

HEIKKI HANNULA

Yrittäjyyskasvatus ammatillisen
opettajankoulutuksen
opetussuunnitelmassa

Tapaustutkimus HAMK

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa





HEIKKI HANNULA

Yrittäjyyskasvatus ammatillisen
opettajankoulutuksen
opetussuunnitelmassa

Tapaustutkimus HAMK
Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Pinni B:n luentosalissa 1097, Kanslerinrinne 1, Tampere,
25. päivänä syyskuuta 2015 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

HEIKKI HANNULA

Yrittäjyyskasvatus ammatillisen
opettajankoulutuksen
opetussuunnitelmassa

Tapaustutkimus HAMK
Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa

Acta Universitatis Tamperensis 2089
Tampere University Press
Tampere 2015

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla Tampereen yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2015 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Myynti:
verkkokauppa@juvenesprint.fi
<https://verkkokauppa.juvenes.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 2089
ISBN 978-951-44-9891-6 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1583
ISBN 978-951-44-9892-3 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Esipuhe

Olen suunnitellut väitöskirjan tekemistä enemmän tai vähemmän vakavalla mielellä jo ainakin 15 vuoden ajan. Tutkimusidea on muuttunut useaan kertaan, mutta keskeisin käsite on pysynyt samana. Alusta asti minulle oli selvää, että haluan tutkia yrittäjyyskasvatusta. Koin, että siinä yhdistyvät kaksi aiempaa koulutustani ja osaamisaluettani. Kauppätieteiden maisterina ja yhteensä 11 vuotta kauppaopettajan työtä tehneenä koin yrittäjyyden ja yritystoiminnan olleen tuon ajan opetustyöni ytimessä. Kasvatustieteellinen koulutus ja opetustyö ensin ammatillisena opettajana ja sittemmin jo runsaan 13 vuoden ajan opettajankouluttajana, puolestaan fokusoiivat mielenkiintoani inhimilliseen kasvuun ja oppimiseen.

Ensimmäisenä haluan kiittää vastaväittäjäni, dosentti Timo Luopajarveä asiantuntevista palautteista. Hänen työhistoriaansa tutustuminen vakuutti minut siitä, että hän on juuri oikea henkilö tutustumaan tässä väitöskirjassa esitettyihin väitteisiin ja antamaan niistä asiaankuuluvaa palautetta. Vakuutuin myös siitä, että hänen palautteellaan on niin sanottua katu-uskottavuutta, johon minun on syytä suhtautua nöyränä ja kiitollisena sekä ottaa siitä opiksi vastaisissa tehtävissäni niin tutkimuksen kuin käytännön työtoiminnankin tasolla.

Yrittäjyyskasvatuksen käsitteeseen tutustuin ensimmäistä kertaa joskus 1990-luvun alkupuolella toimessani Valkeakosken Seudun Kauppaoppilaitoksen Yritystalous ja hallinto –nimisen oppiaineen lehtorina ja oltuani siinä roolissa kuuntelemissa erästä yleisöluentoa. Siinä kerrottiin mielikuvista, joita sana yrittäjyys tutkimuksen mukaan ihmisissä herättää. Mielikuvat eivät suinkaan olleet niin negatiivisävytteisiä, kuin edellisten vuosikymmenten ajan ”virallinen henki” antoi ymmärtää. Samalla kuulin, että yrittäjyys on ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapa työnteekoon. Muistan tämän väittämän vaikuttaneen silloin ajatteluuni yrittäjyydestä hyvin voimakkaasti. Juuri siksi ole erittäin iloinen, että sain työni esitarkastajaksi henkilön, joka nuo ajatukset tuolloin esitti. Haluankin suuresti kiittää myös käsikirjoitukseni toisena esitarkastajana toiminutta emeritus professori Matti Koirasta sekä näistä alkuperäisistä ajatusaihoista että esitarkastusvaiheessa saamistani rakentavista ja kannustavista palautteista.

Dosentti Seija Mahlamäki-Kultasella on ollut tämän väitöskirjan syntymisessä erittäin tärkeä kaksoisrooli. Työn ohjaajana hän on tarjonnut korvaamatonta tukea

lukemalla tekstejäni eri vaiheissa ja antamalla niihin teräviä ja rakentavia kommenttejaan. Olen myös saanut useita arvokkaita lukuvinkkejä tuoreista ja vähemmän tuoreistakin väitöskirjoista ja muista tieteellisistä tuotoksista, joihin minun kannattaa tutustua sisällöllisesti tai menetelmällisesti, joskus molemmista näkökulmista. Myöhemmässä kappaleessa palaan Seijan rooliin esimiehenä, mutta tässä kappaleessa haluan kiittää Seija Mahlamäki-Kultasta ohjauksesta ja tuesta, joita olen pyytäessäni aina saanut.

Se, että sain tämän jossain vaiheessa jo ”ikuisuusprojektiksi” muodostuneen prosessin päätökseen, tarvitsi näin jälkikäteen arvioiden merkittävän ulkopuolisen sysäyksen. Sellaiseksi muodostui Opetushallituksen hallinnoima ja Euroopan Sosiaalirahaston rahoittama YVI-hanke (2010 – 2013), joka tarjosi minulle kolmen vuoden ajan mahdollisuuden käyttää osan työajastani projektin hyväksi. Projektityöhön kuului monipuolisen käytännöllisen toiminnan lisäksi tutkimustyötä ja siihen olennaisesti liittyvää artikkelien kirjoittamista. Hankkeen turvin sainkin kirjoitettua tähän väitöskirjaan kuuluvat neljä tutkimusartikkelia. Se tarjosi monipuolisten työtehtävien ohella myös mahdollisuuden osallistua hankkeen omaan tutkimusryhmään, jonka tapaamiset ja verkkofoorumi tarjosivat erinomaiset mahdollisuudet omien tutkimusideoiden kypsyttelyyn. Tästä ja koko hankkeesta haluan kiittää projektipäällikköä, dosentti Jaana Seikkula-Leinoa, jonka kanssa sain tehdä läheistä yhteistyötä koko hankkeen ajan saaden tärkeää tukea niin hankkeen yleisissä edistämistoimissa kuin artikkelien taustalla olleiden tutkimusprosessien kehittämisessä ja toteutuksissa.

YVI-hankkeessa oli mukana merkittävä joukko muitakin suomalaisia yrittäjyyskasvatuksen toimijoita, joille kaikille olen kiitoksen velkaa. Erityisesti kuitenkin haluan nostaa esille projektipäällikkö, KTT Elena Ruskovaaran, jonka kanssa toimmme YVI-hankkeen Pedagoginen kehittäminen –tavoitteen parissa ja kehitimme Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa aiemmin luodun Yrittäjyyskasvatuksen mittariston© pohjalta opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatustoiminnan arviointiin oman mittariston. Yhteistyö on ollut mutkatonta ja tuloksellista ja onneksi se myös jatkuu. YVI-hankkeessa eräänlaisena työparinani toimi KT Anne Tiikkala, jonka kanssa vastasimme, Anne yleissivistävän puolen ja minä ammatillisen puolen opettajankoulutuksen yrittäjyyskasvatuksen kehittämisestä. Myös Annen kanssa toimintamme on ollut mutkatonta ja tuloksellista. Haluan kiittää Elenaa ja Annea paitsi näistä yhteisistä arkisista yhteistyön muodoista, myös yhteiskirjoitusprosesseista. Yksi Jaanan, Elenan ja Annen kanssa yhteiskirjoituksena laadittu artikkeli päättyi tämän väitöskirjan liitteeksi, mistä vielä erikseen kiitos kaikille.

YVI-hankkeen itsensä lisäksi olen erityisen kiitollinen Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun esimiehelleni, Yksikön johtaja Seija Mahlamäki-Kultaselle, Tutkimusjohtaja Martti Majurille ja silloiselle Opetusjohtaja Leena Nikanderille, jotka ottivat YVI-hankkeen vaatiman resursoinnin huomioon minulle työtehtäviä jakaessaan ja osaltaan näin varmistivat tämän väitöskirjan kirjoittamiseen tarvittavat voimavarat. Leena Nikander antoi lisäksi lähiesimiehenä ja YVI-hankkeen ohjausryhmän jäsenenä minulle erittäin arvokasta tukea artikkelien kirjoittamiseen. Esimiesteni lisäksi haluan esittää kiitokseni myös lukuisille kollegoilleni, jotka ovat osallistuneet niin artikkelien taustalla olevaan toimintaan kuin kirjoittamisprosessin aikaisiin pohdintoihinkin. En halua kuitenkaan luetella tässä erikseen nimiä. Kiitän kuitenkin erikseen pedagogista kehittämissryhmää ja sen jäseniä väheksymättä kaikkien muidenkaan kollegoiden panosta.

Tähän väitöskirjaan olen valinnut ainoastaan artikkelit, jotka olen joko kirjoittanut yksin tai joissa olen toiminut artikkelista vastaavana ykköskirjoittajana. Haluan kuitenkin esittää lämpimät kiitokset kaikille YVI-hankkeen aikaisille yhteiskirjoittajille, joista aiemmin mainitsinkin kolme. Olen ottanut tähän työhön mukaan myös toisen yhteiskirjoitetun artikkelin, jonka tuottamisesta haluan kiittää yliopettaja Markku Kuivalahtea, lehtori Taru Dorraa ja opiskelija Tarja Hallavainiota. Uskoakseni olemme toisiamme tukien ja kannustaen onnistuneet saavuttamaan koko opettajankoulutuskenttää koskevaa uutta yrittäjyyskasvatustietoa, josta on Köydenpuojan pedagogiikaksi ristityn pedagogisen mallin kautta kehittymässä erittäin mielenkiintoisia avauksia.

Lopuksi haluan kiittää läheisimpiäni. Vanhempiani Ulla ja Matti Hannulaa kiitän elämän eväistä ja ohjauksesta opin tielle silloinkin, kun se ei olisi välttämättä niin maistunut. Tärkein lähituki on tietenkin tullut perheeltä. Vaimoni Tuija ja tyttärenteni Henriikka ja Heidi: Vaikka en sitä yleensä suusanallisessa viestinnässä osaakaan sanoiksi pukea, niin yritän ilmaista tässä kiitollisuuteni siitä, että olen saanut ja saan elää kanssanne arjen ja juhlan, ilot ja surut. Se on ollut tärkeintä tukea myös tälle väitöskirjaprosessille. Ja Henriikalle haluan antaa vielä erityiskiitoksen tämän kirjallisen raportin taittamisesta.

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen pääkysymys on, miten ammatillisten opettajaopiskelijoiden yrittäjyyskasvatusosaamista voidaan kehittää opetussuunnitelman avulla. Kysymys lähtee siitä olettamuksesta, että yrittäjyyskasvatuksen edistäminen on tavoittelemisen arvoista ja on tärkeää tuottaa uutta tietoa yrittäjyyskasvatuksen asemasta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Tutkimuksen toisena tavoitteena tiedon tuottamisen lisäksi on kehittää ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa toimintatutkimuksellisen otteen avulla.

Tutkimuskokonaisuuden perustana on neljää erillistä artikkelia varten tehty tutkimustyö. Ensimmäisessä vaiheessa tutkittiin, miten yrittäjyyskasvatus näkyy ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Toisessa vaiheessa tutkittiin opettajankouluttajien toimintaa yrittäjyyskasvatuksen edistämisen näkökulmasta. Kolmannessa vaiheessa kokeiltiin yhdessä ammatillisen opettajankoulutuksen ryhmässä normaalia yrittäjämäisempää opiskelutapaa ja neljännessä vaiheessa tutkittiin opetussuunnitelmaan kirjoitettujen yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatustavoitteiden toteutumista opettajaopiskelijoiden käsityksinä. Kussakin vaiheessa tulokset koottiin omaan artikkeliinsa, jotka ovat tämän tutkimusraportin liitteinä.

Jokaisessa artikkelissa tutkimustehtävä on sidottu omaan, juuri sitä artikkelia varten kehitettyyn viitekehykseensä. Raportin ensimmäisenä osana olevassa yhteenvedo-osassa tarkastellaan yrittäjyyskasvatuksen teoreettisia lähtökohtia ja tähänastisia tuloksia yleisellä tasolla.

Tutkimuskokonaisuus on tehty toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Tutkimuksen pohjana on suunnitelma ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisestä yrittäjyyskasvatukselle asetettujen tavoitteiden (Opetusministeriö 2009, 30) suuntaisesti. Suunnittelun tueksi tutkittiin ammatillisten opettajakorkeakoulujen sen hetkiset opetussuunnitelmat ja niiden tarjoamat mahdollisuudet yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Lisäksi tutkittiin opettajankouluttajien toimintaa erityisesti yrittäjyyskasvatuksen edistämisen näkökulmasta. Toimintaa kehittäviksi interventioiksi suunniteltiin kaksi pilottikokeilua, joista toisessa kehitettiin opetussuunnitelmaan liittyvää toteutusta entistä yrittäjämäisempään suuntaan. Toisessa kokeilussa tutkittiin opetussuunnitelmaan integroitujen yrittäjyyskasvatustavoitteiden toteutumista kahdessa opiskelijaryhmässä. Molemmissa kokeiluissa

tieto syntyi havainnoitavana olleesta toiminnasta. Havaintoja peilattiin asetettuihin tavoitteisiin ja niiden merkityksiä analysoitiin ja refleктоitiin.

Tutkimus tuo uutta tietoa yrittäjyyskasvatuksesta käytävään keskusteluun erityisesti ammatillisen opettajankoulutuksen näkökulmasta. Ammatillinen koulutus osuu usein ajallisesti hyvin lähelle henkilön työllistymistä ja ammattiin ryhtymistä. On tärkeää, että ammatilliset opettajat kykenevät opettamaan ja ohjaamaan opiskelijoitaan ammattiin ryhtymisen erilaisiin vaihtoehtoihin monipuolisesti ja yrittäjyys yhtenä varteenotettavana vaihtoehtona. Siksi yrittäjyyskasvatuksen merkityksen voidaan katsoa olevan erityisen suuri juuri ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja sen opetussuunnitelmissa.

Tavoiteltaessa yrittäjyyskasvatuksen kehittämistä ammatillisessa opettajankoulutuksessa, tavoitteet on myös kirjoitettava opetussuunnitelmaan. Jos näin ei tehdä, niin pelkät suulliset suunnitelmat ja puheet jäävät helposti toteutumatta. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista kuvaavat lauseet ja virkkeet tulee kirjoittaa yrittäjyyteen liitettävää osaamista kuvaaviksi. Niiden tulee myös olla linjassa sekä keskenään että organisaation strategioiden ja muiden tavoitteiden kanssa. Lisäksi opetussuunnitelman menetelmäratkaisuja ohjaavat virkkeet tulee kirjoittaa siten, että ne tukevat yrittäjämäistä toimintaa. Tutkimus osoittaa yhtäältä, että menetelmällisillä ratkaisuilla on suuri merkitys yrittäjämäisen käyttäytymisen oppimisessa ja toisaalta opetussuunnitelmaan kirjoituilla tavoitelauseilla on mahdollista ohjata opetuksen toteutusta ja vaikuttaa myös oppimistuloksiin.

Avainsanat: yrittäjyyskasvatus, yrittäjyyskasvatusosaaminen, yrittäjämäisyys, ammatillinen opettajankoulutus, opetussuunnitelma, toimintatutkimus

Abstract

The main question of this study is: How the vocational teacher students' competence on Entrepreneurship Education (EE) could be developed by curriculum? There is an assumption, that fostering EE is worth pursuing and it is important to produce new knowledge about the position of EE in vocational teacher education in Finland. To produce new knowledge in this study, the curriculum of the vocational teacher education has been developed by action research as a method.

Behind this report is the work done for four separated articles. First step was to study how Entrepreneurship Education is written in the curricula of Finnish vocational teacher education units. The second step was to study the activities of teacher educators from the point of view of EE. Third step was to make an experiment in a group of vocational teacher students by studying more entrepreneurially than normally. And finally the fourth step was to study the experiences of the vocational teacher students on the realization of the written EE-objectives in the curriculum. Each step was described in the article of its own.

Each article has its own frame developed exactly for it. The first part of this report summaries the results but it also deals the theories of Entrepreneurship Education and the results until now in general. It also describes the special frame of this research.

This study package has been done as an action research. An action research is often an intervention to make something to work better. The circle of action research involves four steps: Planning, Acting, Observation and Reflecting. The study is based on the plan of developing the curricula of vocational teacher education according to the objectives set by the Finnish Ministry of Education (2009). To begin the process, the strategic plans and the curricula of the vocational teacher education units were acquired and the possibilities and the opportunities from the point of view of Entrepreneurship Education were studied. There were also studied the activities of the teacher educators especially from the point of view of Entrepreneurship Education. Based on the results of these studies, we found out two interventions and made plans for them. In the first pilot there were developed an implementation of vocational teacher education to the more entrepreneurial orientation. The other pilot concentrates on the objectives of Entrepreneurship Educa-

tion integrated in the curriculum and how they will be implemented in the activities of two groups of Teacher Students. In both pilots the knowledge was created in the real observable activities. The observations and meanings were analyzed and reflected with the competence-based objectives of the curriculum.

This study is innovative because it is the first study of Entrepreneurship Education especially in vocational teacher education in Finland but maybe also in wider area because the Finnish system of vocational teacher education is unique. The students in vocational education are usually entering to working life and should see the diverse possibilities among them entrepreneurship. That is why also the vocational teacher education has good possibilities to affect in the implementations of vocational education.

As the main results of this study we can say, that in the pursuit of development of Entrepreneurship Education in vocational education, the objectives have to be written in curriculum. If it has not been done, the mere oral plans will easily be unrealized. According to this study we can say that the phrases and sentences have to be written in curriculum describing also the objectives of Entrepreneurship Education. They should also be in line both with each other and with the strategies of the organizations. In addition the phrases and sentences dealing with the pedagogy and methods will be written to support entrepreneurial activities. The study shows that the used methods have a great importance in learning entrepreneurial behavior. It also shows that it is possible to direct the implementation of the teaching and impact on the learning outcomes by writing the wanted things in curriculum.

Keywords: Entrepreneurship Education, Entrepreneurial, Vocational Teacher Education, Curriculum, Action Research

Tutkimusartikkelit ja tutkijan kontribuutio niissä

Hannula, H. 2011. Ammatillinen opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta kehittämässä. Teoksessa Rytkölä, T., Ruskovaara, E. ja Järvinen M.R. (toim.) 2011 Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Vammalan kirjapaino Oy, Sastamala, 31 - 41

Heikki Hannula on artikkelin ainoa kirjoittaja ja vastaa tekstistä itse. Artikkelit tuottaa tietoa yrittäjyyden edistämisestä ja yrittäjyyskasvatuksen asemasta ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa syksyllä 2010.

Hannula, H., Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J. & Tiikkala, A. 2012. Evaluating Finnish teacher educators as entrepreneurship educators. Kalliola, S., Kettunen, P., Eskelinen, O., Kosonen, K-J., Rostila, I. ja Leander, A. Improvement by Evaluation – Peer Reviewed Full Papers of the 8th International Conference on Evaluation for Practice: “Evaluation as a Tool for Research, Learning and Making Things Better”. University of Tampere. School of Humanities and Sciences Unit at University Consortium of Pori. <http://tampub.uta.fi/english/>, 101 - 109

Heikki Hannula on artikkelin pääkirjoittaja vastaa artikkelin tekstistä kokonaisuudessaan. Kyselyn tuottaman datan pohjalta hän kokosi tulokset ja teki analyysit. Niitä käsiteltiin kirjoittajien kanssa yhdessä ja artikkeliin tehtiin tarvittavat muutokset. Teoreettisen viitekehyksen ja pohdinnan kirjoittajat laativat yhdessä. Artikkelit tuottaa tietoa opettajankouluttajien yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta edistävästä toiminnasta loppuvuodesta 2011.

Hannula, H., Dorra, T., Kuivalahti, M. & Hallavainio, T. 2013. Learning to be Entrepreneurial in Vocational Teacher Education. In Egitania Scientia – ANO 7; Entenp Special Edition 2013, 39 - 55

Heikki Hannula on artikkelin ensimmäinen kirjoittaja ja vastaa tekstistä kokonaisuutena. Hän kirjoitti artikkelin teoreettisen viitekehyksen. Markku Kuivalahti ja Taru Dorra toimivat pilottiryhmän opettajankouluttajina ja tiedon kerääjinä. Tarja Hallavainio kokosi datan, esitteli kyselyiden tulokset ja teki alustavia johtopäätöksiä. Heikki Hannula kokosi artikkeliin sopivat tiedot ja tulokset sekä kirjoitti artikkelin johtopäätökset. Artikkelit tuottaa tietoa Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisten opettajaopiskelijoiden kokemuksista yrittäjämäisestä opettamisesta ja oppimisesta.

Hannula, H. 2014. Yrittäjyyskasvatuksen integrointi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa Teoksessa Seikkula-Leino, J., Tiikkala, A. ja Yöntilä,

L. (toim.) Yrittäjyyskasvatusta suomalaiseen opettajankoulutukseen ja opetukseen! YVI-hankkeen hedelmiä vuosilta 2010 - 2014. Turun normaalikoulun julkaisuja 1/2014. Newprint Oy, Raisio, 28 - 41

Heikki Hannula on artikkelin ainoa kirjoittaja ja vastaa tekstistä itse. Artikkelit tuottaa tietoa ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan integroitujen yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta edistävien tavoitteiden toteutumisesta.

SISÄLLYS

1.	Johdanto.....	15
	1.1. Yrittäjyyskasvatus tämän tutkimuksen ilmiönä.....	15
	1.2. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	17
	1.3. Yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa YVI-hankkeen avulla.....	18
	1.4. Tutkimuksen rakenne.....	20
2.	Teoreettinen viitekehys	22
	2.1. Yrittäjyyskasvatus osana kasvatustieteellistä keskustelua	22
	2.2. Opettajankoulutus Suomessa.....	30
	2.3. Opetussuunnitelma opetuksen suunnittelun tukena.....	32
	2.4. Tutkimusasetelma.....	35
3.	Menetelmävalinnat.....	38
	3.1. Metodologiset lähtökohdat.....	38
	3.2. Tutkimusmenetelmät.....	40
4.	Tutkimustulokset, niiden tulkinta ja johtopäätökset.....	45
	4.1. Miten yrittäjyyskasvatusosaamista voidaan kehittää ammattillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien avul- la?.....	45
	4.1.1. Miten yrittäjyyskasvatus näkyi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa syksyllä 2010?.....	45
	4.1.2. Miten opettajankouluttajat toimivat edistääkseen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita?.....	47
	4.1.3. Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat lisääntyneen yrittäjämäisen vastuun ottamisen opinnois- saan?.....	49
	4.1.4. Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat opetussuunnitelmaan integroitujen yrittäjyys- tavoitteiden toteutuneen heidän opinnoissaan?.....	50
	4.2. Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusehdotuksia	51
5.	Pohdinta.....	56
	Lähteet.....	60

KUVIOT

KUVIO 1. Tutkimusasetelma.....	37
--------------------------------	----

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Tutkimuskysymykset.....	18
TAULUKKO 2 Tutkimuskysymyksiin vastaavat artikkelit.....	21
TAULUKKO 3. Artikkeleissa käytetyt tutkimusmenetelmät.....	44
TAULUKKO 4 Yhteenvedo vastauksista tutkimuskysymyksiin.....	52

LIITTEET

LIITE 1 Ammatillinen opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta kehittämässä..	68
LIITE 2 Evaluating Finnish teacher educators as entrepreneurship Educators.....	79
LIITE 3 Learning to be entrepreneurial in Vocational teacher education.....	92
LIITE 4 Yrittäjyyskasvatuksen integrointi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan HAMK ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa.....	107

1. Johdanto

1.1 Yrittäjyyskasvatus tämän tutkimuksen ilmiönä

Viimeaikainen tutkimus on osoittanut, että yrittäjyyteen ei vain synnytä, vaan siihen on mahdollista myös kasvaa. Tämä on muuttanut myös tutkimuksen kiinnostuksen kohdetta. Kun aiemmin oltiin kiinnostuneita lähinnä yrittäjille suotuisista ominaisuuksista ja biologisesta perimästä, niin nyt tutkimus kohdistuu enenevässä määrin niihin prosesseihin, joiden arvioidaan tukevan yrittäjyyteen kasvua. (Fayolle, Kyrö & Ulijn 2005, 9-10; Kyrö 2001, 93-96) Tämä kehitys on avannut uusia mahdollisuuksia yrittäjyyskasvatuksen tutkimukselle ja kehittämislle koulutuksen eri asteilla ja opettajankoulutuksessa.

Yrittäjyys on elinikäistä oppimista ja kasvuprosessi. Se ei pääty mihinkään, mutta alkaako se jostakin? Valtaosa sekä tutkimuksesta että yhteiskunnallisista interventioista kohdistuu vaiheisiin, joissa yrittäjällä on olemassa vähintäänkin idean aihio siitä, miten voisi harjoittaa yritystoimintaa. Tämän jälkeen myös tukitoimia on tarjolla runsaasti. Alkava yrittäjä voi hyödyntää esimerkiksi startti- ja yrityshautomoita, uusyrityskeskuksia sekä työvoima- ja elinkeinokeskuksia. Pankit ja vakuutusyhtiöt neuvovat ja myyvät samalla omia palveluitaan. Kunnat ”tulevat vastaan” esimerkiksi toimitilahankinnoissa. Paljon vähemmän tukea ja ohjausta on tarjolla tätä edeltäviä vaiheita varten. Tärkeätä olisi löytää keinoja myös siihen, kuinka tuetaan ja ohjataan ihmisiä havaitsemaan mahdollisuuksia ja heidän valmiuksiaan ottaa tiettyjä riskejä sekä sietää epätietoisuutta ja epävarmuutta. Oppimisen ytimenä tulisikin olla ongelmalähtöinen orientaatio, jolloin käsiteltävät ongelmat ovat mahdollisimman aitoja ja ongelmanratkaisuprosessissa syntyvä tieto on oppijalle merkityksellistä. Ongelmanratkaisuprosessi on looginen edellytys myös sille, että yrittäjyyttä ylipäättään ilmenee. Viime aikoina onkin alettu kiinnittää huomiota erityisesti niihin kasvuprosesseihin, jotka edeltävät idean konkreettista hyödyntämistä yritystoimintana (Paasio & Nurmi 2006, 38 - 40; Vesalainen, Ristimäki, Luoto & Kohtamäki 2006, 77)

Opettajan toimintaa ohjaavat vahvasti hänen ontologiset ja epistemologiset sitoumuksensa (Kyrö 2003, 61; Kyrö & Kansikas 2005, 135 - 137.) Siis ne lähtökohdat, miten opettaja näkee yhtäältä todellisuuden muodostumisen ja toisaalta tiedon

roolin ja sen syntymisen ja synnyttämisen. Nämä vaikuttavat vahvasti opettajan työssään tekemiin pedagogisiin ja didaktisiin valintoihin. Ontologiset ja epistemologiset sitoumukset toisin sanoen ohjaavat vahvasti opettajan tekemiä ratkaisuja koskien esimerkiksi oppisisältöjä ja opetus- ja ohjausmenetelmiä.

Se, millaisena yrittäjyys nähdään, sisältää erilaisia olemassaolo-oletuksia, ontologisia sitoumuksia, jotka yrittäjyyden kanssa tekemisissä olevat joutuvat hyväksymään. Yrittäjyyskasvatusta kehittävän opettajan näkökulmasta tämä voisi kiteytyä esimerkiksi kysymykseen: mitä yrittäjyys on ja miten se ilmenee? Ja erityisesti, mitä se tarkoittaa minun työssäni? Yrittäjyyden olemusta on yritetty määritellä lukuisissa lähteissä ja eri yhteyksissä. Kiistatonta ja ytimekästä määritelmää ei ole kuitenkaan pystytty esittämään, joten opettajienkin täytyy pohtia vastauksia yllä esitettyihin kysymyksiin omaa ymmärrystään lisäten.

Epistemologia puolestaan käsittelee tiedon olemusta eli sitä, mitä tieto on ja kuinka oletamme saavamme tietoa siitä, minkä uskomme olevan olemassa. (Kyrö 2003, 61; Kyrö & Kansikas 2005, 135 - 137) Nämä tekijät ohjaavat mitä suurimmassa määrin myös yrittäjyyskasvatusta suunnittelevien ja toteuttavien opettajien valintoja. Yrittäjyyskasvatusta kehittävä opettaja voisi kysyä itseltään: Mitä tietoa yrittäjyydestä tarvitsen ja miten se on saavutettavissa?

Yrittäjyyskasvatuksen onnistumisessa ratkaisevassa asemassa ovat opetus- ja ohjaustyössä toimivat henkilöt. He tarvitsevat tässä työssä laajan yrittäjyyskasvatusta edistävän verkoston tukea. Mutta he tarvitsevat myös akateemisia työkaluja kyetäkseen pohtimaan toimintansa teoreettisia lähtökohtia ja sitoumuksia. Näitä he voivat kehittää erityisesti opettajankoulutuksen aikana. Tämä koskee niin peruskoulutusta kuin täydennyskoulutustakin. Euroopan komissio onkin yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen suhteen asettanut viime aikoina erityisen paljon odotuksia opettajankoulutukselle (European Commission 2011; 2013a; 2013b.) Siksi yrittäjyyskasvatusta on tarpeen tutkia myös suomalaisen ammatillisen opettajankoulutuksen näkökulmasta. Tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 26.) Yrittäjyyskasvatuksen oikeutus herättää myös kritiikkiä eikä sitä nähdä pelkästään edistämisen arvoisena tavoitteena (Komulainen ym. 2010.) Kuten kuitenkin jo edellä kuvastakin ilmenee, sitä on jo tutkittu melko runsaasti ja se on koettu myös poliittisella tasolla edistämisen arvoiseksi. Tämä tutkimus perustuu pääsääntöisesti tiedonhankintaan, joka on tehty niin sanotun YVI-hankkeen puitteissa. Kyseinen hanke on esitelty tarkemmin luvussa 1.3 ja se tavoitteli lähtökohtaisesti yrittäjyyskasvatuksen edistämistä suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Se tietenkin näkyy ainakin tutkimusintresseissä ja tutkimuskohteiden valinnassa. Tässä tutkimuksessa sen merkityksestä on oltu tietoisia. Aihetta on lähestytty analyttisesti.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tässä työssä tutkitaan ammatillisten opettajankouluttajien toimintaa ja erityisesti sitä ohjaavaa opetussuunnitelmaa yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta. Tavoitteena on ollut edetä tutkimus- ja kehittämistyössä opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatustoiminnan kartoittamisen, opetussuunnitelmakartoituksen ja opetussuunnitelmien yleisemmän tarkastelun kautta konkreettisiin kehittämiskokeiluihin. Varsinainen tutkimuskysymys voidaankin esittää seuraavasti: Miten ammatillisten opettajaopiskelijoiden yrittäjyyskasvatusosaamista voidaan kehittää opetussuunnitelman avulla? Pääkysymyksessä käytetty käsite yrittäjyyskasvatusosaaminen tarkoittaa tässä kaikkia niitä tietoja, taitoja ja henkisiä ominaisuuksia, joita yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen edellyttää (Ruohotie 1997, 47 - 48.) Muut keskeiset käsitteet on määritelty luvussa 2.

Pääkysymys jakautuu neljään alakysymykseen:

Miten yrittäjyyskasvatus näkyi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa vuonna 2010?

Miten opettajankouluttajat toimivat syksyllä 2011 edistääkseen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita?

Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat lisääntyneen yrittäjämäisen vastuun ottamisen opinnoissaan?

Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat opetussuunnitelmaan integroitujen yrittäjyystavoitteiden toteutuneen heidän opinnoissaan?

Alakysymykset nousivat tutkimusprosessin aikana esiin siten, että kaksi viimeistä syntyivät sen työn pohjalta, jota tehtiin kahteen ensimmäiseen kysymykseen vastaamiseksi. Tutkimuskysymyksiä voidaan kuvata seuraavan taulukon avulla:

TAULUKKO 1 Tutkimuskysymykset

Miten ammatillisten opettajaopiskelijoiden yrittäjyyskasvatusosaamista voidaan kehittää opetussuunnitelman avulla?			
Miten yrittäjyyskasvatus näkyi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa vuonna 2010?	Miten opettajankouluttajat toimivat edistääkseen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita?	Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat lisääntyneen yrittäjämäisen vastuun ottamisen opinnoissaan?	Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat opetussuunnitelmaan integroitujen yrittäjyystavoitteiden toteutuneen heidän opinnoissaan?

1.3 Yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa YVI-hankkeen avulla

Tämän tutkimuksen artikkelit on tehty suurelta osin valtakunnallisen vuosina 2010 – 2013 Suomessa toteutetun ja Euroopan Sosiaalirahaston (ESR) rahoittaman YVI-hankkeen tuella. Rahoituksen koordinoinnista vastasi Opetushallitus. Hankkeen tarkoituksena oli kehittää yrittäjyyskasvatusta osana suomalaista opettajankoulutusta. Siinä oli mukana suuri osa yleissivistävää opettajankoulutusta tarjoavista organisaatioista ja ruotsinkielistä Åbo akademia lukuun ottamatta kaikki ammatilliset opettajakorkeakoulut. Lisäksi mukana oli kattava joukko yrittäjyyskasvatuksen kanssa tekemisissä olevia järjestöjä ja muita organisaatioita. (<http://www.yvi.fi>) Keskeinen tarkoitus oli toteuttaa opetusministeriön (2009, 28-31) opettajankoulutukselle asettamia yrittäjyyskasvatustavoitteita.

YVI-hankkeen tavoitteet olivat:

- 1) Yrittäjyyskasvatuksen pedagoginen kehittyminen yleissivistävässä ja ammatillisessa opettajankoulutusverkostossa,
- 2) Vahvistetaan yrittäjyyskasvatuskehittäjien verkostoa,
- 3) Kehitetään opettajankoulutukseen yrittäjyyskasvatuksen virtuaalinen oppimisympäristö ja

- 4) Yrittäjyyskasvatuksen rooli vakiinnutetaan yleissivistävän ja ammatillisen opettajankoulutuksen strategioissa ja opetussuunnitelmissa.

Tämä väitöskirja koostuu artikkeleista, jotka on laadittu edistämään erityisesti tavoitteiden 1 ja 4 saavuttamista. Molempien tavoitteiden kehittämisen pohjaksi hankittiin tutkimustietoa. YVI-hankkeen ensimmäisenä tavoitteena ollutta yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa alettiin kehittää selvittämällä opettajankouluttajien sen hetkinen yrittäjyyskasvatustoiminta. Selvittämisessä hyödynnettiin Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa kehitettyä Yrittäjyyskasvatuksen mittaristoa (Lappeenrannan teknillinen yliopisto 2013). Alkuperäinen mittaristo oli kehitetty niin ikään Euroopan Sosiaalirahaston rahoittamassa hankkeessa perus- ja toisen asteen opettajien yrittäjyystoiminnan itsearviointia varten. YVI-hankkeessa mittaristosta kehitettiin oma versio opettajankouluttajia varten, niin sanottu YVI-mittaristo. Opettajankouluttajat arvioivat omaa toimintaansa YVI-hankkeen aikana kolme kertaa ja kullakin vastauskerralla saatiin paitsi tilastollista aineistoa vastausten jakaumista, myös palautetta, jota hyödynnettiin mittariston edelleen kehittämiseksi. Mittaristoa pilotoitiin opettajankoulutuksessa ensimmäistä kertaa marras-joulukuussa 2011 toteutetussa kyselyssä. Sen pohjalta laadittiin artikkeli, joka on tämän tutkimusraportin liitteenä 2.

Hankkeen neljäntenä tavoitteena oli vakiinnuttaa yrittäjyyskasvatuksen rooli yleissivistävän ja ammatillisen opettajankoulutuksen strategioissa ja opetussuunnitelmissa. Hankkeen alussa tutkittiin kaikkien osallistujaorganisaatioiden strategiat ja opetussuunnitelmat sekä niissä olleet kytkökset yrittäjyyskasvatukseen (Hannula, Seikkula-Leino & Lepistö, 2011; Seikkula-Leino, Hannula, Ruskovaara & Saarivirta, 2011.) Opetussuunnitelmia koskeneen tutkimuksen pohjalta laadittiin lisäksi kansainvälinen artikkeli (Seikkula-Leino ym. 2012). Se täydentää yleissivistävän opettajankoulutuksen osalta tämän raportin liitteenä 1 olevaa artikkelia, jossa käsitellään erityisesti ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia.

YVI-hankkeen aikana kaikki osallistujaorganisaatiot sitoutuivat kehittämään omia opetussuunnitelmiaan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden suuntaisesti (YVI-hanke 2013b). Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa hankittiin tietoa opetussuunnitelman kehittämistyötä varten kahdessa eri pilottiryhmässä. Pilottikokeilut ja niistä saatuja tuloksia esitellään tämän tutkimuksen liitteinä olevissa artikkeleissa 3 ja 4.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Tutkittavan ilmiön selvittämisen ja kokonaiskuvan kehittymisen kannalta tutkimusprosessin aikana oli tärkeä perehtyä sekä yleissivistävän että ammatillisen opettajankoulutuksen toteuttamiseen. Sillä tavalla oli mahdollista tulla myös paremmin tietoiseksi kummankin olemuksesta. Yleissivistävällä opettajankoulutuksella tarkoitetaan tässä perus- ja lukio-opetuksessa toimivalta opettajalta edellytettäviä pedagogisia opintoja ja ammatillisella opettajankoulutuksella ammatillisessa koulutuksessa ja ammatillisessa korkeakoulutuksessa toimivalta opettajalta edellytettäviä pedagogisia opintoja. Oli tärkeää paitsi havaita eroja ja yhtäläisyyksiä, myös löytää selityksiä erityisesti eroavaisuuksille. Molemmat toimivat oman lainsäädäntönsä puitteissa, joten jo se aiheuttaa eroja. Yleissivistävä opettajankoulutus järjestetään niin, että opiskelijat opiskelevat päätoimisesti, kun ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskelu tapahtuu pääasiassa monimuotoisesti oman työn ohella opiskellen. Tässä työssä siis keskitytään erityisesti ammatilliseen opettajankoulutukseen.

Tutkimuskysymyksiin on haettu ratkaisua kronologisessa järjestyksessä. Ensimmäisenä siis tutkittiin, miten yrittäjyyskasvatus näkyy suomenkielisten ammatillista opettajankoulutusta järjestävien ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Tutkimus tehtiin sekä yleissivistävässä että ammatillisessa opettajankoulutuksessa, mutta tämän väitöskirjan liitteeksi 1 on rajattu artikkeli, jossa kuvataan tilannetta erityisesti ammatillisen opettajankoulutuksen osalta. Toiminnan koordinoimiseksi ja kehittämiseksi haluttiin tietoa myös siitä, miten opettajankouluttajat, niin yleissivistävässä kuin ammatillisessakin opettajankoulutuksessa, toimivat edistääkseen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita. Kysely toteutettiin Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo – hankkeessa kehitetyllä itsearviointityökalulla, jonka väittämiä oli muutettu alkupeleistä Yrittäjyyskasvatuksen mittaristoa paremmin opettajankouluttajien työkuvaan vastaaviksi. Tämäkin tutkimus tehtiin samanaikaisesti sekä ammatillisen että yleissivistävän opettajankoulutuksen organisaatioissa. Tuloksia esittelevässä artikkelissa (liite 2) ovat mukana myös yleissivistävää opettajankoulutusta koskevat tulokset, mutta tässä tutkimuksessa tarkastellaan siis erityisesti ammatillista opettajankoulutusta koskevia tuloksia.

Kolmannessa artikkelissa raportoidaan kokeilu, jossa ammatillisille opettajaopiskelijoille annettiin normaalia enemmän vastuuta oman opiskelunsa suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista eli he opiskelivat yrittäjämäisesti. Neljännessä artikkelissa puolestaan raportoidaan opettajaopiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmakokeilusta, jossa yrittäjyys-/yrittäjyyskasvatustavoitteet integroituihin opetussuunnitelman arviointikriteereiksi.

Taulukko 2 on laadittu taulukon 1 pohjalta siten, että kunkin alakysymyksen alla on viittaus artikkeliin, jossa kyseiseen alakysymykseen haetaan vastausta. Samalla logiikalla taulukon 1 asetelmaa käytetään myös jatkossa eri osa-alueiden esittelyyn.

TAULUKKO 2 Tutkimuskysymyksiin vastaavat artikkelit

Miten ammatillisten opettajaopiskelijoiden yrittäjyyskasvatusosaamista voidaan kehittää opetussuunnitelman avulla?			
Miten yrittäjyyskasvatus näkyi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa vuonna 2010?	Miten opettajankouluttajat toimivat edistääkseen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita?	Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat lisääntyneen yrittäjämäisen vastuun ottamisen opinnoissaan?	Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat opetussuunnitelmaan integroitujen yrittäjyystavoitteiden toteutuneen heidän opinnoissaan?
Hannula, H. 2011. Ammatillinen opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta kehittämässä	Hannula, H., Ruskovaa- ra, E., Seikkula-Leino, J. & Tiikkala, A. 2012. Evaluating Finnish teacher educators as entrepreneurship edu- cators	Hannula, H., Dorra, T., Kuivalahti, M. & Hallavainio, T. 2013. Learning to be Entrepreneurial in Vocational Teacher Education	Hannula, H. 2014. Yrittäjyyskasvatuksen integrointi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa

2. Teoreettinen viitekehys

2.1 Yrittäjyyskasvatus osana kasvatustieteellistä keskustelua

Yrittäjyys on perinteisesti kuulunut liiketaloustieteellisen tutkimuksen piiriin. Aiemmin yrittäjyyttä tutkittiin pääsääntöisesti yksilöllisten piirreteorioiden ja asennemittausten kautta. Viime vuosikymmeninä on kuitenkin tunnistettu ja tunnustettu, että yrittäjyyteen voidaan myös kasvaa. (Kyrö 2001, 92; Kyrö & Kansikas, 2005, 121) Tämä on laajentanut yrittäjyyttä tutkivien määrää huomattavasti ja nykyisin yrittäjyyskasvatukseen liittyvää tutkimusta tehdäänkin usein myös eri tieteenalojen rajapinnoilla.

Viime aikoina yrittäjyyskasvatusta on tutkittu Suomessa kiihtyvällä tahdilla. Uraauurtavaa tutkimustyötä ovat tehneet esimerkiksi Matti Koiranen (1995), Paula Kyrö (1997), Liisa Remes (2003), Kari Ristimäki (2004), Jaana Seikkula-Leino (2006), Jussi Pihkala (2008), Juha Kansikas (2004), Outi Hägg (2011), Elena Rusko-vaara (2014) ja Kati Peltonen (2014). Opettajankoulutuksen yrittäjyyskasvatuksen kehittäjänä pitää mainita ainakin Heleena Lehtonen (2007). Heidän lisäksi yrittäjyyskasvatuksen tieteellistä ja käytännöllistä perustaa ovat olleet rakentamassa lukuisat muutkin toimijat (Kyrö & Hytti 2014, 11.)

Tärkeä askel yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen edistämässä ja tutkimuksella hankitun tiedon levittämisessä on ollut myös Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirjan perustaminen. Ensimmäinen julkaisu ilmestyi vuonna 2014. Siinä Hägg ja Peltonen määrittelevät suomalaisen yrittäjyyskasvatuksen nojaavan eurooppalaiseen traditioon, jossa yrittäjyyskasvatus nähdään oppijan henkiseen kasvuun tähtäävänä toimintana, kun anglo-amerikkalainen perinne puolestaan nojaa pikemminkin liiketoimintaedellytysten ja -osaamisen kehittymiseen. Tässä tutkimuksessa yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus nähdään eurooppalaisella tavalla. (Hägg & Peltonen 2014, 23 – 24)

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeimpiä väitöstutkimuksia aivan viime vuosina ovat tehneet erityisesti yrittäjyyskasvatusta opettajankoulutuksessa kehittäneet Anne Tiikkala ja Lenita Hietanen. Tiikkala (2013) keskittyi väitöskirjassaan erityisesti yrittäjyyskasvatuksen arvoihin ja tavoitteina oli myös kehittää suomalaisten (yleissivistävää opettajankoulutusta tarjoavien) opettajankoulutusorganisaatioiden yrittäjyys-

kasvatuksen opetussuunnitelmia sekä tarkastella opettajankouluttajien oppimista opettajankoulutuksen yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Hietanen (2012) puolestaan osoitti yrittäjämäiseen toimintaan oppimisen olevan mahdollista suunnitelmallisten opetusjärjestelyjen avulla. Ammatilliseen opettajankoulutukseen kytkeytyi osaltaan myös Taina Järven (2013) väitöskirja, jossa hän tutki yrittäjyyden oppimista ammatillisella toisella asteella.

Yrittäjyyskasvatusta kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. On kysytty, miten se eroaa aktiiviselle kansalaiselle asetetuista tavoitteista. Sitä on myös epäilty uusliberalistiseksi juoneksi, jonka kautta pyritään vaikuttamaan yhteiskunnan tuotantosuhteisiin. Suomessa kritiikin kärki on koottu Komulaisen ym. (2010) toimittamaan teokseen. Yrittäjyyden on myös epäilty kohdistuvan erityisesti kasvuyrittäjyyden tukemiseen (Löfström 2013.) Tähän väitteeseen on vaikea löytää perusteita, kun keskeisiä menetelmiä ovat esimerkiksi Nuori yrittäjyys –yhdistyksen tarjoamat tuotteet. Lisäksi ammatillisen peruskoulutuksen osalta keskeinen lakisääteinen tavoite on esimerkiksi tutkintojen perusteisiin viitaten kyky itsenäiseen ammatinharjoittamiseen. Kansainvälisissä keskusteluissa Holmgren ja From (2005) ovat kyseenalaistaneet yrittäjyyskasvatuksen tieteellisen perustan erityisesti asenteisiin vaikuttamisen ja motivaation kehittämisen osalta.

Yrittäjyyteen liittyy luonnollisesti moniakin eettisiä kysymyksiä. Voidaan pohtia, onko voitontavoittelu oikein. Tai kuinka laajalle ulottuu yrittäjän vastuu niistä ihmisistä, jotka työskentelevät hänen yrityksessään tai nykyisin myös verkostossaan. (Hägg & Peltonen 2014, 39) Voidaan pohtia, mikä on yrittäjän vastuu kuluttajille suunnattavien tuotteiden ja palveluiden suhteen ja mitä yritystoiminnassa tarkoittaa reilu peli (Uusitalo 2005, 67.) Niiniluotoa (2005, 53 - 59) mukaillen voidaan kuitenkin todeta, että myös yritys on eettinen yksikkö, jonka toiminnassa voidaan nähdä niin eettisesti kestäviä kuin vähemmänkin kestäviä valintoja. Yrittäjähän voidaan samastaa niin yrityksensä kautta oikeustoimihenkilöksi kuin ihmisenä luonnolliseksi henkilöksi. Valinnat ja teot ratkaisevat toiminnan eettisyyden.

Kritiikki on pääsääntöisesti hyvin argumentoitua ja tarjoaa hyvän mahdollisuuden sekä yrittäjyyskasvatuksen perusteita koskevaan keskusteluun että sen kehittämiseen. Yrittäjyyskasvatuksen yhteiskunnallisiin tuotantosuhteisiin liittyvä perusajatus on, että pääosa tuotteiden ja palveluiden tuottamisesta tapahtuu yksityisesti, mistä syystä kysymys yrittäjyyden eduista ja rajoitteista on lähtökohtaisesti ideologinen eikä tue julkiseen tuotantoon nojaavia ideologioita kovinkaan hyvin. Tässä tutkimuksessa tämä pyritään ottamaan huomioon, mutta koska tässä ei ole tarkoitus osallistua tuotantosuhteita koskevaan ideologiseen keskusteluun, se rajataan tämän tutkimuksen ulkopuolelle eikä siihen palata tämän tarkemmin.

Muusta Suomessa tehdystä tutkimustyöstä tämän tutkimuksen kannalta erityisen tärkeää tietoa on tuotettu Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo® –hankkeessa, jossa erityisesti Elena Ruskovaaran ja Jaana Seikkula-Leinon lukuisat artikkelit, ovat innoittaneet yrittäjyyskasvatuksen pedagogista kehittämistyötä. Niissä on tuotettu lisää tietoa sekä opettajien yrittäjyyskasvatustoiminnoista että sen mittaamisesta. Jälkimmäistä tietoa on puolestaan voitu hyödyntää myös opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatustoimintaa arvioitaessa ja kehitettäessä. Se on myös innoittanut kehittämään opetuksen suunnittelua. Tämä tieto toimi YVI-hankkeessa merkittävänä lähtökohtana pedagogiselle kehittämistyölle ja sitä kautta se vaikutti myös tämän tutkimuksen tavoitteen- ja kysymyksenasetteluun. Lisäksi Yrittäjyyskasvatuksen mittaristosta kehitettiin YVI-hankkeen avulla opettajankouluttajien työnkuvaan sopiva niin sanottu YVI-mittaristo, jonka pilottivaiheen tuloksia siis esitellään tämän tutkimuksen liitteenä 2 olevassa artikkelissa. Mittariston avulla myöhemmin saavutettuja tuloksia esitellään toisaalla (Ruskovaara 2014; Satuvuori, 2012; Ruskovaara ym., 2014). Näitä tuloksia hyödynnetään kuitenkin tämänkin raportin johtopäätöksissä ja pohdinnassa.

Kansainvälisillä foorumeilla yrittäjyyskasvatuksesta ja sen pedagogiikasta on käyty jo varsin vilkastakin keskustelua (Fayolle ym. 2013, 2.) Erityisesti opettajien kouluttamiseen ja valmentamiseen liittyvää yrittäjyyskasvatuskeskustelua on aloitettu kahdessa ENTENP-konferenssissa (Enabling Teachers for Entrepreneurship Education) ja niiden pohjalta laadituissa julkaisuissa. Ensimmäinen ENTENP-konferenssi järjestettiin vuonna 2013 ja toinen vuonna 2014. Portugalilainen tieteellinen julkaisu *Egitania Scientia* julkaisi syksyllä yrittäjyyskasvatukseen opettajankoulutuksessa keskittyneen teemanumeron, jossa on myös tämän tutkimuksen kolmantena liitteenä oleva artikkeli. Ammatillisen opettajankoulutuksen näkökulmasta keskustelun yksi painopiste vaikuttaisi olevan työelämässä tapahtuvan oppimisen ja siihen liittyvän ohjauksen kehittämisessä (Pereira ym. 2013; Reis ym. 2013.) Muutoin nimenomaan ammatillisen opettajankoulutuksen kontekstiin sijoittuvaa yrittäjyyskasvatuskeskustelua on vaikea löytää, joten tällä tutkimuksella voidaan sanoa olevan paikkansa uranuurtajana ja uuden tieteellisen keskustelun avaajana. Kansainvälisen keskustelun vähäisyys johtuu osittain myös siitä, että Suomen kanssa samanlaista ammatillista opettajankoulutusta ei muualla ole eikä ilmiötä näin ollen ole ollut edes mahdollisuutta tutkia.

Opettajankoulutuksen suhteen huomiota kannattaa kiinnittää ainakin yrittäjämäisen ajattelutavan edistämiseen myös opettajankouluttajien keskuudessa (Hytti ym. 2001, 70 – 71.) Siihen kuuluu paitsi yrittäminen itsessään, myös erityisesti pe-

dagoginen kehittäminen sosio-konstruktivistisin painotuksin (Fayolle ym. 2005, 11.) Tähän tähtää osaltaan myös HAMK ammatillisen opettajankoulutuksen opetus-suunnitelma, jota esitellään tarkemmin tämän tutkimuksen neljäntenä osana olevassa artikkelissa. Innovatiivisuutta ja erityisesti luovuutta on haluttu edistää muutoinkin kuin yrittäjyyskasvatusmielessä. Se on kuitenkin tärkeä pohdinnan kohde myös opettajien yrittäjyyskasvatustoimintaa edistettäessä (Sailer 2014)

Kansainvälisistä aikakauskirjoista ja –lehdistä yrittäjyyskasvatuksesta ja sen roolista opettajankoulutuksessa on keskusteltu ainakin Education + Training –julkaisussa. Suoraan tämän tutkimuksen teemoja tukee Seikkula-Leino ym. (2010) tekemä tutkimus opettajan itsereflektion merkityksestä osana opettajan yrittäjyyskasvatukseen liittyviä oppimisprosesseja. Opetussuunnitelman kehittämisessä yksi keskeinen tavoite on saada aikaan tavoiteltava oppimisprosessi, jossa opiskelija oppii erityisesti oppimiskokemuksiaan refleктоimalla. Tähän tuovat lisää tietoa myös tämän tutkimuksen liitteinä 3 ja 4 olevat artikkelit.

Oppimisprosesseihin liittyvää keskustelua jatkavat lisäksi Kirby ja Ibrahim (2010) pohtimalla sosiaaliseen yrittäjyyteen ohjaamisen mahdollisuuksia. Taatila (2010) puolestaan on pohtinut yrittäjyyden oppimista korkeakouluasteella. Johansen ja Schanke (2014) tutkivat norjalaisissa oppilaitoksissa toteutettuja yrittäjyyskasvatuksen projekteja. He päätyvät toteamaan ne oppimistulosten arvioinnin valossa hyvänä opetusmenetelmänä, joskin heidän mukaansa yritysysteistyö ei kaikin osin toimi. Samaan keskusteluun liittyy jatkona Seikkula-Leinon johtaman tutkimusryhmän kirjoittama, vielä julkaisematon artikkeli How do Finnish teacher educators implement entrepreneurship education. Tämän tutkimuksen tekijä on yksi artikkelin kirjoittajista.

Tämän tutkimuksen liitteinä 3 ja 4 oleviin artikkeleihin hyvää keskustelupohjaa antaa myös Walesissa tehty tutkimus siitä, miten opetussuunnitelmaan liitetty yrittäjyyskasvatus onnistutaan juurruttamaan osaksi yhteistyöverkoston toimintaa (Roffe, 2010.) Se pohjustaa hyvin erityisesti viimeisessä liitteessä olevan artikkelin pohdintaa yrittäjyyskasvatuksen integroimisesta osaksi opetussuunnitelman tavoitteita. Keskustelua jatkaa Seikkula-Leinon ja muiden (muun muassa tämän tutkimuksen tekijä) (2012) tekemä tutkimus suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmista. Onstenk (2003) puolestaan nostaa esille ammatillisen koulutuksen merkityksen yrittäjyyttä edistettäessä, mitä voidaan pitää tämän tutkimuksen kannalta tärkeänä kansainvälisenä esiin nostona.

Tämä tutkimus sijoittuu kasvatustieteen ja tarkemmin sanottuna ammattikasvatuksen alueelle. Ruohotien (2000, 284) ja Nokelaisen (2013, 6) mukaan ”Ammattikasvatus on organisoitua kasvatustoimintaa, jonka avulla nuoret ja aikuiset voivat

toteuttaa tavoitteellisesti etenevää oppimista päämääränä ammatissa tarvittavien valmiuksien hankkiminen ja kehittäminen sekä edellytysten luominen itsenäiselle ammatilliselle toiminnalle ja jatkuvalla kehitykselle ammatissa” Tämä on hyvin moniulotteinen määritelmä ja sitä voidaan tarkastella yrittäjyyskasvatuksen toteutumisen näkökulmasta seuraavasti:

Ensinnäkin sen mukaan ammattikasvatus on organisoitua kasvatustoimintaa ihan niin kuin yrittäjyyskasvatus. Sen avulla nuoret ja aikuiset voivat toteuttaa tavoitteellisesti etenevää oppimista. Myös yrittäjyyskasvatuksen tarkoituksena on tukea oppijoiden tavoitteellisesti etenevää oppimista. Ammattikasvatuksen päämääränä on ammatissa tarvittavien valmiuksien hankkiminen ja kehittäminen. Yrittäjyyskasvatuksessa tätä voisi luonnehtia niin, että päämääränä on ammatissa laajassa mielessä tarvittavien metakognitiivisten, meta-affektiivisten ja meta-konatiivisten valmiuksien hankkiminen ja kehittäminen (Kyrö 2006, 121, Ustav & Venesaar 2014, 111.) Niistä voidaan käyttää esimerkiksi ilmaisuja yrittäjämäinen, vastuullinen, epävarmuutta sietävä ja toimeen tarttuva. Lisäksi ammattikasvatuksen tehtävänä on luoda edellytyksiä itsenäiselle ammattimaiselle toiminnalle ja jatkuvalla kehitykselle ammatissa. Tämä tehtävä toteutuu konkreettisesti niin ulkoisena, sisäisenä kuin omaehtoisenakin yrittäjänä (Kyrö & Ripatti 2006, 18.)

Yrittäjyyskasvatusta kehittävä opettaja kysyy itseltään: Miten opiskelijani oppivat yrittäjyyttä? Vastausta pohtiessaan hänen kannattaa tutustua erilaisiin pedagogisiin käsityksiin oppimisesta monipuolisesti. Pedagogiikka on vahvasti sidoksissa siihen, miten oppimisen uskotaan tapahtuvan. Varsinkin teollistumisen aikakaudella oppimiskäsityksiä hallitsi behavioristinen oppimisorientaatio, jolloin oppiminen nähdään paljolti käyttäytymisessä tapahtuvana muutoksena. Muutosta aiheuttavat ulkoisesta ympäristöstä saadut ärsykkeet. Opettajan tehtävänä on tällöin luoda oppimiselle sellainen ympäristö, joka laukaisee halutun reaktion. Kognitiivinen oppimisorientaatio käsittelee oppijan sisäisiä henkisiä prosesseja ja tavoitteena on kehittää oppijan henkistä kapasiteettia ja taitoa oppia.

Opettajan tehtävänä on rakentaa sisältö oppimisaktiiviteeteille. Humanistinen oppimisorientaatio tuo mukaan toiminnallisuuden ja sen kautta pyritään tukemaan oppijaa itseään toteuttavaksi ja autonomiseksi persoonaksi. Opettajan tehtävänä on auttaa oppijan kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. Sosiaalisen oppimisen orientaatio näkee oppimisen ihmisten välisenä vuorovaikutuksena ja toistensa tarkkailuna sosiaalisessa kontekstissa. Opettajan tehtävänä on antaa malleja ja ohjata uusien roolien ja käyttäytymismallien kehittymistä. Konstruktivistinen orientaatio puolestaan näkee oppimisen paljolti kokemusten pohjalta tapahtuvana merkitysten konstruointina. (Ruohotie 2000, 107-125.)

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

Näille kaikille on yhteistä, että oppiminen nähdään (ks. myös Tynjälä 1999 163-165; Uusikylä & Atjonen 2005, 23-24):

ongelmalähtöisenä ja –keskeisenä,
autenttisten ongelmien ratkaisemisena,
oppijan tiedonrakentamiseen perustuvana,
refleктоivana,
itsenäisenä kasvuprosessina,
vuorovaikutukseen perustuvana yhteisöllisenä tiedonrakentamisena,
implisiittisen ja eksplisiittisen osaamisen vuoropuheluna (vrt. myös Nonaka & Takeuchi, 1995, 70-73)
sekä
teorian ja käytännön vuorotteluna tapahtuvana toimintana.

Oppija on oman oppimisensa subjekti ja hänellä tulee olla kyky peilata oppimiskokemuksiaan omiin sen hetkisiin konstruktioihinsa (tietorakenteisiinsa). Oppimisen tukemisen hahmottamiseksi voidaan erottaa oppijan kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset rakenteet, jotka kaikki tukevat ammatillista suoritusta ja näin ollen myös oppimista. Affektiiviset rakenteet kuvaavat oppijan temperamenttia ja tunnetasoa. Affektiivisella alueella merkittäviä tekijöitä ovat luonteenpiirteet, mielenlaatu, yleiset ja erityiset persoonallisuustekijät, arvot sekä asenteet. Konatiivisella alueella lähtökohtina ovat oppijan motivaatio ja tahto. Nämä näkyvät erityisesti saavutusorientaationa, toiminnan kontrollina (itsesäätelynä), orientaationa itseän ja muihin, uraorientaationa, persoonallisina tyyleinä sekä mielenkiinnon kohteina (Kurczewska 2014, 65.)

Kognitiivisella alueella voidaan erottaa lähinnä oppijan taitoihin liittyvä proseduraalinen tieto ja asiaticdon hallitsemiseen liittyvä deklaratiivinen tieto. Nämä molemmat ovat kytköksissä yleisiin ja erityisiin älykkyyteen liittyviin tekijöihin ja oppi-

jan uskomuksiin. (Snow, Corno & Jackson 1996, 247 - 252; Koironen & Ruohotie 2001, 104) Oppiminen ei siis suinkaan ole pelkkää tietojen ja taitojen oppimista, vaan kyse on hyvin monipuolisesta ja moniulotteisesta prosessista, jossa oppijan kyky hallita omaa oppimistaan ja toimintaansa, eli itsesääätely ja kyky siihen ovat merkittävä osa oppimista (Ruohotie 2005, 4-6; Kyrö 2006, 102-104)

Opettajan työssä yksi tärkeimmistä tehtävistä on suunnitella oppiminen ja opetus siten, että oppimiselle asetetut tavoitteet olisi mahdollista saavuttaa mahdollisimman hyvin. Tällöin on kyse opetusopillisista eli didaktisista ratkaisuista (Uusikylä & Atjonen 2005, 26). Didaktiikan käsitettä on tosin hiukan hankalaa käyttää kansainvälisessä keskustelussa, koska erityisesti englanninkielisessä keskustelussa käsite yhdistetään negatiivisävytteiseen opettajajohtoiseen, kaavamaiseen opetukseen. Suomen lisäksi didaktiikan käsitettä käytetään lähinnä muissa Pohjoismaissa ja Saksassa, josta termi on alun perin lähtöisin. (Uusikylä & Atjonen 2005, 27). Didaktiikan osalta yrittäjyyskasvatusta kehittävä opettaja kysyy itseltään: miten opetan yrittäjyyttä?

Didaktiikka on eri aikoina ja eri paikoissa käsitetty hiukan eri tavoin. Tässä yhteydessä didaktiikka tarkoittaa opettajan tietoisesti tekemiä, opetuksen toteuttamista koskevia valintoja, joiden tarkoituksena on tukea ja edistää oppijan oppimista. Vaikka oppija onkin oman oppimisensa subjekti, niin opettaja-oppija -suhteessa opettaja on henkilö, jolla on päävastuu siitä, että oppimiselle on tarjolla hyvät edellytykset. Hänen tehtävänsä on tehdä valintoja erilaisten opetuksen ja ohjauksen toteuttamistapojen välillä. Opetuksen ja ohjauksen toteuttamistavoilla tarkoitetaan tässä erityisesti oppisisältöjä, oppimateriaalia, oppimisympäristöjä, opetus- ja ohjausmenetelmiä, sekä arvioinnin toteuttamista koskevia ratkaisuja. Nämä valinnat on tehtävä tietoisesti ja oppijan parasta tavoitellen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 43-44)

Yrittäjyyteen kasvua tukevia didaktisia ratkaisuja voidaan tehdä eri tavoin, kun tavoitteena on lisätä tietoa yrittäjyydestä (about entrepreneurship), kasvaa ja oppia yrittäjyyttä varten (for entrepreneurship) tai oppia yrittäjyyden kautta (through entrepreneurship) (Gibb 2005, 46; Kirby 2007, 21.) Esimerkiksi paljon käytetty liiketoimintasuunnitelman laatiminen tukee lähinnä asiantiedon kokoamista, mutta se ei yleensä välttämättä siirry konkreettiseksi käytännön toiminnaksi (Carrier 2005, 136; 2007, 143; Pihkala 2008; Varamäki ym. 2014, 94). Simuloidut yritystoimintaa ja yrittäjyyttäkin kuvaavat mallit tarjoavat usein mahdollisuuden toiminnallisiin ratkaisuihin ja niiden avulla voidaan tavoitella ainakin oppia yrittäjyyttä varten. Sekä liiketoimintasuunnitelma että simulaatiot ovat kuitenkin autenttisia oppimistilanteita vain niille henkilöille, jotka ovat jo pitkällä suunnitelmiaan perustaa yritys.

Yrittäjyys voidaan ymmärtää yrittäjämäisenä käyttäytymisenä (Gibb 2005, 47) missä tahansa olosuhteissa ja ympäristöissä. Sitä voidaan oppia parhaiten yrittäjyyteen kasvua tukevilla oppimistilanteilla (in entrepreneurship). Näin ollen didaktiset ratkaisutkin tulee tehdä siten, että ne tukevat tällaista oppimista mahdollisimman hyvin. Yhden hyvän lähtökohdan tällaiselle oppimiselle tarjoaa yrittäjämäinen oppiminen (entrepreneurial learning), joka voidaan nähdä sosio-konstruktivistisena pedagogisena ratkaisuna ja sen yhteydessä voidaan käyttää lukuisia didaktisia menetelmiä. Keskeistä tässäkin on kuitenkin toiminnallisuus ja yhteisöllinen oppiminen. (Fiet 2000 17-22; Rae 2005, 570; Hjort & Johannisson, 2007, 46).

Carrier (2005 148-151; 2007, 143-157) on tutkinut yrittäjyyden oppimista tukevien menetelmien käyttöä. Hän nostaa esiin tietokonesimuloinnin, pelit, roolileikit, klassiset novellit, elokuvat ja kokemuksellisista lähtökohdista lähtevät menetelmät. Nämä eivät kuitenkaan kaikin osin tukenet yrittäjyyteen kasvua. Tarvittaisiinkin uudenlaista pedagogista ajattelua, joka vapauttaisi oppijat toimimaan joko täysin autenttisissa tai ainakin mahdollisimman hyvin todellisuutta jäljittelevissä oppimisympäristöissä. (Gibb 2005, 60-61; Kyrö & Ripatti 2006, 21) Kuitenkin esimerkiksi paljon käytetty yrityksen perustamisharjoitus ei sekään aina johda parhaaseen mahdolliseen tulokseen (Leskinen, 2001, 117-118). Toisaalta esimerkiksi toimimalla oppimiseen (action learning) perustuvasta starttihakautomo-oppimisesta on saatu rohkaisevia tuloksia (Tenhunen 2006, 133-145). Hyviä kokemuksia on saatu myös tarinoiden kautta etenevästä oppimisesta (Bhalla, Henderson & Watkins 2005, 150-170.)

Yrittäjyyteen kasvua tukevat didaktiset ratkaisut ovat erilaisia oppimisprosessin ja myös ihmisen elinkaaren eri vaiheissa. Kun liikkeelle lähdetään päivähoidosta ja esiasteesta, menetelmät ovat varsin toisenlaisia kuin esimerkiksi yrittäjän ammattitutkintoon tai yritysjohtamisen erikoisammattitutkintoon tähtäävässä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. (Paasio & Nurmi 2006, 38-39)

Poliittisesti yrittäjyyskasvatus on asetettu keskeiseksi tavoitteeksi ja edistämisen arvoiseksi asiaksi muun muassa Euroopan komissiossa (2013a; b), jossa luodaan pohja yrittäjyyskasvatuksen edistämiseksi koko Euroopassa. EU-tasolla koulutuksesta ja kulttuurista vastaava osasto (DG Education and Culture) painottaa opettajankoulutuksen yrittäjyyskasvatuksen kehittämisessä erityisesti ala- ja oppiainekohdista pedagogista osaamista (GHK 2011.) The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe (GHK 2011) tarjoaa konkreettisia ehdotuksia siitä, mihin toimiin jäsenmaiden hallinnon eri tasoilla tulee ryhtyä yrittäjyyskasvatuksen edistämiseksi. Näiden pohjalta yrittäjyyskasvatus on esillä myös kansallisissa linjauksissa esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön antamissa yrittäjyyskasvatuksen suunta-

viivoissa (2009.) Jyrki Kataisen hallitusohjelmassa (2011, 31) linjataan: ”Koulutuksen työelämäyhteyksiä sekä tietoa kansalaisen, työntekijän ja yrittäjän oikeuksista ja velvollisuuksista antavaa työelämä- ja yrittäjäyyskasvatusta vahvistetaan kaikilla koulutusasteilla.” Tämän muotoilun pohjalta asia esitetään myös opetusministeriön (2011, 14) uusimmassa Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016 – kehittämissuunnitelmassa.

2.2 Opettajankoulutus Suomessa

Muun muassa Pisa-tulosten (Sulkunen & Välijärvi, 2012) johdosta suomalainen koulutus arvostetaan kansainvälisesti korkealle. Se on lisännyt kansainvälistä kiinnostusta myös opettajankoulutusta kohtaan. Suomessa opettajankoulutuksen suorittaneet ovat lähes kaikki korkeakoulututkinnon suorittaneita. Yleissivistävällä puolella he ovat ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa on joitakin alakohtaisia eroja. Olennaisena erona muihin maihin on se, että opettajat tottuvat tutkimukselliseen työotteeseen jo opiskeluaikanaan. Samoin he harjaantuvat pohtimaan pedagogisia valintojaan sekä tekemään perusteluita ratkaisuja. Lisäksi he harjaantuvat refleктоimaan toimintaansa kokemuksiinsa ja tieteellisiin teoreettisiin lähtökohtiin perustuen. (Mahlamäki-Kultanen ym. 2014, 6 – 7; Tiikkala 2013, 58)

Yleissivistävään koulutukseen kuuluvat perusopetus- ja lukiokoulutus. Yleissivistävän koulutuksen opettajankoulutus järjestetään suomalaisten yliopistojen yhteydessä olevissa opettajankoulutusyksiköissä, joissa opiskelijat suorittavat pääsääntöisesti maisterin tutkinnon. Luokkien 1-6 opettajiksi tähtäävien koulutuksessa suoritetaan luokanopettajatutkinto, ja luokkien 7-9 sekä lukion opettajiksi tähtäävien koulutuksessa aineenopettajan opinnot, joissa erikoistutaan tietyn oppiaineen opettamiseen. Useissa yliopistoissa on tämän lisäksi mahdollista suorittaa erityisopettajan tai erityisluokanopettajan tutkinto sekä oppilaanohjaajan ja opinto-ohjaajan tutkinto. Viime vuosina yleissivistävässä koulutuksessa on kehitetty opettajien mahdollisuuksia opettaa laaja-alaisesti eri koulutusasteilla. (Mahlamäki-Kultanen ym. 2014, 6 – 7; Tiikkala 2013, 59).

Nykymuotoinen ammatillinen opettajankoulutus aloitettiin elokuussa 1996. Silloin suomenkielinen toiminta keskitettiin viidelle ammattikorkeakoululle, jotka edelleen järjestävät ammatillista opettajankoulutusta. Ne ovat Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Oulun seudun ammattikorkeakoulu ja Tampereen ammattikorkeakoulu. (Mahlamäki-

Kultanen ym. 2014, 9 – 11; 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.) Ammatillinen opettajankoulutus on aina perustunut vahvasti yritys- ja työelämäyhteistyön varaan ja näin sen voidaan katsoa edistäneen tavalla tai toisella yrittäjyyttä koko toimintansa ajan.

Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa hankitaan ammatillisen opettajan pedagoginen pätevyys. Muut kelpoisuusehdot määräytyvät valtioneuvoston asetuksen ammattikorkeakouluista ja asetuksen opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista mukaisesti. Opiskelijavalinta tapahtuu viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun yhdessä 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. Pisteitys sovitaan vuosittain. Vuoden 2010 haussa maksimipistemäärä oli 52. Hakijalla oli mahdollisuus saada 0–8 pistettä erityisansioista, joista yhtenä mainittiin yrittäjänä toimiminen (Manninen 2010, 19).

Mahlamäki-Kultanen ja Nokelainen ovat tutkineet ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia. He (2014, 24) jäsentävät ammatillisten opettajaopintojen ja laajemmin ammattikasvatuksen ontologiaa Wihersaarta mukaillen erottaen siinä seuraavat osatekijät:

Ammattitaito, kvalifikaatio, kompetenssi
Ammatti, professio
Identiteetti, persoona, ihminen sekä
Kasvatus, opettajuus.

Karkeasti ottaen voidaan yleistää, että kaksi ensimmäistä kohtaa viittaavat niin sanottuun substanssiosaamiseen ja kaksi viimeistä pikemminkin niin sanottuun pedagogiseen osaamiseen, jonka kehittämiseen myös ammatillinen opettajankoulutus tähtää (Helakorpi 2010, 119.) Ammatillista opettajankoulutusta järjestävät ammattikorkeakoulut ovat suunnitelleet saavuttavansa pedagogisen osaamisen tavoitteet hiukan eri tavoin, mitä kuvastavat myös erot opetussuunnitelmissa.

2.3 Opetussuunnitelma opetuksen suunnittelun tukena

Yksittäisen opettajan ja opettajankouluttajan kenties tärkein toimintaa ohjaava asiakirja on opetussuunnitelma. Se linkittää opetuksen päämäärät osaksi sille asetettua yhteiskunnallista tehtävää ja laajempaa kasvatuksen maailmaa. Se toimii opettajan tukena uran eri vaiheissa eri tavoin. Alkuvaiheessa opettaja voi tukeutua painettuun sanaan ja toisten valmiiksi ajattelemiin malleihin. Myöhemmin hän todennäköisesti pääsee kehittämään itse opetussuunnitelmaa ja käyttämään näin omaa pohdintaa ja asiantuntemusta sekä oman että työyhteisönsä toiminnan kehittämiseen (Kivioja 2014, 188.)

Erityisesti julkisin varoin toimivien koulutusorganisaatioiden tulee osoittaa opetussuunnitelmassa se, kuinka ne toteuttavat yhteiskunnan niille antamaa koulutus-tehtävää käytännössä (Kansanen 2004, 25.) Opetussuunnitelma ohjaa opetus- ja kasvatustyötä ja se ilmaisee koulutuksen järjestäjän ja laajemmin yhteiskunnan tahtotilaa siitä, mitä opiskelijoiden tulisi oppia ja miten (Miettinen 2008, 63.) Annalan ja Mäkisen (2011, 6-7) mukaan opetussuunnitelmakäsite yhdistetään usein koulu-muotoiseen opetukseen eikä sillä nähdä samanlaista funktiota korkeakoulukontekstissa. Korkeakoulutasolla tätä puutetta on pyritty korjaamaan muun muassa Hämeen ammattikorkeakoulun ja Turun yliopiston Brahea-keskuksen toteuttamassa Osaamisperusteisuus korkeakoulussa –hankkeessa (2012 – 2014). Siinä pyrittiin vahvistamaan korkeakoulujen osallistumista ja työelämän osallistamista opetussuunnitelmatyöhön (Kullaslahti, Haihu & Yli-Kauppila 2014, 7.) Hankkeessa kehitettiin kokonaisvaltainen malli kuvaamaan osaamisperusteisuuden huomioon ottamista opetussuunnitelmatyössä. (ks. myös. Kuivalahti ja Nikander 2014, 169.) Vitikka ym. (2012) sekä Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen (2014) ovat tutkineet opetussuunnitelmatyötä opettajankoulutusorganisaatioiden osalta.

Kullaslahti ym. (2014, 51-60) käyttävät kokonaisvaltaisen linjakkuuden käsitettä kuvaamaan opetussuunnitelmatyössä edellytettävää työelämän odotusten, strategisten linjausten ja muiden tekijöiden sekä opetussuunnitelmien yhtenäisyyttä. Opetussuunnitelman linjakkuus yrittäjyyden edistämisen ja yrittäjyyskasvatuksen suhteen tarkoittaa sitä, että niiden tulee kummuta organisaation ja koulutuksen perustehtävästä ja työelämän tarpeista. Niiden tulee myös näkyä pedagogisina ja didaktisina valintoina sekä osaamisen arvioinnissa. YVI-hankkeessa tutkittiin myös opettajankoulutusorganisaatioiden strategisia linjauksia, koska tavoiteltiin juuri tässä tarkoitettua linjakkuutta (Hannula ym. 2011).

Opetussuunnitelma siis kertoo muun muassa sen, mitä pitäisi oppia. Koska kaikkea tarjolla olevaa ainesta ei opetussuunnitelmaan voida sisällyttää, joudutaan

tekemään valintoja. Valinnat kohdistuvat paitsi arvoihin, myös tietosisältöihin, jolloin päädytään helposti epistemologisiin ja laajemminkin filosofisiin pohdintoihin opetussuunnitelman sisällöistä. (Annala & Mäkinen 2011, 10.) Tehdyt valinnat tietenkin kuvastavat opetustarjontaa erityisesti ulkopuoliselle lukijalle. Nykyaikaiset sosio-konstruktivistiset opetus- ja ohjausmenetelmät perustuvat yleensä siihen, että oppiminen organisoidaan sisältämään niin yhteisöllistä kuin yksilöllistäkin toimintaa ja reflektointia. (Auvinen ym. 2005, 9-12)

Opetussuunnitelma asettaa tavoitteet myös opettajan toiminnalle ja määrittää koulutuksen sisällöt sekä arvioinnin perusteet. Sen perusteella opettaja voi suunnitella ja toteuttaa opetustyötä sekä arvioida omien oppilaidensa ja opiskelijoidensa osaamista ja oppimista. Julkisin varoin rahoitetun koulutuksen opetussuunnitelman laatimisesta on säädetty lainsäädännössä ja sen laatimisesta vastaa oppilaitosorganisaation ylläpitäjä. Siitä käy ilmi esimerkiksi oppilaitoksen tarjoaman koulutuksen arvoperusta sekä yhteiskunnalliset tehtävät ja päämäärät. Samoin siihen on kirjattu opetuksen tavoitteet, sisällöt ja perusteet arvioinnin suorittamiseksi. (Kullaslahti, Nisula & Mäntylä 2014, 51-52; Tiikkala 2013, 60-63; Hietanen 2012, 77; Kelly 2004, 2-8; Kansanen 2004, 29 - 33)

Yhteiskunta haluaa säätää opetussuunnitelman laatimista ja myös valvoa toteutumista laajempien yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus sekä oppilaitosorganisaation johto ja hallinto ohjaavat opetussuunnitelman avulla käytännön toimintaa. Opettajat saavat siitä raamit omalle toiminnalleen. Opettajat myös usein osallistuvat opetussuunnitelman laatimiseen ja näin heillä on mahdollisuus vaikuttaa sen sisältöihin. Oppilaille ja opiskelijoille opetussuunnitelma kertoo, mitä heidän tulee oppia.

Yhteiskunnan puolelta ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmatyötä ohjaa lähinnä valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 4§, jonka mukaan Ammatillisiin opettajankoulutusopintoihin kuuluu:

- 1) kasvatustieteellisiä perusopintoja,
- 2) ammattipedagogisia opintoja,
- 3) opetusharjoittelua sekä
- 4) muita opintoja.

Toisaalta oppilaat ja opiskelijat saattavat kuitenkin syystä tai toisesta oppia jotain muuta kuin opetussuunnitelmaan on kirjoitettu. Tämä voi tapahtua joko tietoisesti tai tiedostamatta. Se voi myös tapahtua jonkun tahon, esimerkiksi opettajan tietoisien ja tavoitteellisten toiminnan tuloksena. Tällöin puhutaan niin sanotusta piilo-

opetussuunnitelmasta (Broady 1991, 9.) Oppiminen tapahtuukin paitsi opetussuunnitelmassa kirjoitettujen periaatteiden pohjalta, myös paljolti riippuen sen toteuttamisesta ja esimerkiksi käytetyistä opetus- ja ohjausmenetelmistä. Näitä ei aina ole kirjoitettu opetussuunnitelmaan, vaan opettaja voi valita käyttämänsä menetelmät suhteellisen itsenäisesti.

Yrittäjyyskasvatuksen samoin kuin muiden samankaltaisten edistämisen arvoiksi koettujen aihepiirien osalta niiden asema opetussuunnitelmassa on paljolti tämän kaltainen. Sen käsittely osana opetusta ja muuta ohjausta tapahtuu hyvin suurelta osin opettajan ja hänen esimiestensä tekemien painotusten mukaan. Aiheesta innostuneet ja siihen aidosti uskovat opettajat todennäköisesti nostavat aiheen esille ja myös hyödyntävät asiaa edistäviä opetus- ja ohjausmenetelmiä. Asiasta vähemmän kiinnostuneet puolestaan tekevät todennäköisesti aihetta vähätteleviä tai jopa aiheen edistämisen kanssa ristiriitaisia valintoja. Koska yrittäjyyskasvatus on luonteeltaan enemmän tekemällä oppimista kuin tietosisältöjen omaksumista, edellä kuvattu tilanne on hyvinkin mahdollinen, vaikka yrittäjyyskasvatus olisi kirjattu opetussuunnitelmaan. Toisin sanoen opetus voidaan myös suorittaa teknisesti ilman syvällistä sitoutumista yrittäjyyskasvatuksen arvoihin.

Seikkula-Leino (2006) on tutkinut ja avannut yrittäjyyskasvatuksen näkökulmaa opetussuunnitelmassa. Hän kuitenkin keskittyy perusopetuksen opetussuunnitelmiin eikä se suoranaisesti kerro mitään ammatillisesta koulutuksesta tai ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että yrittäjyyskasvatusta ei ainakaan perusasteella ole saatu kaikin osin toimivalla tavalla osaksi käytännön toteutuksia. Yleistäminen on hankalaa, mutta saattaa olla, että samankaltaisia tuloksia saavutettaisiin myös muilla koulutuksen asteilla.

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella eri näkökulmista ja sen yksiselitteinen määrittely onkin haastavaa (Miettinen 2008, 63.) Koska tämän tutkimuksen kohdekorkeakouluilla on autonomia opetussuunnitelmakäsitysten osalta, tässä tutkimuksessa ei yritetäkään tukeutua määritelmään, vaan opetussuunnitelmaa analysoidaan väljästi ammatillista opettajankoulutusta järjestävän organisaation ilmoittamana, opetuksen järjestämistä koskevana kokonaisuutena, jossa kuvataan ainakin oppimisen tavoitteet, oppimisprosessi, oppimisympäristöt ja oppimateriaalit sekä arvioinnin perusteet. Tämä saattaa olla konkreettisesti esillä esimerkiksi organisaation julkistamassa opinto-oppaassa.

2.4 Tutkimusasetelma

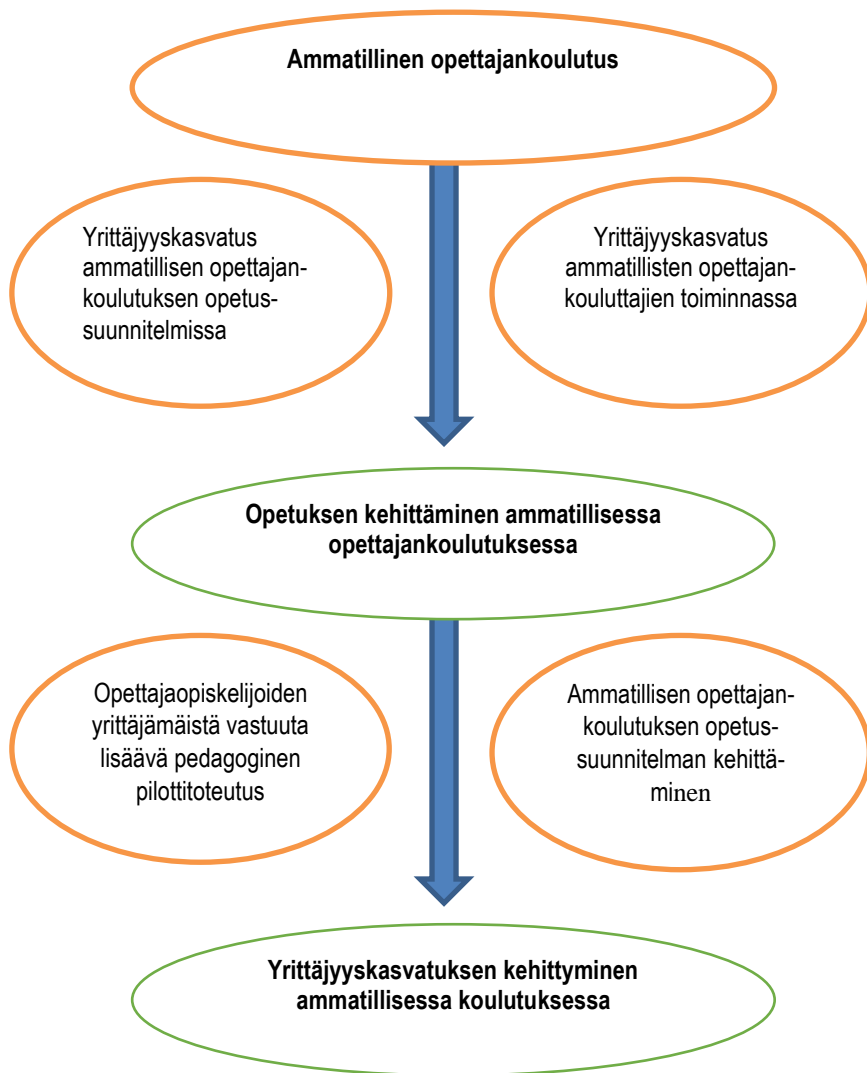
Edellä on avattu tämän tutkimuksen peruskäsitteitä. Tutkimuksen keskeinen ilmiö on yrittäjyyskasvatus, jonka olemusta ja asemaa kasvatustieteessä on pyritty kuvaamaan tämän tutkimuksen näkökulmasta luvussa 2.1. Tässä tutkimuksessa keskitytään ammatilliseen opettajankoulutukseen, joka tietenkin on osa suomalaista opettajankoulutusta. Sen perimmäisenä tarkoituksena on kehittää ja edistää ammatillisen opetuksen pedagogista osaamista Suomessa. Luvussa 2.2. on pohdittu tarkemmin ammatillisen opettajankoulutuksen asemaa suomalaisessa koulutustoiminnassa. Luvussa 2.3 on pohdittu lyhyesti opetussuunnitelman merkitystä erityisesti ammatillisen opettajankoulutuksen toimintaa ohjaavana asiakirjana. Näiden kolmen peruskäsitteen: yrittäjyyskasvatus, ammatillinen opettajankoulutus ja opetussuunnitelma, avulla pyritään myös luomaan tässä tutkimuksessa käytetty tutkimusasetelma.

Yrittäjyyskasvatuksen perimmäinen tarkoitus on edistää opiskelijoiden yrittäjyyttä ja ammatillisessa opettajankoulutuksessa se tarkoittaa niiden pedagogisten keinojen kehittämistä, joiden avulla ammatillinen opettaja edistää ammattiin opiskelevien tulevassa työssään tarvitsemaa yrittäjyyttä. Ammatilliset opettajat ja opettajankouluttajat toimivat pääsääntöisesti virkamiehinä, mutta heillä on mahdollisuus omilla valinnoillaan vaikuttaa joko suoraan tai ainakin välillisesti myös yrittäjyyskasvatuksen tahtotilan (Opetusministeriö 2009, 14 - 15) saavuttamiseen. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on siis ajatus, että ammatillisen opettajankoulutuksen ja sen opetuksen kehittämällä on mahdollista vaikuttaa yrittäjyyskasvatukseen edistämiseen ammatillisen koulutuksen tasolla. Toinen lähtökohta on, että näistä prosesseista on mahdollista myös saada tutkimukseen pohjautuvaa tietoa. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita erityisesti yrittäjyyskasvatuksen lähtökohdista ammatillisessa opettajankoulutuksessa sekä yrittäjyyskasvatuksen kehittymisestä yhtäältä yhdessä ammatillisen opettajankoulutuksen pilottitoteutuksessa ja toisaalta yhdessä ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmakokeilussa. Nämä kiinnostuksen kohteet on siis esitelty tavoitteina ja tutkimuskysymyksinä luvussa 1.2.

Tutkimuksen asetelmaa voidaan kuvata kuvion 1 avulla. Siinä kehittämisen päälinja kulkee nuolien kautta sunnassa ylhäältä alas. Ylimpänä kuviossa on ammatillinen opettajankoulutus, jonka yrittäjyyskasvatustoiminnan tilaa voidaan kuvata tietyllä hetkellä. Tässä tutkimuksessa tuohon tilaan on pyritty saamaan selvyttä etsimällä vastauksia ensimmäiseen ja toiseen alakysymykseen (luku 1.2). Näiden pohjalta on syntynyt tarve kehittää ammatillisen opettajankoulutuksen yrittäjyyskasvatusta ja tässä tutkimuksessa sen nähtiin tapahtuvan erityisesti opetuksen toteutusta (kolmas alakysymys) ja opetussuunnitelmaa kehittämällä (neljäs alakysymys). Perimmäi-

senä tarkoituksena oleva yrittäjyyskasvatuksen kehittyminen ammatillisessa koulutuksessa rajautuu kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle ja sen tutkiminen jää muiden tutkimusten tehtäväksi.

Kuviossa 1 kuvattu asetelma kuvaa sekä taustalla olevan kehittämisen tavoitetta että tutkimuksellisia tiedontuottamistavoitteita. Isojen soikioiden kautta kulkeva päänuoli kuvaa ensisijaisesti kehittämistavoitetta ja nuolia ympäröivissä pienemmissä soikioissa olevat väittämät kuvaavat tutkimuksen alakysymysten avulla tavoiteltavaa uutta tietoa.



KUVIO 1. Tutkimusasetelma

3. Menetelmävalinnat

3.1 Metodologiset lähtökohdat

Ontologisella tasolla yrittäjyyskasvatusta pohdittaessa, voidaan todeta, että se ei ole luonteeltaan sillä tavoin eksakti ilmiö, että kaikki sitä koskeva tieto olisi jäsennettävissä ainoastaan yhdellä mahdollisella tavalla. Päinvastoin, ilmiö on erittäin moniulotteinen ja siitä saatava tieto on käytännössä aina enemmän tai vähemmän spekulatiivista ja ehdottomien totuuksien osoittaminen on vähintäänkin haastavaa. Kyse on abstraktista ilmiöstä, jota kuvaavassa sanassa on kaksi sitä määrittävää käsitettä, yrittäjyys ja kasvatusta. Molemmille käsitteille on tutkimuskirjallisuudesta löydettävissä lukuisia määritelmiä.

Arkikielessä niihin molempiin liitettyjen miellelyhtymien kirjo lienee kuitenkin hyvin laaja. Yksilön kokemukset yrittäjyydestä saattavat olla pitkäaikaiset, omakohtaiset ja syväiset, mutta silti rajoittua ainoastaan tiettyyn toimialaan ja toimintamalliin, joka helposti muodostuu hänen subjektiiviseksi käsitykseksi yrittäjyydestä. Viranomaisena on saattanut käsitellä yrityksiä ja yrittäjiä koskevia asioita pitkäänkin, mutta myös hänen kokemuksensa lienee usein aika rajoittunut ja joka tapauksessa häneltä puuttuu omakohtainen kokemus. Molempien voidaan sanoa olevan jossain määrin asiantuntijoita yrittäjyyden suhteen, mutta heillä saattaa olla yrittäjyydelle kovinkin erilainen merkityssisältö. Samoin voidaan nähdä kasvatuksen osalta. Kasvatustyötä pitkään jollain koulutuksen asteella ja jossakin koulutusmuodossa tehnyt opettaja kokee olevansa alan asiantuntija. Samoin saattaa kokea esimerkiksi kolme lastaan kasvattanut henkilö. Tässä tutkimuksessa yrittäjyyskasvatuksen käsitettä ei halutaakaan määritellä erikseen, vaan tyydytään toteamaan, että totuus yrittäjyyskasvatuksen olemuksesta löytynee luvussa 2.1 esitettyjen lähtökohtien ja määritelmien joukosta tai ainakin niiden liepeiltä.

Tutkimusta tehtäessä tärkeä epistemologinen kysymys on pohtia, miten tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada mahdollisimman luotettavaa tietoa tutkimuskysymysten ratkaisemiseksi. Tiedon luotettavuuden arviointi onkin yksi tieteellisen toiminnan keskeisistä tavoitteista: Miten erottaa oikea tieto epätiedosta? Tiedonhankinnan menetelmien tulee olla sellaisia, jotka myös muut voivat hyväksyä. Tieteellisessä toiminnassa hyväksyvänä tahona on tiedeyhteisö, jota tapauksesta riippuen

edustaa yksi tai useampi henkilö. Osa uudesta tiedosta hyväksytään vain pienen joukon piirissä, mutta osa joutuu tai pääsee arvioitavaksi julkisuuden kautta. Joka tapauksessa se, kuinka luotettavaksi tieto voidaan uskoa, ratkeaa paljolti pohdittaessa sen hankkimisen menetelmiä, joita esitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Platonin klassinen määritelmä tiedolle on, että se on hyvin perusteltu, tosi uskomus. Määritelmä ei ole täysin kestävä, mutta se tarjoaa hyvän lähtökohdan tiedon tarkastelulle. Muuttuakseen tiedoksi, uskomuksen tulee siis olla hyvin perusteltu. Uutta tietoa esittävän tutkijan tulee kyetä perustelemaan esittämänsä uskomukset. Riittävyden ratkaisevat muut, asiantuntemukseltaan uskottavat henkilöt. Tieto onkin luonteeltaan yhteisöllistä. Yrittäjyyskasvatusta koskevien perustelujen riittävyys ratkeaa ilmiötä käsittelevissä yhteisöllisissä dialogeissa. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa esitettyjen uskomusten muuttuminen legitimoiduksi yrittäjyyskasvatusta koskeväksi tiedoksi ratkeaa tekijän ja vastaväittäjän, esitarkastajan, kustoksen sekä yleisön vuorovaikutteisissa prosesseissa. (esim. Niiniluoto 2002, 149; Kyrö 2004, 156)

Tällaisen abstraktin ilmiön tarkastelussakin on kuitenkin pyrittävä määrittelemään, mitä peruskäsitteellä tarkoitetaan tässä nimenomaisessa tutkimuksessa. Tutkimuksessa käytettyjä peruskäsitteitä on määritelty luvussa 2. Lopullista totuutta ei ole pyrittyään löytämään, vaan esille on nostettu tämän tutkimuksen näkökulmasta tärkeiksi valikoituneita ulottuvuuksia.

Nykyisessä keskustelussa yrittäjyys nähdään usein yhteiskunnan muutokseen tähtäävänä voimana. Jos näemme yrittäjyyden tavoittelemisen arvoisena asiana, meidän tulee ymmärtää kompleksisten yksilöllisten ja kollektiivisten prosessien dynamiikkaa voidaksemme tukea niitä prosesseja, joissa yrittäjyyttä kehittyä ja ilmenee. Modernilla aikakaudella vallinnut dualistiseen maailmankuvaan perustunut paradigma tarjoaa tähän riittämättömät välineet. Prosessien ytimen dynamiikan tarkastelu edellyttää toisenlaisia menetelmiä kuin aiemmin. Viime aikoina huomio onkin siirtynyt olemisesta tekemiseen (Davidsson 2005, 35.) Meidän tulee ymmärtää prosesseissa tapahtuvan toiminnan kompleksista logiikkaa ja näin ollen meidän tulee myös etsiä uudenlaisia toimintaperustaisia menetelmiä tarvittavan tiedon saavuttamiseksi (Kyrö 2003, 99; Kyrö & Kansikas 2005, 127; Kirby 2007, 24.)

Tässä tutkimuksessa tiedon subjekti, tiedon sisältö ja tiedon kohde vaihtelevat artikkeleittain. Kahdessa ensimmäisessä artikkelissa lähtökohta on se, että nämä ovat selkeästi erillisiä kun taas kahdessa jälkimmäisessä ne sekoittuvat ainakin osittain keskenään. Tietoteoreettisesti tämä tutkimus voitaisiin asemoida subjektiivisen idealismin kautta. Tutkimuksen tekijä on tiedostava subjekti, jonka todellisuutta raportissa pyritään kuvaamaan (Niiniluoto 2002, 139.)

Muuttuakseen tiedoksi, uskomuksen tulee siis olla totta. Totuuden arvoa voidaan arvioida eri näkökulmista. Totuuden vastaavuus- eli korrespondenssiteorian mukaan jokin väite on tosi, jos sitä vastaava tosiasia on olemassa. Korrespondenssi on kielen ja todellisuuden välinen semanttinen suhde, jossa mallia pidetään totena, jos lauseen ja todellisuuden välillä on yhteensopivuus. Viitaten edellä esitettyyn yrittäjyyskasvatuksen ilmiötä koskevaan uskomukseen sen moniulotteisuudesta, voidaan todeta, että yrittäjyyskasvatuksesta on vaikeaa saada korrespondenssiteorian mukaista ehdotonta totuutta. Koherenssiteorian mukaan puolestaan väite on tosi, mikäli se on yhteensopiva muiden totuuksien kanssa. Totuusteorioista tälle tutkimukselle hedelmällisimmät mallit tarjoavat kuitenkin pragmatistiset totuusteoriat. Niiden mukaan totuus ratkeaa käytännön kautta, eli käytännössä toimivat väittämät ovat myös tosia. (Kyrö 2004, 62) Tässä tutkimuksessa on esitetty neljä eri artikkelia, joista erityisesti kahdessa jälkimmäisessä tietoa ja totuutta on etsitty nimenomaan käytännön kautta: on kokeiltu mallin toimivuutta käytännössä. Ensimmäisessä artikkelissa sen sijaan on luettu oppilaitosorganisaatioiden strategioita ja opetussuunnitelmia ja etsitty totuutta vertaamalla niissä olevia viittauksia yrittäjyyskasvatukseen ja yrittäjyyden edistämiseen liittyvään tietämykseen. Toisessa artikkelissa totuus puolestaan löytyy tietyn ihmisjoukon antamien vastausten pohjalta. Tällöin totuus saadaan selville olettamalla, että suuressa joukossa vastausten keskiarvo lähentelee absoluuttistakin totuutta.

Tämä tutkimus on siis luonteeltaan ensisijaisesti soveltavaa ja lähtökohtana on saavuttaa tietoa, joka auttaa paremmin ymmärtämään ratkaistavien ongelmien luonnetta ja löytämään keinoja ongelmista selviämiseen. Saavutettava tieto rikastuttaa ja monipuolistaa arkitiedon luomaa kuvaa asioista ja tilanteista. Se myös antaa uusia ideoita oman työn kehittämiseen. (Hirsjärvi ym. 2004, 20 – 21)

3.2 Tutkimusmenetelmät

Yrittäjyyttä sinänsä on tutkittu jo pitkään, lähinnä kuitenkin perinteisillä kvantitatiivisilla menetelmillä (Kyrö & Kansikas 2005, 141; Kirby 2007, 24). Yrittäjyyteen kasvuun liittyviä prosesseja sen sijaan ei ole vielä tutkittu kovinkaan paljoa. Yrittäjyyskasvatus etsiikin nyt omaa, sille ominaista metodologiaa. Tässä mielessä muun muassa Kyrö (2003, 100) on haastanut ammattikasvatuksen tutkijat mukaan keskusteluun. Kyrö ja Kansikas (2005, 145) peräänkuuluttavat metodologista keskustelua siitä, millä tavoin yrittäjyydestä ja siihen kasvun prosesseista on mahdollista saavuttaa luotettavaa tietoa. He esittävät pragmatististen menetelmien hyödyntämistä.

Tarvitaan sellaisia menetelmiä, joiden avulla on mahdollista saavuttaa kyseisistä oppimis- ja toimintaprosesseista situationaalista ja kontekstuaalista tietoa.

Tässä tutkimuksessa keskeisenä tarkoituksena on päästä sisälle suomalaisen opettajankoulutuksen yrittäjyyskasvatusprosesseihin ja osallistua niiden kehittämiseen. Menetelmäpohdinnoissa keskeinen käsite on triangulaatio, joka tarkoittaa, että samaa ilmiötä tarkastellaan useasta eri suunnasta. Eri artikkeleissa tiedon hankkimiseen on käytetty erilaisia menetelmiä. (Eskola & Suoranta 2005, 68 - 72; Denzin & Lincoln 2000, 391) Metsämuurosen (2005, 245) mukaan triangulaatio myös lisää kerätyn tiedon luotettavuutta.

Ensimmäisessä artikkelissa käytettyä menetelmää voidaan luonnehtia lähinnä sisällönanalyysin avulla. Tietoa hankittiin luonteeltaan laadullisella menetelmällä. Tarkoituksena oli löytää totuus ja tietoa yrittäjyyskasvatuksen asemasta opettajankoulutuksessa tutkimalla opettajankoulutusorganisaatioiden julkaisemia strategia- ja opetussuunnitelma-asiakirjoja. Määrällinen data olisi todennäköisesti tuottanut riittämättömästi tietoa ilmiön (yrittäjyyskasvatuksen asema opettajankoulutuksessa) kehittämistä varten. Kiinnostus kohdistui mainintojen yleisluontoisen jakautumisen sijaan ilmiötä kuvaavien mainintojen merkitysten rakenteisiin (Hannula 2008, 116 – 117.) Pyrittiin siis pääsemään käsiksi suunnitelmatekstien sisältöihin ja niiden merkityksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Tietoa on hankittu lukemalla ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmia ja poimimalla niistä yrittäjyyteen ja sen edistämiseen liittyviä virkkeitä ja niiden esiintymiskonteksteja. Tutkimuksen toistettavuutta eli reliabiliteettia (esim. Hirsjärvi ym. 2014, 216) voidaan tarkastella tutustumalla tekohetken opetussuunnitelmiin, jotka ovat hankittavissa silloisilta ammatillisilta opettajakorkeakouluilta.

Validiteetti puolestaan tarkoittaa mittarin ja tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (esim. Hirsjärvi ym. 2004, 216) Ensimmäisessä artikkelissa tarkoituksena oli saada tietoa siitä, kuinka paljon yrittäjyyskasvatusta ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin oli kirjattu tutkimuksen tekohetkellä ja arvioida myös sen laatua. Tutkimuksen oli siis määrä pohjautua kirjoitettuun tietoon, jolloin voidaan katsoa hankitun tiedon olleen validia. Tarkoitus ei siis ollut tarkastella toteutuksia vaan ainoastaan opetussuunnitelmiin kirjattuja merkintöjä.

Toisessa artikkelissa menetelmä oli muista poiketen luonteeltaan määrällinen, kvantitatiivinen. Populaatiota (suomalaiset opettajankouluttajat) vastaava otos (joukko ihmisiä) vastasi heille sähköisesti esitettyihin väittämiin. Väittämät esitettiin pääsääntöisesti järjestysasteikollisessa muodossa. Vastajien antamista vastauksista laskettiin yksinkertaisia tunnuslukuja, joista tärkein oli keskiarvo. Ruskovaara ym.

(2011) ovat perustelleet Yrittäjyyskasvatuksen mittariston metodeja tarkemmin toisaalla. He ovat perustelleet mittariston kykyä tuottaa tavoitteena olevaa tietoa yrittäjyyskasvatuksesta ilmiönä (validiteetti) ja hankitun tiedon pysyvyyttä tutkimusta toistettaessa (reliabiliteetti). Tämän tutkimuksen reliabiliteettia lisää selvästi se, että tutkimus on toistettu myöhemmin kahdesti (Ruskovaara ym. 2014.) Tutkimuksessa luotettavuutta tosin heikentää pienehköksi jäänyt vastausprosentti. Toisaalta mittaristo tuotti myöhemmissäkin toteutuksissa samansuuntaisia tuloksia, vaikka ensimmäisessä toteutuksessa havaitut kärjistyksen myöhemmin hiukan loivenivat.

Kahdessa viimeisessä artikkelissa käytettyä menetelmää voi luonnehtia toimintatutkimuksen avulla. Molemmista keskeistä on se, että on laadittu suunnitelma toimintamallin testaamista ja kehittämistä varten, asetettu kehittämistavoite. Sen jälkeen ryhdytään toimimaan suunnitelman mukaisesti. Toimintaa havainnoidaan ohjatusti ja sitä reflektoidaan järjestelmällisesti. Saadun palautteen kautta toimintaa pystytään kehittämään. Molemmista uusi tieto syntyy ennen muuta reflektoinnissa syntyvän aineiston pohjalta. (Aaltola & Syrjälä 1999, 16; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25) Niissä luotettavuuden arviointi on hiukan erilaista, koska molemmista tutkittavan kohdejoukon muodosti käytännössä yksi opettajaopiskelijaryhmä, jolloin yleistettävyyttä edellyttäisi tutkimuksen toistamista useamman ryhmän kanssa. Luotettavuutta on kuitenkin pyritty lisäämään prosessin ja päättelyn mahdollisimman tarkkan kuvaamisen avulla (Kalela 2000, 178; Hirsjärvi ym. 2004, 217.) Neljännen artikkelin osalta siitä jouduttiin kuitenkin jonkin verran tinkimään julkaisua toimittaneiden henkilöiden asetettua tiukat rajat käytettävissä olevalle sivumäärälle. Alkuperäinen tarkempi kuvaus on tutkimuksen tekijän hallussa.

Toimintatutkimus kuvaa parhaiten myös tämän tutkimuksen muodostaman kokonaisuuden tutkimusmenetelmää. Kahdessa ensimmäisessä artikkelissa saatua tietoa hyödynnettiin kahdessa jälkimmäisessä artikkelissa mainittua toimintaa suunniteltaessa. Kokonaisuutta tarkasteltaessa kaksi jälkimmäistä artikkelia edustavat toimintatutkimuksen vaiheista (Carr & Kemmis 1986, 136) erityisesti toimintaa, havainnointia ja reflektointia.

Toimintatutkimukselle tyypillisiä kohteita ovat kehittämistyö ja muutos. Toimintatutkimus on käytännönläheinen tutkimusstrategia tai ehkä pikemminkin lähestymistapa tutkittavaan kohteeseen. Toimintatutkimuksella rohkaistaan opettajaa olemaan reflektiivinen kasvatustyönsä tehostamiseksi. Samalla se sitouttaa opettajat aktiivisesti omaan ammatilliseen kehittymiseensä. (McNiff 1992, 1.) Toimintatutkimus sopii erityisesti kasvatustieteen alalle (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29.), ja siinä tutkija ja kehitettävään kohteeseen kuuluvat toimijat refleктоivat ja kehittävät työtään, analysoivat toiminnan kehittymistä, kehittävät vaihtoehtoja tavoitteiden

saavuttamiseksi ja tuottavat toiminnasta uutta tietoa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25.) Toimintatutkimuksella on näin ollen paitsi tietoa tuottava, myös toimintaa kehittävä funktio. Toimintatutkimusta kuvataan usein spiraalina, jossa toiminta kehittyy neljän, osittain limittäin etenevän vaiheen kautta. Vaiheet ovat suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi. Usein mukaan otetaan myös uudelleensuunnittelu, joka myös käynnistää seuraavan syklin. (mm. Carr & Kemmis 1986, 136)

Toimintatutkimuksella ei ole helppoa osoittaa, että sen avulla saavutettu totuus vastaisi täysin todellisuudessa vallitsevaa asiointilaa. Se voi korkeintaan vastata sitä yhdellä tietyllä hetkellä ja tietyssä kontekstissa, mutta ei välttämättä seuraavassa hetkessä ja toisessa kontekstissa. Totuuden korrespondenssiteoria (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 115 - 116) ei näin ollen toteudu toimintatutkimuksessa kovinkaan hyvin. Sen sijaan voidaan nojautua pragmatismiin, jonka kehittäjänä pidetään C. S. Peircea. Hän lähtee siitä, että käytäntö ohjaa tutkimusta, joka on tosi, jos se johtaa toivottuun tulokseen (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 119.) Toimintatutkimuksen keskeisenä totuuskriteerinä voidaan näin ollen pitää seuraavaa: ”Jos se toimii, niin se on totta.” Muusta kehittämistoiminnasta toimintatutkimus eroaa siinä, että saavutetun tiedon pitää tulla julkiseksi (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40). Toiminnasta saatava tieto onkin toimintatutkimuksen keskeinen tarkoitus. Sen tehtävänä on paitsi tiedon julkinen levittäminen, myös tutkijan ja tutkittavien tietoisuuden lisääntyminen emansipaation kautta (Kiviniemi 1999, 71; Huttunen & Heikkinen 1999, 165). Kyse on laadullisen tutkimuksen mukaisesti tutkijan konstruktivistisesta oppimisprosessista (Kiviniemi 1999, 74), jonka keskeiset prosessit ja tulokset hän kuvaa raportissaan. Toimintatutkimuksessa syntyvää tietoa kritisoidaan objektiivisuuden puutteesta.

Tämän tutkimuksen liitteenä olevissa kolmannessa ja neljännessä artikkelissa sekä opettajankouluttajien että opiskelijoiden toivotaan pohtivan syvällisesti yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen merkitystä opettajan työssä ja näin heidän toivotaan vapautuvan perinteisiin kiteytyneistä ja itsestään selvinä pidetyistä ajatusmalleista. Näin tutkimuksessa voidaan nähdä myös emansipatorinen tiedon intressi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 39; Huttunen & Heikkinen 1999, 161-169). Toimintatutkimuksessa saavutetun tiedon luotettavuutta ei voida arvioida kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien käyttämien validiteetin ja reliabiliteetin avulla (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113.) Sen sijaan tulee pyrkiä kuvaamaan tutkimuksen taustaoletukset ja aineiston keräämisen eri vaiheet mahdollisimman tarkasti (Kiviniemi 1999, 79.) Luotettavuustarkastelussa tulee arvioida onko toimintatutkimuksella onnistuttu muuttamaan käytäntöjä, kehittämään toimintoja ja itse toimijoita.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen luotettavuutta voidaan perustella lisäksi triangulaation avulla, koska monimenetelmäisenä ratkaisuna se itsessään lisää luotettavuutta. Sen avulla on määrä tuottaa eri näkökulmia suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Metsämuuronen 2005, 245) Niiniluoto (2002, 149) puolestaan katsoo, että tutkimustulosten luotettavuus ratkeaa tieteellisen yhteisön keskustelujen kautta. Tässä tutkimuksessa luotettavuus pyritäänkin varmistamaan artikkelien julkaisemiseen liittyvän sokkoarviointiprosessin kautta.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tutkimuskokonaisuus muodostaa toimintatutkimuksen, jossa kahdessa ensimmäisessä artikkelissa tehty tiedonhankinta palvelee toimintatutkimuksen ensimmäistä vaihetta eli suunnittelua. Kahdessa jälkimmäisessä artikkelissa on kuvattu niin toimintaa, sen havainnointia kuin reflektointiakin. Tässä raportissa tehty pohdinta toimii myös tulevan suunnittelun perustana.

TAULUKKO 3. Artikkeleissa käytetyt tutkimusmenetelmät

Miten ammatillisten opettajaopiskelijoiden yrittäjyyskasvatusosaamista voidaan kehittää opetus-suunnitelman avulla?			
Toimintatutkimus			
Miten yrittäjyyskasvatus näkyi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa vuonna 2010?	Miten opettajankouluttajat toimivat edistääkseen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita?	Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat lisääntyneen yrittäjämäisen vastuun ottamisen opinnoissaan?	Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat opetus-suunnitelmaan integroitujen yrittäjyystavoitteiden toteutuneen heidän opinnoissaan?
Sisällönanalyysi	Tilastolliset menetelmät	Toimintatutkimus	Toimintatutkimus

4. Tutkimustulokset, niiden tulkinta ja johtopäätökset

4.1 Miten ammatillisten opettajaopiskelijoiden yrittäjyyskasvatusosaamista voidaan kehittää opetussuunnitelman avulla?

4.1.1 Miten yrittäjyyskasvatus näkyi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa syksyllä 2010?

Syksyllä 2010 YVI-hankkeessa analysoitiin opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Työ oli organisoitu siten, että tämän tutkimuksen tekijän tehtävänä oli analysoida erityisesti ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. Koko työn menetelmät ja keskeiset tulokset on esitelty tarkemmin Seikkula-Leinon, Ruskovaaran, Hannulan ja Saarivirran (2012) julkaisemassa artikkelissa, mutta tämän tutkimuksen osana liitteessä 1 olevassa artikkelissa on esitelty erityisesti ammatillista opettajankoulutusta koskevat tulokset.

Artikkelissa todetaan, että yrittäjyyskasvatus oli jo tuolloin mukana ammatillisessa opettajankoulutuksessa joko pakollisina tai valinnaisina opintojaksoina tai yrittäjyyskasvatusta tukevinä ohjelminä. Tosin analyysissa oli mukana vain neljä viidestä ammatillisesta opettajakorkeakoulusta, koska Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) ammatillinen opettajakorkeakoulu oli jäänyt suunnitteluvaiheessa pois YVI-hankkeesta.

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun (Haaga-Helia) ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelu tapahtui pienryhmissä, jotka tuolloin valitsivat ryhmänsä toiminnalle yhdistävän teeman. Yksi teema saattoi olla yrittäjyyspedagogiikka. Lisäksi heillä yrittäjyys oli mukana kolmen opintojakson oppimistehtävissä. Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) ammatillinen opettajakorkeakoulu tarjosi tuolloin mahdollisuutta opiskella yrittäjyyskasvatukseen suuntautuvassa opintoryhmässä. Lisäksi tarjolla oli kolmen opintopisteen laajuinen valinnainen opintojakso nimeltä Yrittäjyyskasvatus. Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) ammatillisessa opetta-

jankoulutuksessa puolestaan oli tarjolla kaikille pakollinen kuuden opintopisteen laajuinen opintojakso nimeltä Työelämä, yrittäjyys ja osaaminen. Valinnaisena opintojaksonea oli vielä mahdollisuus valita viiden opintopisteen laajuinen Intoa ja mieltä yrittäjyyspedagogiikkaan. Oulun seudun ammattikorkeakoulun (OAMK) ammatillisessa opettajakorkeakoulussa oli tarjolla lähes kokonaan vain valinnaisia opintojaksoneja. Tarjolla oli kolmen opintopisteen laajuinen opintojakso Yrittäjyyskasvatus. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus suorittaa opettajaopintoja Suomen harjoitusyrittäjätoimintaa koordinoivassa FINPECissä. Vaikka tuolloisissa opetussuunnitelmissa käytettiinkin sekä yrittäjyyskasvatuksen että yrittäjyyspedagogiikan käsitteitä, voitaneen ne ymmärtää samaa tai ainakin melkein samaa asiaa tarkoittaviksi.

Koska yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen edistäminen on kehittynyt liitteenä 1 olevan artikkelin kirjoittamisen jälkeen, on tässä paikallaan esittää lyhyesti myös myöhempiä kehityksen vaiheita. Tämä perustuu ensisijaisesti suullisiin tiedonantoihin 11.9.2012 ja 21.1.2013 pidetyissä ammatillisen opettajakoulutuksen kokouksissa, mutta myös eri ammatillisia opettajakorkeakouluja edustavien henkilöiden keskinäiseen epäviralliseen tiedonvaihtoon. Yllä mainituista kokouksista laadittiin molemmista muistio, jotka ovat YVI-hankkeen Ning-työtilassa ja hankkeen arkistossa.

Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu on kehittänyt yrittäjyyskasvatus toimintaansa yhteistyössä Omnia ammattiopiston InnoOmnia kanssa. Ammatilliset opettajaopiskelijat voivat suorittaa opetusharjoittelunsa InnoOmnia tarjoamissa yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöissä. Yhteiseen toimintamalliin kuuluvat myös niin sanotut tulkintaforumit, jotka liittyvät yrittäjyyskasvatusta syventäviin opintoihin. Niissä yrittäjyyskasvatuksen kysymyksiin pureudutaan syvällisesti. (YVI-hanke 2012, 2013a)

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu otti syksyllä 2012 käyttöön uuden opetussuunnitelman. Siinä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet on integroitu arviointikriteereiksi. Näitä tavoitteita tukevia arviointikriteereitä on kirjattu yhteensä neljään opintojaksoon. Tätä käsitellään tarkemmin tämän raportin liitteenä 4 olevassa artikkelissa. (HAMK 2012)

JAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa yrittäjyysosaaminen on otettu opetussuunnitelmaan omaksi osaamisalueekseen. Tavoitteena on, että kaikille opettajaopiskelijoille muodostuu peruskäsitys yrittäjyyskasvatuksesta. Sitä on mahdollista laajentaa valinnaisilla opinnoilla. Opiskelijat suunnittelevat oman opintopolkunsa ja henkilökohtaista suunnitelmaa laatiessaan he ottavat kantaa myös yrittäjyyskasvatusosaamisensa kehittämiseen. Myöhemmin he arvioivat osaamisensa kehittymistä. (YVI-hanke 2012, 2013a)

OAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa yrittäjyyskasvatus on mukana pakollisena opintojaksona. Lisäksi valinnaisissa opinnoissa on tarjolla kaksi yrittäjyyskasvatukseen alle luokiteltavaa opintojaksoa: Yrittäjyyden oppimisen ja opettamisen verkko-oppimisympäristö ammattiopettajille (6 op) sekä Yrittäjyydestä virtaa ja energiaa opetukseen (12 op). Yhteistyö FINPECin kanssa jatkuu. (YVI-hanke 2012, 2013a)

TAMK Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opetussuunnitelmaan ollaan (OPS 2013) nostamassa mukaan ”yrittäjämäinen työote”, joka näkyy kaikilla osa-alueilla. Sitä ei ole määrä nostaa erilliseksi teemaksi, mutta se ”leivotaan sisään opintoihin.” (YVI-hanke 2013a) Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun tiedotuslehti Tiimissä (2014) kerrotaan lisäksi, että syksyllä 2013 on opettajaopintonsa aloittanut 22 opiskelijan yrittäjyyspainotteinen ryhmä.

Näistä lyhyistäkin kuvauksista voitaneen päätellä, että yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus ovat nousseet entistä merkittävämmiin esiin ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Sitä on kuitenkin vaikea arvioida, onko kehitys tapahtunut YVI-hankkeen ansiosta. Joka tapauksessa se on tapahtunut samanaikaisesti hankkeen kanssa.

Liitteenä 1 olevan artikkelin pohdintaosiossa esitetään opetussuunnitelmia kehitettäväksi siten, että yrittäjyyskasvatus integroitaisiin kaikkiin opintoihin ja jokainen ammatillinen opettajaopiskelija saisi opettajaopintoihinsa mukaan yrittäjyyskasvatusta tavalla tai toisella. Edellä esitetty myöhempi tarkastelu osoittaa, että tämän suuntainen kehitysvaihtoehto on valittu erityisesti Hämeen ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisissa opettajankoulutuksissa ja ainakin osittain myös Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

Pohdinnassa esitetään myös, että ammatillisten opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatustoimintaa arvioitaisiin. Tämä tehtiinkin ja tuloksia esitellään muun muassa tämän raportin liitteenä olevassa artikkelissa 2. Lisäksi pohdinnassa viitataan uudenlaisten menetelmällisten ratkaisujen kehittämiseen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Yhtä tällaista on esitelty tämän raportin liitteenä 3 olevassa artikkelissa.

4.1.2 Miten opettajankouluttajat toimivat edistääkseen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita?

YVI-hankkeen aikana kehitettiin niin sanottu YVI-mittaristo, jonka avulla opettajankouluttajien on mahdollista arvioida oman toimintansa yrittäjyyskasvatukselli-

suutta. Kyseessä on itsearviointiväline, jonka avulla vastaaja saa tietoa siitä, kuinka hänen toimintansa vastaa yrittäjyyskasvatukselle asetettuja tavoitteita. Pohjana käytettiin Lappeenrannan teknillisessä yliopiston aiemmassa Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo-hankkeessa kehitettyyn mittaristoa (Seikkula-Leino ym. 2010, 118 – 119; Ruskovaara ym. 2014, 50). Se oli suunniteltu erityisesti perus- ja toisen asteen opettajien itsearviointiin. Siitä kehitettiin YVI-hankkeen aikana paremmin opettajankouluttajien työkuvaava vastaava versio, niin sanottu YVI-mittaristo. Mittariston tulokset siirtyivät Lappeenrannan teknillisen yliopiston palvelimelle ja ne saatiin tilastollisina datoina myös mittaristoa kehittävien henkilöiden käyttöön.

Litteenä 2 oleva artikkeli kirjoitettiin, kun käytössä ensimmäisen kyselykierroksen jälkeen oli saatu data. Artikkelin valittiin tähän raporttiin siitä syystä, että siinä vastuullisena, niin sanottuna ykköskirjoittajana toimii tämän raportin laatija, joka oli mukana myös useissa myöhemmin kirjoitetuissa artikkeleissa, mutta ei ykköskirjoittajana. Siksi tässä luvussa käsitellään myös myöhemmin samasta teemasta kirjoitettuja artikkeleita.

Ensimmäisessä vaiheessa analysoitiin marras-joulukuussa 2011 kerättyjä tietoja. Vastaajien määrä jäi suhteellisen pieneksi (51), vaikka kaikkien hankkeeseen osallistuneiden organisaatioiden yhteyshenkilöt ja johto pyrittiinkin saamaan mukaan kannustamaan omien organisaatioidensa opettajankouluttajia vastaamaan mittariston väittämiin.

Keskeisimpien tulosten perusteella opettajankouluttajat käyttivät hyvinkin sellaisia pedagogisia ja opetusmenetelmällisiä ratkaisuja, joiden voidaan katsoa edustavan paitsi nykyaikaisia pedagogisia näkemyksiä, myös yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita. He myös kokevat itse toimivansa varsin yrittäjämäisesti. Ammatillisten opettajankouluttajien toiminnan voitiin nähdä vastaavan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita jonkin verran muita opettajankouluttajia enemmän. Sitä voitaneen selittää ainakin sillä, että ammatillisten opettajankouluttajien työn kohde on selvästi lähempänä työelämää kuin muiden opettajankouluttajien. Mielenkiintoinen havainto oli kuitenkin se, että väittämät, joissa esiintyi muodossa tai toisessa käsite yrittäjyys tai yrittäjyyskasvatus, saivat kautta linjan alhaisempia arvoja kuin muut väittämät. Tämä saattaa kertoa siitä, että opettajankouluttajat kokevat toimivansa yrittäjämäisesti ja yrittäjyyttä edistävästi, mutta jostain syystä vierastavat näiden käsitteiden käyttöä.

Artikkelin keskusteluosiossa nostetaan esille haasteena vastaajien pieni määrä. Se saattaa myös vinouttaa vastausten antamaa kuvaa yrittäjyyskasvatustoiminnasta, koska on mahdollista, että mittaristoon vastasi vain lähtökohtaisesti yrittäjyyskasvatukseen myönteisesti tai lähes myönteisesti suhtautuvat henkilöt. Saadun palautteen

perusteella kaikki väittämät eivät myöskään vastanneet opettajankouluttajien työtä, jolloin niiden arviointi osoittautui hankalaksi.

Myöhemmin toteutetuilla kierroksilla vastaajien määrää saatiin kohotettua. Viimeisimpänä kirjoitettuun artikkeliin oli saatu mukaan jo 174 vastaajaa. Tulokset olivat keskeisiltä osiltaan hyvin samansuuntaiset kuin jo ensimmäisellä kierroksella. Mielenkiintoisena tuloksena saatiin kuitenkin esiin, että suhteessa ensimmäisenä toteutettuun kierrokseen, väittämiin sadut keskiarvot lähenivät keskellä olevia arvoja. Eli suuret keskiarvot pienenivät ja pienet suurenivat. Tämä tukee olettamusta siitä, että ensimmäisellä kierroksella vastaajiksi saatiin lähinnä keskimääräistä myönteisemmin yrittäjyyskasvatukseen suhtautuvia henkilöitä. (Ruskovaara ym. 2014)

4.1.3 Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat lisääntyneen yrittäjämäisen vastuun ottamisen opinnoissaan?

HAMK ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutettiin kokeilu, jossa opettajaopiskelijoille annettiin normaalia enemmän vastuuta opintojensa suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Tarkoituksena oli saada opetus- ja erityisesti toteutussuunnitelmatyön pohjaksi tietoa siitä, kuinka valmiit opettajaopiskelijat ovat tällaisen menetelmän hyödyntämiseen. Tulosten perusteella voidaan kannustaa ammatillista opettajankoulutusta kehittämään suunnitelmiaan kokeilun suuntaisesti. Kokeilu esitellään tarkemmin tämän raportin liitteenä 3 olevassa artikkelissa.

Kokeilussa havainnoitiin kahden elokuussa 2011 opintonsa aloittaneen ryhmän yrittäjämäisyyttä. Normaalin opettajaohitoisen koulutuksen sijaan opiskelijaryhmät jaettiin pienryhmiin, joille kullekin annettiin vastuu yhden ammatilliseen opettajankoulutukseen kuuluvan opintojakson itsenäisestä suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Opettajankouluttajien tehtävänä oli seurata toimintaa sivusta ja puuttua väliintuloilla siihen vain tarpeen niin vaatiessa. Opiskelijoiden reaktioissa ja kehityksessä voidaan erottaa Kyrön (2006) kehittämän riskipedagogikan mukaisesti hämäännöksen, toimeen tarttumisen ja oppimisen vaiheet.

Ryhmien opiskelijat vastasivat kahdesti heille esitettyyn kyselyyn. Ensimmäinen kysely tehtiin opintojen alkuvaiheessa ja toinen opintojen loppuvaiheessa. Yhteenvetona tuloksista voidaan todeta, että ne rohkaisevat antamaan opettajaopiskelijoille lisää opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin liittyvää vastuuta. Se tosin vaatii niin opiskelijoilta kuin opettajankouluttajiltakin perinteisistä toimintamalleista luopumista ja uudenlaista asennoitumista opettamiseen ja oppimiseen.

Opettajankoulutuksessa saadut mallit kuitenkin siirtyvät myös muuhun opetustyöhön ja edistävät omalta osaltaan myös yrittäjämäisen oppimisen tavoitteita.

4.1.4 Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat opetussuunnitelmaan integroitujen yrittäjyystavoitteiden toteutuneen heidän opinnoissaan?

Liitteenä 1 olevan artikkelin pohdinnassa esitettiin yrittäjyyskasvatustavoitteiden integroimista opetussuunnitelman tavoitteisiin. HAMK ammatillisessa opettajankoulutuksessa laadittiin lukuvuoden 2011 - 2012 aikana opettajakunnan yhteisöllisenä työnä uusi opetussuunnitelma, joka otettiin käyttöön syksyllä 2012. Siinä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet on kirjattu neljän eri opintojakson arviointikriteereiksi. Näin ollen jokainen opettajaopiskelija tietää, että heidän osaamistaan tullaan arvioimaan myös yrittäjyyskasvatuksellisesta näkökulmasta ja jokaisen opettajankouluttajan tulee noudattaa näitä opetussuunnitelmaan kirjoitettuja kriteereitä. Arviointikriteereiden tulkinnasta ja noudattamisesta on keskusteltu opettajankouluttajien kanssa yhteisesti ja opettajille on YVI-hankkeen tuella järjestetty kaksi erillistä yrittäjyyskasvatukseen teemoitettua koulutus- ja suunnittelupäivää.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa haluttiin saada tietoa siitä, kuinka arviointi näiden kriteereiden avulla onnistuu yhdessä opettajaopiskelijaryhmässä. Ryhmä suoritti opintonsa 1½ vuodessa ja valmistui pääsääntöisesti joulukuussa 2013. Tätä prosessia kuvataan tarkemmin tämän raportin liitteenä 4 olevassa artikkelissa.

Opettajaopiskelijat tuntuivat olevan mielestään hyviä yrittäjyyskasvattajia. He ymmärtävät ammatillisen opettajan merkityksen työelämän kehittäjänä. Yrittäjyyden he näkevät osana työelämää. Osa tosin ei näe ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttaneen näkemyksiinsä. Tulosten perusteella yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden integrointi on oikeansuuntainen lähtökohta. Olisi kuitenkin tarpeen varmistaa, että opettajankoulutuksen opetus myös tapahtuu tavoitteiden suuntaisesti. Samoin olisi hyvä varmistaa, että sovitut ja opinto-oppaaseen kirjatut arviointikriteerit myös ohjaavat pilottitoteutusta paremmin sekä opiskelijoiden oppimista että heidän osaamisensa arviointia.

Seuraavien ryhmien osalta voidaan todeta, että syksyllä 2013 HAMK ammatillisessa opettajankoulutuksessa opintonsa aloittaneet ja puolentoista vuoden ohjelman mukaisesti opiskelleet opettajaopiskelijat päättivät opintonsa joulukuussa 2014. Marras-joulukuussa 2014 heille tehdyssä valmistumisपालautekyselyssä heille esitettiin väittämä: ”Olen oppinut ohjaamaan yrittäjämäiseen toimintaan”. Arviointi tapahtui asteikolla 1 = täysin eri mieltä ja 5 = täysin samaa mieltä. Vastaajia oli 138. Vastausten keskiarvo oli 3,58. Vastaajista 26 oli väittämän kanssa täysin samaa miel-

tä ja 44 samaa mieltä. Yhteensä siis yli puolet vastaajista (50,7 %) koki oppineensa ohjaamaan yrittäjämäiseen toimintaan. Vaikka yksi vastaaja olikin väittämän kanssa täysin eri mieltä ja 14 eri mieltä, voidaan tuloksista päätellä, että HAMK ammatillinen opettajankoulutus on opetussuunnitelmansa ja muun toimintansa kautta onnistunut tukemaan opettajaopiskelijoitaan ohjaamaan omia opiskelijoitaan yrittäjämäiseen toimintaan.

4.2 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusehdotuksia

Asetettuihin tutkimuskysymyksiin saatiin yrittäjyyden edistämisen näkökulmasta lähinnä vain myönteisiä vastauksia. Yhteenveto keskeisistä tuloksista on esitetty taulukossa 4. Osittain se johtuu epäilemättä kysymysten asettelusta, johon vaikuttivat osaltaan myös YVI-hankkeen tavoitteet. Ne myös asetettiin koko opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta ja ammatillisen opettajankoulutuksen voidaan katsoa olleen jo lähtökohtaisesti ja luonteeltaan yleissivistävää opettajankoulutusta lähempänä yrittäjyyskasvatukselle asetettavissa olevia tavoitteita.

TAULUKKO 4 Yhteenveto vastauksista tutkimuskysymyksiin

<p>Miten ammatillisten opettajaopiskelijoiden yrittäjyyskasvatusosaamista voidaan kehittää opetussuunnitelman avulla?</p> <p>Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista kuvaavat lauseet ja virkkeet tulee kirjoittaa yrittäjyyteen liitettävää osaamista kuvaaviksi. Lisäksi opetussuunnitelman menetelmäratkaisuja ohjaavat virkkeet tulee kirjoittaa siten, että ne tukevat yrittäjämäistä toimintaa. Opetussuunnitelman eri osatekijöiden tulee olla linjassa keskenään.</p>			
<p>Miten yrittäjyyskasvatus näkyi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa vuonna 2010?</p>	<p>Miten opettajankouluttajat toimivat edistääkseen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita?</p>	<p>Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat lisääntyneen yrittäjämäisen vastuun ottamisen opinnoissaan?</p>	<p>Miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat opetussuunnitelmaan integroitujen yrittäjyystavoitteiden toteutuneen heidän opinnoissaan?</p>
<p>Yrittäjyyskasvatus näkyi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa jo syksyllä 2010 suhteellisen hyvin. Kaikilla neljällä tutkimuksessa tässä vaiheessa mukana olleella ammatillisella opettajakorkeakoululla yrittäjyyttä ja/tai yrittäjyyskasvatusta oli mukana opetussuunnitelmassa joko kaikille kuuluvina ja/tai valinnaisina opintoina.</p>	<p>Opettajankouluttajat käyttivät yrittäjyyskasvatukselle ominaista pedagogiikkaa. He kokevat toimivansa yrittäjämäisesti. Yrittäjyys-käsitteen käyttäminen saattaa vaikuttaa kielteisesti opettajankouluttajien vastauksiin. Ammatilliset opettajankouluttajat toteuttavat yrittäjyyskasvatusta jonkin verran yleissivistäviä opettajankouluttajia enemmän.</p>	<p>Tulokset rohkaisivat antamaan opettajaopiskelijoille lisää opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin liittyvää vastuuta. Se edellyttää perinteisistä toimintamalleista luopumista ja uudenlaista, yrittäjämäistä asennoitumista opettamiseen ja oppimiseen.</p>	<p>Ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat olevansa hyviä yrittäjyyskasvattajia. Se tosin liittyy ennen muuta heidän muuhun taustaansa kuin ammatillisen opettajankoulutuksen. Opetussuunnitelmaan integroitujen yrittäjyyskasvatustavoitteiden toteutuminen pitäisi varmistaa pilotissa toteutunutta paremmin.</p>

Pääkysymys siis oli: Miten ammatillisten opettajaopiskelijoiden yrittäjyyskasvatusosaamista voidaan kehittää opetussuunnitelman avulla? Vastaus siihen ei tänään tutkimuksen jälkeen ole ehdoton ja yksiselitteinen. Siihen on kuitenkin pystytty löytämään uusia näkökulmia. On selvää, että haluttaessa kehittää yrittäjyyskasvatusta, se ja sen tavoitteet on myös kirjoitettava opetussuunnitelmaan. Jos näin ei tehdä, niin pelkät suulliset suunnitelmat ja puheet jäävät helposti toteutumatta. Tämän tutkimuksen pohjalta vastaus pääkysymykseen esitetään kolmena väittämänä:

1. Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista kuvaavat lauseet ja virkkeet tulee kirjoittaa yrittäjyyteen liitettävää osaamista kuvaaviksi.
2. Opetussuunnitelman menetelmäratkaisuja ohjaavat virkkeet tulee kirjoittaa siten, että ne tukevat yrittäjämäistä toimintaa.
3. Opetussuunnitelman eri osien tulee tukea yrittäjyyteen liitettävän osaamisen tavoittelemista linjakkaasti (Kullalahti ym. 2014, 54.)

Näitä kolmea väittämää voidaan argumentoida kahteen viimeksi esitettyyn alakysymykseen vastanneiden osatutkimusten avulla. Niissä osoitetaan yhtäältä, että menetelmällisillä ratkaisuilla on suuri merkitys esimerkiksi yrittäjämäisen käyttäytymisen oppimisessa ja toisaalta opetussuunnitelmaan linjakkaasti kirjoitetuilla tavoitelauseilla on mahdollista ohjata opetuksen toteutusta ja vaikuttaa myös oppimistuloksiin.

Toisaalta pääkysymystä voidaan tarkastella myös laajemmalla, esimerkiksi valtakunnallisella tasolla. Sikäli kuin poliittisesti halutaan edistää yrittäjyyskasvatuksen tai jonkun muun tavoittelemisen arvoiseksi katsotun asian saamista mukaan opetussuunnitelmiin, voidaan se toteuttaa laajan hankkeen avulla. Hankkeeseen tulee saada mukaan kyseisen alan toimijat mahdollisimman laajasti. YVI-hanke on esimerkki tällaisesta, vaikuttavasta hankkeesta. Ottamatta kantaa siihen, millä tavoin senkaltaiset hankkeet rahoitettaisiin, voidaan todeta, että valtakunnalliset toimijat kokoava hanke on hyvä tapa kehittää haluttua asiaa.

Yrittäjyyskasvatus näkyi hyvin erityisesti ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa jo vuonna 2010. Sen jälkeenkin yrittäjyyskasvatuksen asema opetussuunnitelmissa on lisääntynyt ja tavoitteiden integroinnin myötä ehkä myös syventynyt. Vaikka tilanne opetussuunnitelmien osalta vaikuttaakin yrittäjyyskasvatuksen edistämisen näkökulmasta varsin hyvältä, olisi väärin tuudittautua näkemykseen, että kaikki on hyvin. Jatkossa olisikin tärkeää tutkia nykyistä tarkemmin sitä, mitkä ovat yrittäjyyskasvatuksen vaikutukset paitsi ammatillisessa opettajankoulutuksessa, myös ammatillisessa koulutuksessa yleisemmin. Olisi tarpeen saada lisää tietoa myös opetussuunnitelmien toteutumisesta eri näkökulmista. Näkökulmia edustavat ainakin opettajankouluttajat, opiskelijat, hallintohenkilöstö sekä työ- ja elinkeinoelämä.

Vaikka tässä tutkimuksessa esiin saadut tiedot myötäilevätkin vahvasti etukäteis-olettamuksia, antavat ne myös aihetta jatkuvalla kehittämistoiminnalle. Yrittäjyyskasvatuksen on syytä näkyä opetussuunnitelmissa myös tulevaisuudessa. Siksi on paikallaan varmistaa, että se siellä myös näkyy. Jos se jää sieltä pois, on olemassa

suurehko vaara, että se unohtuu myös toteutuksissa. Yhtä tärkeää on kuitenkin varmistaa, että opetussuunnitelmaan kirjatut asiat toteutuvat myös opiskelijoiden oppimisena. Ovat ne sitten kirjoitettuna tavoitteisiin, arviointikriteereihin tai toimintameteihin, niin eri opettajankoulutusryhmissä tulee seurata niiden toteutumista.

Yrittäjyyden edistäminen ja yrittäjyyskasvatus tulevat opetussuunnitelmiin lähinnä yhteisen tahtotilan kautta. Jos yrittäjyys nähdään työelämän kannalta tärkeänä ja tavoiteltavana asiana, sen tulee näkyä myös oppilaitosorganisaatioiden tahtotilana. Tahtotila konkretisoituu valituissa strategioissa, joiden tulisi tukea haluttua tavoitetta ja antaa suuntaviivoja alemman tason suunnitelmille, kuten opetussuunnitelmille. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa käytettävät pedagogiset ratkaisut tulevat hyvin myös yrittäjyyskasvatuksessa edistämisen arvoiseksi katsottua pedagogiikkaa (Kyrö & Kansikas, 2005, 123.) Se ei kuitenkaan ole mitenkään yllättävä väittäjä, sillä yrittäjyyskasvatuksen puitteissa hyviksi nähdyt pedagogiset ratkaisut vastaavat varsin yleisesti hyviksi katsottuja pedagogisia ratkaisuja. Sen sijaan tarvittaisiin lisää tietoa yrittäjyyden edistämisessä hyviksi osoittautuneista opetus- ja ohjausmenetelmällisistä ratkaisuista, kuten Nuori Yrittäjyys –tuotteista liiketoimintamallikilpailuista, toiminnallisista ideointimenetelmistä ja niin edelleen. Tällä hetkellä niiden käyttökelpoisuutta yrittäjyyskasvatuksen edistäjinä ei useinkaan kyseenalasteta, vaan niitä pidetään itsestään selvänä asiana hyvinä. Asiaa olisi kuitenkin tarpeen tutkia.

Ammatillisten opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatustoiminta näyttäisi olevan suhteellisen hyvätasoisista, mutta yrittäjyyskasvatuksen edistämisen näkökulmasta tähänkin saattaa liittyä vaara, että ajatellaan kaiken olevan hyvin. Yrittäjyyskasvatuksen mittaristosta kehitetty niin sanottu YVI-mittaristo tuotti kyllä suhteellisen myönteisen kuvan ammatillisten opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatustoiminnasta, mutta käytännön kokemus osoittaa, että alhaisen vastausprosentin takia tuloksiin on syytä suhtautua varauksellisesti eikä tilanne ehkä oikeasti ole ihan sellainen, kuin tässä saadut tulokset antaisivat aiheen olettaa. YVI-mittaristoa tulisi käyttää säännöllisesti, jotta sen voitaisiin sanoa ohjaavan toimintaa. Samoin vastausprosentti tulisi saada huomattavasti korkeammaksi. Joka tapauksessa mittariston käytöllä kerätty data mahdollistaisi asian hyvinkin monipuolisen tutkimisen.

Opinnoistaan totuttua suuremman vastuun ottaminen hämmentää aluksi, mutta tuntuisi myöhemmin voimaannuttavan opettajaopiskelijoita. Tässä raportissa esitetty pedagoginen kokeilu opiskelijoiden vastuuttamisesta tarjoaa, kuten edellä on todettukin, hyvän lähtökohdan laajemmalle pedagogiselle kehittämiselle. Esitetty malli voisi olla potentiaalinen lähtökohta yrittäjämäisen oppimisen mallin teoreetti-

selle kehittelylle. Mallia voitaisiin kehittää ensin esimerkiksi opettajankoulutuskontekstissa, mutta sen kehittäminen saattaisi tarjota tietoa yleisemmällekin oppimista koskevalle teorialle. Käytännön tasolla malli voisi tarjota uusia mahdollisuuksia opetuksen ja oppimisen järjestämiseksi.

Tässä tutkimuksessa pyrin tuomaan lisävalaistusta myös tämän luvun ensimmäisessä kappaleessa peräänkuuluttamaani opetussuunnitelmien toteutumista koskevaan haasteeseen. Yrittäjyyskasvatuksen integroiminen opetussuunnitelmaan sai monella tavalla vahvistusta viimeisenä liitteenä olevassa artikkelissa kuvatulla tavalla. Samalla se kuitenkin osoitti, että asian kirjoittaminen opetussuunnitelmaan ei välttämättä toteudu halutulla tavalla. On selvää, että asia vaatii harjoittelua myös opettajankouluttajilta, joten ensimmäisen toteutuksen jälkeisten tulosten jälkeen lopullisten johtopäätösten tekeminen olisi ennen aikaista. Tarvittaisiinkin seuranta ja pitkittäistutkimustyyppistä tietoa opetussuunnitelmaan kirjattujen asioiden toteutumisesta.

5. Pohdinta

Väitän, että ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien valintojen kautta on mahdollista edistää yrittäjyyttä. Väitän edelleen, että näistä prosesseista on mahdollista saavuttaa uutta tietoa niin kehittämisen kuin tieteellisen keskustelunkin tarpeisiin erilaisilla menetelmillä. Näitä väitteitäni olen pyrkinyt perustelemaan edellä olevan tekstin ja liitteenä olevien artikkelien avulla. Viimeisessä luvussa pyrin esittämään näkymiä siihen, mitä tästä väittämästä seuraa.

Tämän tutkimuksen perimmäisenä tarkoituksena oli tutkia ja kehittää ammatillisten opettajankouluttajien toimintaa ja erityisesti sitä ohjaavaa opetussuunnitelmaa yrittäjyyskasvatuksen edistämisen näkökulmasta. Tämä päämäärä kumpusi siitä, että työ tehtiin leimallisesti yrittäjyyskasvatusta edistämään asetetun YVI-hankkeen kontekstissa. Aluksi tutkittiin, miten ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmat mahdollistivat tietyllä hetkellä yrittäjyyskasvatuksen. Sitten tutkittiin, kuinka ammatilliset opettajankouluttajat arvioivat toteuttavansa yrittäjyyskasvatusta. Kolmanneksi arvioitiin opettajaopiskelijoiden vastuuta lisäävää kokeilua ja neljänneksi tutkittiin, kuinka hyvin ammatilliset opettajaopiskelijat ovat saavuttaneet opetussuunnitelman arviointikriteereiksi asetetut yrittäjyyteen ja yrittäjyyskasvatukseen liittyvän osaamisen.

Tutkimuksen kontribuutio lienee tieteellisten raporttien yleisimmin kyseenalaistettu asia. Tässä tutkimuksessa sitä pitää lähteä hakemaan pragmaattisesti kehittämishyötyjen näkökulmasta. Tutkimuksessa on syntynyt runsaasti uutta tietoa käytännöllisen kehittämistyön tueksi. Tällaista tietoa on saatu paitsi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien tilasta myös niiden toteuttamismahdollisuuksista. Lisäksi on saatu tietoa ammatillisten opettajankouluttajien toiminnasta yrittäjyyskasvatuksen edistämiseksi.

Tutkimuksen päätuloksena saatiin tukea väittämille siitä, että opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista kuvaavat lauseet ja virkkeet tulee kirjoittaa yrittäjyyteen liitettävää osaamista kuvaaviksi ja sille, että opetussuunnitelman menetelmäratkaisuja ohjaavat virkkeet tulee kirjoittaa yrittäjämäistä toimintaa tukeviksi (ks. myös Peltonen 2014, 18.) Nämä tulokset tuovat uusia näkökulmia niin yrittäjyyskasvatusta kuin opetussuunnitelmiakin koskeviin tieteellisiin keskusteluihin.

Yrittäjyyskasvatuksesta käytävään tieteelliseen keskusteluun tutkimus tuo uutta tietoa yrittäjyyskasvatuksen asemasta ammatillisen opettajankoulutuksen opetus- suunnitelmissa, ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden toteutumisesta, opiskelijan vastuuta lisäävän pedagogiikan onnistuneisuudesta sekä ammatillisten opettajankouluttajien toiminnasta yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi. Tämä tieto on siis luonteeltaan lähinnä pragmaattista, mutta toisaalta ainakin ihmistieteissä myös tieteellinen tieto kuvaa aina reaali maailman käytäntöjä.

Yleistä yrittäjyyskasvatusta koskevia tutkimuksia on viime aikoina tehty suhteellisen paljon. Sen sijaan opettajankoulutusta koskevaa yrittäjyyskasvatustutkimusta ei ole kovin paljoa. Luvussa 2 mainitut Tiikkalan ja Hietasen tutkimukset ovat olleet hyvä päänavaus keskustelulle, jota suomalaisesta yrittäjyyskasvatuksesta käydään opettajankoulutuksen kontekstissa. Tämä on kuitenkin ensimmäinen, jossa keskitytään erityisesti ammatillisen opettajakoulutuksen yrittäjyyskasvatukseen. Siksi onkin syytä haastaa myös muut tutkijat tuottamaan tietoa yrittäjyyskasvatuksesta nimenomaan ammatillisen opettajankoulutuksen toimintaympäristössä. Yrittäjyyskasvatuksen vaikuttavuutta ajateltaessa, on helppo havaita, että uusia yrityksiä synnyttämään tarvitaan erityisesti ja erityistä ammatillista osaamista. Tämän osaamisen kehittämiseksi ammatilliset opettajat ovat avainasemassa. Samoin ovat heitä kouluttavat ammatilliset opettajankouluttajat. Tietoa tarvittaisiin toki kansainvälisilläkin foorumeilla, mutta johtuen suomalaisen opettajankoulutuksen erityislaatuisuudesta suhteessa muissa maissa toteutettuihin malleihin, olisi erityisen mielenkiintoista saada lisää tietoa suomalaisen ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteista, menetelmistä, tuloksista ja vaikuttavuudesta suhteessa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin.

Ammatillista koulutusta koskevaa yrittäjyyskasvatustutkimustakaan ei ole kovin paljoa. Pihkalan (2008) ammattikorkeakouluopiskelijoiden yrittäjyysintentioihin kohdistuneen tutkimuksen lisäksi väitöskirjatasolla ainakin Järvi (2013) on kuitenkin tuonut lisää tietoa yrittäjyyskasvatuksen toteutumisesta ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa. Ammattikorkeakoulukentällä tosin on tehty melko paljonkin soveltavaa tutkimusta esimerkiksi juuri yrittäjyysintentioiden parissa, mutta myös yrittäjämäisen yliopiston kehittämiseksi. Tutkimustoimintaa tekevät sekä yksittäiset ammattikorkeakoulut että erityisesti Suomen ammattikorkeakoulujen yrittäjyys- ja innovaatioverkosto FINPIN. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto julkaisi omat yrittäjyys suosituksensa keväällä 2015. Kaikki tämä on tietenkin myös ammatillisen opettajankoulutuksen kannalta tärkeää tietoa, jota tulee hyödyntää ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Tässä tutkimuksessa on käynnistetty useitakin mahdollisia jatkotutkimuksen arvoisia prosesseja. Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat muuttuvat alituisesti ja yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta olisi tärkeää saada lisää tietoa yrittäjyyskasvatuksellisten tavoitteiden ja muiden elementtien hyödyistä ja rajoitteista osana opetussuunnitelmia. Jopa suuri osa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteista on yleispedagogisia, joten niiden erittely saattaa olla hankalaa. Esimerkiksi pyrkimys edistää opettajaopiskelijoiden kykyä tukea omien opiskelijoidensa vastuullisuutta, päämäärätietoisuutta ja epävarmuuden sietoa voidaan nähdä myös muutoin kuin yrittäjyyskasvatuksen kautta. Olisi tärkeää saada lisää tietoa myös siitä, kuinka yrittäjyyskasvatustavoitteiden integrointi osaksi opetussuunnitelman tavoitteita onnistuu pidemmällä tähtäimellä. Onnistuneisuutta olisi mielenkiintoista arvioida erityisesti suhteessa erillisiin yrittäjyyskasvatustavoitteisiin.

Ammatillisten opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatusta edistävän toiminnan arviointi on varmasti paikallaan jatkossakin niin käytännönläheisen ja soveltavan kuin tieteellisen tiedonhankinnan näkökulmista. Nyt kehitettyä itsearviointityökalua on tietenkin tarkoitus hyödyntää erityisesti opettajien reflektointiin työkaluna ja mahdollisena yhteisöllisenä kehittämisen välineenä, mutta samalla kertyy mittava määrä dataa, joka mahdollistaa asian lähestymisen myös tieteellistä tietoa tuottamaan tarkoitettujen tutkimuskysymysten kautta.

Uusien sukupolvien kyky kantaa vastuuta on puhututtanut kaikei iät ajat. Mutta varmasti sen edistämällä on perusteensa niin yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta kuin pedagogisen kehittämisen kannalta yleisemminkin. Tässä tutkimuksessa on tehty yksi keskustelunavaus siihen, kuinka ammatillisten opettajaopiskelijoiden lisääntynyt vastuunotto omista opinnoistaan lopulta paransi sekä heidän oppimistuloksiaan että heidän oppimiskokemuksiaan. Mielenkiintoisen näkökulman opettajankoulutuksen kehittämiseen tarjoaa myös Haataja (2014), joka väitöskirjassaan tutki alakoululaisten lisääntyneen vastuunottamisen vaikutuksia heidän oppimiseensa. Haatajan käyttämä vastuupedagogiikan käsite on niin ikään mielenkiintoinen ja jatkokeskustelujen arvoisa käsite.

Yrittäjyyskasvatusta lienee siis tullut keskustelufoorumeille jäädäkseen. Arkikokemuksen mukaan se kuitenkin etsii vielä sekä paikkaansa tiedemaailmassa että kehittämisen kohteena käytännön koulutusmaailmassa. Siksi keskustelun aiheesta on syytä jatkaa ja on toivottavaa, että asiaan tuodaan monipuolisesti erilaisia näkökulmia, niin asiaa edistäviä kuin siihen kriittisesti suhtautuvia. Yrittäjyyskasvatukseen kuuluu paljon epäilemättä yleisestikin tavoittelun arvoiseksi koettuja elementtejä, kuten opiskelijan vapaus ja vastuullisuus, ahkeruus, kokonaisvaltainen näkemys sekä yhteisen talouden kehittäminen ja edistäminen. Aika ajoin keskusteluissa näkyy

kuitenkin myös ehkä ”ei-niin-toivottavia” piirteitä, kuten ylenpalttinen kaupallisuuden korostaminen ja yrittäjyyden samastaminen pelkästään henkilökohtaisen myyntityön edistämiseksi. Yrittäjyydelle edullisiksi arvioituissa ominaisuuksissa näyttäisivät usein korostuvan ekstroverttiys ja verkostosukkulointi. Ne kieltämättä saattavat olla usein edullisia piirteitä, mutta jos otetaan esimerkeiksi tilitoimiston tai suunnittelutoimiston yrittäjälle edulliset ominaisuudet, niin silloin edellä mainitut ominaisuudet tuskin ainakaan korostuvat. Voisi kuvitella, että esimerkiksi tasainen luonne, täsmällisyys ja luotettavuus saattaisivat silloin olla jopa tärkeämpiä kuin korostuneet sosiaaliset taidot.

Useissa yrittäjyyskasvatustilaisuuksissa näyttäisivät myös korostuvan esimerkit heikosti oman koulutuksensa hoitaneiden henkilöiden menestyksekkästä yrittäjän urasta. Se on toki hienoa heidän näkökulmastaan, mutta ei tarjoa parasta mahdollista lähtökohtaa formaalin yrittäjyyskasvatuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle. Ainakaan, jos tarkastellaan aiemman koulutuksen onnistuneisuutta. Se kuitenkin saattaisi tarjota erittäin hedelmällisen lähtökohdan tarkastella sitä, miten nämä henkilöt ovat saavuttaneet erityisen osaamisensa virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella tai siitä huolimatta. Ammatillisen opettajankoulutuksen näkökulmasta olisi myös erittäin mielenkiintoista saada lisää tietoa siitä, miten heidän oppimisensa tapahtuu ja miten siihen mahdollisesti pystyttäisiin ohjaamaan oppijoita tavoitteellisesti. Vai onko kyse sittenkin synnynnäisistä ominaisuuksista?

Kahdessa edellisessä kappaleessa esitetyt väitteet perustuvat siis vahvasti tutkijan arkikokemuksiin yrittäjyyskasvatuksen toimijoiden parissa ja yrittäjyyskasvatuksen ympärillä järjestetyissä tieteellisissä ja soveltavissa konferensseissa ja muissa tilaisuuksissa. Ne on esitetty tarkoituksellisesti hiukan kärjistäen ja ehkä provosoidenkin. Tarkoituksena on kuitenkin ollut esittää yhtäältä mahdollisia kehittämiskohteita, mutta toisaalta myös mahdollisia tutkimuksen arvoisia aiheita yrittäjyyskasvatustilaisuuksien ympärillä.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena Kustannus. WSOY-kirjapainoyksikkö, 11 – 24
- ARENE:n yrittäjyysuositukset 12.03.2015. 2015. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry ja Suomen Yrittäjät.
<http://www.arene.fi/sites/default/files/PDF/2015/Arenen%20YS%2012032015.pdf> (luettu 12.5.2015)
- Annala, J. & Mäkinen, M. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä. *Kasvatus* (1) 2011, 6 - 18
- Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu B: Selosteita ja oppimateriaaleja, 9. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Joensuu
- Bhalla, A. Henderson, S. & Watkins, D. 2005. The origins, lessons and definition of entrepreneurial achievement: a multi-paradigm perspective via the case method. In Fayolle, A. Kyrö, P. & Ulijn, J. 2005 *Entrepreneurship Research in Europe – Outcomes and Perspectives*, 150 - 173
- Boud, D. & Feletti, G. 1999. Ongelmalähtöinen oppiminen – Uusi tapa oppia. Terra Cognita. Helsinki
- Broady, D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma – Mihin koulussa opitaan. Vastapaino. Tampere. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research.* London: Falmer Press.
- Carrier, C. 2005. Pedagogical Challenges in Entrepreneurship Education. In Kyrö, P. & Carrier, C. (ed.) 2005. *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context.* University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education, 136 - 187
- Carrier, C. 2007. Strategies for teaching entrepreneurship: what else beyond lectures, case studies and business plans? In Fayolle, A. (Eds.) 2007. *Handbook of research in Entrepreneurship Education, Volume - A General Perspective.* Edward Elgar. Cheltenham, UK, 143 – 159
- Davidsson, P. 2005. Method issues in the study of venture start-up process. In Fayolle, A. Kyrö, P. & Ulijn, J. 2005 *Entrepreneurship Research in Europe – Outcomes and Perspectives*, 35 - 54
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). 2000. *Handbook of Qualitative Research – Second Edition.* Sage Publications. Inc. International Educational and Professional Publisher, 1 - 28
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

- European Commission. 2011. Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. "A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education." Final Report. Entrepreneurship Unit. Directorate-General for Enterprise and Industry. Bruxelles.
- European Commission. 2013a. ENTREPRENEURSHIP 2020 ACTION PLAN - Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe. Communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels.
- European Commission. 2013b. Building Entrepreneurial Mindsets and skills in the EU. Guidebook Industry.
- Fayolle, A., Kyrö, P. & Ulijn, J. (eds) 2005. The entrepreneurship debate in Europe: a matter of history and culture. In Fayolle, A. Kyrö, P. & Ulijn, J. 2005 Entrepreneurship Research in Europe – Outcomes and Perspectives. Edward Elgar Publishing Limited. Glandsanda House. Montpellier Parade. Cheltenham. Glos GL50 1UA. UK, 1 – 31
- Fayolle, A., Kyrö, P., Mets, T. & Venesaar, U. 2013. Introduction: entrepreneurial research – towards coceptual richness and methodological diversity. In Fayolle, A., Kyrö, P., Mets, T. & Venesaar, U. 2013. Conceptual Richness and Methodological Diversity in Entrepreneurship research. Edward Elgar publishing Limited. Cheltenham. UK., 1 - 11
- Fiet, J.O. 2000. The theoretical side of teaching entrepreneurship. Journal of Business Venturing 16, 1-24
- GHK. 2011. Order 129: Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education. Framework Contract No EAC 19/06 DB EDUCATION AND CULTURE. Final Report
- Gibb, A. 2005. The Future of Entrepreneurship Education in Schools and Further Education Determining the Basis for Coherent Policy and Practice? In Kyrö, P. & Carrier, C. (ed.) 2005. The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context. University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education, 44 – 66
- Haataja, A. 2014. *"SIINÄ PITÄS POMOTTAA ITTEÄÄN..." Tapaustutkimus vastuuseen kasvamisesta alkuopetusluokassa.* Acta Universitatis Lapponiensis 286. Lapin yliopisto: Rovaniemi 2014.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä – Matkaopas opettajille. WSOY. Helsinki
- HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu. 2012. Opinto-opas 2012-2013. HAMK Viestintäpalvelut. Tammerprint Oy. Tampere.
- HAMK ammatillinen opettajankoulutus. 2014. Valmistumispalautekysely – PM13. Ei julkinen.
- Hannula, A. 2008. Systemaattinen tekstianalyysi. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (Toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere University Press. Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print, 111 - 125
- Hannula, H., Seikkula-Leino, J. & Lepistö, J. 2011. Yrittäjyyskasvatusta ohjaavat strategiat suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Yrittäjyyskasvatuksen tutkija- ja toimijatapaaminen. Konferenssiesitys. 6.-7.10.2011, Lappeenranta.
- Hannula, H., Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J. & Tiikkala, A. 2012. Evaluating Finnish teacher educators as entrepreneurship educators. In Kosonen, K-J., Eskelinen, O., Kalliola, S., Kettunen, P., Rostila, I. & Leander, A. (Eds.) Improvement by Evalua-

- tion (Working Title). A TamPub -electronic publication with an ISBN. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/65313> (Viitattu 8.1.2014).
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena Kustannus. WSOY-kirjapainoysikkö, 25 – 62
- Helakorpi, S. 2010. Ammatillinen opettaja. Teoksessa Helakorpi, S, Aarnio, H. & Majuri, M. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. HAM Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010. HAMK Julkaisut. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi, 101 – 124.
- Hietanen, L. 2012. "Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin" Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. Väitöskirja: Lapin yliopisto. Lapin yliopistokustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, L. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä
- Holmgren, C. & From, J. 2005. Taylorism of the Mind: entrepreneurship education from a perspective of educational research, *European Educational Research Journal* 4 (4), 382-390.
- Hjorth, D & Johannisson, B. 2007. Learning as an entrepreneurial process. In Fayolle, A. (Eds.) 2007. *Handbook of research in Entrepreneurship Education, Volume - A General Perspective*. Edward Elgar. Cheltenham, UK, 46 – 66
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.). Siinä tutkija missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. PS-viestintä Oy. Atena Kustannus, 155 - 186
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.). Siinä tutkija missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. PS-viestintä Oy. Atena Kustannus, 111 - 136
- Hytti, U., Stenholm, P., Heinonen, J. & Seikkula-Leino, J. 2011. Motivaation ja ryhmätöskentelyn vaikutukset yritysideointiin. Teoksessa Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala, A. (toim.) *Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turun yliopisto. Turun kauppakorkeakoulu & Kasvatustieteiden tiedekunta. Uniprint, Turku, 70 - 94
- Hägg, O. 2011. *Yrittäjyysvalmennus ja yrittäjäidentiteetti*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis; 1618, Tampere University Press, Tampere.
- Hägg, O. & Peltonen, K. 2014. Towards conceptual understanding of entrepreneurial pedagogy. *Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja – Periodical of Entrepreneurship Education* (1) 2013, 21 - 44
- Johansen, V. & Schanke, T. 2014. Entrepreneurship Projects and Pupils' Academic Performance: a study of Norwegian secondary schools, *European Educational Research Journal*, (2) 13, 155-166.
- Järvi, T. 2013. *Yrittäjyyden oppiminen ammatillisella toisella asteella*. Väitöskirja: Lapin yliopisto. Lapin yliopistokeskus. Acta Electronica Universitatis Laponiensis 109.
- Kalela, J. 2000. *Historiantutkimus ja historia*. Gaudeamus Kirja. Tammer-Paino Oy, Tampere
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Kansikas, J. 2004. Myyjiä, tuotekehittäjiä ja tuotejohtajia – Tuotepäälliköiden tehtävärakenteen heijastuminen tuotekehitysprojektissa sisäiseen yrittäjyyteen ja intuitiiviseen

- päätöksentekotyylin kuuluviin tekijöihin. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in business and economics; 33
- Kelly, A.V. 2004. *The Curriculum – theory and practice*. Fifth Edition. Sage Publications. London
- Kirby, D. 2007. Changing the entrepreneurship education paradigm. In Fayolle, A. (Eds.) 2007. *Handbook of research in Entrepreneurship Education, Volume - A General Perspective*. Edward Elgar. Cheltenham, UK, 21 – 45
- Kirby, D. & Ibrahim, N. 2011. The case for (social) entrepreneurship education in Egyptian universities. *Education + Training*, Vol. 53 (5), 403 – 415
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.). *Siinä tutkija missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. PS-viestintä Oy. Ateena Kustannus, 63 - 84
- Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osajaksi – Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä 2014
- Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjyyskasvatus.- ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta. *Konettumat*. Oy. Tammer-Paino.
- Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyyseja, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus* (2) 2001, 102 - 111
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.). 2010. *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Vastapaino.
- Kuivalahti, M. & Nikander, L. 2014. Osaamisperustaista ammatillista opettajankoulutusta. . Teoksessa Seikkula-Leino, J., Tiikkala, A. & Yöntilä, L. (toim.). 2014. *yrittäjyyskasvatusta suomalaisen opettajankoulutukseen ja opetukseen! – YVI-hankeen hedelmiä vuosilta 2010 – 2014*. Turun normaalikoulun julkaisuja 1/2014. Newprint Oy, Raisio, 166 - 178
- Kumpulainen, T. 2011: *Opettajat Suomessa 2010*. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2011:6.
- Kullaslahti, J., Haihu, K. & Yli-Kauppila, A. 2014. Osaamisperusteisuus korkeakouluissa – hankkeesta tukea ja ymmärrystä käytännön opetussuunnitelmatyöhön. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) 2014. *Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) –hankkeen loppujulkaisu*. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3, 7 – 9.
- Kullaslahti, J., Nisula, L. & Mäntylä, R. 2014. Osaamisperustaisuus opetussuunnitelmassa. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) 2014. *Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) –hankkeen loppujulkaisu*. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3, 51 - 61
- Kurczewska, A. 2014. What can we learn from our students? – The study on the evolution of students’ entrepreneurial conation when they are responsible for their learning process. *Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja – Periodical of Entrepreneurship Education* (1) 2013, 63 - 83
- Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksessa. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics*.
- Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. *Aikuiskasvatus* (2) 2001, 92 – 101
- Kyrö, P. 2003. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna

- Kyrö, P. 2005. Yrittäjyyskasvatus – murrosten kautta yliopistoon. Teoksessa Poikela, E. 2005. Osaaminen syntyy kokemuksesta – työssäoppimisesta ja kasvatuksesta.
- Kyrö, P. & Kansikas, J. 2005. Current state of methodology in entrepreneurship research and some expectations for the future. In Fayolle, A & Kyrö, P. & Uljin, J. (eds) *Entrepreneurship Research in Europe – Outcomes and Perspectives*. Edward Elgar Publishing Limited, 121 – 149.
- Kyrö, P. 2006. Avauksia riskin oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print, 98 - 130
- Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print, 10 – 30
- Kyrö, P. & Hytti, U. 2014. Heuristic meta-analysis on the contribution of the Finnish entrepreneurship education dissertations. Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja – Periodical of Entrepreneurship Education (1) 2013, 4 - 20
- Lappeenrannan teknillinen yliopisto. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo. Lappeenrannan teknillinen yliopisto, 2013 <http://developmentcentre.lut.fi/hankesivusto.asp?hid=7> (luettu 11.4.2014)
- Laukia, J. 2007. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen perustaminen ja kehityssuuntien luominen. Teoksessa Jääskeläinen, M., Laukia, J., Luukkainen, O., Mutka, U. & Temes, L. (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Opetus 2000*. PS-Kustannus, 17 – 38
- Lehtonen, H. 2007. Tavoitteellista ja innostavaa oppimista kohti. Teoksessa Kyrö, P., Lehtonen, H. & Ristimäki, K. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print
- Leskinen, P-L. 2001. Yrittäjyyttä oppimassa – kouluyrittäjyyden paradoksi. *Aikuiskasvatus* (2) 2001, 112 - 121
- Löfström, J. 2011. Yrittäjyyskasvatuspuheen kriittinen analyysi. Kirja-arvostelu 23.3.2011. <http://agricola.utu.fi/julkaisut/kirja-arvostelut/index.php?id=1748> (luettu 2.4.2014)
- Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Räkköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P., Volmari, K. & Nyssölä, K 2014. Johdanto. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Räkköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyssölä, K. (toim.) 2014. Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus Marraskuu 2014. Opetushallitus. Muistiot 2014:4, 6 - 22
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Nokelainen, P. 2014. Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Räkköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyssölä, K. (toim.) 2014. Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus Marraskuu 2014. Opetushallitus. Muistiot 2014:4, 23 - 35
- Manninen, N. (2010): Soveltuvuuden arvioinnin suuntia. Opiskelijavalinta ammatillisissa opettajaopinnoissa. Haaga-Helia kehittämisraportteja 3/2010.
- McNiff 1992. *Action research. Principles and practice*. London: Routledge.

- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp Ky. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa – Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Acta Universitatis Tamperensis 1308. Tampere University Press. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä – Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto. HAMK & AKTK – julkaisuja (2) 2002. Hämeenlinna
- Niiniluoto, I. 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan – käsitteen- ja teorianmuodostus. Otava. Helsinki.
- Niiniluoto, I. 2005. Onko yrityksillä moraalista vastuuta? Teoksessa Niiniluoto, I. & Sihvola, J. (Toim.) 2005. Nykyajan etiikka – Keskustelua ihmisestä ja yhteisöstä. Gaudeamus Kirja Oy. Tammer-Paino. Tampere, 23 - 60
- Nokelainen, P. 2013. Mitä on ammattikasvatus ja ammattikasvatuksen tutkimus? Ammattikasvatuksen aikakauskirja (1) 2013, 4 – 9
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press. New York
- Onstenk, J. 2003. Entrepreneurship and Vocational Education. European Educational Research Journal, (1) 2, 74-89.
- Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. opetusministeriön julkaisuja 2009:7
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Kopijyvä Oy.
- Paasio, K. & Nurmi, P. 2006. Yliopistolliset yrittäjyysopinnot Suomessa. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) 2006. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 32 - 56
- Pereira, C., Afonso, M. & Santos, D. 2013. Educating for Entrepreneurship: A New Challenge for Teacher Training Institutions. Egítania Scientia. ANO 7; Special Edition: Entenp 2013, 11 – 28
- Peltonen, K. 2014. opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiuksien kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät. Aalto-yliopisto. Kauppakorkeakoulu. Johtamisen laitos. Aalto University publication series. Doctoral Dissertations 175/2014. Unigrafia Oy Helsinki.
- Pihkala, J. 2008. Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opetusministeriön julkaisusarja 2008:1.
- Rae, D. 2005. Mid-career entrepreneurial learning. Education + Training, Vol. 47 No. 8/9, 2005, 62-574
- Reis, C., Paiva, T., das Dores Formosinho, M. & Bolota, U. 2013. An Account of the Profession Model for Initial Teacher Education in ESECS. Egítania Scientia. ANO 7; Special Edition: Entenp 2013, 29 - 38
- Remes, L. (2003): *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. Väitöskirja. Jyväskylä University, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 213. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Ristimäki, K. 2004. Yrittäjäksi identifioituminen – Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus nuorten yrittäjyyteen liittyvän identiteetin kehityksestä. Acta Wasaensia. Nro 130. Liiketaloustiede 51. Johtaminen ja organisaatiot .Vaasan yliopisto. Universitas Wasaensis.

- Roffe, I. 2010. Sustainability of curriculum development for enterprise education: Observations on cases from Wales. *Education + Training*, Vol. 52 Iss: 2, 140 – 164
- Ruohotie, P. 1997. Kokemus on paras opettaja – jos vain otamme oppia siitä. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. RT Consulting Team. Seinäjoki. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Ruohotie, P. 2000. Ammattikasvatuksen yliopistollinen opetus ja tutkimus. In Rajaniemi, A. (Ed.) *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. Helsinki: OKKA-säätiö ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 282 – 286
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3/2005, 4 – 18
- Ruskovaara, E. 2014. *Entrepreneurship Education in Basic and Upper Secondary Education – Measurement and Empirical Evidence*. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 590. Lappeenranta teknillinen yliopisto. Yliopistopaino.
- Ruskovaara, E., Rytkölä, T., Seikkula-Leino, J., Ikävalko, M. & Mattila, J. 2011. Opettajien toteuttama yrittäjyyskasvatus ja reflektoinnin merkitys. Teoksessa Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala, A. *Yrittäjämäinen oppiminen – Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turun yliopisto. Turun kauppakorkeakoulu & Kasvatustieteiden tiedekunta. Uniprint, Turku.
- Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J., Hämäläinen, M. & Hannula, H. 2014. Yrittäjyyskasvatus opettajankouluttajien toiminnassa. Teoksessa Seikkula-Leino, J., Tiikkala, A. & Yöntilä, L. (toim.). 2014. *yrittäjyyskasvatusta suomalaisen opettajankoulutukseen ja opetukseen! – YVI-hankeen hedelmiä vuosilta 2010 – 2014*. Turun normaalikoulun julkaisu 1/2014. Newprint Oy, Raisio, 13 - 27
- Ruskovaara, E., Pihkala, T., Rytkölä, T. Seikkula-Leino, J. 2014. Opettajat yrittäjyyskasvatuksen toteuttajina – käytäntöjä ja taustatekijöitä. *Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja – Periodical of Entrepreneurship Education* 1/2013. ss. 45 – 62
- Sailer, K. 2014. Herausforderung Innovation. <http://www.sce.de/innovationsansatz.html>. (luettu 13.6.2014)
- Satuvuori, T. 2012. Yrittäjyyskasvatus suomalaisten opettajankouluttajien opetuksessa. HAMK Opinnäytetyö. Ammatillinen opettajankoulutus.
- Seikkula-Leino, J. 2006. Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus 2004–2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen. Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Opetusministeriön julkaisu 2006:22. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J & Rytkölä, T. 2010. Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education and Training*, vol 52, no. 2, 117-127.
- Seikkula-Leino, J., Hannula, H., Saarivirta, T. & Ruskovaara, E. 2011. Miten yrittäjyyskasvatus näkyy suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa? Yrittäjyyskasvatuksen tutkija- ja toimijatapaaminen. Konferenssiesitys. 6.-7.10.2011, Lappeenranta.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Hannula, H. & Saarivirta, T. 2012. Facing the Changing Demands of Europe: integrating entrepreneurship education in Finnish teacher training curricula. In *European Educational Research Journal*. Volume 11 Number (3) 2012, 382 – 399
- Snow, R.E., Corno, L. & Jackson, D. 1994. Individual Differences in Affective and Conative Functions. In Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (eds), *Handbook of Educational Psychology*. New York. Simon & Schuster Macmillan, 243-310

- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. 2012. PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12
- Taatala, V. 2010. Learning entrepreneurship in higher education. *Education + Training*, Vol. 52 Iss: 1, 48 - 61
- Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Väitöskirja: Turun yliopiston julkaisuja C: 368. *Annales Universitatis Turkuensis*. Turun yliopisto.
- Tiimi – Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun tiedotuslehti. 2014.
- Tenhunen, L. 2006. Starttihakemokonsepti Hämeen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) 2006. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 132 - 145
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Tynjälä, P. 1999. Konstuktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (Toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus – Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY, 160 - 179
- Ustav, S. & Venesaar, U. 2014. The assessment of student metecompetence in the context of entrepreneurship education. *Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja – Periodical of Entrepreneurship Education* (1) 2013, 108 - 125
- Uusikylä, K & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. WSOY
- Uusitalo, L. 2005. Oma ja yhteinen hyvä – ovatko kuluttajat myös kansalaisia? Teoksessa Niiniluoto, I. & Sihvola, J. (Toim.) 2005. Nykyaajan etiikka – Keskustelua ihmisestä ja yhteisöstä. Gaudeamus Kirja Oy. Tammer-Paino. Tampere, 61 - 98
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352
- Valtioneuvosto. 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/fi.jsp> (luettu 11.4.2014)
- Varamäki, E., Joensuu, S. & Viljamaa, A. 2014. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden yrittäjyysaikomukset, yrittäjyysaikomusten muutos ja näihin vaikuttavat tekijät. *Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja – Periodical of Entrepreneurship Education* (1) 2013, 84 - 107
- Vesalainen, J., Ristimäki, K., Luoto, S., & Kohtamäki, M. 2006. Yrittäjyyden ja innovatiivisuuden edistäminen yliopistossa. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) 2006. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 58 - 94
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja –oppiminen ammattikorkeakoulussa. *Jyväskylän Yliopisto Studies in Education, Psychology and Social Research* 189. Jyväskylän Yliopisto
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa – Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Tilannekatsaus – Kesäkuu 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012:4. Edita Prima Oy.
- YVI-hanke. 2012. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen edustajien kokousmuistio 11.9.2012 Tampereella pidetystä kokouksesta. YVI-hankkeen arkisto.
- YVI-hanke. 2013a. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen edustajien kokousmuistio 21.1.2013 Tampereella pidetystä kokouksesta. YVI-hankkeen arkisto.
- YVI-hanke. 2013b. Yrittäjyyskasvatus nyt ja vuonna 2020 – YVIläisten kootut visiot. <http://www.yvi.fi/yrittajyyskasvatus-nyt-ja-vuonna-2020-julkaisu> (luettu 20.2.2014)

Liitteet

Liite 1.

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 tähtävä koulutusta. Yksi nykyisen ja tulevan työelämän suurista haasteista on yrittäjyys. Ammatillisilla osaajilla tulee olla yrittäjyyttä niin sanan sisäisessä kuin ulkoisessakin merkityksessä (Kyrö 2006, 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 (Koiranen & Peltonen 1995, 9). Ammatillinen opettaja valmistaakin 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 tulisikin 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 2006, 121). Hänen tulee olla ohjaajana suunnannäyttävä (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 ydinosaamiseensa 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 kehittämisessä. 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 pätevoitymiseen 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 opetussuunnitelmissa

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 tulkitsevista toteutusta koskevissa 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 koskevissa opetussuunnitelmissa on mukana yrittäjyys joko pakollisina tai valinnaisina opintojaksoina tai yrittäjyyskasvatusta tai yrittäjyyttä tukevin ohjelminä. TAMK:n ammatillinen opettajakorkeakoulu tuli mukaan hankkeeseen myöhemmässä vaiheessa, joten se ei näy tässä vertailussa, mutta erikseen tehdyn selvityksen mukaan TAMK:n 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 harjoitusyrittäjätoimintaa 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 vertaillut seuraavassa taulukossa (taulukko 1) ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa syksyllä 2010 olleita yrittäjyysmainintoja.

	H-H AOKK	HAMK AOKK	JAMK AOKK	OAMK AOKK
Yrittäjyyskasvatustieteiden organisointi	<p>Kasvatustieteelliset opinnot (25 op) + Osaamisalueiden soveltavat opinnot (35 op)</p> <p>Osaamisalueet: ohjausosaaminen, yhteisö- ja verkosto-osaaminen sekä tutkimus- ja kehittämisaaminen</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 opettajakoulutus. Opinnot noudattavat muun opettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa, mutta yrittäjyyskasvatusta painotetaan 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>	<p>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."</p> <p>Yksi neljästä osaamisalueesta on "Oppimisen ohjaaminen, toimintaympäristöjen kehittäminen, yhteistyö ja vuorovaikutus sekä jatkuva oppiminen", jota perustellaan mm.: "Opetajuuteen liittyvät myös vahva sisäinen yrittäjyyden näkökulma ja vaatimus laatu- ja taloustietoudesta."</p> <p>Yksi neljästä osaamisalueesta on "Oppimisen ohjaaminen, toimintaympäristöjen kehittäminen, yhteistyö ja vuorovaikutus sekä jatkuva oppiminen", jota perustellaan mm.: "Opetajuuteen liittyvät myös vahva sisäinen yrittäjyyden näkökulma ja vaatimus laatu- ja taloustietoudesta."</p>	<p>AMOKin opetussuunnitelma rakentuu muuta enemmän valinnaisuuden varaan, joten opiskelupolut ovat henkilökohtaisia.</p> <p>Taustatekstissä sanaa yrittäjyys ei mainita sellaisenaan.</p>
Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen opintojaksot	<p>Osaamisen tunnistaminen ja kehittämissuunnitelma (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 yritystoiminnan hallinta</p>	<p>Valinnaiset opinnot (suositellaan muille kuin yo suuntautuneiden valinneille): Yrittäjyyskasvatusta (3 op). Tavoite: "Opettajaopiskelija ymmärtää yrittäjyyskasvatuksen lähtökohdat ja periaatteet. Hän osaa soveltaa yrittäjyyskasvatuksen periaatteita omassa opetus- ja ohjaustyössään."</p>	<p>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."</p> <p>Valinnaiset opinnot:</p>	<p>Valinnaisia opintojaksvoja: Yrittäjyyskasvatusta (3 op). Tavoitteena on "perehtyä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tutustua yrittäjyyskasvatuksen pedagogisiin ja didaktisiin toimintamalleihin ammatillisessa koulutuksessa."</p> <p>6 op yrityshautomossa tai kansainvälisessä yrittäjyyden oppimisympäristössä (Finpec)</p> <p>Yrittäjyyden opettamisen ja oppimisen verkkoympäristö</p>

	<p>vaatii.</p> <p>Ammatillista koulutusta tutkimassa ja kehittämässä (9 op) on toimintana kehittämistä ja raportointia. Yksi mahdollinen kehittämiskohde on yrittäjyys</p>		<p>Intoa ja mieltä yrittäjyyspedagogiikkaan (5 op). Tavoite: "Opiskelija syventää näkemystään yrittäjyyskasvatuksesta ja uudistaa pedagogisia valmiuksiaan kehittämällä innostavaa yrittäjyyskasvatusta omassa toimintaympäristössään."</p>	<p>ammattiopettajille (6 op):"Opiskelija osaa kehittää yrittäjyyden, ammatillisten opintojen ja oppiaineiden välistä yhteistyötä kaikilla koulutusaloilla. Hän osaa kehittää ammattialansa yrittäjyyden koulutusta, oman työnsä sisältöä, oppiaineiden välistä yhteistyötä sekä työelämäyhteistyötä.</p>
--	---	--	--	--

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

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.

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 opettajaopintojensa yrittäjyyskasvatusta edistäviä op-

pimiskokemuksia 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 impliittisesti 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 Sense-liikeideakilpailuun 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 kehitetään 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 Liisa Remeksen väitöskirjassaan (2003, 117) kehittämään malliin, jossa keskeistä on kehittää:

vapautta ja luovuutta,
ainutkertaisuutta ja riskin ottoa,
vastuullisuutta ja
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 kehittämiselle 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, opetus suunnitelmien ja muiden suunnitteluasiakirjojen, ammatillisen opinto-ohjauksen, täydennyskoulutuksen ja johdon sitoutumisen kehittämiseksi.

Lähteet

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986
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 and 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): *Läikenneopettajan 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 ubiikkijyhteiskunta*, 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.)
- Koskinen, M. (2009): *Omistajuus erilaisten yrittäjien käsityksinä ja tulkintoina. Fenomenografinen tutkimus*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Business and Economics 74.
- Kumpulainen, T. (2010): *Opettajat Suomessa 2010*. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2011:6.
- Koiranen, M. & Ruohotie, P. (2001): Yrittäjyyskasvatus: analyyseja, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus 2/01*: 102–111.
- Kyrö, P. (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.
- Kyrö, P. (2006): 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 soibdunkantaa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa*, s. 17–38. Opetus2000-sarja: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. (2002): *Yrittävä elämänsenne. Kasvamisen yksilönä ja yhteisönä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Manninen, N. (2010): *Soveltuvuuden arvioinnin suuntia. Opiskelijavalinta ammatillisissa opettajaopimmoissa*. Haaga-Helia kehittämisaraportteja 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 habmottelua*. 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-e4e2-42aeb67b-c23af82be67c/SY_pk_yritysbarometri_syksy2010.pdf. (Luettu 23.6.2011.)
- Tampereen ammattikorkeakoulu (2012): *Ammatillisen opettajankoulutuksen toteutussuunnitelma 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.)

Evaluating Finnish teacher educators as entrepreneurship educators

Heikki Hannula, HAMK University of Applied Sciences, Professional Teacher Education Unit, Finland

Elena Ruskovaara, Lappeenranta University of Technology, Finland

Jaana Seikkula-Leino, University of Turku / Lappeenranta University of Technology, Finland

Anne Tiikkala, University of Turku, Finland

Abstract

Entrepreneurship education has gained more important role in education systems. We here present and analyse data concerning entrepreneurship education practices taking place in Finnish teacher education. We see teacher educators in key role in promoting entrepreneurship education. Our main research questions are: what are entrepreneurship education activities of teacher educators in Finland and could our measurement tool be used to evaluate it?

As a method we use the Measurement Tool for Entrepreneurship Education developed in Lappeenranta University of Technology to evaluate the entrepreneurship education activities of Finnish teacher educators. It is a self assessment tool that gives information both for the respondents themselves and the data collectors in Lappeenranta. The main target group is Finnish teacher educators working both with future all round teachers and vocational or professional teachers. We here present quantitative data collected in November and December 2011.

The results direct the future activities how to develop teacher education and how to develop the measurement tool to give us even more high quality results in the future. Teachers' entrepreneurship education activities will be measured in the course of our ongoing projects and we are seeking information about possible changes

Keywords: entrepreneurship education; evaluation; teacher education

Introduction

The advancement of entrepreneurship is becoming more and more significant with regards to the national economy and from the entire European perspective. It is seen as a basis for developing the social and economic well being of the European Union (EU). Therefore, the contribution of entrepreneurship and entrepreneurship education has been greatly acknowledged at the EU level and it has been seen as a major element determining accountability in education (see for example Commission of the European Communities 2006; European Commission, Enterprise and Industry 2010; Europe 2020 Strategy.) This is even more evident today after serious economical crises in several member states of EU.

In the European Union, one of the latest core aspects is to develop entrepreneurship education in teacher education. However, entrepreneurship education still seems to be, across EU countries, quite uncommon in initial teacher training. (GHK 2011) Moreover, from this EU perspective, teacher education is yet to be fully incorporated into most national strategies and it is not a part of teachers' continuing professional development. (ETF, 2011) In Finland, however, the *Guidelines for Entrepreneurship Education* of the Ministry of Education and Culture (2009) has been developed to indicate how entrepreneurship education should be reinforced within teacher education.

Internationally, there is hardly any evaluation research available on the entrepreneurship education in teacher education. There is, however, research on evaluating entrepreneurship programs and their impact upon new venture creation (e.g. Hytti & O'Gorman 2004; Fayolle 2005; Barr et al. 2009; Boni et al. 2009). The Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] report *Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship* states that there is no useful system or method for evaluating courses (OECD 2009, p. 22). Also, higher education is lacking this kind of evaluation system.

Entrepreneurship Education

The research of entrepreneurship education builds largely on the conceptual understanding of entrepreneurship and learning. As Gibb (2005) has stated, entrepreneurship education is about learning for entrepreneurship, learning about entrepreneurship and learning through entrepreneurship. Therefore, entrepreneurship education should be considered both as a method of learning, as well as a content of learning (see Remes, 2003).

The learning outcomes of entrepreneurship education include several layers. Entrepreneurship education introduces entrepreneurship as a career choice, it supports the entrepreneurial way of seeing and doing things and it characterizes a way of teaching and learning (Steyaert & Katz, 2004; Berglund & Johansson, 2007). Entrepreneurship education for younger students has been suggested to concern more learning the spirit and ways of doing and seeing than about business activity. The aim is that students could take more responsibility for themselves and their learning (for example Remes, 2001; 2004, Tiikkala et al. 2010) In other words, entrepreneurship education should support the students' feeling of their *internal locus of control*. As a learning outcome, the students would also try more persistently to achieve their goals, to be creative, to discover existing opportunities and in general to cope with the complicated society. This education involves the development of attitudes, behaviors, skills and attributes applied individually and/or collectively to help individuals and organizations of all kinds to create, cope with and enjoy change and innovation. (Frank, 2007) This process involves higher levels of uncertainty and complexity as a means of achieving personal fulfillment and organizational effectiveness.

While the learning outcomes of entrepreneurship education have been under careful research, the viewpoint of teaching has seemingly been underdeveloped. According to Kyrö (1997), entrepreneurship education deals with three main components: 1) self-oriented, 2) internal and 3) external entrepreneurship. Self-orientated entrepreneurship refers to an individual's self-oriented behavior and serves as the basis for developing internal and external entrepreneurship (Remes, 2004). Internal entrepreneurship deals with entrepreneurial and enterprising behavior. External entrepreneurship is about doing business (Ristimäki, 2004). Within fairly young students, self-oriented entrepreneurship is emphasized (Remes, 2001). As a consequence, the focus is not only on developing factors related to motivation, self-awareness and creativity (for example Menzies & Paradi, 2003), and responsibility for learning, but also on cooperation and interaction, which refer to internal entrepreneurship development. In comparison, in the school context, external entrepreneurship education is about developing innovation (see also Gibb 2005) and business ideas, as well as strengthening cooperation between schools and the world of work, including such activities as work experience and study trips.

The YVI project is Finnish, nation-wide, multi-science development and research project, and it aims to develop entrepreneurship education in both vocational and general teacher education. The project is financed by the European So-

cial Fund (ESF) and the Finnish National Board of Education. Both projects cooperate very closely to each other. The purpose of the project is to develop a dynamic, virtual learning environment, aimed at the developers of entrepreneurship education. The learning environment helps teachers to improve their skills in planning, implementing and evaluating entrepreneurship education. Additional goals are to increase the collaboration among entrepreneurship education developers, to improve the knowledge of entrepreneurship education and to help teacher educators to improve their pedagogical skills of entrepreneurship education.

Teacher Educators and Education in Finland and in European Union

In this study by teacher educators we mean people who are teachers in Finnish academic teacher education units in universities, teacher training schools and vocational or professional teacher education units in applied sciences.

The results obtained in Finnish education have aroused interest also in our teacher education (cf. Kupiainen, Hautamäki & Karjalainen 2009). Finnish teachers have a graduate degree. This means that Finnish teacher education is inclined towards a research-oriented education, in which all parts of the teaching degree have an integrated research aspect. The research orientation steps in at a fairly early stage of the education and theoretical content is woven into practice at all stages of the teaching studies. Other models that exist in teacher education are the school-based model, reminiscent in some ways of the apprenticeship model; the case-specific or practical model, whose approach is problem-oriented; and the experiential learning model, which emphasizes the learner's personal views regarding teaching (Krokkfors et al. 2009). Undoubtedly, Finnish teacher education contains aspects of each of these models, but compared to other countries, Finland is characterized by its research-orientation, which means that students studying to become teachers learn to justify their decisions and actions based on both experience and theory.

Teacher education units linked to universities usually offer academic teacher education. Teacher training schools are an essential element in their networks. The teacher training schools coordinate and develop research-oriented, directed teaching practice, as well as further education (cf. Teacher Training School Strategy for 2020). Academic teacher education covers primary and lower secondary education, as well as upper secondary education. Furthermore, academic teacher education units offer opportunities for completing a special education teacher or special class teacher qualification and a guidance counselor qualification. Most academic teacher education students complete a Master's degree. Those aiming to teach primary

school complete the class teacher's qualification. Those aiming to teach lower and upper secondary schools usually complete a subject teacher's qualification. However, lately there have been efforts to develop teachers' opportunities to teach widely across educational levels. (cf. Trade Union of Education in Finland, 2010).

In Finland, professional and vocational teachers work mainly at higher education institutions, vocational colleges, vocational adult education institutions and public sector organizations. They are pedagogically educated in professional or vocational units of universities of applied sciences. In practice they study in multi-form programs, including both contact days and distance learning. It is also possible to study only through distance learning.

The vocational or professional teacher education program (60 ECTS) includes basic pedagogical theory and professional or vocational training; professional or vocational pedagogy; in-service teacher training in the teacher education student's respective organization, mostly educational institutions and thesis research or development work. To be accepted to the professional or vocational teacher education the teacher education students need mainly a bachelor's degree at the minimum, and three to five years of relevant work experience, depending on the professional field. Students represent fields such as high technology and engineering, social sciences, communications, and business and industry.

Evaluation

The evaluation of education means the definition of the value or merit of the background, of processes and of the results of education. It takes place when comparing processes or results with prerequisites and targets. Further, the evaluation must determine the value of the matter examined. (Atjonen, 2007) Evaluation aims to collect information, produce feedback, go forward and build the future (Linna-kylä & Atjonen, 2008). In addition, at the right time processed evaluation motivates students to study and aims to promote learning (e.g. Black & Wiliam, 1998; Brooks, 2002; Race, Brown & Smith, 2005; Pickford & Brown, 2006; Atjonen, 2007).

Coombes (1992) considers that power and accountability in evaluation are major factors which guide the ethics of evaluation. In terms of accountability, we must trust that the evaluator has the competence and qualifications that are required for the task and that allow the evaluator to be fair and responsible. In addition, it must be borne in mind that the evaluation concerns the values of people who take part

in it. Atjonen (2007), Korkeakoski (2008), House (1980) and House & Howe (1999) stress that the aims and contents of education and schooling are determined on the grounds of what is valuable. The school subjects or other themes are planned, implemented and evaluated on the grounds of relevant values.

According to Pickford and Brown (2006), evaluation should be a genuine part of learning. Usually evaluations are conducted at the end of the learning process. Pickford and Brown clarify that the end-results of learning should be considered first, after which the content and the aims of learning should be derived from these end-results. The basic questions for evaluation are: What are we going to evaluate? Why do we evaluate? How do we evaluate? Who evaluates? When do we evaluate? In line, with Pickford and Brown (2006), Seikkula-Leino et al. (2010) stress in their study concerning the evaluation of teachers that the evaluation should be based on the teacher's reflection process. They emphasize that their evaluation ought to involve the development of vision, motivation, understanding and practice in order to empower the teacher's learning through evaluation.

Methods

Our empirical study builds on survey data including responses from 51 teachers working in all-round and professional/vocational teacher education. They work in universities, teacher training schools and universities of applied sciences in the Finnish language. In Finland, there are also Swedish language institutions but they are not included in this study. By the deadline we had received 51 respondents. Thirty-one of them represented all-round institutions and 20 professional and vocational institutions. Two respondents were working in leading positions and the rest were teachers or teacher educators or trainers. There were 17 male and 34 female respondents, representing nine different institutions from north to south. The data was collected during November and December 2011 through a web-based questionnaire. The questionnaire has originally been developed in the project of Measurement Tool for Entrepreneurship Education in Lappeenranta University of Technology. The data was collected for testing the web-based questionnaire itself as part of YVI-project.

In our measurement tool the statements were mostly presented in scale 0-4. 0=never and 4=continuously. Some of the statements were presented in scale yes/no. In addition we tried to find out some differences between professional and all round teacher educators. If we saw a need we used t-test to determine if the difference is significant.

The questionnaire includes four main parts: 1) teaching methods, 2) Development of the students' entrepreneurial behavior, 3) planning and implementation of teaching and teacher training and 4) enterprising operational culture in organization.

Results

To the respondents were presented different teaching methods and they evaluated how often they use the method in their teaching. In table 1 there are presented only the most interesting results. We can see, that teacher educators use very often the methods based on problem solving and collaborative learning. But it is a little surprise that for example pedagogical drama is not used so often.

There are some differences between the groups of professional teacher educators and all round teacher educators. The difference is very significant (t -test <0.01) in co-operative learning. The other founded significances were significant (<0.05) or almost significant (<0.1). All the differences show that professional teacher educators use more often these methods than all round teacher educators.

Table 1 Learner based teaching methods and working styles

Statement	Mean (all)	Mean (prof.)	Mean (all round)	t-test
Learning by doing	3.46			
Problem based learning	3.22			
Co-operative learning	3.39	3.70	3.19	0.009
Team learning	3.02			
Experimental learning	3.39			
Peer learning	3.31	3.60	3.13	0.038
Pedagogical drama	1.54			
Inquiry-based learning	2.98	3.20	2.84	0.088
Learning diary/portfolio	3.46	3.05	2.55	0.070

Table 2 shows us that teacher educators do not discuss with their student about their dreams but much more they discuss about the future plans. But they direct their students to take responsibility, self-regulation and many other things that can be connected with entrepreneurship and entrepreneurial behavior. The only statistically significant difference between the two groups can be seen in supporting the students for self-directivity.

Table 2 Development of the students' entrepreneurial behavior

Statement	Mean (all)	Mean (prof.)	Mean (all round)	t-test
Discuss with the students about their dreams	2.35			
Directing the students to take responsibility	3.84			
Supporting the students for self-directivity	3.69	3.85	3.58	0.043
Supporting self-regulated decision making	3.71			
Developed students trust on own abilities	3.71			
Directed student to set their own goals	3.78			

In the table 3 we can see, that the teacher educators have changed their teaching and guidance plans flexibly, created new activities in their job (3.60) and worked in an entrepreneurial way.

These results show that teacher educators believe that they behave entrepreneurially and according to the objectives of entrepreneurship education when they plan and implement their teaching.

In contrast, teacher educators have rather seldom familiarized their own students to entrepreneurial learning environments and methods, such as practice enterprise or Young Enterprise, used practical case studies of entrepreneurship education, had an entrepreneurship lesson or moment, had an entrepreneurship education course, and encouraged their students to develop their own enterprise or practice enterprise.

At an almost significant level the all round teacher educators "keep their plans as well as possible" even more seldom than the professional/vocational teacher educators. There is a very significant difference in guiding the teacher education students to networking with working or business life.

Significant or almost significant differences could be found in the following statements (how regularly I have...): used practical case studies of entrepreneurship education, discussed with the students about entrepreneurship and brought up working or business life in teaching.

Table 3 Planning and implementation of teaching and teacher training

Statement	Mean (all)	Mean (professional)	Mean (all round)	t-test
Have changed his/her plans flexibly	3.36			
Keep plans as well as possible	1.35	1.60	1.19	0.065
Creation of new activities in job	3.60			
Worked in an entrepreneurial way	3.08			
Familiarize students to entrepreneurial environments	1.82			
Usage of practical case studies of EE	1.80	2.16	1.58	0.07
Have had entrepreneurship education lessons	1.64			
Have had entrepreneurship education course	1.24			
Encouraged students to develop an (practice) enterprise	1.33			
Guiding the students to network with business life	2.46	3.37	1.90	0.0001
Discussed with students about entrepreneurship education	2.06	2.37	1.87	0.08
Brought up business life in teaching	2.74	3.21	2.45	0.01

Table 4 shows us both entrepreneurial acting but also not so entrepreneurial ways of ways of building entrepreneurial culture in their organizations. For example they have attempted to create the mistakes accepting and expertise sharing culture. But less they have thought entrepreneurship education itself.

Table 4 Enterprising operational culture

Statement	Mean (all)
Influence in community to accept mistakes	3.08
Encouraged organization to use know-how of different specialists	3.04
Developed culture of shared expertise	3.37
Developed culture of free brainstorming	3.31
Created something new with students	3.06
Evaluated my EE-plans in practice	1.90
Evaluated EE results with students	1.71
Assessed how EE can be seen in learning outcomes	1.84
Assessed my own development as an entrepreneurship educator	1.90
Strengthened understanding of EE in my working community	1.78
Developed systematically EE-activities in my organization	1.90

Discussion

The basic idea of this study is to promote entrepreneurship education by supporting the teacher educators to teach entrepreneurship education both as contents and methods. And in this study we wanted to measure and evaluate the entrepreneurship education activities of the Finnish teacher educators. We succeeded to find out some interesting points. One is that the basis of promoting entrepreneurship education is quite good. Teacher educators use pedagogical and didactical tools that are also used in entrepreneurship education. On the other hand there could be noticed that the claims including the word entrepreneurship were evaluated with lower values than others.

The other objective was to develop the measurement tool because we want to continue this kind of evaluation also in the future. Some claims have to be developed because they might be good for teachers. But because of the different kind of nature of work of teacher educators they can't give always the valid responses. In addition there are also some claims to be deleted.

The questionnaire was distributed to the teacher educators by e-mail offering a direct link to the questionnaire. The amount of respondents was much lower than expected. The response time was increased and the managers of teacher education institutes were asked to support their teacher educators to answer. In the future, more consideration should be put into how to increase the response rate. In addition, it can be supposed that the respondents were mainly people who have a positive or neutral perspective on entrepreneurship. In order to draw reliable conclusions it should be important to get responses from every kind of teacher educator.

However, we can see many good results in the advancement of entrepreneurship education in teacher education: teacher educators seem to use many good pedagogical models and methods that also supporting entrepreneurship education. Although they did not use these methods with entrepreneurship education in mind, it can be thought that this gives a good basis for the development of entrepreneurship education as well. Teacher educators strongly support their students' self-dependence, self-confidence, responsibility, goal-orientation and self-directivity. In addition, they support their students to learn from their mistakes and to handle their successes. All these are widely connected with entrepreneurial learning and entrepreneurship education.

Our data indicates that there are a number of areas for development and raises many issues for future research in this area. The next stage is to test the question battery on a larger cohort, and at the same time gain a broader understanding of

Finnish teacher training and the entrepreneurship education connected with it. Furthermore, it would be important and interesting to attempt to find ways for teacher trainers to take better advantage of different entrepreneurship education actors in their own work. However, it would also be important to increase determined efforts to bring entrepreneurship education into teacher educators' work more often.

References

- Atjonen, P. (2007). *Hynä, paha arviointi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Barr, S., T. Baker & 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.
- Berglund, K., & Johansson, A. W. (2007). "Entrepreneurship, Discourses and Conscientization in Processes of Regional Development". *Entrepreneurship & Regional Development*, 19: 499-525.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, 5, 7-78.
- Boni, A.A., L.R. Weingart & 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.
- Brooks, M. (2002). *Assessment in secondary schools. A new teacher's guide to monitoring, assessment, recordings, reporting, and accountability*. Philadelphia: Open University.
- Coombes, M. (1992). *The ethics of educational evaluation*. *Social Alternatives* 11, 39-42.
- European Training Foundation (ETF). (2011). *Working together learning for life. Teacher education for entrepreneurship: Towards a development agenda*. A report and evaluation of the pilot action on training teachers for entrepreneurship education initiated by the European Commission. ECORYS.
- Europe 2020. *A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. European Commission (2010). COM (2010) 2020. Communication from the Commission.
- European Commission, Enterprise and Industry. (2010). *Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education*. [pdf] Report and Evaluation of the Pilot Action High Level Reflection Panels on Entrepreneurship Education Initiated by DG Enterprise and Industry and DG Education and Culture. Available at: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/reflection-panels/files/entr_education_panel_en.pdf [Accessed on 15.3.2010].
- European Commission, Entrepreneurship Education in Europe. (2006). *Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. [pdf] Oslo, 26.-27.10.2006. Available at:

- http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_final_en.pdf [Accessed on 9.12.2011].
- Fayolle, A. (2005). Evaluation of entrepreneurship education: behaviour performing or intention increasing? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, Vol. 2, No. 1, pp. 89-98.
- Frank, A. I. (2007). "Entrepreneurship and Enterprise Skills: A Missing Element of Planning Education". *Planning, Practice & Research*, 22(4): 635-648.
- GHK. (2011). *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education*. Order 129. Framework Contract No EAC 19/06. DG EDUCATION AND CULTURE. Final Report.
- Gibb, A. (2005). "The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice?". in P. Kyrö and C. Carrier (eds.) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, pp. 44-67.
- House, E. R. & Howe, K. R. (1999). *Values in evaluation and social research*. London: Sage.
- House, E. (1980). *Evaluating with validity*. 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.
- Korkeakoski, E., (2008). "Arvotietoisuus, teorialähtöisyys ja vaikuttavuus arviointimenetelmien kehittämisessä". In E. Korkeakoski and H. Silvennoinen (eds.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31, pp. 201-215.
- Krokfors L., Kynäslähti H., Stenberg K., Toom A., Maaranen K., Jyrhämä R., Byman, R. & Kansanen, P. (2009). *Opettajia muuttuvaan kouluun – Tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arviointia*. Kasvatus, 40, 206-219, 285.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J. & Karjalainen, T. (2009) *The Finnish Education System and Pisa*. Ministry of Education Publications, Finland 2009:46.
- Kyrö, P. (1997). *Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksessa*. Jyväskylä Studies in Computer Science. Economics and Statistics 38. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland.
- Linnakylä, P. & Atjonen, P. (2008). "Arviointi, tutkimus ja arviointitutkimus koulutuksen tietotuotannossa". In E. Korkeakoski and H. Silvennoinen (eds.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31, pp. 79-98.
- Menzies, T.V. & Paradi, J.C. (2003) "Entrepreneurship education and engineering students: Career path and business performance". *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 4(2): 121-132.
- Ministry of Education and Culture. (2009). *Guidelines for Entrepreneurship Education*, Publications of the Ministry of Education 2009:7. Helsinki: Yliopistopaino.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship*. OECD Report.
- Pickford, R. & S. Brown (2006). *Assessing skills and practice*. London: Routledge.
- Race, P., Brown, S. & Smith, B. (2005). *500 tips on assessment (2nd edition)*. London: Falmer.
- Remes, L. (2001) "Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä". *Kasvatus*, 32(4): 168-181.
- Remes, L. (2003) *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Remes, L. (2004). ”Yrittäjyys”. In M-L Loukola (ed.) *Aihetekonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa*. Jyväskylä: Gummerus, pp. 89-90.
- Ristimäki, Kari, 2004, *Yrittäjyyskasvatus*. Hamina: Oy Kotkan Kirjapaino Ab.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J. & Rytkölä, T. (2010) *Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher?*, Education and Training, 52 (2), 117-127.
- Steyaert, C. & Katz, J. (2004). *Reclaiming the space of entrepreneurship in society: geographical, discursive and social dimensions*. Entrepreneurship & Regional Development 16: 179-196.
- Teacher Training School Strategy for 2020*. [pdf] Available at: http://www.enorssi.fi/suoharre/Harjoittelukoulujen_strategia_2020.pdf [Accessed 12.12.2011].
- Tiikkala A., Ruskovaara E., Rytkölä, T., Seikkula-Leino, J., & Troberg E. (2010) “Evaluation and Values of Entrepreneurship Education.” Paper presented at *The 7th ESU Conference on Entrepreneurship 2010*. Conference proceedings of ESU Conference 2010, pp.45-67. Tartu, 2010.
- Trade Union of Education in Finland. (2010). *Opettajankoulutus Suomessa*. pdf] Available at: http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOT TEET/03JULKAISUT/OAJ_OPETTKOULUTUS_10_WEB.PDF [Accessed 12.12.2011].

This paper is produced within the YVI project. YVI (2010-2013) is a Finnish nation-wide multi-science development and research project and it aims at developing entrepreneurship education for teacher education, both vocational and general. The project is financed by ESF, the Finnish National Board of Education.

Learning to be entrepreneurial in Vocational teacher education

Heikki Hannula (heikki.hannula@hamk.fi)

Heikki Hannula Lic. (Edu), M.Sc (Econ.). Senior lecturer in HAMK UAS, Professional Teacher Education Unit. Specialized in entrepreneurship education

Taru Dorra (taru.dorra@hamk.fi)

Taru Dorra B.SC(Admin.). Senior lecturer in HAMK UAS, Professional Teacher Education Unit.

Markku Kuivalahti (markku.kuivalahti@hamk.fi)

Markku Kuivalahti. Doctor of philosophy (Edu). Principal lecturer in HAMK UAS, Professional Teacher Education Unit.

Tarja Hallavainio (tarja.hallavainio@pp.armas.fi)

Tarja Hallavainio. Student in Education

Abstract:

Being entrepreneurial is a concept which has evoked interest in the context of entrepreneurship education. It is a desirable quality not only among people already in working life but also among students, teachers and learning organizations. Teachers are a group who by their own example can serve as a model for others. Through their own entrepreneurial example teachers can encourage their own students to be entrepreneurial. Therefore, it is appropriate that the entrepreneurial activities will be learned already during the teacher education.

Observations of the entrepreneurial approach of two groups who began their studies at HAMK were initiated in August 2011. Instead of the normal teacher-led training the groups of students were divided according to the tenets of Problem-Based Learning into small groups. Each group was assigned the responsibility for the independent planning, implementation and assessment of studies pertaining to vocational teacher education. The task of the instructors was to monitor the activities and to intervene only when necessary. In the reactions and development of the students the phases of the risk pedagogy model proposed by Paula Kyrö could be discerned- confusion, taking action and learning to take risk.

The students in the groups responded twice to questionnaires addressed to them. The first questionnaire was implemented in the beginning of studies and the second at the end of studies. The observations of the teacher educators and students were also analyzed. It can be concluded/stated as a conclusion that in the early stage the students were confused, and partly also angry. Taking action, however, yielded results and the prospective teachers realized that they had coped with the challenges. Eventually in the course of implementation there actually emerged competition in regards to which group had achieved the highest quality implementation. Thus through experiences of being teachers, the prospective teachers also learned the matters pertaining being entrepreneurial, such as responsibility and risk-taking.

The purpose of this article is to describe the story of the growth of prospective vocational teachers. First we present the key concepts used in the research. Thereafter we describe the studies of the prospective teachers as a whole. Next we introduce the prospective teachers' and instructors' experiences of the implementation phase. Finally we both draw conclusions about the implementation and endeavor to stimulate discussion on the further development of entrepreneurial education.

Keywords: Entrepreneurial learning, Learning by teaching, Vocational teacher education

Entrepreneurial Behavior

Behind entrepreneurial behavior is the concept of entrepreneurship and the default that entrepreneurial behavior recalls either as the behavior of an entrepreneur or behavior in context of entrepreneurship. Entrepreneurship is a multi-dimensional phenomenon and an unambiguous definition of the concept is very difficult to create (Ristimäki 2004.) In this report the phenomenon of entrepreneurship is understood broadly both as entrepreneurship, individual entrepreneurship and organizational entrepreneurship (Kyrö & Ripatti 2006.) In the context of entrepreneurship there is also talk about intrapreneurship, which refers to an organization that is behaving more in an entrepreneurial kind of way. (ks. esim. Heironen & Vento-Vierikko 2002; Kansikas 2007.) Thus entrepreneurship exists both in terms of starting and owning a company and also in the entrepreneurial behavior of a group or an individual and in other entrepreneurial behavior (Gibb 2005),

regardless of whether it occurs in one's own company, in the service of someone else or for instance in a voluntary hobby-activity.

The core of entrepreneurship consists of several different factors, in which the emphasis varies depending on the presenter and the perspective. According to Koiranen and Ruohotie (2001) entrepreneurship is a holistic, responsible and innovative thought-, action- and attitude-model for work. Entrepreneurship then presents itself merely as mental capabilities – entrepreneurship is human energy (Kyrö & Ripatti 2006.) On the other hand entrepreneurship can be looked at through affective, conative and cognitive mental attributes (Snow, Corno & Jackson 1994; Koiranen & Ruohotie 2001; Kyrö 2006.) In addition to the traditional cognitive attributes related to knowledge and skills, feelings and temperament in particular can be distinguished from the affective area. Individual actions relating to feelings can from an entrepreneurship point of view be the energy evolving from an emotion, the belief in one's own actions, empowerment, commitment, the feeling of freedom, and trust. Relatively stable personality traits, character, values and attitudes can be associated with temperament. Especially motivation factors and goal-orientation define entrepreneurship in the conative area. In entrepreneurship motivation can present itself as curiosity, imagination, vigor, energy, the direction of actions and orientation towards specific objects. (Koiranen & Ruohotie 2001)

Entrepreneurship is also strongly related to the capability to become aware of possibilities and to utilize them. (eg. Heinonen & Vento-Vierikko 2002; Kyrö 2005; Carrier 2005; Gibb 2005; Järvi 2013.) Particularly important is then the ability to picture different situations in the future, and the belief that one can affect achieving or not achieving these through one's own actions (Heinonen & Paasio 2005.) With other words, proactive future-shaping action is required (Heinonen & Vento-Vierikko 2002; Vesalainen & al. 2006; Kyrö 2006.) According to Schumpeter (1934) the classical definition of entrepreneurship is to be the cause of creative destruction and combining the factors of production in a new way.

Discovering possibilities is in itself at most only a part of entrepreneurship, since one should also be able to make practical use of the possibilities. In this process the most essential part is to acquire the necessary resources from different sources, and to allocate them in a profitable way. The term possibility in itself includes that things might not work out as planned. Consequently entrepreneurship is also strongly characterized by terms such as risk and insecurity (eg. Kyrö 2006; Kyrö 2008).

In this article we are particularly interested in taking responsibility as a part of entrepreneurial behavior. Intrinsically this is closely related to other terms defining

entrepreneurship, such as taking action, tolerating insecurity and taking risks, seeing opportunities, innovations, teamwork and the joy of succeeding. We look at the responsibility-related development processes of teacher students based on Paula Kyrö's (2006) model, the construct of Learning in Risk Pedagogy. We are especially interested in the phases of risk-learning: confusion, action and the preparedness to learn risks. The starting point of the model is that students get objectives for their learning, but only a vague description of which tools are needed to meet the objectives. Most students get confused with not being able to act as passive receivers of knowledge, but having to produce their learning by themselves.. Still most students activate themselves after the first confusion has disappeared, and start looking for ways to meet the objectives. This mostly leads to insights and other empowering experiences, which increase the readiness to endure insecurity. It can be said that the readiness to learn risks increases.

Entrepreneurial Learning in Vocational Teacher Education

The meaning of vocational teacher education is to support the vocational teacher in his/her personal and social growth to be a teacher. In Finland a vocational teacher needs pedagogical competence to get a job. The 60 credits wide vocational teacher education equips a person with the formal pedagogical qualifications defined in statute (1998/986, 13§) about the eligibility requirements set for the personnel of the educational institution.

Vocational teacher education provides the students with the ability to direct, teach and coach vocational students for working life. The requirements of working life largely define the expectations set on vocational teacher education. In recent years also expectations about entrepreneurship education and promoting entrepreneurship have been included in teacher training, both by the European Commission (GHK 2011; European Commission 2011; 2013) and by the Finnish government (OKM 2009). The entrepreneurship education of teacher education has been promoted e.g. by the YVI-project, which has been carried out 2010-2013 (www.yvi.fi). According to research done in the project (Seikkula-Leino, Rusko-vaara, Hannula & Saarivirta 2012), entrepreneurship and entrepreneurship education are parts of the curriculum of vocational teacher education merely as contents. Kyrö (2006) has, however, challenged the developers of entrepreneurship learning to move the emphasis from contents to a dynamic learning perspective..

An important starting point in developing teaching and teacher education is that it is possible to grow into entrepreneurship. Recent studies have shown that this is actually possible (e.g. Fayolle, Kyrö & Ulijn 2005; Ristimäki 2004a; Kyrö 2001.) Inherent traits are not the only thing that counts, although indisputably they are important too. As an example, the human temperament is a group of inherent predispositions and skills, which form personality in interaction with the environment (Keltinkangas-Järvinen 2004.) In this article we focus only on the growth processes that support growth into entrepreneurship. Growth refers to a continuous learning process, through which the individual during his life path absorbs the skills that he can utilize while responding to changing demands on professional skills. (Ruohotie 2000) This definition for professional growth can be applied also on growth into entrepreneurship.

When entrepreneurship is defined in the aforementioned way and growth into entrepreneurship is seen as worth aiming for, the growth of the learner cannot include only the acquiring of specific knowledge and skills. Aiming at entrepreneurship stipulates that the learner has the ability to picture the world, the human being and knowledge in a holistic kind of way (Kyrö & Kansikas 2005.) That way the student also has to carry the responsibility for that things do not always go as planned – he/she has to be able to take controlled risks.

Teachers instruct their students to survive in life. The emphasis for vocational teachers is to promote this survival in working life. Teacher education can offer current and future teachers models of the pedagogical choices, through which it is possible to manage learning. In a test done by the HAMK vocational teacher education unit one of the goals was to gather information and experience on how the students experienced studying in which they were purposely put into a state of confusion in the beginning of the studies, in accordance with the model by Paula Kyrö.

Learning by Teaching – a Pedagogic Model

Learning by Teaching (Lernen durch Lehren (LdL)) is a way to execute teaching (Martin & Oebel, 2007.) The student or group of students (in this case the group) truly acts in the role of the teacher. Each group gets the task to teach their peers a certain study module. The principles of exploratory learning, such as Problem Based Learning, are well suited for action planning. Problem Based Learning is a

well-structured and instructed pedagogical model, and learning by teaching is the adaptation of it that we use here.

The starting point (trigger) can be the objective-descriptions on the subject to be taught and the criteria of competence in the curriculum. The learning occurs both through individual work and collectively in group meetings (tutorials). A chairman, a secretary and an observer are chosen for the tutorial. These responsibilities circulate from one tutorial to the other. The directing teacher serves as a silent advisor, a tutor, in the session. At the end of the tutorial he/she always provides feedback and tools to work with in the future. (Poikela 2002)

In the first tutorial all the previous knowledge that the students have about the subject is summed up. This phase is best carried out in a think-tank session, in which the group members write down the to them familiar terms that they associate with the subject. After this the terms are grouped and organized by theme. The shared learning task for the group then derives from these themes. Each member of the group chooses a theme that is of interest and researches more about it during the next work period. (Poikela 2002)

In the second tutorial each member presents the new findings of their theme, and thus the shared knowledge of the group is deepened and broadened. There can be 2-5 of these tutorials depending on the difficulty and broadness of the theme. The end product is the implementation plan for the entity to be taught. The teaching of this subject to one's peers is carried out in accordance to this end product, using the chosen teaching, directing- and evaluation tools. The role of the tutor-teacher is to observe the work of the group and give advice when needed – he/she should however avoid forcing on his/her own opinions or ready-made solutions. The students should be left with enough room to work in order for the learning to be effective. (Poikela 2002)

Learning by teaching creates all kinds of peripheral learning, too. By shifting the power of decision-making to the students their sense of responsibility, commitment and motivation is enhanced. Successful teacher-experiences strengthen their self-confidence, and the skills of performing in front of an audience improve when the student gets to stand in front of the class and experience success. Couple-teaching helps shy students to grow. A healthy pedagogical competition emerges through the implementations. The teaching becomes rich and varied. The students learn critical information research when they get to compare their sources with each other. In addition to the subject that is being taught, the students learn practical pedagogics and didactics.

Implementations of Studies in the Group of Vocational Teacher Students

It is stated that one learns things most thoroughly by teaching them to others. During the years 2011-2012 we used learning by teaching in the vocational teacher education at Häme University of Applied Sciences (HAMK). The pilot was part of the YVI-project carried out by the University of Turku, and nearly 50 students from regional groups from Lahti participated.

The median age of the teacher students was 40, and the education background varied from a vocational degree to a PhD. Most of them acted as teachers, but lacked the pedagogical competence. There were also those who were active in lecturing tasks in business.. Most of the teachers were from the basic vocational education, but some worked in adult education or universities of applied sciences. The group together had about 1000 years of work experience. This served as a great background to us and made it possible to use the student's individual strengths in the teaching.

We decided to apply problem-based learning. We divided the students in expert groups based on their own interest. Each group was responsible for the planning, execution and evaluation of one of the study modules of teacher education. The starting point was the curriculum of teacher education, in which the targets, evaluation objects, evaluation criteria and literature of the study module were listed. The width of the subject being thought was about 5 credits. (HAMK AOKK, Study Guide 2011-2012.)

We used PBL tutorial-sessions, in which the directive teacher of HAMK acted as a tutor. We uploaded the protocols, plans and other material from the study module to a Moodle-platform, which could be accessed by the expert group who acted in the role of the teacher. The study module was usually carried out by letting two people be responsible for one day of teaching. The whole group was responsible for the planning of contents and learning tasks, and for evaluating the learning results.

In the beginning some change resistance could be observed in some students. They would have liked to learn in a traditional way with an expert lecturing according to the newest pedagogical doctrine. "How do we know, that we teach the right things in the right way", was a common question. According to Kyrö (2006) this is a natural phase in risk-learning. In the process model of risk-learning the readiness to this develops through phases of confusion and action. Risk learning occurs by acting independently and together with others. The initial confusion turns into experiences of success.

The teacher education students' feedback had always been very positive, which is why we feared that we would receive harsh critique. The common efforts of a year and a half had, however, showed that having students act as peer teachers was a good choice. The teacher students received various learning experiences and they got to practice real teaching. The average score of the feedback was even higher than that for the peer groups taught with traditional methods. These results are presented more closely in the next chapter.

Risk Taking experiment in Vocational Teacher Education

The work of the pilot group was examined both by looking at the observations carried out by the teacher students during the schooling, and by collecting information about the student's experiences through a half-structured survey. The first survey was executed in the beginning of the studies in the fall of 2011, and the second survey in the latter part of the studies in the fall of 2012. The students were not required to respond to the survey. The first survey received 38 responses and the latter 28. Educational science student Tarja Hallavainio collected the results and presented them both quantitatively and qualitatively. The number of responses did, however not serve as a good base to quantitative analysis.

The interpretation of the results received an input also from senior lecturer Taru Dorra and principal lecturer Markku Kuivalahti, who both also participated in the writing of this article. They acted as teacher educators for the pilot group and listed their observations throughout the schooling. The results are presented in greater detail in the non-published report Analysis of a survey on expert group-work within entrepreneurship education, executed for the Häme University of Applied Sciences by Tarja Hallavainio.

The groups constructed of the teacher students were handed the responsibility for the planning, execution and evaluation of study modules for the vocational teacher education. Based on the survey that was carried out in the beginning of the studies, the majority of the students could be characterized by experiencing insecurity, and even desperation and agony. They could think that "studying will be fruitless" and "I would have chosen another group if I had known". Many also viewed the method as laborious, time-consuming and woolly. Being in an expert-group, however, was seen as meaningful and even empowering.

In the latter survey the students' responses and the discussions held with the students served as a base for the following categorization of the responses. Some

of the students' responses can be included in more than one group, which is why 64 responses have been used for the breakdown.

The largest group (29 responses) was a group which was named "To victory through hardships". According to the responses, working in the group raised the expertise and knowledge of the group to the state of a shared resource. The presentation of the different views and approaches of the group members was viewed as important by many respondents. Getting to know the group members and their common way of acting had taken a while, but once the common way of acting had formed the work usually was carried out in good faith. Some of the group members were concerned with an uneven distribution of the work-load. Some were also concerned with whether or not the other students were actually learning. Knowing one's own subject well was, however, seen as a good thing. The students of this group were satisfied with their teacher studies at the end of their educational path.

The Enthusiastic group (12 responses) took an even more eager stand to their experiences than the aforementioned group, and they experienced the experiment as a positive, motivating and fruitful way of teaching and learning. Especially working together was emphasized in this group. The respondents described the activity of their group as "nice, positive, good interaction, participating, active, coherent and the kind that served learning, a jump into the unknown and I got a wonderful work partner, I did not really feel insecurity at all". In addition they experienced "succeeding, interaction, allogamy and identifying expertise".

Eight of the responses could be characterized as traditionally restrained. This reflected the insecurity and dubiousness of the work, and a wish to get more coaching and classroom teaching. Additionally "traditional teaching, familiar and repetitive, lectures and teaching the HAMK teachers" was voted for. The method was seen as taking too much time and energy, and it was experienced as stressful and unnecessary.

The "Happy with their part" – groups had seven respondents and they accepted the use of the method itself. The comments were very short. Five of the responses called for more independent working. They criticized the uneven distribution of work in the group and experienced their own share of the responsibility as bigger than others. They were, however, content with their own learning. Three respondents were more critical. An example of this was the comment "the term expert group should not be used in this context, because the group members do not have a deeper expertise in the subject that they are teaching; PBL was not really used here".

In the end phase of the vocational teacher education all students also received a feedback survey. The survey that was sent out in December of 2012 received 90 responses. The number of the pilot group respondents was 20. We looked at whether there were differences in the responses of the pilot group and the other students' responses. For finding out significance we used the t-test, which is the most common test for differences in averages. We chose 5 % as our risk phase, which means that the t-test should get the value p , which is smaller than 0.05. (Metsämuuronen 2005)

Claims related to know-how and readiness to act as a teacher were presented to the graduating vocational teachers. Throughout the whole survey the pilot group estimated their own know-how as somewhat better than that of the comparison group. Statistical differences were found for the following claims:

- I master the theory and practice of learning and direction as a basis for my own pedagogical thinking and way of working ($p = 0.018$)
- I understand the role and meaning of the teacher in the society ($p = 0.018$)
- I acknowledge the position and meaning of the vocational education in an international environment ($p = 0.029$)
- I acknowledge my own philosophical value frame and I act according to ethical directives ($p = 0.031$)
- I can direct the student towards being a self-sufficient agent ($p = 0.037$)

The fact that the students in the pilot group seemed to have a bigger understanding of the theoretical basis and meaning of the teachers work than the other graduating vocational teachers is a difference that could be pointed out. Of the greatest interest for this research, however, is that the students in the pilot group felt that they can direct their own students to become self-sufficient agents to a higher degree than did the other teacher students. Based on this they also have learned to give more responsibility to their students.

Also the teacher educators experienced insecurity in the beginning of the schooling. Initially part of the students provided quite negative feedback and at that point also the teacher educators reported that they had partly doubted the sensibleness of the project. According to them the couple teaching had served as the greatest resource in this phase. They supported each other and felt strong enough to continue the experiment. As did the students, also the teacher educators

felt they had succeeded quite well at the end of their studies and especially after having received the final feedback.

Conclusions

According to the feedback both from the teachers and the students the size of the groups (9 persons) was too large. the division of labor is too challenging in such large groups. The optimal size could be about 4 persons in a group. This is good to take account of in the future.

Overall we can make the conclusion that the pilot experiment succeeded very well. It can be shown with the evidence of received feedback and the experiences of the teacher educators. This encourages us to develop the implementation of whole vocational teacher education in the direction of experiment. In the background of implementation of pedagogic are ontological and epistemological understandings of teachers. They should give support for seeing the students as unique, free, responsible, curious and daring actors (Kyrö 2001.) The students should be given responsibility and trust. This requires the teachers and teacher educators fully new models of implementation instead of the old ones.

The implementation of the new kind of a model is at least as laborious as the old one. in their feedback the teacher students wanted encouraging attitude. They don't want to be abandoned if there are signs of slowdown in their studies. They want the teacher educators to inspire them to use different types of teaching methods. They should take more care of the group dynamics and the division of responsibility in groups. In addition they wanted more:

- guidance in information technology,
- clear timetables, standards and objectives,
- leadership and clear roles especially in the beginning,
- close group working and
- ready division of labor, because the work was divided too rough.

These comments refer to dissatisfaction. However, we should notice that these comments have been given as answers when the student were asked about the ideas of development in the future. But, of course, they also tell us that maybe somewhere inside of their souls they need traditional education.

Teacher education and training offer both current and future teachers a model that might be observed in the reality of vocational teaching. Good experiences of taking responsibility in own teacher training likely to contribute in the teachers own work.

The feedback of the teacher students refer to the succeed of the experiment. They are able to guide their students for self-directive learners more often than the other teacher students. In addition they manage the theory of learning and guidance as a basis of practice and understand the position of a teacher in society more often than the other teacher students. It can be supposed that they also use these experiences in their own teaching practices.

Discussion about the entrepreneurship education has been concerned mostly the basic, secondary and high level education. It would be important to develop and make research especially in teacher education and training. Because it, as told before in this article, offers an important basis for the work of teachers. The models used in teacher education disseminate in teaching practices.

However teacher education or training has been reached quite less among entrepreneurship education. In Finland there was implemented during the years 2010-2013 YVI-project that was specialized in developing entrepreneurship education in Finnish teacher education. There has been made and started many interesting researches. There are for example researches of the strategies and curricula of the teacher education organizations, the implementation of the entrepreneurship education in teaching, entrepreneurial behavior and learning and learning environments. Thus, Finnish discussion has started and one meaning of this paper is to take part in this discussion. In European forum there are for example European Commission and GHK have called for a research especially in teacher education for developing entrepreneurship education. We hope that we have succeeded to bring something more in this discussion with our paper.

Bibliography

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986

- Carrier, C. 2005. Pedagogical Challenges in Entrepreneurship Education. In Kyrö, P. & Carrier, C. (ed.) 2005. *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education.
- European Commission. 2011. *Entrepreneurship education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor*. A
- Report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education. Entrepreneurship Unit. Directorate-General for Enterprise and Industry. Brussels. European Commission. 2013. *ENTREPRENEURSHIP 2020 ACTION PLAN - Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. Communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels.
- Fayolle, A., Kyrö, P. & Ulijn, J. (eds) 2005. *The entrepreneurship debate in Europe: a matter of history and culture*. In Fayolle, A. Kyrö, P. & Ulijn, J. 2005 *Entrepreneurship Research in Europe – Outcomes and Perspectives*. Edward Elgar Publishing Limited. Glemsanda House. Montpellier Parade. Cheltenham. Glos GL50 1UA. UK.
- GHK. 2011. Order 129: Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education. Framework Contract No EAC 19/06 DB EDUCATION AND CULTURE. Final Report.
- Gibb, A. 2005. *The Future of Entrepreneurship Education in Schools and Further Education Determining the Basis for Coherent Policy and Practice?* In Kyrö, P. & Carrier, C. (ed.) 2005. *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education.
- Hallavainio, T. 2013. *Yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijaryhmätyöskentelyn analysointi*. HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu (not published).
- HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu. *Opinto-opas 2011 - 2012*.
- Heinonen, J. & Vento-Vierikko, I. 2002. *Sisäinen yrittäjyys – uskalla, muutu, menesty*. Talentum. Gummeruksen kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Heinonen, J. & Paasio, K. 2005. *Sisäinen yrittäjyys kuntatyössä*. Kunnallissalan kehittämissäätiön (KAKS) tutkimusjulkaisut nro 48
- Järvi, T. 2013. "Yrittäjyyden oppiminen ammatillisella toisella asteella". *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 109. Lapin yliopisto – Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.
- Kansikas, J. 2007. *Kasva yrittäjyyteen*. Talentum Media Oy. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2004. *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. WS Bookwell Oy. Juva.
- Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. *Yrittäjyyskasvatus: analyseja, synteesejä ja sovelluksia*. Aikuiskasvatus 2/2001
- Kyrö, P. 2001. *Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa*. Aikuiskasvatus 2/2001
- Kyrö, P. 2005. *Entrepreneurial Learning in a Cross-Cultural Context Challenges Previous Learning Paradigms*. In Kyrö, P. & Carrier, C. (ed.) 2005. *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education.

- Kyrö, P. & Kansikas, J. 2005. Current state of methodology in entrepreneurship research and some expectations for the future. In Fayolle, A., Kyrö, P. & Uljin, J. 2005 *Entrepreneurship Research in Europe*. Edward Elgar Publishing Limited. Glensanda House. Montpellier Parade.
- Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) 2006. *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. pp. 10-31
- Kyrö, P. 2006. Avauksia riskin oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) 2006. *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. pp. 98-130
- Kyrö, P. 2008. Riskinoton ja epävarmuudessa toimimisen valmiuksien oppimista tutkimassa. *Aikuiskasvatus* 3/2008. 172-185
- Martin J-P., Oebel, G. 2007. Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?, In: *Deutsch Unterricht in Japan*, 12. 2007. *Zeitschrift des Japanischen Lehrerverbandes* pp. 4-21
- Opetusministeriö. 2009. *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7
- Poikela, E. (toim.) 2002. *Ongelmaperustainen pedagogiikka, teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampere University Press.
- Ristimäki, K. 2004a. *Yrittäjyyskasvatus*. Yrityssanoma Oy
- Ristimäki, K. 2004b. Yrittäjäksi identifioituminen – Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus nuorten yrittäjyyteen liittyvän identiteetin kehityksestä. *Acta Wasaensia*. No 130. *Liiketaloustiede* 51. Johtaminen ja organisaatiot. Universitas Wasaensis 2004.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WSOY
- Schumpeter, J.A. 1934. *The Theory of Economic Development*. Harvard University Press. Cambridge.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Hannula, H., Saarivirta, T. 2012. "Facing the Changing Demands of Europe: integrating entrepreneurship education in Finnish teacher training curricula", *European Educational Research Journal*. Volume 11, Number 3 http://www.wvwords.co.uk/eeerj/content/pdfs/11/issue11_3.asp referred 15.11.2012
- Snow, R.E., Corno, L. & Jackson, D. 1994. Individual Differences in Affective and Conative Functions. In Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (eds), *Handbook of Educational Psychology*. New York. Simon & Schuster Macmillan, pp. 243-310
- Vesalainen, J., Ristimäki, K., Luoto, S. & Kohtamäki, M. 2006. Yrittäjyyden ja innovatiivisuuden edistäminen yliopistossa. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) 2006. *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. pp. 58-94

This paper is produced within the YVI project. YVI (2010-2013) is a Finnish nation-wide multi-science development and research project and it aims at developing entrepreneurship education for teacher education, both vocational and general. The project is financed by ESF, the Finnish National Board of Education.

The purpose of the project is to develop a dynamic, virtual learning environment for entrepreneurship education aimed at the developers. The learning environment helps teachers to improve their skills in planning, implementing and evaluating entrepreneurship education. Additional goals are to increase the collaboration among entrepreneurship education developers, to improve the knowledge of entrepreneurship education and to help teacher educators to improve their pedagogical skills of entrepreneurship education.

LIITE 4

Yrittäjyyskasvatuksen integrointi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan HAMK ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Heikki Hannula

Abstrakti

Yrittäjyyskasvatuksen merkitys on noussut vahvasti esille ja sen merkitys osana yleissivistävää ja ammatillista koulutusta on laajalti myös ymmärretty ja hyväksytty. Opettajan ammatillisen kasvun tukena toimiva opettajankoulutus on toistaiseksi ollut pienemmän huomion kohteena yrittäjyyskasvatusta kehitettäessä. Viime vuosina sen merkitystä on kuitenkin alettu nostaa entistä vahvemmin esille niin hallinnon kuin akateemisen tutkimuksenkin parissa. Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata ammatillisessa opettajankoulutuksessa tehdyn opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksia opiskelijoiden kokemuksina.

Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelma uudistettiin vuosina 2011- 2012 ja se otettiin käyttöön elokuusta 2012 alkaen. Uudessa opetussuunnitelmassa yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatustavoitteet integroitiin opintojaksoihin siten, että ne näkyvät niiden osaamistavoitteissa ja konkretisoituvat opintojaksojen arviointikriteereinä. Tässä artikkelissa kuvataan ammatillisten opettajaopiskelijoiden kokemuksia arviointikriteereissä tarkoitetun yrittäjyyskasvatusosaamisen toteutumisesta käytännössä. Tutkimusta varten tietoja on kerätty pilottiryhmän kokemuksista. Tiedot on kerätty hyödyntäen lomakekyselyä, opetusharjoittelusuunnitelmia ja opiskelijoiden reflektointeja oppimispäiväkirjoissa.

Yhteenvetona tuloksista voidaan todeta, että yleisesti ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat itse olevansa hyviä yrittäjyyskasvattajia. Suurin osa kokee ymmärtävänsä yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen merkityksen osana yhteiskunnan ja sen työelämän kehitystä. Hiukan pienempi osa kokee ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttaneen tähän kehitykseen. Johtopäätöksenä voidaan kuitenkin todeta, että

tulokset ovat rohkaisevia. Yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatustavoitteiden integrointi opetussuunnitelmaan on oikeasuuntainen teko, vaikka parannettavaa on vielä esimerkiksi yhteisen ymmärryksen lisäämisen suhteen.

Asiasanat: Yrittäjyyskasvatus, Opetussuunnitelma, Ammatillinen opettajankoulutus, Reflektio

Johdanto

Euroopan komission raporttien ja kansallisten tahtotilan ilmausten mukaan yrittäjyyskasvatus ja sen edistäminen ovat avainasemassa maan ja maanosan kilpailukykyyn kehittämisessä. Opettajankoulutus nähdään keskeiseksi yrittäjyyskasvatuksen edistämisen keinoksi. Sen vaikuttavuus koko kasvatus- ja opetusalan kentällä nähdään erittäin suurena. Opettajankoulutuksen strategiat, opetussuunnitelmat, yhteistyöverkostot, oppimisympäristöt ja muut pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat opettajien toimintaan ja ammatilliseen koulutukseen pitkälle tulevaisuuteen. (Euroopan komissio 2013a; 2013b; 2011; GHK 2011; Opetusministeriö 2009)

Yrittäjyyskasvatuksesta eri kouluasteilla esiasteelta korkeakouluihin on jo melko runsaasti tietoa. Sen sijaan yrittäjyyskasvatusta opettajankoulutuksessa on tutkittu vähemmän niin kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla. Siksi valtakunnallisesti kattavassa YVI-hankkeessa keskityttiin yrittäjyyskasvatuksen ja sen käytänteiden tutkimukseen suomalaisessa opettajankoulutuksessa. YVI oli ESR-rahoitteinen ja Opetushallituksen koordinoima valtakunnallinen vuosille 2010- 2013 ajoittunut opettajankoulutuksen kehittämishanke. Sen tarkoituksena oli parantaa koko opettajankoulutuksen kentän yrittäjyyskasvatusvalmiuksia tuottamalla uutta tietoa yrittäjyyskasvatuksesta opettajankoulutuksessa. Tämän artikkelin tarkoitus on osallistua yrittäjyyskasvatusta ja sen osuutta opettajankoulutuksessa kehittävään ja edistävään keskusteluun.

Artikkeli pohjautuu YVI-hankkeessa tehdyille kehittämistyölle ja aineistonkeruulle. Siinä kuvataan yrittäjyyskasvatuksen integrointia Hämeen ammattikorkeakouluun kuuluvan ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman (2012) osaamistavoitteisiin ja arvioinnin kriteereihin. Artikkelissa esitetään tuloksia pilottiryhmän oppimiskokemuksista. Uudessa opetussuunnitelmassa yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta kehittäviä tavoitteita on integroitu neljään opintojaksoon. Näiden opintojaksojen laajuus on 29 opintopistettä. Se vastaa noin puolta ammatillisen opettajankoulutuksen kokonaislaajuudesta, joka on 60 opintopistettä. Tavoitteet on

konkretisoitu arviointikriteereiksi, joiden avulla arvioidaan kaikkien opettajaopiskelijoiden osaamista.

Opettajaopiskelijoilta kerättiin kokemuksia erikseen organisoidulla kyselyllä lokakuussa 2013. He myös ottivat opetusharjoittelua koskevissa suunnitelmissaan kantaa yrittäjyyden edistämiseen. Lisäksi opiskelijat refleктоivat kokemuksiaan sähköiseen kyvyt.fi –palveluun tuotettavissa yksilöllisissä oppimispäiväkirjoissa.

Yrittäjyyskasvatus ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Ammatillisen opettajankoulutuksen tarkoituksena on tukea ammatillista opettajaa hänen ammatillisessa kasvussaan kohti ammatillista opettajuutta. Virallisesti ammatillinen opettaja tarvitsee pedagogista pätevyyttä ja siihen liittyvää jatkokoulutusta lähinnä virkaa hakiessaan ja urallaan edetäkseen. Jälkimmäistä tavoitetta täyttävät erityisesti ammatillinen erityisopettajakoulutus ja opinto-ohjaajakoulutus. Muodollisen pätevyyden tavoittelemisen ohella ammatillinen opettajaopiskelija kehittää omia valmiuksiaan toimia opettajana ja ohjaajana ammatillisen koulutuksen erilaisissa tehtävissä, mutta myös muissa ammatillista kasvua ohjaavissa tehtävissä niin muodollisessa koulutuksessa kuin avoimella sektorilla yleisemminkin.

Ammatillisen koulutuksen tärkein tehtävä puolestaan on valmistaa ammatillisia opiskelijoita työelämän tuleviin haasteisiin tarjoamalla heille työelämässä tarvittavaan osaamiseen tähtävä koulutusta. Yksi nykyisen ja tulevan työelämän suurista haasteista on yrittäjyys. Ammatillisilla osaajilla tulee olla yrittäjyyttä niin sanan sisäisessä kuin ulkoisessakin merkityksessä (Järvi 2013; Kyrö & Ripatti 2006.) Ammatillinen opettaja ei voi enää tuudittautua siihen, että julkinen sektori ja suuryritykset palkkaavat opiskelijat töihin. Vaikka nykyiset taloudelliset näkymät eivät kaiken kaikkiaan ole työllistymisen kannalta kovin suotuisat, niin työllistyvistä henkilöistä kuitenkin suurin osa työllistyy pieniin ja keskisuuriin yrityksiin, joissa yrittäjyys näkyy arjessa ja sitä edellytetään yrityksen koko henkilöstöltä (Suomen Yrittäjät 2013.) Yrittäjyys on näin ollen tärkeä osa ammatillista osaamista ja työn tekemistä. Se voidaan nähdä ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapa työn tekoon missä tahansa työssä tai ammatissa (Koiranen & Peltonen 1995). Ammatillinen opettaja valmistaakin opiskelijoitaan työelämään laadukkaasti tarjoamalla heille mahdollisuuden kehittää omaa yrittäjyysosaamistaan.

Avainkysymys onkin, kuinka ammatillisia opettajia voidaan tukea niin, että edellä kuvatut ideaalit olisi mahdollista saavuttaa myös käytännössä. Suomessa muun muassa Opetusministeriö (2009) odottaa ammatillisen opettajankoulutuksen kehittä-

vän toimintojaan vastaamaan yrittäjyyskasvatukselle asetettuja tavoitteita. Nyky-
muotoinen ammatillinen opettajankoulutus aloitettiin elokuussa 1996, jolloin suo-
menkielinen toiminta keskitettiin viiden ammattikorkeakoulun alle. Ammatilliset
opettajankoulutusopinnot ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä ja 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 opetus-
 alaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen” (Kumpulainen
 2011; Valtioneuvoston asetus 2003/357.) Näissä puitteissa yrittäjyyskasvatusta siis
 voidaan integroida ammatilliseen opettajankoulutukseen.

HAMK ammatillisessa opettajankoulutuksessa samoin kuin muissakin ammatil-
 lisissa opettajakorkeakouluissa yrittäjyys ja/tai yrittäjyyskasvatusta on ollut mukana
 opetussuunnitelmissa jo jonkin aikaa. Haasteena on kuitenkin ollut se, että näissä
 opinnoissa osallistuminen on ollut pääosin opiskelijalle vapaaehtoista. Tällöin vaa-
 rana on, että yrittäjyyttä opintoihin sisällyttävät vain siitä jo valmiiksi kiinnostuneet
 ja innostuneet. Yrittäjyys pitäisi kuitenkin nähdä osana ammatillisen opettajan työ-
 elämäosaamista ja sen pitäisikin kuulua kaikille ammatillisille opettajaopiskelijoille.
 Tällä tutkimuksella pyritään löytämään tähän haasteeseen ainakin yksi mahdollinen
 ratkaisu.

Yrittäjyys HAMK ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa

Yksittäisen opettajan ja opettajankouluttajan kenties tärkein toimintaa ohjaava
 asiakirja on opetussuunnitelma. Se asettaa opettajan toiminnalle tavoitteet ja määrit-
 tää koulutuksen sisällöt sekä arvioinnin perusteet. Sen perusteella opettaja voi
 suunnitella ja toteuttaa opetustyötä sekä arvioida omien oppilaidensa ja opiskeli-
 joidensa osaamista ja oppimista. Opetussuunnitelman laatimisesta on säädetty lain-
 säädännössä ja sen laatimisesta vastaa oppilaitosorganisaation ylläpitäjä. Siitä käy
 ilmi esimerkiksi oppilaitoksen tarjoaman koulutuksen arvoperusta sekä yhteiskun-
 nalliset tehtävät ja päämäärät. Samoin siihen on kirjattu opetuksen tavoitteet, sisäl-
 löt ja perusteet arvioinnin suorittamiseksi. (Tiikkala 2013; Hietanen 2012)

Opetussuunnitelmaa voidaan myös tarkastella eri näkökulmista. Yhteiskunta ha-
 luaa säätää sen laatimista ja myös valvoa toteutumista laajempien yhteiskunnallisten
 tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppilaitosorganisaation johto ja hallinto ohjaa ope-
 tussuunnitelman avulla käytännön toimintaa. Opettajat saavat siitä raamit omalle
 toiminnalleen. Nykyisin he myös usein osallistuvat opetussuunnitelman laatimiseen

ja näin heillä on mahdollisuus vaikuttaa sen sisältöihin. Oppilaille ja opiskelijoille opetussuunnitelma kertoo, mitä heidän tulee oppia.

Toisaalta oppilaat ja opiskelijat saattavat kuitenkin syystä tai toisesta oppia jotain muuta kuin opetussuunnitelmaan on kirjoitettu. Tämä voi tapahtua joko tietoisesti tai tiedostamatta. Se voi myös tapahtua jonkun tahon, esimerkiksi opettajan tietoisena ja tavoitteellisen toiminnan tuloksena. Tällöin puhutaan niin sanotusta piilo-opetussuunnitelmasta (Broady 1991.) Oppiminen tapahtuuakin paitsi opetussuunnitelmassa kirjoitettujen periaatteiden pohjalta, myös paljolti riippuen sen toteuttamisesta ja esimerkiksi käytetyistä opetus- ja ohjausmenetelmistä. Näitä ei aina ole kirjoitettu opetussuunnitelmaan, vaan opettaja voi valita käyttämänsä menetelmät suhteellisen itsenäisesti. Nykyaikaiset sosio-konstruktivistiset opetus- ja ohjausmenetelmät perustuvat yleensä siihen, että oppiminen organisoidaan sisältämään niin yhteisöllistä kuin yksilöllistäkin toimintaa ja reflektointia. (Auvinen & kumpp. 2005)

HAMK ammatillisessa opettajankoulutuksessa laadittiin syksyn 2011 ja kevään 2012 aikana uusi opetussuunnitelma, joka on otettu käyttöön elokuussa 2012 ja sen jälkeen opintonsa aloittaneissa opettajankoulutusryhmissä. Koko koulutuksen laajuus on 60 opintopistettä (op) ja siihen pitää sisältyä kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja (Valtioneuvoston asetus 2003/357.) HAMK:n opettajankoulutuksen uudessa opetussuunnitelmassa yrittäjäyys ja/tai yrittäjäyyskasvatus integroitiin opetussuunnitelmaan kirjattuihin arviointikriteereihin. Se tuli mainintana mukaan neljän opintojakson arviointikriteeriksi. Näiden opintojaksojen laajuus on yhteensä 29 opintopistettä, mikä vastaa lähes puolta koko ammatillisista opinnoista. Opintojaksot, niiden laajuus ja yrittäjäyden arviointiin käytetty arviointikriteeri ilmenevät taulukosta 1.

TAULUKKO 1 HAMK ammatillisen opettajankoulutuksen yrittäjyyden arviointikriteerit

Opintojakso	Laajuus	Arviointikriteeri
Yhteiskunta, työelämä ja koulu- tus	4 op	Hän (opettajaopiskelija) tuntee ja ymmärtää koulutuksen tehtävät ja koulutuksen merkityksen yhteiskunnassa hyvinvoinnin, työllisyyden ja yrittäjyyden edistäjänä.
Oppimisen ohjaaminen	7 op	Hän osaa ohjata oppimista ja edistää yrittäjyyttä erilaisissa oppimisympäristöissä (oppilaitos, työssä-oppiminen, virtuaalinen ympäristö).
Koulutuksen yhteistyöverkostot	3 op	Opettajaopiskelija osaa toimia erilaisissa ammatillisen koulutuksen yritys- , yhteistyö- ja muissa sidosryhmäverkostoissa.
Opetusharjoittelu	15 op	Hän osaa kehittää opetustaan ja omaa asiantuntijuuttaan tavoitteellisesti ja yrittäjämäisesti .

Opettajaopiskelijoiden itsearviointi lokakuussa 2013

Opettajaopintojen toiseksi viimeisellä lähijaksolla lokakuussa 2013 pilottiryhmän opiskelijat vastasivat kyselyyn, jossa he arvioivat omaa yrittäjyys- ja/tai yrittäjyyskasvatusosaamistaan ja -oppimistaan suhteessa neljän taulukossa 1 esitetyn opintojakson arviointikriteereihin. Vastauksia saatiin 31 opettajaopiskelijalta. Lomakkeessa heille esitettiin sekä taulukon 1 arviointikriteerit että seuraavat kaksi kysymystä, joita heidän tuli arvioida suhteessa kyseisiin arviointikriteereihin:

1. Kuinka hyvin olet saavuttanut kunkin kriteerin?
2. Miten ammatillinen opettajankoulutus on edistänyt/rajoittanut kyseisen osaamisen saavuttamista?

Yhteiskunta, työelämä ja koulutus

Yhteiskunta, työelämä ja koulutus –opintojakson arviointikriteerin ” Hän (opettajaopiskelija) tuntee ja ymmärtää koulutuksen tehtävät ja koulutuksen merkityksen yhteiskunnassa hyvinvoinnin, työllisyyden ja **yrittäjyyden** edistäjänä” opettajaopiskelijat arvioivat saavuttaneensa hyvin. Seitsemän opiskelijaa ilmoitti saaneensa opintojaksosta hyväksiluvun, joten varsinaisia vastauksia oli 24. Näistä vastauksista vain kolmessa opiskelija epäili tavoitteen saavuttamista omalta osaltaan. Näissäkin vastauksissa huomio kohdistui enemmän siihen, että yrittäjyys ei joko noussut esiin opintojaksossa tai sen ei edes kuuluisi nousta, koska ”en koe, että koulutuspolitiikka edistää yrittäjyyttä erityisemmin.”

21 vastausta voitiin kuitenkin laskea sellaisiksi, että opiskelija kokee saavuttaneensa kriteerissä osoitetun osaamisen hyvin. Suurin osa vastaajista oli kuitenkin asian toteamalla esimerkiksi, että ”Mielestäni olen saavuttanut kriteerit hyvin”. Neljässä vastauksessa asiaa perusteltiin hiukan tarkemmin.

Kysyttäessä, miten ammatillinen opettajankoulutus on edistänyt/rajoittanut kyseisen osaamisen saavuttamista, opettajaopiskelijat olivat jopa vieläkin myönteisempiä. Kielteisiksi kokemuksiksi nostettavia vastauksia oli vain kaksi: ”ei edistänyt eikä rajoittanut” ja ”yrittäjätaustan omaavana en oikein osaa nimetä, mitä erityistä olisin saanut tässä koulutuksessa apuja yrittäjyyden edistämiseen.” Suurin osa myönteiseksi tai varovaisen myönteiseksi katsottavista vastauksista viittasi pikemminkin tyytyväisyyteen opintojaksoa kohtaan ylipäätään eikä erityisesti kysymyksessä lihavoituun ja tehtävänannossa korostettuun ”yrittäjyyden” edistämiseen.

Vaikka opiskelijat siis kokevatkin saavuttaneensa opintojakson arviointikriteerissä osoitetun osaamisen yleisesti ottaen erittäin hyvin, niin näiden tulosten pohjalta on vaikea osoittaa, että HAMK ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelma olisi juurikaan vaikuttanut siihen, kuinka hyvin opettajaopiskelijat tuntevat ja ymmärtävät koulutuksen tehtävät ja merkityksen erityisesti yrittäjyyden edistäjänä. Tosin vastaukset olivat ainakin osittain melko ristiriitaisia.

Oppimisen ohjaaminen

Tämän opintojakson arviointikriteeri on ”Hän osaa ohjata oppimista ja edistää **yrittäjyyttä** erilaisissa oppimisympäristöissä (oppilaitos, työssäoppiminen, virtuaalinen ympäristö).” Opiskelijoiden vastaukset voidaan opiskelijoiden osaamisen suhteen jakaa kolmeen osaan: Niihin, joissa vastaajat eivät katso saavuttaneensa tavoitetta (7 vastausta), niihin, joissa vastaajat katsovat saavuttaneensa sen osittain (6

vastausta) ja niihin, joissa vastaajat katsovat saavuttaneensa sen hyvin (17 vastausta). Yksi vastaus vaikutti sellaiselta, että kysymys oli ymmärretty täysin väärin.

Ne, jotka eivät katsoneet saavuttaneensa tavoitetta luonnehtivat asiaa esimerkiksi seuraavasti: ”En koe olevani yrittäjyyden asiantuntija, joten yrittäjyyden edistäminen on heikohkoa omassa opetuksessani.” Yrittäjyyteen kasvamisen ja oppimisen mahdollisuuskin oli jäänyt epäselväksi, koska ”itselleni on jäänyt vähän etäiseksi, miten ja millä menetelmillä yrittäjyyttä edistetään. Näkemykseni mukaan se on pitkälti synnynnäistä.”

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaaminen nähtiin mahdollisuutena, kun ”... sain tuotua erilaista näkemystä opetukseen ja konkreettisia esimerkkejä opiskelijoille työssäoppimisjaksoon valmistautuessa, koska toimin itse työelämässä.” Lisäksi yksi vastaaja kertoi, että ”Työssäoppimisjakson aikana tein aika paljon yritysvierailuja ja näissä oppimisympäristöissä yrittäjyys tuli hyvin esille. Työssäoppijat työpaikalla joutuivat kohtaamaan yrittäjyyttä melkein päivittäin.” Myös yrittäjyyteen liittyvä hiljainen tieto nostettiin esiin: ”Pääasiassa suurin apu on ollut omassa yrittäjyydessä ja sen tuomassa ’hiljaisessa tiedossa.’”

Opiskelijat siis kokevat saavuttaneensa tavoitellun osaamisen tämänkin opintojakson suhteen suhteellisen hyvin. Vastauksista voidaan päätellä myös, että ammatillisen koulutuksen osalta työpaikalla tapahtuva oppiminen on mahdollistanut yrittäjyyden edistämistä hyvin. Myös opettajan antama esimerkki on merkityksellinen ohjausmenetelmä.

Ammatillisen opettajankoulutuksen merkitystä arvioitaessa suuri osa vastauksista (17 vastausta) näytti keskittyvän opintojakson yleiseen arviointiin. Toisaalta osa (6 vastausta) kyllä katsoi saaneensa koulutuksen kautta eväitä myös nimenomaan yrittäjyyden edistämiseen. Tämänkin opintojakson osalta voidaan sanoa, että opiskelijat kokivat olevansa hyvällä tasolla, mutta opettajankoulutus ei ollut monenkaan mielestä vaikuttanut asiaan kovin merkittävästi.

Koulutuksen yhteistyöverkostot

Tämän opintojakson arviointikriteeri on: ”Opettajaopiskelija osaa toimia erilaisissa ammatillisen koulutuksen **yritys**-, yhteistyö- ja muissa sidosryhmäverkostoissa.” Kolmea vastaajaa lukuun ottamatta kaikki kokivat saavuttaneensa tämän tavoitteen hyvin. Niistä, jotka eivät olleet saavuttaneet tavoitetta, yksi vastaaja kertoi, että ei ollut suorittanut opintojaksoa.

Ammatillisen opettajankoulutuksen merkitystä koskevissa vastauksissa huomio kiinnittyi siihen, että suurin osa (18) vastaajista koki olleensa hyvällä tasolla jo

aiemmin. Näistä kuitenkin 12 vastaajaa katsoi ammatillisella opettajankoulutuksella olleen joko tukeneen omaa ajattelua tai edistäneen sitä joko vähän tai jonkin verran. Huomio kiinnittyi myös siihen, että yrityksen käsite mainittiin ainoastaan yhdessä vastauksessa: ”Yritysmaailman kontakteista keskusteltiin paljon – Hyvä.” Tämä kokemus oli toki tavoitteen mukainen, mutta ehkä oli kuitenkin erikoista, että muissa, sinänsä myönteisissäkään kommentteissa painotettu ja tehtävänannossa korostettu käsite ei esiintynyt.

Enemmän tai vähemmän myönteisesti ammatillisen opettajankoulutuksen merkitystä arvioi yhteensä 24 vastaajaa. Yksi vastaaja arvioi, että koulutus ei ole vaikuttanut mitenkään. Hän lisäsi vielä loppuun kommentin: ”ainakaan positiivisesti.”

Opetusharjoittelu

Opetusharjoittelun yhtenä arviointikriteerinä on: Hän osaa kehittää opetustaan ja omaa asiantuntijuuttaan tavoitteellisesti ja **yrittäjämäisesti**. Tämän arviointikriteerin osalta voidaan hämmästellä sitä, että vaikka yrittäjämäisyyden käsitettä oli yritetty avata lähipäivänä maaliskuussa 2013, niin se tuntui herättävän kysymyksiä kuten: ”Mitä on asiantuntijuuden yrittäjämäinen kehitys? Tavoitteellinen olen kylä.” Tai ”Hyvin, vaikka aluksi en ymmärtänyt, miten yrittäjyyden voi yhdistää omaan asiantuntijuuteen. Mutta sekin selkisi.”

Osin ehkä samaa käsitteeseen liittyvää hämäännystä osoittaa, että useat vastaajat toivat tässä esille pikemminkin yritysysteistyötään tai siihen liittyviä kytkentöjään: ”Olen tuonut yritysmaailmasta konkreettisia esimerkkejä opetukseen.” Ja ”Opetusharjoittelussa pidin yrittäjyysteemapäivän toisenasteen opiskelijoille. Uskon että se avasi nuorten ajatuksen yrittäjyydestä.” Myös tässä nostettiin esille ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyö tyyliin: ”Työpaikkakäynnit avaavat silmät erilaisille työssäoppimispaikoille ja erilaisille oppijoille.”

Tarkkaa lukumäärää myönteisten ja kielteisten vastausten osalta on hankala määrittää, koska osa vastauksista jäi neutraaleiksi tai niiden tarkkaa tarkoitusta oli vaikea ymmärtää. Enemmistö vastaajista kuitenkin koki itse toimivansa ainakin pääosin yrittäjämäisesti:

Osa vastaajista, kuitenkin siis vähemmistö, epäili omaa kykyään toimia yrittäjämäisesti joko kertoen sen suoraan tai esimerkiksi: ”Osaan kehittää opetustani tavoitteellisesti. Yrittäjämäisyys näin lyhyessä opetusharjoittelussa ei täysin toteutunut. Enkä myöskään ensimmäiseksi sitä lähtenyt tavoittelemaan, vaan oman opetuksen kehittämistä.”

Ammatillisen opettajankoulutuksen merkitystä arvioitaessa 15 vastausta voitiin katsoa myönteisiksi kokemuksiksi. Tässä yrittäjämäisyyttä arvioitiin myös vapauksien saamisen kautta: ”olen saanut vapaat kädet toteuttaa opetusta, jolloin toteutus on ollut enemmän ’minun näköiseni’.” Osassa vastauksista tosin jäi hiukan epäselväksi, mikä oli ollut myönteinen kokemus yrittäjämäisyyden suhteen: ”Yrittäjyys lisääntyi opetukseeni koulutuksen jälkeen.”

Neljä vastaajaa ilmaisi kokemuksensa olleen kielteisen. Kaksi vastaajaa kertoi, että ei ole saanut apua tai tukea oman opetukseni yrittäjämäiseen kehittämiseen.” Toinen taas otti vastuuta itselleen kertomalla, että ”En ole oppinut kehittämään yrittäjämäisyyttä. Oman mielenkiinnon puute varmaan syynä tähän.” Yksi vastaaja ei ollut mielestään ymmärtänyt koko kysymystä.

Yrittäjyyden edistäminen opetusharjoittelusuunnitelmissa

Yrittäjämäisyyden lisäksi yrittäjyys oli mukana jo opetusharjoittelun suunnitteluvaiheessa. Opettajaopiskelijat laativat opetusharjoitteluaan varten opetusharjoittelusuunnitelman. Standardoidun suunnittelulomakkeen yhdessä kohdassa he ottavat kantaa kohtaan ”Yrittäjyyden edistäminen:” Heidän tulee siis suunnitteluvaiheessa pohtia, kuinka yrittäjyyden edistäminen näkyy opetusharjoittelussa. Opiskelijat olivat ainakin suunnitelleet ottavansa yrittäjyyden edistämisen huomioon melko hyvin. Painotukset tosin hiukan vaihtelivat.

Osa opiskelijoista korosti toiminnan kokonaisvaltaisuutta: ”Kaikessa toiminnassamme on yrittäjämäisyyttä eli asiantuntijat suunnittelevat omien töidensä suorittamisen, myyvät lisää palveluja asiakkaille ja huolehtivat siitä, että toiminnalle asetetut tavoitteet täyttyvät.” Toisaalta ammatillisessa koulutuksessa on myös yrittäjiä opiskelijoina ja ”Yrittäjyyden kulttuurin vaaliminen ja edistäminen ryhmässä ja yrittäjänäkökulman tuominen esiin ja huomioiminen ihan kaiken opetuksen pohjana jo lähtökohtaisesti.” Myös luovuuden edistäminen nousi esiin: ”Kurssein aikana tapahtuva ideointi ja kehittämistyö motivoivat ja edistävät yrittäjyyttä yksilötasolla ja tiimeissä.”

Opetusharjoittelusuunnitelmissa opetettava teemakin ratkaisee paljon. Niissä kuitenkin nousevat esille sekä ulkoinen että sisäinen yrittäjyys (Kyrö & Ripatti, 2006.) Ulkoista yrittäjyyttä painottava esimerkki: ”Luennoilla painotetaan opettavien asioiden kytkeytymistä yrityksen kannattavuuteen ja sen kehittämiskeinoihin.” Tässä kommentissa puolestaan painottuu sisäinen yrittäjyys: ”Korostetaan yrittäjyyden merkitystä työllistävänä mahdollisuutena. Tehdään tutuksi yrittäjyyden ruotsa-

laisen sanan merkitystä, 'företagssamhet', joka tarkoittaa ei pelkästään yrittäjänä olemista, vaan aloitekykyä, eli tärkeä ominaisuus oman alan työntekijöille.” Yhdessä kommentissa otetaan huomioon molemmat puolet: ”Yrittäjyys niin sisäinen kuin ulkoinenkin on sisäänrakennettu koko koulutusohjelmaan. Sitä tuetaan tutkimuksellisella kehittämistoiminnalla, jota harjoitellaan erityisesti tässä opintojaksossa.”

Opettajankoulutuksen näkökulmasta on ilahduttavaa, että opiskelijat löytävät myös yrittäjyyskasvatusta edistäviä pedagogisia ratkaisuja: ”Ryhmä saa tehtävän ja itse määrittelee työnjaon ryhmän sisällä. Ryhmä on vastuussa henkisen tuotoksensa esittämisestä, joten tietyllä tavalla toiminta täyttää yrittämisen tunnusmerkit.” Toisessakin esimerkissä painottuu vastuunottaminen: ”Projektityössä opiskelijat saavat toimia ohjelmistoprojektin asiakkaina ja toteuttajina. He saavat neuvotella keskenään projektin edetessä, ja arvioivat toistensa toimintaa. He saavat itse ryhmissä paljon vastuuta projektin etenemisestä. Projektityössä on käytössä virtuaalinen tavoitepalkkio järjestelmä. Tuotoksista ryhmäläiset saavat virtuaalisen palkkion ja tilatusta työstä he joutuvat maksamaan.”

Vastausten pohjalta voidaan päätellä, että ammatillisen opettajankoulutuksen opetusharjoitteluissa käytetyt opetus- ja ohjausmenetelmät ovat monimuotoiset. Yhdessä kommentissa viitataan luentoihin. Toisaalta useammastakin kommentista voi päätellä, että jonkin tyyppiset projektit ovat opiskelijoiden keskeinen oppimisympäristö. Eli yrittäjyyden oppimisen organisointi nähdään selvästi useammin pikemmin menetelmällisenä kuin sisällöllisenä ratkaisuna opettajan työssä. Toisaalta voidaan myös nähdä, että joillakin aloilla on mahdollista käydä oikeasti kauppaa koulutusprosessissa syntyvillä tuotteilla. Se tarjoaa tietenkin erityisen hedelmällisiä mahdollisuuksia yrittäjyydenkin edistämiseen. Myös virtuaalinen kaupankäynti näyttäisi olevan käytössä myös tässä suhteellisen pienessä otoksessa. Toisaalta näyttää siltä, että osalle vastaajista myös yrittäjyyden sisäinen ja/tai ulkoinen ilmenemismuoto on tärkeä.

Yrittäjyyden merkityksen pohdinta oppimispäiväkirjoissa:

Opiskelijat pohtivat yrittäjyyttä ja sen merkitystä myös oppimispäiväkirjoissaan. He pohtivat muun muassa opettajan työhön liittyvää yrittäjämäisyyttä ja esittivät nähneensä opettajan työssä paljonkin yrittäjämäisyyttä tyyliin ”Itsekin työskentelen työssä, jossa esimies ei tarkasti määrittele päivittäistä tekemistäni vaan voin itse päättää miten toteutan yksityiskohtia työssäni. Myös työn sisällön kehittäminen jää suurelta osin oman aktiivisuuden varaan. Tällä tavalla ajatellen toimin myös itse

yrittäjämäisesti ainakin osittain omassa työssäni.” Kyseessä oli siis opettajana työskentelevä opiskelija.

Yrittäjyys ja yrittäjämäisyys näyttäytyvät myös ammatillisen opettajan työssä osana laajempia työelämän kehittymisprosesseja: ”Nykyään oppilaitoksissa näkyy myös yrittäjyyteen liittyvä riskinotto mielestäni niin, että ulkoisella rahoituksella toimivissa hankkeissa henkilöstö pidetään lyhyissä määräaikaissa työsuhteissa. Nämä työntekijät toisaalta itse hankkivat rahoituksen omiin projekteihinsa, joten he itse kantavat riskin omasta työllistymisestään. Tässä kohtaa hämärtyvät perinteiset työnantajan ja työntekijän raja-aidat. Inhorealistically ajatellen voi tutkija miettiä joululomalle lähtiessään miettiä että voi tammikuussa tulla töihin jos on onnistunut hommaamaan työhönsä rahoituksen seuraavalle vuodelle...” Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on myös oppia taloudellista ja resursseja säästävää toimintaa: ”Taloudellinen toiminta tuotteiden, välineiden ja ajan käytössä kuuluu opetukseen ja yrittäjyyteen.”

Toisaalta yrittäjät ovat usein myös ammatillisen koulutuksen oppijoina suorittamassa perus-, ammatti- tai erikoisammattitutkintoja: ”Työelämälähtöisyys on koko ajan läsnä, koska koulutamme pääasiassa yrittäjiä. Kaikki opinnot nivotaan työelämään ja opetus suunnitellaan sen mukaan, että siitä on hyötyä omassa työarjessa...” Lisäksi: ”...En voisi kuvitellakaan, että toimintamme ei olisi työelämää, saati sitten yrittäjyyttä, tukevaa. Koska opiskelijamme ovat suurelta osin yrittäjiä, myös opetuksen lähtökohta on yrittäjyys. Suurimmalla osalla opettajistamme on yrittäjätausta ja yrittäjämäinen ote lähtee opettajasta itsestään: omalla esimerkillään hän vahvistaa myös yrittäjyyttä luokassa. Yrittäjyys tai vähintäänkin yrittäjämäinen ajattelutapa on siis jo lähtövaatimus, kun on töissä tuolla missä olen. Kaikki opinnot suunnitellaan niin, että asiaa katsotaan ns. yrittäjän silmin - on kyseessä sitten myynti, asiakaspalvelu tai vaikkapa markkinointi.” Lisäksi on aloja, joilla yrittäjyys on käytännössä merkittävin työllistymisen muoto: ”Kaikessa kosmetologin koulutuksessa pyritään edistämään yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä asennetta. Suurin osa kosmetologeista työllistyy yrittäjinä.”

Jotkut opiskelijat kokivat ymmärtäneensä lisää yrittäjyydestä. Osalle koko yrittäjämäisyyden käsite oli jäänyt avautumatta. Aiemmin opetusharjoittelun arviointikriteeriin annettuja vastauksia esiteltäessä esiin nousi kommentti ”Ei kai mitenkään, koska en edes ymmärrä ko. kohtaa.” Toisaalta yhdessä oppimispäiväkirjassa opiskelija kertoi, että ”Nyt kun olen tutustunut asiaan tarkemmin olen ymmärtänyt että yrittäjämäisyys on lähinnä ajattelutapa tai tapa toimia niin että asiassa ollaan sisällä ja se tehdään tuloshakuisesti. Itse yhdistän tämän tietyllä tavalla itsensä johtami-

seen.” Jälkimmäisestä kommentista voi päätellä opiskelijan oppineen jotain olennaista yrittäjämäisyydestä.

Pohdinta

Kyrö ja Kansikas (2005) ovat haastaneet yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan kehittäjät kokeilemaan uusia, entistä dynaamisempia ratkaisuja. Tämän tutkimuksen keskeinen tarkoitus on osallistua yrittäjyyskasvatuksen pedagogista kehittämistä koskevaan käytännölliseen ja tieteelliseen keskusteluun ja tuoda siihen yksi näkökulma siitä, kuinka yrittäjyyden ja/tai yrittäjyyskasvatuksen integrointi opetussuunnitelman tavoitteisiin, tai tässä pikemminkin arviointikriteereihin, onnistui. Tässä on kyse ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta, mutta saatua tietoa voidaan toki käyttää soveltuvin osin muunkin koulutuksen kehittämisessä.

Hyödynnetyt tutkimusmenetelmät antavat tietoa opiskelijoiden käsityksistä, mutta jälkikäteen arvioiden osa kyselylomakkeisiin annetuista vastauksista herättää kysymyksen siitä, onko vastaaja ymmärtänyt tehtävän kyselylomakkeen laatijan toivomalla tavalla. Jatkona tälle, voidaan pohtia, kuinka luotettavaa saavutettu tieto tällöin on. Ensimmäisessä vaiheessa asiaa pohdittiin ensin yksilöllisesti ja sen jälkeen pienryhmissä. Tähän tutkimukseen analyysi tehtiin ryhmätuotosten pohjalta. Tällöin yllä esitetty kysymys ei vielä herännyt. Ilmeisesti mahdolliset väärinkäsitykset onnistuttiin oikaisemaan ryhmätasolla. Jälkimmäinen kysely toteutettiin yksilökyselynä ja se tuntuu näyttävän myös lisääntyneenä heterogeenisuutena vastauksen yhteismitallisuuden suhteen. Haastattelut ja face-to-face –keskustelut olisivat mahdollistaneet sekä tarkennukset että asian syvällisemmän ymmärtämisen.

Nyt saavutettu tieto voi toimia hyvänä avauksena yrittäjyyskasvatuksen pedagogiselle kehittämiselle osana ammatillista opettajankoulutusta. Kuten jo johdannossa todettiin, kehittämiselle on myös vahva hallinnollinen tuki. Tutkimusnäkökulmasta tiedonhankintaa pitäisi kuitenkin vielä syventää. Nyt saatiin tietää, että ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat itse olevansa ainakin melko hyviä yrittäjyyskasvattajia. Olisi mielenkiintoista tietää, mikä on heidän toimintansa vaikuttavuus esimerkiksi heidän opiskelijoidensa kokemuksina.

Lisää tietoa pitäisi saada myös siitä, miten tässä tutkimuksessa käytettyjä arviointikriteereitä on käytetty eri opettajaopiskelijaryhmissä. Vaikka opettajankouluttajat ovat saaneetkin muun muassa YVI-hankkeen kautta sekä koulutusta että virikkeitä yrittäjyyden käsitteisiin, on arkikokemuksiin nojaten helppo aavistella, että näitä

arviointimenetelmiä on sovellettu varsin kirjavasti. Tästä olisi siis hyvä saada tutkittua tietoa.

Ainakin yleisellä tasolla nämä tulokset kuitenkin osoittavat, että ammatilliset opettajankouluttajat harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta sekä ymmärtävät että hyväksyvät yrittäjyyden merkityksen ammatillisen opettajan työssä. Useat vastauksissa samoin kuin suunnitelmissa ja yksittäisissä keskusteluissa esiin nousseet kommentit osoittavat, että yrittäjyyttä edistetään ammatillisessa koulutuksessa monin tavoin. Aina opettajat eivät edes oivalla toteuttavansa yrittäjyyskasvatusta, koska tietyt asiat tuntuvat itsestäänselvyyksiltä. Yrittäjyyden edistämisen näkökulmasta on kuitenkin tärkeää tuoda asia näkyväksi ja saada opettajaopiskelijat tiedostamaan yrittäjyyttä edistävät menetelmät, oppimisympäristöt, oppimateriaalit ja muut didaktiset ratkaisut. Siksi olisi tärkeää edistää ja mahdollisesti myös tutkia opettajaopiskelijoiden yrittäjyyden edistämiseen liittyvää reflektointia.

Loppuun voidaan vielä nostaa esiin yksi suora lainaus lokakuussa 2013 toteutetusta kyselystä. Tämä kommentti osoittaa, että yrittäjyyskasvatuksen parissa ja yrittäjyyden edistämässä opettajankoulutuksessa on kuitenkin vielä tehtävää: ”Kaiken kaikkiaan, yrittäminen ja yrittäjyys jäivät sanahelinäksi. Missään vaiheessa ei esim. määritelty oman opettajuuden yrittäjämäistä kehittämistä. Mitä se edes muka tarkoittaa? Yrittäjyys oli mukana opinnoissa vaan trendikkäänä sanana.”

Huoneentaulu

Yrittäjyyskasvatustavoitteiden integrointi opetussuunnitelman opintojaksoihin
Tavoitteiden tulee olla osaamislähtöiset
Yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatustavoitteet konkretisoidaan arviointikriteereinä
Arviointikriteerit ohjaavat opiskelijoiden oppimis- ja muuta toimintaa
Opetus- ja ohjaustoiminta ratkaisee onnistumisen
Arviointimenetelmät valitaan annettuja arviointikriteereitä hyödyntäen
Palautetta annetaan puolin ja toisin

Lähteet

Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkai-

- suja B: Selosteita ja oppimateriaaleja, 9. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Joensuu
- Broady, D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma – Mihin koulussa opitaan. Vastapaino. Tampere. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- European Commission. 2011. Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. “A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education.” Final Report. Entrepreneurship Unit. Directorate-General for Enterprise and Industry. Bruxelles.
- European Commission. 2013a. ENTREPRENEURSHIP 2020 ACTION PLAN - Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe. Communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels.
- European Commission. 2013b. Building Entrepreneurial Mindsets and skills in the EU. Guidebook Series. How to support SME Policy from Structural Funds. Directorate-General for Enterprise and Industry.
- GHK. 2011. Order 129: Mapping of teachers’ preparation for entrepreneurship education. Framework Contract No EAC 19/06 DB EDUCATION AND CULTURE. Final Report.
- Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice? In Kyrö, P. & Carrier, C. 2005. (Eds.) The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context. University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education. Entrepreneurship Education Series 2/2005. Saarijärven Offset Oy. ss. 44 – 67
- Hietanen, L. 2012. "Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin" Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. Väitöskirja: Lapin yliopisto. Lapin yliopistokustannus.
- Hytti, U., Heinonen, J. & Tiikkala, A. 2011. Yrittäjyyskasvatuksen erilaiset tulkinnat. Teoksessa Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala, A. 2011 (toim.) Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia. Turun yliopisto. Uniprint. ss. 11 – 19
- Järvi, T. 2013. Yrittäjyyden oppiminen ammatillisella toisella asteella. Väitöskirja: Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Lapponeis 109. Lapin yliopistokustannus.
- Koironen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjyyskasvatus. KonetuumatOy. Tammer-Paino.
- Kumpulainen, T. 2010: *Opettajat Suomessa 2011*. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2011:6.
- Kyrö, P. & Kansikas, J. 2005. Current state of methodology in entrepreneurship research and some expectations for the future. In Fayolle, A & Kyrö, P. & Uljin, J. (eds) Entrepreneurship Research in Europe – Outcomes and Perspectives. Edward Elgar Publishing Limited. pp. 121 – 149.
- Kyrö, P., Mylläri, J. & Seikkala-Leino, J. 2008. Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämäisessä oppimisessä. Liiketaloudellinen aikakauskirja 3/08. ss. 269 - 296
- Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) 2006. Yrittäjyyskasvatuksen uudet tuulet. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. ss.10 - 30

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7.
- Rae, D. 2011. Yliopistot ja yrittäjyyskasvatus: Vastaus uuden aikakauden haasteisiin. Teoksessa Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala, A. 2011 (toim.) Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia. Turun yliopisto. Uniprint. ss. 38 – 69
- Suomen yrittäjät 2013. PK-yrittäjäbarometri 2013. Suomen yrittäjät ry, Finvera Oyj, työ- ja elinkeinoministeriö. <http://www.yrittajat.fi/fi-FI/suomenyrittajat/tutkimustoiminta/pk-yrittaja-barometri-1-2013/> Luettu 29.4.2013
- Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Väitöskirja: Turun yliopiston julkaisuja C: 368. Annales Universitatis Turkuensis. Turun yliopisto. Valtioneuvoston asetus 2003/357

