 1) student perceptions of the experiences of the development of innovation competencies, 2) the achievement of the learning outcomes related to the innovation process, 3) student perceptions of drama as a learning method for developing innovation competencies in marketing and 4) the students' and course teacher's feelings regarding drama activities.

The data will be collected in the fall of 2015 from two bachelor-level business courses (estimated 60 students) including 25 full-time students and 35 part-time students. Students are in their third year, and they feature a variety of cultural backgrounds and expectations. The students range from 20 to 55 years of age and are comprised of both males and females. The majority of students are degree students, but exchange students are also enrolled in the course.

Both qualitative and quantitative data collection methods will be used in the study. The multifaceted data collection increases the validity of research. The research questions and the data collection methods are found in Table 1.

Taulukko 9. (Table 1) Research Questions and Data Collection Methods of the Study

	Research Question	Data Collection Method
RQ1	Student perceptions of the innovation competencies development experiences.	<p>Student' self-evaluation of innovation competencies using the Incode Barometer at the beginning of the course in September 2015.</p> <p>Students reflect on the development of innovation competencies in their learning diaries during the whole course.</p> <p>Students' self-evaluation of innovation competencies using the Incode Barometer at the end of the course in December 2015.</p>
RQ 2	The achievement of the learning outcomes related to the innovation process.	<p>Teacher's summative assessment of the students' achievement of learning outcomes using the Incode Barometer and students' learning diaries.</p> <p>Observation.</p> <p>Student self-assessments.</p> <p>A feedback session is organised for each student to discuss the assessment before its finalisation.</p>
RQ 3	Student perceptions of drama as a learning method in the marketing course.	Survey is implemented in mid-December 2015.
RQ 4	Feelings regarding the drama activities.	<p>Student survey is implemented in mid-December 2015.</p> <p>Instructor diaries.</p> <p>Instructor interviews (3).</p>

The corresponding author will plan the drama activities and be responsible for data collection in class. Another author will not take part in class activities but will be responsible for the teacher interviews, data analysis and reporting. In order to answer research question one, the Incode Barometer and learning diaries will be used for data collection. The Incode Barometer is designed for both the formative and summative assessment of students' development of innovation competencies in a higher education setting. At the beginning of the course, it will be used to assess students' starting level of innovation competencies. A teacher will introduce the Incode Barometer with respect to the course learning outcomes and other course requirements. Students will be given samples of checklists and rubrics with criteria included in the Incode Barometer instrument. Students will reflect on the innovation competencies development in respect to the Incode Barometer in their learning diaries throughout the whole course.

In order to answer research question two, the Incode Barometer, learning diaries, teacher's observations and feedback sessions will be used for data collec-

tion. The learning diaries will not only support students to follow the achievement and development of learning outcomes and innovation competence but also facilitate the teacher's summative assessment at the end of the course. A peer feedback session will be organised at the end of the course, where the Incode Barometer will be used to facilitate peer feedback. After the session, students will reflect on the peer feedback in their learning diaries, but the peer feedback forms will not be collected. At the end of the course, an individual feedback and assessment session will be organised for each student by the teacher. Before the session, both the teacher and the student will prepare the Incode Barometer assessments. The student's learning diary as well as the teacher's observations during the course will facilitate the student's assessment. In the feedback session, the teacher and student will discuss and reflect on differences and similarities in the Incode barometer assessments.

In order to answer research questions three, a short survey will be implemented at the end of the course with the objective to investigate the students' perceptions of drama as a learning method in general and, more specifically, how drama activities have helped the student to develop innovation competencies. The survey will include closed questions with Likert scales as well as open questions.

To answer research question four, a short survey, a teacher diary and teacher interviews will be used as data collection instruments. A short survey will be implemented at the end of the course with the objective to investigate the students' feelings regarding the drama activities carried out in the course. The teacher will keep a diary about class activities and feelings regarding drama activities after each contact session. Finally, three instructor interviews will be carried out during the intervention. The first interview will be at the beginning, the second in the middle and the third interview at the end of the course.

4.2 Learning intervention

Socio-constructivist learning theory will be applied in this study, as discussed earlier. The role of a teacher is to set the learning outcomes, plan educational drama activities and create a loose frame for the learning process. The teacher supports and motivates students to use creativity and imagination in the social knowledge construction process through critical reflection. Each student constructs different knowledge from the same material or situation. Students are seen as responsible and willing to develop themselves and to support others in the learning process.

In this intervention, the learning outcomes draw on elements not only from marketing but also from innovation theories. This integrated approach supports

the development of innovation competence in marketing. The learning outcomes focus on the identification of marketing opportunities, the creation of solution(s) to found opportunities, developing a prototype and testing the prototype in the market. The achievement of learning outcomes requires students to develop cognitive capabilities (rational, critical and creative thinking) to produce a tested marketing opportunity as well as to adapt emotionally and motivationally to the process. For students to proceed and succeed with the learning process, they need to collaborate both inside and outside the classroom.

As discussed in this paper, innovation competence is not only about learning factual knowledge; even more importantly, it involves skill development and attitudinal adaptability. We argue that a student's attitude plays an important role in the development of innovation competence not only in this course but also later in working life. Based on earlier experiences of the author, most students have challenges in emotional and motivational adaptability to the learning process, which have sometimes led to mediocre learning results. On the other hand, some students are well able to adapt to the process. Drama-based learning methods are believed to support cognitive, emotional and motivational adaptability.

In this intervention, a variety of learning methods will be used:

- a selected reading and video package
- a series of drama conventions from Neelands and Goode (2000)
- teamwork

During the first three to five weeks, the selected reading package together with simple drama activities will be used as learning methods. The purpose of the readings is to orient students to the course topics, and the simple drama activities will be used to introduce drama as a learning method for students. The authors have decided not to use the term drama in the course because of students' possible misinterpretations of its meaning. The aim is to create a safe learning environment for students to use drama at the beginning of the learning process.

In the middle of the course, an intensive study period of four days will be reserved for intensive drama work. Teams will be formed, and they will use drama conventions to develop a solution to a found marketing opportunity. The idea is to support students in expanding the use of their imaginations. The teacher will aim to persuade the students to move beyond their comfort zones, where possibilities for new ideas and learning can occur.

During the last four to five weeks, students will work in teams to organise a focus group with potential and real customers to get development ideas for the marketing opportunity. The ideas gathered from the focus group will be used to develop and finalise the prototype, which will then be tested with the larger cus-

tomer test group. This part of the learning process requires students to tolerate uncertainty and creatively solve problems arising from practice (Darsø, 2012).

In the intervention, both formative and summative assessments will be used by the teacher and students. The formative assessment is process oriented and will take the form of class reflections and feedback. Each student will use the Incode Barometer and learning diary to assess his or her learning each week during the course. In addition, continuous peer and teacher feedback will be utilised in the course. For the summative assessment, a feedback session will be organised for each student, where both the Incode Barometer prepared by the student and teacher as well as the student's learning diary will be discussed with respect to learning outcomes. Therefore, for the summative assessment, the teacher will use a variety of evidence regarding a student's performance before submitting the final grade.

The success of this intervention relies on the teacher's ability to lure and motivate the students to engage them in the learning challenge. It is also important to be aware of students' interests, knowledge base and previous experiences in teaching and learning, which will influence their perceptions of the course. Conflicts can be created when students' perceptions of teaching and learning differ from the teacher's perceptions and actions (Ramdsen, 2003). However, this is normal in innovative activities and must be accepted if we aim to develop teaching and learning in business education in the higher education context.

References

- Adler, N. J. (2006). The arts & leadership: Now that we can do anything, what will we do? *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 486-499.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10(1), 123-167.
- Bjornali, E. S., & Støren, L. A. (2012). Examining competence factors that encourage innovative behaviour by european higher education graduate professionals. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19(3), 402-423.

- Boyatzis, R. E., & Saatchioglou, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27(1), 92-108.
- Brennan, R. (2014). Reflecting on experiential learning in marketing education. *The Marketing Review*, 14(1), 97-108.
- Brennan, R., & Pearce, G. (2009). Educational drama: A tool for promoting marketing learning. *International Journal of Management Education*, 8(1), 1-10.
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a system perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, S., Peltier, J. W., Pomirleanu, N., Cross, J., & Simon, R. (2015). Evaluating educational practices for positively affecting student perceptions of a sales career. *Journal of Marketing Education*, published online before print DOI: 10.1177/0273475314568431.
- Darsø, L. (2007). Is there a formula for innovation? (Translation from the article by Lotte Darsø (2003): "En formel for innovation", Børsen ledelseshåndbøger. Retrieved from <https://hist.no/attachment.ap?id=24461>
- Darsø, L. (2012). Innovation competency—an essential organizational asset. In S. Høyrup, C. Hasse, M. Bonnafous-Boucher, K. M Møller & M. Lotz (Eds.), *Employee-driven innovation: A new approach* (pp. 108-126). Chippenham and Eastbourne: Palgrave MacMillan.
- Drucker, P. (1985). *Purposeful innovation and the seven sources for innovative opportunity*. New York: Harper and Row.
- Edquist, C., Hommen, L., & McKelvey, M. D. (2001). *Innovation and employment: Process versus product innovation*. Cheltenham: Edward Elgar.

- Ellström, P. (2010). Practice-based innovation: A learning perspective. *Journal of Workplace Learning*, 22(1/2), 27-40.
- Eriksson, S. A. (2009). *Distancing at close range: Investigating the significance of distancing in drama education*. Turku: Åbo akademi.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gray, D. M., Peltier, J. W., & Schibrowsky, J. A. (2012). The journal of marketing education past, present, and future. *Journal of Marketing Education*, 34(3), 217-237.
- Inks, S., Schetzle, S., & Avila, R. (2011). Taking the professional sales student to the field for experiential learning. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 19(1), 35-47.
- Kallio, A., Kujansivu, P., & Parjanen, S. (2012). Locating the weak points of innovation capability before launching a development project. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*,
- Kerr, C., & Lloyd, C. (2008). Pedagogical learnings for management education: Developing creativity and innovation. *Journal of Management and Organization*, 14(5), 486-503.
- Kettula, K., & Berghäll, S. (2013). Drama-based role-play: A tool to supplement work-based learning in higher education. *Journal of Workplace Learning*, 25(8), 556-575.
- Kettula, K., & Clarkeburn, H. (2013). Learning through fictional business: Expertise for real life? *Education & Training*, 55(1), 23-36.
- Kettunen, J., Kairisto-Mertanen, L., & Penttilä, T. (2013). Innovation pedagogy and desired learning outcomes in higher education. *On the Horizon*, 21(4), 333-342.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

- Kyrö, P. (2005). Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. In P. Kyrö, & C. Carrier (Eds.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* (pp. 68-102). Hämeenlinna: University of Tampere Press.
- Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2003). *Yliopisto-ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: WSOY.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words* (pp. 90-105). Milton Park: Routledge.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72.
- Morcke, A. M., Dornan, T., & Eika, B. (2013). Outcome (competency) based education: An exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 851-863.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755-770.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newberry, R., & Collins, M. K. (2012). A recruiting and hiring role-play: An experiential simulation. *Marketing Education Review*, 22(1), 67-72.
- Nickerson, R. S. (1999). Enriching creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nielsen, J. A. (2014). Assessment of innovation competency: A thematic analysis of upper secondary school teachers' talk. *The Journal of Educational Research*, (ahead-of-print), 1-13.
- Owens, A., & Barber, K. (1998). *Draama toimii*. Helsinki: JB-kustannus.

- Pässilä, A., Oikarinen, T., & Vince, R. (2012). The role of reflection, reflection on roles: Practice-based innovation through theatre-based learning. *Practice-based innovation: Insights, applications and policy implications* (pp. 173-191) Springer.
- Pearce, G., & Jackson, J. (2006). Today's educational drama-planning for tomorrow's marketers. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(3), 218-232.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Milton Park: Routledge.
- Sadler, D. R. (2013). Making competent judgments of competence. In S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn & J. Fege (Eds.), *Modeling and measuring competencies in higher education* (pp. 13-27). Rotterdam: Springer.
- Saebø, A. B. (2011). The relationship between the individual and the collective learning process in drama . In S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in Theatre/Drama education* (pp. 23-27). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schiama, G. (2011). *The value of arts for business*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schlee, R. P., & Harich, K. R. (2014). Teaching creativity to business students: How well are we doing? *Journal of Education for Business*, 89(3), 133-141.
- Schonmann, S. (2011). *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schumpeter, J. A. (1934 (2008)). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. New Brunswick and London: Transaction publishers.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson III, D. (1994). Individual differences in conflation: Selected constructs and measures. In H. F. O'Neil, & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 71-99). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Sojka, J. Z., & Fish, M. S. (2008). Brief in-class role plays: An experiential teaching tool targeted to generation Y students. *Marketing Education Review*, 18(1), 25.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens, R. (2015). Role-play and student engagement: Reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education*, (ahead-of-print), 1-12.
- Taylor, S. S., & Ladkin, D. (2009). Understanding arts-based methods in managerial development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(1), 55-69.
- Van Ments, M. (1999). *The effective use of role-play: Practical techniques for improving learning*. London: Kogan Page.
- Vila, L. E., Perez, P. J., & Morillas, F. G. (2012). Higher education and the development of competencies for innovation in the workplace. *Management Decision*, 50(9), 1634-1648.
- Vince, R., & Reynolds, M. (2009). Reflection, reflective practice and organizing reflection. *The sage handbook of management learning, education and development* (pp. 89-103). London: Sage.
- Watts, F., Garcia-Barbonell, A., & Adreu-Andres, M. A. (2013). *Innovation competencies development. incode barometer and user guide*. Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Watts, F., Marin-Garcia, J. A., Carbonell, A. G., & Aznar-Mas, L. E. (2012). Validation of a rubric to assess innovation competence. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 3(1), 61-70.
- Waychal, P., Mohanty, R., & Verma, A. (2011). Determinants of innovation as a competence: An empirical study. *International Journal of Business Innovation and Research*, 5(2), 192-211.
- Widmier, S., Loe, T. W., & Selden, G. (2007). Using role-play competition to teach selling skills and teamwork. *Marketing Education Review*, 17, 69-78.

Winterton, J. (2009). Competence across Europe: Highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 681-700.

TURUN KAUPPAKORKEAKOULU PORIN YKSIKÖN JULKAISUT

Julkaisusarja A	Tutkimukset
Julkaisusarja B	Työraportit ja tekniset raportit
Julkaisusarja C	Opetusmateriaali
Julkaisusarja D	Muut julkaisut
Julkaisusarja E	Verkkajulkaisut

Julkaisusarja A Turun kauppakorkeakoulu. Porin yksikkö
ISSN 1459-1332

Nro 1/2002	Hookana Heli, Naisyrittäjyys Satakunnassa: Miksi aloitan? Miksi jatkan? Miksi lopetan?
Nro 2/2002	Westman Riikka, Sosiaali- ja terveysalan palveluyritykset osana Satakunnan hyvinvointiklusteria: yritysten taloudelliset toimintaedellytykset ja kriittiset menestystekijät
Nro 3/2003	Isolähteenmäki Timo, Satakunnan yrityspalvelujen palveluaukkoselvitys
Nro 4/2003	Satopää Rauno, Suomalainen hyvä tilintarkastustapa pienyritysten tarkastuksissa - odotukset, sääntely, käytäntö
Nro 5/2004	Pojjärvi-Miikkulainen Jytta, Porin yliopistokeskuksen alueellinen vaikuttavuus
Nro 6/2004	Pojjärvi-Miikkulainen Jytta, Ammattikorkeakoulut alueellisena toimijana - selvitys Hämeen, Kemi-Tornion, Keski-Pohjanmaan, Kymenlaakson, Lahden ja Satakunnan ammattikorkeakouluista
Nro 7/2004	Länsiluoto Aapo, Macroeconomic Environment Analysis Methods in Finnish Public Companies
Nro 8/2004	Mattila Eevaleena, Hyvinvointialan yksityinen palvelujärjestelmä Satakunnassa – Sosiaali- ja terveyspalvelualan toimijoiden liiketoimintaosaamisen tutkimus- ja kehittämistarpeita kartoittava selvitys
Nro 9/2005	Rantala Heikki, Villilän elokuvakeskuksen alueelliset vaikutukset – esiselvitys
Nro 10/2005	Mattila Eevaleena, YRITTÄJYYTEEN ASKEL KERRALLAAN – Yrittäjyysmotivaatiota tukevat ja edistävät tekijät hyvinvointialalla Satakunnassa

- Nro 11/2005 Väkiparta Maria, Satakunta – yksityisten sosiaalipalvelujen kehto vai hauta? Toimintaympäristön asettamat rajoitteet
- Nro 12/2006 Vähäsantanen Saku, Karppinen Ari, Laamanen Jani-Petri, Pernell Jenita, Aalto-Setälä Ville, Porin yliopistokeskuksen toiminnan kehitys ja aluetaloudelliset vaikutukset
- Nro 13/2006 Hookana Heli (toim.), Satakuntalaisten yritysten taloudelliset toimintaedellytykset ja kriittiset menestystekijät 2000-luvun alussa; tietojenkäsittelypalvelut, meritekninen teollisuus, automaatioala, mainospalvelut, vaate- ja kenkäkauppa
- Nro 14/2006 Hookana Heli (toim.), Satakuntalaisten yritysten taloudelliset toimintaedellytykset ja kriittiset menestystekijät – terveydenhuoltopalvelut, kodinkoneliikkeet, metallituotteiden valmistus, puutuoteteollisuus
- Nro 15/2006 Tevameri Terhi, Matriisiorganisaatorakenne ja johtamisen haasteet terveydenhuollon organisaatiossa - Mission Possible?
- Nro 16/2006 Laitinen Katja, Ennakointi ja aluekehittäminen Satakunnassa – tiedonhallinnan lähtökohtia
- Nro 17/2007 Kaivo-oja Jari ja Laitinen Katja, Alueellisen ennakkoinnin haasteet ja toimintamallit – Case SataEnnakointi
- Nro 18/2007 Vähäsantanen Saku, Karppinen Ari, Laamanen Jani-Petri, Satakunnan alueelliset kilpailukykyresurssit ja yritysten kilpailukyky
- Nro 19/2007 Isoviita Eevaleena, Ahokas Ira, Kaivo-oja Jari, Laitinen Katja, SATAKUNTA – HYVINVOINTIPALVELUJEN KEHITTÄMISEN MALLIMAAKUNTA 2030. Näkemyksiä hyvinvointialan toimintaympäristön haasteista ja tulevaisuuden kehitysnäkymistä
- Nro 20/2007 Laine Pertti, Osaamisen johtaminen ja HRD – tarua vai totta? Kuvaus viiden case-organisaation henkilöstön kehittämisen käytännöistä
- Nro 21/2007 Hookana Heli (toim.), HALLITTU YLIKUNNALLINEN JOHTAMINEN JA OMISTAJUUS? – Case Satakunnan pelastuslaitos
- Nro 22/2007 Heinilä Mari, Palo- ja pelastustoimen johtaminen, organisointi ja kehittyminen – Haastattelututkimus laitosten johdolle syksyllä 2007
- Nro 23/2007 Isoviita Eevaleena (toim.), Korkeakouluysteistyössä liikettä hyvinvointialalle – TuKKK, TaY, SAMK, Diak Länsi
- Nro 24/2008 Hookana Heli (toim.), Satakuntalaisten yritysten taloudelliset toimintaedellytykset ja kriittiset menestystekijät – tavaraliikenne, tilitoimitot, lääkäripalveluyritykset, metallituotteiden valmistus ja puutarha-ala
- Nro 25/2008 Karppinen Ari, Oikarinen Elias, Olkiluoto 3 – ydinvoimalaitosyksikön rakentamisen taloudelliset vaikutukset
- Nro 26/2008 Mäkitalo-Keinonen Tiina, Arenius Pia, Liikala Sari, Käyttäjät ja yritykset innovaatioyhteistyössä

- Nro 27/2009 Hookana Heli (toim.), Satakuntalaisten yritysten taloudelliset toimintaedellytykset ja kriittiset menestystekijät – majoituksen sisältävät sosiaalipalvelut, isännöinti- ja kiinteistönhoitoala, kulttuuriala ja muut luovat alat, liikuntapalveluyritykset ja moottoriajoneuvojen kauppa
- Nro 28/2009 Sirkemaa Seppo & Toivonen Janina, Tietohallinto: kohti kumppanuutta taloushallinnon tietojärjestelmäratkaisuissa
- Nro 29/2009 Laamanen Jani-Petri, Saari Salla, Kuntatalouden tilan arviointi ja mittarit – sovelluskohteena Satakunnan kuntien talous 1998 - 2007
- Nro 30/2009 Häyry Mattias, Alueellisten pelastuslaitosten taloushallinnon ja -raportoinnin asiakastytyväisyys
- Nro 31/2009 Karppinen Ari, Satakuntalainen tytäryhtiötalous
Osa 1. Aluetaloudellinen tarkastelu
- Nro 32/2010 Sirkemaa Seppo, Väestöliikkeitä Satakunnassa: näkemyksiä muuttuvista rakenteista
- Nro 33/2010 Karppinen Ari, Satakuntalainen tytäryhtiötalous
Osa 2. Suurimpien ulkomaalaisomisteisten yritysten taloudellinen menestys ja alueellinen sitoutuminen
- Nro 34/2010 Karppinen Ari, Oikarinen Elias, Talouden rakennemuutos- ja lähtökohtatietoepävarmuus panos-tuotoslaskelmissa
Case: Olkiluoto 3 – Ydinvoimalaitosyksikön rakentaminen
- Nro 35/2010 Määttä Jaana, Kustannuslaskennan nykytila, erityisesti henkilöstöresurssien kohdentaminen pelastustoimessa –esiselvitys
- Nro 36/2010 Seppä Outi, Salonen Maiju, Ilomäki Marjaana, Tuominen Anu, Isovii-ta Eevaleena, Poimintoja Satakunnan hyvinvointiklusterista
- Nro 37/2011 Karppinen Ari, Vähäsantanen Saku, Porin seudun elinkeinotoiminnan kehittämistä palvelevan alueellisen ennakointitoiminnan kartoitus (verkkoversio)
- Julkaisusarja A Turun yliopiston kauppakorkeakoulu, Porin yksikkö
ISSN 1799-7070
- Nro 38/2011 Karppinen Ari, Vähäsantanen Saku, Matkailutulo ja -työllisyys Satakunnassa, Porin seutukunnassa ja sen kunnissa 2009 ja 2010 (verkkoversio)
- Nro 39/2011 Lepistö Tanja, Vähäsantanen Saku, Karppinen Ari, Satakunnan musiikkiopistojen toiminnan aluetaloudelliset vaikutukset (verkkoversio)
- Nro 40/2011 Hytti Ulla, Nieminen Lenita, Toiminnallinen ja taidelähtöinen yrittäjävalmennus. Elämys – Oman johtajuuden ja liiketoiminnan kehittämisen elämyksellisten menetelmien avulla (verkkoversio)
- Nro 41/2012 Karppinen Ari, Vähäsantanen Saku, Aikuisopiskelun ohjauksen merkitys Satakunnassa (verkkoversio)
- Nro 42/2012 Kuoppakangas Päivikki, Dilemmas in building a multi-disciplinary international virtual project team for EU FP7 ICT (verkkoversio)

- Nro 43/2012 Alhosalo Minna, Karppinen Ari, Kaasua Satakunta. Selvitys nesteytetyn maakaasun (LNG) liiketoimintamahdollisuuksista Satakunnassa (verkkoversio)
- Nro 44/2013 Määttäjä Jaana, Pelastustoimen tilinpäätös- ja kustannusanalyysi 2007-2010 (verkkoversio)
- Nro 45/2013 Hytti Ulla, Nieminen Lenita, Ytyä yrittäjyyteen! Tutkimus yhteisön synnystä ja yhteisön merkityksestä yksinyrittäjille yrittäjänä kehittymisen ja liiketoiminnan näkökulmasta (verkkoversio)
- Nro 46/2014 Karppinen Ari, Luonila Mervi, Tapahtuma- ja festivaaliklusterin las-kennallinen aluevaikutusmalli. Oulu, Pori ja Seinäjoki (verkkoversio)
- Nro 47/2014 Lemmetyinen Arja, Hautaniemi Reeta, "Siinä missä tutkimus löytää kompleksisia ongelmia, me vastaamme kouluttamalla luovia ongelmanratkaisijoita", Hitti - Hyvinvointipalvelujen innovatiivinen johtaminen ja kehittäminen (2011-2014) -projektin loppuraportti (verkkoversio)
- Nro 48/2014 Lemmetyinen Arja, Hautaniemi Reeta, Määttäjä Jaana (toim.), Cultural entrepreneurship conference (CEC) 10.-11.12.2012. University Consortium of Pori (e-publication)
- Nro 49/2015 Karppinen Ari, Vähäsantanen Saku, Suomen seutukuntien taloudellinen kilpailukyky ja resilienssi (verkkoversio)
- Nro 50/2015 Luonila Mervi, Koivisto Juha (toim.). Rock, ra(u)ha ja rakkaus. Festivaalibarometri 2014 ja katsaus tapahtumien muuttuvaan toimintaympäristöön. Johde II – tapahtumatuotannon muutosjohtaminen -hankkeen loppujulkaisu (verkkoversio)
- Nro 51/2015 Väkiparta Maria, TiedeAreena 2015



Turun yliopiston kauppakorkeakoulun Porin yksikön julkaisu
Publication of Turku School of Economics, Pori Unit
Sarja/Serie A52:2015

ISSN 1799-7070
ISBN 978-952-249-463-4