



Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella

– näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen

Tiina Rytkölä, Elena Ruskovaara ja Minna Riikka Järvinen (toim.)

Tiina Rytkölä, Elena Ruskovaara ja Minna Riikka Järvinen (toim.)

**Yrittäjyyskasvatus
perus- ja toisella asteella
– näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen**

Kerhokeskus – koulutyön tuki ry

Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella
– näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen

© Kerhokeskus – koulutyön tuki ry

Toimitus

Tiina Rytkölä, Elena Ruskovaara ja Minna Riikka Järvinen

Taitto

Hanna-Kaisa Mikkola

Paino

Vammalan kirjapaino Oy, Sastamala 2011

ISBN (nid.) 978-952-5853-21-6

ISBN (pdf) 978-952-5853-22-3

Sisällys

Esipuhe

Lukijalle 8

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry

Tarvitseeko opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta 13
vai yrittäjyyskasvatus opettajankoulutusta?

Luokanopettaja- ja käsityön aineenopettajaopiskelijoiden
näkemyksiä yrittäjyyskasvatuksesta

KT Jaana Lepistö

Ammatillinen opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta kehittämässä 31

KL, KTM Heikki Hannula

Yrittäjyyskasvatusjärjestelmä opettajan tukena 43

KTT Timo Pihkala & KTM Elena Ruskovaara

Entreprenöriell pedagogik – vad, hur, varför? 61

PeD Bettina Backström-Widjeskog

Yrittäjyys perus- ja toisen asteen yrittäjyyskasvatuksessa 77

KTT Ulla Hytti

Yrittäjyyskasvatus erityisopetuksen tukena 91

KT Heleena Lehtonen & KT Helena Lehkonen

Rigor Redefined. Overcoming the Global Achievement Gap 107

PhD Tony Wagner

Yrittäjyys-, kansalais- ja tiedekasvatus yhteisen sateenvarjon alla 125
– järjestön näkökulma kansalaisen taitojen kehittymiseen

YTM Tiina Rytkölä, FM Merike Kesler & FM Tiina Karhuvirta

Vaihtelevat oppimisympäristöt onnistuneen yrittäjyyskasvatuksen tukena 145

KL Anne Ahvenharju & FM Pieta Tukkimäki-Hildén

Yrittäjyyskasvatuksen arviointi sen kehittämisen näkökulmasta 161

KM Anne Tiikkala & KT Jaana Seikkula-Leino

Kirjoittajakuvaukset 172

Esipuhe

Koulutuksen tehtävä on antaa lapsille ja nuorille valmiudet hyvään elämään. Opettajalla on tässä keskeinen rooli: hän saattaa alkuun oppijoiden, kollegojen, huoltajien sekä koulun ja oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kanssa pitkäjänteisen oppimisprosessin, joka kantaa parhaimmillaan läpi elämän. Yrittäjyyskasvatus tarjoaa pedagogille menetelmiä, joilla hän voi kannustaa oppijaa elinikäisen oppimisen polulle: aktiiviseen tiedonhankintaan, ongelmanratkaisuun ja yritteliääseen elämänsenteeseen.

Haluamme tällä teoksella tuoda esiin yrittäjyyskasvatuksen mahdollisuuksia koulun toimintakulttuurin, oppimisen ja myös opettajuuden kehittäjänä. Tutkijat ja asiantuntijat pohtivat artikkeleissaan, miten yrittäjyyskasvatus ankkuroituu koulutusjärjestelmän eri osa-alueisiin aina erityisopetuksesta opettajankoulutukseen. Kokoelma on moniääninen, kuten yrittäjyyskasvatukseen kuuluukin. Jo yrittäjyyskasvatuksen käsitettä voidaan hahmottaa eri näkökulmista. Paino voi olla joko yrittäjyydessä tai kasvatuksessa.

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry on kirjoittanut johdannon. Sen viesti on selkeä: yrittäjyyskasvatuksella on sijaa myös opettajankoulutuksessa. Moni opettajankoulutusyksikkö on linjannut yrittäjyyskasvatuksen osaksi strategiaansa. Sitä toteutetaan kursseina, hankkeina ja projekteina. Tästä huolimatta sen rooli näyttää vielä olevan jäsentymätön. Tämä artikkelikokoelma haastaakin pohtimaan, pitäisikö yrittäjyyskasvatuksella olla syvällisempi ja holistisempi asema tulevien opettajien koulutuksessa, ja millaista tutkimusta aiheesta tarvittaisiin.

Julkaisumme on tarkoitettu yrittäjyyskasvatuksen ajankohtaisen tutkimuksen katsaukseksi koulutuksen kehittäjille ja opetuksen ammattilaisille. Erityisesti olemme ajatelleet opettajaksi opiskelevia ja heidän kouluttajiaan. Voisiko koulu olla oppimisympäristö, josta ei puutu uskallusta erilaisille pedagogisille ratkaisuille ja kokeiluille, jossa erilainen osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan, ja jossa ilmavirta käy avoimista ovista yhteiskuntaan?

Lämmin kiitos kaikille kymmenille tahoille ja henkilöille, jotka ovat olleet mukana tämän julkaisun tekemisessä. Yrittäjyyskasvatuksen kentällä osataan tehdä työtä verkostoissa. Erityisesti kiitämme Yrittäjyyskasvatuksen Tutkimusseuraa, joka organisoii artikkelien sokkoarviointin, Opetushallituksen rahoittamaa Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo ESR-kehittämishanketta, joka mahdollisti osan toimittamistyöstä sekä Yksityisyrittäjien Säätiotä, jonka tuella kokoelma on toteutettu.

Hyvinkäällä, Lappeenrannassa ja Helsingissä 29.8.2011

Tiina Rytkölä, Elena Ruskovaara ja Minna Riikka Järvinen

Lukijalle

Olet juuri astunut yrittäjyyskasvatuksen avoimeen mahdollisuuksien maailmaan! Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 eheyttävänä ja oppiainejaot läpäisevänä kokonaisuutena. Aihekokonaisuuden tavoitteena on perehdyttää oppija yhteiskunnan eri toimijoiden näkökulmiin ja aloitteelliseen yrittäjämäiseen toimintaan. Oppija kehittyy tämän myötä omatoimiseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi ja muodostaa realistisen kuvan omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Opettajankoulutus pystyy kuitenkin vain harvoin tarjoamaan valmiuksia tai esittelemään työtapoja, jotka liittyvät yrittäjyyskasvatukselle ominaisiin toimintamalleihin ja ajattelutapoihin.

SOOL ry nostaa Tavoitteet opettajankoulutukselle 2010–2013 -ohjelmassaan yrittäjyyskasvatuksen ja kansalaisvaikuttamisen yhdeksi tärkeäksi opettajankoulutuksen sisällölliseksi kehityskohteeksi. Tulevien opettajien olisi saatava nykyistä paremmat edellytykset kasvattaa lapsia ja nuoria aktiivisiksi ja uusia mahdollisuuksia näkeviksi kansalaisiksi. Mielestämme paras tapa oppia asiaa on osallistua toimintaan itse. Suomessa yrittäjyyskasvatus on kuitenkin vielä koulutuksen näkökulmasta alkutekijöissään, vaikka se onkin saanut viime aikoina kasvavissa määrin huomiota. Tämä teos on opettajankoulutuksen kannalta merkittävä, sillä se tarjoaa käytännön esimerkkejä yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen kaikilla koulutusasteilla ja eri opetusaloilla.

Opetus- ja kulttuuriministeriön Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat -julkaisu esittelee tahtotilan kehittää yrittäjyyskasvatusta vuoteen 2015 mennessä. Tavoitteiden saavuttamiseksi yrittäjyyskasvatusta halutaan vahvistaa kaikilla koulutusasteilla ja liittää se kiinteäksi osaksi opettajankoulutusta. Suureen rooliin nousevatkin opettajankouluttajien osaamisen taso ja työelämän valmiudet tuleviin muutoksiin: yrittäjyyskasvatuskoulutuksen hyödyt voivat jäädä vähiin, ellei opittuja taitoja päästä kokeilemaan riittävästi käytännössä.

Yrittäjyyskasvatuksen periaatteet toimivat hyvänä keinona motivoida lapsia ja nuoria oppimaan. Opettaja voi yhdistellä eri oppiaineita innovatiivisesti ja siten motivoida oppijoita vähemmän kiinnostavissa aineissa. Yrittäjyyskasvatuksen ideoiden avulla tuttuihin aiheisiin löytyy uusia näkökulmia, ja niiden myötä useampi oppija voi kokea opiskeltavan sisällön kiinnostavana. Yrittäjyyskasvatuksen avulla opettaja pystyy helposti huomioimaan erilaiset oppimistyylit, sillä siinä painottuu toiminnallisuus. Erityisesti kinesteettisille oppijoille on tärkeää päästä itse tekemään ja kokeilemaan. Useampien

oppimistyylien huomioimisella on selkeä yhteys motivaatioon ja sitä kautta parempiin oppimistuloksiin.

Yrittäjyyskasvatus tarjoaa luontevia mahdollisuuksia ryhmän yhteisöllisyyden parantamiseen. Oppimisen ei tarvitse tuoda mukanaan kilpailuasetelmaa, vaan eritasoisten oppilaiden vahvuuksia voidaan hyödyntää esimerkiksi yhteisessä projektissa, jossa jokainen pääsee hyödyntämään osaamistaan. Tällaisten projektien myötä lapset ja nuoret joutuvat – tai pääsevät – pohtimaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Se onkin yksi yrittäjyyskasvatuksen ydinajatuksista. Omien vahvuuksien tunnistaminen valmentaa myös tulevaisuutta varten: itsetuntemusta tarvitaan esimerkiksi jatkokoulutuspaikan valitsemisessa, pääsykokeisiin valmistautumisessa ja lopulta työelämässä sekä johtajana että työntekijänä. Yrittäjyyskasvatuksen painottamaa innovatiivisuutta arvostetaan kaikilla aloilla, joten on tärkeää opettaa lapset ja nuoret ideoimaan ja kehittämään ajatuksiaan rohkeasti.

Yrittäjyyskasvatus voi opettaa uutta sekä opettajalle että oppijalle. Kun yhtenä painopisteenä on yhteistoiminnallisuus, myös opettajan on mukauduttava siihen, että oppiminen tapahtuu yhdessä. Opettaja ei enää ole yksin luokassa johtamassa vaan tekemässä ja oppimassa yhdessä oppijoiden ja muiden aikuisten kanssa. Yhteistoiminnallisuus sekä kasvattaa lapsia ja nuoria työskentelemään yhdessä että ohjaa kasvattajia moniammatillisen yhteistyön osaajiksi. Yrittäjyyskasvatuksen menetelmät voivat tarjota uusia yhteistyön malleja niin lapsille ja nuorille kuin aikuisillekin.

Tämä teos huomioi opettajuuden eri osa-alueet monipuolisesti ammatillisella ja teoreettisella tasolla. Mukaan on otettu artikkeleita eri opetusaloilta, ja aihetta käsitellään opettajankoulutuksen ja opetustyön kannalta merkittäviä näkökulmista. Artikkelikokoelman eräs tarkoitus on selkeyttää alan moninaista käsitteistöä ja teoreettista viitekehystä. Se on osaltaan myös kannanotto yrittäjyyskasvatuksen merkitykseen, tärkeyteen ja tarkoitukseen nykyajan koulumaailmassa. Teos pyrkiikin vastaamaan kysymykseen yrittäjyyskasvatuksen tarpeellisuudesta opetuksessa ja opettajankoulutuksessa.

Artikkelikokoelma on laaja katsaus yrittäjyyskasvatuksen maailmaan. Se kattaa koko polun opiskelusta työelämään. Aluksi pohditaan yrittäjyyskasvatuksen merkitystä opettajankoulutuksessa. **Jaana Lepistö** kysyy artikkelissaan ”tarvitseeko opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta vai yrittäjyyskasvatus opettajankoulutusta?” ja peilaa kysymystä opettajaksi opiskelevien näkemyksiin. Lepistö korostaa, että käsite vaatii selkeämpää määrittelyä opettajankoulutuksen kontekstissa ja nostaa esiin teemaan liittyvän tutkimus-

tarpeen. Artikkelin näkökulma on yleissivistävässä opettajankoulutuksessa. **Heikki Hannula** kuvaa ammatillisen opettajankoulutuksen ja yrittäjyyskasvatuksen suhdetta ja pohtii, miten ammatillinen opettajankoulutus ja sieltä valmistuvat opettajat voisivat olla suunnannäyttäjiä yrittäjyyskasvatuksen kehittämässä. Hannula korostaa myös oppilaitoksen johdon sitoutumisen tärkeyttä aihealueen vakiinnuttamisessa osaksi opettajankoulutusyksiköiden strategioita ja toimintakulttuuria.

Timo Pihkala ja **Elena Ruskovaara** kuvaavat yrittäjyyskasvatuksen monisyistä ja -tahoista verkostoa, joka ohjaa yrittäjyyskasvatuksen toteutusta. Pihkalan ja Ruskovaaran mukaan yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen tapahtuu edelleen projektien ja hankerahoituksen kautta. Tällöin sen juurruttaminen koulu-kulttuuriin on vaikeaa. Koska opettajat ovat yrittäjyyskasvatuksen vakiinnuttamisessa avainasemassa, voimavarat tulisi keskittää opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen, sekä erilaisten pedagogisten mallien laadukkuuteen, saatavuuteen ja jatkuvuuteen.

Yrittäjämäistä pedagogiikkaa käsittelevässä artikkelissaan **Bettina Backström-Widjeskog** jäsentää yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä kasvatustieteen klassikko-teorioiden kautta. Hän nostaa esiin yrittäjyyskasvatuksen tavoitteenasettelun ja opettajan roolin toiminnassa. **Ulla Hytti** esittelee yrittäjyyden oppimisen mahdollisuuksia ja haasteita koulumaailmassa. Hytti kuvaa yrittäjyyteen linkittyviä taitoja, joita voidaan harjoitella erilaisten opetusmenetelmien ja työtapojen avulla. Hytin mukaan tärkeää on, että koulussa pohditaan tarkkaan erilaisten menetelmien – esimerkiksi kioskitoiminnan – tavoitteita ja yhtymäkohtia yrittäjyyskasvatukseen. Toiminnan arviointi on aina tärkeää.

Heleena Lehtonen ja **Helena Lehkonen** tarkastelevat yrittäjyyskasvatuksen mahdollisuuksia erityisopetuksessa. Kirjoittajat kuvaavat pedagogista mallia, jossa oppimisympäristöjä on rakennettu työelämään yrittäjyyskasvatuksen menetelmin. Näin erityistä tukea tarvitsevat ja toisen asteen opinnoissa syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ovat voineet suorittaa opintojaan koulun ulkopuolella. Kirjoituksessa kuvataan, miten moniammatillista verkostoa on hyödynnetty oppijan tukena.

Yhdysvaltalainen **Tony Wagner** Harvardin yliopistosta käsittelee artikkelissaan tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista. Hänen mukaansa yrittäjämäisyys (entrepreneurialism) on yksi seitsemästä elintärkeästä avaintaidosta. Wagner luo katsauksen yhdysvaltalaiseen koulutusjärjestelmään ja kuvaa, kuinka oppijoiden kasvua kansalaisuuteen ja työelämään voidaan tukea.

Tiina Rytkölä, Merike Kesler ja **Tiina Karhuvirta** tuovat yhteen yrittäjyys-, tiede-, osallisuus- ja demokratiakasvatuksen. Kirjoittajat pohtivat teema-alueiden yhtymäkohtia aktiiviseen kansalaisuuteen pyrkivien taitotavoitteiden näkökulmasta. He esittelevät Kerhokeskuksen tuottamia palveluja ja työtapoja formaaleihin ja nonformaaleihin oppimisympäristöihin. **Anne Ahvenharjun** ja **Pieta Tukkimäki-Hildénin** artikkelin aiheena on, miten yrittäjyyskasvatus voi muuttaa lukion oppimisympäristöjä ja toimintakulttuuria. Keskeisenä ovat oppimisen eri muodot ja avoimet oppimisympäristöt, joista yhtenä kirjoittajat esittelevät virtuaaliset oppimisympäristöt.

Anne Tiikkalan ja **Jaana Seikkula-Leinon** artikkeli pureutuu yrittäjyyskasvatuksen arviointiin ja arvioinnin taustalla oleviin arvoihin. Kirjoittajat pohtivat, mitä yrittäjyyskasvatuksen arviointi on, mitä sen pitäisi olla perus- ja toisella asteella, ja mitkä ovat arvioinnin vaikeudet.

Tämä artikkelikokoelma auttaa lukijaa, joka pohdiskelee omaa suhtautumistaan yrittäjyyskasvatukseen ja haluaa tutustua sen teoreettiseen taustaan. Tekstien avulla voi muodostaa selkeämmän kuvan siitä, mitä yrittäjyyskasvatus itselle merkitsee, mitä asioita pitää tärkeänä ja millainen yrittäjyyskasvattaja itse voisi olla. Teos voi innostaa etsimään lisää tietoa aiheesta ja rakentamaan asiantuntijuutta edelleen. Artikkeleista löytyy runsaasti käytännönläheistä tietoa, jota voi hyödyntää yrittäjyyskasvatuksen yhdistämisessä opetukseen. Opettajaopiskelija voi rohkaistua kokeilemaan esiteltyjä ideoita ja menetelmiä jo oman opetusharjoittelunsa aikana. Sisältöihin on helppo palata myös työelämässä. Parhaimmillaan teos toimiikin käsikirjana vielä kokeneille opettajakonkareillekin.

KT Jaana Lepistö

Tarvitseeko opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta vai yrittäjyyskasvatus opettajankoulutusta?

Luokanopettaja- ja käsityön aineenopettajaopiskelijoiden
näkemyksiä yrittäjyyskasvatuksesta

Johdanto

Opetusministeriön yleissivistävälle koulutukselle asettamat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet liittyvät ensisijaisesti osallistuvan ja aktiivisen kansalaisuuden kehittämiseen sekä luovuuden ja innovaatiotoiminnan vahvistamiseen. Opetusministeriön julkilausumassa veloitetaan myös kehittämään opettajankoulutusta siten, että vuoteen 2015 mennessä opettajien peruskoulutuksen kiinteänä osana on yrittäjyyskasvatus. Tavoitteena on tulevien opettajien yrittäjyyspedagogisten valmiuksien kehittäminen. (Opetusministeriö 2009, 14–15.)

Opettajista halutaan kouluttaa moniammatillisen yhteistyön pedagogisia johtajia (Kumpulainen ym. 2010, 84), mikä edellyttää opettajankoulutustakin lisäämään tietoisesti informaalia oppimista hyödyntävän pedagogiikan toteuttamista. Opettajankoulutusta haastetaan muuttumaan ja kehittymään suuntaan, jossa opettajan ei ole edes tarkoitus yksin hallita kaikkia tietoja ja taitoja, joita oppilaat koulussa opiskelevat. Informaalia oppimista hyödyntävässä pedagogiikassa korostetaan erilaisia oppilaitoksen ulkopuolisia opiskeluympäristöjä sekä erilaisia opiskelumateriaaleja ja -välineitä sekä toimimista yhteistyökumppaneiden kanssa. Yrittäjyyskasvatus tuleekin ymmärtää enemmän opetuksen menetelmänä kuin sisältönä. Tällöin se tukee opettajien kasvatusyötä ja lisää informaalia oppimista hyödyntävän pedagogiikan laajentumista perusopetuksessa.

Pohdin tässä artikkelissa aluksi yrittäjyyskasvatuksen käsitteenmäärittelyn problemaattisuutta. Esittelen Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikössä toteutettavan yrittäjyyskasvatusopintojakson pedagogista taustaa ja opintojakson toteuttamista. Lisäksi tarkastelen opettajaopiskelijoiden käsityksiä yrittäjyyskasvatuksesta. Tarkastelu perustuu meneillään olevaan tutkimushankkeeseen, jossa kartoitetaan ja analysoidaan Rauman yksikössä opettajaksi opiskelevien käsityksiä yrittäjyyskasvatuksesta osana opettajankoulutusta ja perusopetusta. Esittelen tutkimuksen ensimmäisen aineistonkeruun aineistosta analysoituja alustavia tutkimustuloksia. Siitä nousi ensisijaisena tarpeena esiin se, että yrittäjyyskasvatuksen käsite tulee määrittellä tutkimusperusteisesti, jotta yrittäjyyskasvatus voidaan hyväksyä osaksi opettajan perustehtävää. Toinen esiin noussut edellytys yrittäjämäisen pedagogiikan toteuttamisessa liittyy kokemuksellisuuteen, vuorovaikutteiseen prosessointiin ja kokonaisvaltaisen tuotteen tai tehtävän luomiseen.

Haasteena käsitteenmäärittely

Opetusministeriö laatii ohjeita opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Ne liittyvät eri koulutusohjelmien rakenteisiin ja sisältöön. Yliopistot ottavat nämä opetusministeriön toiveet huomioon toimintaansa ohjaavissa strategioissa sekä toiminta- ja opetussuunnitelmissaan. Opetusministeriö on asettanut tavoitteeksi, että yrittäjyyskasvatus on kiinteä osa opettajien peruskoulutusta vuoteen 2015 mennessä. Opetusministeriön näkemyksenä on myös se, että opettajankoulutus tarvitsee kiinteitä yhteistyösuhteita ja monipuolista vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. Koulutuksen tulee ottaa nykyistä aktiivisempi yhteiskunnallinen rooli: opettajankoulutukseen tulee sisällyttää sellaisia sisältöjä, jotka auttavat tulevia opettajia tulkitsemaan yhteiskunnan, talouden, kulttuurin ja työelämän ilmiöitä ja vaikuttamaan niihin. Nykymuotoinen yrittäjyyskasvatus on alkanut 1990-luvun puolivälissä. (Opetusministeriö 2001, 8; Opetusministeriö 2009, 15, 25.)

Kasvatuksen ja opetuksen perustana ovat tiedeyhteisössä määritellyt käsitteet (Kansanen 2004). Yrittäjyyskasvatuksen käsitettä on määritelty sekä taloustieteen että kasvatustieteen näkökulmasta (mm. Gibb 2005; Komulainen ym. 2010; Matlay 2006; 2008; McGowan & Bridge 2008; Paasio & Nurmi 2006; Remes 2003; Ristimäki 2004; Säljö 2009), mutta siitä ei olla täysin yksimielisiä. Yrittäjyys- ja kansalaiskasvatuksen opintojaksolle osallistuneiden opiskelijoiden näkemys oli, että käsite on tärkeä, joskin vaikea määrittellä.

Termin heikko perustelu sotkee keskustelua kaikkien yrittäjyyskasvatuksen sisältöjen tarpeellisuudesta. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

Kurssin edetessä huomaisin, että mitä hyvänsä asiaa tai ilmiötä pystyy tutkimaan ja selittämään yrittäjyyskasvatuksen kautta, joten se on todella ympäröivää toimintaa. (Luokanopettajaopiskelija)

Yrittäjyyskasvatuksen käsitteen määrittely on haastavaa: toisaalta se liittyy yrittäjyyden määrittelyyn ja toisaalta kasvatuksen käsitteen erilaisiin tulkintoihin. Määrittelyssä täytyy ymmärtää, missä kulttuurissa ja millaisista lähtökohdista yrittäjyyskasvatusta lähestytään. Opettajankoulutuksessa määrittelyn keskiössä ovat yrittäjämäinen oppiminen ja opetus, johon liitetään käsitteet yrittäjämäisyys *'entrepreneurial'* ja yritteliäisyys *'enterprising'*. Yrittäjämäisyys on liiketoimintaan liitettävä käsite ja yritteliäisyys on yrittäjyysvalmiuksiin ja kompetenssiin liittyvä käsite. (Kyrö & Ripatti 2006, 16–17.) Yrittäminen ja yritteliäisyys voidaan ymmärtää eri tilanteiden kohtaamiseksi, jossa oppija oppii itse huomaamaan uuden oppimisen tarpeet ja joissa opitaan esimerkiksi virheiden ja vaikeuksien kautta. Keskeistä yritteliäisyydessä on sosiaalisuuden ja uteliaan ympäristön tarkastelun oppiminen, itseensä luottaminen ja vahvuksiensa kehittäminen. (Remes 2007, 22–23.)

Yritteliäisyys edellyttää kykyä ja uskallusta tarkastella asioita eri näkökulmista sekä totuttujen käytäntöjen kyseenalaistamista. Yritteliäisyyden kehittymistä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena ei tule suoraviivaisesti ymmärtää yrittäjäksi kasvattamisena, vaan yrittäjyyskasvatus on osa laajempaa, kansalaisten elämänhallinnan lisäämistä tähtäävää kasvatuskokonaisuutta. Tällöin yrittäjyyskasvatuksen yhteyksiä muihin elämän osa-alueisiin voidaan hahmotella esimerkiksi sosiaalisen yritteliäisyyden käsitteen kautta. Sosiaalinen yritteliäisyys tarkoittaa yksilön oma-aloitteista toimintaa, jossa tavalla tai toisella otetaan yhteisö huomioon. Lähtökohtana sosiaaliselle yritteliäisyydelle Ikonen pitää kansalaisen oma-aloitteisuuden seuraavia neljää ilmenemismuotoa: sivistyksellinen, taiteellinen, poliittinen ja taloudellinen yritteliäisyys. Näiden yritteliäisyyden muotojen kasvatustavoitteena voidaan pitää itseoppi- vuutta, luomiskykyä, kansalaisaktiivisuutta ja elannonhankintakykyä. Yrittäjyyskasvatuksella tulee edistää yleisen aktiivisuuden ja yritteliäisyyden lisäksi myös vapaan kansalaisen luonteenomaista taloudellista autonomiaa. Tällöin se voidaan liittää osaksi kansalaiskasvatusta. (Ikonen 2006, 92–93.)

Kansalaiskasvatus sisältää oppilaitoksen toimintakulttuuriin liittyvää toimintaa ja oppisisältöjä. Tavoitteena on vaikuttaa tietojen ja taitojen opettamisen ohella oppijoiden yhteiskunnallisiin käsityksiin, asenteisiin, arvoihin ja tukea myönteisenä pidettyä kansalaistoimintaa. (mm. Suutarinen 2006, 101.) Kansalaiskasvatukseen tulisi sisällyttää jatkuvaa keskustelua kansalaisuuden muuttuvista ja jännitteisistä ideaaleista. Siksi opettaja tulisi siis nähdä aktiivisen vaikut-

tajan roolissa suhteessa oppilaisiin ja yhteiskuntaan. Samalla opettajan tulee tunnistaa niitä rakenteita ja sisältöjä, jotka säätävät ja rajoittavat hänen toimintaansa. Pohdittavaksi jää, koskeeko kansalaisuus vain yksilön omia intressejä, vai onko kansalaisuus toimintaa koko yhteiskunnan hyväksi. (Syrjäläinen ym. 2006, 42–45.) Myös perusopetuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa pohtinut työryhmä ehdotti selvityksessään asetuksella sivistykseen kuuluvia, yhteiskunnassa tarvittavia kansalaisen taitoja, joita olisivat ajattelun taidot, työskentelyn ja vuorovaikutuksen taidot, käden ja ilmaisun taidot, osallistumisen ja vaikuttamisen taidot sekä itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taidot (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 13–14).

Toimissaan yhteisössä ihminen oppii tietoja ja taitoja. Ymmärrys omasta minästä muuttuu osallistumisen kautta. Oppiminen on tiedollista laajempi ilmiö: me emme ainoastaan tiedä asioita, vaan myös koemme ja teemme, olemme olemassa. Toimijuudeksi kutsutaan tahtoa toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa. Toimijuuteen liittyvät myös *aktiivisuus*, vastuullisuus, intentionaalisuus, *osallisuus*, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, vapaaehtoisuus sekä taito ja voima valita itse toimintatavat. *Toimijuus* merkitsee yksilön tai ryhmän tunnetta siitä, että tehdään asioita, vaikutetaan niihin, ne eivät vain tapahdu meille. Se kehittyy, saa muotonsa ja toteutuu aina vuorovaikutuksessa. (Kumpulainen ym. 2010, 23–25.) Voidaan todeta, että koulun kasvatustehtävän ydin on toimia siltana tulevien kansalaisten ja yhteiskunnan välillä.

Osallisuus lähtee itsensä tuntemisesta. (Luokanopettajaopiskelija)

Oleellista on se, että koulun jälkeen nuorelle jäisi tunne siitä, että hän kykenee hallitsemaan omaa elämänsä, ja että hänellä on taitoja ja kykyjä, joiden turvin selvittää itsenäisesti tulevaisuudesta. (Luokanopettajaopiskelija)

Yrittäjyyskasvatusta voi pitää yhtenä kansalaiskasvatuksen ilmenemismuotona (Ikonen 2006, 103; Seikkula-Leino 2007, 26–30). Kansalaiskasvatuksen tavoitteena on kasvattaa yritteliäitä, aktiivisia ja osallistuvia kansalaisia. Aktiivisella kansalaisuudella tarkoitetaan vaikuttamista ja toimimista yhteiseksi hyväksi, sekä vastuun ottamista yhteisistä asioista ja osallistumisesta niiden hoitamiseen. (mm. Laitinen & Nurmi, 2007, 80; Lepistö & Rönkkö 2009, 50–54.) Aktiivisen kansalaisuuden nelikenttä (Nousiainen & Piekkari 2005, 8–9) muodostuu identiteetistä, osallistumisen lisäämisestä, mahdollisuudesta kohtaamiin ja aidosta välittämisestä itsestä, toisista ihmisistä ja omasta yhteisöstä. Aktiivisuuteen kasvamiinseen tarvitaan henkilökohtaista vuorovaikutuksellista kohtaamista, jota harjoitellaan koulun eri oppiaineiden toiminnallisissa opetuksessa. Lisäksi tarvitaan yhteistyötä koulua ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Lepistö 2007, 37.)

Vuorovaikutus ja toimijuus Yrittäjyys- ja kansalaiskasvatus -opintojakson pedagogisena perustana

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön luokan- ja kädessäkäsitteilyopettajakoulutusten opettajien pedagogisten opintojen kokonaisuuteen on sisällytetty yrittäjyys- ja kansalaiskasvatuksen opintojakso. Opiskelun tavoitteina on, että opiskelija 1) tutustuu muutamisiin yritteliäisyyteen ja yrittäjyyskasvatukseen perustuviin työtapoihin, 2) tutustuu yrittäjämäisen pedagogiikan soveltamismahdollisuuksiin perusopetuksessa ja 3) saa valmiuksia kehittää työtapoja, jotka edistävät luovuutta, oma-aloitteisuutta, sosiaalisia taitoja ja rohkeutta kokeilla uutta. (Turun yliopisto 2009.) Opintojakson laajuus on 3 opintopistettä, ja se toteutetaan yhteistyössä vierailevien asiantuntijoiden kanssa. Jaksoon sisältyy 22 oppituntia luentoja ja 12 tuntia harjoituksia, joista 6 tuntia käytetään vierailun toteuttamiseen. Lisäksi opiskelijat suunnittelevat ja esittelevät ryhmätyönä jollekin perusopetuksen vuosiluokista 1–9 toteutettavan yrittäjyyskasvatuksellisen kehittämistehtävän. Opintojakson suorittamiseksi opiskelijat kirjoittavat myös esseitä, joita käytetään tutkimusaineistona tutkimushankkeessa.

Opintojakson pedagoginen pohja perustuu 1) kokonaisvaltaiseen yrittäjyyskasvatukseen (Remes 2001, 379; 2003, 155; 2007, 26), jossa luonteenomaista on inhimillinen luovuus ja ympäristön kanssa käytävä keskustelu sekä 2) *tutkivaan ja osallistavaan pedagogiikkaan* (Kumpulainen ym. 2010; Hakkarainen ym. 2004; Brown & Campione 1996), jossa opettajan tehtävä on rakentaa vuorovaikutuksesta oppijoiden aloitteellisuutta ja vastuullisuutta kehittävää toimintaa.

Yrittäjyyskasvatusta ja yrittäjämäistä pedagogiikkaa on tutkimuksissa (mm. Remes 2001, 370–371; Blicek 2005, 167) tarkasteltu kolmen eri muodon vallitessa tai yhden kolmesta ollessa keskiössä. Tarkastelussa olevat yrittäjyyden muodot ovat ulkoinen, sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys. Myöhemmin näihin on lisätty myös organisaatioyrittäjyys. (Kyrö & Ripatti 2006.) Kokonaisvaltaiseen yrittäjyyskasvatukseen kuuluvat yrittäjyyden muotojen kasvatukselliset vastineet: yksilö (omaehtoisuus), ryhmän vuorovaikutus (sisäinen) ja materiaalisuus (ulkoinen) (Remes 2001, 379). Tavoitteena on sisällyttää kaikki osa-alueet yrittäjyyskasvatuksen pedagogiseen toimintatehtävään, jolloin oppiminen on oppijan laaja-alaisia mahdollisuuksia kehittävää toimintaa. Tätä toimintaa määrittää ensisijaisesti avoimuus, vapaus ja vastuullisuus. Kokonaisvaltainen näkemys voidaan jakaa pedagogisten tasojen mukaan seuraavasti: oppiminen on 1) omakohtainen ja merkittävä kokemus, 2) vuorovaikutteinen prosessi ja 3) kokonaisvaltainen tuotteen/tehtävän luomisprosessi. Näiden kautta voidaan saavuttaa tavoiteltava elinikäinen oppiminen ja yrittäjyys. (Remes 2001, 379.)

Parhaimmillaan toteutuessaan kokonaisvaltaisessa yrittäjyyskasvatuksessa ovat kaikki pedagogiset tasot käytössä. Kasvatuskontekstissa tätä voisi verrata esimerkiksi kokonaisen ja ositetun käsityöprosessin toteuttamiseen (mm. Kojonkoski-Rännäli 1995; Lepistö 2004). Jos käsityöprosessin toteuttaa suunnittelusta valmistuksen kautta arviointiin sama henkilö, prosessi on kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti tekijää kasvattava. Jos jonkun osan prosessista tekee toinen henkilö, kasvatuksellinen kokonaisvaltaisuus vähenee.

Tutkivan ja osallistavan pedagogiikan (Kumpulainen ym. 2010, 52–55) keskiössä on toimijuus. Sen tukemiseksi tietoon on suhtauduttava tutkivasti ja problematisoiden. Tavoitteena on ymmärtää tiedon kytkeytyminen eri yhteyksiin ja tapahtumiin, myös oppilaitoksen ulkopuolelle. Oppimisen ympäristöjen rajoja ylittävä tiedon ja kokemusten hankinta avaa samalla oppilaitosta oppijoiden arjen ja yhteiskunnan suuntaan. Oppijoiden position laajentaminen edellyttää opettajan toimintaa siten, että vuorovaikutus on tuottavaa ja opetuksen tavoitteiden mukaista. Tuotos voi olla konkreettinen (esim. näyttely, kehittämistehtävä tai vierailu), tai se voi olla keskustelussa syntynyt oivallus. Luovaa tuottavuutta ei synny pakotetusti, mutta sille voidaan luoda edellytyksiä hyödyntäen erilaisia oppimisympäristöjä ja niissä tapahtuvia toimintatilanteita. On tärkeä ymmärtää aloitteellisuuden ja vastuullisuuden yhdistäminen, sillä se liittyy syvimmiltään kaiken kasvatuksen ristiriitaan oppijoiden toimijuuden ja opettajan kontrollin välillä. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarvitsee siis myös opettajan toimijuutta.

Tutkimus opettajaopiskelijoiden näkemyksistä yrittäjyyskasvatuksesta

Yrittäjyys- ja kansalaiskasvatuksen opintojakson sisällöllinen kehittäminen on siihen liitetyn tutkimushankkeen ansiosta jatkuvaa. Sisällöllisen kehittämisen lähtökohtana pidetään opiskelijoiden opintojaksolla kirjoittamien esseiden analysointia.

Tutkimuksen kohderyhmänä on lukuvuosina 2010–2012 opintojaksoon osallistuvat neljännen vuosikurssin luokan- ja käsityön aineenopettajaopiskelijat, kaikkiaan noin 300 opiskelijaa. Artikkelissa esiteltävät alustavat tutkimustulokset pohjautuvat keväällä 2010 kerättyyn tutkimusaineistoon. Tuolloin yrittäjyys- ja kansalaiskasvatuksen opintojaksoon osallistui 100 opiskelijaa, joista 72 oli luokanopettajaopiskelijaa, 27 käsityön aineenopettajaopiskelijaa ja yksi kasvatustieteen jatko-opintoja suorittava opiskelija. Tutkimusjoukon sukupuolijakauma oli 44 miestä ja 56 naista. Luokanopettajaopiskelijoista (n=72) oli miehiä 17 ja naisia 55. Käsityön aineenopettajaopiskelijoista (n=27) oli miehiä 26 ja naisia 1. Kasvatustieteen jatko-opiskelija oli mies. Tutkimusaineistona

käytetään opintojakson kehittämistehtäviä, vierailujen kirjallisia raportointeja ja opiskelijoiden kirjoittamia esseitä. Ensimmäinen luentokerta aloitettiin esseiden kirjoittamisella ja ne palautettiin opintojakson loputtua sähköisessä muodossa. Opiskelijat valitsivat esseensä aiheen seuraavista teemoista: ”Miksi yrittäjyyskasvatusta?” tai ”Miksi ei yrittäjyyskasvatusta?” Lisäohjeena koko esseen kirjoittamiseen oli, että opiskelijan tuli pohtia yrittäjyyskasvatuksen merkitystä ja tarpeellisuutta sekä opettajakoulutuksen että perusopetuksen näkökulmasta. Esseiden työstämisaika oli 3,5 kuukautta.

Tutkimuksen tehtävänä on saada tietoa siitä, minkälaisia näkemyksiä opettajaopiskelijoilla on yrittäjyyskasvatuksen merkityksestä ja sen tarpeellisuudesta opettajakoulutuksessa ja perusopetuksessa. Tähän pyritään vastaamaan analysoimalla opiskelijoiden kirjoituksia, kehittämistehtäviä ja vierailuraportteja käyttäen sisällön analyysia. Tässä artikkelissa esitellään vain esseiden analysointiin liittyviä alustavia tuloksia.

Opiskelijoiden suhtautuminen yrittäjyyskasvatukseen

Pääosan opintojaksolle osallistuneiden opiskelijoiden käsitykset yrittäjyyskasvatuksesta olivat positiivisesti suuntautuneita. Joidenkin opiskelijoiden käsitys oli opintojakson alkaessa negatiivinen tai erittäin kriittinen, mutta muuttui positiiviseksi opintojen edetessä. Yleisemmin kriittisyys kohdistui yrittäjyyskasvatuksen käsitteeseen, mutta myös käsitys yrittäjyyskasvatuksen tavoitteista ja toiminnasta ja sen tuomisesta koulumaailmaan aiheutti kriittistä pohdintaa.

Yrittäjyyskasvatus kuulostaa tosi ankealta sanalta. Siitä tulee heti mieleen uusliberalistinen koulutuspolitiikka ja sitä kautta koulujen muuttuminen yrityksiä, koulujen yksityistäminen, tehokkuus, raha, maine ja oppilaiden asettaminen paremmuusjärjestykseen. (Luokanopettajaopiskelija)

--- yrittäjyyskasvatus-termi aiheutti luentosarjan alussa negatiivista asennetta jopa koko kurssia kohtaan. --- kurssin jälkeen: Miksipä ei yrittäjyyskasvatusta? (Luokanopettajaopiskelija)

Uskoisin, että avoimessa keskustelussa voisi tulla todellisia näkökulmia esille yrittäjyyskasvatuksen perusteluksi. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

Paljon syydetään tulevien opettajien niskaan. Joudummeko me oikeasti ratkaisuun kaikki mahdolliset yhteiskunnan ongelmat? Kunpa saisi vain opettaa. (Luokanopettajaopiskelija)

Muutaman opiskelijan käsitys yrittäjyyskasvatuksesta oli erittäin *negatiivinen*. Se säilyi negatiivisena myös opintojakson päättyessä. Näissä käsityksissä tuli hyvin vahvasti esiin se, että kasvatukseen ja koulumaailmaan ei pidä vastaa- jien mielestä yhdistää ideologiaa, johon mahdollisesti liittyy rahan hankinta ja talousajattelu. Yrittäjyyskasvatus nähtiin jopa vaarallisena tai ainakin oppilai- den ajatuksia haittaavana toimintana.

Uusliberalistinen ideologia, jonka mukaan ihmiset ovat asiakkaita, jotka ovat omi- naisuuksiensa mukaan joko hyödyllisiä tai hyödyttömiä, on äärimmäisen vaaralli- nen. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

Koko idea on ihmisten älyä vähättelevä ja sen tarkoituksena tuntuu olevan ihmisten arvomaailman muokkaaminen sellaiseksi, että se sopii kapitalistille. (Käsityön ai- neenopettajaopiskelija)

Tulevana alakoulun luokanopettajana en näe mitään tarvetta tiedolle siitä, miten yritys perustetaan ja mitä siinä tulee ottaa huomioon. Miksi siis turhaan sekoittaa alakoululaisten ajatusmaailmaa? (Luokanopettajaopiskelija)

Yrittäjyyskasvatuksen antia opiskelijoiden näkemyksinä

Aineiston alustavassa analysoinnissa nousi esiin muutamia selkeitä *teemoja*, jotka kuvaavat opiskelijoiden näkemyksiä yrittäjyyskasvatuksesta. Pääasiassa opiskelijat näkivät yrittäjyyskasvatuksen erittäin tärkeänä osana opettajan- koulutusta, mutta esittivät myös kritiikkiä opintojakson sisällöstä ja toteutuk- sesta. Yrittäjämäisen pedagogiikan ymmärtäminen ja käyttäminen perusope- tuksessa edellyttää, että tulevat opettajat ovat itse sisäistäneet yrittäjämäiset toimintatavat. Näin ollen he kykenevät arvioimaan yrittäjyyskasvatusta myös kriittisesti, pohtimaan sen merkitystä ja suunnittelemaan sen hyödyntämistä omassa opetuksessaan.

Yrittäjyyskasvatus on kokonaisvaltaista

Osa opiskelijoista korosti yrittäjyyskasvatukseen liittyvän yrittämisen ja ulkoisen yrittäjyyden käsittelyn tarpeellisuutta, sillä yrittäjyyskasvatus on kokonaisvaltaista, jolloin yhtä sisältöä ei tule jättää käsittelemättä. Ulkopuo- listen asiantuntijoiden tuoma moniammatillinen osaaminen ja opiskelijoita aktivoiva, välillä jopa provosoiva keskustelu tuotti uusia oivalluksia (vrt. Kum- pulainen ym. 2010) ja pohdintoja yrittäjyyskasvatuksen tarpeellisuudesta ja tarpeettomuudesta.

Koulutuksessa tulisi huomioida varsinkin se, kuinka monella eri tavalla ja eri työmuodoilla yrittäjyyskasvatusta voidaan käsitellä. Opettajiksi opiskeleviin on siis panostettava, jos yrittäjyyskasvatusta halutaan enemmän peruskouluun. (Luokanopettajaopiskelija)

Oliko kurssin tavoitteena selvittää opiskelijoille mitä yrittäjyyskasvatus on vai herättää keskustelua sen tarpeellisuudesta? Luennoitsijoiden monipuolisuus (puhuivat samasta asiasta, mutta eri totuuksilla) loi kuvan siitä, että yrittäjyyskasvatus ei ollut selvä asia vielä yhteiskunnallekaan. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

Keskusteleva ja erilaisia näkemyksiä ja vaihtoehtoja esittelevä kurssikokonaisuus onkin opettajankoulutuslaitoksella paras vaihtoehto, josta opiskelija voi saada eniten hyötyä tulevaa työtä varten. (Luokanopettajaopiskelija)

Opettajaksi opiskelevien tulisi saada monipuolisesti tietoa kuinka yrittäjyyskasvatusta toteutetaan koulussa, mutta yhtä tärkeänä osana pitäisiin myös luennoitsijoita, jotka ovat perehtyneet yrittäjyyskasvatukseen tieteilijän näkökulmasta. -- Yliopisto-opiskelijat ovat vaativa kohderyhmä, joten tällaisen kurssin sisältöjen tulisi olla myös sen mukaiset. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

Opettajankoulutuksen suhteen mielipiteeni on, että yrittäjyyskasvatukselle voisi alkaa luoda samantapaista statusta, kuin esim. erityispedagogiikalla ja alkukasvatuksella on: ne ovat taitoja jotka ovat välttämättömiä hyvälle opettajalle. (Luokanopettajaopiskelija)

Yrittäjyyskasvatus tarvitsee selkeän käsitteen määrittelyn

Tutkimusaineiston perusteella voi yksiselitteisesti todeta, että yrittäjyyskasvatus tarvitsee sekä opettajankoulutuksessa että perusopetuksessa selkeän käsitteen määrittelyn. Opettajien ja opiskelijoiden yleinen negatiivinen asenne yrittäjyyskasvatusta kohtaan syntyy pääasiassa tiedon puutteesta sekä yrittäjyys-sanan yhdistämisestä yritystoimintaan ja sitä kautta taloussuhdanteisiin ja yksilöjen väliseen kilpailuun. Opiskelijoiden mielestä kuvaavin ja hyväksyttävien käsite kuvaamaan kasvatukseen liittyvää yrittäjämäistä toimintaa on yritteliäisyyskasvatus. Osa opiskelijoista pohti myös yrittäjyyskasvatuksen korvaamista kansalaiskasvatuksella, jonka sisällä yritteliäisyyttä voitaisiin kehittää. Yleisesti opiskelijat kuitenkin näkivät, että yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet ja toiminta ovat hyväksyttäviä ja opetukseen hyvin sopivia.

Termi on harhaanjohtava, mutta idea on kohdallaan. Termistöä ja sisältöä tulee vain selkeyttää ja yksinkertaistaa. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

--- koen yrittäjyyskasvatuksen hyödyt muualla kuin potentiaalisena tulevien yrittäjien synnyttäjänä. --- jo periaatteen vuoksi humanistin on oltava hieman varuillaan yrittäjyyteen liittyvän kilpailun ja rahan tavoittelun suhteen. (Luokanopettajaopiskelija)

Kouluissa ei kuitenkaan ole soveliasta tuputtaa oppilaille yrittäjäkasvatusta vaan eritoten yritteliäisyyttä. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

Termistä yrittäjyyskasvatus minulle oli tullut negatiivinen mielleyhtymä oman edun tavoitteluun, itsekkyyteen ja yksilön korostamiseen. (Luokanopettajaopiskelija)

Yrittäjyyskasvatus on asennekasvatusta

Opiskelijoiden käsitysten mukaan yrittäjyyskasvatus on asennekasvatusta, jossa ensisijaisesti kehitetään oppilaan yritteliäisyyttä. Yrittäjyyskasvatus voidaan nähdä opettajan suvaitsevaisuutena, toisin näkemisen taitona, muutoksensietokykynä ja epävarmuuden sekä epäonnistumisen mahdollistajana. Yrittäjyyskasvatuksellinen toiminta oppilaiden yritteliäisyyden, osallisuuden ja aktiivisuuden sekä yhteistoiminnallisuuden kehittäjänä ja siihen liittyvinä opettajan velvoitteina, edistää kaikkien aineiden opetukseen liittyvää tavoitteellisuutta ja merkitystä. Oppiainerajoja ylittävässä työskentelyssä voidaan ajattelutapoja yhdistellä, vertailla ja törmäyttää keskenään. Oppilaat näkevät, miten eri osaamisalueisiin liittyvät kysymykset ja ajattelu nivoutuvat toisiinsa. (Kumpulainen ym. 2010, 55.)

Opettajina meillä tuntuu olevan elintärkeää tuntea opettamamme aineet läpikotaisin ja vetää erilaisia projekteja läpi niin, että niiden kulku on kontrolloitua alusta loppuun. Yrittäjyyskasvattava opettaja ei voi kuitenkaan näin toimia, sillä hänen on annettava mahdollisuus myös uuden ja odottamattoman löytämiselle. (Luokanopettajaopiskelija)

Itse näen asian niin, että yrittäjyys on tavallaan luovuttamisen vastakohta. Tulevaisuutta ei lähdetä kohtaamaan arastellen vaan pää pystyssä. (Luokanopettajaopiskelija)

Yrittäjyyskasvatukseen sisältyy ammattiin kasvattamista ja elämänhallintakasvatusta

Yrittäjyyskasvatuksessa nähtiin selkeästi olevan myös ammattiin kasvattavia elementtejä. Yleisemmin se liitettiin kuitenkin koko perusopetusta koskevaksi elämänhallintakasvatukseksi. Ikosen (2006, 101) mukaan tärkeää on myös,

että kansalaiset kykenevät arvioimaan yhteisönsä taloudellisia realiteetteja, liittämään ne omaan toimintaansa ja tarvittaessa tekemään niihin muutoksia. Halua toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa voidaan kutsua toimijuudeksi. Toimijuus synnyttää pystyvyyden tunnetta, omistajuutta ja sitoutumista sekä tunteen, että omiin ja yhteisiin asioihin voi aidosti vaikuttaa. (Kumpulainen ym. 2010, 25.)

Yritteliäisyyskasvatuksen tehtävä on mielestäni paljolti myös sosiaalinen ja kasvatuksellinen: pyrkiä tukemaan ja innostamaan nuoria tai toisaalta antamaan perusedellytyksiä aikuisuudessa selviytymiseen yhteiskunnassamme näkyvän eriarvoistumisen molempien ääripäiden osapuolille. (Luokanopettajaopiskelija)

Jos omalle kohdalle ei yrittäjyyden taakka lankea, niin ainakin suurin osa tulee toimimaan niiden palveluksessa tai yhteistyökumppaneiden muodossa. Opettajina emme voi kasvattaa kaikista uusia opettajia vaan moniin eri yhteiskunnan tarpeisiin kelvollisia kansalaisia. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

Yrittäjyyskasvatuksen avulla voidaan hyvin havainnollistaa jo koulun alemmilla luokilla, miten eri tuotteet ja palvelut ovat syntyneet ja käytännön tasolla voidaan havaita, että jokaisen tuotteen tai palvelun takana on työtä ja monipuolinen toteuttamisprosessi ja eri ihmisten työpanos. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

Yritteliäisyyskasvatuksen suuri haaste ja mahdollisen onnistumisen riemu: pystyä antamaan nuorelle itseluottamusta, yritteliäs asenne sekä toiveikas mieli tulevaisuuden suhteen. (Luokanopettajaopiskelija)

Yrittäjyyskasvatus toteutuu opetusmenetelminä

Yrittäjyyskasvatus pitää ymmärtää opetusmetodinä ja opetuksen sisältönä, ei itsenäisenä oppiaineena. Opiskelijoiden näkemysten perusteella perusopetuksessa toteutetaan jo nykyisin yritteliäisyyteen kasvattamista ilman sen erillistä korostamista tai nimeämistä yrittäjyyskasvatukseksi. Yrittäjyyskasvatuksessa on monia elementtejä, joiden kautta koulun oppiaineiden oppimistavoitteet ovat saavutettavissa. Parhaimmillaan opettajan yrittäjyyspedagogiset oivallukset vievät oppimisen uudelle syvyysasteelle.

Yrittäjyyskasvatus on ja tulee omassa opetuksessani olemaan varmastikin tärkeä metodi. Tavallaan ajattelen yrittäjyyskasvatuksesta samalla tavalla kuin tietotekniikan käytöstä opetuksessa. --- ei niinkään omana aiheenaan vaan

välineenä esimerkiksi hakea tietoa, harjoitella matematiikkaa tai äidinkieltä, tapana hakea vaihtelua ja uutta toimintamallia opetukseen. Uskon, että samalla tavalla tulen hyödyntämään yrittäjyyskasvatuksen menetelmiä. (Luokanopettajaopiskelija)

Yrittäjyyskasvatus opetusmetodina viittaa ajattelutapaan ja toimintakulttuuriin koulussa. (Luokanopettajaopiskelija)

Opettajana ei tarvitse jäädä kiinni yrittäjäkasvatuksen ontuvaan käsitteeseen, vaan voi sisällyttää opetukseensa lasten omatoimisuutta ja aktiivisuutta lisääviä yritteliäisyys-teemoja ja tehtäviä. (Luokanopettajaopiskelija)

Yrittäjyyskasvatus kehittää myös opettajan toimintaa

Erityisesti opiskelijoiden näkemyksistä tuli esille se, että he kokevat yrittäjyyskasvatuksen kehittävän myös opettajaa ja hänen opetustoimintaansa. Opettajaopiskelijat katsovat, että aktiivinen osallistuminen ja vaikuttaminen tukevat opettajaksi kasvua. Opettajuus edellyttää aktiivisuutta: aktiivinen opettaja toimii esimerkkinä oppilailleen, ohjaa paremmin oppilaitaan erilaisten harrastusten pariin, ja hänellä on riittävä asiantuntemus. (Syrjäläinen ym. 2006, 47.) Opiskelijoille kehittyi opiskelun aikana näkemys siitä, että yrittäjähenkisyys opetuksessa saattaa tehdä oppimisesta sisältörikkaampaa ja toiminnallisempaa sekä ohjata heitä enemmän osallistavan opettamisen kehittämiseen.

Oppijoiden yritteliäisyyden tukeminen vaatii opettajalta epävarmuuden sietokykyä. Yrittäjyyskasvatus asettaakin opettajuudelle odotuksia avoimuudesta ja vastaanottavaisuudesta. On tärkeää oivaltaa, että oppijoiden sopeutumattomuudessa voi piillä myös jotain tervettä ja muutosvoimaista.

--- paljon kaivattua keskustelua esiintyi ja näitä keskusteluja käytiin ja käydään edelleen myös varsinaisen kurssin ulkopuolella. Kurssi toimi siis varsin oivallisena herätteenä. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

--- opintojakso herätti paljon ajatuksia ja on mielestäni ollut hyvää rakennusainetta oman opettajaidentiteetin luomiseen. Kun tällaisia opetuksellisia seikkoja pohtii, joutuu väkisin kysymään itseltään omaa mielipidettä ja näkemystä asiasta. (Luokanopettajaopiskelija)

Opiskelijoiden aktiivisuus kursilla todisti ajattelun heränneen ja kehittämistehävät väistämättä syvensivät sitä. Osa tulee hyödyntämään tietoisesti ja osa tie-

dostamattomasti kurssilta saamaansa pääomaa opetuksessaan. (Luokanopettajaopiskelija)

Mielenkiintoista on havainnoida ajatuksen kehittymistä kurssin aikana. Jatkossakin olisi hyvä opettajien ja itsenikin tehdä vastaava aloitusyhteenveto kurssista jokaisen kurssin yhteydessä ja sitten kurssin jälkeen tarkastella, mistä on lähdetty ja mihin on tultu. Arvostan tällaista prosessiarvioinnin mallia ja sitä, että meille sitä näin konkreettisestikin opetetaan. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

Pohdinta

Opetusministeriön tavoitteena on vahvistaa yksilöiden yrittäjämäistä asennetta ja lisätä yrittäjyyden houkuttelevuutta yhtenä uravaihtoehtona. Yrittäjyyden vahvistaminen tulee tulevaisuudessa sisältyä koko koulutusjärjestelmään. (Opetusministeriö 2009, 14–15.)

Yrittäjyyskasvatus on nimenomaan opetusmetodi. Yrittäjyyskasvatuksen idea on siinä, että pitkällä tähtäimellä yrittäjyyskasvatusta käyttävät koulut tuottavat uusia, innovatiivisia yrittäjiä Suomeen. Ainoa minua ihmetyttävä asia on sen salamyhkäinen ja vaivihkainen markkinointi koulujen opsiin. Tällä hetkellä tajuan, että on valittu vain tehokkain polku tavoitteiden saavuttamiseen. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

Tutkimuksen aineiston analysoinnissa opiskelijoiden käsityksistä nousi teemoja tai elementtejä, joita useissa yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksissa on jo aiemmin pohdittu: yritteliäisyys, aktiivisuus, innovatiivisuus, vastuullisuus ja toiminnallisuus. Näyttää siltä, että opettajaopiskelijat eivät välttämättä kaikki halua sisällyttää yrittäjyyskasvatusta esimerkiksi oppiaineena tai edes sisältönä koulun opetukseen. He kokevat kuitenkin yrittäjämäisen pedagogiikan hyödylliseksi ja ajatuksia herättäväksi toiminnallisuudeksi, jota sekä opettajankoulutuksen että perusopetuksen opetus tarvitsevat.

Yrittäjyyskasvatus tulee liittyä kasvatustieteelliseen kontekstiin

Yrittäjyyskasvatus-käsite ymmärretään monin tavoin riippuen siitä, miten paljon jo tiedetään yrittäjyyskasvatuksesta tai miten siihen suhtaudutaan:

--- kurssi herätti osallistujissa paljon tunteita. Jäin miettimään mistä tämä johtuu, koska millään muulla kurssilla en ole havainnut vastaavaa tunteiden paloa. (Käsityön aineenopettajaopiskelija)

Yrittäjyyttä kuvaavien käsitteiden sisältö ei kuitenkaan ole itsestään selvä eikä yksitulkintainen (Komulainen ym. 2010, 11; Naskali 2010, 94–99). Usein asiaan tulee hyvinkin negatiivinen sävy, jos toinen osapuoli on innostunut asiaan tai suhtautuu siihen kriitikittömästi tai erittäin kriittisesti. Erään opiskelijan näkemys opintojaksolla käytyihin keskusteluihin oli se, että asiallista keskustelua yrittäjyyskasvatuksesta ei voitu käydä käsitteellisellä tasolla, sillä ideologian kannattajat ja vastustajat eivät suostuneet edes ymmärtämään vastakkaisen ajattelutavan perusteita. Yhteiskunnallisten ja poliittisten asioiden käsittely edellyttää kykyä toimia yhteisössä, jossa on erilaisia mielipiteitä ja pyrkimyksiä, mutta missä menevät yhteiskunnallisesti aktiivisen opettajuuden rajat? (Kempinen 2006, 49.)

Opiskelijoiden näkemysten pohjalta voin todeta, että yrittäjyyskasvatus-käsite tulee perustellummin määritellä kasvatustieteellisessä kontekstissa. Määrittelyn täytyy perustua alan tutkimustietoon. Tällöin yrittäjyyskasvatuksen hyväksyminen osaksi opettajan perustehtävää olisi tarkoituksenmukaista ja liittyisi kiinteämmin myös koulun toimintakulttuuriin. Yrittäjyyskasvatuksen ja kansalaiskasvatuksen käsitteellinen, menetelmällinen ja osin sisällöllinen toisiinsa kietoutuminen ja sekoittuminen aiheuttavat osaltaan ymmärtämättömyyttä ja kyseenalaistamista, joka ilmenee tässäkin tutkimusaineistossa selvästi negatiivisena suhtautumisena kyseiseen toimintaan.

Yrittäjyyskasvatusopetus kehittää toiminnallisuuteen

Opiskelijoiden näkemyksistä voidaan todeta, että opintojakson toteutustapa konkretisoi heille yrittäjämäisen pedagogiikan toimintatapoja, sisältäen aloitteellisuutta ja vastuullisuutta (ks. Kumpulainen ym. 2010; Remes 2001). Kehittämistehtävä, vierailujen suunnittelu ja niiden toteuttaminen sisälsivät kokonaisvaltaisen yrittäjyyskasvatuksen kaikki kolme pedagogista tasoa: omakohtaisen ja merkittävän kokemuksen, vuorovaikutteisen prosessin ja kokonaisvaltaisen tuotteen/tehtävän luomisprosessin (ks. Remes 2001, 378–379). Asiantuntijoiden pitämät luennot edellyttivät innovatiivisuutta, rohkeutta ja tilanteisiin heittäytymistä, kun yritteliäisyyttä käsiteltiin monen erilaisen toiminnallisen tehtävän kautta. Toiminta ja osallistuminen vaikuttivat jaksamiseen ja viihtymiseen. Yrittäjyys- ja kansalaiskasvatuksen opintojakso tarjosi ajatuksen itseohjautuvuudesta, ja siinä veloitettiin yhteistoiminnallisuuteen. Opintojakso toimi siis yrittäjyyskasvatuksen pedagogisena toimintatehtävänä (ks. Remes 2001, 378).

Yrittäjyyskasvatuskurssin annista mieleeni jäi eräs hyvä lausahdus: ”perinteisessä opetuksessa opettajalle tulee hiki, yrittäjyyskasvatuksellisessa opetuksessa työtä tekevät oppilaat”. (Luokanopettajaopiskelija)

Kehittämistehtävä sisälsi yrittäjyyskasvatuksellista, konkreettista ajattelua, siitä miten joku oppilaille suunnattu kokonaisuus voisi oikeasti toteutua. Oli myös avartavaa kuulla muiden suunnittelemaa kehitystehtäviä. (Luokanopettajaopiskelija)

Positiivisena tunteena jäi mieleen myös kurssin toteutustapa ja oma yritysvierailu suunnitteluineen. Opettaja jakoi vastuuta rohkeasti opiskelijoille ja suunnittelu-vastuu kehitystehtävästä sekä yritysvierailusta jäi opiskelijoiden vastuulle. Mielestäni tämä kehittää vastuunottoa ja opiskelijaa enemmän kuin valmiiksi pureskeltu ja raamitettu ohjeistus. (Luokanopettajaopiskelija)

Vierailu avasi monia näkökulmia, joita ei itse välttämättä olisi ilman ryhmän jäseniä hoksannut. Koin myös ryhmän yhteisen pohdinnan ja ajatustenvaihdon hyödylliseksi. Toisaalta kehittämistehtävästä oli vaikea saada kiinni, koska ohjeet olivat minimaaliset. (Luokanopettajaopiskelija)

Lopuksi

Onko yrittäjyyskasvatuksella sijaa opettajankoulutuksessa? Antaako yrittäjyyskasvatus jotakin uutta opetukseen vai toistaako se jotain unohdettua ja aiemmin ollutta, jota taas näytetään tarvitsevan? Myös Opetusministeriön tavoite yrittäjyyden vahvistamisesta koulujärjestelmässä on syytä altistaa keskustelulle (mm. Komulainen ym. 2010). Oppijoiden yrittäjämäisen asenteen vahvistaminen, kun tavoitteena on toimijuus (ks. Kumpulainen ym. 2010, 25), on yleissivistävän kasvatuksen päämääränä erittäin suositeltava. Jos yritteliäisyyden lisääminen koulutuksessa edistää tuon tavoitteen saavuttamista, tulee opettajankoulutuksen vastata haasteeseen tutkimuksen, kehittämisen ja yrittäjämäisen pedagogiikan keinoin.

Lähteet

Blieck, G. (2005): The entrepreneurial approach to the curriculum – Case EHSAL European University College Brussels. Teoksessa Kyrö, P. & Carrier, C. (eds.), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*, s. 162–187. University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education. Entrepreneurship Education Series 2/2005.

Brown, A. L. & Campione, J. (1996): Psychological theory and the design of innovative learning environments: on procedure, principles and systems. Teoksessa Schaubel, L. & Glaser R. (eds.), *Innovation in Learning*, s. 289–375. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gibb, A. (2005): The future on entrepreneurship education - Determining the basis for coherent policy and practice? Teoksessa Kyrö, P. & Carrier, C. (eds.), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*, s. 44–102. University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education. Entrepreneurship Education Series 2/2005.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004): *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä*. Helsinki: WSOY.

Ikonen, R. (2006): *Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Kansanen, P. (2004): *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kemppinen, L. (2006): Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*, s. 13–52. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kojonkoski-Rännäli, S. (1995): *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 109.

Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) (2010): *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010): *Oppimisen Sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. CICERO Learning, Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.

Kyrö, P. & Ripatti, A. (2006): Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*, s. 10–30. Tampereen yliopisto, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006.

Laitinen, M. & Nurmi, K. E. (2007): Aktiivinen kansalainen yrittäjänä. Teoksessa Kyrö, P., Lehtonen, H. & Ristimäki, K. (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*, s. 78–101. Tampereen yliopisto, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007.

Lepistö, J. (2004): *Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentymisestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. 219.

Lepistö, J. (2007): Aktiivisesti tekemällä ja osallistumalla tulevaisuuteen. Teoksessa Suvanto, M., Halme, J. & Leväniemi, S. (toim.), *Yrittäjyyskasvatus kouluissa*, s. 28–40. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos/Sat@Oppi.

Lepistö, J. & Rönkkö, M.-L. (2009): Käsityön opetukseen sisältyy monipuolisesti taitoa, kulttuuria ja yritteliäisyyttä. Teoksessa Rönkkö, M.-L., Lepistö, J. & Kullas, S. (toim.), *Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin*. s. 45–61. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Matlay, H. (2006): Researching entrepreneurship and education. Part 2: what is entrepreneurship education and does it matter? *Education + Training*. (48) 8/9, 704–718.

Matlay, H. (2008): The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. (15)2, 382–396.

McGowan, P. & Bridge, S. (2008): Building the Case for Entrepreneurship in Higher Education Institutions – the Northern Ireland Centre for Entrepreneurship, (NICENT) Case Study. Teoksessa Laine, K., van der Sijde, P., Lähdeniemi, M. & Tarkkanen, J. (eds.), *Higher Education Institutions and Innovation in the Knowledge Society*, s. 81–91. Helsinki: Rectors Conference of Finnish Universities of Applied Sciences ARENE ry.

Naskali, P. (2010): Toistoa ja vastarintaa. Yliopisto-opiskelijat ja yrittäjyyskasvatus. Teoksessa Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.), *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. s. 72–99. Tampere: Vastapaino.

Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2005): *Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu. Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas*. Opetusministeriön julkaisuja 2005:19. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö (2001): *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma*. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Opetusministeriö (2009): *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010): *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.

Paasio, K. & Nurmi, P. (2006): Yliopistolliset yrittäjyysopinnot Suomessa. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*, s. 32–56. Tampereen yliopisto, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006.

Remes, L. (2001): Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä. *Kasvatus* (4), 368–381.

Remes, L. (2003): *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. Väitöskirja. Jyväskylän University, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 213. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House.

Remes, L. (2007): *Yrittäjyyskasvatus ja oppimismenetelmät*. Teoksessa: M. Suvanto, J. Halme & S. Leväniemi (toim.) *Yrittäjyyskasvatus kouluissa*. s. 21–27. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos/Sat@Oppi

Ristimäki, K. (2004): *Yrittäjyyskasvatus*. Hamina: Oy Kotkan Kirjapaino Ab.

Seikkula-Leino, J. (2007): *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Helsinki: Yliopistopaino.

Suutarinen, S. (2006): Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa Suutarinen, S. (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. s. 99–124. Jyväskylä: PS-kustannus.

Syrjäläinen, E., Värri, V.-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. (2006): "Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa" – Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa Rantala, J. & Salminen, J. (toim.), *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*, s. 39–66. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5.

Säljö, R. (2009): The entrepreneurial side of learning and knowing: networked societies and the emergence of new epistemic practices. Teoksessa Skogen, K. & Sjøvoll, J. (red.), *Pedagogisk entreprenørskap*. s. 29–41. Trondheim: Tapir Forlag.

Turun yliopisto (2009): *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas*, Rauma, 2009–2011.

KL, KTM Heikki Hannula

Ammatillinen opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta kehittämässä

Johdanto

Ammatillisen opettajankoulutuksen tarkoituksena on tukea ammatillista opettajaa hänen kasvussaan kohti ammatillista opettajuutta. Ammatillinen opettaja tarvitsee pedagogista pätevyyttä ja siihen liittyvää jatkokoulutusta virantäytössä ja edetäkseen urallaan. Jälkimmäistä tavoitetta täyttävät erityisesti ammatillinen erityisopettajakoulutus ja opinto-ohjaajakoulutus. Samalla ammatillinen opettajaopiskelija kehittää valmiuksiaan toimia opettajana ja ohjaajana ammatillisen koulutuksen erilaisissa tehtävissä, mutta myös muissa ammatillista kasvua ohjaavissa tehtävissä niin muodollisessa koulutuksessa kuin avoimella sektorillakin.

Ammatillisen koulutuksen tärkein tehtävä puolestaan on valmistaa ammatillisia opiskelijoita työelämän tuleviin haasteisiin tarjoamalla heille työelämässä tarvittavaan osaamiseen tähtäävää koulutusta. Yksi nykyisen ja tulevan työelämän suurista haasteista on yrittäjyys. Ammatillisilla osaajilla tulee olla yrittäjyyttä niin sanan sisäisessä kuin ulkoisessakin merkityksessä (Kyrö 2006a, 17–18).

Nykyisin suurin osa ammatillisessa koulutuksessa opiskelleista työllistyy pieniin ja keskisuuriin yrityksiin. Niissä yrittäjyys näkyy arjessa, ja sitä edellytetään kaikilta. (Suomen Yrittäjät 2010, 7.) Yrittäjyys on osa ammatillista osaamista ja työn tekemistä. Se voidaan nähdä ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapana työhön missä tahansa työssä tai ammatissa (Koironen & Peltonen 1995, 9). Ammatillinen opettaja valmistaaakin opiskelijoitaan työelämään tarjoamalla heille mahdollisuuden lisätä omaa yrittäjyysosaamistaan. Yrittäjyyskasvatus kuuluu olennaisesti ammatillisen opettajan työelämäosaamiseen.

Helakorven (2010, 118–121) mukaan ammatillisen opettajan työssä tarvittavia osaamisalueita ovat pedagoginen osaaminen, kehittämis- ja tutkimusosaaminen, työyhteisöosaaminen sekä substanssiosaaminen. Ammatillisen opettajankoulutuksen tehtävänä on tukea erityisesti pedagogisen osaamisen kehittymistä (Laukia 2007, 30–31). Se liittyy opiskelijan ammatillisen kasvun ohjaamiseen ja edellyttää muun muassa monipuolisia vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja sekä empaattisia kykyjä. Lisäksi ammatillisen opettajan tulee kyetä ohjaamaan oppimis- ja koulutusprosesseja yksilöiden ja yhteisöjen tasolla (Helakorpi 2010, 118–121). Ammatillisen opettajankoulutuksen aikana opettajaopiskelija saa opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvää tietoa ja harjoittelee opettajan työtä käytännössä. Hän oppii suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta sekä arvioimaan oppimista ja osaamista. Hän oppii myös hyödyntämään erilaisia opetus- ja ohjausmenetelmiä sekä harjaantuu tekemään työssään erilaisia pedagogisia ja didaktisia ratkaisuja. Yrittäjyyskasvatukselle asetettujen tavoitteiden (ks. Opetusministeriö 2009) saavuttamisen näkökulmasta ei ole lainkaan samantekevää, millaisia suunnitelmia ja toteutusratkaisuja ammatillinen opettaja tekee. Tulevien ammatillisten opettajaopiskelijoiden tulisivatkin jo opettajaopintojensa aikana ottaa yrittäjyyskasvatus huomioon työssään.

Ammatilliset opettajat ovat avainasemassa opiskelijoidensa työllistymisessä. Heidän tulee tuntea hyvin oman alansa tarjoamat työmahdollisuudet. Osalla aloista yrittäjänä työllistyminen voi olla realistinen vaihtoehto jo heti koulutuksen päätyttyä. Osa aloista taas tarjoaa yrittämisen mahdollisuuksia vasta työkokemuksen kartuttua. Ammatillisen opettajan pitäisi kyetä näkemään alan kehitys ja valmistamaan opiskelijoitaan siihen (Belgian Presidency Education & Training 2010, 13–14).

Opetuksen ja ohjauksen suunnittelu, toteutus ja arviointi ovat ammatillisen opettajan ydinosaamista. Ammatillisen opettajan pitää kyetä tukemaan opiskelijoidensa yrittäjyyteen liittyviä oppimis- ja kasvuprosesseja (Kyrö 2006b, 121). Hänen tulee olla ohjaajana suunnannäyttäjä (Helakorpi 2008, 241–244). Näin opettajan työ ei ole pelkkien yksittäisten opetustilanteiden toteuttamista.

Ammatilliselta opettajalta edellytetään myös sisäistä yrittäjyyttä (Luukkainen & Wuorinen 2002, 86). Se näkyy esimerkiksi päämäärätietoisuuden, mahdollisuuksien hyödyntämisen ja entistä epävarmemman toimintaympäristön hallinnan kautta. Opettaja osallistuu tavoitteiden asettamiseen ja suunnitelmien tekemiseen sen sijaan, että toteuttaisi muiden laatimia opetus- ja muita suunnitelmia. Hänen on myös oltava tietoinen toimintansa aiheuttamista

laadullisista ja määrällisistä tuloksista sekä kustannuksista. Tulevaisuuden koulukin voidaan nähdä hyvin yrittäjämäisesti toimivana verkostokouluna. (Helakorpi 2008, 25–252.)

Ammatillinen opettajankoulutus Suomessa

Nykymuotoinen ammatillinen opettajankoulutus aloitettiin elokuussa 1996, jolloin toiminta keskitettiin viidelle ammattikorkeakoululle, jotka edelleen järjestävät ammatillista opettajankoulutusta. Ne ovat Haaga-Helia ammattikorkeakoulu (myöh. Haaga-Helia), Hämeen ammattikorkeakoulu (myöh. HAMK), Jyväskylän ammattikorkeakoulu (myöh. JAMK), Oulun seudun ammattikorkeakoulu (myöh. OAMK) ja Tampereen ammattikorkeakoulu (myöh. TAMK). (Laukia 2007, 27.) Ammatilliset opettajankoulutusopinnot ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä. Niihin kuuluu kasvatustieteellisiä opintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua ja muita opintoja. ”Opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmiudet kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen”. (Kumpulainen 2011, 68; Valtioneuvoston asetus 2003/357.)

Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa hankitaan ammatillisen opettajan pedagoginen pätevyys. Muut pätevyys ehdot määräytyvät valtioneuvoston asetuksen ammattikorkeakouluista ja asetuksen opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista mukaisesti. Opiskelijavalinta tapahtuu viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttaman yhteishaun pohjalta. Vuonna 2009 ammatilliseen opettajankoulutukseen hakijoita oli yhteensä 5512, joista kelpoisia hakijoita oli 68 %. Samana vuonna opiskelijaksi valittiin yhteensä 1701 opiskelijaa (Manninen 2010, 30–31). Valituksi tulemiseen vaikuttavat opiskelijan valintaprosessissa saamat pisteet. Pisteytys sovitaan vuosittain. Vuoden 2010 haussa maksimipistemäärä oli 52. Hakijalla oli mahdollisuus saada 0–8 pistettä erityisansioista, joista yhtenä mainittiin yrittäjänä toimiminen (Manninen 2010, 19).

Lisäksi ammatilliset opettajakorkeakoulut tarjoavat opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutusta, ammatillisen opinto-ohjaajan ja ammatillisen erityisopettajan kelpoisuuksiin tähtäävää koulutusta, liikenneopettajan erikoisammattitutkintoon valmistavaa koulutusta sekä muuta ydinosaamiseen linkittyvää koulutusta. Myös näissä koulutuksissa on perusteltua tarjota yrittäjyyskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen tähtäävää opetusta ja ohjausta. Ammatillisen opinto-ohjauksen uraohjausta koskevien opintojen voidaan katsoa olevan aivan erityisessä asemassa yrittäjyyteen

ohjaamisen taitojen kehittämässä. Ammatillisen erityisopetuksen kehittämisessä on runsaasti yhtäläisyyksiä yrittäjyyskasvatuksen kanssa. Esimerkkinä voidaan ottaa esille voimaantumisen (*empowerment*) käsite, jota on pohdittu niin yrittäjyyskasvatuksen kuin erityisopetuksenkin yhteydessä (esim. Koskinen 2009, 57–61; Siitonen 1999, 82–99). Liikenneopettajien pätevytykseen tähtäävän koulutuksen yhteydessä yrittäjyyteen ohjaaminen on luontevaa, koska merkittävä osa liikenneopettajista työllistyy jossain vaiheessa yrittäjänä. (Helakorpi 2006, 14.) Ammatillisen opettajan täydennyskoulutuksen mahdollisuudet yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen ovat tietenkin vielä edellisiäkin laajemmat: kyse on pikemmin ammatillisten opettajakorkeakoulujen kyvyistä kehittää vetovoimaisia yrittäjyyskasvatusta edistäviä täydennyskoulutustuotteita.

Yrittäjyyskasvatus ammatillista opettajankoulutusta ohjaavissa opetus-suunnitelmissa

Kaikkien ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmat perustuvat nykyaikaisille oppimiskäsityksille, joiden varaan myös yrittäjyyskasvatus perustuu (ks. Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2010; Hämeen ammattikorkeakoulu 2010; Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2010; Oulun seudun ammattikorkeakoulu 2010; Tampereen ammattikorkeakoulu 2011; myös Fayolle ym. 2005, 9). Nykykäsityksissä painottuvat paitsi konstruktivistisen pedagogiikan periaatteet, myös oppimisen yhteisöllisyys (Mäntylä 2002, 220) ja humanistisuus (Tynjälä 1999, 162). Jaettujen oppimiskäsitysten pohjalta ammatilliset opettajakorkeakoulut tekevät pedagogisia ja didaktisia valintoja, jotka konkretisoituvat virallisissa opetussuunnitelmissa ja sitä tulkitsevilla toteutusta koskevilla tarkemmissa suunnitelmissa. Viime kädessä suunnitelmien onnistuminen ratkeaa kuitenkin vasta käytännön toiminnassa.

Neljä ammatillista opettajakorkeakoulua (Haaga-Helia, HAMK, JAMK, OAM) ovat mukana valtakunnallisessa vuoteen 2013 asti kestävässä ESR-rahoitteisessa YVI-kehittämishankkeessa, joka on yleissivistävän ja ammatillisen opettajankoulutuksen, yrittäjyyskasvatustoimijoiden sekä yrittäjyyttä edistävien muiden toimijoiden yhteishanke. Sen tarkoituksena on integroida yrittäjyyskasvatus opettajankoulutuksen toimintaan ja sisältöihin. (ks. YVI 2011.) Projektissa syksyllä 2010 tehdyn alkukartoituksen (Hannula 2010) mukaan kaikkien mukanaolevien neljän ammatillisen opettajakorkeakoulun ammatillista perusopettajankoulutusta koskevilla opetussuunnitelmissa on mukana yrittäjyys joko pakollisina tai valinnaisina opintojaksoina tai yrittäjyyskasvatusta tai yrittäjyyttä tukevinä ohjelminä. TAMK:n ammatillinen opettajakorkeakoulu tuli mukaan hankkeeseen myöhemmässä

vaiheessa, joten se ei näy tässä vertailussa, mutta erikseen tehdyn selvityksen mukaan TAMKin ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmassa yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus näkyvät lähinnä työelämäyhteistyön kautta.

JAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu tarjoaa kaikille opettajaopiskelijoille pakollisena kuuden opintopisteen laajuisen opintojakson nimeltä Työelämä, yrittäjyys ja osaaminen. Haaga-Helian ammatillisella opettajakorkeakoululla puolestaan yrittäjyys tulee kaikille opettajaopiskelijoille eteen kahteen opintojaksoon liitettyjen oppimistehtävien kautta.

Valinnaisina opintojaksoina yrittäjyyskasvatusta on mahdollisuus ottaa niin HAMK:n, JAMK:n kuin OAMK:nkin ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. OAMK:n ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tarjonta on suunniteltu yhteistyössä harjoitusyritystoimintaa Suomessa koordinoivan ja Oulun Seudun Ammattiopiston yhteydessä toimivan Finpecin kanssa.

HAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu tarjoaa opettajaopiskelijoille mahdollisuuden opiskella yrittäjyyskasvatukseen suuntautuvassa ryhmässä. Haaga-Helian ammatillisessa opettajakorkeakoulussa taas opiskelijaryhmät saavat itse nimetä opintojensa kontekstiin vaikuttavan yhdistävän teeman, joka voi olla esimerkiksi yrittäjyyspedagogiikka. Haaga-Helian ammatillinen opettajakorkeakoulu tekee yhteistyötä Omnia ammattiopiston yrittäjyysyksikön InnoOmnian kanssa.

Olen koonnut taulukkoon 1 ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa syksyllä 2010 olleita yrittäjyysmainintoja.

Ammatillisen opettajankoulutuksen kehityshaasteet yrittäjyyskasvatuksessa

Yrittäjyyteen ohjaaminen ja kasvattaminen ovat keskeinen osa ammatillisen opettajan osaamista työelämäyhteistyön asiakokonaisuudessa. Ammatillisen opettajan tulee tuntea se todellisuus, jonka hänen opiskelijansa kohtaavat. Todennäköisesti jatkossakin valtaosa uusista työpaikoista syntyy pieniin ja korkeintaan keskisuuriin yrityksiin, joissa tarvitaan ulkoista ja sisäistä yrittäjyyttä. Lisäksi yhä useammin työllistymisen realistisin vaihtoehto on itsensä työllistäminen. Esimerkiksi yritysasiakkaat haluavat pitkäaikaisten sitoumusten sijaan ostaa tarvitsemansa palvelut yksittäisiltä palveluntuottajilta. Paitsi ammatilliset opettajat, myös ammatilliset opinto-ohjaajat ovat avainasemassa ohjaamassa opiskelijoitaan yrittäjyyteen.

	Haaga-Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu	HAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu
Yrittäjyyskasvatusopintojen organisointi	<p>Kasvatustieteelliset opinnot (25 op) + Osaamisalueiden soveltavat opinnot (35 op)</p> <p>Osaamisalueet: ohjausosaaminen, yhteisö- ja verkosto-osaaminen sekä tutkimus- ja kehittämisosaaminen.</p> <p>Osaamisalueiden opinnot suoritetaan 4–6 hengen ryhmissä, jotka suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opintonsa yhteistyössä. Yhdistävänä teemana voi olla esim. yrittäjyyspedagogiikka, jolloin teema näkyy kaikissa opinnoissa.</p> <p>Opintojaksoilla edellytetyt oppimistehtävät on määritetty opinto-oppaassa.</p>	<p>Opiskelijalla on mahdollisuus valita yrittäjyyskasvatukseen suuntautuva opettajankoulutus. Opinnot noudattavat muun opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa, mutta yrittäjyyskasvatus painottuu erityisesti oppimistehtävissä, opetusharjoituksissa, opinnäytetöissä ja ryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa.</p> <p>Opetussuunnitelman taustatekstissä lukee: ”Ammatillisen opettajan tehtävänä on tukea nuoren ihmisen ammatillisen identiteetin ja yrittäjyyden kehittymistä yhtä hyvin kuin aikuista hänen hakiessaan uutta suuntaa ammatilliselle kasvulleen”.</p>
Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen opintojaksot	<p>Osaamisen tunnistaminen ja kehittymissuunnitelma (6 op): Yksi neljästä oppimistehtävästä on Oman työ- ja toimintaympäristön osaamisen ja kehittämistarpeiden tunnistaminen, jonka laatimisessa tulee ottaa huomioon mm. yrittäjyys.</p> <p>Ammatillinen opettaja ohjaajana, opetusharjoittelu (12 op): Yksi viidestä oppimistehtävästä on Opetus- ja ohjauskokonaisuuden suunnitelma, toteutus ja arviointi. Ohjeena on pohtia, millaista osaamista ammatin, töiden tai yrittäjätoiminnan hallinta vaatii.</p> <p>Ammatillista koulutusta tutkimaan ja kehittämässä (9 op) on toimintana kehittämistä ja raportointia. Yksi mahdollinen kehittämiskohde on yrittäjyys.</p>	<p>Valinnaiset opinnot (suositellaan muille kuin yo suuntautumisen valinneille): Yrittäjyyskasvatus (3 op). Tavoite: ”Opettajaopiskelija ymmärtää yrittäjyyskasvatuksen lähtökohdat ja periaatteet. Hän osaa soveltaa yrittäjyyskasvatuksen periaatteita omassa opetus- ja ohjaustyössään.”</p>

Taulukko 1. Yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa lukuvuonna 2010–2011 (Hannula 2010).

JAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu

Opetussuunnitelman taustatekstissä pohditaan yhteiskunnallisia kehitystrendejä ja **yrittäjyys** tai yritys mainitaan useita kertoja. Muun muassa toiminta-ajatus: ”Ammatillisen opettajakorkeakoulun tehtävänä on toimia kansainvälisesti verkottuneena opettajakoulutusyksikkönä ja musiikin kouluttajana, joka edistää luovuuteen ja **yrittäjyyteen** perustuvia pedagogisia innovaatioita ja osaamista.”

Yksi neljästä osaamisalueesta on ”Oppimisen ohjaaminen, toimintaympäristöjen kehittäminen, yhteistyö ja vuorovaikutus sekä jatkuva oppiminen”, jota perustellaan mm.: ”Opettajuuteen liittyy täten myös vahva sisäisen yrittäjyyden näkökulma ja vaatimus laatu- ja taloustietoudesta.”

Työelämä, **yrittäjyys** ja osaaminen (6 op) on kaikille pakollinen. Tavoite: ”Opiskelija on tietoinen työelämän ja oman alansa kehitysnäkymistä sekä niistä yhteiskunnallisista tekijöistä, jotka ohjaavat työelämän kehittymistä nyt ja tulevaisuudessa. Opiskelija tiedostaa **yrittäjyyden** merkityksen ammattien, työelämän ja yhteiskunnan kokonaisuudessa. Hän osaa jäsentää oman alansa osaamista, opetuksen suunnittelua, oppimisen ohjaamista sekä osaamisen arviointia, tunnistamista ja tunnustamista varten.”

Valinnaiset opinnot: Intoa ja mieltä **yrittäjyyspedagogiikkaan** (5 op). Tavoite: ”Opiskelija syventää näkemystään **yrittäjyyskasvatuksesta** ja uudistaa pedagogisia valmiuksiaan kehittää innostavaa **yrittäjyyskasvatusta** omassa toimintaympäristössään.”

OAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu

AMOKin opetussuunnitelma rakentuu muita enemmän valinnaisuuden varaan, joten opiskelupolut ovat henkilökohtaisia.

Taustatekstissä sanaa yrittäjyys ei mainita sellaisenaan.

Valinnaisia opintojaksoja:

Yrittäjyyskasvatus (3 op). Tavoitteena on ”perehtyä **yrittäjyyskasvatuksen** tavoitteisiin suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tutustua **yrittäjyyskasvatuksen** pedagogisiin ja didaktisiin toimintamalleihin ammatillisessa koulutuksessa.”

6 op yrityshautomossa tai kansainvälisessä **yrittäjyyden** oppimisympäristössä (Finpec)

Yrittäjyyden opettamisen ja oppimisen verkkoympäristö ammattiopettajille (6 op): ”Opiskelija osaa kehittää yrittäjyyden, ammatillisten opintojen ja oppiaineiden välistä yhteistyötä kaikilla koulutusaloilla. Hän osaa kehittää ammatilliansa yrittäjyyden koulutusta, oman työnsä sisältöä, oppiaineiden välistä yhteistyötä sekä työelämäyhteistyötä...”

Kaikki mahdollisuudet yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen edistämiseksi ammatillisessa koulutuksessa ja ammatillisessa opettajankoulutuksessa ovat jo olemassa. Kaikki eivät kuitenkaan tartu näihin. Uhkakuvana on, että yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatustoiminta jäävät pienen piirin puuhasteluksi organisaation jossain osassa. Yrittäjyyskasvatus kuuluu kuitenkin kaikille, niin opiskelijoille kuin ammatillisille opettajille. Se on valmistautumista työelämään. Olisi tärkeää kehittää ammatillista opettajankoulutusta siten, että kaikki opettajaopiskelijat saisivat valmiuksia tukea opiskelijoidensa kasvua yrittäjyyteen. Opetussuunnitelmia pitäisi kehittää siten, että yrittäjyyskasvatus olisi integroitu kaikkiin opetussuunnitelmiin, ja jokainen ammatillinen opettajaopiskelija saisi opettajaopintoihinsa yrittäjyyskasvatusta edistäviä oppimiskokemuksia ja tilaisuuden niiden tavoitteelliseen reflektointiin. Tulisi myös varmistaa, että kaikkien ammatillisten opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatusosaaminen kehittyisi tavoitteiden mukaisesti.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa ylläpitäjäorganisaatioiden määrittämiä strategisia yrittäjyyslinjauksia voidaan parhaiten toteuttaa kehittämällä opetussuunnitelmia. Yrittäjyyskasvatus näkyy niissä kirjattuina oppimistavoitteina. Erityisesti pitää kehittää sitä, että yrittäjyyskasvatus näkyy opetussuunnitelmissa myös implisiittisesti ohjauksen ja metodivalintojen kautta. Sen tulee näkyä myös organisaatioiden toimintatavoissa ja opetussuunnitelman toteutussuunnitelmissa.

Ammatillinen opettajankoulutus tarjoaa osalle opettajaopiskelijoista tilaisuuden tutustua yrittäjyyskasvatuksen opetus- ja ohjausmenetelmiin sekä oppimisympäristöihin. Jo aiemmin mainittujen Finpecin ja InnoOmnian lisäksi opettajaopiskelijoiden tiedetään YVI-hankkeessa tapahtuneen hyvien käytänteiden jakamisen perusteella tutustuneen ainakin erilaisiin ideointimenetelmiin (JAMKin Tiimiakatemiaan, TAMKin Proakatemiaan, Nuori Yrittäjyys -toimintaan) ja osallistuneen erilaisiin yhteistoiminnallisiin menetelmiin (esimerkiksi HAMKin opettajaopiskelijat osallistuivat keväällä 2011 Senseliikeideakilpailuun omilla liikeideoillaan). Haasteena on hyvien käytänteiden leviäminen myös muiden kuin yrittäjyyskasvatuksen aktiivitoimijoiden joukossa.

Keskeiseksi haasteeksi voi nostaa myös oppimisen ja osaamisen arvioinnin. Se ohjaa ammatillisen koulutuksen opetusta ja oppimista. Olisi tärkeää saada yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet paremmin arvioinnin kohteisiin, kriteereihin ja menetelmiin. Tämä on osin valtakunnallinen kysymys, koska Opetushallitus määrittelee tutkinnon perusteet. Tulkinnoista vastaa kuitenkin konkreettisella tasolla koulutuksen järjestäjä. Ammattikorkeakoulujen arviointia kehi-

tetään valtakunnallisesti ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry:n asettamassa työryhmässä, mutta ammattikorkeakoulut tekevät tulkintansa suhteellisen itsenäisesti.

Ammatillisten opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatustoimintoja arvioitiin pilottiluontoisesti Lappeenrannan teknillisen yliopiston ja Kerhokeskuksen kehittämällä yrittäjyyskasvatuksen mittaristolla joulukuussa 2010. Pilotin pohjalta mittaristoa on kehitetty edelleen vastaamaan ammatillisen opettajankouluttajan työtodellisuutta. Syksyllä 2011 mittaristokysely toteutetaan laajamittaisemmin. Tulosten pohjalta yrittäjyyskasvatustoimintaa ammatillisessa opettajankoulutuksessa pystytään todennäköisesti parantamaan entisestään.

Aalto-yliopistossa on toteutettu ammatillisten opettajien täydennyskoulutusta mallilla, jonka rakenteessa keskeisiä osia ovat kaikille yhteisten kontaktipäivien lisäksi ryhmissä tapahtuva etäohjattu toiminta sekä yksilöllinen yrittäjyyskasvatuksen kehittämistehtävä. Ohjaus tapahtuu ohjaavalla otteella. Koulutus perustuu Remeksen väitöskirjassaan (2003, 117) kehittämään malliin, jossa keskeistä on kehittää

- vapautta ja luovuutta
- ainutkertaisuutta ja riskin ottoa
- vastuullisuutta
- kokonaisvaltaista näkemystä

niin yksilön, ryhmän ja materiaalien kuin yrittäjämäisen toimintatehtävänkin tasolla. Myös ammatilliset opettajakorkeakoulut tarjoavat runsaasti täydennyskoulutusta. Täydennyskoulutustuotteiden kehittämisessä olisi hyödynnettävä jo saatuja kokemuksia ja hyviä käytäntöjä.

Toiminnan kehittämiseksi tarvitaan aina johdon tuki. On tärkeää, että ammatillisen opettajankoulutuksen johto sitoutuu yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin. YVI-hankkeessa johdon sitouttamiseksi on tehty erilaisia toimia. Hankkeessa on esimerkiksi perustettu erillinen ”Johdon sitouttamisryhmä”. Lisäksi johdon sitouttamista varten järjestettiin toukokuussa 2011 teemapäivä otsikolla ”Tulevaisuuden opettajankoulutus ja yrittäjyyskasvatus”. Ammatillisen opettajankoulutuksen johto joutuu tekemään valintoja lukuisten hyvien asioiden kesken. Vaikka nämä hyviksi katsotut asiat eivät olekaan välttämättä keskenään mitenkään ristiriitaisia, niin on huolehdittava siitä, että johto on myös jatkossa tietoinen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteista ja osaa ottaa ne huomioon omassa työssään.

Vaikka ammatillisessa opettajankoulutuksessa on viime vuosina tehty runsaasti hyviä asioita yrittäjyyskasvatuksen edistämiseksi, paljon tarpeellista työtä on vielä edessä. Töitä on tehtävä jatkossakin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan ja didaktiikan, opetussuunnitelmien ja muiden suunnitteluasiakirjojen, ammatillisen opinto-ohjauksen, täydennyskoulutuksen ja johdon sitoutumisen kehittämiseksi.

Lähteet

Belgian Presidency: Education & Training (2010): *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training - for the period 2011-2020*. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010. Osoitteessa: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf. (Luettu 14.12.2010.)

Fayolle, A., Kyrö, P. & Ulijn, J. (2005): The entrepreneurship debate in Europe: a matter history an culture. Teoksessa Fayolle, A., Kyrö, P. & Ulijn, J. (eds.), *Entrepreneurship Research in Europe – Outcomes and Perspectives*, s. 1–31. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu (2010): *Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma 2010–2011*. Osoitteessa: http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/ammattillinen-opettajankoulutus/opettajankoulutus-liitteet/opetussuunnitelmat/HH_AOKK_OPS_2010_2aukeama.pdf. (Luettu 22.6.2011.)

Hämeen ammattikorkeakoulu (2011): *Ammatillinen opettajakorkeakoulu, opinto-opas 2010–2011*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Hannula, H. (2010): *Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yrittäjyyskasvatustoimet*. YVI -ESR-kehittämishankkeen alkukartoitus. Julkaisematon.

Helakorpi, S. (2006): *Liikenneopettajan osaaminen*. Osoitteessa: <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/index.htm>. (Luettu 5.5.2011.)

Helakorpi, S. (2008): Uuteen kouluun, uuteen oppimiskulttuuriin. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.), *Postmoderni AMMATTIKASVATUS – haasteena ubiikkiyhteiskunta*, s. 241–255. Hämeenlinna: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008.

Helakorpi, S. (2010): Ammatillinen opettaja. Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. (toim.), *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*, s. 101–124. Hämeenlinna: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010.

Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu (2010): *Ammatillinen opettajankoulutus (60 op) Opiskelijan käsikirja 2010–2011*. Osoitteessa: <http://oppimateriaalit.jamk.fi/ope2010/files/2010/06/K%C3%A4sikirja-2010-2011.pdf>. (Luettu 22.6.2011.)

Koiranen, M. & Ruohotie, P. (2001): Yrittäjyyskasvatus: analyysseja, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus* 2/01: 102–111.

Koiranen, M. & Peltonen, M. (1995): *Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta*. Tampere: Konetuumat.

Koskinen, M. (2009): *Omistajuus erilaisten yrittäjien käsityksinä ja tulkintoina. Fenomenografinen tutkimus*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Business and Economics 74.

Kumpulainen, T. (2011): *Opettajat Suomessa 2010*. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2011:6.

Kyrö, P. (2006a): Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*, s. 10–30. Tampereen yliopisto, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006.

Kyrö, P. (2006b): Avauksia riskin oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*, s. 98–131. Tampereen yliopisto, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006.

Laukia, J. (2007): Ammatillisten opettajakorkeakoulujen perustaminen ja kehityssuuntien luominen, Teoksessa Jääskeläinen M., Laukia, J., Luukkainen, O., Mutka, U. & Remes, P. (toim.), *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa*, s. 17–38. Opetus2000-sarja: PS-kustannus.

Luukkainen, O. & Wuorinen, J. (2002): *Yrittävä elämänasenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Manninen, N. (2010): *Soveltuvuuden arvioinnin suuntia. Opiskelijavalinta ammatillisissa opettajaopinnoissa*. Haaga-Helia kehittämisraportteja 3/2010.

Mäntylä, R. (2002): *Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. Tampereen yliopisto, Hämeenlinna: HAMK & AKTK -julkaisusarja 2/2002.

Opetusministeriö (2009): *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Yliopistopaino.

Oulun seudun ammattikorkeakoulu (2010): *Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2010–2011*. Osoitteessa: http://www.oamk.fi/amok/docs/opiskelijalle/amok_opinto-opas-2011-2012_web.pdf. (Luettu 22.6.2011.)

Remes, L. (2003): *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. Väitöskirja. Jyväskylä University, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 213. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Siitonen, J. (1999): *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Ouluensis Series E Scientiae Rerum Socialium 37.

Suomen Yrittäjät (2010): *Pk-yritysbarometri – syksy 2010*. Suomen Yrittäjät, Finvera, Työ- ja elinkeinoministeriö. Osoitteessa: http://www.yrittajat.fi/File/997ab319-e4e2-42ae-b67b-c23af82be67c/SY_pk_yritysbarometri_syksy2010.pdf. (Luettu 23.6.2011.)

Tampereen ammattikorkeakoulu (2012): *Ammatillisen opettajankoulutuksen toteutus-suunnitelma 2011–2013*. Osoitteessa: [http://www.tamk.fi/cms/hakumm.nsf/lupGraphics/TOTS_2011.pdf/\\$file/TOTS_2011.pdf](http://www.tamk.fi/cms/hakumm.nsf/lupGraphics/TOTS_2011.pdf/$file/TOTS_2011.pdf). (Luettu 23.6.2011.)

Tynjälä, P. (1999): *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa*. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, s. 160–179. Porvoo: WSOY.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352

YVI (2011): *YVI -ESR-kehittämishankkeen tavoitteet*. Osoitteessa: <http://www.yvi.fi/yvi>. (Luettu 22.6.2011.)

Yrittäjyyskasvatusjärjestelmä opettajan tukena

Johdanto

Yrittäjyiden edistäminen on yhä tärkeämmässä roolissa kansantaloutemme ja koko Euroopan näkökulmasta. Euroopan komission (2003) Yrittäjyiden vihreässä kirjassa yrittäjyiden edistäminen on nimetty koulutusjärjestelmän painopistealueeksi. Komissio (2006) linjaa yrittäjyiden olevan kansallisen avaintaito. Viime vuosien aikana yrittäjyyskasvatus ja sen rooli alueellisessa kehittämisessä on saanut suuren huomioarvon (Valliere & Peterson 2009). Toisaalta yrittäjyiden edistäjät ovat kehittäneet laajan työkaluvalikoiman, käytäntöjä, ohjelmia, ohjeita ja strategioita yrittäjyyskasvatuksen tueksi.

Yrittäjyiden edistäminen ja yrittäjyyskasvatus ovat viime aikoina olleet ajankohtaisia teemoja myös Suomessa. Yrittäjyiden edistämisen tärkeys ja yrittäjyyskasvatuksen merkittävyys korostui pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelmassa (19.4.2007), Työn, yrittämisen ja työelämän politiikkaohjelmassa, joita myös Kiviniemen hallitus jatkoi ((26.1.2011) www.valtioneuvosto.fi), sekä opetusministeriön Koulutus ja tutkimus 2007–2012 kehittämissuunnitelmassa (Opetusministeriö 2008). Jo aiemmin opetusministeriö (2004) kirjasi yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelman. Näiden myötä yrittäjyyskasvatuksen pitäisi näkyä Suomessa perusasteen (Opetushallitus 2004) ja lukion (Opetushallitus 2003) arjessa niiden toimintaa normittavien opetussuunnitelmien mukaisesti. Vastaavasti ammatillisen toisen asteen tutkinnonperusteissa yrittäjyysosaaminen on lisätty kaikkien koulutusalojen perusteisiin siten, että kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin sisältyy vähintään viisi opintoviikkoa yrittäjyyttä (Opetushallitus 2009). Korkeakoulupohjaisen yrittäjyiden edistämisen yhteistyöryhmän

(Opetusministeriö 2009a) muistiossa määriteltiin korkeakoulujen tavoitteet, ja ammattikorkeakoulujen yhteinen yrittäjyysstrategia valmistui 2006 (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2006). Opetusministeriön (2009b, 14–15, 23–24) julkaisema Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat kuvaa kansallisen tahtotilan vuoteen 2015 sekä kehittämisen painopistealueet koulutusmuodoittain. Näissä painopisteissä mainitaan muun muassa se, että yrittäjyyden tulee näkyä korkea-asteen oppilaitosten strategioissa ja käytännöissä, ja että yrittäjyyskasvatus on kiinteänä osana opettajien peruskoulutusta. Suomessa on asetettu paljon tavoitteita yrittäjyyskasvatukselle ja sen liittämiseksi kaikille koulutustasoille.

Eri toimijoiden, resurssien ja sisältöjen näkökulmista katsottuna yrittäjyyskasvatuksen kenttä on erittäin moninainen. Ei ole ihme, jos se näyttää yksittäiselle opettajalle hajanaselta ja tavoitteet kaukaisilta. Toimijakenttä on rakentunut pitkälti projektimaiseksi, mikä on omiaan lisäämään hahmottamisen vaikeutta. Kun vielä todetaan, että opettajat kokevat haasteita yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa tavoitteiden, sisältöjen ja tulosten suhteen (Seikkula-Leino ym. 2010), on mielestämme syytä käynnistää yrittäjyyskasvatuksen ja sen käsitteen jäsentämiseen tähtäävä keskustelu. Kuvaamme ja analysoimme tässä artikkelissa yrittäjyyskasvatuksen kansallista järjestelmää ja sen eri elementtejä.

Yrittäjyyskasvatusjärjestelmän elementit

Seuraavaksi esittelemme käsityksemme siitä, mistä elementeistä yrittäjyyskasvatus rakentuu. Malli on alustava ja tarvitsee kehittelyä. Tällaiselle kokonaisesitykselle on kuitenkin tarvetta. Rajanveto mallissa esitettyjen osatekijöiden välillä ei ole yksiselitteinen, mutta pyrimme kuitenkin yksinkertaisuuteen.

Kuvion 1 yläreunassa ovat eri tasojen tavoitteet ja alareunassa yrittäjyyskasvatuksen tulokset. Näiden väliin jää useiden toimijoiden ja toimenpiteiden näkökulmista katsottavissa olevia osatekijöitä, joita seuraavaksi esittelemme.



Kuvio 1. Yrittäjyyskasvatustajärjestelmän elementit.

Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet

Yrittäjyyskasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää tavoitteita. Tavoitteilla on monta roolia: yhtäältä nojataan EU:n linjaamiin yrittäjyyden tavoitteisiin ja EU-kansalaisen avaintaitoihin (Euroopan komissio 2003; 2006), toisaalta tärkeitä ovat kansalliset, alueelliset, paikalliset, koulukohtaiset tai yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjyyden tavoitteet. Lopulta opettaja voi asettaa itselleen tavoitteita yrittäjyyskasvatuksensa osalta. Seikkula-Leinon ym. tutkimuksessa kysyttiin opettajaryhmältä heidän tavoitteitaan yrittäjyyskasvatuksessa. Vastauksena opettajat eivät puhuneet omista tavoitteistaan, vaan luettelivat joukon oppilaisiin liittyviä tavoitteita. Tutkimuksen mukaan opettajien yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet vaikuttavat jäsentymättömiltä ja sekoittuvat oppilaiden tavoitteisiin, mutta myös vallitseviin käytäntöihin. (Seikkula-Leino ym. 2010.) Yhtä kaikki, on osaltaan tärkeää, että tavoitteet on asetettu, ne ovat riittävän samansuuntaisia ja yrittäjyyskasvatusta toteuttavien tahojen näkökulmasta ymmärrettäviä ja hyväksyttäviä. Siksi keskustelua yrittäjyyskasvatuksen oikeutuksesta, yrittäjyyden yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä vaikutuksista on pidetty tärkeänä. (esim. Gibb 1993.) Keskustelu yrittäjyyskasvatuksen vaikutuksista ja muun muassa siitä, voiko yrittäjyyttä opettaa,

jatkuu (esim. Henry ym. 2005; Hynes 1996). Näkökulmana on toisaalta tuotu esiin esimerkiksi yrittäjätoiminnan vaatimat kvalifikaatiot, toisaalta yrittäjämäisyyden taustalla olevat arvot ja asenteet. Riippuen siitä, minkä näkökulman kautta asiaa on tarkasteltu, on vastaus opetettavuudesta erilainen.

Yrittäjyyskasvatuksen strategiat ja keinot

Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet eivät muutu kovin nopeasti. Suurimmat muutokset tavoitteiden osalta tapahtuvat silloin, kun tavoitteita määritellään uudelle toiminnan tasolle tai strategialinjauksiin tarvitaan niistä konkreettisempia määritelmiä. Tällä tavalla yrittäjyyskasvatuksen strategiset linjaukset, kuten opetussuunnitelmat, muokkaavat toiminnan tavoitteita, vaikka opetussuunnitelmissa onkin kyse keinojen valinnasta. Strom-Gottfriedin ja Dunlapin (2004) mukaan opetussuunnitelmat ovat oiva mahdollisuus kehittää opettajuutta. Schwartz (2006) syventää tätä kehottamalla opettajia osallistumaan opetussuunnitelmatyöhön, koska suunnitelman kirjoittaminen toimii hyvänä täydennyskoulutuksena ajankohtaisiin teemoihin.

Yrittäjyyskasvatuksen strategialinjaukset elävät nopeammassa tahdissa kuin tavoitteet. Ne heijastavat yhteiskunnan tilaa, poliittisia virtauksia ja yhteiskunnallisia painotuksia. Ehkä keskeisimmät kansalliset strategialinjaukset yrittäjyyskasvatuksesta ovat Hallituksen politiikkaohjelmat (esim. Työn, yrittämisen ja työelämän politiikkaohjelma www.tem.fi (26.1.2011)) sekä valtakunnalliset opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet (Opetushallitus 2003; 2004; 2009). Näiden strategia-asiakirjojen taustalla on vahva poliittinen näkökulma, mutta myös aito intressi vastata vallitseviin yhteiskunnallisiin tarpeisiin. Yrittäjyyskasvatus strategialinjauksissa on laajan yhteisymmärryksen tulosta.

Yrittäjyyskasvatuksen organisoituminen

Yrittäjyyskasvatukseen liittyy laaja hallinnollisten, teknologisten ja institutionaalisten toimintojen kirjo. Näillä on rooli paikallisilla, alueellisilla, kansallisilla ja kansainvälisillä tasoilla. Kokonaisuutena yrittäjyyskasvatuksen organisaatio on varsin löyhä systeemi (Weick 1976; Meyer & Rowan 1978). Eri toimijoiden työnjako, erikoistuminen ja viranomaisten yhteistyö ovat luonteeltaan rakenteellisia ratkaisuja. Siten esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön, opetushallituksen, maakuntaliittojen, kuntien, koulupiirien, oppilaitosten ja lukuisien muiden yrittäjyyskasvatustoimintaan osallistuvien organisaatioiden välillä vallitsee orastava käsitys siitä, millä tavalla tehtävät on järkevää jakaa, jotta tavoitteet saavutetaan. Oman lisävärinsä yrittäjyyskasvatuksen organisoitumiseen voi tuoda myös se, että toiminnan kohteen tai toimintata-

van suhteen vallitsee päällekkäisyyttä, jonka purkamiselle ei ole mielekästä tapaa. Esimerkiksi koulutuspolitiikasta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö omien linjaustensa ja tavoitteiden mukaisesti, mutta merkittäviä yrittäjyyskasvatulinjauksia esitellään Hallituksen politiikkaohjelmassa, josta yrittäjyyden osalta vastaa työ- ja elinkeinoministeriö.

Vaikka yrittäjyyskasvatuksen organisoitumisessa on hierarkkisuutta, suoraa käskyvaltasuhdetta organisaatioiden välillä on vaikea tunnistaa. Pikemminkin toiminnan logiikka rakentuu organisatorisen autonomian periaatteelle. Siksi ei ole ihme, jos ylemmällä tasolla asetetut tavoitteet jäävät toteutumatta hallinnon alemmilla tasoilla. Enemmän kuin käskyvallasta, kyse on paljolti toimijoiden välisestä yhteistyöstä ja yhteisymmärryksestä. Organisoitumista ja työjakoa koskevia tarkasteluja on yllättävän vähän: Pittaway ja Hannon esittelivät kolme käsitteellistä mallia korkea-asteen yrittäjyyskoulutuksen organisaatioista. He arvioivat eri mallien toimivuutta ja yhteensopivuutta kahdeksan eri tekijän kautta, mukaan lukien rahoitus, henkiset voimavarat, kytketyminen paikallisyhteisöön ja akateeminen uskottavuus. Heidän tutkimuksensa osoitti, että valitulla organisoitumisen tavalla voi olla suuri merkitys sille, kuinka hyvin yrittäjyyskasvatuksen toimijat voivat tehtävänsä toteuttaa. (Pittaway & Hannon 2008.)

Yrittäjyyskasvatuksen tukijärjestelmät

Yrittäjyyskasvatukselle on kansallisesti ja alueellisesti rakennettu erilaisia ohjelmia (esim. Tiimiakatemia, Auringonkukka -hanke, Agendi Modus) ja tukijärjestelmiä (esim. YES-keskusverkosto, Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo, Yritys-Suomi, YVI-ympäristö). Isossa osassa näistä hankkeista yliopistot tai korkeakoulut ovat olleet käynnistäjinä, ja toimijoiden välinen yhteistyö on keskeistä tulosten aikaansaamiseksi.

Yrittäjyysohjelmat ovat olleet suosittu tapa viedä yrittäjyyskasvatusta eteenpäin. Samalla ohjelmien kirjavuus tavoitteiden, menetelmien, osaamisen ja tulosten osalta kasvaa ja kokonaisuuden hahmottaminen vaikeutuu. Hytti ja O’Gorman analysoivat 50 erilaista yrittäjyysohjelmaa ja -hanketta neljästä eri Euroopan maasta. He tunnistivat erilaisia tapoja opettaa yrittäjämäisyyttä ja arvioivat näiden menetelmien toimivuutta. He painottivat paikallisen soveltamisen tärkeyttä ohjelmien toimivuudelle ja nostivat yhdeksi tärkeimmistä kehittämisen kohteista opettajien koulutuksen (”Training the Trainers”). (Hytti & O’Gorman 2004.) Myös Fayolle, Gailly ja Lassas-Clerc tarkastelivat yrittäjyysohjelmia ja totesivat, että niiden määrä on jyrkässä nousussa. Jo käytettyjen resurssien vuoksi Fayolle ja kumppanit katsoivat, että ohjelmien arvioinnin tulee olla kattavaa ja yhdenmukaista. (Fayolle ym. 2006.)

Suuri osa tukijärjestelmistä on syntynyt muutaman viime vuoden aikana. Niiden keskinäiset liittymäpinnat ovat vielä suhteellisen ohuet. Osan tukijärjestelmästä muodostavat materiaalipankit, joita on kehitetty hankkeiden sekä eri järjestöjen toimesta (esim. Nuori yrittäjyys ry, Kerhokeskus – koulutyön tuki ry). Koska strategisen tason linjaukset ja eri tahojen tavoitteet tulee saattaa myös seurattavaan muotoon, toiminnan mittarien kehittäminen nousee keskeiseksi. Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo (Pihkala ym. 2011) on yksittäisen opettajan itsearviointin väline yrittäjyyskasvatustoimien arviointiin ja kehittämiseen, mutta Mittaristo toimii myös laajemmin tuki- ja ohjausjärjestelmänä alueellisen ja valtakunnallisen yrittäjyyskasvatuksen kehittämisessä.

Yrittäjyyskasvatuksen yhteistyöverkot

Yrittäjyyskasvatusta tehdään paljon verkostoyhteistyönä. Kansallisella tasolla viranomaiset, järjestöt, yritykset ja eturyhmät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Esimerkiksi Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat -julkaisu (Opetusministeriö 2009b) syntyi 20 eri tahon yhteistyönä¹. Verkostoja hyödynnetään melko runsaasti: on virallisia ja epävirallisia verkostoja, verkostomainen toiminta voi olla luonteeltaan alueellista tai valtakunnallista, mutta myös hyvin aktiivisia kansainvälisesti toimivia verkostoja voi tunnistaa. Opettajan ja oppilaitoksen näkökulmasta paikallisesti toimivat yrittäjät ja voittoa tavoittelemattomat yhteisöt, joita yrittäjyyskasvatuksen kentällä on useita, ovat olennaisia yrittäjyyskasvatuksen verkostoja. Koulun läheisyydessä voi toimia paljonkin yrityksiä ja tahoja, joiden kanssa yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen olisi helpompaa ja tuloksellisempaa kuin yksin. Oppilaitosten välinen yhteistyö eri nivelvaiheissa voidaan liittää helposti yrittäjyyskasvatukseen, kuten myös eri tutkimuslaitosten ja korkeakoulujen yhteistyön hyödyntäminen.

Yrittäjyyskasvatuksen resursointi

Resursointi, eli voimavarojen suunnittelu ja järjestäminen, on yksi yrittäjyyskasvatuksen pahimmista kipupisteistä. Yrittäjyyskasvatusta leimaa osin tilapäisyys ja lyhytjänteisyys, joka juontaa juurensa resursoinnin luonteesta. Huolimatta yrittäjyyden edistämisen tärkeydestä, merkittävä osa yrittäjyyskas-

1 Suuntaviivojen laatimisessa on ollut mukana opetusministeriön lisäksi työ- ja elinkeinoministeriö, maa- ja metsätalousministeriö, Opetushallitus, Etelä-Suomen lääninhallitus, Keskuskauppakamari, Elinkeinoelämän keskusliitto EK, Suomen Yrittäjät, Maataloustuottajain keskusliitto MTK, Suomen Kuntaliitto, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, Taloudellinen Tiedotustoimisto TAT, Suomen 4H-liitto, Kerhokeskus - koulutyön tuki ry, Nuori Yrittäjyys ry, Suomen uusyrityskeskukset, Nuorkauppakamari, Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitos, Turun yliopiston normaalikoulu ja Lappeenrannan teknillinen yliopisto. (Opetusministeriö 2009b.)

vatuksesta on tehty erilaisissa tilapäisissä hankkeissa. Niissä on luotu monia käyttökelpoisia oppimateriaaleja, paikkansa vakiinnuttaneita koulutusohjelmia, hyödyllisiä verkkokursseja sekä uudenlaisia yhteistyö-, mentorointi- ja suunnittelumalleja yrityksille ja oppilaitoksille. (Etelä-Suomen lääninhallitus 2005.) Jotta yrittäjyyskasvatus voisi vakiinnuttaa roolinsa oppilaitoskentässä, eikä jäisi mahdollisesti ulkopuolelta käsin toimineiden projektien varaan, tulisi nähdä aihepiirin tarvitsevan oman resursointinsa. Resursointi voisi olla

- aikaa, esimerkiksi opettajan mahdollisuus käyttää opetustunteja yrittäjyystempauksiin
- rahaa, esimerkiksi mahdollisuus käyttää rahaa yrittäjyyskasvatukseen tai opettajalle tarjottava mahdollisuus osallistua koulutukseen
- työkaluja, esimerkiksi yrittäjyyskasvatusta tukevien teknologisten välineiden hankkimista
- ihmisiä, esimerkiksi oppilaitoskohtaisia yrittäjyyspecialisteja.

Osa resursseista opettajan on hankittava itse, osa vastaavasti riippuu oppilaitosjohtajan valinnoista. Esimerkiksi Deakins, Glancey, Menter ja Wyper (2005) painottavat rehtorien merkitystä paitsi asenteiden ja kulttuurin viitoittajina, myös resursoinnin, yhteistyösuhteiden ja paikallisyhteisön aktivoinnin avainpelaajina. Jonkin verran resursseista on myös esimerkiksi koulupiirin tai muun laajemman tason ratkaistavissa. Kuka esimerkiksi mahdollistaa oppilaitokselle yrittäjyyslukio-painotuksen, ja mitä se käytännössä tarkoittaa? Paljon on kiinni myös henkisistä resursseista ja oppilaitoksen toimintakulttuurista. Onko esimerkiksi tapana tehdä yhteistyötä opettajien tai opetusryhmien välillä, motivoitako opettajia kokeilemaan erilaisia toimintatapoja tai keskustellaanko yrittäjyyskasvatuksesta systemaattisesti opettajakokouksissa? Resursoinnin ohjausvaikutusta ei voida väheksyä. Erityisesti toimintojen kehittämisen kannalta tämä on hyvin tärkeä osatekijä.

Yrittäjyyskasvatuksen osaaminen

Resurssien lisäksi tarvitaan yrittäjyyskasvatukseen kytkeytyviä tietoja ja taitoja. Rajanveto kuviossa 1 esitetyissä osatekijöissä ei ole yksiselitteinen, vaan enemmänkin yksinkertaistava. Esimerkiksi yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen voidaan ajatella linkittyvän sekä osaamiseen että resursointiin. Yrittäjyyskasvatustutkimus on Suomessa tällä hetkellä nousussa, sillä tutkimusta tehdään useissa yliopistoissa ja korkeakouluissa, ja niissä toimii lukuisia tutkimusryhmiä. Tällä hetkellä teeman kandi-, maisteri- ja tohtoriopintojen opinäytetyöt eivät ole harvinaisia. Olisi suotavaa, että laajat tutkimusponnistelut olisivat siinä määrin laadukkaita, että tuloksia pystyttäisiin realisoimaan ja juurruttamaan oppilaitoskentälle.

Yrittäjyyskasvattajan, opettajan, tarvitsemien tietojen ja taitojen tulee olla ajan tasalla ja vallitsevien strategialinjausten mukaisia. Missä määrin yrittäjyyskasvatus on geneerinen teema? Onko yrittäjyyskasvatusta opiskeltava, jotta siinä voisi menestyä? Onko synnynnäistä olla hyvä yrittäjyyskasvattaja? Fiet kuvaavat hyvän yrittäjyyskasvattajan olevan tehokas teorian ja käytännön yhdistäjä. Hän esittelee, kuinka opettaja voi osallistaa, herätellä ja yllättää osallistujat oppimaan ehkä tylsältäkin kuulostavia teoriaopintoja. Opettajalta tämä vaatii ajanhermolla oloa, tilannelukutaitoa, innostuneisuutta, mutta erityisesti osaamista, jotta hän osaa tuoda teoriaan elämäntunnetta ja tarjota käytännön esimerkkejä, jotka nivoutuvat opiskelijoiden arkielämään ja kokemusmaailmaan. (Fiet 2000b.)

Hytti ja O’Gormanin mukaan tehokas yrittäjyyskasvattaja toimii tasapainoisesti opettajan ja valmentajan rooleissa, toiminnan mahdollistajana. Tärkeiksi ominaisuuksiksi nousevat oikein mitoitettun vapauden salliminen oppijoille ja oikeiden kysymysten esittäminen. Kysymykset tukevat oppimista ja luovat oppijoille tunteen, että heitä ei ole jätetty yksin oppimistilanteeseen. Jotta opettaja voi toimia yrittäjyyskasvattajana, hän todennäköisesti tarvitsee oppilaitosjohtajan tuen, säännönmukaista täydennyskoulutusta sekä perehdytystä uusiin opetusmenetelmiin ja -materiaaleihin. (Hytti & O’Gorman 2004.)

Opettajille tarjottavien täydennyskoulutuksien kysynnän ja tarjonnan tulee olla tasapainossa. Yleisiä koulutuksia järjestetään alueellisesti, mutta spesifimmissä sisällöissä valtakunnallinen tarjonta on perusteltua. Ajankohtaisten käytäntöjen ja uuden tiedon tarjoaminen sekä hyvien käytäntöjen jakaminen ovat avainasemassa. Se, että opettajilla on mahdollisuus esimerkiksi osallistua erilaisiin koulutuksiin, on tärkeä kunta- ja oppilaitoskohtainen resursointi. Tässä tarjonnassa täydennyskoulutuslaitoksilla, opettajankoulutuslaitoksilla ja ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on suuri rooli.

Yrittäjyyskasvatuksen käytännön toteutustavat

Vaikka yrittäjyyskasvatusta tehdään yhteistyönä verkostoissa, ovat opettajien valitsemat käytännön toteutustavat yrittäjyyskasvatuksen kulmakivi. Opettaja valitsee, miten asiat tehdään ja mitä tehdään. Opettajan päätettävääsi jää, edetäänkö oppitunnilla kirjan mukaan vai hyödynnetäänkö Internetiä, toimitaanko luokahuoneessa vai suunnataanko pakkaspäivänä lähialueen yritykseen, tehdäänkö yksilötöitä vai koostetaanko uudenlaisia tiimejä vaikka eri luokka-asteiden välille.

ESR-rahoitteisessa Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo -kehittämishankkeessa on kerätty laajasti aineistoa opettajien yrittäjyyskasvatustoimista. Syyskuun

2010 ja helmikuun 2011 välisenä aikana 166 perus- ja toisen asteen opettajaa eri puolilta Suomea vastasi kyselyyn, jossa selvitettiin opettajien käyttämiä työtapoja ja menetelmiä edellisen puolen vuoden aikana. Opettajat merkitsivät neljäntoista (14) yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin sopivaksi todettujen (mukaillen Fiet 2000a; 2000b; Hytti & O’Gorman 2004; Seikkula-Leino 2007) työtapojen ja menetelmien kohdalle niiden käyttämisen toistuvuuden. Näyttää siltä, että opettajien keinovalikko on hyvin laaja: kaikkia menetelmiä sekä työtapoja käytettiin (ks. taulukko 1). Suosituimmiksi nousivat tekemällä oppiminen, pari- ja ryhmätyöt sekä ongelmakeskeinen oppiminen. Myös yhteistoiminnallista oppimista ja tutkivaa oppimista käytettiin siten, että kaikki edellä kuvatut olivat opetuksen osana viikoittain, jopa useammin. Luova ongelmanratkaisu, tiimioppiminen, projektityöskentely ja vertaisoppiminen olivat opetuksessa mukana kuukausittain. Näitä harvemmin hyödynnettiin simulaatioita, verkko-opetusta, väittelyitä, oppimispäiväkirjoja ja pedagogista draamaa. Toisaalta, kaikkien teemojen kohdalla esiintyi variaatiota, joku käytti menetelmää usein ja joku toinen taas ei koskaan. (Ruskovaara ym. 2011.)

Muuttuja	Moodi
Tekemällä oppiminen	4
Pari- ja/tai ryhmätyö	3
Ongelmakeskeinen oppiminen	3
Yhteistoiminnallinen oppiminen	3
Tutkiva oppiminen	3
Vertaisoppiminen, oppija toimii ”opettajana”	2
Luova ongelmanratkaisu	2
Projektityöskentely	1
Tiimioppiminen	1
Verkko-opetus	1
Oppimispäiväkirja	1
Pedagoginen draama	1
Käytännötilanteiden jäljittely (esim. simulaatio)	1
Väittely	1

Taulukko 1. Opettajien käyttämiä työtapoja ja menetelmiä.

(n=166, 4 = joka päivä, 3 = joka viikko, 2 = joka kuukausi, 1 = harvemmin, 0 = en koskaan)

Samaisessa kyselyssä (n=166) selvitettiin, miten yritykset, yrittäjät ja yrittäjyys näkyvät opetuksessa. Vastaajista lähes kolmasosa (30,7 %) kertoo, ettei ole viimeisen puolen vuoden aikana käyttänyt yrittäjätarinoita oppimateriaalina, yli puolet (51,2 %) ei ole tehnyt opintokäyntiä yritykseen ja vielä isompi osa (62,0 %) ei ole kutsunut yritysvierasta oppilaitokseen. Tilanne ei ehkä kuitenkaan ole näin synkkä. Myös näiden kysymysten kohdalla vastauksia leimasi variaatioiden runsaus. Jokaiseen edellä mainittuun kohtaan noin kymmenesosa vastaajista kertoi hyödyntäneensä näitä teemoja enemmän kuin kymmenen kertaa viimeisen puolen vuoden aikana. Vastajaryhmän sisällä on suuri hajonta: näyttäisi siltä, että edellä mainittuja työtapoja hyödyntävät opettajat käyttävät niitä paljon, ja osa vastaajista ei toimi yrittäjyyskasvatuksen teemojen puitteissa lainkaan. (Ruskovaara ym. 2011.)

Yrittäjyyskasvatuksen toteuttajat

Yrittäjyyskasvatus on Suomessa ollut hyvin projektimaista. Projektien henkilöstö yhdessä opettajien ja aihepiirin kouluttajien, valmentajien ja konsulttien kanssa muodostavat yhden osatekijän. Yrittäjyyskasvatuksen toteuttaja-elementti liittyy vahvasti resursointiin. Huolimatta siitä, että yrittäjyyskasvatusta on resursoitu ja käytännön toimintaa aktivoitu strategioilla ja opetus-suunnitelmauudistuksilla, yrittäjyyskasvatuksen toteutus ei ole kulkenut päämääriensä suuntaan kovin systemaattisesti. Esimerkiksi tutkimukset tuovat esille, että opettajien on ollut vaikea sisällyttää yrittäjyyskasvatusta opetuksensa (ks. Ristimäki 2004; Seikkula-Leino 2006; 2007; Ruskovaara 2007).

Rehtorien merkitys yrittäjyyskasvatuksen mahdollistajina ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttajina on keskeinen (Deakins ym. 2005). Mitä paremmin yrittäjyyskasvatuksen resursoinnissa on onnistuttu, sitä enemmän oppilaitos pystyy hyödyntämään teemaan perehtyneitä asiantuntijoita. Henderson ja Robertson korostavat opettajien roolia yrittäjyyskasvatuksessa. He kirjoittavat, että yleisesti ottaen opiskelijoilla on positiivinen kuva yrittäjyydestä, mutta kuvaa huonontaa roolimallien puute sekä tärkeiden uravaikuttajien, kuten opettajien, yrittäjyyteen kannustamisen puute. Yrittäjillä lienee myös roolinsa yrittäjyyskasvatuksessa, kuten myös lukuisilla kolmannen sektorin toimijoilla. Henderson ja Robertson mainitsevat yritykset ja yrittäjät hyvinä lisäresursseina yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa. Myös harjoittelujaksot yrityksissä mainitaan toimiviksi, kun halutaan opetuksesta monipuolista ja ajankohtaista. (Henderson & Robertson 2000.) Hytti ja O’Gorman korostavat opettajien täydennyskoulutuksen tarvetta. Heidän mukaansa malli, jossa eri oppilaitoksia edustava ryhmä opettajia muodostaa vertaisverkoston, on toimiva. Tällöin opettajan yrittäjyyskasvatustukihenkilönä voisi vertaisryh-

män ohella toimia oppilaitoskontekstin ulkopuolinen toimija, yrittäjä. (Hytti & O’Gorman 2004.)

Yrittäjyyskasvatuksen tulokset

Yrittäjyyskasvatuksen tuloksista on eri toimijatasoilla erilaisia linjauksia. Erot ovat pääosin painotuksellisia, eikä suurta ristiriitaa ole ollut. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat -julkaisun (Opetusministeriö 2009b) avaussanoissa silloinen opetusministeri Virkkunen kirjaa yrittäjyyskasvatuksen tuloksiksi yritteliäisyyden kaikilla yhteiskunnan tasoilla sekä yritystoiminnan vahvistumisen ja uuden yritystoiminnan. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2004) kuvataan yrittäjyyskasvatuksen päämääräksi auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskunta eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille. Lukiokoulutuksen (Opetushallitus 2003) puolella tavoitteiksi kuvataan opiskelijoiden kasvattaminen osallistuviksi, vastuuta kantaviksi kriittisiksi kansalaisiksi, jotka osallistuvat ja vaikuttavat yhteiskunnan eri alueilla poliittiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen toimintaan ja kulttuurielämään. Ammatillisen toisen asteen tutkintojen perusteet (Opetushallitus 2009) sisältävät laajasti sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden tietoja ja taitoja.

Varsin yleisesti yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet esitetään kolmiportaisena: Ristimäki (2004) käyttää jaottelussa tiedot, taidot ja asenteet -jakoa, kun taas esimerkiksi Hytti ja O’Gorman (2004) mukailevat Gibbin (1999) jaottelua, jonka mukaan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on oppia ymmärtämään yrittäjyyttä, oppia yrittäjämäiseksi sekä oppia se, miten tulla yrittäjäksi. Nämä tavoitteet voidaan kääntää tuloksien muotoon seuraavalla tavalla:

1. Yrittäjyyden merkitys yhteiskunnassa tiedetään, tunnetaan ja tunnustetaan. Tämä edellyttää tiedostamista, mutta todennäköisesti myös yrittäjyysmyönteistä asennetta.
2. Yrittäjämäinen tapa toimia ja havainnoida ympäristöä, jolloin erilaiset taidot, kuten esimerkiksi vastuullisuus ja tiimityötaidot ovat tärkeitä.
3. Yrittäminen on siinä määrin tuttua, että se nähdään yhtenä realistisena itsensä työllistämisen vaihtoehtona, jolloin myös yrittämisessä tarvittavat taidot on omaksuttu.

Yrittäjyyden edistäminen ja yrittäjyyskasvatus ovat suuri kansantaloudellinen panostus. Taustalla on ajatus, että yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä on mahdollista opettaa ja tukea. Pittaway ja Cope esittelivät mittavan kirjallisuuskatsauksen yrittäjyyskasvatuksesta. He totesivat yhtenä johtopäätökse-

nään, että kaikesta huolimatta yrittäjyyskasvatuksen tulokset ovat edelleen epäselviä ja paljolti uskon varassa. (Pittaway & Cope 2007.) Yrittäjyyteen ja yrittäjyyskasvatukseen keskittyvän tutkimuksen yksi keskeisimmistä tehtävistä onkin rakentaa näyttöön perustuvaa ymmärrystä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden, toiminnan ja tulosten yhteydestä.

Pohdintaa

Olemme artikkelissamme hahmotelleet kansallisen yrittäjyyskasvatuksen järjestelmää ja sen osia. Tällaisen systeemiajattelun on esitetty olevan hyödyllisen haluttaessa ymmärtää koulutusrakenteita (esim. Meyer & Rowan 1978; Weick 1976). On selvää, että opettajan ympärille on syntynyt yrittäjyyskasvatuksen toteuttamista varten suuri toimijoiden kokonaisuus, joka näyttää löyhältä ja monisyiseltä organisaatiolta. Tämä organisaatio koostuu suuresta määrästä yrittäjyyskasvatusta toteuttavia oppilaitoksia ja opettajia, tutkijoita ja muita tiedontuottajia, yhteistyöverkostoja ja hallinnollisia viranomaisia. Tällaisella yrittäjyyskasvatusorganisaatiolla on yhtäältä tarkoitus olemassaolonsa, ja tavoitteita, linjauksia ja strategioita toiminnan suuntaamiseen. Toisaalta organisaatio varaa toimintaan vaadittavia resursseja ja seuraa toiminnan toteutumista. Jälkimmäisen osan merkitys on erittäin suuri koko organisaation onnistumisen kannalta. Muutoin systemaattinen ja tarkoitusta palveleva toiminta ei ole mahdollista, eikä ilman seurantatietoa synny mahdollisuutta kehittää toimintaa ja sen resursointia eteenpäin.

Esitämme artikkelissamme ehdotuksia toimenpiteiksi kansallisen yrittäjyyskasvatustoiminnan kehittämiseksi. Suomalaisen yrittäjyyskasvatuksen kokonaisuudesta on tunnistettavissa muutamia kipukohtia, joista tärkeimmät ovat toimivien ja tehokkaiden yrittäjyyskasvatusmallien tarjoaminen opettajille, resursoinnin lyhytjänteisyys ja yrittäjyyskasvatuksen mittaaminen. Näiden ongelmien ratkaisemiseksi toimenpiteinä nousevat esiin yrittäjyyskasvatuksen juurruttaminen opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen sekä tutkimukseen perustuvien uusien käyttäjälähtöisten yrittäjyyskasvatuksen toimintatapojen jalkauttaminen kentälle. Myös erilaiset viestinnälliset toimet ovat merkittäviä, koska on todennäköistä, että tieto hyödynnettävissä olevista koulutus-, tukimateriaali-, keino- ja toimijamahdollisuuksista ei ole tavoittanut opettajia.

Opettajien toteuttama yrittäjyyskasvatus on koko yrittäjyyskasvatustoiminnan ytimessä. Siksi on ponnisteltava systemaattisemmin opettajien käytännön toiminnan, opetuksen, suuntaamiseksi selkeämmin tukemaan yrittäjyyskas-

vatuksen tavoitteita. Jotta tämä olisi mahdollista, tarvitaan lisää ja konkreettisempia ohjeita ja malleja. On edettävä määrätietoisesti kohti monipuolisten yrittäjyyskasvatuksen menetelmien tarjoamista opettajille. Best practise-mallien lisäksi yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen tulisi tarjota lisää tietoa eri menetelmien toimivuudesta.

Yrittäjyyskasvatusta on tehty erilaisten hankkeiden toimesta. On kuitenkin kansallinen intressi, että yrittäjyyskasvatus etenee hankkeita laajemmaksi ja kattavammaksi toiminnaksi, joka on nykyistä systemaattisemmin ohjattavissa, seurattavissa ja resursoitavissa. Myös hyvät kehittämisinnovaatiot, hyödyt ja kokemukset saadaan näin täysipainoisesti käyttöön. Vaikuttaa myös siltä, että opettajien on ollut vaikea osallistua tarjottuihin kehittämistoimiin ja koulutuksiin. Kouluttautumisen esteeksi on voinut muodostua esimerkiksi se, ettei opettajalle ole pystytty tarjoamaan sijaista koulutuksen ajaksi.

Yrittäjyyskasvatuksen yhtenä kantavana ideana on yhteistyö eri toimijoiden kesken. Opettaja omassa luokkahuoneessaan ei yksin ole aina paras mahdollinen toimija onnistuneen yrittäjyyskasvatuksen toteuttajana, vaan oppilaitoksen tulee avautua yhteiskuntaan (Opetushallitus 2003; 2004). Aktiivinen opettaja voi monipuolistaa ja ajankohtaistaa opetustaan verkostoissa hyvin paljon. Koulutusponnistelujen tavoitteena voisikin olla opettajia ja opetusta hyödyntävien verkostojen synnyttäminen. Aktiivisissa verkostoissa viestintä on mutkatonta. Näin toimijat tulisivat tietoiseksi esimerkiksi tulevista koulutusmahdollisuuksista, voisivat löytää synergiaetuja toimintaansa, jakaa kokemuksia sisällöllisistä ja menetelmällisistä kokeiluista tai hyödynnettävistä malleista.

Yrittäjyyskasvatuksen keskeiset toimijat, opettajat, tarvitsevat paremman mahdollisuuden arvioida itseään yrittäjyyskasvattajina. Vasta vertailutiedon kautta yrittäjyyskasvatus voi siirtyä kokeiluista ammattimaiseen toteutukseen. Yrittäjyyskasvatuksen opetuksen arviointivälineiden kehittämiseen onkin edettävä nopeassa tahdissa. Kehitettävien arviointivälineiden hyöty toteutuu paitsi opettajan oman osaamisen kehittämisessä myös arviointitiedon hyödyntämismahdollisuuksina paikallisen, alueellisen ja kansallisen yrittäjyyskasvatuksen ohjausjärjestelmässä.

Yrittäjyyskasvatuksen ohjausjärjestelmän arviointi on vasta alussa. Kansallisen järjestelmän eri osa-alueita on analysoitu suhteellisen epätasaisesti. Kansallisen tason strategiat ovat saaneet kohtuullisen määrän huomiota, mutta samalla alueellisen ja paikallisen tason tavoitteet ja mallit ovat jääneet erittäin vähälle huomiolle. Hyvien mallien ja erityisesti vertailutietojen kerryttäminen

maakunta- ja alueellisen tason yrittäjyyskasvatuksesta onkin tärkeä tehtävä yrittäjyyskasvatuksen tutkimukselle.

Erilaisten yhteensattumien summana opettaja Niilo Neponelle tarjoutui mahdollisuus osallistua yrittäjyyskasvatusaiheiseen täydennyskoulutukseen. Koulutuksessa keskusteltiin vilkkaasti ja erityisesti jäsennettiin yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita. Neponen kuuli laajan toimijaverkoston tuottamista opetusmateriaaleista, joihin perehdyttyään hän halusikin tehdä tänä vuonna asiat vähän toisin. Hän päätti kokeilla kehuttua yrittäjyyspeliä, otti yhteyttä alueen yrittäjäjärjestöön ja ideoi yhdessä oppilaiden kanssa yritysvierailun. Vierailu taisi olla osapuolia tyydyttävä, sillä seuraavana keväänä oppilaiden bändi oli esiintymässä yrityksen vuosijuhlissa ja yhteistyö saanee jatkoa - miksei myös laajenisi. Teemaa viritellesään Neponen rohkaistui esittämään asiaa kollegoilleen ja tulevia tempauksia on jo suunniteltu kolmihenkisen tiimin kanssa...

Lähteet

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (2006): *Arene ry:n yrittäjyysstrategia*. Osoitteessa: <http://www.arene.fi>. (Luettu 27.2.2011.)

Deakins, D., Glancey, K., Menter, I. & Wyper, J. (2005): Enterprise education: The role of the Head Teachers. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1: 241–263.

Etelä-Suomen lääninhallitus (2005): *Yrittäjyyttä EU-projekteilla*. Etelä-Suomen lääninhallituksen EU-rakennerahastojulkaisut 11. Karhatsu, E., Tuhkalainen, S., Reijola, E., Soimakallio, H. & Kärkinen, J. (toim.). Helsinki: Multiprint.

Euroopan komissio (2003): *Vihreä kirja*. Yrittäjyys Euroopassa. Yritystoimintajulkaisut. Osoitteessa: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fi/com/2003/com2003_0027fi01.pdf. (Luettu 15.5.2011.)

Euroopan komissio (2006): *Yhteisön Lissabon-ohjelman täytäntöönpano: Yrittäjyyttä suosivan ajattelutavan edistäminen koulutuksessa*. Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Bryssel.

Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. (2006): Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30:9, 701–720.

Fiet, J. O. (2000a): The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 1–24.

Fiet, J. O. (2000b): The Pedagogical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 101–117.

Gibb, A. (1993): Enterprise Culture and Education: Understanding Enterprise Education and Its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals. *International Small Business Journal*, 1: 11–34.

Gibb, A. (1999): Can we build effective entrepreneurship through management development. *Journal of General Management*, 24:4, 1–21.

Henderson, R. & Robertson M. (2000): Who wants to be an entrepreneur? Young adult attitudes to entrepreneurship as a career. *Career Development International*, 5:6, 279–287.

Henry, C., Hill, F. & Leitch, C. (2005): Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education + Training*, 47:2, 98–111.

Hynes, B. (1996): Entrepreneurship education and training – introducing entrepreneurship into non-business disciplines. *Journal of European Industrial Training*, 20:8, 10–17.

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 2004. *Education + Training*, 46:1, 11–23.

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1978): The structure of educational organizations. Teoksessa Meyer, M. W & Associates (eds.), *Environments and Organizations*, s. 78–109. San Fransisco: Jossey Bass.

Opetushallitus (2003): *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

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

Opetushallitus (2009): *Ammatillisten perustutkintojen uudistaminen*. Osoitteessa: http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattillisten_perustutkintojen_tarkistaminen. (Luettu 5.2.2011.)

Opetusministeriö (2004): *Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:18. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö (2008): *Koulutus ja tutkimus 2007–2012 kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö (2009a): *Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistäminen*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:10. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö (2009b): *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Yliopistopaino.

Pihkala, T., Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J. & Pihkala, J. (2011): Yrittäjyyskasvatus monikerroksisena ilmiönä - kohti yrittäjyyskasvatuksen ohjausjärjestelmää. Teoksessa *Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*, Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala, A. (toim.), s. 20-37. Turun yliopisto. Turku: Uniprint.

Pittaway, L. & Cope, J. (2007): Entrepreneurship Education – A Systematic Review of the Evidence. *International Small Business Journal*, 25:5, 477–506.

Pittaway, L. & Hannon, P. (2008): Institutional strategies for developing enterprise education – A review of some concepts and models. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15:1: 202–226.

Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma (19.4.2007). Helsinki: Edita Prima Oy.

Ristimäki, K. (2004): *Yrittäjyyskasvatus*. Hamina: Oy Kotkan Kirjapaino Ab.

Ruskovaara, E. (2007): Opettajien yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatusasenteita. Teoksessa Kyrö, P., Lehtonen, H. & Ristimäki, K. (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*, s. 98–129. Tampereen yliopisto, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007.

Ruskovaara, E., Pihkala, T., Rytkölä, T. & Seikkula-Leino J. (2011): *Entrepreneurship in Entrepreneurship Education – Practices in Finnish Basic and Secondary Education Level*. The 56th ICSB World Conference “Back to the Future” Conference Paper 15–18.6.2011. Tukholma, Ruotsi.

Schwartz, M. (2006): For whom do we write the curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 38: 4, 449–457.

Seikkula-Leino, J. (2006): *Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus 2004–2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen. Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta*. Opetusministeriön julkaisuja 2006:22. Helsinki: Yliopistopaino.

Seikkula-Leino, J. (2007): *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Helsinki: Yliopistopaino.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J. & Rytkölä, T. (2010): Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education + Training*, 52:2, 117–127.

Strom-Gottfried, K. & Dunlap, K. M. (2004): Talking About Teaching Curricula for Improving Instructors' Classroom Performance. *Journal of Teaching in Social Work*, 24:3, 65–78.

Valliere, D. & Peterson, R. (2009): Entrepreneurship and economic growth: Evidence from emerging and developed countries. *Entrepreneurship & Regional Development*, 21:5/6: 459–480.

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.

PeD Bettina Backström-Widjeskog

Entreprenöriell pedagogik – vad, hur, varför?

Diskussionen om företagsamhetsfostran och dess betydelse i skolsammanhang har i Finland varit aktuell under närmare tre decennier. Vi kan notera att mycket har hänt, vi har fått tydligare definitioner, fler exempel och goda erfarenheter. Inom forskningen har man från olika vetenskapsområden intresserat sig för temat. På ett nationellt plan kan syftet med företagsamhetsfostran uppfattas som attitydförändring och ökat företagande, med fokus på ekonomisk tillväxt, minskad arbetslöshet och minskad social utslagning. På det regionala planet kan företeelsen bringa löfte om framtidstro och ungdomars återflyttning. När det gäller skolans målsättning uppfattas den entreprenöriella pedagogik som relateras till företagsamhetsfostran både som ett verktyg för att erbjuda en praktisk, elevcentrerad och samhällsinriktad undervisning och som ett sätt att förbereda dagens unga för en framtid som ställer andra krav än gårdagens.

Vad karakteriserar då entreprenöriell pedagogik? Från vilket bildningsideal utgår den och hur ser lärarens roll ut i en pedagogik som stimulerar företagsamt lärande? Syftet med denna artikel är att försöka tydliggöra karaktärsdragen i den entreprenöriella pedagogiken. Detta görs genom en diskussion kring bildningsideal, pedagogiska synsätt och den därtill hörande lärarrollen samt kring de kompetenser som hänförs till målsättningen med företagsamhetsfostran i skolan.

Bildningsideal och pedagogiska synsätt

Det är inte möjligt att i detalj förutse vilka attityder, kunskaper, förmågor och färdigheter den uppväxande generationen behöver för att kunna hantera den okända framtiden. Eftersom individen har oändlig tillgång till information har kunskapen blivit allas egendom och uppfattas som situationell, relativ

och globalt relaterad. Synen på kunskap och lärande har förändrats från ren reproduktion och återgivning, till mer elevaktiva och elevcentrerade undervisningsformer. I och med detta har också behov och förväntningar på att söka kunskap utanför skolans verksamhet ökat. Fokus ligger numera på vad som fungerar i en komplex verklighet snarare än vad som är sant i en absolut mening (Säljö 2010). Vetandet förutsätter en förmåga att använda insikt och erfarenhet så att det omvandlas till något mer relevant och betydelsefullt, något som är mer än summan av de enskilda delarna.

Eftersom strävan efter mening är överskuggande i kunskapsutvecklingen blir *egenvärdet* på kunskapen det centrala. Kunskapen skall ha ett värde för mig som individ, för mitt liv, min självkänsla och självkänedom. Kunskapens brukvärde, dvs. användbarheten och nyttiggörandet av kunskapen i arbetslivet, samt kunskapens bytesvärde, dvs. vad vi får i utbyte av vårt kunnande (en utbildningsplats, karriär, position i samhället, bra lön etc.) har en mindre framträdande roll.

Inom det *humanistiska bildningsidealet* lyfts kunskapens egenvärde fram. Människan erhåller inte enbart kunskaper och färdigheter för framtiden, utan hon stärker sina intellektuella verktyg och förmågor såsom självaktning och inre motivation för livslångt lärande. Dessa förmågor hjälper den lärande till en högre psykosocial mognad och bättre livskvalitet än de bildningsideal som enbart baserar sig på yrkeskunnande (Bandura 1997). I detta bildningsideal råder en uppfattning om att människan vill lära sig, som tar sig uttryck i en tillit till elevens förmåga att tänka och handla självständigt, ta ansvar för sitt lärande och utnyttja sin fantasi. Den centrala målsättningen är således personlighetsutveckling, som inbegriper målen att bland annat kunna utveckla initiativförmåga, självständighet och förändringsbenägenhet. Dessutom hänförs även kritiskt tänkande, problemlösningsförmåga och kreativitet till resultatet av ett humanistiskt bildningsideal (Heikkilä 2006; Rogers 1983).

Barn är av naturen nyfikna och företagsamma och skolans viktigaste uppgift är att bevara dessa förmågor. Elevens möjlighet att utnyttja sin fulla potential, sina erfarenheter och resurser betonas i det humanistiska bildningsidealet. Här framhävs inte enskilda undervisningsmetoder eller -tekniker, utan läraren tar hänsyn till elevens kunskapsnivå och skapar en miljö som stimulerar till aktivitet, självständighet och reflektion. En lärarroll som utgår från detta synsätt sätter eleven i centrum.

I *elevcentrerade* metoder blir pedagogen den "sanne fostraren" i Bubers (1993) termer. Förhållandet mellan läraren och eleven är då relationellt, eller

empatiskt, förtroendefullt och uppmuntrande. Läraren intresserar sig för hela människan, så som hon är och lever i den aktuella situationen (realiteten), och även för den hon kan/har möjlighet att bli, alltså den potentiella människan. Då människan betraktas som en helhet bejakas hennes personlighet, erfarenhet och utvecklingspotential.

Utmaningen ligger i att kunna skapa relevans i uppgifterna så att eleverna upplever dem som meningsfulla (egenvärdet). Läraren kan utveckla situationer som skapar ett tillstånd av spänning och behov av att veta mera. Sådana projekt eller problem syftar till att presentera ett pussel som ligger halvfärdigt och uppmanar den förbipasserande att foga samman bitarna. Projektet skall alltså pocka på fullständigande, helheten måste göras mer tydlig, utmana den lärande att fullborda det och hitta delarna som sedan skall föras in på rätt plats (Marton & Booth 2000).

I det konstruktivistiska synsättet lär sig eleven genom aktivitet och engagemang, genom problemlösning, försök och misstag. Synsättet hänförs till den progressiva pedagogiken, som hävdar att lärande och kunskapsutveckling måste kopplas till praktiken och individens egen erfarenhet. Den progressiva pedagogiken kan därmed ses som en motrörelse till förmedlingspedagogiken. Det personligt upplevda är således själva utgångspunkten för lärandet. Att ha två världar, en skolmässig där eleverna uppövar intellektuell skarpsynthet och en praktisk där man sedan tillämpar det man har lärt sig, är inte ändamålsenlig. Dessa båda världar skall mötas redan i utbildningen för att ge eleverna möjligheter att dels utveckla sitt kunnande i relation till arbetslivsutvecklingens krav, dels skapa sig ett egenvärde av kunskapen. Läraren blir handledaren och coachen som sporrar eleverna att reflektera kring sina erfarenheter. Detta kan exempelvis ske genom dialog.

Dewey (1938) förespråkade dialog och eftertänksamhet. Han är den pedagog som kopplas till uttrycket *learning by doing* och är en av de stora företrädarna för det erfarenhetsbaserade lärandet, pragmatismen. Dewey ville överbrygga klyftan mellan tanke och handling. Hans tes löd att *all verklig kunskap uppstår genom erfarenhet*. Utgångspunkten är individens och gruppens behov. Han ansåg att lärandet sker i naturliga livssituationer där stor spontanitet och liten dominans råder enligt principen "frihet under ansvar". Dewey förnekade inte lärarens informationsförmedling. Han förstod att hjulet inte behöver uppfinnas på nytt. Men han menade att om inte eleven personligen har kämpat med ett problem, blir informationen inte förankrad på ett levande och meningsfullt sätt. Han ansåg således att det bildningsmässiga värdet av praktiska aktiviteter är beroende av hur väl de lyckas frambringa mening i läroprocessen.

Genom dialogen bekantgörs, klargörs och offentliggörs individernas erfarenheter och tankar. Dialogen är en process med syfte att skapa mening. Det är en metod för att tänka och reflektera tillsammans. Dialogen handlar om att öka den egna förståelsen av sig själv och av andra, inte om att försöka få andra att förstå vad vi menar eller hur vi tänker. Ett dialogiskt samtal kännetecknas av samtalare som har förmåga till reflektion både i och över samtalssituationen samt har förmåga till öppenhet inför det annorlunda och främmande. Denna dialogkompetens innebär således att samtalaren dels skall kunna argumentera för sin sak och samtidigt vara öppen för andras argument dels kunna ifrågasätta egna ståndpunkter och samtidigt kritiskt kunna granska andras (Granberg 2009).

En pedagogisk process som utgår från konstruktivism syftar till att utmana elevernas tänkande så att de i processen kommer underfund med sitt eget sätt att tänka, sitt kunskapsbehov och även får beredskap att förändra och utveckla, inte bara sitt tänkande, utan även sina kunskaper och färdigheter. Pedagogen utgår från elevens potential och närmaste (proximala) utvecklingszon (Vygotskij 1978). Den närmaste utvecklingszonen utgör den zon där eleven upplever att uppgiften är lagom stimulerande och lagom svår. Eleven klarar av uppgiften med hjälp av handledning och den sociala referens som finns att tillgå.

Såväl Vygotskij som Dewey utgår från att det måste finnas ett samband mellan skolan och det verkliga livet och att den lärandes intresse skall vara utgångspunkt för undervisningen. I handlingen, leken och det självständiga tänkandet framhävs människans egen initiativkraft, tolkning och erfarenhet. Lärarens position är fortsättningsvis central, trots självstyrning och elevaktivitet. Lärarrollen handlar emellertid inte om att förmedla kunskap, utan om att förmå eleverna att bli uppmärksamma på sina egna behov och inlärningsstrategier.

Säljö (2000) poängterar att lärandets problem handlar om vilka erfarenheter människor gör i en situation och vilka innebörder, tolkningar och handlingsmönster de tar med sig till andra kontexter senare i livet. I det *sociokulturella perspektivet* handlar lärande om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att förmå bruka dem på ett produktivt sätt inom ramen för nya sociala praktiker och verksamhetssystem. Lärarens uppgift blir i detta sammanhang att skapa autentiska situationer där den lärande kan vara aktiv. I det sociokulturella perspektivet är kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar en central faktor enligt både Säljö och Vygotskij. Våra handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter som vi deltar i.

Utifrån detta synsätt utgörs lärarrollen av en stödjande, uppmuntrande och närvarande lärare, som förmår skapa förutsättningar för lärande. I dessa

förutsättningar finns utrymme för initiativtagande, kritiskt tänkande, ansvar och problemlösning, det vill säga sådana kvalifikationer som lyfts fram inom entreprenöriell pedagogik.

Jones och Iredale (2006) hävdar att syftet med entreprenöriell pedagogik är att kvalitativt förändra elevers pedagogiska erfarenheter. De betonar att traditionell undervisning är anpassad till de behov som fanns i den "gamla" ekonomin, medan ett företagsamt förhållningssätt är nödvändigt för de behov som finns i dagens flexibla marknadsekonomi. Den traditionella undervisningen handlade om att "servera information", men i dagens värld handlar det om att veta hur man får information, att ha kompetens att använda informationen på bästa sätt och handla därefter.

Företagsamhetsfostran - målsättningar och didaktiska tillvägagångssätt

När diskussionen kring företagsamhet övergår från en ekonomisk, pragmatiskt inriktad kontext, till en kontext som lyfter fram en attitydmässig och personlighetsutvecklande, pedagogisk målsättning förefaller det humanistiska bildningsidealet vara på samma våglängd som företagsamhetsfostran. Entreprenöriell pedagogik förutsätter en öppen, relationell lärandemiljö som uppmuntrar och utmanar. Den utgår från en holistisk syn på människan och vill se henne som en självständigt utvecklande och lärande individ (Remes 2003). Därmed blir attityder, kunskaper och förmåga att frigöra sin personliga potential viktiga i diskussionen.

Luukkainen (1998) sammanfattar företagsamhet som en grundläggande livsattityd för den växande ungdomen inför det arbetsliv som väntar. Han konkretiserar tankegången och förklarar att det finns utbildning inom affärsekonomi och att en företagsidé kan köpas, men det kan däremot inte attityder och personlighet. En affärsidé kan vara "hur bra som helst", liksom utbildningen man har i bagaget, men om den "rätta" attityden saknas uppnås inte framgången. Den "rätta" inställningen, visionen och individens vilja att lyckas, är de egenskaper som i sista hand påverkar huruvida vi uppnår våra mål eller inte.

Remes (2003) påvisar i sin forskning att företagsamhetsfostran kan förverkligas på olika sätt och resultera i olika pedagogiska utfall. Hon påpekar att det är betydelsefullt att förstå skillnaden mellan att *ha kunskap om* företagsamhet och att *fungera* företagsamt. I likhet med Remes poängterar Olofsson (2009) att elever generellt är positiva till företagande under utbildningstiden. Men ofta saknas en förankring, att fungera företagsamt, när de går vidare till andra

utbildningar eller till arbetslivet. Hans slutsats är således att elever som under starkt reglerade former får kunskap om företagsamhet inte leder till kreativitet under personligt ansvar, det vill säga att fungera företagsamt.

Vad är då företagsamhetsfostran? Otydlighet i vad företeelsen står för gör det möjligt att tolka in såväl sanningar som felaktigheter. Detta gör att läraren kan känna sig osäker och kanske till och med negativ gentemot temat. Ifall läraren känner att det inte sammanfaller med hans/hennes syn på skolans primära uppgift, på det bildningsideal som man anser att dagens pedagogik står för, kan det vara svårt att implementera företagsamhetsfostran eller tillämpa entreprenöriell pedagogik i skolarbetet.

I min studie (Backström-Widjeskog 2008) definierar lärare (n=30) företagsamhetsfostran som antingen en immanent, teknisk och/eller kooperativ verksamhet. Om verksamheten uppfattas som *immanent* ses den som genomsyrande och integrerad i det pedagogiska arbetet. Om den upplevs som en *teknisk* verksamhet definieras den som en enskild kurs eller ett projekt som genomförs inom en bestämd tidsram, bedöms och utvärderas. Att uppfatta verksamheten som *kooperativ* innebär att betoning läggs på samarbete med samhälle och näringsliv i syfte att ge eleverna beredskap för yrkeslivet. Nedan får tre lärares uttalanden illustrera de tre uppfattningarna. Frågan löd: *Vad associerar du till när du hör fostran till företagsamhet?*

Ada – immanent verksamhet: *“Företagsamhet är inte snävt på det sättet att man grundar ett eget företag, utan företagsamhet kan ju vara att du skaffar dig ett jobb som anställd nånstans också - det krävs företagsamhet till det också.../..Jag vill se det som ett slags helhetssyn på allting, just att det inbegriper hela skolan och alla som jobbar här, att man kan samarbeta. För det handlar ju om de övergripande värdena som man har för skola och arbete. Nog är det viktigt att eleverna lär sig de här ämnena också, men att man då lär sig på ett sådant sätt att man kan använda det senare också! /..Det ska utgå från en själv, att man måste tro på vad man gör och ha självförtroende. Man måste ha ork att ta itu med sitt arbete. Det är företagsamhet för mig.”*

Noel – teknisk verksamhet: *Det var roligt ifjol, jag hade ett företag inom c-kursen, som.. /.. de grundar företag och öppnar bank, och det är en stor händelse då när de öppnar bankkonto! Eleverna var väldigt företagsamma, jag hann knappt med i svängarna innan de hade delat ut reklamblad och de kom snabbt igång och det var ett framgångsrikt företag.. Och entusiasm /.. och att de vill upptäcka, vara nyfikna, och så får de träna den sociala kompetensen, de får många möjligheter att prata med folk utanför skolan...*

Ruben – kooperativ verksamhet: *Jaa, jag associerar till att man ska få en lättare väg att kanske börja med eget, att kanske starta ett företag och känna till villkoren, och framför allt att känna till svårigheterna. Vi har företagsutbildning, men beredskapen kan man inte ge från en skola över alla saker som en företagare behöver kunna, för där finns så många saker som kanske inte är så mycket beroende på utbildning, utan det är mera att man vågar, att man har en idé som är så pass stark, man har en sådan tro att någonting kommer att lyckas, och att man då vågar starta med någonting som kanske någon annan inte tror på. Det är sådana saker som man inte kan ge en elev genom att lära marknadsföring eller affärskunskap /../ När de får söka sig ut till olika företag, så får de erfarenheter och de får skapa sig en egen uppfattning om hur det är att ha ett företag, om de själva någon gång tänker starta ett. Eller få kunskaper därifrån och få prata med människor som håller på och på det sättet få en uppfattning om för- och nackdelar med företagsamhet. /../ Så det handlar om att fostra dem också till det här yrket och till ett arbetsamhälle.*

I ett försök att karakterisera innehållet i och målsättningen med företagsamhetsfostran har jag i tabellen nästa sidan delat in dess målsättning i tre kompetenser som här benämns *individuell*, *social* och *funktionell* företagsamhet. Utgående från dessa kompetenser kan sedan innehåll och didaktiska tillvägagångssätt preciseras och operationaliseras i det pedagogiska arbetet. Dessa nyckelbegrepp kan användas som verktyg när lärare planerar att implementera entreprenöriell pedagogik i undervisningen och bidra till att precisera de pedagogiska målformuleringarna. De pedagogiska synsätt och den entreprenöriella pedagogik som framförs i tabellen har preciserats i diskussionen ovan.

De undervisningsformer och lärprocesser som lyfts fram i den entreprenöriella pedagogiken utgår från proaktiva, producerande och interaktiva lärandeformer. Eleven ses som en aktiv, sökande, ansvarstagande och initiativrik lärande individ som utgår från sin erfarenhetsvärld och konstruerar ny kunskap utgående från de processer och förutsättningar läraren och sammanhanget initierar. Detta synsätt utgår från konstruktivism. Läraren blir den som vägleder, handleder och inspirerar. Genom projektbaserade metoder, samarbete med närsamhälle/arbetsliv, tvärvetenskapliga, ämnesöverskridande, problemlösande och autentiska undervisningsformer initieras förutsättningar för att utveckla kompetenser som kan klassificeras i *individuell*, *social* och *funktionell* företagsamhet.

Individuell företagsamhet fokuserar på en inre process, en utveckling av inre kvalifikationer och tänkesätt som har betydelse för förmågan att omsätta idéer i handling. Den kan därmed ses som en förutsättning för *social* och *funktionell*

Innehåll

	Kunskaper	Attityder	Förmågor	Pedagogisk syn	Entreprenöriell pedagogik
Individuell företagsamhet	Självständig kunskapsutveckling, praktisk klokskap	Inre livskontroll, självtillit och självkänedom, bejakar egna styrkor och svagheter	Initiativrik, självstyrande (self-efficacy), kreativ, nyfiken, motiverad, modig, målmedveten	Lärande är erfarenhetsbaserat, personligt och självstyrt <i>Konstruktivism</i>	Individualisering och elevcentrerad, processorientering, livslångt lärande
Social företagsamhet	Sociala och kommunikativa kunskaper	Ödmjuk, respektfull, empatisk och konstruktiv attityd	Socialt driftig, samarbetsvillig, vänlig, ansvarsfull, omdömesgill, originell	Lärande stimuleras i dialog och växelverkan med andra <i>Sociokulturellt lärande</i>	Problem- eller projektbaserat, deltagarstyrt lärande, samarbetsmetoder och grupporienterat arbete
Funktionell företagsamhet	Entreprenöriella, till affärsvärlden och arbetslivet relaterade kunskaper, yrkeskunskaper	Tolerant gentemot risker och osäkerhet, optimistisk, beslutsam, möjlighetsökare	Handlingskraftig, resultatorienterad, profittänkande, risktagande, effektiv, förmåga att planera och fatta beslut	Nyttobetonat, tvärfackligt, praktiskt lärande i autentisk miljö <i>Situerat lärande Pragmatism</i>	Samarbete med samhälle och näringsliv, produktions- och/eller företagsverksamhet, arbetslivsorientering

Tabell 1. Innehåll och kompetenser som hänförs till företagsamhetsfostran i skolan.

företagsamhet. Att stimulera till individuell företagsamhet innebär ett fokus på individen och hennes livslånga personlighetsutveckling, att lära sig att lära. Synen på hur lärande kan stimuleras utgår från konstruktivismen och den pedagogiska verksamheten bygger på individualisering, elevcentrering, processorientering och livslångt lärande. Syftet är att utveckla en tro på sig själv, veta hur man söker kunskap och lär sig nya saker. Det handlar om att utveckla praktisk klokskap och förmågor såsom initiativtagande, ansvar och målmedvetenhet. Praktisk klokskap är sådant vi behöver i vår intellektuella utveckling för att kunna förstå och handskas med de sammanhang vi möter i livet. Det innebär, förutom det goda omdömet, exempelvis förmåga att resonera och tänka analytiskt samt förmåga till flexibilitet och reflektion (jfr Aristoteles 1993; Gustavsson 2003). Attityden bygger på en tro på den egna förmågan och en medvetenhet om sina egna styrkor och svagheter.

Den individuella företagsamheten stimulerar elevens mod och kreativitet. Misslyckande upplevs inte som ett nederlag. Livskontroll (eng. *Inner locus of control*, Rotter 1966) och upplevd själveffektivitet (eng. *self efficacy*, Bandura 1997) är beroende av naturlig begåvning, sociokulturella erfarenheter och slumpartade omständigheter och handlar inte enbart om förmåga att ha kontroll över sina handlingar, utan också om att kunna reglera sina tankeprocesser, sin motivation och sina känslomässiga och fysiologiska tillstånd. Utgångspunkten är att skapa sig en livssituation som känns meningsfull, att lära sig se möjligheterna och skapa resurser för att kunna ta tillvara dessa möjligheter.

Om målsättningen är fokuserad på *social företagsamhet* innebär detta att egenskaper så som samarbetsförmåga, social kompetens, flexibilitet, ödmjukhet och empati framhävs. En övertygelse existerar om företagsamhetsfostrans positiva inverkan på både individens och samhällets utveckling. Att lyckas behöver inte nödvändigtvis betyda att bli framgångsrik som egen företagare, utan kan innebära att man trivs i sitt arbete och med sina arbetskamrater och ser verksamheten som en gemensam angelägenhet där utveckling stimuleras i dialog och växelverkan med andra. Att stärka den sociala förmågan och samarbetsvilligheten stimuleras genom olika samarbetsformer i en trygg miljö av tillit och gemenskap där individens originalitet och ansvar tillåts blomma. Utvecklingen av sociala och kommunikativa kunskaper värdesätts liksom ett konstruktivt förhållningssätt till de andra i gruppen.

Med fokus på den tredje kompetensen, *funktionell företagsamhet*, lyfts nyttobetonade och praktiska erfarenheter fram i en autentisk miljö. Den pedagogiska verksamheten utgörs av näringslivsrelaterad, produktions- och/eller företagsinriktad verksamhet och samarbetsutbyten, eller projektinriktad

verksamhet. De kunskaper, attityder och förmågor som betonas fokuserar på att utveckla handlingsförmåga och är mer eller mindre relaterade till det företagsekonomiska perspektivet. Syftet med funktionell företagsamhet är bland annat ökad kunskap om företagande, förmåga att verkställa idéer och tillverka produkter. När skolan prioriterar samarbete med det omgivande samhället erbjuds eleverna att bli involverade i en större samhällskontext. Det bör dock betonas att alla elever varken kan eller vill bli företagare, men alla har nytta av att vara företagsamma och handlingskraftiga. Att besitta funktionell företagsamhet kan således även innebära en förmåga att se sammanhang och finna mening i det som andra kan uppfatta som kaos. Att besitta funktionell företagsamhet innebär att man tar ansvar för att ta itu med och genomföra uppgifterna.

I en kultur som värdesätter företagsamhet, där attityden till företagsamhet är gynnsam, förenas individuell, social och funktionell företagsamhet. Det som eftersträvas i dagens samhälle är självständiga, handlingskraftiga individer som genom målmedvetenhet och egna val styr sina liv. Detta kan jämföras med fostrans mål som utgörs av en mogen personlighet. Denna mogna personlighet innefattar exempelvis ansvar, mod och förmåga att kunna värdera sina egna behov och sin egen styrka i förhållande till andras. Denna mogna personlighet hittar sin grund i det humanistiska bildningsidealet.

Läraryrollen i entreprenöriell pedagogik

Läraryrollen i den entreprenöriella pedagogiken utgår från principerna inom konstruktivism, sociokulturellt och situerat lärande. Lärarna i min studie (Backström-Widjeskog 2008) lyfte alla fram betydelsen av aktivitet för att stimulera elever till företagsamhet. Det pedagogiska arbetet byggs upp så att eleverna stimuleras till att ta ansvar, genom exempelvis projektarbeten, och att själva försöka lösa de problem som kan uppstå. Men ändå upplevs det inte vara så enkelt att som lärare ge ifrån sig ansvaret. Uttrycket "det är så enkelt att servera" innebär att det är tryggt med kontroll och rutiner. Det kaos som eventuellt kan uppstå när ansvaret överläts åt eleverna kan ibland upplevas skrämmande. Men ofta är det just genom kaos som kreativitet och fantasi flödar och som aktivitet, originalitet och framför allt lusten att lära stimuleras. Aktivitetens betydelse på frågan *hur kan elever stimuleras till att bli företagsamma* illustreras nedan:

Ture: Det är ju ganska långt genom den egna aktiviteten. Därför får det inte vara sådana passiva undervisningsformer, där man står och föreläser../ till exempel genom projektarbeten och att man gör saker konkret../ När det handlar om teori så

måste de själva få fundera och genom det så blir man också mera företagsam i sitt arbete, och säkert blir man också lättare företagare när man blir företagsammare i allmänhet./../ Att själv vara tvungen att aktivt ta reda på, för i de flesta branscher handlar det om att de måste ta reda på i serviceböcker, läsa hur det fungerar, för det de lär sig i skolan kan många gånger vara föråldrat när de kommer ut i arbetslivet, så de måste hela tiden läsa på.

Autenticitet och en gynnsam atmosfär framstår förutom aktivitet som betydelsefulla komponenter i entreprenöriell pedagogik. Genom autenticitet förankras aktiviteten i det vardagliga livet och uppfattas som äkta och relevant. Undervisningen utgår från eleverna och den sociala omgivningen skapar mening och fungerar som stöd för kunskapsutvecklingen. En genuin kontakt med konkreta aktiviteter ger erfarenheter som motsvarar det verkliga livet och blir därmed mera bestående. Att göra något "på riktigt" stimulerar även utvecklingen av inre styrka, såsom stärkt självförtroende. När en viss aktivitet planeras skall eleverna få vara med både i själva planeringen och i genomförandet så att de får möjlighet att uppleva de spänningar, oförutsedda situationer och glädjande överraskningar som är knutna till en autentisk verksamhet.

(♂) Det är att man ger dem ansvar och att man ger dem möjlighet att ta ansvar. Man har klassen att jobba och ger dem ramarna och de får skaffa bilden själv. Man säger att det kommer två hundra personer, om fem veckor, och de ska äta något. Och det är allt! De får skaffa plats och råvaror och prissätta. Då tror jag att man blir företagsam, då man får sköta såna saker, och att man inte ger färdiga recept och färdiga mål och färdiga ..allting /../Ofta väntar de sig att jag ska ge nåt recept, men mycket sällan har jag det.. Jag har idéer och styr dem nog ändå till alla de här sakerna som vi måste lära oss. Fast det tar lite längre (tid) att komma fram till de här lösningarna, men mycket effektivare.

Utöver autenticiteten betonade lärarna att även en gynnsam atmosfär är nödvändig i entreprenöriell pedagogik. En gynnsam atmosfär, där bekräftelse och uppmuntran är centrala element, innebär att se eleven och våga lita på dennes förmåga, skapa trygghet, sporra till försök och tillåta misstag. Kreativitet och visioner får flöda under frånvaro av eventuell prestationsångest. När självaktning och inre motivation stärks ökar även lusten hos eleven att ta ansvar, pröva och få möjlighet att lyckas.

Jutta: Jag upplever det som en viktig sak att det inte ska vara någon press./../ de ska inte behöva ha prestationsångest för att det ska duga. /../det är viktigt att man känner sig fri att tänka, ingen som ställer krav på att man ska nå ett visst

mål för att vara bra, utan huvudsaken att man gör, man ska känna att man vågar tänka, att ingenting är fel. /../ Och att inte sätta de här begränsningarna, det vill jag komma fram till här - att låta eleverna känna att de kan, och inte frånta dem den här känslan.

Lärarnas fokus i frågan om hur elever blir företagsamma var tydligt riktat mot aktivitet och individuell företagsamhet, vilket även innebar en vändpunkt i hur de uppfattar och förstår företeelsen och hur de väljer att praktiskt tolka den. Tyngdpunkten övergick hos en tredjedel av de intervjuade lärarna från en uppfattning av företagsamhetsfostran som en teknisk verksamhet, inriktad på produktion och företagsverksamhet, till en immanent, genomsyrande stimulering av personlig och social utveckling. Förskjutningen innebar också att de blev mer positiv till företagsamhetsfostran. Slutsatsen av detta är att förmågan att omvärdera och förändra sitt förhållningssätt till något påverkas när kunskaperna ökar och man blir mera medveten om, i detta fall, de möjligheter och innebörder som företagsamhetsfostran visar på. Följande svar får illustrera vändpunkten:

Forskaren: - *Hur kan elever stimuleras till att bli företagsamma?*

Hilde: - *Ja men, nu tänker jag ju på nåt helt annat förstås.. (skratt). . Nu tänker jag på det, att de kommer sig för att göra nånting, och då är väl nog det här med projekt.. Att de får tänka själva och ta reda på.. Att man inte serverar allting färdigt. Men .. sådär har jag aldrig tänkt förr!*

Forskaren: - *Jaha?*

Hilde: - *Nä, alltså.. Jag har bara tänkt att de ska (lära sig att) bilda ett företag. Tänka sig! (skratt)*

Om uppfattningen av de egna målen med skolan och av hur man ser på företagsamhetsfostran i skolan inte möts, kan förhållningssättet förbli negativt liksom även intresset för att implementera entreprenöriell pedagogik. I studien hade de lärare som uttryckte en ambivalent attityd tagit fasta på funktionell företagsamhet, riktad mot teknisk verksamhet och företagskunskap i början av intervjun. När de efter diskussion kring hur man kan stimulera elever till företagsamhet och efter reflektion kring vad de väljer att ta fasta på om de själva skulle få utveckla temat i läroplanen, uppfattades företagsamhetsfostran som uteslutande en immanent eller genomsyrande företeelse och lärarna betonade då att syftet utgjordes av personlig utveckling.

En konklusion av detta resultat kring attityd och värdering kunde därmed vara att i exempelvis grundutbildnings- och fortbildningssammanhang för lärare fästa uppmärksamhet vid de bildningsideal och pedagogiska synsätt som kan hänföras till entreprenöriell pedagogik och enligt konstruktivismen reflektera

kring och lyfta fram lärarstuderandes individuella kunskaper om och attityder till företagsamhetsfostran och entreprenöriell pedagogik, eftersom dessa inverkar på den praktiska undervisningssituationen och lärarnas möjligheter att fördjupa sina kunskaper eller omvärdera sina uppfattningar.

Är vi redo för den entreprenöriella pedagogiken?

Utgående från samhällsutvecklingen och rådande bildningsideal förefaller det som om entreprenöriell pedagogik ligger helt rätt i tiden. Samhällsutvecklingen kräver handlingsbenägna, innovativa, kritiskt tänkande och lärande individer, där inte enbart den yttre utan även den inre dimensionen av företagsamhet inkluderas. Samtidigt har synen på lärande utvecklats så att fokus ligger på elevcentrering och livslångt lärande, medan lärarrollen går från förmedling till handledning. Dessa förändringar sammanfaller med principerna för entreprenöriell pedagogik. Är då skolan och lärarutbildningen redo för den entreprenöriella pedagogiken?

Dialogen mellan skola och samhälle är central i den entreprenöriella pedagogiken. Johannisson (2010) framhåller att skolans inre värld måste utvecklas via ett utbyte av dess yttre värld. Genom kontakten med närsamhället bejakas och stimuleras barns och ungdomars inneboende företagsamhet. Han konkretiserar och förklarar att på lägre stadier handlar det om att hjälpa barnen att finna nya arenor för sin lek- och lärlust. På de högre stadierna kanaliseras ungdomarnas nyfikenhet och protest mot vuxenvärlden in i projekt som bejaker elevernas intressen. Johannisson är starkt kritisk till lärarutbildningen i Sverige och hävdar att så länge vi har en lärarutbildning som isolerar sig från omvärlden och så länge det finns lärare som har en föreställning om omvärlden som opåverkbar förhindras etableringen av en entreprenöriell pedagogik.

Även Bager och Løwe Nielsen (2009) lyfter fram svårigheter i förverkligandet av denna pedagogik. För det första poängterar de en stark tradition av ämnesindelning (jämför våra läseordningar) och att läraren uppfattar sig som bärare av kunskapen och ämnet och den som styr undervisningen. Entreprenöriell pedagogik ser däremot till aktiva elever, tvärvetenskap och ämnesövergripande arbete såväl i som utanför skolans väggar. Läraren är handledaren och inspiratören, med en mera tillbakadragen roll, inte den som står framme i klassen och dirigerar lektionen. För det andra lyfter de fram dominansen av det passiva lärandet och reaktiva lärandeformer (lyssna – läsa – komma ihåg) i den traditionella skolan. Men entreprenöriell pedagogik handlar om mera proaktiva och interaktiva former (tänka nytt – samarbeta, initiera – handla), som ger nya utmaningar och tränar företagsamhet. Dessutom betonar

författarna "opportunity recognition" som syftar till att stimulera eleverna till att känna igen och utveckla idéer samt värdera realiseringsmöjligheterna.

Johannisson (2010) hävdar att skolans eftersträvade flexibilitet blir en illusion i skolans traditionella landskap inhägnat av program och scheman. Därmed blir också talet om vikten av en processsyn på elevernas lärande inget annat än retorik. Han framhåller att så länge skola och lärarutbildning präglas av avhållsamhet i umgänge med omvärlden kan vi inte hävda att vi skapar förutsättningar för entreprenöriell pedagogik.

För att sammanfatta diskussionen kan man säga att entreprenöriell pedagogik är en verksamhet som kan ge ett mervärde för skolans humanistiskt präglade värden och skapa förutsättningar för att genom aktivitet, autenticitet och en gynnsam atmosfär bibehålla den inneboende företagsamhet som vi alla föds med. De kunskaper, attityder och förmågor som relateras till individuell och social företagsamhet har sin grund i humanistiska bildningsideal. Läggs däremot tyngdpunkten ensidigt på funktionell företagsamhet, dominerad av nyliberalistiska värderingar, kan resultatet i värsta fall bli det motsatta. Utgångspunkten är då inte längre individen och dennes behov, utan samhällets och ekonomins. I detta fall underbygger inte entreprenöriell pedagogik det humanistiskt präglade arbetet, utan kan till och med försvaga detta arbete. Med vilka förtecken implementerar du entreprenöriell pedagogik?

Referenser

- Aristoteles (1993): *Den nikomachiska etiken*. Övers. Ringbom, M. Göteborg: Daidalos.
- Backström-Widjeskog, B. (2008): *Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsamhet*. Akademisk avhandling vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi i Vasa. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Bager, T. & Løwe Nielsen, S. (2009): *Entreprenørskab og kompetencer*. København: Børsens Forlag.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. Stanford University. New York: W.H. Freeman & Co.
- Buber, M. (1993): *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis.
- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*. New York: Collier.
- Granberg, O. (2009): *Lära eller läras. Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2003): *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Heikkilä, M. (2006): *Minäkäsitys, itsetunto ja elämänhallinnan tunne sisäisen yrittäjyyden determinantteina*. Akademisk avhandling. Studies in Business and Economics nr 46. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Johannisson, B. (2010): The agony of the Swedish school when confronted by entrepreneurship. I arbetet Skogen, K. & Sjøvoll, J. (eds.), *Creativity and Innovation. Preconditions for entrepreneurial education*. Trondheim: Tapir academic press.

Jones, B. & Iredale, N. (2006): Developing an entrepreneurial life skills summer school. *Innovations in Education and Teaching International*, Nr 43(3), 233–244.

Luukkainen, O. (1998): Yrittäjyyskasvatus – mitä se voisi olla? I arbetet Luukkainen, O. & Toivola, T. (toim.), *Yrittäjyyskasvatus – mitä se voi olla? Esimerkkejä yrittäjyyskasvatuksen toteutuksesta eri kouluasteilla*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius Instituutin tutkimuksia 1/1998. Kokkola: Gummerus Kirjapaino Oy.

Marton, F. & Booth, S. (2000): *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Olofsson, A. (2009): Entreprenörskap som lokal skol- och samhällsförändring. I arbetet Olofsson, A. (red.), *Entreprenörskapsutbildning i skola och samhälle – Formering av en ny pedagogisk identitet? Utbildningsvetenskapliga studier 2009:1*. Härnösand: Mittuniversitetet.

Remes, L. (2003): *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. Akademisk avhandling. Jyväskylä University, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 213. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Rogers, C. R. (1983): *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill.

Rotter, J.B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. I arbetet Kimble G.A. (ed.), *Psychological Monographs. General and Applied*. Vol 80:1 (Whole No. 609). Washington, D.C.: American Psychological Association, Inc.

Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2010): The entrepreneurial side of learning and knowing: networked societies and the emergence of new epistemic practices. I arbetet Skogen, K. & Sjøvoll, J. (toim.), *Creativity and Innovation. Preconditions for entrepreneurial education*. Trondheim: Tapir academic press.

Vygotskij, L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Redigerat Cole, M., John-Steiner, V., Schribner, S. & Souberman, E. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

KTT Ulla Hytti

Yrittäjyys perus- ja toisen asteen yrittäjyyskasvatuksessa

Johdanto

Yrittäjyyskasvatus on osa perus- ja toisen asteen opetussuunnitelmia (Opetusministeriö 2009). Tehtyjen selvitysten perusteella tiedämme, ettei opettajille ole muodostunut yksiselitteistä kuvaa, mitä yrittäjyyskasvatuksella tarkoitetaan tai miten yrittäjyyskasvatus käytännössä otetaan osaksi opetusta ja koulun toimintaa (Seikkula-Leino 2007). Toisaalta voimme kysyä, mikä on yrittäjyyskasvatuksen yhteys yrittäjyyteen ja yrittäjyyden eri ulottuvuuksiin. Usein yrittäjyyskasvatuksen edistäjät ja kehittäjät joutuvat vakuuttelemaan ja todistelemaan, ettei yrittäjyyskasvatuksella pyritä tekemään kaikista oppilaista yrittäjiä. On olemassa arvoihin ja arvostuksiin liittyvä hyvin periaatteellinen juopa (Komulainen ym. 2009; Leffler, 2009). Käsittääkseni yksi syy tähän on, että monet yrittäjyyskasvatuksen käytännön mallit perustuvat yrittäjäksi ryhtymisen ja yrittäjyyden simuloimiseen, vaikkei yrittäjäksi ryhtymistä pidetäkään itsestään selvänä tavoitteena. Näistä esimerkkinä on Suomessakin erittäin laajalti levinnyt Nuori Yrittäjyys ry:n perusasteen yläkoululle ja toiselle asteelle suunnattu Vuosi Yrittäjänä -opetusohjelma, jossa oppilaat perustavat lukuvuoden ajaksi oikealla rahalla oikeasti toimivan yrityksen (ks. tuloksista Birdthistle ym. 2007; Oosterbeek ym. 2010). Yleinen malli yrittäjyyden tuomisessa koulun arkeen ja toimintaan näyttää olevan kioskitoiminnan organisoiminen koulussa.

Tässä artikkelissa tarkastellaan yrittäjyyttä perus- ja toisen asteen opetuksessa. Artikkelin kontribuutiona on yrittäjyyskasvatuksen ymmärtäminen yrittäjämäisten mahdollisuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen prosessina.

Yrittäjyys ja yritystoiminta

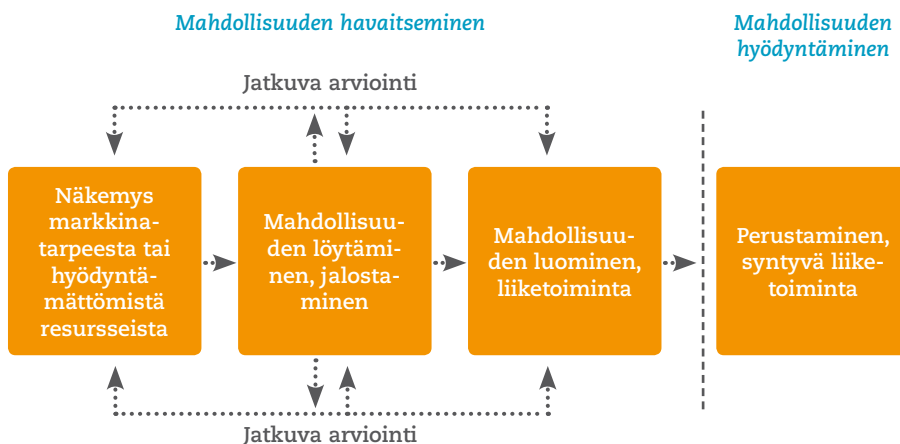
Arkielämässä yrittäjyys ymmärretään yrityksen perustamisena ja johtamisena, yritystoimintana. Erityisesti suomalaisessa keskustelussa jokainen yrityksen omistaja-johtaja ymmärretään yrittäjäksi ja näiden omistaja-johtajien toiminta yrittäjyydeksi. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa yrittäjyyden käsitteen määrittely lähtee kuitenkin toisesta näkökulmasta. Omistaja-johtajien vetämä yritystoiminta on pienyrityksen johtamista, ei varsinaisesti yrittäjyyttä (Carland ym. 1984). Toisaalta yrittäjyyttä ei haluta rajoittaa pelkästään pienyrityskontekstissa tapahtuvaksi ja pienten yritysten johtajien toiminnaksi. Myös isoissa yrityksissä ja organisaatioissa on yrittäjyyttä: uusia tuotteita ja palveluja kehitetään jatkuvasti. Organisaatiot kannustavat työntekijöitään toimimaan sisäisesti yritteliäästi uudistaen omaa toimintaansa. (Antoncic 2007; Antoncic & Hisrich 2004.) Lisäksi ihmiset voivat toimia yrittäjämäisesti millä tahansa elämänalueella (Kyrö 2007). Viimeaikaisten teoreettisten näkemysten mukaan yrittäjyydessä onkin kyse yrittäjämäisten mahdollisuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen prosessista (Shane & Venkatamaran 2000). Täten yrittäjyys ei rajoitu, muttei myöskään poissulje pienyrityskontekstissa tapahtuvaa toimintaa. Esimerkiksi Gibb (1993) on esittänyt pienyrityksen mahdollisena kontekstina yrittäjyyden ja yrittäjämäisten taitojen oppimiselle. Tässä artikkelissa esitän, että yrittäjämäisten mahdollisuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen viitekehystä voitaisiin hyödyntää yrittäjyyskasvatuksessa, jolloin tarkasteluun voidaan ottaa myös ei-liiketoiminnalliset, yhteiskunnalliset mahdollisuudet (Austin ym. 2006).

Yrittäjyyskasvatuksen opetuksessa liiketoiminnan ja pienyrityskontekstin hyödyntäminen on melko yleistä esimerkiksi harjoitusyritysten kautta. Nuori Yrittäjyys ry:n Vuosi Yrittäjänä -opetusohjelmien lisäksi kouluissa varsin suosittu yrittäjyyskasvatuksen malli näyttää olevan koulun kioskin pitäminen. Edellä esittämäni näkemyksen perusteella väitän, että kioskitoiminta kouluissa ei välttämättä opeta juuri mitään yrittäjyydestä. Toisaalta kioskitoimintaa tai muuta pienyritystä voidaan hyödyntää kontekstina yrittäjyyden opetuksessa (Gibb 1993). Käytän tässä artikkelissa kioskia esimerkkinä yrittäjyydestä koulukontekstissa ja pyrin tämän esimerkin avulla linjaamaan, mitä mahdollisia sudenkuoppia yritystoiminnan harjoittamiseen yrittäjyyden opettamisessa voi liittyä. Samoin pyrin tarjoamaan työkaluja yritystoiminnan hyödyntämiseen yrittäjyyden opettamisen ja oppimisen kehyksenä tarjoamalla viitekehukseksi yrittäjämäisten mahdollisuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen (Shane & Venkatamaran 2000).

Yrittäjämäisten mahdollisuuksien tunnistaminen

Mahdollisuus luo yrittämisen ja liikeidean ytimen. Mahdollisuudet ovat tilanteita, joissa uusia tuotteita, palveluja, raaka-aineita ja uusia tapoja organisoida tuotanto tai palvelu voidaan esitellä ja myydä suuremmalla hinnalla verrattuna niiden tuottamiseen käytettävään hintaan. Nämä mahdollisuudet ovat olemassa kaikille kaiken aikaa, mutta kaikki eivät välttämättä havaitse niitä. Yrittäjämäinen keksintö syntyy silloin, kun joku uskoo, että resurssit eivät ole parhaassa mahdollisessa käytössä eli niiden hinta on liian pieni. Tämä edellyttää uskoa, että kyseisiä resursseja ja niiden yhdistelmiä voidaan myydä toisessa paikassa, toiseen aikaan tai toisessa muodossa suurempaan hintaan. Vaikka Suomessa saa juomakelpoista vettä hanasta edullisesti, myydään Suomessakin runsaasti pullotettua vettä huomattavasti kalliimmalla hinnalla. (Shane 2000.)

Mahdollisuus voi olla jokin markkinoilla vallitseva epäkohta, asiakkaan näkökulmasta katsottuna ratkaisematon ongelma, uusi teknologia uusine mahdollisuuksineen, merkittävän kilpailijan toiminnan lopettaminen tai muu sellainen. Kokemusten mukaan vain mahdollisuudet ovat rajattomat. Yrittäjälle mahdollisuus näyttäytyy mahdollisuutena, johon voi tarttua. Jollekin toiselle sama tilanne ei kenties merkitse yhtään mitään tai se on peräti aivan päinvastainen. (Shane & Venkatamaran 2000; García-Cabrera & García-Soto 2009.) Mahdollisuuden havaitsemisen ja hyödyntämisen prosessia voidaan kuvata seuraavasti (kuvio 1). Kuviossa eri vaiheet näyttävät etenevän lineaarisena prosessina. Nuolien avulla pyritään kuitenkin hahmottamaan prosessin iteratiivista luonnetta.



Kuvio 1. Mahdollisuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen prosessi (Shane & Venkatamaran 2000; García-Cabrera & García-Soto 2009).

Perinteisesti yrittäjyyskasvatuksen kentässä esitetty kysymys on, voiko yrittäjyyttä opettaa (Henry ym. 2005). Tämän artikkelin näkökulmasta kysymys täsmentyy muotoon: *voiko yrittäjämäisten mahdollisuuksien tunnistamista opettaa?* (Saks & Gaglio 2002; Luoto ym. 2009). Jos opettaja antaa määräyksen oppilaille, että tällä kurssilla opitaan yrittäjyyttä perustamalla kioski, jää oppilailta hahmottamatta yrittäjämäisen mahdollisuuden tunnistaminen. Yritysidea ja toiminta tulevat annettuina. Yrittäjyyskasvatuksellisissa yrittäjyysprojekteissa keskeistä olisi kuitenkin, että oppilaat ideoivat yritystoimintaa ja pyrkivät aktiivisesti hahmottamaan erilaisia mahdollisuuksia yritystoimintaan (DeTienne & Chandler 2004). Aiempien vuosien kioskiprojektien perusteella tai muiden koulujen esimerkkien innoittamana saattaa kioski olla ensimmäinen idea myös oppilaiden ideoinnista. Usein ensimmäinen idea ei ole paras idea, vaan tuottamalla enemmän ideoita, saamme myös parempia ideoita. Ideointivaiheeseen kannattaa investoida riittävästi aikaa. (Klofsten 2005.)

Oppilaiden ideointia ja yrittäjämäisen mahdollisuuden hakemista voi myös tukea erilaisin harjoittein (Kuratko 2005; Heinonen 2007; Akola & Heinonen 2008). Esimerkiksi olemme menestyksekkäästi hyödyntäneet kauppa- ja koulun perusopiskelijoilla ja johdon koulutuksen osallistujilla niin sanotun kolmen satunnaisen toimialan tekniikkaa. Tekniikka perustuu siihen, että opiskelijoille arvotaan esimerkiksi puhelinluetteloa hyödyntäen kolme satunnaista toimialaa. Opiskelijoiden tehtävänä on kehittää yritysidea, joka yhdistää nämä kolme toimialaa mahdollisimman innovatiivisella tavalla. Esimerkiksi jos toimialoiksi valikoituvat kampaamo, kuljetuspalvelut ja rakentaminen, voisi yrityksen ideana olla kerätä kampaamoista ylijäämähiukset ja valmistaa niistä eristäviä rakennuslevyjä. On huomattava, että ideoinnin tuloksena on synnyttävä vain yksi yritysidea, ei kolmella eri toimialalla toimiva yritys. Toimialojen sijaan tehtävässä voi hyödyntää vaikkapa kuvakortteja. Millainen idea voisi syntyä vaikkapa polkupyörää, tulppaanikimppua ja sanomalehteä esittävien korttien innoittamana? Nuorempien oppilaiden kanssa ideointia aktivoivana tehtävänä voi toimia esimerkiksi tiiliskivitehtävä. Kullekin tiimille annetaan tiiliskivi ja annetaan tehtäväksi miettiä, missä eri käyttötarkoituksissa tiiliskivi voisi toimia ja miten sitä voitaisiin hyödyntää.

Yrittäjyyskasvatuksellisesta näkökulmasta on ideoinnissa hyvä pohtia myös oppilaiden omia vahvuuksia. Vahvuudet ovat tärkeitä mahdollisuuden tunnistamisessa ja yritysidean hahmottamisessa, mutta toki tällä on myös itsestuntoa vahvistava vaikutus. Vahvuuksien tunnistamisessa on tärkeää ulottaa pohdinta myös kouluareenan ulkopuolelle, esimerkiksi harrastuksiin ja niitä kautta syntyneisiin vahvuuksiin. Aktiivisen ideoinnin ja vahvuuksien tunnis-

tamisen kautta valmennetaan oppilaat tunnistamaan yrittäjämäisiä mahdollisuuksia.

Aiemman tutkimuksen perusteella mahdollisuuksia havaitessaan yrittäjä samanaikaisesti hakee tietoa mahdollisuuksista sekä intuitiivisesti ja luovasti käsittelee tätä tietoa täsmentääkseen mahdollisuutta (Hills 1995). Näitä prosesseja voidaan kutsua mahdollisuuden etsintästrategioiksi, joita voivat olla esimerkiksi (Ardichvili ym. 2003; Puhakka 2002; 2007; Heinonen ym. 2010; 2011):

- Tiedonhankinta (aktiivinen toiminta yritystiedon hankkimiseksi ja sen prosessoimiseksi).
- Luova toiminta (kilpailutilanteen aktiivinen arviointi ja tulevaisuussuuntautunut toiminta, jossa toimet ovat suuntautuneet kohti tulevaisuuden visiota eikä menneisiin tapahtumiin).
- Innovatiivinen toiminta (toiminta, joka viittaa uusien, alalle tuntemattomien toimintamallien hakemiseen).
- Yhteistoiminta (toiminta, jossa tulevaisuutta pyritään rakentamaan pienin askelin yhteistyössä toimimalla).

Mahdollisuuden etsintästrategioita ja niiden hyödyntämistä on myös mahdollista hyödyntää osana yrittäjyyskasvatuksellista yrittäjyysprojektia. Tähän voidaan yhdistää erilaisia tehtäviä, esimerkiksi yrittäjyyden rasteja. Osa näistä rasteista voisi liittyä tiedonhakuun: rastilla voi olla mahdollisuus hakea tietoa esimerkiksi markkinoista tai kilpailijoista, keskustella kansainvälistymisen mahdollisuuksista asiantuntijan kanssa tai vaikka selailta ulkomaisia lehtiä. Luovaa toimintaa voidaan tukea esimerkiksi harjoittamalla kädentaitoja tai kysymällä vastavirtakysymyksiä 'villien korttien' avulla. Tavoitteena on saada oppilaat miettimään eri tavoin kuin kilpailijat ja eri tavoin kuin kukaan muu aiemmin. Mahdollisuus rakennetaan suhteessa tulevaisuuteen, jota ei vielä ole. (Hytti ym. 2010; Heinonen ym. 2011.)

Yhdessä tekeminen näyttää olevan yhteydessä mielekkään yritysideojen luomisessa eli kiinnostavan mahdollisuuden tunnistamisessa (Hytti ym. 2010; Heinonen ym. 2011). Yhdessä tekeminen ja ryhmän resurssit näyttävät ylittävän myös motivaatioon liittyvät ongelmat (Hytti ym. 2010). Lisäksi tutkimuksemme perusteella opiskelijoiden mielestä parhaat tulokset tai parhaimmat yritysideoit syntyvät silloin, kun on käytetty sekä luovaa toimintaa että aktiivista tiedonkeruuta hyödyksi mahdollisuuden etsimisessä (Heinonen ym. 2011). Yrittäjyyskursseilla hyödynnetään usein ryhmätöitä, joten yhteistoiminta mahdollisuuden ja tulevaisuuden rakentamiseksi on luonnollinen lähtökohta.

On tärkeää tukea sitä, että oppilaat kuuntelevat toistensa ajatuksia ja ideoita, ja ne kaikki otetaan mukaan idean hahmottamisessa (Reynolds 1993). Muussa tapauksessa on vaarana ensimmäisen ja äänekkäimmän idean valikoituminen automaattisesti toteutettavaksi. Tätä voidaan tukea esimerkiksi ”älä koskaan sano ei” -harjoitteella. Ideointivaiheessa ei saa tyrmentä toisten ideoita, vaan hakea kaikista jotakin positiivista. Konkreettinen harjoite tähän on myös ”kyllä ja ...” -harjoite. Useinhan torjumme muiden esittämät uudet ideat latistavalla ”kyllä, mutta...” lausahduksella. Periaatteessa voimme suhtautua ideaan kohtuullisen positiivisesti, mutta löydämme kuitenkin runsaasti erilaisia tekijöitä ja syitä, miksi ideaa ei voi toteuttaa. Ajatus on hyvä. Tavoitteena on kehittää ideaa paremmaksi. ”Kyllä ja...” -harjoitteella pyritään juuri tähän tavoitteeseen. Kaikkiin ideoihin täytyy vastata ”kyllä ja ...” eli tuoda ideaan lisämauste tai ulottuvuus, joka kehittää alkuperäistä ideaa. Muutkin erilaiset kokeelliset ja toiminnalliset harjoitteet voivat olla hyödyllisiä ideoinnin ja ideoiden kehittämisen tukena (Kuratko 2005; Akola & Heinonen, 2008; Heinonen 2007).

Yrittäjämäisten mahdollisuuksien hyödyntäminen

Mahdollisuuden havaitseminen ei kuitenkaan ole vielä riittävä ehto yrittäjyyden syntyyn, vaan yksilön täytyy tehdä päätös mahdollisuuden hyödyntämisestä (Shane & Venkatamaran 2000). Monet meistä tunnistavat yrittäjämäisiä mahdollisuuksia joka päivä tai viikko. Saamme huonoa palvelua, jolloin mieleemme tulee, että tämän voisi tehdä paremminkin. Palvelun tai tuotteen hinta tuntuu kohtuuttomalta suhteessa muiden palveluiden tai tuotteiden hintoihin tai tuotantokustannuksiin nähden. Käyttämämme välineet, esimerkiksi työkalut, eivät mielestämme toimi niin kuin niiden parhaimmillaan pitäisi toimia. Tuotteiden laatu ei vastaa odotuksiamme tai hintaa. Useimmat näistä ajatuksista viivähtävät mielessä vain hetken. Suurin osa meistä ei tartu yhteenkään ideaan koskaan. Emme etene yrittäjämäisen mahdollisuuden tunnistamisesta mahdollisuuden hyödyntämiseen. Siten meiltä jää kokematta hyödyntämisprosessiin liittyvät haasteet ja toisaalta onnistumisen ilo (Gibb 1993). Tästä näkökulmasta erilaiset konkreettiseen yritystoimintaan liittyvät yrittäjyyskasvatusprojektit, mukaan lukien kioskitoiminta, ovat erittäin kannatettava muoto (Birdthistle ym. 2007). Oppilaat oppivat, että mahdollisuuden hyödyntäminen ei ole helppoa: kioskin myyntiartikkeleiden hakeminen tukusta voi olla vaikea logistinen projekti oppilaille, jotka liikkuvat jalan tai pyöräillen. Mahdollisuuden hyödyntäminen vaatii vaivaa ja vie aikaa, joka on pois oppilaiden muista projekteista, esimerkiksi harrastuksista tai vapaa-ajan vietosta kavereiden kanssa. Vastaavasti onnistuminen ja esimerkiksi koulun leirikouluprojektin toteuttaminen kioskista saatavilla varoilla – kaiken vaivan jälkeen – on varmasti palkitseva ja ikimuistettava kokemus.

Suurien taloudellisten riskien ottaminen koulukontekstissa on usein mahdollonta. Harjoitusyrittöystoiminta, kuten kioski, on koulussa houkuttava vaihtoehto, koska toimintaan liittyvät taloudelliset riskit ovat pienet. Kioskissa myydään makeisia ja virvoitusjuomia, joiden suurkuluttajia löytyy varmasti koulujen oppilaskunnasta. Kioski on usein monopoliasemassa koulun sisällä. Kilpailevaa toimintaa ei koulussa ole, eivätkä oppilaat eivät saa poistua koulun alueelta kilpailevien palvelujen piiriin. Asiakaskunta on annettu eikä kilpailijoita ei ole. Tämä on kuitenkin useimmille aloitteleville yrityksille hyvin epärealistinen lähtökohta. Mikäli yrityksen tuote tai palvelu on uusi, on yrityksen ja yrittäjän haastavana tehtävänä vakuuttaa yrityksen potentiaaliset asiakkaat siitä, että nämä tarvitsevat tuotteen tai palvelun. Kyse on asiakastarpeen luomisesta. Mikäli palvelu tai tuote ei ole uusi, vaan yrityksen toiminta imitoi jo olemassa olevaa tarjontaa, yrityksen täytyy jossakin suhteessa olla kilpailijoihin parempi pystyäkseen toimimaan markkinoilla. Kumpikaan tilanne ei ole uuden yrityksen kannalta helppo, vaan erittäin haastava. Yrittäjyyskasvatuksellisissa yrittäjyysprojekteissa olisikin mielestäni tärkeää keskittyä projekteihin, joissa erityisesti näitä taitoja harjoitetaan. Toinen ajankohtainen ongelma kioskitoimintaan liittyen on vastuullisuuden korostuminen yrittäjyydessä (Ekonen ym. 2010) ja siten myös yrittäjyyskasvatuksessa (Rae 2011). Lasten paino-ongelmat ja hammasterveys edellyttäisivät siirtymistä terveellisempään ruokavalioon. Onko oikein, jos oppilaat oppivat yrittäjyyttä ja menestyvät yrittäjinä samalla lisäten luokkatovereidensa terveyteen liittyviä ongelmia? Yrittäjyyskasvatuksellisissa kioskiprojekteissa tämä voitaisiin ottaa haasteena. Voidaanko kioskitoimintaa suunnitella siten, että toiminta täyttää yhteiskuntavastuun kriteerit, toisin sanoen kioskissa myydään vain ksylitolimakeisia ja niiden lisäksi vain terveellisiä välipalavaihtoehtoja? Miten oppilaat vakuuttavat asiakkaat, jotka kuvittelevat haluavansa makeisia siitä, että nämä oikeasti haluavatkin porkkanoita?

Ylipäätään voidaan miettiä, voisiko kasvatuksellisesta näkökulmasta olla järkevää miettiä oppilaiden kanssa mahdollisuuden hyödyntämisen seurauksia myös muille kuin yritykselle ja sen vetäjille itselleen? Millaisia ympäristövaikutuksia yrityksellä on? Tuottaako se sosiaalista hyvää myös laajemmalle taholle, esimerkiksi kyläyhteisölle? Kuten aiemmin totesin, yrittäjämäisiä mahdollisuuksia on ääretön määrä. Aktiivisen ideoinnin tuloksena oppilaat luultavasti tunnistavat runsaasti erilaisia mahdollisuuksia. Voisiko erityisesti koulukontekstissa yksi hyödynnettävän mahdollisuuden kriteeri olla vastuullisuus (Ekonen ym. 2010)?

Yrittäjämäisten mahdollisuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen prosessit eivät liity pelkästään yritystoimintaan. Silti monet yrittäjyyskasvatustek-

tit näyttävät liittyvän yritystoimintaan tavalla tai toisella. Yrittäjyysprojekteja voisi kuitenkin hyödyttää laajemmin myös muunlaisten yrittäjämäisten mahdollisuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen tukena. Voisiko yrittäjyysprojektin tavoitteena ollakin jonkin aatteellisen yhdistyksen tukeminen ideoimalla sille uudenlaista toimintaa (sisältöä), uudenlaisia jäsenhankintakampanjoita tai sponsorisuhteita. Vaihtoehtoisesti yrittäjyysprojekti voisikin olla varainkeruukampanja oppilaiden valitsemaalle yhdistykselle. Oppilaiden näkökulmasta tämä tarkoittaisi yrittäjyyden voiman valjastamista oman vaurastumisen tai koulun retkibudjetin kartuttamisen lisäksi yhteiskunnallisten haasteiden ratkomiseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Austin ym. 2006).

Arviointi osaksi yrittäjyyttä koulussa

Yrittäjyyskasvatuksen arviointi on viimeaikaisessa yrittäjyyskasvatuskeskustelussa korostunut (Henry ym. 2005; Matlay 2008). Arvioinnin kehittäminen on tärkeää oppilaan edistymisen arvioinnin, mutta myös yrittäjyyskasvatuksen laajemman merkityksen arvioinnin näkökulmasta (Pittaway & Cope 2007; Pihkala ym. 2011; Tiikkala ym. 2011). Yrittäjyysprojekteissa on kenties erityisenä vaarana, että yritystoiminnasta tulee itsetarkoitus ja oppimisen tavoitteet häviävät taustalle. Oppilaille jää projektista mieleen vain kiire ja touhukkuus, eikä synny linkkejä muun opiskelun ja yritystoiminnan välille. Yrittäjyysprojekti jää irralliseksi kokemukseksi. (Leskinen 1999.)

Tästä syystä voisi lähtökohtaisesti olla järkevää pyrkiä koulun sisällä laajempiin kokonaisuuksiin, esimerkiksi että kaikkien eri aineiden tunneilla tehtävät ja tekeminen linkittyvät jotenkin yrittäjyysprojektissa tehtävään yritystoimintaan. Aina tämä ei ole mahdollista. Tällöin olisi erityisen tärkeää ohjata oppilaita pohtimaan, miten yritystoiminnassa on voitu hyödyttää muiden aineiden oppeja. Vastaavasti on hyvä miettiä, mitä yritystoiminnasta on opittu muihin aineisiin tai mitä on opittu ylipäätään: Mitä taitoja ja oppeja on saanut ja joutunut oppimaan yrittäjyysprojektin myötä? Onko yrittäjänä päässälas-kutaito karttunut? Onko opiskelija saanut harjoitusta luovasta kirjoittamisesta? Tai onko ainakin eri aineiden opiskelun motivaatio kasvanut yritystoiminnan myötä? Ilman tätä vaihetta yritystoiminta ei jäsenny oppimiseksi.

Lopuksi

Yrityksen perustaminen ja johtaminen eivät välttämättä ole, mutteivät myöskään poissulje, yrittäjyyttä. Vastaavasti yritystoiminnan pyörittäminen yrittäjyyskasvatusprojekteissa ei välttämättä opeta olennaisia asioita yrittäjyydestä, muttei myöskään poissulje sitä. Olen tässä artikkelissa käyttänyt esi-

merkkinä kioskitoimintaa, koska tiedän, että se on varsin suosittu ja yleinen malli koulujen yrittäjyyskasvatuksessa. Haluan kuitenkin korostaa, että en sinänsä halua tuomita koulujen kioskiprojekteja, vaan niitäkin voidaan toteuttaa yrittäjyyskasvatuksellisinä projekteina, kuten olen tässä linjannut. Lisäksi on tärkeää tunnistaa, että kioskiprojekteilla voi olla muita tärkeitä tavoitteita, kuten ylipäättään taloudellisen ajattelun lisääminen ja rahankäytön opiskelu, joita kioskitoiminnalla voidaan merkittävästi tukea.

Tämän artikkelin perusteella ehdotan, että koulujen yrittäjyyskasvatusta kehitetään suunnittelemalla yrittäjyysprojektit yrittäjämäisten mahdollisuuksien tunnistamisen prosessien mukaisesti. Tämän mukaisesti ensi vaiheessa keskitytään uusien mahdollisuuksien löytämiseen ja synnyttämiseen (aktiivinen ideointi) ja valittujen kriteerien kautta valikoituvien ideoiden hyödyntämiseen (aktiivinen valinta). Yritystoiminta ei sinänsä korostu itsetarkoituksena, vaan taidot ideoiden kehittämiseksi ja valitsemiseksi jalostuvat prosessin myötä. Aiemman tutkimuksen perusteella on havaittu, että mahdollisuuksien tunnistaminen on taito, jota voidaan harjoittaa ja kehittää myös koulussa (Saks & Gaglio 2002; DeTienne & Chandler 2004; Hytti ym. 2010). Tämän viitekehyksen mukaisesti yrittäjyyskasvattaja tukeutuu seuraaviin toimintaa ohjaaviin kysymyksiin: Millaisia erilaisia mahdollisuuksia voi olla? Miten erilaisten mahdollisuuksien tunnistamista voidaan tukea? Millaisia ideoita syntyy aktiivisen ideoinnin, luovan toiminnan ja aktiivisen tiedonkeruun tuloksena? Miten eri mahdollisuuksia arvioidaan ja minkälaisin kriteerein valitaan se mahdollisuus, jota yrittäjyysprojektissa lähdetään toteuttamaan? Mikä rooli on vastuullisuudella ja pitäisikö se nostaa koulujen yrittäjyysprojekteissa entistä selvemmin keskiöön, kuten Rae (2011) tuoreessa artikkelissaan ehdottaa? Tällä tavoin voitaisiin kenties vaikuttaa opettajien yrittäjyyskasvatusasenteisiin (Seikkula-Leino, 2007). Tällä hetkellä monille opettajille yrittämisen idea yritystoiminnan ja kaupallisuuden korostumisen kautta on vaikea asia (Komulainen ym. 2009). Jos yrittäjyyskasvatusprojekteilla pyritään joko suoraan tai välillisesti maailman parantamiseen, niin eikö silloin myös yrittäjyydestä tulisi luontevampi osa koulujen arkea ja niiden kasvatustehtävää?

Käytännössä tämä tarkoittaa, että opettajat tukevat yrittäjämäisten mahdollisuuksien ideointia ja tunnistamista osana yrittäjyyskasvatusprojektia. Tässä vaiheessa voidaan ideoida ja tunnistaa niin liiketoiminnallisia kuin yhteiskunnallisia mahdollisuuksia (Austin ym. 2006). Keskeisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi: Millaisia ongelmia oppilaat näkevät omassa ympäristössään? Mitä resursseja oppilailla on käytettävissään? Mitä tavoitteita heillä on? Ideoinnissa voidaan hyödyntää erilaisia yrittäjyyskasvatuksen menetelmiä, joita on viime aikoina kehitetty (Kuratko 2005; Akola & Heinonen 2008; Heinonen 2007). Seu-

raavana tehtävänä on tarkastella kehitettyjä ideoita ja valita hyödynnettävä idea. Opettajat voivat tukea valintaa tarjoamalla erilaisia kriteereitä mahdollisuuden valintaan. Tavoitteena on tarjota oppilaille vapaus tunnistaa erilaisia mahdollisuuksia ja valita niistä heitä kiinnostavin mahdollisuus sekä vastuu mahdollisuuden hyödyntämisestä. Tällöin toteutuu myös Gibbin (1993) ajatus kokonaisvaltaisen projektin toteuttamisesta ja koko prosessin viemisestä alusta loppuun – ideasta toteutukseen – asti.

Yrittäjyysprojekteissa oppimisen pohtiminen on erityisen tärkeää (Pittaway & Cope 2007; Pihkala ym. 2011; Tiikkala ym. 2011). Mitä yrittäjyydestä on opittu? Miten muiden aineiden oppeja on voitu hyödyntää yrittäjyydessä? Yritystoiminta saattaa muuten jäsentyä vain irralliseksi ja kiireiseksi projektiksi, jolla ei ole varsinaista yhteyttä kouluun ja oppimiseen. Oppiminen on kuitenkin myös yritystoimintana toteutettavien projektien perimmäinen tavoite koulukontekstissa, ei liiketoiminnan aktiivisuus tai liikevaihdon keräily.

Lähteet

Akola, E. & Heinonen, J. (2008): From Methods to Outcomes - Analysing Entrepreneurship Training Programmes in Five European Countries. Teoksessa Torres, O. (ed.), *Entrepreneurship: learning and Networking*. 4th Inter-RENT Online Publication, European Council for Small Business and Entrepreneurship (ECSB).

Antonic, B. & Hisrich, R. D. (2004): Corporate entrepreneurship contingencies and organizational wealth creation. *Journal of Management Development*, Vol. 23, No. 6, 518–550.

Antonic, B. (2007): Intrapreneurship: a comparative structural equation modelling study. *Industrial Management & Data Systems*, Vol. 107, No. 3, 309–325.

Ardichvili, A., Cardozo, R. & Ray, S. (2003): A Theory of entrepreneurial opportunity identification and development. *Journal of Business Venturing*, Vol. 18, No. 4, 105–123.

Austin, J., Stevenson, H. & Wei-Skillern, J. (2006): Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different, or Both? *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 30, No. 1, 1–22.

Birdthistle, N., Hynes, B. & Fleming, P. (2007): Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland: A multi-stakeholder perspective. *Education + Training*, Vol. 49, No. 4, 265–276.

Carland, J. W., Hoy, F., Boulton, W. R. & Carland, J. A. C. (1984): Differentiating Entrepreneurs from Small Business Owners: A Conceptualization. *Academy of Management Journal*, Vol. 9, No. 2, 354–359.

DeTienne, D. R. & Chandler, G. N. (2004): Opportunity Identification and Its Role in the Entrepreneurial Classroom: A Pedagogical Approach and Empirical Test. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 3, No. 3, 242–257.

Ekonen, M., Pyykkönen, R., Timonen, J., Teriö, J. & Törn, A. (2010): *Askeleita vastuullisuuteen: esimerkkejä vastuullisen liiketoiminnan kehittämisestä pk-yrityksissä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 113.

García-Cabrera, A. M. & García-Soto, M. G. (2009): A Dynamic Model of Technology-based Opportunity Recognition. *Journal of Entrepreneurship*, Vol. 18, No. 2, 167–190.

Gibb, A. (1993): Enterprise Culture and Education : Understanding Enterprise Education and Its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals. *International Small Business Journal*, Vol. 11, No. 3, 11–34.

Heinonen, J. (2007): An entrepreneurial-directed approach to teaching corporate entrepreneurship at university level. *Education + Training*, Vol. 49, No. 4, 310–324.

Heinonen, J., Hytti, U. & Stenholm, P. (2010): *Role of opportunity discovery strategies in business idea development in entrepreneurship research*. Paper published in the Conference Proceedings of the 16th Nordic Conference on Small Business Research, Kolding, Denmark, May 20th–21st, 2010.

Heinonen, J., Hytti, U., & Stenholm, P. (2011): The Role of Creativity in Opportunity Search And Business Idea Creation, submitted in *Education + Training*.

Henry, C., Hill, F. & Leitch, C. (2005): Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part II. *Education + Training*, Vol. 47, No. 3, pp. 158–169.

Hills, G. (1995): Opportunity recognition by successful entrepreneurs: a pilot study. Teoksessa Hay, M., Bygrave, W., Birley, S., Churchill, N., Keeley, R., Bird, B. & Wetzel, W. Jr. (eds.), *Frontiers of Entrepreneurship Research*. Wellesley, MA: Babson College.

Hytti, U., Stenholm, P., Heinonen, J. & Seikkula-Leino, J. (2010): Perceived learning outcomes in entrepreneurship education – the impact of student motivation and team behavior. *Education + Training*, Vol. 52, No. 8/9, 587–606.

Klofsten, M. (2005): New venture ideas: an analysis of their origin and early development. *Technology Analysis & Strategic Management*, Vol. 17, No. 1, pp. 105–119.

Komulainen, K., Korhonen, M. & Rätty, H. (2009): Risk-taking abilities for everyone? Finnish entrepreneurship education and the enterprising selves imagined by pupils. *Gender and Education*, Vol. 21, No. 6, 631–649.

Kuratko, D. F. (2005): The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 29, No. 5, 577–591.

Kyrö, P. (2007): *Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksissa*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Leffler, E. (2009): The Many Faces of Entrepreneurship: a discursive battle for the school arena. *European Educational Research*, Vol. 8, No. 1, 104–116.

Leskinen, P-L. (1999): ”Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä” Opiskelijoiden yrittäjyyksikäsitukset ja niiden muutokset yritysprojektin aikana. Axta Wasaensia No 71, Liiketaloustiede 27, Universitas Wasaensis, Vaasa.

Luoto, S., Hakala, H., Kautonen, T. & Lammi, M. (2009): *Business Idea Development in Entrepreneurship Education: A Semiotic Structuration Approach*. A paper presented at the ICSB World Conference 2009, Published in Conference Proceedings.

Matlay, H. (2008): The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 15, No. 2, 382–396.

Oosterbeek, H., van Praag, M. & Ijsselstein, A. (2010): The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, Vol. 54, No. 3, 442–454.

Opetusministeriö (2009): *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Yliopistopaino.

Pihkala, T., Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J. & Pihkala, J. (2011): Yrittäjyyskasvatus monikerroksisena ilmiönä – kohti yrittäjyyskasvatuksen ohjausjärjestelmää. Teoksessa *Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*, Heinonen, J., Hytti, U & Tiikkala, A. (toim.), s. 20–37. Turun yliopisto. Turku: Uniprint.

Pittaway, L. & Cope, J. (2007): Entrepreneurship Education. A Systematic Review of the Evidence. *International Small Business Journal*, Vol. 25, No. 5, 479–510.

Puhakka, V. (2002): *Entrepreneurial Business Opportunity Recognition. Relationships between Intellectual and Social Capital, Environmental Dynamism, Opportunity Recognition Behavior, and Performance*. Acta Wasaensia, No. 104, Business Administration 42, management and Organization. Universitas Wasaensis.

Puhakka, V. (2007): Effects of Opportunity Discovery Strategies of Entrepreneurs on Performance of New Ventures. *Journal of Entrepreneurship*, Vol. 16, No. 1, 19–51.

Rae, D. (2011): Yliopistot ja yrittäjyyskasvatus: vastaus uuden aikakauden haasteisiin. Teoksessa *Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*, Heinonen, J., Hytti, U & Tiikkala, A. (toim.), s. 38–69. Turun yliopisto. Turku: Uniprint.

Reynolds, P. D. (1993): *High performance entrepreneurship: What makes it different?* Paper presented at the Babson Kauffman Entrepreneurship Research Conference, Houston, USA, 1993.

Saks, N. T. & Gaglio, C. M. (2002): Can opportunity identification be taught? *Journal of Enterprising Culture*, Vol. 10, No. 4, 313–347.

Seikkula-Leino, J. (2007): *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Helsinki: Yliopistopaino.

Shane, S. (2000): Prior knowledge and the discovery of entrepreneurial opportunities. *Organization Science*, Vol. 11, No. 4, 448–469.

Shane, S. & Venkataraman S. (2000): The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, Vol 25, No 1, 217–226.

Tiikkala, A., Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Hytinkoski, P. & Troberg, E. (2011): Yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin kehittäminen. Teoksessa *Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*, Heinonen, J., Hytti, U & Tiikkala, A. (toim.), s. 238–261. Turun yliopisto. Turku: Uniprint.

Yrittäjyyskasvatus erityisopetuksen tukena

Johdanto

Suomalainen koulu tuottaa korkeatasoista osaamista kansainvälisesti vertaillen vähäisellä oppimistulosten vaihtelulla. Oppimistulokset ovat huippuluokkaa, mutta koulussa viihtymisessä ja motivaatiossa on parantamisen varaa (Kämppi ym. 2008). Hälyttävää on se, että ilman peruskoulun päättötodistusta jääneiden määrä on kasvanut viime vuosina (2007–2010). Myös pelkän peruskoulututkinnon varaan nuorista jää 10–15 %. Samalla toisen asteen koulutuksen keskeyttäneiden määrä on kasvussa, ammatillisen koulutuksen keskeyttäjiä on 10 % ja lukion keskeyttäneitä 4,5 %. Kuitenkin työelämän osaamisvaatimukset edellyttävät ammatillista koulutusta ja jatkuvaa kouluttautumista. Nuoren riski pudota koulutuksen ja työmarkkinoiden ulkopuolelle riippuu ennen kaikkea koulutustasosta. Koulutuksen ja työmarkkinoiden ulkopuolella oli vuonna 2008 lähes 60 000 nuorta (15–29 v.). Heistä 32 000:lla oli vain perusasteen tutkinto. Osalla ulkopuolisuus pitkittyy; viiden vuoden seurantajakson jälkeen vajaa 40 % oli edelleen samassa asemassa. Riski jäädä ulkopuoliseksi ja koko loppuelämäksi tutkintoa vailla olevaksi kasvaa koko ajan (Myrskylä 2011). Erityisopetus on osaltaan pyrkinyt vastaamaan lasten ja nuorten tuen tarpeeseen. Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä on kaksinkertaistunut 2000-luvun aikana ja vuonna 2009 osa-aikaista erityisopetusta sai 23 % oppilaista. (Tilastokeskus 2010a; 2010b; 2011.)

Huomattavan määrän nuoria jättäytyminen koulutuksen ulkopuolelle peruskoulun jälkeen ja tulevaisuuteen kyynisesti suhtautuminen antaa aiheita kysyä, voidaanko tulevaisuusorientaatioon vaikuttaa tavoitesuuntautuneisuutta ja itseohjautuvuutta vahvistamalla, ja voidaanko tätä toteuttaa hyödyntämällä

yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa. Tämä osaltaan vähentäisi erityisopetuksen tarvetta.

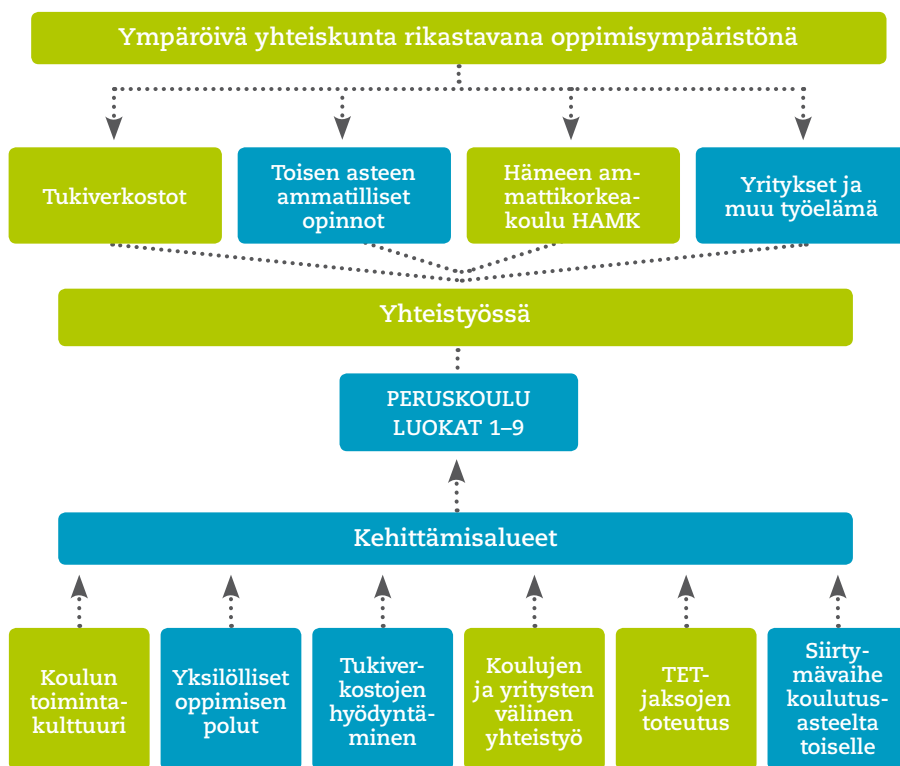
Vuonna 2008 Hämeenlinnan alueella aloitti toimintansa syrjäytymisen ehkäisemiseen pyrkivä ESR-rahoitteinen YTYÄ-hanke. Sen ytimessä on ajatus viedä oppimista pois koulusta ympäröivään yhteiskuntaan hyödyntäen eri tahojen tarjoamia oppimisympäristöjä opetuksen rikastamisessa. Lisäksi oppilaita motivoidaan oppimiseen käyttämällä uudenlaisia toimintatapoja perusopetuksen sisältöjen opettamisessa.

Projektissa on opettajien kanssa yhteistyössä kehitetty opetuksellisia ratkaisuja, joilla pyritään lisäämään

- kouluopetuksen toiminnallisuutta
- oppilaiden tulevaisuusorientaatiota
- mahdollisuuksia opetuksen yksilöllistämiseen
- perusopetuksen ja yritysten välistä yhteistyötä.

Edellä mainittu kehittäminen ei ole ollut mahdollista ilman ulkopuolista tukea, rikastavia oppimisympäristöjä. YTYÄ-hankkeessa rikastavilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan yhteiskunnan eri organisaatioita ja tahoja, jotka ovat kiinnostuneita koulujen toiminnasta ja haluavat olla mukana kehittämässä koulun arkea. Koulujen ympärille on hankkeen toimesta luotu verkostoja, joita hyödyntämällä opetusta on voitu rikastuttaa. Hanke on tehnyt yhteistyötä muun muassa alueen yritysten, kolmannen sektorin eri toimijoiden, ammattioppilaitoksen ja ammattikorkeakoulun kanssa. Kysymys on ollut vain koulujen ja eri tahojen välisten tarpeitten yhdistämisestä. Kuvio 1 havainnollistaa rikastavien oppimisympäristöjen verkostoja ja hankkeen kehittämisalueita.

Perusopetuksen oppilaiden motivoiminen koulunkäyntiin koetaan haasteelliseksi. Opetushenkilöstö on syystä huolissaan koulupudokkaiden määrän lisääntymisestä. Rikastavien oppimisympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa on otettu vastaan myönteisesti. Tässä artikkelissa käsitellään YTYÄ-hankkeen kehittämistoimintaa ja siitä saatuja tuloksia.



Kuvio 1. YTYÄ-hankkeen kehittämisaalueet.

Koulukulttuurin kehittämisen tarpeita

Oppilaiden välillä on suuria yksilöllisiä eroja sitoutumisessa koulutyöhön. Sitoutumisen ja oppimistulosten välinen syy-yhteys on monimutkainen. PISA-tutkimuksessa heikommin sitoutuivat sekä keskitasoa paremmin lukevat oppilaat että oppilaat, joiden lukutaito on huomattavasti keskitasoa heikompi (Väljærvi ym. 2007). Keskitason oppilaat kokevat koulun omimmakseen. Molemmat ääripäät tarvitsevat yksilöllisempää toimintaa. Sitoutumattomilla oppilailla on usein paljon kielteisiä kokemuksia koulusta ja torjuva asenne opiskeluun. Peruskoulun jälkeisten opintojen kannalta molemmat heikosti sitoutuneet ryhmät ovat riskiryhmiä. Keskitasoa paremmat oppilaat kärsivät motivaation puutteesta ja heikosti suoriutuneet oppilaat tietojen ja taitojen puutteesta.

Koulussa viihtymättömyydessä on ainakin osittain kysymys koulun toimintakulttuurista, joka on pysynyt melko muuttumattomana huolimatta koulutusjärjestelmän suuristakin muutoksista. Koulun toimintakulttuuriin tarvitaan luovia ja innovatiivisia ratkaisuja. Keskeisiä kehittämistarpeita ovat erilaisu-

den kohtaaminen, yhteisöllisyys ja yhteistyötaidot sekä muuttuvat oppimisympäristöt. (Lehtonen 2006; 2008; 2010.)

Yrittäjyyskasvatus tarjoaa erinomaisen kontekstin rikastavien oppimisympäristöjen kehittämiseksi. Rikastavissa oppimisympäristöissä pyritään ulottamaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka kaikille kolmelle yrittäjyyden dimensiolle, omaehtoiselle, sisäiselle ja ulkoiselle yrittäjyydelle. Tutkimuksen avulla pyritään avaamaan yrittäjyyskasvatuksen käsitteistöä, yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa ja yrittäjyyskasvatuksen mahdollisuuksia syrjäytymisen ehkäisemisessä. (Lehtonen & Vertanen 2006.)

Aktiivinen ja tavoitteellinen toiminta ovat yksilön omaehtoisen yrittäjyyden keskiössä. YTYÄ-hankkeessa omaehtoiseen yrittäjyyteen kasvattamista on lähdetty tarkastelemaan luovuuden teorian pohjalta (Himanen 2005; 2010). Yrittäjämäiseen toimintaan liitetty mahdollisuuksien havaitseminen edellyttää ihmiseltä kykyä toimia luovasti. Oppimisympäristöjen rakentaminen luovuutta tukeväksi edistää myös oppilaiden omaehtoista yrittäjyyttä.

Luovuutta tukeva oppimisympäristö

Oppimisympäristö voi tukea, estää tai tuhota luovuutta. Luovuuden edellytyksistä tiedetään jo varsin paljon ja tämän tietämyksen varassa on mahdollista pohtia oppimisympäristöä luovuuden kannalta. Filosofi Pekka Himanen (2005; 2010) pitää keskeisenä tekijänä luovuudelle rikastavaa yhteisöä. Rikastavan yhteisön pohjana on *luottamus*. Luottamukseen tarvitaan turvaa – aineellinen perusturva ja psyykinen turvallisuus. Koulumaailmassa perusturvaan kuuluu kouluolojen vakaus, henkilöstön, tilojen ja varustetason riittävyys. Perusturvaan tarvitaan psyykkisen turvallisuuden kokemiseen. Monissa kouluissa perusturva horjuttaa vuosia kestänyt kamppailu olemassa olon puolesta ja vielä useammassa kouluissa riittämättömät henkilöresurssit. Koulukiusaaminen on hyvin yleistä kaikesta huomiosta huolimatta. Osaa oppilaista kiusataan joka päivä.

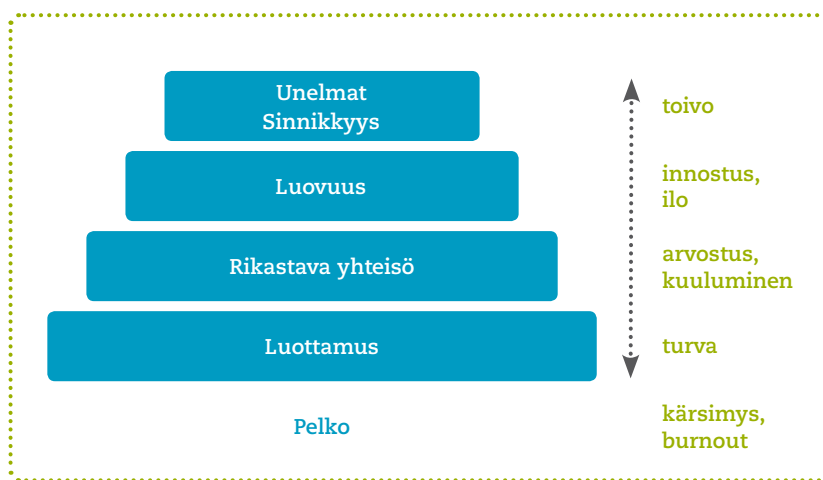
Rikastavalle yhteisölle on leimallista henkilöiden arvostus ja yhteen kuuluminen. Henkilö kokee kuuluvansa johonkin laajempaan 'meihin', hänellä on tilaa, häntä arvostetaan ja hän saa tunnustusta. Henkilö kokee olevansa yhteisössä 'Hän' isolla H:lla. Hän tuntee olevansa ryhmässä enemmän kuin yksin, ryhmä kannustaa ja innostaa häntä parempiin suorituksiin, luovempaan toimintaan kuin mihin hän yksin yltäisi.

Luovuuteen liittyy innostus ja ilo. Himanen puhuu yhdessä luomisen logiikasta. Rikastavassa yhteisössä henkilöt ovat lähtökohtaisesti innostuneita ja haluavat

toistensa onnistuvan, he nauttivat toistensa onnistumisesta, yllyttävät toisiaan onnistumaan ja aina vain suurempaan luovuuteen. Luova intohimo saa henkilön käyttämään kykyjään koko ajan täydemmin. Se synnyttää energisoivan kokemuksen, jossa henkilö saa yhteyden omaan merkitykseensä.

Unelmat synnyttävät toivon ja pitävät toivoa yllä. *Unelmat* sytyttävät toimintaan ja suuntaavat energiaa kohti päämäärää. Tarvitaan myös *sinnikkyyttä*. On välttämätöntä käsittää, että osaaminen vaatii ponnistelua ja että epäonnistumiset kuuluvat koulutyöhön. Ryhmän tukea tarvitaan, että päästään vaikeiden hetkien yli.

Pelon ja hätätilan kulttuuri on vahingollista yhteisössä ja tuottaa kärsimystä. On aiheellista kysyä, miten paljon stressiä ja hätää tuottavat kouluissa tulosten vertailut ja palkitsemisjärjestelmät. Tulokilpailu synnyttää herkästi kateutta ja köyhdyttää yhteisön toimintaa. Kun rikastavan yhteisön rytmi on innostava ja vuorovaikutus rikastavaa, köyhdyttävässä yhteisössä vallitsee kateuden kulttuuri, jossa muu yhteisö on uhka omalle menestymiselle ja muiden onnistuminen on itseltä pois (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Rikastava yhteisö (Himanen 2005; 2010).

Vuosikymmeniä luovien ihmisten motivaatiota tutkinut Amabile (1996) puhuu kilpailun vahingollisesta vaikutuksesta. Kilpailu tuottaa väärentyyppistä yrittämistä ja tappion pelkoa. Erityisen tuhoisaa kilpailu on silloin, kun joudutaan kilpailemaan toinen toistaan vastaan, jotta saadaan itselle etuja ja kaverin nujertaminen on suorastaan oman onnistumisen edellytys.

Lahjakkuuden ja luovuuden tutkijat pitävät tekemisen ja oppimisen iloa tärkeänä (Amabile 1996; Rantala 2005; Reeve ym. 2008). Oppimisprosessissa ajattelu ja tunteet ovat monella tavalla riippuvaisia toisistaan. Arkiset oppimisen ilon kokemukset jäävät usein tunnistamatta, mutta jos ne puuttuvat, seuraa väsymystä, keskittymiskyvyn puutetta, hermostuneisuutta, ymmärtämisen, muistamisen ja oivaltamisen ongelmia. Parhaimmillaan tunteet toimivat älyllisen toiminnan pohjana ja tukena, ja myönteiset kokemukset ja tunteet voivat saada aikaan positiivisen oppimisen kehän. Kun oppijan kyvyt ja tehtävän vaativuus ovat tasapainossa, oppijalla on kiinnostusta tehtävään ja hän uppoutuu siihen täydellisesti. Tehtävän tekeminen voi tuottaa suurta mielihyvää. (Lehtonen 2006.)

Kohti omaehtoista yrittäjyyttä

YTYÄ-hankkeessa toteutettujen toimintojen tavoitteena on kehittää koulukulttuuria oppilaiden omaehtoista yrittäjyyttä tukevaksi yhdessä opettajien ja muiden koulussa toimivien ammattilaisten kanssa. Yrittäjyyskasvatuksen ensimmäisenä portaanana voi pitää *turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön luomista*. Tämä on erityisen tärkeä niille lapsille, jotka kokevat kotona turvattomuutta. Turvallisuuden tunne, luottamus ympärillä toimiviin aikuisiin ja luokan oppilaisiin, antaa pohjan uskallukselle rikkoa rajoja, ajatella erilailla, pelkäämättä tulevansa nolatuksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004, 16) pohjaavat oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen tapahtuu yksilöllisissä ja yhteisöllisissä taitojen ja tietojen rakennusprosesseissa, ja jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. *Yhteisöllisyyteen kasvattamista* voidaankin pitää perusopetuksen yrittäjyyskasvatuksen toisena vaiheena. Yhteisöllisten toimintamuotojen avulla tuetaan oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja kykyä toimia yksilönä yhdessä toisten kanssa. Oppilas kokee olevansa osa yhteisöä. Yhdessä toimiminen edistää myös luovuutta: yhdessä olemme enemmän kuin yksilöiden summa.

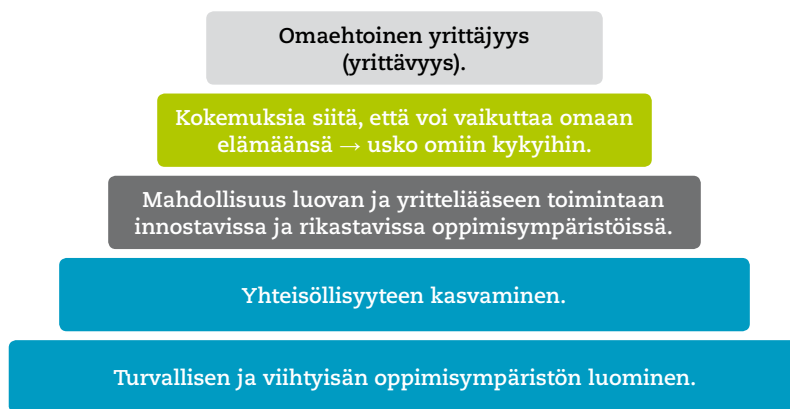
Yrittäjyyskasvatukseen on perinteisesti kuulunut toimiminen luokkahuoneen ulkopuolella erilaissa, uusissa oppimisympäristöissä. Uudet tilanteet asettavat ihmisen epävarmaan asemaan. Turvattomuuden tunne johtaa ei-toivottuun käytökseen; rauhattomuuteen, toisten häirintään ja oppimisen estymiseen. Toimiminen uusissa oppimisympäristöissä saattaa olla osalle oppilaista täysin mahdotonta. Jos lapsi voi luottaa myös uusissa tilanteissa tuttuun aikuiseen ja oppilastovereihinsa, oman toiminnan hallinta helpottuu ja oppimista voi tapahtua. Yrittäjyyskasvatuksen seuraavasta vaiheesta; *mahdollisuudesta toimia innostavissa ja rikastavissa oppimisympäristöissä*, hyötyvät eniten ne oppilaat, jotka kokevat olonsa uudesta tilanteesta huolimatta turvallisiksi, säilyttävät näin toimintakykynsä ja kykenevät siten haistamaan uuden tilanteen antamat oppimismahdollisuudet (Ropo 2011).

Oppiminen pitäisi voida liittää aitoihin ympäristöihin, joissa oppilailla on mahdollisuus toimia yksin tai turvallisen aikuisen opastamana. Syrjäytymisvaarassa olevia nuoria tulee opastaa havaitsemaan ympäristössä olevia mahdollisuuksia ja tukea heitä tulevaisuuteen liittyvissä ratkaisuisa. Unelmointi sallitaan ja se on jopa toivottavaa. Yrittäjyyskasvatuksen keskiössä ovat tässä vaiheessa tilanteet, joissa lapsi tai nuori saa *kokemuksia siitä, että voi vaikuttaa omaan elämäänsä*.

Nuorten tulevaisuuden unelmat ovat usein vain yhden kortin varassa (Lämsä 2009). Siksi on ensiarvoisen tärkeää opastaa lapsia ja nuoria havaitsemaan vaihtoehtoisia mahdollisuuksia toimia vastoinkäymisten yllättäessä. Unelmat ja sinnikkyys luovat pohjan *yrittävälle toiminnalle, omaehtoiselle yrittäjyydelle*, jota voidaan pitää perusopetuksen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena.

Edellä esitetystä muodostuvat perusopetuksen yrittäjyyskasvatuksen portaat Himasen (2005; 2010) pyramidia mukaillen seuraavasti (kuvio 3):

Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus



Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan OKL, 2006

Kuvio 3. Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus (Lehtonen ja Lehkonen 2008).

Perusopetuksen yrittäjyyskasvatuksella tulisi ensisijaisesti pyrkiä tukemaan oppilaiden kasvua yhteiskunnan täysivaltaisiksi ja aktiivisiksi jäseniksi. Omaehtoisesta yrittäjyydestä tukevien toimintojen suunnittelun tulee lähteä oppilaan tarpeista. Ryhmän tuntemus on ensiarvoisen tärkeää. Joillekin oppilaille toiminnan suunnittelussa tulee keskittyä pyramidin alaosan tavoitteiden saavuttamiseen, kun taas joidenkin kohdalla voidaan suoraan siirtyä esimerkiksi toimimaan rikasta-

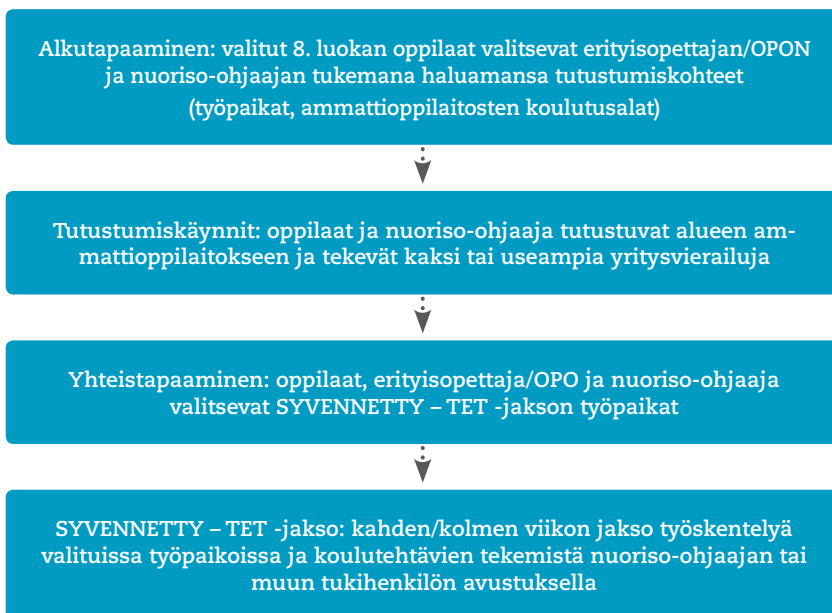
vissa oppimisympäristöissä. Yksilölliset tai pienryhmille räätälöidyt oppimisen polut mahdollistavat parhaiten yksilöllisten erojen huomioimisen.

Seuraavassa esittelemme YTYÄ-hankkeessa kehitetyn perusopetuksen yläkoulun 8.-luokkalaisille suunnatun SYVENNETTY – TET -toiminnan, jonka tavoitteena on tukea syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden omaehtoista yrittäjyyttä ja tätä kautta siirtymistä toisen asteen opintoihin.

YTYÄ-hanke erityisopetuksen tukena

YTYÄ-hanke on tuonut perusopetuksen yläluokille kaksi uutta toimintatapaa: OPE – TET ja SYVENNETTY – TET. OPE – TET -toiminnan aikana opettajat tutustuvat valittuihin työpaikkoihin ja ammatilliseen koulutukseen kolme päivää kestäväällä TET-jaksolla. OPE – TET -toiminta tukee opettajien valmiuksia opastaa oppilaita jatkokoulutukseen ja ammatinvalintaan liittyvissä kysymyksissä, antaa välineitä nivoa omaa opetusta konkreettisiin asioihin ja toimii täydennyskoulutuksena.

SYVENNETTY – TET tarkoittaa syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden opiskelua rikastavissa oppimisympäristöissä. SYVENNETTY – TET -jakson toimintarakenne on seuraava (kuvio 4):



Kuvio 4. SYVENNETTY – TET -jakson rakenne.

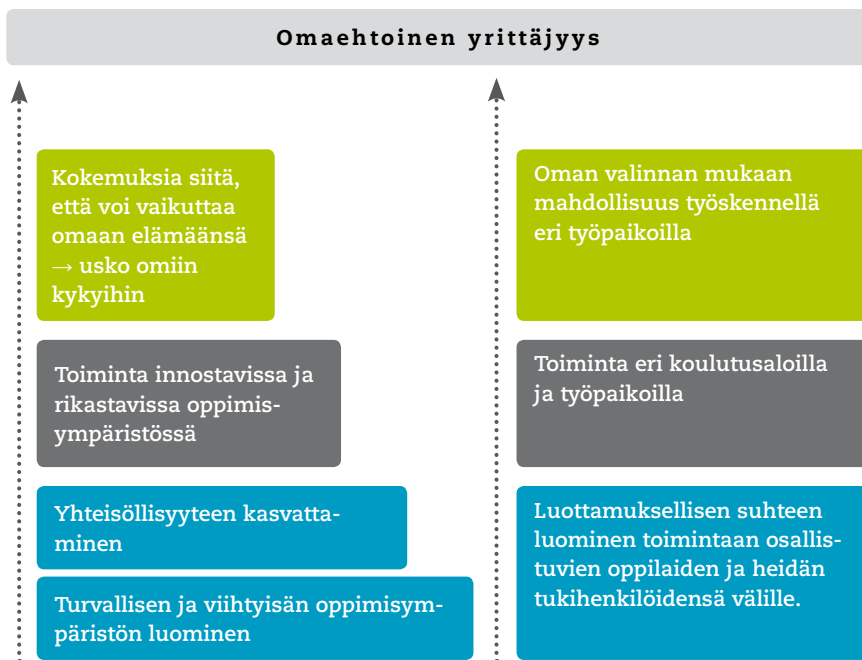
SYVENNETTY – TET -jakso alkaa alkutapaamisella, johon erityisopettaja on kutsunut toimintaan valikoimansa oppilaat sekä oppilaiden tukihenkilöt (esim. nuoriso-ohjaaja, kouluavustaja). Valikoinnissa tulee ottaa huomioon oppilaan kyky johtaa itseään ja toimintaansa, sillä työpaikoilla tapahtuvan toiminnan onnistumisen edellytys on, että oppilas kykenee tulemaan paikalle. Toinen valintaa puoltava seikka on oppilaan toiminnassa havaittu alisuoriutuminen tai motivoitumattomuus koulutyöhön. YTYÄ-hankkeessa saatujen kokemusten mukaan SYVENNETTY – TET -toiminnasta hyötyvät eniten hiljaiset ja syrjäänvetäytyvät oppilaat.

Alkutapaamisessa oppilaille esitellään toiminnan pääpiirteet ja heidän tukena olevat henkilöt. Oppilaat valitsevat yhdessä tukihenkilön kanssa ne työpaikat ja koulutusalat, joihin oppilaat haluavat SYVENNETTY – TET -jakson aikana tutustua. Valinta tulee tehdä avoimessa dialogisissa oppilaita kuunnellen. Toiminnan onnistumisen kannalta on keskeistä luottamuksellisen suhteen syntyminen oppilaiden ja tukihenkilöiden välillä.

Toiminnan toisessa vaiheessa oppilaat ja heidän tukihenkilönsä käyvät tutustumassa valittuihin työpaikkoihin ja koulutusaloihin. Tutustumiskäynnit kestävät muutamasta tunnista yhteen päivään. Keskiuerto tutustumispäivä sisältää kaksi työpaikkakäyntiä ja niiden väliin jäävän ruokailun, jonka aikana puretaan työpaikoilta saatuja kokemuksia. Tutustumiskäyntien pohjalta oppilaat valitsevat ne työpaikat, joissa he haluavat SYVENNETTY – TET -jakson aikana työskennellä.

Varsinainen SYVENNETTY – TET -jakso on hankkeessa ajoitettu oppilaiden tavallisen TET – jakson yhteyteen, jotta poissaolot opetustunneilta saataisiin minimoitua. Erityisopettajan tai tukihenkilön tulee huolehtia SYVENNETTY – TET -jakson aikana siitä, että oppilas käy läpi oppitunneilla käsitellyt oppisisällöt soveltuvien osien. Ihannetapauksessa nämä sisällöt voidaan opiskella työnteen yhteydessä työympäristöjä hyödyntäen. SYVENNETTY – TET -jakso sisältää sekä normaalia työntekoa työpaikalla että perusopetuksen oppisisältöjen opiskelua tukihenkilön kanssa, yhteensä kolmen viikon ajan. Kun työskentely on lähtenyt käyntiin, tukihenkilön merkitys vähenee.

SYVENNETTY – TET -jakso on vaiheistettu noudattelemaan lapsen tarpeista lähtevän yrittäjyyskasvatuksen portaita. Toiminnan tavoitteena on kasvattaa oppilasta kohti omaehtoista yrittäjyyttä. Kuviossa 5 havainnollistetaan SYVENNETTY – TET -toiminnan ja lapsen tarpeista lähtevän yrittäjyyskasvatuksen yhteyttä.



Kuvio 5. SYVENNETTY – TET -jakson rakenne liitettyä yrittäjyyskasvatuksen portaisiin.

SYVENNETTY – TET toimii pääasiassa yrittäjyyskasvatuksen pyramidin (ks. kuvio 3) kolmannella ja neljännellä tasolla. Hankkeen avulla oppilaille annetaan mahdollisuus toimia luovissa ja rikastavissa oppimisympäristöissä, joissa heitä tuetaan ja kuunnellaan. Näin saadaan aikaan tilanteita, joissa oppilas kokee, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä. Tällä lisätään oppilaiden omaehtoisen yrittäjyyden kehittymistä.

Kokemus tuesta ja turvasta ovat olennaisia tekijöitä, jotta oppilaat saisivat mahdollisimman suuren hyödyn toimiessaan rikastavissa ympäristöissä. Tukihenkilöiden merkitys toiminnan onnistumiselle on ilmeinen. Tukihenkilöinä voivat toimia nuorisohjaaja tai muu vastaava koulussa toimiva

henkilö. YTYÄ-hankkeen aikana tukihenkilöinä ovat edellä mainittujen lisäksi toimineet ammattikorkeakoulun opiskelijat, jotka omiin projektiopintoihinsa ovat myös tutkineet oppilaiden kokemuksia SYVENNETTYSTÄ – TET -jaksosta.

Alustavien tutkimustulosten mukaan oppilaat ovat saaneet SYVENNETTY – TET -jakson aikana 1) myönteisiä oppimiskokemuksia, 2) selkeämmän käsityksen oppiaineista, joihin kannattaa panostaa ja 3) lisää motivaatiota itseenäiseen opiskeluun. Oppilaat odottivat positiivisella asenteella SYVENNETTY – TET -jaksoa ja siihen liittyvää opiskelua koulun ulkopuolella.

SYVENNETTY – TET -jakso sisältää yhteneväisyyksiä valtakunnallisesti levinneen JOPO®-toiminnan kanssa. JOPO® on opetusministeriön vuonna 2006 käynnistämä kehittämishanke, jossa etsitään uudenlaisia toimintatapoja ja opetusmenetelmiä koulupudokkaiden vähentämiseksi. Keskeisenä tavoitteena on kehittää yksilöllisiä opiskelumuotoja, joissa hyödynnetään ja käytännöllisiä ja työpainotteisia oppimisympäristöjä (Toikkanen 2009). Opetusministeriön (2008) tiedotteessa kerrotaan JOPO®-toiminnan hyödyttäneen lähes kaikkia siihen osallistuvia oppilaita. Ryhmänvetäjien arvioinneissa 70 % oppilaista toiminnalla on ollut positiivisia vaikutuksia koulunkäyntiin. Myös huoltajat ovat kokeneet vaikutukset pääsääntöisesti positiivisina.

Joustava perusopetus on mainittu perusopetuslaissa. Tätä lakia täsmennettiin asetuksilla, joissa määriteltiin tarkemmin, miten joustava perusopetus tulee järjestää ja miten oppilaat valikoituvat joustavan perusopetuksen toimintaan. Jälkimmäinen asetus antaa opetuksen järjestäjälle mahdollisuuden päättää oppilaaksi oton kriteereistä. (Perusopetuslaki 1998; Perusopetusasetus 2009/1768.) YTYÄ-hankkeessa saatujen kokemusten pohjalta voidaan todeta oppilasvalinnalla olevan suuri merkitys toiminnan onnistumiselle.

SYVENNETTY – TET -jakso kaipaa kehittämistä. Perinteisesti opetushenkilöstö on vastannut koulussa tapahtuvasta toiminnasta, ja uusien toimijoiden saattaa olla vaikeaa löytää asema kouluyhteisössä. Informaatio ei aina kulkenut eteenpäin ja oppilaiden oppimistehtävien suunnittelu SYVENNETTY – TET -jakson ajalle työllistivät sekä opettajia että tukihenkilöitä. Opettajat suhtautuivat kuitenkin hankkeeseen positiivisesti ja olivat halukkaita yhteistyöhön. Myös yritykset ottivat oppilaat hyvin vastaan ja olivat joustavia.

Keskeinen SYVENNETTY – TET -jakson ongelma oli yleisopetuksen kaava-
maisuus, joka hankaloitti oppimisen sitomista uusiin ympäristöihin. Tähän liittyen YTYÄ-hankkeessa on aloitettu erityinen oppiaineiden opinnollistamiseen liittyvä tutkimus. Opinnollistamisella tarkoitetaan opettavien oppisi-

sältöjen sitomista työelämään ja muihin todellisiin ympäristöihin niin, että SYVENNETTY – TET -jakson aikana oppilaat voisivat opiskella perusopetuksen oppisisältöjä työympäristöjä hyödyntäen.

Johtopäätökset

Koulukulttuurin muutos vaatii aikaa. Se on ymmärrettävää, koska koulun tehtävä organisaationa on kulttuurin säilyttäminen ja siirtäminen. Yhteiskunnalliset muutokset vaativat kuitenkin koulua muuttamaan toimintoja ja rakenteitaan. Hankkeilla on muutosprosessissa keskeinen asema. Niiden kautta koulukulttuuriin saadaan muutoksen edellyttämää luovuutta ja innovatiivisuutta. YTYÄ-hanke on koettu kouluissa yhtenä merkittävänä avauksena koulun kehittämisessä.

Rikastavissa oppimisympäristöissä nähdään myönteisiä mahdollisuuksia kehittää koulukulttuuria vastaamaan paremmin nykypäivän haasteisiin. Niiden hyödyntämiseksi opetussuunnitelman tulisi olla tarpeeksi väljä, jotta opettajat kokevat esimerkiksi vierailujen toteuttamisen mahdolliseksi tunti-kehyksen puitteissa. Opettajien tietoisuutta ympäröivän yhteiskunnan tarjoamista mahdollisuuksista tulisi lisätä luomalla opettajille mahdollisuuksia tutustua yhteiskunnan toimintaan ja mahdollisuuksiin laajemmin. Esimerkiksi yritys-elämän toimintatapojen tuntemus antaa opettajalla paremman mahdollisuuden ohjata oppilasta tulevaisuuden valinnoissa. Koulukulttuurin tulisi muuttua enemmän oppilaiden tulevaisuusorientaatiota vahvistavaksi. Tässä rikastavien oppimisympäristöjen hyödyntäminen on keskeisessä asemassa. Näin oppilaan on helpompi nähdä yhteyksiä opetuksen, yhteiskunnan ja sen tarjoamien mahdollisuuksien välillä. Kun yhteys oppimisen ja arvokkaaksi koettujen tulevaisuuteen liittyvien päämäärien välillä löytyy, syntyy myös motivaatio opiskella.

Oppimisympäristön luomisessa painotetaan sitä, että ympäristö antaa oppijalle vastuuta ja vapautta, kannustaa oppimaan itse tekemällä, keksimällä, mahdollisuuksia havaitsemalla ja niihin tarttumalla, harkittuja riskejä ottamalla, pitkäjänteisesti ponnistelemalla yhteistyössä toisten kanssa. Yrittäjyyskasvatukselle luonteenomaisessa avoimessa ja joustavassa oppimisympäristössä itseohjautuvuus, tavoitteellisuus ja päämäärätietoisuus ovat tärkeitä, ja oppimisympäristö myös kehittää niitä.

Lähteet

- Amabile, T. M. (1996): *Creativity in Context*. Boulder, Co: Westview Press.
- Himanen, P. (2005): *Luova ja rikastava työyhteisö*. Esitys TYKES-seminaarissa Helsingissä, 6.10.2005.
- Himanen, P. (2010): *Kukoistuksen käsikirjoitus*. Helsinki: WSOY.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2008): *Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys*. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Jyväskylän yliopisto ja Opetushallitus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Lehtonen, H. (2006): Oppimisympäristö oppijan tukena. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.), *Oppijan kasvun tukeminen*. s. 13–29. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna.
- Lehtonen, H. (2008): Self-Regulation and Future-Orientation in Entrepreneurship Education. Teoksessa Kyrö, P., Speer, S. & Braun, G. (eds.), *Evaluating, Experiencing and Creating Entrepreneurial and Enterprising Networks*, s. 146–162. Tampere: Juvenes print.
- Lehtonen, H. (2010): Yrittävän käyttäytymisen kasvu. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.), *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä. 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*, s. 127–142. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna.
- Lehtonen, H. & Vertanen, I. (2006): Sytyke ehkäisemään koulutuksellista syrjäytymistä. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*, s. 172–180. Tampereen yliopisto, Tampereen kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006.
- Lehtonen, H. & Lehtonen, H. (2008): Avauksia perusopetuksen yrittäjyyskasvatukseen. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.), *Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen*, s. 48–67. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Lämsä, A.-L. (2009): *Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa*. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis Series E 102.
- Myrskylä, P. (2011): *Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 12/2011. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Opetushallitus (2004): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Opetusministeriö (2008): *Joustava perusopetus ehkäisee peruskoulun keskeyttämistä*. Opetusministeriön tiedote 3.11.2008. Osoitteessa: <http://www.minedu.fi>. (Luettu 28.2.2011.)
- Perusopetusasetus 9a§/1768/2009
- Perusopetusasetus 9b§/1768/2009
- Perusopetuslaki 5§/1998

Rantala, T. (2005): *Oppimisen iloa etsimässä: kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa*. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Univ. Lapponiensis 88.

Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L. & Jang, H. (2008): Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. Teoksessa Schunk, D. H. & Zimmerman B. J. (eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*, s. 223–244. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Ropo, E. (2011): *Turvallisuus, identiteetti ja hyvinvointi*. Luento Oppilaitosten turvallisuussymposiumissa Hämeenlinnassa, 8.2.2011.

Tilastokeskus (2010a): *Erityisopetukseen siirrettyjen osuus ennallaan, osa-aikaisessa erityisopetuksessa lisää oppilaita*. Julkaistu 11.6.2010. Osoitteessa: <http://www.tilastokeskus.fi>. (Luettu 28.2.2011.)

Tilastokeskus (2010b): *Koulutuksen keskeyttäminen*. Julkaistu 12.3.2010. Osoitteessa: <http://www.tilastokeskus.fi>. (Luettu 28.2.2011.)

Tilastokeskus (2011): *Peruskoulun koulupudokkaat lukuvuosina 1999/2000–2009/2010*. Julkaistu 15.3.2011. Osoitteessa: <http://www.tilastokeskus.fi>. (Luettu 18.4.2011.)

Toikkanen, J. (2009): Joustava perusopetus JOPO®. *Erika* 2/2009, 17–20.

Väljajarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P. & Sulkunen, S. (2007): *The Finnish success in PISA- and some reasons behind it 2*. Jyväskylän yliopisto, KTL julkaisuja.

PhD Tony Wagner

Rigor Redefined. Overcoming the Global Achievement Gap

Even the “best” schools in the US are failing to prepare students for 21st-century careers and citizenship

In the new global economy, with many jobs being either automated or “off-shored,” what skills will students need to build successful careers? What skills will they need to be good citizens? Are these two education goals in conflict? To examine these questions, I conducted research beginning with conversations with several hundred business, nonprofit, philanthropic, and education leaders. With a clearer picture of the skills young people need, I then set out to learn whether U.S. schools are teaching and testing the skills that matter most. I observed classrooms in some of the nation’s most highly regarded suburban schools to find out whether our “best” was, in fact, good enough for our children’s future. What I discovered on this journey may surprise you.

The schooling students need

One of my first conversations was with Clay Parker, president of the Chemical Management division of BOC Edwards – a company that, among other things, makes machines and supplies chemicals for the manufacture of microelectronics devices. He’s an engineer by training and the head of a technical business, so when I asked him about the skills he looks for when he hires young people, I was taken aback by his answer. “First and foremost, I look for someone who asks good questions,” Parker responded. “We can teach them the technical stuff, but we can’t teach them how to ask good questions – how to think.” “What other skills are you looking for?” I asked, expecting that he’d jump quickly to content expertise. “I want people who can engage in good

discussion, who can look me in the eye and have a give and take. All of our work is done in teams. You have to know how to work well with others. But you also have to know how to engage customers – to find out what their needs are. If you can't engage others, then you won't learn what you need to know.”

I initially doubted whether Parker's views were representative of business leaders in general. But after interviewing leaders in settings from Apple to Unilever to the U.S. Army and reviewing the research on workplace skills, I came to understand that the world of work has changed profoundly. Today's students need to master seven survival skills to thrive in the new world of work. And these skills are the same ones that will enable students to become productive citizens who contribute to solving some of the most pressing issues we face in the 21st century.

1. Critical thinking and problem solving

To compete in the new global economy, companies need their workers to think about how to continuously improve their products, processes, or services. Over and over, executives told me that the heart of critical thinking and problem solving is the ability to ask the right questions. As one senior executive from Dell said, “Yesterday's answers won't solve today's problems.”

Ellen Kumata, managing partner at Cambria Associates, explained the extraordinary pressures on leaders today. “The challenge is this: How do you do things that haven't been done before, where you have to rethink or think anew? It's not incremental improvement any more. The markets are changing too fast.”

2. Collaboration and leadership

Teamwork is no longer just about working with others in your building. Christie Pedra, CEO of Siemens, explained, “Technology has allowed for virtual teams. We have teams working on major infrastructure projects that are all over the U.S. On other projects, you're working with people all around the world on solving a software problem. Every week they're on a variety of conference calls; they're doing Web casts; they're doing net meetings.”

Mike Summers, vice president for Global Talent Management at Dell, said that his greatest concern was young people's lack of leadership skills. “Kids just out of school have an amazing lack of preparedness in general leadership skills and collaborative skills,” he explained. “They lack the ability to influence.”

3. Agility and adaptability

Clay Parker explained that anyone who works at BOC Edwards today “has to think, be flexible, change, and use a variety of tools to solve new problems. We change what we do all the time. I can guarantee the job I hire someone to do will change or may not exist in the future, so this is why adaptability and learning skills are more important than technical skills.”

4. Initiative and entrepreneurialism

Mark Chandler, senior vice president and general counsel at Cisco, was one of the strongest proponents of initiative: “I say to my employees, if you try five things and get all five of them right, you may be failing. If you try 10 things, and get eight of them right, you’re a hero. You’ll never be blamed for failing to reach a stretch goal, but you will be blamed for not trying. One of the problems of a large company is risk aversion. Our challenge is how to create an entrepreneurial culture in a larger organization.”

5. Effective oral and written communication

Mike Summers of Dell said, “We are routinely surprised at the difficulty some young people have in communicating: verbal skills, written skills, presentation skills. They have difficulty being clear and concise; it’s hard for them to create focus, energy, and passion around the points they want to make. If you’re talking to an exec, the first thing you’ll get asked if you haven’t made it perfectly clear in the first 60 seconds of your presentation is, ‘What do you want me to take away from this meeting?’ They don’t know how to answer that question.”

Summers and other leaders from various companies were not necessarily complaining about young people’s poor grammar, punctuation, or spelling, the things we spend so much time teaching and testing in our schools. Although writing and speaking correctly are obviously important, the complaints I heard most frequently were about fuzzy thinking and young people not knowing how to write with a real voice.

6. Accessing and analyzing information

Employees in the 21st century have to manage an astronomical amount of information daily. As Mike Summers told me, “There is so much information available that it is almost too much, and if people aren’t prepared to process the information effectively it almost freezes them in their steps.” It’s not only the

sheer quantity of information that represents a challenge, but also how rapidly the information is changing. Quick, how many planets are there? In the early 1990s, I heard then Harvard University president Neil Rudenstine say in a speech that the half-life of knowledge in the humanities is 10 years, and in math and science, it's only two or three years. I wonder what he would say it is today.

7. Curiosity and imagination

Mike Summers told me, "People who've learned to ask great questions and have learned to be inquisitive are the ones who move the fastest in our environment because they solve the biggest problems in ways that have the most impact on innovation."

Daniel Pink, the author of *A Whole New Mind*, observes that with increasing abundance, people want unique products and services: "For businesses it's no longer enough to create a product that's reasonably priced and adequately functional. It must also be beautiful, unique, and meaningful." Pink notes that developing young people's capacities for imagination, creativity, and empathy will be increasingly important for maintaining the United States' competitive advantage in the future. (Pink 2005, 32-33.)

The schooling students get

I've spent time observing in classrooms across the United States for more than 20 years. Here is a sampling of what I've seen recently. These examples come from secondary honors and advanced placement (AP) classes in three school systems that enjoy excellent reputations because of their high test scores.

AP Chemistry

Students work in groups of two and three mixing chemicals according to directions written on the chalkboard. Once the mixtures are prepared, students heat the concoction with Bunsen burners. According to the directions on the board, they are supposed to record their observations on a worksheet.

I watch a group of three young men whose mixture is giving off a thin spiral of smoke as it's being heated – something that none of the other students' beakers are doing. One student looks back at the chalkboard and then at his notes. Then all three stop what they are doing, apparently waiting for the teacher to come help them. "What's happening to your mixture?" I ask the group. "Dunno", one mutters. "We must have mixed it up wrong." "What's your

hypothesis about what happened – why it’s smoking?” The three look at one another blankly, and the student who has been doing all the speaking looks at me and shrugs.

AP U.S. Government

The teacher is reviewing answers to a sample test that the class took the previous day. The test contains 80 multiple-choice questions related to the functions and branches of the federal government. When he’s finished, he says “OK, now let’s look at some sample free response questions from previous years’ AP exams.” He flips the overhead projector on and reads from the text of a transparency: “Give three reasons why the Iron Triangle may be criticized as undemocratic. How would you answer this question?” No one replies. “OK, who can give me a definition of the Iron Triangle?” A student pipes up. “The military-industrial-congressional complex.” “OK, so what would be three reasons why it would be considered undemocratic?” The teacher calls on a student in the front row who has his hand half raised, and he answers the question in a voice that we can’t hear over the hum of the projector’s fan. “Good. Now let’s look at another one.” The teacher flips another transparency onto the projector. “Now this question is about bureaucracy. Let me tell you how to answer this one. . . .”

AP English

The teacher explains that the class is going to review students’ literature notes for the advanced placement exam next week. The seven students are deeply slouched in their chairs, arranged in a semicircle around the teacher’s desk. The teacher asks, “Now what is Virginia Woolf saying about the balance between an independent life versus a social life?” Students ruffle through their notebooks. Finally, a young woman, reading from her notes, answers, “Mrs. Ramsey sought meaning from social interactions.” “Yes, that’s right. Now what about Lily, the artist? How did she construct meaning?” “Through her painting,” another student mumbles, her face scrunched close to her notes. “So what are Woolf saying about the choices these two women have made, and what each has sacrificed?” No reply. The teacher sighs, gets up, goes to the board, and begins writing.

A rare class

Once in a great while, I observe a class in which a teacher is using academic content to develop students’ core competencies. In such a class, the contrast with the others is stark. At the beginning of the period in an Algebra II class, the teacher writes a problem on the board. He turns to the students, who are

sitting in desks arranged in squares of four that face one another. “You haven’t seen this kind of problem before,” he explains. “Solving it will require you to use concepts from both geometry and algebra.

Each group will try to develop at least two different ways to solve this problem. After all the groups have finished, I’ll randomly choose someone from each group who will write one of your proofs on the board, and I’ll ask that person to explain the process your group used.” The groups quickly go to work. Animated discussion takes place as students pull the problem apart and talk about different ways to solve it. While they work, the teacher circulates from group to group. When a student asks a question, the teacher responds with another question: “Have you considered . . .?” “Why did you assume that?” or simply “Have you asked someone in your group?”

What makes this an effective lesson, a lesson in which students are learning a number of the seven survival skills while also mastering academic content? First, students are given a complex, multi-step problem that is different from any they’ve seen in the past. To solve it, they have to apply critical-thinking and problem-solving skills and call on previously acquired knowledge from both geometry and algebra. Mere memorization won’t get them far. Second, they have to find two ways to solve the problem, which requires initiative and imagination. Third, they have to explain their proofs using effective communication skills. Fourth, the teacher does not spoonfeed students the answers. He uses questions to push students’ thinking and build their tolerance for ambiguity.

Finally, because the teacher announces in advance that he’ll randomly call on a student to show how the group solved the problem, each student in every group is held accountable. Success requires teamwork.

Rigor for the 21st century

Across the United States, I see schools that are succeeding at making adequate yearly progress but failing our students. Increasingly, there is only one curriculum: test prep. Of the hundreds of classes that I’ve observed in recent years fewer than 1 in 20 were engaged in instruction designed to teach students to think instead of merely drilling for the test. To teach and test the skills that our students need, we must first redefine excellent instruction. It is not a checklist of teacher behaviors and a model lesson that covers content standards. It is working with colleagues to ensure that all students master the skills they need to succeed as lifelong learners, workers, and citizens. I have yet to talk to a recent graduate, college teacher, community leader, or business

leader who said that not knowing enough academic content was a problem. In my interviews, everyone stressed the importance of critical thinking, communication skills, and collaboration.

We need to use academic content to teach the seven survival skills every day, at every grade level, and in every class. And we need to insist on a combination of locally developed assessments and new nationally normed, online tests, such as the College and Work Readiness Assessment¹ that measure student analytic-reasoning, critical-thinking, problem-solving, and writing skills. It's time to hold ourselves and all of our students to a new and higher standard of rigor, defined according to 21st-century criteria. It's time for our profession to advocate for accountability systems that will enable us to teach and test the skills that matter most. Our students' futures are at stake.

Overcoming the global achievement gap: pursuing the innovations that matter most

So what should we do to overcome achievement gap? "Innovation" has suddenly become the new buzz word in education. So-called "pay for performance," national content standards, and "innovation grants" to be awarded by the U.S. Department of Education have caught the attention of educators and legislators alike. But in my view, overcoming what I call "the global achievement gap" – that is, the gap between what is being tested and taught even in our best schools versus the skills all students will need for careers, college, and citizenship will require substantial innovations of a very different sort. In this article, I outline some highly innovative practices that I've recently observed in schools and districts around the country. Taken together, many of these initiatives point to what we (educators, parents, business and community leaders) need to be advocating for with our state and national legislators as essential elements of an Accountability 2.0 system for education in the 21st century.

Creating accountability for what matters most: all students graduating college, career, and citizenship ready

The third largest school district in the state, Virginia Beach enrolls 70,000 students and has a diverse minority population that is 45 % of the total enrollment². When Jim Merrill was selected for the superintendent's position in 2006, the district enjoyed a reputation as highly successful, with all of its

1 <http://www.cae.org>

2 <http://www.vbschools.com/>

schools having made “adequate yearly progress” on state tests. However, Jim was concerned that Virginia’s tests (like most other states’) only assessed basic skills with a minimum level of proficiency required passing and success on these tests was not a reliable measure of students’ career and college readiness. In his second year on the job, Jim and his senior administrators met with me for a day-long retreat and decided to work on a very different kind of strategic planning process, one that would involve the entire community in a conversation about how the world has changed and what were the most important student outcomes that the school district should now be accountable for.

With strong school board leadership and support, Virginia Beach staff set out to collect the kinds of data that they thought should inform a more meaningful strategic planning process. They conducted focus groups with local employers and college teachers about the skills students needed to succeed. They administered the College and Work Readiness Assessment to a sample population of their twelfth graders and learned that despite having scored well on state tests the top 50 % of their seniors who took the test were in the lowest quartile of college freshmen taking the same test³. They took a hard look at the state-mandated formula for computing the district’s high school graduation rate and concluded that it resulted in inaccurate, and overly optimistic, reporting of the percentage of students who successfully completed high school in the district – as is the case in most states. The U.S. high school dropout rate, especially for minority students, lies at the heart of the education crisis, yet very few district administrators let alone teachers and parents know their real cohort graduation rates. This is because, despite the fact that all 50 state governors signed a pact in 2005 to use a standard formula for calculating a school district’s graduation rate, there is still no common standard or significant accountability requirement for reporting graduation rates or improving them.

In 2008, then Secretary of Education Margaret Spellings announced that all states must use the same formula, a requirement that won’t be phased in until 2011. In November 2009, the U.S. Department of Education announced criteria for federal “Race to The Top” state education grants, which requires states to develop plans for reducing their high school dropout rates and transforming their most underperforming high schools. It remains to be seen what impact these efforts will have. While it turned out that the district’s 82 % graduation rate was more than 10 percent higher than the national average, Jim declared that this was unacceptable. Finally, they subscribed to the National Student

3 http://www.cae.org/content/pro_collegework.htm

Clearinghouse, which gave those data on their students' enrollment and persistence in postsecondary degree programs. An invaluable resource for more meaningful accountability, The National Student Clearinghouse tracks current and prior students' records in more than 92 % of the colleges and universities around the country, enabling districts to know which of their students went on to college, whether they received a degree, and how long it took.⁴ To better understand this quantitative data, the district conducted focus groups with recent Virginia Beach graduates about some of the ways they felt most and least well prepared by the schools for their futures.

The culmination of this effort was a community-wide meeting to talk about this and other district data and to consider what the most important outcomes were for Virginia Beach graduates in a changing world. Nearly 1000 people (educators, parents, community members) gathered in the Virginia Beach Convention Center on a warm summer evening in 2008 for discussion in tables of ten. After an hour of presentations, which included looking at various data and as well as videos of the focus groups that had been conducted, and then extended conversation at each table, individuals were asked to consider a long list of possible learning priorities for the district and to select the ones that they considered most important. These "votes" were then quickly tabulated electronically. To the surprise of many, there was a virtual consensus on the outcomes that should be the highest priority for the district in the coming years: the skills of critical thinking and problem-solving were at the top of nearly everyone's list.

Jim, his staff, and the school board then took this information and created a very different kind of strategic plan. Instead of the long laundry list of mashed together goals, priorities, and initiatives that, all too often, is the result of most districts' strategic planning efforts, the Virginia Beach Strategic Plan has one strategic goal, four outcomes for students, and five strategic objectives, with a few key strategies and measures identified for each – and it fits on the front and back of one page! Part of the Strategic Plan is quoted below⁵.

Our outcomes for student success

Recognizing that the long range goal of the VBCPS is the successful preparation and graduation of every student, the near term goal is that by 2015, 95 % or more of VBCPS students will graduate having mastered the skills that they need to succeed as 21st century learners, workers and citizens.

4 <http://studentclearinghouse.org/highschools/default.htm>

5 <http://www.vbschools.com/compass/StrategicPlan.pdf>

Our primary focus is on teaching and assessing those skills our students need to thrive as 21st century learners, workers, and citizens. All VBCPS students will be

- academically proficient
- effective communicators and collaborators
- globally aware, independent, responsible learners and citizens
- critical and creative thinkers, innovators and problem solvers.

The district's next step was to begin working on creating accountability for teaching and assessing the four essential student outcomes that had been identified. They decided to start by defining what "critical thinking" means and, more importantly, what it looks like in the classroom. District central office and building administrators conducted "learning walks" to help them develop more specific descriptions of what critical thinking looks like when it's happening and created the following "look-fors":

- Students successfully grapple with higher-order questions asked by teacher.
- Students articulate meaningful response to "so what" (what if, why).
- Students generate higher-level questions.
- Students engage in authentic learning activities and/or create authentic work.
- Students defend positions with justification based on factual evidence and data.
- Students analyze and solve new problems by generating a variety of ideas and solutions.
- Students recognize and pose problems inherent in a given situation.
- Students adapt learned knowledge to more complex/ ambiguous situations.
- Students use and explain the right method of thinking (reasoning, decision making, problem solving, making judgments).
- Students evaluate and communicate their own thinking.
- Students make connections and predictions using prior knowledge.
- Students select, create, use and communicate effectiveness of a variety of tools, such as graphic organizers or grid paper.⁶

"It's the hardest work I've ever undertaken in my career," Jim told me recently. We're trying to affect change at scale, and we have to 'play on two playing

6 <http://www.vbschools.com/compass/learningWalks.asp>

fields' at once. We're still being judged by the criteria for "Adequate Yearly Progress" and state accountability standards, while we are holding ourselves to a much higher standard. We have to succeed at both. It's hard but it's the right work to be doing."

Assessments of students' mastery of core competencies

Recently, there has been much discussion about creating systems that reward teachers who improve standardized test scores and making these scores a part of teacher evaluations. While I strongly support strengthening evaluation systems for educators, the risk of "pay for performance" plans is that they will cause individual teachers, working in secret because they are competing against their colleagues, to figure out gimmicks for improving their students' test scores, but not necessarily their learning. If you go back and look at the list that Virginia Beach leaders developed of evidence of critical thinking in the classroom, you will notice something interesting: the words "teacher" and "test" do not appear. Jim explained that, "When we began doing learning walks to look for evidence of critical thinking, we initially just focused on what the teachers were doing. We soon discovered, though, that the only real evidence of critical thinking happening in the classroom was in *what the students were doing*."

The most effective way to assess the quality of instruction in a classroom (and to ensure that students have the skills they need for careers, college, and citizenship) is to regularly require students to "show what they know" and to systematically look at student work. When I asked High Tech High's Chief Operating Officer Ben Daley how he assessed the effectiveness of a teacher, he answered simply, "by the quality of student work being produced." High Tech High and the other two schools I profile in my recent book, *The Global Achievement Gap* (Wagner 2010), require students to show mastery of core competencies through culminating projects and portfolios of student work. Students must "perform" in order to show what they can do with what they know, much in the same way that student performances in athletics or the performing arts are the only true test of competence in those areas.

Beginning with the graduating class of 2008, all seniors in Rhode Island public schools are required to complete a "performance-based" assessment in order to graduate. According to Rhode Island Department of Education website, this new graduation requirement "was developed in response to concerns from colleges and employers that high school graduates – even those who performed well in courses and on tests – were not always well prepared for college and

work.” These performances can include an exhibition of student work (such as a project or internship) or a graduation portfolio⁷.

While new 12th grade project and portfolio graduation requirements represent an important innovation, they would be far more effective if they were incorporated into all courses at every grade level and became “graduation requirements” for transitioning from elementary to middle school and then again from middle to high school. Mission Hill School, founded by world-renowned educator Deborah Meier, is an excellent example of a K-8 public school in Boston that requires all students to complete an extensive portfolio and exhibitions of mastery as a requirement for completion of 8th grade. Students begin working on their portfolio and exhibition requirements in 6th grade⁸.

Another excellent example of a program that requires students to demonstrate mastery is the International Baccalaureate Program. Initially developed as a way to standardize course and curricula requirements across a variety of schools around the world, the IB Program has evolved to become a coherent K-12 approach to teaching and assessing critical thinking and communication skills. High school students enrolled in IB must take at least six courses that culminate in rigorous exams where students must demonstrate that they can apply what they have learned. But perhaps even more important, they must also complete a “theory of knowledge” course which challenges students to reflect critically on how what they believe to be true; a service learning project; and a 4,000 word extended essay⁹.

Because of these additional requirements, I think the IB Program is a far better standard of rigor than Advanced Placement courses, which cover too much content and require far too much factual recall on the final exams. In contrast to the IB Diploma Program which requires an extended essay, students routinely take an entire AP curriculum and never write a research paper because teachers say there is simply no time for such extended independent work. I recently conducted a focus group with some 12th grade students who had taken courses in both programs. When I asked about the differences, one student replied, “AP courses teach you *what* to think. IB teaches you *how* to think.” The other students at the table nodded in agreement.

7 <http://www.ride.ri.gov/instruction/diploma/FAQ.html>

8 http://www.missionhillsschool.org/mhs/Graduation_files/Graduation%20Requirements%20and%20Portfolio%20Review%20Revised%20Dec%202007.doc

9 http://www.ibo.org/diploma/assessment/documents/d_x_dpyyy_ass_0409_1_e.pdf

In addition to regular exhibitions of mastery and requiring extended independent work, I would like to see schools and districts explore having all students maintain digital portfolios that would follow them from year to year. Digital portfolios offer excellent opportunities for students to have a real audience for their work and for documenting students' progress over time. And, as my colleague Evangeline Stefanakis's research has shown, digital portfolios offer students who normally do not perform well on timed, standardized tests an important alternative way of demonstrating proficiency (Stefanakis 2002).

While individual students and their teacher would have access to all of the student's work produced during the course of a school year, students might also "publish" a few products each year (research papers, reports, presentations, etc.) that could be seen more broadly by parents and their teachers in future years. Imagine a teacher being able to start a year with a class by perusing the work students had done the previous year. Imagine, also, that such portfolios of work, which would be the property of individual students and their families, could follow the student to another school or district, or even be shared as a part of the college admissions process.

Recently, I learned that digital portfolios are widely used by many schools in several Canadian provinces, and the software for maintaining them is available for free. A number of educational institutions are working collaboratively in Canada to continue to develop the software and to research its impact in classrooms.¹⁰ The technologies for developing and maintaining high quality student digital portfolios, free software, inexpensive digital cameras, and "cloud" file storage have recently become readily available and very reasonably priced. As a result, I believe that digital portfolios have the potential to become another one of those "disruptive technologies" in education that Clayton Christensen writes about in his provocative book, *Disrupting Class*.

Working collaboratively and transparently

The work individual teachers may do to improve students' standardized test scores is usually done alone in the secrecy of a classroom, and the results are often not known for many months. By contrast, students' demonstrations of mastery through culminating projects, the IB Program, and digital portfolios all lend themselves to a far greater degree of teacher collaboration – and the results are immediately and publicly evident. In schools which have robust

10 http://www.hightechhigh.org/digital_portfolios.php?school=hth; <http://grover.concordia.ca/eppearl/en/index.php>

programs that require students to do final exhibitions and maintain digital portfolios, teams of teachers routinely assess the quality of student work together, and parents and community members are invited to special student exhibition nights. In addition, outsiders (college teachers, employers, and community members) are also often asked to “audit” the quality of randomly chosen portfolios. All of these opportunities contribute to creating a different kind of “face-to-face” accountability, where teachers’ work is more transparent and therefore subject to greater scrutiny. You and your students’ work is regularly on display. If your students are consistently producing projects and portfolios that are of lesser quality, it is much harder to hide.

In addition to phasing in student portfolios, I think districts should encourage teachers to develop portfolios of their work. Here’s the ideal: you are looking at an excellent example of a student’s paper or project in his or her portfolio, and you want to know more about the teacher’s “work” – the project or unit design – that lay behind this student work. So you follow a link embedded in the student’s portfolio that takes you to the teacher’s portfolio. Here you might find the following:

- The outline of the unit of study or project design, which includes goals and outcomes, assignments, resources, etc.
- A video clip showing how the teacher introduced the project or unit of study;
- Video clips of class and small group discussions.
- The rubrics used to assess students’ work, with a range of sample papers or projects produced by students (all able to be downloaded for discussion by teams of teachers).
- Finally, a videotaped student discussion of their experiences in doing the work – what they found most engaging, ways in which they were motivated, what they learned, etc.

The National Board for Professional Teaching Standards offers voluntary advanced certification for teachers, and peer-reviewed portfolios prepared by candidate teachers that include sample lesson plans and video clips of teaching are essential elements of their certification process. And now the National Board is working on a similar certification process for principals¹¹.

What student, teacher, and leader portfolios all have in common is the concept of performance standards and performance-based assessment. There is a great deal of talk about adopting national content standards, but I would like to see

11 <http://www.nbpts.org>

much more attention paid to the idea of performance standards. You may know the parts of speech – a content standard – but the real question is: can you write an effective essay which is the performance standard that matters most in the real world. The Council of Chief State School Officers has recently received a great deal of attention for its advocacy of national content standards. Much less well known – and potentially far more important – is the work it has been doing in the development of performance standards – beginning with writing¹².

In fact, the U.S. lags quite far behind in the development of performance-based assessments for accountability purposes. Linda Darling-Hammond has researched how the best education systems around the world regularly use performance-based assessments in most courses and even as a part of national exams (Darling-Hammond 2010)¹³. And now Cisco, Intel, and Microsoft have formed an alliance to develop online assessments of 21st century skills¹⁴. This test will be piloted as a part of the International PISA tests in 2012.

Sponsoring research and development

The calls to overhaul our education systems often ignore an essential precondition: you cannot create new products and services without research and development. Schools, districts, and states have no education research and development (R & D) budget. How, then, are they supposed to create the new models of teaching, learning, and school organization? Expecting compliance to top-down mandates is simply not an effective strategy for creating the kinds of change I've been describing. And while the U.S. Department of Education has recently announced a series of "innovation grants", it's not clear exactly what kind of innovations the Department hopes to incent beyond better ways to improve test scores.

One cannot expect an entire school district to transform itself from a model of schooling that is nearly one hundred years old, and all too familiar to virtually every adult, to a new model of 21st century learning that seems far too abstract and ethereal to many. We need to create more models, laboratories – existence proofs – of 21st century schools all over the country. Over the past decade, the charter school movement has spawned a great deal of R & D in secondary school redesign. But schools do not have to be charters to be innovative. New

12 <http://edsteps.org/CCSSO/Home.aspx>

13 <http://www.edutopia.org/images/webinar/Assessment.ppt>

14 <http://download.microsoft.com/download/6/E/9/6E9A7CA7-0DC4-4823-993E-A54D18C19F2E/Transformative%20Assessment.pdf>

Tech High is a national network of high schools that is growing rapidly around the country, and most of these new schools are not charters. Rather, New Tech High is often invited to start a new school in a district in order to demonstrate what a different model of education can accomplish. And now, with the visionary leadership of Governor Mitch Daniels and strong support from the KnowledgeWorks Foundation and the Center of Excellence in Leadership and Learning, Indiana is working towards establishing at least one High Tech High in every single school district in the state¹⁵.

I would like to see every large school district, or associations of smaller districts, establish laboratory schools. In effect, they would be district-sponsored “charter-like” schools, similar to the Pilot Schools that the Boston Public Schools and Teacher’s Union established in 1994 and which now serve about 10 percent of the BPS enrollment¹⁶. Parents and teachers could choose to apply to the schools, which would have a lottery to ensure that the student composition is the same as in other schools, and they would have the same resources per student as other schools in the district. But they’d have a distinct mission: to develop new models of teaching, learning and assessment that would, over time, be introduced in the other schools in the district. Establishing such schools could have the added advantages of incenting the “edupreneurs” who might otherwise leave teaching as well as offering competition to area charter schools.

Beyond research and development: creating a culture of innovation

A question I am often asked by educators is: “how can I teach students to think critically and work collaboratively when I don’t practice these skills as a part of my daily work?” An important question which leads me to ask many others. For example: how are these skills best developed by and for adults, and to what extent is a culture of innovation an essential pre-condition for this new kind of adult and student learning? What do some of the most innovative companies in different sectors do to develop adults’ capacities to be innovators, and what might educators learn from them? These questions lie at the very heart of the challenge to create the new innovation economy that many are now calling for, and I plan to devote my next book to exploring this topic.

In the meantime, I continue to have great admiration for the educators who, in spite of being pressured to just teach to the tests, struggle to teach their students the skills that matter most. And I continue to have great appreciation

15 <http://cell.uindy.edu/NTHS/index.php>

16 <http://www.ccebos.org/pilotschools/history.html>

for the many parents, business, military, and community leaders who tirelessly advocate for the total transformation of our obsolete education system. Because of all that I have learned in the last several years, I have an even greater sense of urgency, as well as hope, about this important work.

References

Darling-Hammond, L. (2010): *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teacher's College Press.

Pink, D. (2005): *A whole new mind: Moving from the information age to the conceptual age*. New York: Riverhead Books.

Stefanakis, E. H. (2002): *Multiple Intelligences and Portfolios: A window into the Learners Mind*. New Hampshire: Heinemann.

Wagner, T. (2010): *The Global Achievement Gap. Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need – and What We Can Do About It*. New York: Basic Books.

Internet sources

<http://cell.uindy.edu/NTHS/index.php>, accessed January 4, 2010.

<http://download.microsoft.com/download/6/E/9/6E9A7CA7-0DC4-4823-993E-A54D18C19F2E/Transformative%20Assessment.pdf>, accessed January 6, 2010.

<http://edsteps.org/CCSSO/Home.aspx>, accessed January 4, 2010.

<http://grover.concordia.ca/epearl/en/index.php>, accessed January 3, 2010.

<http://studentclearinghouse.org/highschools/default.htm>, accessed January 6, 2010.

<http://www.cae.org>, accessed January 2, 2010.

http://www.cae.org/content/pro_collegework.htm, accessed January 7, 2010.

<http://www.ccebos.org/pilotschools/history.html>, accessed January 4, 2010.

<http://www.edutopia.org/images/webinar/Assessment.ppt>, accessed January 6, 2010.

http://www.hightechhigh.org/digital_portfolios.php?school=hth, accessed January 3, 2010.

http://www.ibo.org/diploma/assessment/documents/d_x_dpyyy_ass_0409_1_e.pdf, accessed January 2, 2010.

http://www.missionhillsschool.org/mhs/Graduation_files/Graduation%20Requirements%20and%20Portfolio%20Review%20Revised%20Dec%202007.doc, accessed January 2, 2010.

<http://www.nbpts.org>, accessed January 4, 2010.

<http://www.ride.ri.gov/instruction/diploma/FAQ.html>, accessed January 2, 2010.

<http://www.vbschools.com/>, accessed January 2, 2010.

<http://www.vbschools.com/compass/learningWalks.asp>, accessed January 2, 2010.

<http://www.vbschools.com/compass/StrategicPlan.pdf>, accessed January 2, 2010.

YTM Tiina Rytkölä, FM Merike Kesler & FM Tiina Karhuvirta

Yrittäjyys-, kansalais- ja tiedekasvatus yhteisen sateenvarjon alla

– järjestön näkökulma kansalaisen taitojen kehittymiseen

Kasvatus ja opetus ovat vahvasti sidottuja jokaisen yhteiskunnan vallitsevaan arvomaailmaan, henkiseen ilmastoon ja poliittiseen päätöksentekoon. Myös globalisaatio ja sen haasteet vaikuttavat ja luovat ihanteita kasvatukseen ja opetukseen (esim. Nivala 2008). Koulutuksen yhtenä tavoitteena on tukea yksilön kehitystä monialaisesti sivistyneeksi ja osaavaksi henkilöksi, joka kykenee elinikäiseen oppimiseen. Tärkeitä kysymyksiä ovat, millaisia taitoja ja osaamista tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa, ja millä keinoin kasvatus ja opetus näitä taitoja vahvistavat.

Kasvatuksen eri aihekokonaisuudet ja -alueet, kuten yrittäjyyskasvatus, muotoilukasvatus ja mediakasvatus rikastuttavat yleisiä kasvatuspäämääriä arvoillaan. Tarkastelemme tässä artikkelissa eri aihealueiden mahdollisia rajapintoja. Valitsimme tähän artikkeliin kansalais- ja demokratia-, osallisuus-, yrittäjyys- sekä tiedekasvatuksen kokonaisuudet. Nämä määrittelevät ja edistävät kansalaisen tarvitsemia taitoja. Kokemuksemme mukaan koulun arjessa eri aihealueiden välillä on harvoin yhteistyötä. Artikkelimme tarkoitus on rakentaa siltaa valitsemiemme aihealueiden välille.

Pohdimme kirjoituksessamme, miten valittujen aihealueiden käsitteitä voidaan lähestyä teoreettisista lähtökohdista. Avaamme lyhyesti kansalaisen taitojen ja aktiivisen kansalaisuuden määrittelyä. Esitämme oman järjestömmme – Kerhokeskus koulutyön tuki ry:n ja oman työemme esimerkkien kautta, että eri aihealueiden väliltä löytyy yhteisiä tavoitteita ja yhteistyö niiden välillä on mahdollista.

Miksi aihealueita tarvitaan?

Kouluopetuksessa pyritään nykyisin ainekeskeisestä opetuksesta holistiseen ongelma-/teemakeskeisyyteen, jossa toiminnalliset menetelmät, kokemuksellisuus, reflektointi ja pohdinta, oman oppimisen ohjaaminen sekä oppimisympäristöjen rikastaminen ovat keskeisiä menetelmiä (Kumpulainen ym. 2010) ja laveammin osa koko koulun toimintatapaa. Perinteisten oppiaineiden tueksi ja täydennykseksi on haluttu tuoda aihekokonaisuuksia, jotka eivät ankkuroidu pelkästään tietyn oppiaineen sisältöihin, eikä niillä ole selvästi omaa ainedidaktiikkaa, vaan niiden avulla pyritään laveammin vastaamaan yhteiskunnan koulutustarpeisiin.

Voimassa olevissa lukion ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2003; 2004) kansalais-, osallisuus- ja demokratiakasvatus näkyvät sekä perusopetuksen arvopohjassa että aihekokonaisuuksissa, yrittäjäyyskasvatus omana osana aihekokonaisuutta ja tiedekasvatus ensisijassa luonnontieteellisten oppiaineiden sisällöissä. Haasteena on, miten niille kaikille soveltuvat tavoitteet ja menetelmät tunnistetaan pedagogisessa yhteisössä ja saadaan kaikkien opettajien käyttöön. Vaadittavat tiedot, taidot, oppimisympäristöt ja työtavat konkretisoituvat vasta yhteisen pedagogisen keskustelun avulla. (esim. Smeds ym. 2010.) Mikäli siihen ei ole aikaa, aihekokonaisuuksien tavoitteet jäävät helposti toteutumatta (esim. Seikkula-Leino 2007). Väitämme, että samanaikaisten, monien ja päällekkäisten aihealueiden olemassaolo ilman keskinäistä yhteistyötä hankaloittaa kasvatuksen ja opetuksen ymmärrettävyyttä ja toteuttamista.

Vaikka aihekokonaisuuksien kasvatuskäsitystä ei ole määritelty, toiminnan lähtökohtina voidaan pitää hermeneuttista ja kommunikatiivista kasvatuskäsitystä: toisaalta kasvattajalla on velvollisuus tukea ja ohjata oppimisprosessia, toisaalta kasvattajan ja kasvatettavan suhde on ymmärrettävä tasa-arvoisena, vastavuoroisuuteen ja dialogiin perustuvana (Smeds ym. 2010). Oppimiskäsitys perustuu sosiokulttuuriselle oppimiskäsitykselle, jossa oppiminen ymmärretään kulttuurisena, kontekstuaalisena, aktiivisena (tavoitteellisena) ja sosiaalisena prosessina (Opetushallitus 2004).

Mitä on kansalaiskasvatus?

Eurooppalaisessa EPACE-hankkeessa etsittiin yhteiseurooppalaista määritelmää kansalaiskasvatuksesta sitä löytämättä. Samalla havaittiin myös, että yhteinen määrittely siitä, mistä aktiivinen kansalaisuus koostuu ja mikä sen suhde kansalaiskasvatukseen on, puuttuu. (Ahokas 2010.)

Kansalaiskasvatuksen tavoitteita on vaikea määritellä yksityiskohtaisesti tavoitteiden monitasoisuuden takia: tavoitteet ovat sekä yksilöllisiä, jokaisen kansalaisen henkilökohtaisen kasvun tukemiseen tähtääviä, että yhteiskunnallisia, jolloin pohditaan sitä, millaisia kompetensseja kulloinkin kansalaiset tarvitsevat. Kansalaiskasvatuksen teema näyttää nousevan esiin erityisesti yhteiskunnallisissa murroksissa (ks. esim. Arola 2003; Lehikoinen 2002; Nivala 2008).

EPACE-hankkeessa kansalaiskasvatus määriteltiin tavoitelähtöisesti: ”Kansalaiskasvatuksen tarkoituksena on opettaa demokratiaa koskevia taitoja, tietoja ja asenteita” (Ahokas 2010, 14). Kansalaiskasvatuksen lähtökohdista voi kuitenkin avata useasta lähtökohdasta käsin: millaisena ymmärrämme socialisaatioprosessin, kuka määrittelee, millainen yhteiskunnallinen toiminta on suotavaa, kuinka ymmärrämme yhteiskunnan integraatiopyrkimykset, millainen on kasvattajan kasvatus- ja ihmiskäsitys (Nivala 2007) ja millaisia kansalaisia lapset ja nuoret ovat, ovatko he kansalaisia ”sinänsä” vai vasta tulevia kansalaisia (esim. James 2011).

Kansalaiskasvatuksen lähtökohdana voi kuitenkin pitää laaja-alaista näkemystä siitä, että yksilön kansalaisuus toteutuu toimintana yhteiskunnassa. Kansalaisuus mielletään tällöin poliittista tai valtion juridista kansalaisuutta laajempänä käsitteenä. (Nivala 2008.) Kansalaiskasvatus on yksilön yhteiskunnallisten toimintavalmiuksiin keskittyvää toimintaa, joka pitää sisällään yhteiskunnan kaikki tasot, poliittisen, sosiaalisen ja taloudellisen.

Demokratiakasvatusta, osallisuuskasvatusta vai kasvatusta aktiiviseen kansalaisuuteen?

Valtioneuvoston periaatepäätös demokratian edistämisestä Suomessa (17/2010) määrittelee demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen suomalaisen demokratian keskeiseksi haasteeksi ja mahdollisuudeksi. Sen mukaan ”osallistuvassa demokratiassa äänestäminen on vain yksi, joskin tärkeä, kansanvallan toteuttamisen muoto. Kansalaiset osallistuvat ja vaikuttavat myös vaalien välisenä aikana sekä yksilöinä että yhdistyksissä, etujärjestöissä ja kansalaisverkostoissa.” (Oikeusministeriö 2010, 8.) Toisin sanoen valtioneuvoston tasolla tunnustetaan myös muut, ehkä vielä muotoaan hakevat osallistumistavat, kuten verkkovaikuttamisen ja epämuodolliset kansalaistoiminnan muodot. Periaatepäätöksessä määritellään demokratiakasvatusta nostamalla esiin yhteiskunnan tarjoamat osallistumiskanavat ja kuulemisjärjestelmät lapsille ja nuorille, nuorten osallisuuden vahvistaminen järjestötoiminnassa ja erilaisissa verkostoissa. Samalla todetaan, että nämä tavoittavat vain osan

ikäluokista. Niinpä koulutusjärjestelmä varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle ovat keskeisiä valmiuksien kehittäjinä. Periaatepäätöksen mukaan demokratiakasvatukseen tulee tarjota aitoja osallistumisen ja vaikuttamisen kokemuksia ja osallistumisessa tarvittavaa tietosisältöä. (Oikeusministeriö 2010.)

Demokratiakasvatuksen sisältöalueita ovat poliittiset järjestelmät, päätöksentekoprosessit ja toiminen kansalaisyhteiskunnassa. Osallisuus- ja demokratiakasvatusta kytkeytyvät toisiinsa koulussa esimerkiksi oppilaskuntatoiminnassa, jonka tavoitteena on lisätä oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia omassa lähiympäristössään.

Vesikansa (2007) esittää kaikkien osallisuutta painottavaa *citizenship education* -mallia, jossa kansalaiskasvatuksessa on kyse kokonaisvaltaisesta kasvatuksellisesta toimintapolitiikasta. Tällöin huomiota kiinnitetään yhteisön tarjoamiin toimintamahdollisuuksiin, jotka vahvistavat lasten ja nuorten demokraattisia valmiuksia. Tämä edellyttää pohdintaa siitä, millainen demokratiakäsitys on, ja millaiseen demokratiaan haluamme lapsiamme kasvattaa (ks. demokratiateorioiden malleista esim. Setälä 2003; Vesikansa 2007).

Osallisuuskasvatuksella tarkoitetaan niitä toimia ja toimintamuotoja, joissa nuorilla on mahdollisuus toteuttaa vaikuttamista ja osallistumista päätöksentekoon, ja toimintamahdollisuuksia, joissa nuorten ja erityisesti lapsien on mahdollista toteuttaa demokraattista kansalaisuuttaan. Gretschel (2007) erottaa osallisuudessa kaksi tasoa: osallisuuden omasta elämästä, yhteisöstä ja yhteiskunnan hyvinvoinnista (nk. EU:n sosiaalinen osallisuus) ja osallisuuden vaikuttamisessa. Osallisuuden omasta elämästä tavoitteena on oman elämän hallinta, hyväksyttävänä pidettävä elintaso ja elämänlaatu. Tavoitteena on yhä useampi onnellinen peruskansalainen. Osallisuuden vaikuttamisen tavoitteena on Gretschelin mukaan halu vaikuttaa ja vaikuttamisen taidot, jotka muuttavat maailmaa parempaan suuntaan ja tavoitteena on nimenomaan yhä useampi onnellinen aktiivinen kansalainen. (Gretschel 2007.)

Miten yrittäjyyskasvatusta voidaan lähestyä?

Yrittäjyyskasvatusta voidaan lähestyä teoreettisesti liiketaloustieteistä ja kasvatustieteistä käsin (esim. Seikkula-Leino 2007). Yrittäjyyskasvatuksella on lisäksi yhtymäkohtia kansalaiskasvatukseen sekä osallisuus- ja demokratiakasvatukseen (ks. esim. Brant & Wales 2009; Ikonen 2006) sekä tiedekasvatukseen, kuten seuraavassa luvussa tuodaan esiin. Suomalaisen yrittäjyyskasvatuksen muotoutumista tutkineen Ikonen (2006) mukaan yrittäjyyskasvatusta on osa kansalaiskasvatusta, kuten demokratia-, media- tai kuluttajakasvatusta.

Hänen mukaansa kaikkien aihekokonaisuuksien tavoitteena on elämänhallinnan edistäminen.

Yrittäjyyskasvatusta voi määritellä käsitteiden *entrepreneurship education* ja *enterprise education* avulla. Ensimmäinen liittyy yritystoimintaan sekä liiketalousorientoituneeseen yrittäjyyden oppimiseen ja jälkimmäinen yritteliäisyyteen, taitojen vahvistamiseen ja asennekasvatukseen. (esim. Brant & Wales 2009; Jones & Iredale 2010.) Vaikka myös *entrepreneurship education* -määritelmä pitää sisällään taito- ja asennekasvatuksen, siinä keskitytään vahvistamaan vain niitä taitoja, joita yrittäjä ammatinharjoittamisessa tarvitsee. *Enterprise education* -määritelmässä taidot liitetään laueammin yhteiskunnassa toimimiseen, jolloin kyse on kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta ja kansalaisvelvollisuuksien oppimisesta, johon sisältyvät myös tieto, ymmärrys ja taito työelämästä. (Jones & Iredale 2010.) Kyse on siis elämänhallinnan taidoista (Ikonen 2006).

Brittiläistä koulutusjärjestelmää tutkineet Brant ja Wales (2009) pitävät mielekkäänä yrittäjyyskasvatuksen sidosta yksilön toimintaan yhteiskunnallisessa kontekstissa, jolloin yrittäjyys sisältää tietoja ja taitoja osallistumisesta, vaikuttamisesta ja vastuullisuudesta. He korostavat yksilön yrittäjämäisten taitojen, kuten luovuuden, joustavuuden, ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämisen lisäksi yhteisön yrittäjämäisyyttä – yhdessä tekemistä, ideointia ja uusia ratkaisuja. Brantin ja Walesin (2009) näkemys yhdistyy hyvin sosiaalisen tai yhteisöllisen yrittäjyyden määritelmään, jossa yrittäjyyden ei tarvitse aina suuntautua oman tilanteen parantamiseen, vaan sillä voi olla vaikutusta sosiaaliseen ja/tai yhteisölliseen toimintaan ja näiden kehittämiseen. Tällöin uusien asioiden tekeminen saa uusia muotoja: keskeistä on yhteisön kyky ideoida yhdessä, tehdä yhdessä ja toteuttaa yhdessä. Yhteisöyrittäjyys ei usein liity taloudellisen hyödyn tavoitteluun tai kaupankäyntiin. Yrittäjämäisen toiminnan piirteet ovat kuitenkin havaittavissa. (esim. Johannisson & Nilsson 1989.)

Brantin ja Walesin (2009) näkemys yrittäjyyskasvatuksesta on samansuuntainen suomalaisen koulutusjärjestelmän tapaan ymmärtää yrittäjyyskasvatus. Yrittäjyyteen linkittyy yrittäjämäinen toimintatapa, joka on osa vaikuttamiseen, osallistumiseen ja demokraattisuuteen kasvamista (Opetusministeriö 2009) – siis hyvin lähellä osallisuus- ja demokratiakasvatusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen linjausten mukaan yrittäjyyskasvatus yleissivistävässä koulutuksessa tarkoittaa, että oppijat saavat (perus) tiedot yhteiskunnan eri järjestelmien (poliittinen, taloudellinen, sosiaalinen) toiminnasta (ks. Opetusministeriö 2009; Opetushallitus 2003; 2004). Lisäksi

oppijat saavat valmiuksia toimintaan, vaikuttamiseen ja vastuun kantoon sekä omassa elämässä että yhteiskunnan eri järjestelmissä. Huomion arvoista tässä on se, että ammatillisessa koulutuksessa yrittäjyyskasvatuksen tehtäväalue linjataan huomattavasti suppeammaksi. Opetusministeriön strategiaasiakirjan mukaan tavoitteena on, että kaikki opiskelijat saavat perustiedot yritystoiminnasta ja valmiuksia toimia yrittäjämäisesti toisen palveluksessa. Strategiasta puuttuvat näin poliittisen ja sosiaalisen järjestelmän näkökulmat. (ks. Opetusministeriö 2009.)

Myös suomalaiset perus- ja toisen asteen opettajat näyttävät ymmärtävän yrittäjyyskasvatuksen laveasti taito- ja asennekasvatuksena (*enterprise education*), joka ankkuroituu yhteiskunnassa toimimisen tavoitteisiin, samalla tavalla kuin osallisuus- ja demokratiakasvatuksessa. Esimerkiksi Ruskovaaran ym. (2011) ja Seikkula-Leinon ym. (2010) tutkimustulosten mukaan yrittäjyyskasvatus on opettajille aktiivisuuden lisäämistä, yhteisöllisyyttä sekä vastuullisuuteen ja vaikuttamiseen kasvattamista.

Onko tiedekasvatus vain luonnontieteiden opetusta?

Tulevaisuusluotaimessa (2006) tärkeäksi arvioidut osaamisalueet - monikulttuurisuuden hallinta, verkosto-osaaminen ja luovuuden sekä innovatiivisuuden kehittäminen - ovat avainasemassa työelämän taitojen kehittymisessä. Tiedekasvatuksen lähtökohtana on hyvä luonnontieteellinen osaaminen (joka siis perustuu luonnontieteiden opetukseen koulussa), jotta tieteen ja teknologian saavutuksia pystytään hyödyntämään ja niiden tärkeyttä arvioimaan. Samalla tavalla kuin osallisuus- ja yrittäjyyskasvatuksessa myös tiedekasvatuksessa on pohdittava, millaista tiedekasvatusta tarvitaan ja miten yhteys kansalaisen taitoihin saavutetaan. Tutkimusten perusteella voidaan todeta, että jokapäiväisessä elämässä käytetään (ja tarvitaan) paljon enemmän tieteelliseen osaamiseen perustuvia ongelmanratkaisutaitoja kuin tiedostetaankaan (Duggan & Gott 2002). Asiasisältöön keskittyvä luonnontieteiden opetus ei yksin riitä, vaan edellä mainittujen osaamisalueiden hallintaan tarvitaan tiedekasvatuksen tarjoamia tietoja ja taitoja poikki- ja monitieteelliseen ymmärtämiseen.

Tiedekasvatuksen käsitettä ei ole määritelty yksiselitteisesti. Keskusteluissa se kuitenkin ymmärretään yleensä luonnontieteiden opetuksen ja yleisesti kasvatuksen yhteiseksi osa-alueeksi. Kansainvälisesti *science education* tarkoittaa lähinnä luonnontieteiden opettamista ja luonnontieteiden opetuksen ja osaamisen tutkimusta, joka sisältää kuitenkin melko monipuolisesti myös alueita oppimisesta ja eri toimijoista (edellisten lisäksi informaalin ja

kolmannen sektorin toimijat) (esim. Abell & Lederman 2007). Käsite *science literacy* ei myöskään ole yksiselitteinen. Se on määritelty Suomessa luonnontieteelliseksi osaamiseksi (Arinen & Karjalainen 2007), vaikka käsitteen voisi suomentaa myös luonnontieteelliseksi lukutaidoksi. Toisinaan käsitteestä puhutaan laajassa merkityksessä (kaikki tieteen ja tutkimuksen avulla saatu tieto), toisinaan kapeassa merkityksessä (luonnontieteiden ja teknologian kautta saatu tieto) (Rocard 2007). Pohjimmiltaan kummassakin on kyse samoista asioista.

Roberts (2007) nostaa esiin kolme eri näkökulmaa käsitteen määrittelyyn: 1) tiedeosaamisen (*science literacy*), jota tarvitaan tieteiden ymmärtämiseen, 2) tieteellisen osaamisen (*scientific literacy*), jota tarvitaan tieteisiin kytköksissä olevien ongelmien ratkaisemiseen ja 3) yleisosaamisen (*public understanding*) tai yleiseen sivistykseen sisältyvän osaamisen. Jo 1960-luvulla luonnontieteiden opetuksen uudistajat nostivat esille, että vastuu omasta osaamisesta siirtyy enemmän oppijalle, ja tiedeosaaminen on tärkeä taito, siinä missä lukeminen ja kirjoittaminenkin (Bybee 1993). Nähtiin, että jokaisen oppilaan on saavutettava hyvä luonnontieteellisen osaamisen taso pärjätäkseen elämän tuomissa haasteissa ja kohdakseen tieteen tuomat kysymykset kansalaisena (Roberts 2007). Tiedekasvatuksen ja yrittäjäyyskasvatuksen yhtymäkohdat löytyvät nimenomaan luonnontieteellisen osaamisen kokonaisvaltaisen käsitteen piiristä. 2000-luvun aikana useat tutkijat puhuvat tiedekasvatuksen taloudellisesta, käytännöllisestä, kansalaisen ja kulttuurisesta näkökulmasta (Roberts 2007), joissa yksilön yritteliäät ominaisuudet ovat tärkeitä.

On siis melko luontevaa, että luonnontieteelliseen osaamiseen halutaan sisällyttää ajatuksia kokonaisvaltaisesta yhteiskunnan jäseneksi kasvamisesta. Oppijoilta toivotaan sellaisten arvojen kehittymistä, joilla he voivat toimia vastuullisesti ja kestävästi kaikissa sosiaalisissa tilanteissa. Myös tietojen ja taitojen täytyy olla niin monipuolisia, joustavia ja mukautumiskykyisiä, että henkilö kykenee toimimaan millä tahansa elämän alueella. (Holbrook 2010.)

Miten kansalaisen taitoja määritellään?

Perusopetuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa pohtineen työryhmän esityksen sisältö perustui näkemykseen tulevaisuudessa tarvittavista taidoista, niin sanotuista kansalaisen taidoista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010). Vaadittaviksi taidoiksi nousivat eri tilanteisiin sovellettavissa oleva laaja-alainen osaaminen, ajattelu ja ongelmanratkaisu; olennaisen löytäminen suuresta informaatiomäärästä; kommunikoinnin, verkostoitumisen, yhteistyön ja tiimeissä toimimisen ja oppimisen taidot; tietoisuus omasta

identiteetistä, itseluottamus ja vastuunotto omasta tulevaisuudesta; erilaisten tapojen, kielten ja kulttuurien ymmärtäminen globalisoituvassa maailmassa; kestävä kehityksen haasteiden ymmärtäminen, osallistuminen ja vaikuttaminen; aloitteellisuus, joustavuus, muutososaaminen ja pitkäjänteisyys; nopeasti kehittyvän teknologian omaksuminen ja monipuolinen käyttö, digitaaliset taidot; luovuuteen, mielikuvitukseen, kekseliäisyyteen ja yrittäjyyteen liittyvät valmiudet (ks. Vitikka 2010).

Vaadittavat kansalaisen taidot edellyttävät, että oppijalle annetaan alusta lähtien aktiivinen rooli oppimisprosessissa, ja oppiminen ymmärretään tapahtuvan sosiaalisissa tilanteissa ja vaihtelevissa ympäristöissä – myös formaalin kouluopetuksen ulkopuolella (esim. Smeds ym. 2010). Aktiivisten kansalaisten kasvattaminen näyttäisi tulleen koulutuksen päätavoitteeksi. (ks. myös Opetushallitus 2003; Opetushallitus 2004). Perusopetus 2020 -työryhmän jäsentämät kansalaisen taidot ymmärretään laajempina taitokokonaisuuksina kuin yksittäisinä taitoina (esimerkiksi Suomessa uimataito voidaan hyvinkin ymmärtää kansalaistaitona) (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010).

Mitä ovat kansalaiskompetenssit?

Hoskins ja Crick (2008) ovat hahmotelleet aktiivisen kansalaisuuden kompetenssit pohjautuen eurooppalaiseen viitekehykseen ja erityisesti EU-tasoiseen määrittelyyn. Heidän mukaansa kansalaiskompetenssi (*civic competence*) on moniulotteinen oppimisen tulos, joka on yhdistelmä tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja, joita yksilö tarvitsee toimiakseen kansalaisyhteiskunnassa, edustuksellisessa demokratiassa ja jokapäiväisessä elämässään demokraattisten arvojen mukaan. Hoskins ja Crick lisäävät kompetenssiin myös yksilön identiteetin vahvistamisen henkilökohtaisesti, alueellisesti, kansallisesti ja globaalisesti.

Kansaliskasvatusta ja ihmisoikeuskasvatusta käsitellään muualla Euroopassa kokonaisvaltaisemmin kuin Suomessa. Merkittäviä tietokokonaisuuksia demokratiakasvatuksessa ovat ihmisoikeudet, tiedot yhteiskunnasta ja sen toiminnasta, sekä tiedot yhteiskunnalliseen päätöksentekoon vaikuttamisesta. Teeman kannalta oleellisia taitokokonaisuuksia ovat interkulttuurinen (tai monikulttuurinen) ymmärrys, kyky ottaa asioista selvää, kriittinen pohdinta ja yhteistyökyky. (Hoskins & Crick 2008.)

Euroopan neuvoston (2004) mukaan demokraattista kansalaisuutta edistäväsä kasvatuksessa tulisi perustua ihmisoikeuksiin, moniarvoisen demokratian ja oikeusvaltioon liittyviin periaatteisiin (ks. Ahokas 2010). Demokraattista

kansalaisuutta edistävässä kasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että kasvatustavoitteena on yksilön voimaannuttaminen, osallistumisen ja yhteisöllisyyden tunteen vahvistaminen ja moniarvoisuuden kunnioittaminen. Kasvatukseen liittyy myös yksilön oikeuksien ja velvollisuuksien selventäminen, ja sen pitää kohdentua kaikkiin ikäryhmiin. Kasvatuksen tavoitteena on yksilön tukeminen osallistumiseen yhteiskunnassa sekä edistää sosiaalista yhteenkuuluvuutta, yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja yleistä hyvää. Kasvatustoimilla on tarkoitus myös vahvistaa kansalaisyhteiskuntaa lisäämällä kansalaisten valistusta ja tietoisuutta sekä vahvistaa heidän taitojaan toimia demokraattisesti. Kasvatuksen tuloksena on demokraattisen kulttuurin vahvistaminen. (Ahokas 2010.)

Mitä ovat yrittäjämäiset taidot?

Yrittäjyyden teoriat liittävät yrittäjänä toimivaan henkilöön yleisesti yksilön taitoja, ominaisuuksia, valmiuksia ja asenteita. Näitä ovat muun muassa epävarmuuden sietäminen ja riskinotto-kyky (esim. Drucker 1985), mahdollisuuksien havainnointi (esim. Shane & Venkataratam 2000) ja innovaatiokyky (mm. Schumpeter 1934). Myös yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot nousevat esiin. Nähdään, että yrittäjä ei menestyäkseen voi toimia yksin vaan hän tarvitsee avukseen erilaisia verkostoja ja taitoja toimia niissä. Esimerkiksi yhteisyrittämisen muodot kuten osuuskuntayrittäjyys vaativat valmiuksia toimia yhdessä. (lisää esim. Johannisson & Nilsson 1989.)

Yhteiskunnassa tapahtunut muutos, suhdannevaihtelut, työelämän muutokset ja globaalin talouden arvaamattomuus ovat johtaneet tilanteeseen, jossa yrittäjän taitoja on laveammin alettu arvostaa jokaisen kansalaisen tarvitsemina niin sanottuina yrittäjämäisinä taitoina (*entrepreneurial skills*). Työn osaamisvaatimukset painottuvat kaikilla aloilla yhä enemmän henkiseen pääomaan. Koulutuksen tulisi vastata työelämän tarpeisiin niin asennetason kasvatuksella kuin taitojen opettamisellakin. (esim. Brant & Wales 2009.)

Euroopan komissio linjasi vuonna 2005 yrittäjyyden yhdeksi kansalaisen avaintaidoksi (Euroopan komissio 2005), joka Suomen strategiassa on saanut seuraavanlaisen sisällön: ”Yrittäjyys sisältää luovuuden, innovaatiokyvyn ja riskinoton, kyvyn suunnitella ja johtaa toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi” (Opetusministeriö 2009, 11). Yrittäjyys nähdään yksilön kyvyksi muuttaa ideat toiminnaksi. Myös koulutustutkijat korostavat yrittäjämäisten taitojen tärkeyttä. Esimerkiksi Wagnerin (2010) (ks. myös s. 77) mukaan yritteliäisyys (*entrepreneurialism*) on yksi tulevaisuuden seitsemästä elintärkeästä taidosta.

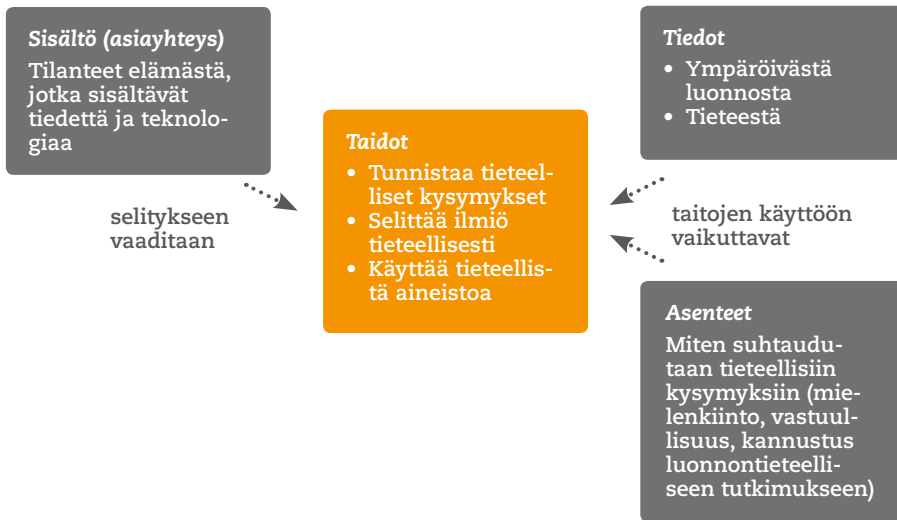
Opettajat näyttävät painottavan yrittäjyyden teorioista johdettuja taitoja tai ominaisuuksia, kuten rohkeutta, ongelmanratkaisutaitoa, oma-aloitteisuutta, kykyä toimia yhdessä ja vuorovaikutustaitoja. Samalla he korostavat talouslukutaitoa ja kriittistä lukutaitoa. (Ruskovaara ym. 2011; Seikkula-Leino ym. 2010.) Myös Ikonen korostaa, että yrittäjyyskasvatukseen liittyy taito tai kyky yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja päätöksentekoon. Tärkeitä ovat medialukutaito, kriittinen arviointitaito ja päättelyn taidot. (Ikonen 2006.)

Yrittäjyyteen tarvittavat tiedot rajautuvat eri tavoin. Kapeasti yrittäjyyteen liittyvät tiedot ankuroituvat liiketaloustietouteen, yrityksen perustamiseen ja yrittäjätietouteen. Laveammin ajatellen tiedot ovat perustietoja yhteiskunnan eri järjestelmien toiminnasta. (esim. Hoskins & Crick 2008; myös Opetusministeriö 2009.) Yrittäjyyden ja yhteiskunnallisen osallistumisen edellyttämät tiedot ovatkin tältä osin päällekkäiset. Siksi pelkän talousosaamisen opettaminen ei riitä hyvään yrittäjyyskasvatukseen. Esimerkiksi Latviassa yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelmatyön taustalla on luonnontieteiden opetussuunnitelma. Havaittiin, että luonnontieteiden oppitunneilla käytettävät työtavat, kuten kokeiden suunnittelu, ongelmien muotoileminen ja ratkaiseminen, tietojen etsintä ja soveltaminen, tulosten esittäminen, mielipiteiden ilmaiseminen tai tilanteiden arvioiminen, ovat mitä suurimmassa määrin myös yrittäjyyskasvatusta. (Riemere & Namsone, 2010.)

Miten luonnontieteiden opetuksen tavoitteista päästään tiedekasvatuksen taitoihin?

Luonnontieteiden opetus tarjoaa erinomaisen perustan tiedekasvatukselliselle toiminnalle. Tiedekasvatukseen liittyvä toiminta on vielä kuitenkin liiaksi luonnontieteiden opetusta, eikä kasvatuksen tuomaa arvomaailmaa osata hyödyntää riittävästi. Suomi on menestynyt PISA (*Programme for International Student Assessment*)-tutkimuksissa erinomaisesti. Suomen menestyminen ei kuitenkaan tee tästä tutkimuksesta merkittävää. PISA on tällä hetkellä ainoa tutkimus, jossa luonnontieteelliselle osaamiselle asetetut tavoitteet ja määritelmät on hyväksytty kaikissa niissä maissa, jotka ovat liittyneet tutkimukseen (Roberts 2007). PISA on tarjonnut yhteisymmärryksen hyvin erilaisille luonnontieteiden opetusta tarjoaville maille. Kuviossa 1 on esitetty PISA-tutkimuksen teoreettinen kehys, jossa ilmenee selkeä yhteys laajempiin yhteiskunnallisiin tavoitteisiin.

Teoreettinen viitekehys perustuu laajaan tutkimukseen 2000-luvulla tarvittavista kansalais- tai avaintaidoista. Kehyksen mukaan PISA-tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä tarvitaan kokonaisvaltaista näkemystä, jossa tieteel-



Kuvio 1. PISA-tutkimuksen teoreettinen viitekehys (Bybee 2010).

lisen tieto ja sen soveltaminen arkielämässä yhdistyvät. Paino on selkeästi jälkimmäisellä. Wagner (2010) luettelee seitsemän elintärkeää taitoa, joita tulevaisuudessa tarvitaan: kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu; yhteistyö yli verkostojen ja vaikuttaminen; joustavuus ja sopeutuvuus; aloitokyky ja yritteliäisyys; tehokas suullinen ja kirjallinen vuorovaikutus; tiedon analysointi ja arviointi; uteliaisuus ja mielikuvitus. Tiedekasvatuksessa korostetaan vieläkin enemmän kokonaisvaltaista ajattelua, asioiden tutkimista uusista näkökulmista ja jatkuvaa itseohjautuvaa tietojen ja taitojen täydentämistä (Bybee 2010).

Vaikka tiedekasvatus nähdään Suomessa vielä melko oppiainekeskeisenä ja faktapainotteisena, edellä luetellut kuvaukset monipuolisista kansalaisen taidoista tulevat kirjatuksi myös tiedekasvatukseen. Tieteellinen osaaminen on tärkeä taito, ja se tulisi nähdä esimerkiksi osallisuus- ja yrittäjyyskasvatuksen kanssa tasavertaisena läpäisyaiheena, varsinkin kun näiltä alueilta löytyy todellisia yhtymäkohtia (talouden globalisaatio, koulutettu työvoima, investoinnit jne.), kuten esimerkiksi Rocardin (2007) työryhmä esittää.

Tiedon hankinta ja esittäminen, kokonaisuuksien jäsentäminen ja luominen, vastuullisuus, turvallisuus, kädentaidot sekä luonnon ja ihmisen välisten suhteiden ymmärtäminen korostuvat Suomessakin luonnontieteiden opetussuunnitelmassa oppimistavoitteina (Opetushallitus 2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) yleiseen osaan on kirjattu myös Robertsinkin (2007) mainitsemat tutkimistaitojen kehittäminen, ongelmanratkaisu, päätöksente-

ko ja elinikäinen oppiminen. On muistettava, että luonnontieteelliseen osaamiseen tarvitaan aina vähintään yhden tieteenalan kohtalaista osaamista. Suomen luonnontieteiden opettamisen suurimpana haasteena onkin oppiainekohtaisen ja poikkitieteellisen (vrt. *science education*) opetuksen tasapainon löytäminen. Tiedekasvatuksella laajemmassa merkityksessä voisi vaikuttaa asenteisiin luonnontieteitä kohtaan.

Miten yhdistää aihealueita erilaisten työtapojen avulla? Case Kerhokeskus

Kerhokeskus on kymmenen suomalaisen opetusalan järjestön muodostama lapsi- ja nuorisotyön palvelujärjestö, joka toimii opetuksen ja kasvatuksen alalla. Tavoitteena on edistää lasten ja nuorten hyvinvointia ja kehittymistä. Järjestölle on keskeistä, että informaalit ja nonformaalit oppimisen tavat ja muodot, joissa korostuvat erilaisten taitojen opettelu, sidotaan yhä vahvemmin osaksi koulun arkea ja toimintakulttuuria. (Kerhokeskus 2011.)

Kerhokeskuksen painopisteitä vuosina 2010–2020 ovat oppimisympäristöjen monipuolistaminen, opettajankoulutuksen kanssa tehtävän yhteistyön tiivistäminen ja lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen. Järjestön erityisosaaminen liittyy aihealueisiin, joita kehittämällä osallisuuden kokemus, luovuuden, kriittisen ajattelun ja päättelyn taidot ja valmiudet vahvistuvat. Näitä ovat osallisuuskasvatuksen lisäksi yrittäjyyskasvatus, tiedekasvatus ja mediakasvatus sekä taidekasvatuksen erityisteemat. Lisäksi formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen rajaa on pyritty häivyttämään. Tärkeäksi nousevat tietosisältöjen sijaan taitotavoitteet. (Kerhokeskus 2011.)

Oppimiskäsityksen määrittäminen sosiokonstruktivistiseksi (Opetushallitus 2004), jonka mukaan opetuksessa ja oppimisessa tiedon on rakennuttava jo olemassa oleville tiedoille ja tietojen soveltamiseen, heijastuu Kerhokeskuksen toimintaan. Kaikessa palvelutarjonnassa on etsitty ja sovellettu edellä mainitun oppimiskäsitystä tukevia työtapoja. Esimerkiksi kasvatuksessa aktiiviseen kansalaisuuteen ja kansalaisen taitojen hallintaan korostuvat projektityöskentely ja modernit oppimisympäristöt simulaatioineen, vierailuineen ja kouluympäristön avautumisineen eri asiantuntijoiden kohtaamispaikaksi.

Projektityö on usein käytetty menetelmä demokratia- ja osallisuus-, yrittäjyys- sekä tiedekasvatuksessa. Tiedekasvatuksessa käsitelty luonnontieteellinen tutkimuskin voidaan luokitella projektiksi (Kesler 2010). Samoin yrittäjyyskasvatus toteutuu monesti projektina (esim. Seikkula-Leino ym. 2010).

Projektityömenetelmää on käytetty niin opetuksessa kuin erilaisissa formaalia opetusta tukevissa hankkeissakin. Yhtenä esimerkkinä ovat Kerhokeskuk- sen ja Tekniikan akateemiset TEK:n yhteiset valtakunnalliset tiedeleirit pe- ruskoulun ja lukion oppilaille. Viikonmittaisella leirillä punaisena lankana on osallistujien tekemä kokonaisvaltainen projektityö, jonka taustalla on yksi tai useampi luonnontieteen ja teknologian sovellus. Myös yrittäjäyys- kasvatus ankkuroituu hyvin leirin tavoitteisiin. Projektin tukena leirillä on useita pienempiä toiminnallisia tehtäviä, yritysvierailuja ja luentoja. Niiden tarkoitus on auttaa nuoria viemään projektinsa loppuun. Nuoret työskentele- vät ryhmissä ja määrittelevät ensin kaikille yhteisen ongelman, sitten etsivät mahdollisia ratkaisuja asiantuntijan avulla ja lopulta toteuttavat ratkaisun, josta he esittävät konkreettisen mallin ja perustelevat sen suullisen esityksen avulla. Palautteissaan leiriläiset ovat tuoneet muun muassa esille, että pro- jektityössä parasta oli näyttää omaa osaamista ja käyttää tietoja: nähdä konkreettisesti, missä koulussa opittua tarvitaan. (Kerhokeskus 2008.)

Koulun kerhotoiminta perusopetuksen opetussuunnitelmaan niveltynään toi- mintana on merkittävä alusta eri aihealueiden rajapintojen yhdistäjänä (Ope- tushallitus 2010). Koulun kerhotoiminnan laadukas toteuttaminen edellyttää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvaamisen rakenteellisten tekijöiden lisäksi sisältöön liittyviä tekijöitä, kuten esimerkiksi osallisuuden tukemista (ks. Kerhokeskus 2010a). Koulun kerhojen sisällöt monipuolistu- vat ja voivat tarjota sellaisia teemoja, joita voi muutoin olla vaikea sisällyt- tää kouluopetukseen, kuten esimerkiksi tutustumisen vapaaehtoistoimintaa (ks. Hirvenlahti 2011).

Koulun kerhotoimintana toteuttava Nuorten parlamentti sisältää vuosittain erilaisia teemoja, jotka nuoret itse ovat valinneet kiinnostuksensa mukaan. Varsinaisen, joka toinen vuosi eduskunnassa järjestettävän Nuorten parla- mentin täysistunnon lisäksi, kerholaiset ovat kokoontuneet keskustelemaan muun muassa ilmastonmuutoksesta, tulevaisuuden peruskoulusta, työelä- mästä ja äänestysikärajasta. Nuoret ovat päässeet testaamaan kriittistä ajat- teluaan, luonnontieteellistä tietämystään, vuorovaikutustaitojaan ja poliittis- ta ja taloudellista lukutaitoaan aidossa tilanteessa. (Kerhokeskus 2010b.)

Oppilaskuntatoiminta nivoo hyvin toteutuessaan oppilaiden kokemaa osal- lisuutta omassa lähiyhteisössään, yritteliäisyyttä ja yhdessä toimimista yhdessä sovittujen päämäärien toteuttamiseksi. Nousiaisen (2009) mukaan koulun kaikkien käytäntöjen tulisi tukea lapsen ja nuoren kasvua aktiiviseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi. Myös Nivala (2009) nostaa oppilaskuntatoimin- nan esille lasten ja nuorten kansalaisvalmiuksien vahvistajana. Oppilaskun-

nalla on vahva osuus myös koulun kerhotoiminnan suunnitteluun, kun oppilaiden edustuksellinen elin on mukana koko koulu yhteisönsä kerhotoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa (Karhuvirta 2009). Osallisuuden tulee rakentua lapsen ja nuoren elämään jatkumona, joka käsittää niin koulun toimintakulttuurin, edustukselliset rakenteet ja lasten ja nuorten omaehtoiset toimintaryhmät. Käytännössä tämä ei vielä toteudu, vaan toiminta on edelleen kaukana asetetuista tavoitteista (Valkonen 2010).

Osallisuus-, yrittäjyys- ja tiedekasvatusta on yhdistetty myös opetuksen ja kerhotoiminnan oppimateriaaleissa. Esimerkiksi Kokko (2006; 2007) on esittänyt esimerkkien ja käytännön tehtävien avulla yrittäjyyskasvatuksen sitomista niin osallisuuskasvatukseen kuin luonnontieteiden opetukseen. Hän liittää yrittäjyyskasvatuksen aktiivisen kansalaisuuden teemoihin ja erityisesti vaikuttamiseen ja vastuullisuuteen. Lisäksi Kokon (2007) esittämässä toteutuneissa yrittäjyyskasvatusprojekteissa tuotokset menestyivät Tutki-Kokeile-Kehitä -tiedekilpailussa. Palkitussa tutkimusprojektissa kuvattiin hienosti, miten luonto voi tarjota ideoita ja innostusta erilaisiin keksintöihin ja myöhempiin tuotteisiin, joita tuskin olisi huomattu ilman luonnontutkimistaitoja. Kuten tiedekasvatuksessa myös yrittäjyyskasvatuksessa asiantuntijuuden eli toimintaperiaatteiden ja tieteen luonteen (*nature of science*) ymmärtäminen ovat ensisijaisen tärkeitä: voidaan toimia, saada tuloksia, tehdä ennusteita tai oppia uusia asioita monella eri tavalla ja monenlaista tietoa hyväksi käyttäen (Lederman 2007).

Lopuksi

Olemme pohtineet kansalais-, demokratia-, osallisuus-, yrittäjyys- sekä tiedekasvatuksien lähtökohtia ja tavoitteita, ja peilanneet niitä koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin kasvattaa aktiivisia kansalaisia. Kerhokeskus järjestönä on mahdollistanut ympäristönä eri kasvatuksen aihealueiden luontevan vuoropuhelun. Voidaan olettaa, että tämä on mahdollista myös muissa järjestöissä ja miksei muillakin kasvatuskentällä toimivilla tahoilla. Keskeisiä kysymyksiä aihealueita yhdistävässä opetuksessa ovat erityisesti, kuka suunnittelee, kuka tekee ja toimii, kuinka vahvasti huomioidaan oppijan kokemusmaailma, kuinka kokemuksellista oppiminen on ja miten oppimisprosessia reflektoidaan.

Olemme koonneet taulukkoon 1 aihealueiden yhtymäkohtia. Ne näkyvät taidoissa, asenteissa ja arvoissa, vaikka kullakin aihealueella on myös spesifejä tietosisältöjä.

	Tiedekasvatus	Demokratia- ja osallisuuskasvatus	Yrittäjyyskasvatus
Tiedot	Perustiedot tieteen historiasta, perustiedot tieteen luonteesta	Perustiedot yhteiskunnan eri järjestelmien toiminnasta	
Taidot	Projektitaidot, ongelmanratkaisutaidot, tiedon hankinta, luovuus, kriittinen pohdinta ja lukutaito, soveltaminen, kommunikointi (käden taidot)		
Asenteet	Vastuullisuus, valmius ottaa itse vastuuta, vastuu omasta oppimisesta, riippumattomuus, turvallisuus		
Arvot	Demokratia, ihmisoikeudet, kestävä kehitys, rehellisyys, tiedon kunnioittaminen, eettisyys		

Taulukko 1. Kansalaisen taidot aihealueissa.

Yleensä aihealueet toimivat yksin. Syitä tähän saattaa olla useita, kuten esimerkiksi voimassa olevat opetussuunnitelmat. Eri toimijat saattavat mieltää oman aihealueensa merkittävimpänä. Kuitenkin tutkimusta siitä, mikä on todellinen yksittäisen aihealueen vaikutus (lapsen ja nuoren) kasvuun, ei juuri ole. Voivatko yrittäjyyskasvatus, osallisuuskasvatus tai tiedekasvatus yksinään luoda pohjaa yksilön kehittymisessä monialaisesti sivistyneeksi ja osaavaksi henkilöksi? Vai voisivatko aihealueet yhteistyössä lisätä lapsen, nuoren ja opettajan hyvinvointia, vahvistaa kansalaisen tarvitsemia taitoja ja säästää myös henkisiä ja taloudellisia resursseja?

Käsityksemme mukaan vuoropuhelun vahvistaminen ja monialaisen ja -tieteisen tutkimuksen edistäminen syventäisi kasvattajien ymmärrystä toimijuuden merkityksestä yksilön tiedonmuodostuksessa, identiteettityössä ja merkitysten antamisessa oppimisprosessissa.

Lähteet

Abell, S. & Lederman, N. (toim.) (2007): *Handbook of Research on Science Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Ahokas, L. (2010): *Kansalaiskasvatus ja nuorten osallistuminen*. EPACE-teemajulkaisu. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Arinen, P. & Karjalainen, T. (2007): PISA 2006. Ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta. Opetusministeriö, Helsingin yliopisto ja koulutuksen arviointikeskus.

Arola, P. (2003): *Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924*. Helsinki: Yliopistopaino.

Brant, J. & Wales, J. (2009): New Skills for a New Century? Challenging the Orthodoxy: The Role of Citizenship and Enterprise Education in promoting Effective Learning. *Citizenchip, social and economic education*, 8(1): 32–41.

Bybee, R. (1993): *Reforming Science Education. Social perspectives & personal reflection*. New York: Teachers College Press.

Bybee, R. (2010): *Basic Education in Science: Innovations for the Year 2020*. Puheenvuoro Peruskoulu 2020 -seminaarissa 16.4.2010. Kiasma, Helsinki.

Euroopan komissio (2005): *Proposal for a RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on key competences for lifelong learning*. Brussels, 10.11.2005. COM(2005)548 final. 2005/0221(COD). Brussels: Commission of the European Communities.

Drucker, P. F. (1985): *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper & Row.

Duggan, S. & Gott, R. (2002): What sort of science education do we really need? *International Journal of Science Education*, 22(7), 661–679.

Gretschel, A. (2007): Nuori – ei asiakkaaksi, vaan vaikuttamaan nuorisotyön keinoin. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.), *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*, s. 243–262. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76. Helsinki: Hakapaino Oy.

Hirvenlahti, L. (2011): *Yhdessä enemmän. Vapaaehtoistoiminnan kerhomateriaali yläkouluille*. Kerhonojajaajan opas, 8. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Osoitteessa: http://www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/materiaalit./yhdessa_enemman.pdf. (Luettu 28.6.2011.)

Holbrook, J. (2010): Education through science as a motivational innovation for science education for all. *Science Education International*, 21(2), 80–91.

Hoskins, B. & Crick, R. (2008): *Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?* European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL). Italy. Osoitteessa: <http://activecitizenship.jrc.it/Documents/learning%20to%20learn/Learning%20to%20Learn%20and%20Civic%20Competences%20FINAL%20final.pdf>. (Luettu 17.2.2011.)

Ikonen, R. (2006): *Yrittäjyyskasvatus. kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. Helsinki: Minerva kustannus.

James, A. (2011): To Be (Come) or Not to Be (Come): Understanding Children's Citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2011 633: 167. Osoitteessa: <http://ann.sagepub.com/content/633/1/167>. (Luettu 17.2.2011.)

Johannisson, B. & Nilsson, A. (1989): Community entrepreneurs: networking for local development. *Entrepreneurship & Regional Development*, 1:1, 3–19.

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

Karhuvirta, T. (2009): Koulun kerhotoiminta lasten ja nuorten osallisuuden edistäjänä. Teoksessa Kenttälä, M. ja Kesler, M. (toim.) *Kerhotoiminta osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua*. s. 55–65. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Helsinki: Erweko Painotuote Oy.

Kerhokeskus (2008): Hallituksen kertomus toiminnasta 2008. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.

Kerhokeskus (2010a): *Koulun kerhotoiminta, hyvinvointia lapsen ja nuoren elämään – näkökulmia laatuun, vakiinnuttamiseen ja toimenpiteisiin*. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Helsinki: Aksidenssi Oy.

Kerhokeskus (2010b): Hallituksen kertomus toiminnasta 2010. Osoitteessa: http://www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/kerhokeskus./hallituksen_kertomukset/hallituksen_kertomus_toiminnasta_2010.pdf. (Luettu 27.5.2011.)

Kerhokeskus (2011): *Toimintasuunnitelma 2011*. Julkaisematon.

Kesler, M. (toim.) (2010): *Ideasta ratkaisuun – virikkeitä luovaan projektityöskentelyyn*. Tekniikan Akateemisten Liitto TEK. Helsinki: Painotalo Miktor.

Kokko, I. (2006): *Into yrittäjyyteen! Ohjaajan vinkkivihko*. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Helsinki: Libris Oy.

Kokko, I. (2007): *Katso kaleidoskooppiin – ideoita yrittäjyyskasvatukseen*. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010): *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. CICERO Learning, Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.

Lederman, N. (2007): Nature of Science: Past, Present, and future. Teoksessa Abell, S. & Lederman, N. (eds.), *Handbook of Research on Science Education*. s. 831–880. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lehikoinen, A. (2002): Tulevaisuussuuntautunut kansalaiskasvatus. Teoksessa Haapala, A. (toim.), *Tulevaisuuskasvatus*, s. 141–161. Juva: WS Bookwell Oy.

Nivala, E. (2007): Kansalaisuus nuorisokasvatusteorian jäsentäjänä. Teoksessa Nivala, E. & Saastamoinen, M. (toim.), *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja*, s. 93–131. Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 73. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Nivala, E. (2008): *Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys*. Snellman-Instituutin A sarja 24/2008. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Nivala, E. (2009): Oppilaskuntatoiminta kansalaisvalmiuksien vahvistajana. Teoksessa Karhuvirta, T. (toim.), *Vaikuttavasti mukana – oppilaskunta koulun arjessa*, s. 6–7. Kerhonojhaajan opas, 5. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Helsinki: Oy Nordprint Ab.

Nousiainen, L. (2009): Osallistuvat oppilaat tulevaisuuden koulun perusta. Teoksessa Karhuvirta, T. (toim.), *Vaikuttavasti mukana – oppilaskunta koulun arjessa*, s. 11–14. Kerhonojhaajan opas, 5. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Helsinki: Oy Nordprint Ab.

Oikeusministeriö (2010): *Valtioneuvoston periaatepäätös demokratian edistämisestä Suomessa*. Oikeusministeriön mietintöjä ja lausuntoja 17/2010.

Opetushallitus (2003): *Lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2003*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

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

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010): *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Opetushallitus (2010): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*. Opetushallituksen määräys 29.10.2010. DNRO 50/011/2010. Osoitteessa: http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf (Luettu 20.6.2011.)

Opetusministeriö (2009): *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Yliopistopaino.

Riemere, I. & Namsone, D. (2010): *Innovative Approach to the Development of Entrepreneurship Competence in Science Subjects at High Schools*. 3rd World Conference on Science and Technology Education. Innovation in Science and Technology Education: Research, Policy, Practise. Puheenvuoro ICASE 2010 konferenssissa 28.6.-2.7.2010. Tartto, Viro.

Roberts, D.A. (2007): Scientific Literacy/Science Literacy. Teoksessa Abell, S. & Lederman, N. (eds.), *Handbook of Research on Science Education*, s. 729–780. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Rocard, M. (Chair), Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemmo, V. (Rapporteur) (2007): *Science Education NOW: A renewed Pedagogy for the Future of Europe*. European Commission, Directorate-General for Research Science, Economy and Society.

Ruskovaara, E., Rytkölä, T., Seikkula-Leino, J., Ikkävalko, M., & Mattila, J. (2011): Opettajien toteuttama yrittäjyyskasvatus ja reflektoinnin merkitys. Teoksessa *Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*, Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala A. (toim.), s. 214–237. Turun yliopisto. Turku: Uniprint.

Schumpeter, J. A. (1934): *The Theory of Economic Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Seikkula-Leino, J. (2007): *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Helsinki: Yliopistopaino.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J., & Rytkölä, T. (2010): Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education + Training*, 52(2): 117–127.

Setälä, M. (2003) *Demokratian arvo. Teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet*. Helsinki: Yliopistopaino.

Shane, S. & Venkataraman, S. (2000): The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. *Academy of Management Review*, 25:1, 217–226.

Smets, R., Krokfors, L., Ruokamo, H. & Staffans, A. (toim.) (2010): *InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen ympäristöt, verkostot ja pedagogiikka*. SimLab Report Series 31. Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu. Informaatio- ja luonnontieteiden tiedekunta. Tuotantotalouden laitos. Yritystoiminnan simulointilaboratorio SimLab. Espoo: Painotalo Casper Oy.

Tulevaisuusluotain (2006). *Tulevaisuusluotain. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen. Loppuraportti*. Elinkeinoelämän keskusliitto. Osoitteessa: http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuarkisto/2006/18_10_06_Tulevaisuusluotain_final.pdf. (Luettu 20.2.2011.)

Wagner, T. (2010): *The Global Achievement Gap. Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need – and What We Can Do About It*. New York: Basic Books.

Valkonen, E. (2010): *Esiselvitys 16 kunnan hyvistä käytännöistä liittyen oppilaskuntatoiminnan ohjaamiseen ja oppilaskuntien yhteyksiin kunnalliseen lasten ja nuorten vaikuttamis- ja kuulemiskanaviin*. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Suomen Lasten Parlamentin säätiö. Julkaisematon.

Vesikansa, S. (2007): *Demokratiaperiaatteen soveltaminen lasten ja nuorten kanssa toimittaessa*. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.), *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*, s. 191–216. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76. Helsinki: Hakapaino Oy.

Vitikka, E. (2010): *Perusopetus 2020 – ehdotus tavoitteiksi ja uudeksi tuntijaoksi*. Puheenvuoro Kerhokeskus – koulutyön tuki ry:n syysseminaarissa 10.9.2010. Ravintola Savoy, Helsinki.

Vaihtelevat oppimisympäristöt onnistuneen yrittäjyyskasvatuksen tukena

Johdanto

Yrittäjyyskasvatus kuuluu yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Käytännössä toteutus on kuitenkin kirjavaa, ja tutkittua tietoa yrittäjyyden oppimisesta lukiossa ei juuri ole. Voidaan olettaa, että yrittäjyys ja yrittäjämäinen asenne on mahdollista oppia ja opettaa rakentamalla oppimisympäristöt suotuisiksi ja kannustaviksi. Peilaamme tässä artikkelissa kokemuksiamme yrittäjyyskasvatuksessa kouluttajina/valmentajina Hämeenlinnan Yhteiskoulun lukion (HYK) Luovan yrittäjyyden linjalla yrittäjyyskasvatuksen erilaisista oppimisympäristöistä.

Hämeenlinnassa päätettiin lukioiden profiloitumisesta vuonna 2006, jolloin HYKin lukiolle tarjottiin yrittäjyyskasvatusta erikoistumiskohteeksi. Oppilaitoksella oli vuosien perinne yritys yhteistyöstä muun muassa Rautaruukin kanssa. Alussa aihe oli opettajille vieras, mutta vähitellen erilaisten yhteistyöprojektien ja innostavan täydennyskoulutuksen kautta yrittäjyyskasvatus omaksuttiin osaksi oppilaitoksen toimintakulttuuria, johon kuuluu yrittäjyyskasvatuksen polku HYKin yhtenäiskoulun alaluokkien ja yläluokkien kautta lukioon saakka. Artikkelin tapausesimerkit ovat tuokiokuvauksia HYKin lukion yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelman kurssitoteutuksista lukuvuonna 2010–2011 (Hämeenlinnan Yhteiskoulun lukio 2011).

Tässä artikkelissa pohdimme, miten yrittäjyyden oppimista voi edistää lukiossa. Selvitämme myös sitä, miten yrittäjyyskasvatus voi muuttaa lukion toimintakulttuuria ja lukio-opetuksen oppimisympäristöjä. Tarkastelemme oppimisen eri muotoja ja avoimia oppimisympäristöjä, joista avoimet virtuaaliset oppimisympäristöt ovat yksi osa. Lopuksi pohdimme sitä, miten vaih-

televat oppimisympäristöt tukevat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita sekä sitä, kuinka vaihtelevien oppimisympäristöjen tuomat haasteet ja esteet ovat voitettavissa.

Yrittäjämäinen oppiminen lukiossa

Lukiokoulutuksen tehtävänä on valmentaa jatko-opintoihin, jolloin oppimaan oppiminen ja opiskelutaitojen kehitys korostuvat. Lukioon tullaan hankkimaan yleissivistystä, jonka pitäisi olla syvälinen kokemus syvällisestä opiskelusta. Lukiokoulutukseen kohdistuu monia kehittämispaineita, sillä teoreettiset lukio-opinnot ovat pirstaleisia ja ylioppilastutkintokeskeisiä. Opiskelijan arkea voi leimata ajelehtiminen kurssista ja jaksosta toiseen. Lukio-opiskelijoiden osallisuus ja aktiivisuus – tai paremminkin sen puute – asettavat monia haasteita nykylukion oppilaitoskulttuurille.

Yksilötasolla oppimiseen kuuluu aina olennaisena osana muutos opiskelijan tietorakenteissa ja toiminnassa (Lave 2009, 201). Merkittävä oppiminen tuottaa muutosta opiskelijan elämään. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto rakentuu yksilön ja ympäröivän yhteisön kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin oppiminen on aina luonteeltaan sosiaalista toimintaa (ks. esim. Wenger 2009). Opettaja ei ole tiedonjakaja, vaan suhteessa oppilaaseen tasavertainen oppimisen ohjaaja (Kauppila ym. 2007), valmentaja.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan opiskelijaa perehdytetään työ- ja elinkeinoelämään ja yrittäjyyteen. Yrittäjyys sisältyy läpäisyperiaatteella Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuuteen, jonka tavoitteena on kasvattaa opiskelijoita osallistuviksi, vastuuta kantaviksi ja kriittisiksi kansalaisiksi. Tämä tarkoittaa osallistumista ja vaikuttamista poliittiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen toimintaan sekä kulttuurielämään yhteiskunnan eri alueilla. Osallistumisen tasot ovat paikallinen, valtakunnallinen, eurooppalainen ja globaali. Yrittäjyyden osalta opiskelijan pitäisi omaksua aloitteellisuus ja yritteliäisyys toimintatavaksi, tuntee yrittäjyyden eri muodot, sen mahdollisuudet ja toimintaperiaatteet. (Opetushallitus 2003.) Lukiossa pitäisi kehittää huomattavasti oppilaita aktiivisia oppimisympäristöjä. Opinto-ohjausta ja työelämään tutustumista voisi kehittää yrittäjyysisältöjä vahvistaviksi. (Opetusministeriö 2009, 19–20.) Lukiokoulutuksen kehittämisen toimenpide-ehdotuksia valmisteleva työryhmä ehdottaa, että lukiokoulutuksen, työelämän ja työvoimaviranomaisten välistä yhteistyötä lisätään opiskelijan jatko-opintovalmiuksien parantamiseksi, työelämätietouden lisäämiseksi ja nykyistä selkeämmän näkemyksen luomiseksi jatko-opintoihin hakeutumisesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010).

Kyrön (2008, 143) mukaan yrittäjyyden muodot ovat:

1. Yksilön yrittäjämäinen toimintatapa.
2. Ulkoinen yrittäjyys eli pienyrityksen omistaminen ja johtaminen.
3. Organisaatioyrittäjyys eli organisaation kollektiivinen toimintatapa.
4. Sisäinen yrittäjyys, joka liittyy yksilön ja organisaation yrittäjämäiseen toimintatavan dynamiikkaan.

Näissä yrittäjyyden muodoissa on perustana inhimillinen toiminta. Yksilöta-solla tarkasteluna yrittäjän ominaisuuksina pidetään vapautta, kokonaisval-taisuutta ja ainutlaatuista toimijuutta. Yrittäjä etsii ja löytää mahdollisuutensa vapaasti ympäröivästä todellisuudesta. Tällöin tietämisen sijasta yrittäjyyden ytimessä ovat toiminta ja uuden toiminnan luominen. (Kyrö 2008, 144.) Lukio-koulutuksessa käytännönläheisyys on vielä toistaiseksi harvinaista.

Kasvatustieteellinen tutkimus keskittyy tarkastelemaan yrittäjämäisen yk-silöllisen ja kollektiivisen toiminnan dynamiikkaa ja niiden vuorovaikuttei-suutta. Siihen kuuluvaa oppimista voidaan nimittää yrittäjyyspedagogiikak-si. Tämä on elinikäinen prosessi, jossa kulloinkin kyseessä oleva konteksti määrittää, miten eri yrittäjyyden muodot ja niiden yhdistelmät kytkeytyvät oppimisen prosesseihin. Yrittäjyyden muodot painottuvat erilaisilla eri-ikäisillä, eri elämänvaiheissa ja erilaisissa toimintaympäristöissä. (Kyrö 2008, 144.)

Toisella asteella voi olla jo pieniä kokemuksia ulkoisesta yrittämisestä esi-merkiksi Nuori Yrittäjyys ry:n NY-yritysten muodossa. Ulkoinen yrittäjyys voi ilmetä lukiossa innovaatioiden kehittämisenä, liikeideoiden synnyttämisenä sekä koulun ja työelämäyhteyksien voimistamisena (ks. esim. Seikkula-Leino 2007, 106). Luova lahjakkuus voidaan huomioida paremmin käyttämällä ope-tusmenetelmiä, joissa voi innovoida ja kehittää omaa ajatteluaan ja ongel-manratkaisutaitojaan. Pääpaino lukiossa on yrittäjämäisen käyttäytymisen kehittämisessä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Zaccaro ym. (2010, 209) mukaan ryhmässä oppiminen on parhaimmillaan silloin, kun jäsenet a) jakavat korkeat oppimistavoitteet; b) muodostavat ryhmän, jossa normit tukevat tut-kimista ja oppimista psykologisesti turvallisessa ympäristössä; c) kehittävät ilmapiirin, joka sallii jokaisen jäsenen äänen kuulemisen oppimisessa; d) ke-hittävät yhteistyökykyisen ja kiinteän tiimiympäristön; e) sallivat rakentavan väittelyn ilman affektiivista konfliktia; f) käyttävät itse- ja tiimisäätelytaitoja ja g) käyttävät metakognitiivisia taitoja ja reflektiivista ajattelua.

Yksilön yrittäjämäiseen oppimiseen kuuluu Ruohotien (2000) esittämä Snown, Cornon ja Jacksonin (1996) kolmiosaisen persoonallisuuden ja älykkyiden

taksonomia, joka koostuu kognitiivisesta (havainnointi, päättely, tunnistaminen, arviointi), affektiivisesta (temperamentti ja tunne) ja konatiivisesta ulottuvuudesta (motivaatio ja tahto). Kyrön ym. (2008, 269) tutkimuksessa yrittäjämäisessä oppimisessa on keskeistä affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen konstruktion vuorovaikutteinen dynamiikka, johon kuuluvien metavalmiuksien ja itsesääätelyprosessin välinen vuorovaikutus liittyyvät toiminnallisuuteen ja yhteistoimintaan.

Oppimisen muodot: formaali, informaali ja nonformaali

Nykyään tunnustetaan, että opiskelija oppii paitsi formaaleissa konteksteissa, myös informaaleissa ja nonformaaleissa yhteyksissä. Tomi Kiilakoski (2008), joka on tutkinut nuorten osallisuutta, kriittistä kasvatusta sekä kulttuurifilosofiaa, kirjoittaa netti-artikkelissaan, että formaalille (muodolliselle) oppimiselle on tyypillistä, että sen tuloksena on testattavuus ja siitä palkitaan esimerkiksi kurssisuorituksella tiettyjen kriteerien täytyttyä. Se on koulutusinstituution järjestämää, strukturoitua (oppimistavoitteet, oppimisaika, oppimisen tuki) opetusta ja johtaa todistukseen. Oppijan näkökulmasta formaali oppiminen on tarkoituksellista.

Nonformaalilla (epämuodollisella) oppimisella tarkoitetaan Kiilakosken (2008) mukaan oppimista, joka tapahtuu pääosin formaalien oppimiskontekstien ulkopuolella. Oppimisen ei tarvitse olla koulutusinstituution järjestämää, se ei johda todistukseen, mutta on kuitenkin strukturoitua (oppimistavoitteet, oppimisaika, oppimisen tuki). Oppijan näkökulmasta nonformaali oppiminen on tarkoituksellista. Nonformaalia oppimista voidaan ajatella tapahtuvaksi esimerkiksi silloin, kun nuori osallistuu seurakunnan järjestämään isokoulutukseen tai koulutukseen, jossa keskeistä on esimerkiksi jonkin taidon oppiminen. Hänen mukaansa nonformaali oppiminen voidaan määritellä kansalaisoppimiseksi.

Informaalia (arkipäivän) oppimista tapahtuu Kiilakosken (2008) mukaan, kun oppiminen on työhön, perheeseen ja vapaa-aikaan liittyvien arkipäivän toimintojen tulosta. Se ei ole strukturoitua, eikä johda todistukseen. Informaalissa kontekstissa oppiminen voi olla tarkoituksellista, mutta useimmiten kyse on enemmänkin satunnaisoppimisesta, joka nousee tilanteesta. Informaali oppiminen voi siten tarkoittaa mitä tahansa toimintaa, josta kertyy oppijalle tieto- ja taitopääomaa missä tahansa kontekstissa, myös ja erityisesti, koulutusorganisaatioiden ulkopuolella. Informaalin oppimisen voi ajatella olevan tyypillistä työelämän oppimista, jossa oppimiselle luonteenomaista on sen kokonaisvaltaisuus. Oppiminen saa piilo-oppimisen luonteen, koska se nousee tarpeesta ja tilanteesta ja on luonteeltaan kokemukseräistä tekemällä

oppimista usein yhteisöllisesti ja kollegiaalisesti. (Beckett & Hager 2002; Eraut 2000; 2004; Krokfors ym. 2009, 112.)

Vaikka nykyään myös informaalin oppimisen merkitys tunnustetaan jossain määrin, annetaan perinteisessä kouluajattelussa arvoa nimenomaan formaalissa oppimisympäristössä saavutetuille tuloksille. Tulokseen johtanutta prosessia ei niinkään pyritä arvioimaan tai sen olemassa oloa saatetaan jopa väheksyä. Informaalin pedagogiikan käyttöön ottaminen ja sen kautta saavutettavan oppimisen tunnustaminen edellyttää, että sille raivataan tilaa formaalilta oppimiselta ja pyritään pedagogiikan kehittämiseen siten, että siirrytään tukemaan kokonaisvaltaista oppimisprosessia (Krokfors ym. 2009, 109).

Nimenomaan informaali ja nonformaali oppiminen tukevat parhaiten yrittäjyyskasvatukselle asetettavia tavoitteita, koska useimmiten yrittäjyyskasvatuksella saavutettuun oppimiseen ei kuulu arviointi perinteisessä merkityksessä mitattavan tiedon määränä. Yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin tulee mielestämme keskittyä itse oppimisprosessiin ja sen aikana tapahtuvaan taitojen oppimiseen, sekä oppijan omaan reflektointiin. Tällä tavoitellaan myös opiskelijan ymmärrystä siitä, että kaikki oppiminen, tapahtuupa se sitten harastuksissa, kotona tai luennolla, on arvokasta silloin, kun se osataan siirtää uusiin konteksteihin ja yhdistää opittua järkevällä tavalla.

Euroopan parlamentin ja neuvoston suosituksessa elinikäisen oppimisen avaintaidoista määritellään tarvittaviin taitoihin ”kyky hakea, kerätä ja käsitellä tietoa ja käyttää sitä kriittisellä ja systemaattisella tavalla arvioiden tiedon merkityksellisyyttä ja erottaen todellisen ja näennäistiedon. Lisäksi (heidän) pitäisi kyetä käyttämään tietoyhteiskunnan teknologiaa kriittisen ajattelun, luovuuden ja innovaatiotoiminnan tukena.” Suosituksen toteutuminen edellyttää, että henkilöllä on kriittinen ja harkitseva asenne tietoon. (Euroopan komissio 2005.) Näitä elinikäisen oppimisen taitoja pystytään kartuttamaan, kun hyväksytään informaalin oppimisen kautta hankittu ja saatu tietopääoma ja tukemalla oppijaa riittävästi sen käsittelemisessä ja arvioinnissa.

Oppimisympäristö tukee tai tyrmää

Lukion oppimisympäristö on yleensä perinteinen, opettajajohtoinen ja luokkahuoneeseen nojaava. Mannisen ym. (2007, 18) mukaan oppimisympäristö voidaan käsittää pedagogisena mallina, jossa hyviä didaktisia ja oppimisteoreettisia periaatteita sovelletaan tietoisesti niitä tukeviin ympäristöihin. Oppimistilanteet voidaan tietoisesti järjestää perinteisestä poikkeavin tavoin ja luottaa myös sekä informaaliin että nonformaaliin oppimiseen.

Oppimisympäristö koostuu fyysisestä (oppimisympäristö tilana ja rakennuksena), sosiaalisesta (oppimisympäristö vuorovaikutuksena, jolloin tärkeää on sosiaalipsykologia, ryhmäprosessit, kommunikaatio), teknisestä (opetusteknologiana), paikallisesta (oppimisympäristö paikkoina ja alueina esimerkiksi oikea maailma, työpaikat, luonto, kaupunki) ja didaktisesta (materiaalit, teksti, kuvat, ääni, tuki ja haasteet) ulottuvuudesta. Parhaimmillaan opetusympäristössä yhdistyvät kaikki luetellut ulottuvuudet. (Manninen ym. 2007, 53.) Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat julkaisussa todetaan, että yrittäjyyttä tukee oppimisympäristö, joka tukee opiskelijan omaa aktiivisuutta. Yhteys koulun ulkopuolisiin toimijoihin ja "tosielämään" on myös kiinteä: opiskelijalla on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa suoraan yrittäjyyden kanssa ja hänen tukenaan on erilaisia asiantuntijaverkostoja. Oppimisympäristön ei välttämättä tarvitse olla autenttinen, vaan se voi olla myös simuloitu reaali maailman tilanne. Opiskelijan tukena on opettaja, joka organisoii ja suunnittelee oppimisympäristön tavoitteiden kannalta parhaaksi mahdolliseksi ja on opiskelijalle kanssaoppija. (Opetusministeriö 2009, 17.)

Edellä kuvatun mukaisesti yrittäjämäisen toiminnan ja taitojen kehittyminen tapahtuvat siis kenties parhaiten avoimissa oppimisympäristöissä, joiden keskeinen ominaisuus on se, että ne antavat opiskelijalle mahdollisuuden ja vapauden päättää itse opiskelunsa keskeisistä elementeistä, kuten ajasta ja paikasta sekä opiskelutavasta.

Tällainen muutos oppimisympäristöissä haastaa opettajuuden: opettajan on entistä enemmän tunnettava kiinnostusta oppilaiden koko elämänpiiriä kohtaan ja häneltä edellytetään kykyä ymmärtää asioiden välisiä yhteyksiä. Opettajan vastattavaksi jää, että opiskelu muodostaa järkeviä pedagogisesti perusteltavissa olevia kokonaisuuksia sekä "ovien avaamista raolleen" eli mahdollisuuksien luomista opiskelijalle päästä yhteyteen eri toimijoiden ja organisaatioiden kanssa. (Rajala 2010, 64–67.)

Vanajanlinnan edustajat istuivat eturivissä puvut päällä ja odottivat tiimiDIILI-ryhmien esityksiä - tehtävänä oli ollut suunnitella yritykselle markkinointikampanja sosiaalisessa mediassa. Salissa koulun opiskelijat supisivat jännittyneinä ja lisäännitettä toi tilanteen autenttisuus. Ryhmät astuivat esiin yksitellen ja esittivät suunnitelmansa markkinointijohtajan nyökytellessä hyväksyvästi. Tuomariston mietintätuokion jälkeen oli palautteen aika ja tulihan sitä: asenteesta, sisällöstä, työskentelytavasta, esiintymisestä ja tuotoksesta. Onnekas voittajajoukue suuntasi sitten eräänä pimeänä tammikuun iltana ylelliselle kynttiläillalliselle Vanajanlinnan tunnelmalliseen saliin. (YRI2 TiimiDIILI-kurssi)

Suomalaisella opettajalla on perinteisesti vankka autonominen asema suunnitella antamansa opetus. Hänet on koulutettu suunnittelemaan omaa toimintaansa siten, että hän saa myös ryhmän toimimaan suunnittelemaallaan tavalla. Jyri Manninen (2009) kirjoittaa Euroopan luovuuden ja innovoinnin teemavuoteen 2009 johdattelevassa nettiartikkelissaan ”oppimisympäristöajattelusta” tarkoittaen täyskäännöstä opetuksen suunnittelussa: ei suunnitella enää opettajan vaan oppijan toimintaa. Motivaatioon vaikuttaa mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaansa: opiskelun tavoitteisiin, toimintatapaan, aikaan ja paikkaan. Opettajan tulee pystyä suunnittelemaan opetuksensa oppijan toiminnasta käsin ja ymmärtää, että yksilöllisyyden toteutuminen vaatii osittaisista riippumattomuutta opetusjärjestelyistä. Tätä kautta opiskelija alkaa kokea omistajuutta prosessoimaansa ja oppimaansa asiaa kohtaan. (Manninen 2009.)

Avoimessa oppimisympäristössä toimiminen tukee luovuutta ja se tarjoaa mahdollisuuden laajentaa oppimisyhteisöä koulupiirin ulkopuolelle. Se lisää opiskelijan vastuullisuutta, kannustaa tätä itse tekemiseen, ohjaa oppijaa havaitsemaan mahdollisuuksia sekä tarttumaan niihin, rohkaisee turvalliseen riskin ottamiseen ja ohjaa tavoitteelliseen työskentelyyn. (esim. Opetusministeriö 2009.)

Ensimmäinen PBL-tutoriaali (Problem Based Learning, ongelma-perustainen oppiminen) oli ohi ja opiskelijat näyttivät hämmentyneiltä. Kurssia lähdeittäisiin suorittamaan etsimällä vastausta kysymykseen ”Mitä yrittäjänä toimiminen vaatii?” Kysymys oli syntynyt yhdessä luoden PBL-tutoriaalissa. Seuraavien viikkojen aikana osallistuttiin oppitunneille, saatiin luokkaan vierailijoita ja tehtiin lukuisia yritysvierailuja, joissa kuultiin monia yrittäjätarinoita. Oli raportin kirjoittamisen aika, piti vastata kurssin aluksi syntyneeseen kysymykseen. Kaikki kirjoittivat omansa ja toisten raportteihin piti tutustua ennen toista tutoriaalia. Tutorialissa kaikki toimivat sovitussa rooleissa ja keskustelu oli vilkasta ja sitten oli synteessin aika. Se ahaa-elämys, huikea tunne, kun tajusi mitä kaikkea oli oppinut, vaikka ei sitä prosessin aikana ymmärtänytkaan! (YRI14 Ammattina yrittäjyys -kurssi)

Leimaavaa tällaiselle työskentelylle on sen informaalisuus, vaikka se sisältää myös formaaleja aineksia. Vaikka oppimisympäristö on avoin, ei sen tarvitse tarkoittaa oppijan heitteillejättöä. Pedagogisesti kestävät ratkaisut voivat olla hyvinkin tarkkaan suunniteltuja syklejä, joissa vaihtelevat ohjatut luokkatilanteet ja opiskelijan oman toiminnan jaksot (ks. esim. Fink 2003, 261).

Tampereen Yliopiston Verkkotutor tarkastelee suljettua ja avointa oppimista jatkumona. Jatkumon toiseen päähän sijoittuu täysin suljettu, toiseen päähän täysin avoin oppiminen. Kouluopetuksessa ei kaikin osin ole edes mielekästä pyrkiä täysin avoimeen oppimiseen, mutta soveltuvin osin ja viisaasti käytettynä

se tukee yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita. Ennalta täysin suunnitellun kurssin sijasta tarjotaan opiskelijalle mahdollisuus itse muotoilla tavoitteensa ja opiskelusuunnitelmansa. Oppimateriaalia ei ole rajattu ja ennalta päätetty, vaan oppija hankkii itse monipuolista materiaalia ja hakee sitä useista eri lähteistä. Osana oppimista hyväksytään ja arvostetaan muualta hankittua kokemusta ja käytäntöjä sekä annetaan tilaa tunteille. Oppijalle annetaan lisäksi mahdollisuus itse päättää opiskelupaikasta ja -ajasta. Arvioinnissa suositaan vaihtelevia arviointikeinoja ja itsearviointille, vertaisarviointille ja reflektointille jätetään runsaasti tilaa. Opiskelijan tukena toimii hyvinkin erilaisia tahoja: opettaja, asiantuntijoita, ei-ammattilaisia, vertaisoppijoita ja niin edelleen. Tuki voi olla luonteeltaan epävirallista, ja sitä on saatavissa eri tavoin. Tarkastelemalla toimintojen sijoitumista jatkumon eri kohtiin voidaan saavuttaa monia yrittäjyyskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja elinikäisen oppimisen taitoja. (Tampereen yliopisto 2011.)

Taloudellisen tiedotustoimiston (TAT) antama kummiluokkatehtävä - yksi niistä - suoritettu! Oli mukava päästä edustajaksi Nuorisofoorumiin ja nähdä, mitä politiikka käytännössä tarkoittaa. Ja oli ihan sellainen tunne, että minua kuunneltiin, aikuiset asiantuntijatkin laittoivat painoa sanoilleni. Poliitikastahan voisi vaikka kiinnostua, tai vaikuttamisesta ainakin. Vielä kirjoitan ajatuksiani ryhmän yhteiseen blogiin, sinne kertyy mukavasti historiaa kummiluokkatoiminnastamme. (TAT kummiluokkatominta)

Krokfors ym. tähdentävät, että informaaliselle oppimiselle on ominaista kaksi näkökulmaa: oppilaan autonomian määrä ja oppimistilanteen autenttisuus (Krokfors ym. 2009, 114). Koulussa valitsevien yleisten valtarakenteiden (opettaja - opiskelija) murtaminen ja niiden määrittelyn muuttaminen on keskeisessä roolissa, kun pyritään avoimempien oppimisympäristöjen käyttöön. Kun opiskelijan autonomia lisääntyy, opettajan täytyy osata siirtyä taustalle ja tukemaan oppimisprosessia. Kun tarkastellaan autenttisuuden vaatimuksia, otetaan huomioon oppimisprosessien suhde opiskelijan arkeen: paikka, oppimisen välineet ja oppimistilanne, jossa tarkastellaan tavoitteita, sisältöjä ja oppimisympäristöä. Tämä edellyttää useimmissa tapauksissa koulun toimintakulttuurin kokonaisvaltaista tarkastelua lähtien perinteisestä oppituntiajattelusta, jossa opiskelijat ja opettaja kokoontuvat tiettyyn tilaan, tiettyinä aikoina viikosta tekemään ennalta määrättyjä (siis oppitunnin rakenne ja tavoitteet) asioita. "21 x 75 minuuttia" -ajattelu ei tue avoimiin oppimisympäristöihin siirtymistä parhaalla mahdollisella tavalla (Kumpulainen & Lipponen 2010, 12). Tällaisten rakenteiden muuttaminen vaatii siten myös oppilaitosjohdon sitoutumista muutokseen.

Pärjäsimme alueellisilla NY Vuosi yrittäjänä -messuilla hyvin ja pääsimme kilpailemaan myös valtakunnallisille NY messuille. Siellä piti olla yritysesitys, mutta

sen tekeminen nyt ei ollut konsti eikä mikään, sillä kyllähän me oman yrityksemme tunsimme, mutta esittelyn piti olla englanninkielinen ja lyhyt: mitä priorisoisimme, miten esittelisimme ja ennen kaikkea, miten esittely vieraalla kielellä sujui? Halusimme erottua ja otimme esitysohjelmaksi Prezin. Vähän sen tekeminen aluksi kummastutti, mutta lopputuloksesta tuli piristävän erilainen. Ja englantia piti vain harjoitella. Sitten vielä yhtenäinen asu ja ständi kuntoon, tuotteet riviin ja tulta päin. Messut sujui hyvin ja vaikka menestystä ei tällä kertaa tullutkaan, niin tätä kokemusta emme vaihtaisi pois. (YRI11, NY- Vuosi yrittäjänä -kurssi)

Avoin virtuaaliympäristö

On mielekästä erottaa yksi avoin oppimisympäristö lähempään tarkasteluun. Avoin virtuaaliympäristö, sosiaalinen media ja monet tieto- ja viestintäteknii- kan sovellukset tarjoavat mitä parhaimman oppimisympäristön myös koulu- opetukseen.

Lähes jokainen nuori on päivittäin linkittyneenä ystäviinsä, uutisvirtaan, asi- antuntijoihin ja tiedon lähteisiin Internetin välityksellä. Nämä diginatiivit (sukupolvi, joka on syntynyt Internetin aikana ja käyttää sitä luontevana osana elämäänsä) ovat taitavia tieto- ja viestintäteknii- kan käyttäjiä. He edellyttävät mahdollisuutta sen käyttöön myös koulutyössään. Ongelmallista lienee se, että osaaminen on pääsääntöisesti hankittu koulun ulkopuolella viihde- ja va- paa-ajan funktioin (Krokkfors ym. 2009, 106). Koulun tehtävä on tukea nuorten taitojen kehittymistä siten, että he hallitsevat myös työelämälähtöistä käyttöä.

Avointen virtuaaliympäristöjen käyttö vastaa monin tavoin yrittäjyyskasvatuk- sen tavoitteisiin. Verkkoympäristössä on helppo järjestää yhteistoiminnallista oppimista aktiivisissa ja laadullisesti korkeatasoisissa vuorovaikutusproses- seissa. Yhteisöksi muodostuu monipuolinen verkosto, joka koostuu oppijoista, asiantuntijoista ja autenttisista kontakteista, sekä monipuolisesta tietotarjon- nasta (Rajala ym. 2010, 51). Verkossa toimiminen edellyttää jatkuvaa tiedon valikointia ja arviointia, mikä taas johtaa tiedon jäsentämiseen, joka vuorol- laan kehittää tiedonhankinta - ja hallintataitoja. Yhteisöllinen työskentely tukee käsitteellisen työskentelyn tehostumista ja tukee luovuutta, kriittisen ajattelun taitoja sekä ongelmanratkaisutaitoja.

Verkossa työskenneltäessä myös oppijan ja opettajan roolien muutos tapahtuu luontevasti: opettaja on usein tietoteknisissä asioissa taidollisesti heikompi kuin oppija, jolla siis on sukupolvensa mukaiset edellytykset toimia verkossa ennakkoluulottomasti. Opettajan tehtävä on varmistaa käytettävien työka- lujen ja opiskelutapojen pedagoginen mielekkyys. Tällä saavutetaan hajau-

tettua asiantuntijuutta, jossa yhteisessä oppimisprosessissa myös oppija voi olla asiantuntija (Rajala ym. 2010, 51). Tämä on mitä parhain keino nostaa esille nuorten omaa asiantuntijuutta ja heidän toimijuuttaan. Myös vastuun ottaminen korostuu toimittaessa virtuaalisissa ympäristöissä. Opiskelijan “yleisönä” ei enää olekaan pieni suljettu, usein tuttu ryhmä opiskelijoita ja opettaja, vaan verkossa avoimesti esillä oleva tieto tekee hänet vastuulliseksi luomastaan sisällöstä myös muille verkon käyttäjille. (Rajala ym. 2010, 54.)

Opettaja kiitti vierailevaa luennoitsijaa, sulki Skype-yhteyden ja opiskelijat siirtyivät tutkimaan ruuduiltaan seuraavaa tehtävää. Kurssiwikistä todettiin sieltä löytyvät luentodiat ja oppimistehtävä: Kirjoita blogiisi joko yhdestä aiheesta tai halutessasi useammasta. Voit myös toivoa lisää valikoimaa tehtäviin tai kirjoittaa itse tänne lisää tehtäviä (sivun ylälaidasta Edit > kirjoita > Save). Kerrattiin seuraavan Skype-palaverin aika ja siirryttiin jatkamaan asiaan perehtymistä. Tällä kertaa luentovieras oli tamperelainen yrittäjä, joka avasi opiskelijoille sosiaalisen median käyttömahdollisuuksia yrityksessä. Tästä saisi hyvät eväät kurssin lopputyöhön: muutaman viikon kuluttua vierellä istuisi “ihan oikea yrittäjä”, joka opiskelijan pitäisi johdatella sosiaalisen median saloihin. (OP4 Sosiaalisen median lukiokurssi, ks. <http://somenlukiokurssi.wikispaces.com/Kurssin+sisalto>)

Sosiaalisen median käyttö tukee ongelmanratkaisukyvyyn kehittymistä siten, että oppija oppii hakemaan muiden tukea ongelmien ratkaisemiseen, ja hänen kykynsä tarjota apuaan myös muille paranee. Hänen on pakko kehittää kykyään sietää keskeneräisyyttä ja asettaa itsensä ja oppimisprosessinsa alttiiksi keskeneräisten ajatusten yhteiskehittelylle. Koska opiskelija omistaa verkkotyöskentelyssä oman oppimisprosessinsa, ja hänen roolinsa saattaa muuttua oppijasta asiantuntijaksi, on mahdollista, että hänestä paljastuu täysin uudenlaisia puolia, jotka eivät tavallisessa tunti-ilanteessa pääse esille. (Rajala ym. 2010, 55–61.)

Henkilökohtainen oppimisympäristö (PLE, Personal Learning Environment) antaa opiskelijalle mahdollisuuden määrittää itse omat tavoitteensa, johtaa omaa oppimistaan sekä sisällön että prosessin näkökulmasta ja kommunikoida muiden kanssa oppimisprosessin aikana (Laakkonen & Juntunen 2009). Tieto- ja viestintäteknikka voi siis parhaimmillaan personoida opetuksen ja oppimisen sekä laajentaa oppimisen yli rajojen, toisin sanoen silottaa oppimisen formaalin ja informaalin oppimisen välillä (Kumpulainen & Lipponen 2010, 11).

Kysymys avointen virtuaalisten oppimisympäristöjen käyttöönotossa kiteytyy Mattilan ja Miettusen (2010, 34) kysymykseen: “Pakotammeko nuoret hyö-

dyntämään koulun tuottamia oppimisympäristöjä, vai mahdollistamme-ko oppimisen hyödyntäen niitä välineitä ja ratkaisuja joita he luonnollisesti käyttävät?”

Lopuksi

Yrittäjämäisen toimintakulttuurin laajeneminen osaksi koko suomalaista lukiolaitosta on suuri haaste. Lukioissa ryhmäkokoja on kasvatettu ja suositetaan entistä suurempia lukioyksiköitä. Nykylukioissa pienryhmäopetus ja -ohjaus on siten varsin vähän käytetty voimavara, mutta kuitenkin nuoret näyttäsivät hyötyvän yhteisöllisyydestä esimerkiksi oman identiteetin kehityksen kannalta (Ahvenharju 2011).

Yritteliäisyyden oppimisprosessi on pitkälinen asennekasvatukseen perustuva matka läpi eri oppilaitosmuotojen. Jotta opiskelijan olisi mahdollista reflektoida omaa prosessiaan, merkittäviä oppimiskokemuksiaan ja ennen kaikkea siirrettäviä taitojaan erilaisissa elämän siirtymissä ja käännekohtissa, tarvitaan uudenlaisia välineitä esimerkiksi e-portfolion muodossa. Siinä oppijan oman yritteliäisyyden kasvu tulee kuvatuksi. Suomessa opettajat suhtautuvat tietojen viestintätekniikkaan käyttöön opetuksessa osin kriittisesti vedoten siihen, että opiskelijat käyttävät muutenkin niin paljon aikaa verkossa. Kuitenkin on selvästi havaittavissa, että monet oppijat hyötyisivät perinteisestä poikkeavan pedagogiikan käytöstä.

Opettajien valmiuksia hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä on kehitettävä, sillä oppilaitosten on oltava avoimia yhteiskuntaan päin, jotta käytännöllinen ja toiminnallinen oppiminen on mahdollista myös lukiolaisille. Suomessa tarvitaan korkea-asteen koulutuksen omaavia yrittäjiä, ja lukio on edelleen pääväylä korkea-asteen koulutukseen. Yhteistyön lisääminen muiden oppilaitosten ja työelämän kanssa on välttämättömyys tulevaisuuden lukiossa. Myös yrittäjiä on perehdytettävä oppilaitosyhteistyöhön, sillä yksityisellä ja julkisella sektorilla on omat perinteensä ja käytännöstä nousevat tapansa toimia. Työelämässä korostuvat sosiaaliset taidot, joita voi harjoitella opintojen aikana verkostoitumalla paikallisesti ja kansainvälisesti. Nuorten tieto- ja viestintätekniikan osaamista tulee kehittää jokaisessa oppilaitosmuodossa.

Esimerkiksi yritteliäisyyden oppimisprosessista sosiaalisen median opetus-käytössä tarvitaan lisää tutkimustietoa ja tutkimusta. Yrittäjyyskasvatuksen teoriaa tulee tuottaa myös aineistolähtöisesti, koska vain siten voidaan tuoda uusia käsitteitä jäsentämään ohjaajuutta/opettajuutta. Eri oppilaitosmuodoissa pätevät erilaiset yritteliäisyyden tukemisen keinot.

Kriittistä on myös rehtoreiden ja opettajien täydennyskoulutuksesta huolehtiminen: ilman ymmärrystä yrittäjyyskasvatuksen olemuksesta ja yrittäjämäisten taitojen kehittymisestä ei muutoksia koulun toimintakulttuurissa haluta tai pystytä toteuttamaan. Nykyinen monimediaalisuus ja nykyoppijoiden erilainen tapa käsitellä useista eri lähteistä tulevaa tietoa yhtäaikaaisesti haastaa opettajan: nuoret prosessoivat tietoa eri tavalla kuin aikaisemmat sukupolvet, miten päästä itse prosessoinnissa samalle tasolle tai ainakin ymmärtää muutos (Ouakrim-Sovio 2010, 40). Olisi tutkittava koulun yrittäjämäisen toimintakulttuurin kehittämisen keinoja ja lainalaisuuksia.

Nuoret haastavat päättäjät tarkastelemaan oppimista, opettamista ja johtamista uudesta näkökulmasta. Heidän arvostuksensa työelämässä ovat toiset kuin vanhemman sukupolven ihmisillä, ja kohdistuvat vapauteen, henkilökohtaisen suunnittelun ja toteutuksen mahdollisuuteen, yhteistyöhön, yhdistelemiseen ja innovaatiomahdollisuuksiin (Ouakrim-Soivio 2010, 42). Tosin kaikkien lukio-opiskelijoiden metakognitiiviset taidot eivät vielä riitä suunnittelemaan joskus moniulotteisia projekteja: aikataulut eivät päde, ryhmä kaatuu ryhmäprosessiin, kuka oikeastaan teki töitä ja minkä verran. Sosiaaliset taidot ja oppimaan oppimisen taidot vaativat hiomista ja tukea. Yhteistyöyrittäminen on saanutkin ison tilauksen ja nuori pyörii TET -jaksolla kiireisten työntekijöiden tiellä. Jos opiskelijat toimivat avoimissa oppimisympäristöissä kovin itsenäisesti, opettaja on epätietoinen, miten oppimisprosessi etenee. Tämä voidaan osittain välttää järjestämällä säännöllisiä, yhteisesti sovittuja ohjaustilanteita, joissa opiskelijan on mahdollista kysyä epäselviä asioita.

Muutos on kaikille mahdollinen. Eräs Hämeenlinnan Yhteiskoulun lukion yritys yhteistyöprojektiin ensimmäistä kertaa osallistunut opettaja reflektoi kokemustaan: *”Ei ollut helppoa astua sivuun ja oppia sietämään epävarmuutta siitä, miten oppimista tapahtuu ja tapahtuuko sitä ylipäätään. Paljon se ottaa, mutta enemmän se antaa, paluuta vanhaan ei enää ole.”*

Lähteet

Ahvenharju, A. (2011): *Pienryhmäohjaus lukiossa. Kehittämistutkimus lukiolaisten koulutus- ja urasuunnittelun pienryhmäohjauksesta*. Julkaisematon.

Beckett, D. & Hager, P. (2002): *Life, Work and Learning: Practice in postmodernity*. London: Routledge.

Eraut, M. (2000): Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. Teoksessa Coffield, F. (eds.), *The Necessity of Informal Learning*, s. 12–31. Bristol: The Policy Press.

Eraut, M. (2004): Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2),247–273.

Euroopan komissio (2005): *Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista*. Bryssel 10.11.2005, KOM (2005) 548 lopullinen, 2005/0221 (COD).

Fink, L. D. (2003): *Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hämeenlinnan Yhteiskoulun lukio (2011): *Yrittäjyyskasvatuksen kurssisisällöt*. Osoitteessa: <http://www.hameenlinna.fi/Opetus-ja-koulutus/Lukiokoulutus/Lukiot/Hameenlinnan-Yhteiskoulun-lukio/Luovan-yrittajyyden-linja/Luovan-yrittajyyden-kurssit/>. (Luettu 3.5.2011.)

Kauppila, J., Ahvenharju, A., Moore, E. & Antikainen, A. (2007): Teacher Generations in Finland. A Biographical Study of the Key Experiences and Life Course Trajectories of Teachers. Teoksessa Antikainen, A. (eds.), *Transforming a Learning Society*, s. 235–253. Bern: Peter Lang.

Kiilakoski, T. (2008): *Oppimisen monet kasvot*. Osoitteessa: http://home.cimo.fi/campus/1_2008/oppiminen.html. (Luettu 2.5.2011.)

Krokkfors, L., Hakala, E., Vitikka, E. & Mylläri, J. (2009): Moniääniset oppijayhteisöt. Kerhopedagogiikka formaalin opiskelun ja informaalin oppimisen yhdistäjänä Teoksessa Marjo Kenttälä, M. & Kesler, M. (toim.), *Kerhotoiminta, osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua*, s. 105–122. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Helsinki: Erweko Painotuote Oy 2009.

Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2010): Koulu 3.0 - Kuinka teemme visiosta totta? Teoksessa Vähähyppä, K. (toim.) *Koulu 3.0.*, s. 6–20. Helsinki: Opetushallitus.

Kyrö, P. (2008): Yrittäjyyskasvatuksen laajentuvat näköalat. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.), *Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta*. s. 139–160. Tampere: Juvenes Print.

Kyrö, P., Mylläri, J. & Seikkula-Leino, J. (2008): *Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulotuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämäisessä oppimisessä*. LTA, 3/08, 269–296.

Laakkonen, I. & Juntunen, M. (2009): Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Henkilökohtaiset ja avoimet oppimisen tilat. Teoksessa Viteli, J. & Östman, A. (toim.), *Tuovi 7, Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 –konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. s. 69–83. Tampereen yliopisto: Informaatiotutkimuksen ja interaktiivisen median laitos. Interaktiivisen median tutkimuksia 2.

Lave, J. (2009): The practice of learning. Teoksessa Illers, K. (ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words*. s. 200–208. New York: Routledge.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007): *Environments that Support Learning. An Introduction to the learning environments approach*. Finnish National Board of Education.

Manninen, J (2009): *Oppimisympäristöajattelu koulutuksen innovaationa?* Osoitteessa: <http://www.minedu.fi/euteemavuosi/Ajatuksia/manninen/?lang=fi>. (Luettu 3.5.2011.)

Mattila, P. & Miettunen, J. (2010): Luokkahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Teoksessa Vähähyppä, K. (toim.) *Koulu 3.0.*, s. 27–39. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2003): *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Opetusministeriö (2009): *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010): *Lukiokoulutuksen kehittämisen toimenpide-ehdotuksia valmisteleavan työryhmän muistio*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2010:14.

Ouakrim-Soivio, N. (2010): Lämpärisukupolvi haastaa käsityksiämme oppimisesta. Teoksessa Vähähyppä, K. (toim.) *Koulu 3.0.*, s. 40–44. Helsinki: Opetushallitus.

Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L. & Lipponen L. (2010): *Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä*. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2010:3. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Ruohotie, P. (2000): Conative Constructs in Learning. Teoksessa Pintrich, P. R. & Ruohotie, P. (eds.), *Conative Constructs and Self-regulated Learning*, s.1–30. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education.

Seikkula-Leino, J. (2007): Yrittäjyyskasvatuksen kehittyminen opetussuunnitelmauudistuksessa. Teoksessa Kyrö, P., Lehtonen, H. & Ristimäki, K. (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*, s. 104–127. Tampereen yliopisto, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007.

Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. (1996): Individual differences in affective and conative functions. Teoksessa Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, s. 243–310. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Tampereen yliopisto (2011). *Verkkotutor*. Osoitteessa: <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/avoinop.htm>. (Luettu 4.5.2011.)

Wenger, E. (2009): A social theory of learning. Teoksessa Illeris, K. (eds.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words*. s. 209–219. New York: Routledge.

Zaccaro, S. J., Ely, K. & Shuffler, M. (2010): The leader's role on group learning. Teoksessa Sessa, V. L. & London, M. (eds.), *Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations*. s. 193–215. New York: Taylor & Francis Group.

KM Anne Tiikkala & KT Jaana Seikkula-Leino

Yrittäjyyskasvatuksen arviointi sen kehittämisen näkökulmasta

Suomessa yrittäjyyskasvatuksen arvioinnista perus- ja toisella asteella on tehty muutama alustava tutkimus (mm. Tiikkala ym. 2010a; 2010b), mutta kansainvälisellä tasolla tutkimuksia yrittäjyyskasvatuksen arvioinnista näiltä koulutusasteilta ei juuri ole. Niin kansalliset kuin kansainvälisetkin yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin tutkimukset ovat keskittyneet korkea-asteelle (Fiet 2000a; 2000b; Klandt 2004; Shepherd 2004; Henry ym. 2005a; 2005b) ja erilaisten yrittäjyyskurssien arviointiin. On myös tutkittu sitä, millaisia vaikutuksia yrittäjyyskasvatuksella on uusien yritysten perustamiseen (mm. Hytti & O’Gorman 2004; Fayolle 2005; Barr ym. 2009; Boni ym. 2009). OECD:n raportti “Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship” vuodelta 2009 tarkastelee yrittäjyyskasvatuksessa käytettyjen kurssien ja ohjelmien arviointia lähinnä korkea-asteella. Raportissa todetaan, ettei kurssien arviointiin ole mitään mallia tai menetelmää, jota voitaisiin käyttää hyödyksi (OECD 2009, 22). Tällainen arviointimalli tai -menetelmä puuttuu kokonaan myös korkea-asteelta.

Yrittäjyyskasvatuksen, kuten monien muidenkin aihekokonaisuuksien, kasvatusvaikutukset näkyvät viivästyneinä. Tämä asettaa yrittäjyyskasvatuksen arvioinnille omat haasteensa, varsinkin perus- ja toisen asteen opetuksessa. Tutkimusten mukaan sitä, mitä arvioidaan, myös opiskellaan ja opitaan (mm. Virta 1999; Pickford & Brown 2006; Atjonen 2007; Silvennoinen 2008). Tästä syystä myös yrittäjyyskasvatuksen arviointi on syytä nostaa tärkeäksi kasvatustieteelliseksi tutkimus- ja kehittämisalueeksi.

Tämän artikkelin keskeinen tavoite on pohtia, mitä yrittäjyyskasvatuksen arviointi on, ja mitä sen pitäisi olla perus- ja toisella asteella sekä millaisia ovat siihen liittyvät haasteet. Käsittelemme aluksi arvioinnin käsitettä ja

arvioinnin lähtökohtia sekä tuomme esille erilaisia alustavia tutkimustuloksia. Lisäksi tarkastelemme yrittäjyyskasvatuksen arviointiin liittyvää arvokeskustelua, koska arvojen asettaminen on inhimillisen toiminnan, kuten koulutuksen ja opetuksen, arvioinnin lähtökohta (mm. House & Howe 1999). Lopuksi kiteytämme pohdinnassa, mihin teemoihin ja arvoihin yrittäjyyskasvatuksen arviointi perustuu perus- ja toisen asteen koulutuksessa. Toisin sanoen kokoamme kirjallisuuteen ja tutkimuksiin perustuen pohjaa yrittäjyyskasvatuksen arviointikehykselle perus- ja toisella asteella.

Arvioinnista

Englannin kielessä arvioinnista käytetään termejä *evaluation* ja *assessment*. *Evaluation*-termiä käytetään arvon määrittämisessä laaja-alaisesti esimerkiksi kouluyksiköiden tai koulutuspolitiikan tasolla. *Assessment*-termi käsittää edellistä suppeamman, etenkin yksilöön kohdistuvan arvion antamisen. Yksilöarviointia on esimerkiksi oppilasarviointi. Tällöin tarkoitetaan useimmiten esimerkiksi kurssien ja suoritusten arvostelua. (Hämäläinen ym. 2001,7.)

Arviointitiedon on tutkimustiedon tapaan oltava systemaattista ja siihen liittyvät olennaisesti aineiston keruu, analysointi ja tuloksista viestittäminen. Tällöin tulee ottaa huomioon tutkimukseen tyypillisesti liitettäviä seikkoja kuten luotettavuus, validius, uskottavuus ja avoimuus. (Väljärvi & Kupari 2010, 24.) Arvioinnilla tulisi aina olla selkeä tarkoitus (Atjonen 2007). Arvioinnilla on erilaisia tehtäviä, jotka muun muassa Chelimsky (1997, 10–11) ja Patton (1997, 64–72) jakavat kolmeen tyyppiin: tulosvastuuarviointi, tiedontuotantoarviointi ja kehittämisarviointi. Tässä artikkelissa keskitytään yrittäjyyskasvatuksen arviointiin sen kehittämisen näkökulmasta.

Leimu (2010, 34) listaa arvioinnin reunaehdot kolmelle eri tasolle: 1) järjestelmätaso, 2) ohjelmataso ja 3) yksilötaso. Yrittäjyyskasvatuksen arvioinnissa nämä voisivat tarkoittaa järjestelmätasolla yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen yhteiskunnallisia linjauksia sekä koulutuspoliittisia päätöksiä. Tällä hetkellä Suomessa yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen on panostettu järjestelmätasolla esimerkiksi viimeisten kolmen hallituskauden aikana sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön strategioissa. Puhuttaessa koulutussektorin ohjelmatasosta tarkoitetaan lähinnä opetussuunnitelmia. Yrittäjyyskasvatus on kirjattuna perusopetuksen ja toisen asteen opetussuunnitelmiin (Opetushallitus 2003; 2004), mutta opettajilla ei välttämättä ole valmiuksia toteuttaa sitä (Seikkula-Leino 2010). Toisaalta yrittäjyyskasvatus puuttuu monista opettajankoulutuksen opetussuunnitelmista ja strategioista (Opetusministeriö 2009). Tässä suhteessa suomalaiset opetussuunnitelmat ja ohjelmataason lähtökohdat eivät vastaa toisiaan.

Siirryttäessä arvioinnin kolmannelle tasolle keskitytään yksilöihin. Yksilötasolla arviointi on opetus- ja oppimistapahtuman arviointia. Muun muassa Perusopetuslain (628/98) 22. pykälässä sekä ammatillisesta koulutuksesta koskevan lain (630/98) 25. pykälässä todetaan, että oppilaan/opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan/opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin (ks. Perusopetuslaki 1998; Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998). Oppilaan/opiskelijoiden oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti” (Perusopetuslaki 1998). Lukiolain (629/98) 17. pykälässä todetaan edellisen lisäksi myös: ”Opiskelijalla on oikeus saada tieto arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta häneen” (Lukiolaki 1998).

Artikkelimme keskittyy yksilötasolle, muun muassa oppijan ja opettajan arviointiin. Edellä mainitut asiakirjat antavat perustan siihen, että arviointia tulisi yksilötasolla keskittää myös itsearviointiin suuntaan. Sen vuoksi painotamme yksilötason arvioinnissa itsearviointia, jolloin pyrimme antamaan suuntaviivoja siihen, mitä esimerkiksi oppilaan tai opettajan yrittäjyyskasvatuksen arvioinnissa tulisi huomioida.

Yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin lähtökohdat

Arvioinnin taustalla vaikuttavat fyysiset, ekologiset, ekonomiset, historialliset ja sosiokulttuuriset ympäristötekijät sekä eettiset arvolähtökohdat ja koulutuspoliittiset yleistavoitteet. Yksilötasolla vaikuttavat myös arvioitavan henkilökohtaiset taustatekijät, joita ovat mm. kasvuympäristön virikkeet, kodin resurssit niin välineellisellä kuin sosiokulttuurisellakin tasolla, opiskeluasenteet, yrittäminen sekä kodin ja toveripiirin tuki. (mm. Leimu 2010, 44–47.)

Pickford ja Brown (2006, 4) ovat esittäneet arviointia määrittävät viisi kysymystä, joiden ratkaisemiseksi tarvitaan useiden eri tahojen yhteinen näkemys:

- MITÄ arvioidaan? on arvokysymys.
- MIKSI arvioidaan? -kysymykseen liittyy eettistä pohdintaa.
- MITEN arvioidaan? on arvioinnin menetelmällinen kysymys.
- KUKA arvioi? -kysymys lähtee arvioitava-arvioija-suhteesta.
- MILLOIN arvioidaan? heijastelee myös eettisiä vaatimuksia.

Näitä kysymyksiä on tarkasteltu muun muassa kahdessa suomalaisessa yrittäjyyskasvatusta koskevassa tutkimuksessa. Ensimmäinen tutkimus tehtiin Suomessa marraskuussa 2008 (Tiikkala ym. 2010a) ja jälkimmäinen vuotta myöhemmin marras-joulukuussa 2009 (Tiikkala ym. 2010b). Tutkimusten

kohderyhmänä olivat perus- ja toisen asteen opettajat ja rehtorit sekä jälkimmäisessä myös yrittäjät ja yrittäjyyskasvatuksen materiaaleja tuottavien järjestöjen edustajat. Kaikki vastaajat olivat mukana yrittäjyyskasvatuksen kehittämishankkeissa, joten molempien tutkimusten otantaa voidaan kutsua valikoiduksi otannaksi. Kohdejoukko oli molemmissa tutkimuksissa pieni (2008: n=29 ja 2009: n=49). Tulosten yleistettävyyteen tulee näin ollen suhtautua kriittisesti.

Näiden tutkimusten tulosten perusteella yrittäjyyskasvatuksessa tulisi arvioida ensisijaisesti prosessia sekä oppijan sitoutumista, tahtoa ja motivaatiota. Sen jälkeen tulisi arvioida oppijan aktiivisuutta, innostuneisuutta ja omatoimisuutta ja viimeiseksi oppimistuloksia. 12 % vastaajista oli sitä mieltä, ettei yrittäjyyskasvatusta tarvitse arvioida lainkaan. Tämä oli yllättävä tulos ottaen huomioon, että vastaajat kuuluivat niin sanottuun valikoituun otantaan. Tutkimuksen mukaan tärkein syy yrittäjyyskasvatuksen arviointiin on, että motivaatio oppimiseen kasvaa. Tutkimuksen perusteella arviointi lisäksi suuntaa eteenpäin, rakentaa tulevaisuutta sekä antaa palautetta opettajalle. Siksi yrittäjyyskasvatuksen on perustuttava myös arviointiin. (Tiikkala ym. 2010b, 9.)

Tutkimuksen vastaajien mielestä tärkein menetelmä yrittäjyyskasvatuksen arviointiin on itsearviointi. Tämän jälkeen saivat mainintoja vertaisarviointi, portfolio, keskustelu ja lomake. Arviointi voisi vastaajien mukaan olla numeerista tai sanallista. Kyseisen tutkimuksen mukaan vain 2 % vastaajista antaisi yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin numeerisena. Samassa tutkimuksessa 38 % vastaajista oli kuitenkin sitä mieltä, että yrittäjämäisiä valmiuksia tulisi arvioida käyttäytymisen ja huolellisuuden arvosanan tapaan. (Tiikkala ym. 2010b.) Kuten Korkeakoski (2008, 208–209) sekä Linnakylä ja Atjonen (2008, 82–83) toteavat, on metodologisesti tarpeellista käyttää useita eri menetelmiä saman aiheen tai tehtävän arvioinnissa. Näin oletamme olevan myös yrittäjyyskasvatuksen kohdalla.

Itsearviointi on hyvä arviointimenetelmä myös yrittäjyyskasvatukseen, jos se on laadittu sekä opettajan tai kouluttajan että oppijan toimesta perusteellisesti. Itsearviointia varten tulisi asettaa selkeitä kriteerejä, joiden tulisi pohjautua yrittäjyyskasvatuksen viitekehukseen. Arviointia ei voi jättää pelkästään oppijalle, vaan opettajalla on aina kokonaisvastuu arvioinnista. Yrittäjyyskasvatuksen arvioinnille tulisi luoda arviointikehys, jonka pohjalta sekä opettajan että oppijan olisi helpompi asettaa kullekin tehtävälle itsearviointikriteeristö. Oppija itse nähtiin Tiikkalan ym. tutkimuksen mukaan tärkeimmäksi yrittäjyyskasvatuksen arvioijaksi. Toiseksi tärkein arvioija oli opettaja, ja kolman-

neksi tärkein ovat vanhemmat. Mielenkiintoista tutkimuksessa oli se, että reilu neljännes vastaajista (27 %) piti vanhempia kolmanneksi tärkeimpinä arvioijina yrittäjyyskasvatuksessa. Luonnollisesti vastaajat ajattelivat tässä tapauksessa nuoria oppijoita. Neljänneksi tärkeimpänä arvioijana pidettiin yrittäjiä ja viidenneksi tärkeimpänä elinkeinoelämän ja järjestöjen edustajia. Yksi avoimeen vastaukseen vastannut vastaaja piti oppijaryhmää tärkeimpänä arvioijana. Tämä onkin varteenotettava vaihtoehto yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin kehittämiseksi. (Tiikkala ym. 2010b.)

Tutkimuksen mukaan yrittäjyyskasvatusta on tärkeintä arvioida prosessin aikana. Toiseksi tärkein ajankohta on heti prosessin jälkeen ja kolmanneksi ennen prosessia. Vähiten tärkeänä pidettiin vaihtoehtoa ”viiveellä prosessin jälkeen”, johon vastaajat selvensivät vastaustaan vastaamalla kysymykseen ”Kuinka pitkän ajan jälkeen?”. Vastaajien mielestä sopiva aika vaihteli yhdestä viikosta kahteen vuoteen. Vaikka yrittäjyyskasvatuksen kasvatuskäytökset näkyvät vasta viiveellä, niitä on erittäin haastavaa arvioida pitkän ajan kuluttua varsinaisesta opetushetkestä. Tähän ongelmakenttään tulisi paneutua ja yrittää löytää siihen ratkaisuja. (Tiikkala ym. 2010b.)

Arvot arvioinnin taustalla

Arvo on se, minkä perusteella jotakin pidetään merkityksellisenä, hyvänä, arvokkaana tai muuna sellaisena (MOT 2010). Arvioinnissa on olennaista tunnistaa sekä arviointitoiminnan arvot että ne arvot, jotka liittyvät arviotavaan kohteeseen (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 200). Arvioinnin arvoja ovat pohtineet ja tähdentäneet mm. House (1980) ja House & Howe (1999). Arvioinnin keskeiset eettiset arvot Atjosen mukaan ovat reiluus ja oikeudenmukaisuus, validius ja reliaabelius, läpinäkyvyys sekä motivoivuus oppimaan. Lisäksi arvioinnin tulee olla vaativaa ja sen tulee mahdollistaa erinomaisuuden osoittamisen. (Atjonen 2007, 34–36.) Arvopäätöksiin vaikuttavat oikeudenmukaisuuden lisäksi vaikuttavuus, tehokkuus, hyväksyttävyyys sekä esteettinen eheys, sopusointuisuus ja yhtenäisyys. Suomessa kaiken koulutuspolitiikan ja näin myös arvioinnin kehittämisen keskeinen tavoite on tasa-arvo. (Lyytinen & Nikkanen 2008, 26–38.) Tasa-arvo toteutuu, kun käytetään erilaisia arviointitapoja.

Yrittäjyyskasvatuksen arvokeskustelu on puuttunut sekä Suomessa että kansainvälisellä tasolla. Arvoja, joita voisi liittää yrittäjyyskasvatukseen, on runsaasti. Näin ollen yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin suuntaaminen on ollut vaikeaa. Yrittäjyyskasvatukseen liittyvät arvot ovat sidoksissa muun muassa haasteisiin, luovuuteen, itsenäisyyteen, uuden oppimiseen, riippumattomu-

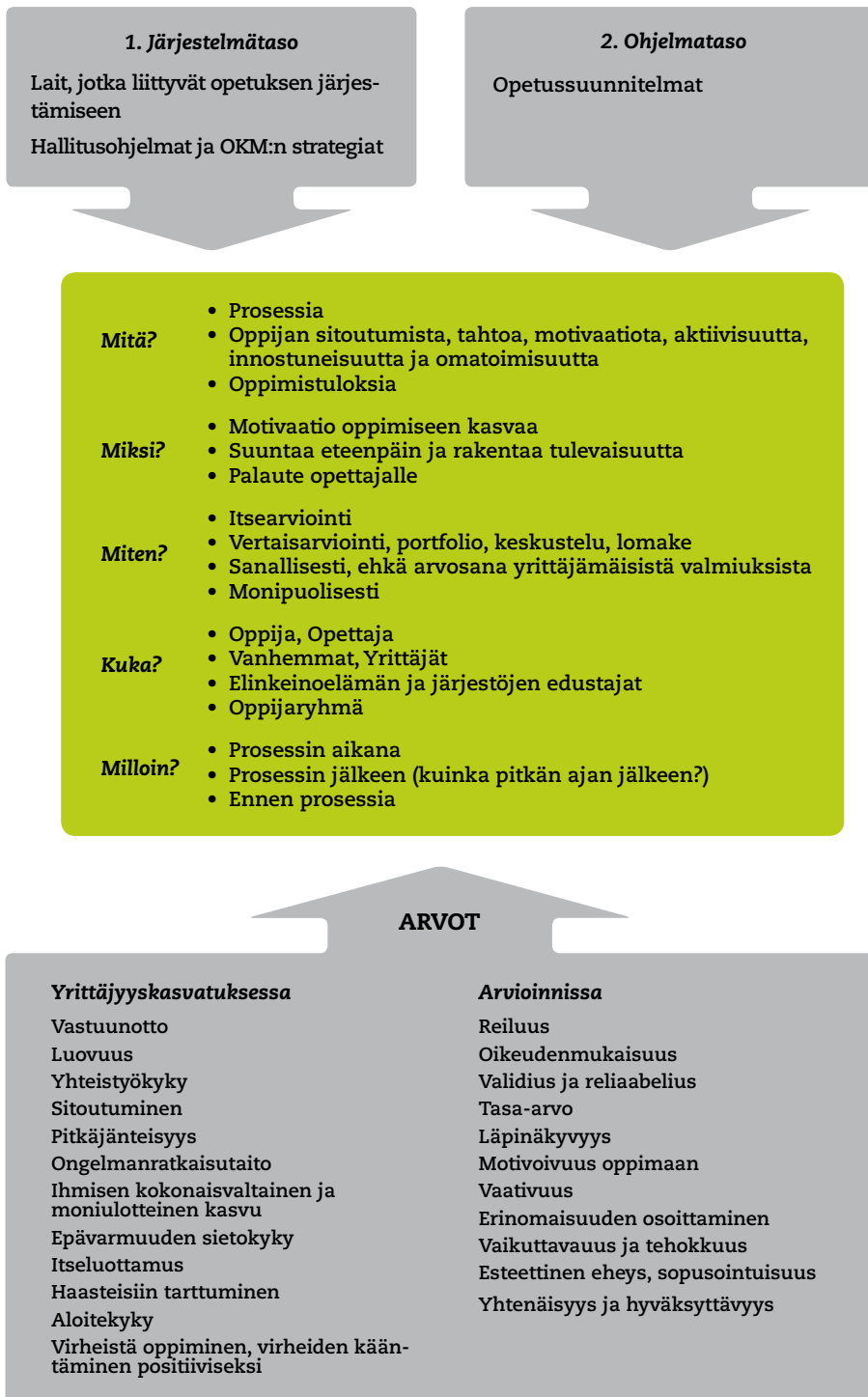
teen ja tulevaisuuteen (mm. Ristimäki 2004; Seikkula-Leino 2006; 2007; 2010). Levomäen (1998) mukaan koululaitos instituutiona edustaa ei-yrittäjämäisiä arvoja, kuten varmuutta, järjestelmällisyyttä, johtajuutta, tietämystä, turvallisuutta ja perinteitä.

Suomessa loppuvuodesta 2009 tehdyssä tutkimuksessa selvitettiin, mitkä seikat ovat tärkeimpiä yrittäjyyskasvatuksessa. Tutkimukseen oli valittu yhteensä 33 erilaista seikkaa, jotka kirjoittajien mielestä olisi syytä liittää yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen liittyvään keskusteluun. (ks. Tiikkala ym. 2010b.) Opetussuunnitelmista (Opetushallitus 2003; 2004) poimittiin muutamia yleisiä koulutukseen liitettävää arvoja, kuten tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Opetusministeriön julkaisemasta Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivoista (Opetusministeriö 2009) sekä Seikkula-Leinon (2006; 2007) opetusministeriölle tekemistä tutkimuksista poimittiin yrittäjyyskasvatukseen liitettäviä seikkoja, kuten luovuus, aloite- ja yhteistyökyky. Hornadayn (1982) listaamista yrittäjään liitettävistä ominaisuuksista poimittiin loput seikat, kuten sitoutuminen, vastuunotto ja virheistä oppiminen. Tutkimuksen tuloksena saatiin listattua 12 tärkeintä yrittäjyyskasvatuksen taustalla vaikuttavaa seikkaa, joita ei laitettu keskenään paremmuusjärjestykseen. Nämä seikat ovat: vastuunotto, luovuus, yhteistyökyky, sitoutuminen, pitkäjänteisyys, ongelmanratkaisutaito, ihmisen kokonaisvaltainen ja moniulotteinen kasvu, epävarmuuden sietokyky, itseluottamus, haasteisiin tarttuminen, aloitekyky sekä virheistä oppiminen ja virheiden kääntäminen positiiviseksi. Tämän tutkimuksen mukaan nämä seikat ovat yrittäjyyskasvatuksessa tärkeitä ja merkityksellisiä, eli niitä voidaan pitää siis yrittäjyyskasvatuksen arvoina. (Tiikkala ym. 2010b.)

Pohdinta

Olemme koonneet kuvioon 1 ne seikat, jotka voisi ottaa huomioon yrittäjyyskasvatuksen arvioinnissa. Leimu (2010, 34) jakaa arvioinnin järjestelmä-, ohjelma- ja yksilötasolle. Keskityimme tässä artikkelissa perus- ja toisen asteen koulutuksen yksilötasoon. Tälle tasolle poimimme Pickfordin ja Brownin (2006, 6) viisi arvioinnin peruslähtökohtaa, joihin saatiin alustavia vastauksia Suomessa syksyllä 2009 tehdystä tutkimuksesta (Tiikkala ym. 2010b).

Sekä järjestelmä- että ohjelmataso ohjaavat yrittäjyyskasvatuksessa yksilötason arvioinnin muodostumista. Näin perusopetukseen, ammatilliseen ja lukio-koulutukseen liittyvät lait, valtakunnalliset yrittäjyyskasvatuksen strategiat ja opetussuunnitelmat ohjaavat arvioinnin kehittymistä näillä koulutusasteilla. Yrittäjyyskasvatusta tulisi arvioida myös yksilötasolla, koska arviointi muun muassa motivoi oppimiseen (mm. Virta 1999; Pickford & Brown 2006; Atjonen



Kuvio 1. Arvot sekä järjestelmä- että ohjelmatason näkökulmat yrittäjyyskasvatuksen yksilöarvioinnissa.

2007; Silvennoinen 2008). Lisäksi arviointi tuo oppimiseen tavoitteellisuutta, koska arviointi suuntaa eteenpäin ja rakentaa tulevaisuutta (ks. Tiikkala ym. 2010b). Myös opettaja saa palautetta opetuksestaan ja oppilaiden kyvystä omaksua opetettua.

Yrittäjyyskasvatuksen luonne ja opetuksen järjestämiseen liittyvät lait kannustavat lähtemään itsearviointista yrittäjyyskasvatuksen arvioinnissa. Jotta arviointi olisi luotettavaa, olisi hyvä käyttää myös muita arviointitapoja, kuten vertaisarviointia, portfolioita, keskustelua ja mahdollisesti perinteistä arviointilomaketta. Arviointi on hedelmällisempää sanallisena kuin numeerisena. Yhtenä ideana voisi kuitenkin harkita yrittäjämäisten valmiuksien arviointia omalla arvosanalla käyttäytyminen ja huolellisuus -arvosanan tapaan. (ks. Tiikkala ym. 2010b.)

Arvioinnin tulisi perustua ennalta asetettuihin kriteereihin, jotka voidaan johtaa opetettavan aihepiirin arvomaailmasta. Yrittäjyyskasvatuksen arvopohjaa ei ole vielä varsinaisesti rakennettu, mutta voidaan todeta, että esimerkiksi vastuunotto, luovuus ja yhteistyökyky ohjaavat voimakkaasti yrittäjyyskasvatuksen arviointia. Lisäksi arvioinnissa tulisi ottaa huomioon arvioinnin yleiset arvot. Ihmisen kokonaisvaltainen ja moniulotteinen kasvu on kaikkeen suomalaiseen koulutukseen ja opetukseen yhdistettävä arvo, niin myös yrittäjyyskasvatukseen. Arviointia tehdään koko prosessin ajan, mutta sitä tulisi tehdä myös ennen prosessia ja sen jälkeen. Tällöin arvioijana toimii oppijan lisäksi opettaja, joka viime kädessä vastaa arvioinnin onnistumisesta. Lisäksi arviointiin kannattaisi ottaa mukaan myös vanhemmat, yrittäjät sekä koko oppijaryhmä. (ks. Tiikkala ym. 2010b.)

Olemme artikkelissa avanneet niitä tekijöitä, jotka ovat yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin taustalla perus- ja toisella asteella. Korkea-asteella arviointi on erilaista, mutta tämän artikkelin johtopäätöksiä voidaan hyödyntää soveltaen myös siellä. Yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen edellyttäisi sitä, että arviointi saisi sekä tutkimuksissa että käytännön toiminnoissa enemmän huomiota. Yrittäjyyskasvatuksen saama arvostus on sidoksissa myös siihen, että siihen liittyvää arviointia kehitetään kaikilla tasoilla – niin yksilön kuin ohjaus- ja järjestelmätason näkökulmista.

Olemme painottaneet viitekehyksessämme erityisesti arvoperustan huomioimista. Jatkossa viitekehystä tulisi kehittää. Miten esimerkiksi yrittäjyyskasvatuksen eri sisällöt, kuten sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys, voisivat ilmetä kehyksessä? Mitkä opetussuunnitelmista ja strategioista nousevat tekijät voisivat terävöittää viitekehysten muotoutumista? Tarkemman tutkimuksen avulla

olisi hyvä selventää, millainen on yrittäjyyskasvatuksen arvopohja. Miten arvopohja esimerkiksi eroaa eri maiden välillä? Vaikka kehyksessämme on vielä syvennettävää, se voi hyvinkin avata yrittäjyyskasvatuksen kehittäjille niitä perustoja, joiden pohjalta voi lähteä liikkeelle yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin kehittämässä ja miten arvot ilmenevät tässä kehyksessä.

Lähteet

- Atjonen, P. (2007): *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Barr, S., Baker, T. & Markham, S. (2009): Bridging the Valley of Death: Lessons Learned from 14 Years of Commercialization of Technology Education. *Academy of Management Learning & Education*, 8(3): 370–388.
- Boni, A. A., Weingart, L. R. & Evenson, S. (2009): Innovation in an Academic Setting: Designing and Leading a Business Through Market-Focused, Interdisciplinary Teams. *Academy of Management Learning & Education*, 8(3): 407–417.
- Chelimsky, E. (1997): The coming transformations in evaluation. Teoksessa Chelimsky, E. & Shadish, W. R. (eds.), *Evaluation for the 21st century. A handbook*, s. 1–26. Oaks: Sage.
- Fayolle, A. (2005): Evaluation of entrepreneurship education: behaviour performing or intention increasing? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, Vol. 2, No. 1: 89–98.
- Fiet, J. O. (2000a): The Theoretical Side of Teaching Entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16: 1–24.
- Fiet, J. O. (2000b): The Pedagogical Side of Entrepreneurship Theory. *Journal of Business Venturing*, 16: 101–117.
- Henry, C., Hill, F. & Leitch, C. (2005a): Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part 1. *Education + Training*, 47(2/3): 98–111.
- Henry, C., Hill, F. & Leitch, C. (2005b): Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part 2. *Education + Training*, 47(2/3): 158–169.
- Hornaday, J. A. (1982): Research about Living Entrepreneurs. Teoksessa Kent, C. A., Sexton, D. L. & Vesper, K. H. (eds.), *Encyclopedia of Entrepreneurship*, s. 26–27. Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall.
- House, E. (1980): *Evaluating with validity*. London: Sage.
- House, E. & Howe, K. (1999): *Values in evaluation and social research*. London: Sage.
- Hytti, U. & O’Gorman, C. (2004): What is ”enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training*, 46(1): 11–23.
- Hämäläinen, K., Peuhu-Voima, S. & Wahlén, S. (2001): *Institutional evaluations in Europe*. Helsinki: Enqa.

Klandt, H. (2004): Entrepreneurship Education and Research in German-Speaking Europe. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3): 293–301.

Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. (2010): Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista? Teoksessa Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. (toim.), *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista*, s. 199–202. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50.

Korkeakoski, E. (2008): Arvotietoisuus, teorialähtöisyys ja vaikuttavuus arviointimenetelmien kehittämisessä. Teoksessa Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.), *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. s. 201–215. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.

Leimu, K. (2010): Koulutuksen arviointityön kehystekijöitä tiedon vaikuttavuuden kannalta. Teoksessa Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. (toim.), *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista*, s. 31–60. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50.

Levomäki, I. (1998): *Arvojen moninaisuus tietoyhteiskunnassa*. Sitra. Helsinki: Hakapaino.

Linnankylä, P. & Atjonen, P. (2008): Arviointi, tutkimus ja arviointitutkimus koulutuksen tietotuotannossa. Teoksessa Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.), *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*, s. 79–98. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31.

Lukiolaki 21.8.1998/629.

Lyytinen, H. K. & Nikkanen, P. (2008): Arvottaminen on arvioinnin ydintä. Teoksessa Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.), *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*, s. 25–46. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31.

MOT (2010): *Kielitoimiston sanakirja 2.0*. Kielikone Oy.

OECD (2009): *Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship*, report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship. OECD.

Opetushallitus (2003): *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

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

Opetusministeriö (2009): *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Yliopistopaino.

Patton, M. Q. (1997): *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text*. (3rd edition) Thousand Oaks: Sage.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628 sekä perusopetuslain muutos 24.2.2003/32.

Pickford, R. & Brown, S. (2006): *Assessing skills and practice*. London: Routledge.

Ristimäki, K. (2004): *Yrittäjyyskasvatus*. Hamina: Oy Kotkan Kirjapaino Ab.

Seikkula-Leino, J. (2006): *Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus 2004–2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen*. Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Opetusministeriön julkaisuja 2006:22. Helsinki: Yliopistopaino.

- Seikkula-Leino, J. (2007): *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Helsinki: Yliopistopaino.
- Seikkula-Leino, J. (2010): Implementing entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive school. *Journal of Curriculum Studies*, Vol 43, No. 6: 4–34.
- Shepherd, D. (2004): Education Entrepreneurship Students about Emotion and Learning from Failure. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3): 274–287.
- Silvennoinen, H. (2008): Verkostomaisuus koulutuksen arvioinnin organisointitapana. Teoksessa Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.), *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*, s. 99–116. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31.
- Tiikkala, A., Ruskovaara, E., Rytkölä, T., Seikkula-Leino, J., Jussila, I. & Troberg, E. (2010a): Entrepreneurship education in Finnish basic level education: who, how, and what to evaluate? Teoksessa Neuvonen-Rauhala, M-L. (ed.), *The Proceedings of the 3rd International FINPIN 2010 Conference Innovation and entrepreneurship in Universities*. s. 138–148. University of Applied Sciences C: 72. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print.
- Tiikkala A., Ruskovaara E., Rytkölä, T., Seikkula-Leino, J. & Troberg E. (2010b): Evaluation and values of entrepreneurship education. Teoksessa *The 7th ESU Conference on Entrepreneurship 2010*, s. 45–67. Conference proceedings of ESU Conference 2010, University of Tartu.
- Virta, A. (1999): *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:65. Turku: Painosalama Oy.
- Väljärvi, J. & Kupari, P. (2010): Koulutuksen arvioinnin näkökulmat ja arviointien hyödyntäminen. Teoksessa Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. (toim.), *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista*, s. 21–29. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50.

Kirjoittajakuvaukset

KL Anne Ahvenharju toimii opinto-ohjauksen lehtorina ja luovan yrittäjyyden linjan koordinaattorina Hämeenlinnan Yhteiskoulun lukiossa sekä lukion opinto-ohjauksen pilottihankkeen Elämäni peilit ja polut koordinaattorina. Hänen lisensiaattityö, Pienryhmäohjaus lukiossa, käsittelee lukion opiskelijoiden yksilöllisiä ja yhteisöllisiä merkittäviä oppimiskokemuksia lukion ohjauksympäristössä. Lukion ohjausmenetelmien, erityisesti pienryhmäohjauksen lisäksi hänen kehittämiskohteenaan on opinto-ohjauksen ja yrittäjyyskasvatuksen yhteensovittaminen. Lisäksi luovuus ja erilaiset innovaatiotekniikat sekä luovuuskerhon eli kouluhautomotoiminnan kehittäminen kuuluvat Ahvenharjun intresseihin

PeD Bettina Backström-Widjeskog, enhetschef vid yrkeshögskolan Novia, enheten Jakobstad. Backström-Widjeskog disputerade för doktorsgraden 2008 vid Åbo Akademi, pedagogiska fakulteten, med avhandlingen Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsamhet. Hon har skrivit ett antal artiklar i ämnet och representerat den pedagogiska entreprenörskapsforskningen främst vid internationella konferenser och utvecklingsseminarier.

KL, KTM Heikki Hannula toimii lehtorina Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Vuodesta 2006 lähtien ammatillisessa opettajankoulutuksessa on vuosittain käynnistynyt yrittäjyyskasvatukseen painottuva opiskeluryhmä. Hannula on toiminut näiden ryhmien omaohjaajana. Hän on toiminut asiantuntijaopettajana yrittäjyyskasvatuksen valinnaisissa opinnoissa. Lisäksi hänen työtehtäviinsä on kuulunut tehtäviä erilaisissa yrittäjyyteen ja yrittäjyyskasvatukseen sekä työpaikkaohjauksen kehittämiseen liittyvissä projekteissa ja hankkeissa. Tällä hetkellä hän vastaa kansallisessa YVI -ESR-kehittämishankkeessa (opettajankoulutuksen yrittäjyyskasvatusta kehittävä hanke) erityisesti ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisen koordinoinnista.

KTT, dosentti Ulla Hytti työskentelee tutkimusjohtajana TSE Entre -tutkimusryhmässä Turun yliopiston kauppakorkeakoulussa. Lukuvuoden 2010-2011 hän toimi yrittäjyyden ma. professorina kauppakorkeakoulun Porin yksikössä. Hytti on väitellyt vuonna 2003 yrittäjäidentiteeteistä ja hänet on nimetty yrittäjä tutkimuksen dosentiksi vuonna 2007. Hytillä on lukuisia kotimaisia ja kansainvälisiä julkaisuja yrittäjyyskasvatukseen liittyen. Hytti osallistuu yrittäjyysopetukseen perus-, jatko- ja täydennyskoulutuksessa.

FM Tiina Karhuvirta toimii Kerhokeskus – koulutyön tuki ry:n erityissuunnittelijana vastaten osallisuuskasvatukseen liittyvistä toiminnoista. Hän vastaa yhdistyksessä erityisesti Nuorten parlamentti -toiminnan toteuttamisesta ja kehittamisestä, oppilaskuntien toiminnan kehittamisestä ja muista kansalaiseksi kasvuun liittyvien hankkeiden kehittamisestä. Hän on viime vuosina toiminut mm. Kansalaisyhteiskuntapolitiikan neuvottelukunnan osallisuusjajoston jäsenenä, eduskunnan koululaisportaalin ohjaus- ja kehittämisryhmän jäsenenä ja Opetushallituksen oppilaskuntafoorumin jäsenenä. Väitöskirjatyö käsittelee aktiivisen kansalaisen kasvamisen, kansalaisidentiteetin ja kansalaispätevyuden kysymyksiä peruskoulun jälkeisissä opinnoissa.

FM (Tartton yliopisto), FM (Helsingin yliopisto, biologian ja kemian opettaja) Merike Kesler on toiminut Kerhokeskus – koulutyön tuki ry:ssä tiedekasvatuksen erityissuunnittelijana vuodesta 2004. Kerhokeskuksen toimen lisäksi hän toimii vuonna 2011 European Union Contest for Young Scientists 2011 -kilpailun koordinaattorina Tekniikan Akateemisten liitto TEK:ssä. Tiedekasvatuksen kehittäminen ja tutkiminen ovat pääroolissa hänen työssään. Muun muassa täydennyskoulutuksien suunnitteleminen ja järjestäminen opettajille kuuluvat hänen työtehtäviin. Vuodesta 2006 hän on toiminut opettajana myös Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hän on julkaissut useita oppimateriaaleja. Väitöskirjatyössään keskeisenä hän käsittelee koulun ulkopuolisen tiedekasvatuksen merkitystä lapsen ja nuoren kehityksessä.

KT Helena Lehkonen työskentelee Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä ESR-rahoitteen YTYÄ-hankkeen projektipäällikkönä. Lehkonen on väitellyt tohtoriksi vuonna 2009 aiheenaan perusopetuksen rehtoreiden työssä selviytyminen. Helena Lehkonen on kirjoittanut useita artikkeleita yrittäjyyskasvatuksen käytänteistä perusopetuksessa sekä esittänyt YTYÄ-hankkeessa luotuja toimintoja laajasti kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimusseminareissa. Lehkonen kuuluu Yrittäjyyskasvatuksen tutkimusseuran hallitukseen.

KT, dosentti Heleena Lehtonen työskentelee tutkimusjohtajana Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikön luokanopettajan koulutuksessa. Hän on tutkinut ja kehittänyt oppimisympäristöjä ja koulukulttuuria focusoiden sekä lahjakkuuteen että marginalisoitumiseen. Lehtosen erityinen tutkimusintressi on kohdistunut yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöjen kehittämiseen ja hän on johtanut useita yrittäjyyskasvatuksen tutkimushankkeita.

KT Jaana Lepistö toimii käsityökasvatuksen yliopistotutkijana sekä Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön johtajana. Tutkimusalueita ovat käsityökasvatus ja yrittäjyyskasvatus, joista kirjoittajalla on useita kansallisia julkaisuja. Kirjoittaja on toiminut opettajankouluttajana 19 vuotta. Tällä hetkellä kirjoittaja toimii Opettajankoulutuslaitoksen, Rauman yksikön Yrittäjyys- ja kansalaiskasvatus -opintojakson vastuuhenkilönä sekä opettajana. Kirjoittaja on valtakunnallisen Yrittäjyyskasvatusta opettajankoulutukseen – hankkeen 2010–2013 (YVI) Rauman yksikön osahankkeen vastuuhenkilö. Lepistö on kansallisen YES-hankkeen maakunnallisen YES-tiimin jäsen Satakunnassa (asiantuntijuusalueena pedagoginen yrittäjyyskasvatus) sekä Satakunnan korkeakoululaitoksen strategian yrittäjyysryhmän jäsen.

KTT Timo Pihkala toimii johtamisen ja organisaatioiden professorina, erityisalueenaan yrittäjyys Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa. Pihkala on Lahdessa toimivan innovaatiotutkimukseen keskittyvän LUT Lahti School of Innovation-yksikön johtaja. Tutkimusta hän on viime vuosina tehnyt lähinnä yrittäjyyden, innovointitoiminnan, henkilöstöjohtamisen ja yritysten verkostoitumisen alueelta. Tämän hetken keskeisimmät tutkimuskohteet ovat yrittäjyyskasvatus, perheyrittysten johtaminen ja innovaatioverkostot.

KTM Elena Ruskovaara työskentelee projektipäällikkönä Lappeenrannan teknillisen yliopiston (LUT) Koulutus- ja kehittämiskeskuksessa. 2000-luvun alusta Ruskovaara on työskennellyt perus- ja toisen asteen opettajien täydennyskoulutusten piirissä. Hänen tutkimus- ja kehittämistäinnostuksensa kytkeytyvät erityisesti yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin sekä mittaamisen haasteisiin. Ruskovaara koordinoi useampaa kansallista sekä kansainvälistä yrittäjyyskasvatushanketta LUT:ssa.

YTM Tiina Rytkölä työskentelee erityissuunnittelijana Kerhokeskus – koulutyön tuki ry:ssä vastuualueenaan yrittäjyyskasvatus. Tällä hetkellä Rytkölä on mukana Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo -ESR kehittämishankkeessa sekä YVI -ESR kehittämishankkeessa sekä näiden hankkeiden tutkimustoiminnassa. Taustaltaan Rytkölä on yhteiskuntatiedon ja historian opettaja.

KT Jaana Seikkula-Leino työskentelee Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa yrittäjyyskasvatuksen professorina (ma). Lisäksi hän on Turun yliopiston normaalikoulussa projektijohtajana. Seikkula-Leino on myös yrittäjyyskasvatuksen dosentti Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa, Rauman yksikössä. Seikkula-Leinolla on lukuisia kansallisia ja kansainvälisiä julkaisuja mm. yrittäjyyskasvatuksen alueelta.

KM Anne Tiikkala on Turun yliopiston normaalikoulun lehtori, mutta toimii tällä hetkellä päätoimisesti projektisuunnittelijana kahdessa eri yrittäjyyskasvatuksen kehittämishankkeessa. Lisäksi Tiikkala tekee väitöskirjaa yrittäjyyskasvatuksen arvioinnista. Hänen tutkimusintressinään on yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen kansainvälisellä tasolla. Erityinen mielenkiinnon kohde on yrittäjyyskasvatuksen ja sen arvioinnin taustalla vaikuttavat arvot, jotka ohjaavat sekä yrittäjyyskasvatuksen kehittämistyötä että sen arviointia.

FM Pieta Tukkimäki-Hildén on Hämeenlinnan Yhteiskoulun lukion rehtori. Koulussa toimii pääsykokeellinen Luovan Yrittäjyyden linja, jonka opetussuunnitelma pitää sisällään 20 yrittäjyyskasvatuksen kurssia, ja hän on toiminut yrittäjyyskasvatusvalmentajana lukuisilla lukion yrittäjyyskasvatuskursseilla. Tukkimäki-Hildén on suunnitellut Hämeenlinnan kaupungin lukiokoulutuksen opettajille sosiaalisen median koulutuksen osana Avoimet Verkot Oppimiseen (AVO) hanketta (2009-2011) ja toiminut ohjaajana Vinkiverkko -hankkeen pilotoimassa Sosiaalisen median lukiokursseissa. Lisäksi Tukkimäki-Hildén toimii valtakunnallisessa Y-love yrittäjyyslukioverkostossa aluekoordinaattorina ja jatkohankkeen johtoryhmässä. Erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat uudenlaiset pedagogiset mallit yhdistettynä yrittäjyyskasvatukseen ja eheytyvään opetukseen.

PhD Tony Wagner on Harvardin yliopistossa työskentelevän Change Leadership Group CLG johtaja ja kasvatustieteilijä. Hän on työskennellyt yli 35 vuotta kasvatuksen ja koulutuksen parissa, ensin opettajana ja rehtorina sitten opettajankoulutuksen professorina Harvardin yliopistossa, jossa hän suoritti myös tohtorin tutkintonsa kasvatustieteessä. Wagner on julkaissut lukuisia opetuksen sisältöön, koulutuspolitiikkaan ja koulujen johtamiseen liittyviä kirjoja. Hänen argumenttinsa on, että selvitäkseen tulevaisuuden yhteiskunnassa ja globaalin tietotalouden kautta muuttuneessa työelämässä, nuoret tarvitsevat avaintaitoja lukemattoman pikkutiedon sijaan. Nykyisellään nuoremme jättävät koulun valmistautuneina tehtäviin ja työhön, joka häviää tai on jo hävinnyt yhteiskunnastamme. Tutkimuksissaan Wagner on selvittänyt, millaista muutosta tämä murros edellyttää kouluissa ja koulutusjärjestelmissä ja kuinka tuota muutosta pitäisi johtaa, jotta se olisi hallittua.

Koulutuksen tehtävä on antaa lapsille ja nuorille valmiudet hyvään elämään. Opettajalla on tässä keskeinen rooli: hän saattaa alkuun pitkäjänteisen oppimisprosessin, joka kantaa parhaimmillaan läpi elämän. Yrittäjyyskasvatus tarjoaa pedagogille menetelmiä, joilla hän voi kannustaa oppijaa elinikäisen oppimisen polulle: aktiiviseen tiedonhankintaan, ongelmanratkaisuun ja yritteliäiseen elämänasenteeseen.

Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen on moniääninen artikkelikokoelma, jossa yrittäjyyskasvatuksen eturivin tutkijat tarkastelevat yrittäjyyskasvatusta koulutusjärjestelmän eri osa-alueilla aina erityisopetuksesta opettajankoulutukseen.

Julkaisu on tarkoitettu koulutuksen ja koulutusjärjestelmän kehittäjille, opetuksen ammattilaisille sekä opettajaksi opiskeleville ja heidän kouluttajilleen. Voisiko koulu olla oppimisympäristö, josta ei puutu uskallusta erilaisille pedagogisille ratkaisuille ja kokeiluille, jossa erilainen osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan, ja jossa ilmavirta käy avoimista ovista yhteiskuntaan?



KERHOKESKUS

Mariankatu 15 A 11

00170 Helsinki

Puh. 09 6962 440

kerhokeskus@kerhokeskus.fi

www.kerhokeskus.fi

