

TAMPEREEN YLIOPISTO

TYÖSSÄ OPPIMISEN HAASTEET MURROKSESSA

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Ammattikasvatuksen tutki-  
mus ja koulutuskeskus  
Pro gradu -tutkielma  
Tapio Heikkinen  
2007

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

Tekijä: HEIKKINEN, TAPIO  
Tutkielman nimi: Työssä oppimisen haasteet murroksessa  
Pro gradu -tutkielma: 104 sivua, 16 liitesivua  
Aika: Maaliskuu 2007

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen avulla on tarkoitus selvittää autokorinkorjausalan alan asiantuntijoiden näkemys tulevaisuuden ammattitaitovaatimuksiin kohdistuvista odotuksista. Tutkimuksessa selvitetään yhdeksäntoista autokorinkorjausalan asiantuntijan näkemysten perusteella millaisia odotuksia kohdistuu työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen. Asiantuntijoiden vastausten perusteella laadittuja kuvauksia työssä oppijan ominaisuuksista verrataan yrittäjyyskasvatuksen teoreettisessa viitekehyksessä niihin oppijan ominaisuuksiin, jotka nousevat esiin yrittäjyyskasvatuksen kuvauksista. Työssä oppiminen, ammatin oppiminen oppilaitoksessa tapahtuvassa koulutuksessa, työelämässä tapahtuva oppiminen sekä yrittäjyyskasvatus muodostavat tutkimuksen avainkäsitteistön. Työssä -oppimisen teoreettista perustaa tarkastellaan tutkimuksessa työelämän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen näkökulmasta. Asiantuntijoiden tuottaman aineiston pohjalta voidaan pohtia onko syytä pitää yrittäjyyskasvatusta sellaisen metodina, joka auttaa saavuttamaan odotetun ammatillisen kompetenssin.

Tutkimus noudattaa rakenteeltaan konstrukttiivisen tutkimuksen kulkua, jolle on luonteenomaista uuden todellisuuden rakentaminen olemassa olevan ja kyselyn avulla saatavan tiedon pohjalta. Tutkimuksen alkuosassa tutkija kuvaa työpaikoilla tapahtuvaa työssä oppimista sekä ihmisen oppimista työssä oppimisen näkökulmasta. Teoreettisessa osassa käsitellään mm. kokemuksellista ja situationaalista oppimista, työpaikkaa oppimisympäristönä, yrittäjyyskasvatusta sekä yleisesti että aikuiskoulutuksessa.

Tutkimusmetodina tässä tutkimuksessa käytetään delfoi-menetelmää, jossa tutkimusvastaukset kerätään kahden iterointikierroksen avulla. Asiantuntijoilta saamien vastausten perusteella työntekijöiltä odotetaan tulevaisuudessa omatoimisuutta ja positiivista suhtautumista työhönsä. Oppilaitoksilta odotetaan reagoitiherkkyyttä muutoksiin ja perinteiselle koulumuodolle nousevat haastajiksi erilaiset verkostomuodot, jotka kilpailevat samoilla markkinoilla. Tutkimuksen loppuosassa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimustuloksia, sekä esitetään opettajankoulutuksen, ammatillisen aikuiskoulutuksen sekä työssä oppimisen kehittämistoimenpiteitä.

Avainsanat: Aikuiskoulutus, autokorinkorjaus, työssä oppiminen, yrittäjyyskasvatus, delfoi-menetelmä.

## SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b> .....	6
1.1 Taustaa .....	6
1.2 Työssä oppiminen osana ammatillista koulutusta.....	8
1.3 Yrittäjyyskasvatuksen tuki perinteiselle pedagogiikalle.....	8
<b>2 TYÖSSÄ OPPIMINEN</b> .....	10
2.1 Työssä oppiminen osa koulutusta .....	10
2.2 Työssä oppimisen mekanismit .....	12
2.3 Työssä oppiminen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.....	13
2.4 Ammatillinen opettaja rajanylittäjänä.....	14
2.5 Työssä oppimisen tavoitteet.....	15
2.6 Ammatillinen osaaminen ja sen arviointi .....	16
2.7 Ammatillisen osaamisen arvioinnin lähtökohtia.....	18
<b>3 YRITTÄJYYSKASVATUS</b> .....	19
3.1 Yrittäjyyskasvatuksen teoreettinen tausta.....	19
3.2 Yrittäjyys .....	22
3.3 Yrittäjyyden muodot .....	23
3.4 Omaehtoinen yrittäjyys .....	25
3.5 Ulkoinen yrittäjyys.....	25
3.5 Organisaatioyrittäjyys .....	26
3.7 Yrittäjyyskasvatuksessa yrittäjyyden opettamisen alue ja käsite.....	27
3.8 Yrittäjämäinen toiminta ja yrittäjyys yrittäjyyskasvatuksen taustalla .....	29
3.9 Yrittäjyyskasvatus – enemmän metodi kuin sisältö.....	30
<b>4 AIKUISKOULUTUS</b> .....	33
4.1 Ammatillinen aikuiskoulutus .....	33
4.2 Ammatillisen koulutuksen työelämän palvelu- ja kehittämistehtävä .....	33
4.3 Yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus Suomen koulujärjestelmissä.....	35
4.5 Yrittäjyyskasvatus aikuiskoulutuksessa.....	36
4.6 Ammatikasvatuksen kehityksen vaiheet yrittäjyyden kehittymisessä Suomessa.....	37

5 AIKUISEN OPPIMISEN ORIENTAATIOT.....	40
5.1 Oppimiskäsitykset ja ammatin opettajan rooli.....	40
5.2 Oppimisparadigmojen vertailua.....	41
5.3 Konstruktivistinen orientaatio.....	42
5.4 Konstruktivismi käytännön opetuksessa.....	43
5.5 Kokemuksellinen oppiminen .....	44
5.6 Yhteistoiminnallinen oppiminen.....	45
5.7 Kommunikatiivinen oppiminen .....	46
6 TYÖELÄMÄVALMIUDET .....	47
6.1 Työelämän kehitys ja ammatillinen uudistuminen .....	47
6.3 Elämänhallinta .....	48
6.4 Kommunikointitaito.....	48
6.5. Muuttuvassa työelämässä tarvittavat kvalifikaatiot sekä kompetenssit.....	49
6.6 Ammatillisen osaamisen murros.....	52
6.7 Tulevaisuuden pätevyysvaatimusten ennakointi.....	53
6.8 Kompetenssi ja kvalifikaatiot .....	54
6.9 Muutos mahdollisuutena.....	58
7. TUTKIMUSONGELMA .....	60
7.1 Tutkimuskysymykset.....	60
7.2 Tutkimusasetelma ja –strategia.....	60
8. METODOLOGISET RATKAISUT JA NIIDEN PERUSTELUT .....	62
8.1 Metodi .....	62
8.2 Tutkimusmetodin valinta .....	62
8.3 Abduktiivinen päättely.....	63
8.4 Delfoin esittely.....	64
9. TUTKIMUSMENETELMÄN VALINTA.....	66
9.1 Johdatus menetelmän valintaan.....	66
9.2 Menetelmän valinta.....	68
9.3 Tulevaisuus tutkittavana ilmiönä .....	68
10. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	70

10.1 Delfoi-menetelmän kulku.....	70
10.2 Delfoi-menetelmä tässä tutkimuksessa .....	72
10.3 Asiantuntijat.....	73
10.4 Valmistelutyössä käytetyt menetelmät .....	74
10.5 Valmisteluprojektin vaiheet.....	75
10.6 Alkukartoitukset.....	76
10.7 Tutkimusaineiston analysointi .....	76
10.8 ZEF – kyselyn tulokset ja niiden analysointi.....	77
<b>11. TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>78</b>
11.1 Ensimmäinen kierros .....	78
11.2 Tulosten raportointi .....	78
11.3 Ensimmäisen iterointikierroksen tulokset.....	78
11.4 Toinen iterointikierros .....	80
11.5 Toisen iterointikierroksen raportoidut tulokset.....	81
<b>12 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....</b>	<b>85</b>
12.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	85
12.2 Tutkimustulosten tarkastelua .....	86
<b>13. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTAA .....</b>	<b>87</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>92</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>105</b>
Liite 1, Kutsu ensimmäiselle iterointikierrokselle. ....	105
Liite 2, Ensimmäisen iterointikierroksen kysymykset.....	106
Liite 3, Kutsu toiselle iterointikierrokselle .....	107
Liite 4, Ensimmäisen iterointikierroksen vastaukset .....	108
Liite 5, Toisen iterointikierroksen vastaukset.....	117

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Taustaa

Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa, yhdessä työn ja työmarkkinoiden muutosten kanssa työvoimalle on muodostunut uusia kvalifikaatioita, joihin on koulutuksen pyrittävä vastaamaan. ”Kvalifikaatiokäsitteellä kuvataan lähinnä työtehtävistä johdettuja yksittäisiä tai ryhmiteltyjä vaatimuksia. Tässä merkityksessä kvalifikaatiot kuvaavat työstä johdettujen vaatimusten ja yksilön yksittäisten taitojen välistä suhdetta.” (Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. 2000, 52.)

Ammatilliseen aikuiskoulutukseen on perinteisesti sisältynyt työpaikoilla tapahtuvaa ohjattua käytännön harjoittelua, josta käytettiin aikaisemmin nimitystä työharjoittelu. Työpaikoilta saatu palaute ammatillisen koulutuksen vaikuttavuudesta sai valtioneuvoston asettamaan työssä oppimisen lisäämistavoitteen. Suomalaisella koulujärjestelmällä on ollut vaikeuksia tuottaa työpaikoille ammatitaidoltaan ja asenteeltaan elinkeinoelämän vaatimusten mukaista työvoimaa. Viime vuosikymmeninä ammatillisesta koulutuksesta on hävinnyt osa käytännönläheisyydestään ja opiskelijoiden vastaanottokyvyn suhteen on oltu turhan optimistisia (Vaso 1998).

Ammatillisen koululainsäädännön uudistuessa vuoden 1999 alusta, aidossa työympäristössä tapahtuva harjoittelu ja opiskelu määriteltiin työssä oppimiseksi. Työssä oppiminen on työpaikoilla järjestettävää, opetussuunnitelman mukaista koulutusta sekä käytännön työtehtävien välityksellä tapahtuvaa oppimista (L 630/98 § 15 ja A 811/98 §).

Työelämässä on jatkuva muutos käynnissä. Koulutuksen tuottajina toimivilla koulutusorganisaatioilla on vaikeuksia tuottaa riittävän laaja-alaisia valmiuksia työelämän tarpeisiin. Koulutuksissa keskitytään tarvittavan ammattiosaamisen saavuttamiseen. Muiden valmiuksien oppiminen jää useimmiten hyvin vaatimattomalle tasolle. Koulutusorganisaatioiden ja kouluttajien perinteiset työtavat eivät sovi nopeasti muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin. Kokemukseni mukaan työtavat eivät tue omatoimisuuden ja vastuullisuuden kasvattamista.

Opetusministeriö hyväksyi huhtikuussa 2004 koko koulutusjärjestelmän kattavat yrittäjyyskasvatuksen ja -koulutuksen linjaukset ja toimenpideohjelman. Ohjelman painopiste on yrittäjyyskasvatuksessa ja -koulutuksessa sekä liiketoimintaosaamisen vahvistamisessa. Ammatillisten opettajien keskuudessa yrittäjyyskasvatus mielletään pelkästään yritysten toimintaan liittyväksi koulutukseksi. Yrittäjyyskasvatusta ei osata vielä mieltää toimintojen kokonaisuudeksi, joilla voitaisiin vastata työssä oppimisen haasteisiin.

Aikuisten ammatilliseen tutkintotavoitteeseen koulutukseen liittyy lähes poikkeuksetta työssä oppimisjakso. Työssä oppimisella tarkoitetaan tässä yhteydessä todellisessa työympäristössä tapahtuvaa ammatillisen ja työn hallintaan liittyvien yleistaitojen osaamisen syventämistä. Ammatillinen aikuiskoulutus hakee koko ajan toimintaansa vaikuttavuutta, jonka vaatimukset kumpuavat työelämän asettamista kvalifikaatioista ja joihin nykyinen koulutusjärjestelmä ei pysty vastaamaan riittävän laadukkaasti. Työelämä odottaa uusilta työntekijöiltä ammatillisen osaamisen lisäksi paljon muita valmiuksia, joiden puuttuminen havaitaan vasta työssä oppimisjakson aikana.

Turtiainen (1997) toteaa tutkimuksessaan, että ”osaamisprofiilien vajeet näyttävät liittyvän pääosin niihin työvoiman ominaisuuksiin, joita ei ole 'luettavissa' ammatti- ja koulutuskoodien struktuureista (vrt. Koistinen 1979, 32-33). Kysymys on mykästä tiedosta, jota ei voida siirtää ammatti- ja koulutustutkintojen diplomeihin, vaan ne ovat työvoiman ominaisuuksien kantajassa (työntekijässä) kehittyneitä, kehittyviä ja siirtyviä kvalifikaatioita, jotka liittyvät sekä organisaation kulttuuriin että yksilön sosialisointiprosesseihin.” (Turtiainen 1997, 16.)

Ammatillisen koululainsäädännön uudistuessa vuoden 1999 alusta, aidossa työympäristössä tapahtuva harjoittelu ja opiskelu määriteltiin työssä oppimiseksi. Työssä oppiminen on työpaikoilla järjestettävää, opetussuunnitelman mukaista koulutusta sekä käytännön työtehtävien välityksellä tapahtuvaa oppimista (L 630/98 § 15 ja A 811/98 §). Lakia voisi tulkita siten, että koulutus olisi etukäteen määrätyn mittainen tapahtuma. Tosiasian on, että oppiminen ja osaamisen kehittäminen jatkuvat kuitenkin koko elämän ajan.

Työssä oppimisjaksolle valmentaminen ja ohjaaminen toteutetaan pääasiassa ammatin vaatimusten ja kouluttajan osaamisen ehdoilla kuten aikaisemminkin. Muutokset ympäröivässä yhteiskunnassa aset-

tavat koulutusorganisaatioille koko ajan erilaisia kehittämistarpeita koulutuksen sisällöissä ja etenkin tavoissa joilla koulutusta toteutetaan. On havaittu tarpeelliseksi arvioida niitä tekijöitä koko Euroopan unionin alueella, joilla voidaan parantaa taloudellista menestymistä globaaleilla markkinoilla. Muutoksiin ja kilpailukyvyn parantamiseen yrittäjyys on nostettu yhdeksi kehittämiskohteeksi. Euroopan unionin neuvosto on linjauksissaan 14.2.2001 määritellyt yrittäjyyden edistämisen yhdeksi painopisteeksi koulujärjestelmässä (Komission julkaisu 2003. Vihreä kirja. Yrittäjyys Euroopassa).

## 1.2 Työssä oppiminen osana ammatillista koulutusta

Työssä oppimisjakso on osa nykyistä aikuisten ammatillista koulutusta. Sen tavoitteena on, että opiskelija oppii ja syventää työpaikalla vaadittavaa ammattitaitoa, sekä saa yleisiä työelämässä tarvittavia valmiuksia. Työssä oppimisen tavoitteena on yhteistyön lisääminen oppilaitosten ja työelämän välillä, sekä auttaa yrityksiä ammattitaitoisen työvoiman rekrytoinnissa ja opiskelijoiden työllistymistä. Lisäksi työssä oppiminen mahdollistaa koulutuksen järjestäjän ja työelämän välisen arvioinnin koulutuksen tavoitteista ja opetuksesta.

Vaikka työssä oppiminen vaikuttaa opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen, on sen vaikutus koko työyhteisön kehittymiseen selvittämättä. Elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti koulutuksen ei pitäisi sijoittua ainoastaan nuoruuteen, vaan jakautua eri elämänvaiheisiin tarkoituksenmukaisella tavalla. Elinikäisen oppimisen kannalta on tärkeää, että nuorelle muodostuu myönteinen käsitys koulutuksen merkityksestä ja jonka he voisivat siirtää omalla esimerkillään omaan työyhteisöön. Työssä oppiminen koulutuksen osana vie opiskelijan niihin tilanteisiin, joissa omien taitojen harjoittaminen ja kehittäminen on mahdollista yhdessä muiden työntekijöiden kanssa.

## 1.3 Yrittäjyyskasvatuksen tuki perinteiselle pedagogiikalle

Yrittäjyyskasvatuksen peruslähtökohtana on tukea oppilaissa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joita hän tarvitsee opiskeluaikanaan sekä myöhemmin työelämässä riippumatta siitä työskenteleekö hän itsenäisenä yrittäjänä vai toisen palveluksessa. Yrittäjyyskasvatuksen avulla pyritään kytkeämään koulun opetus- ja kasvatustehtävä konkreettisemmin yhteiskunnan ja työelämänkehitykseen



ja tulevaisuuden työelämän tarpeisiin. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on tuottaa aktiivisia kansalaisia (OPM 2004).

Yhteiskunnassa tapahtuvat murrokset heijastuvat yksilön tapaan käsitellä muutoksia, joiden seurauksena yksilö ajautuu epävarmuuteen. Muuttuvassa yhteiskunnassa yksilön vastuulle siirtyy yhä enemmän vastuuta ja kykyä hallita omaa elämänsä, työtään, toimeentuloaan ja tulevaisuutta. Koulutuksen tulee seurata yhteiskunnan arvojen, ihmiskäsitysten ja oppimiskäsitysten muutosten siirtämistä koulumaailmaan. Oman vastuun ottaminen koulutuksessa heijastuu elinikäisen ja omavastuun oppimisen tukemisena. Paula Kyrö toteaaakin kirjassaan, että ”yrittäjyyden merkitys korostuu tulevaisuudessa sekä omaehtoisena yrittäjyytenä että organisaatioiden yrittäjämäisenä toimintana” (Kyrö 1998, 103). Koulutukseen hakeutuu niitä henkilöitä, jotka haluavat muutosta ja omaavat elinikäisen oppimisen taitoja opiskelemalla toiseen tai kolmanteen ammattiin. Uusien johtamiskulttuurien ansiosta yrityksiin syntyy henkilöstön ja johdon välinen kollektiivinen ilmapiiri. Yhdessä työskennellen syntyy menestyviä yksilöitä menestyvissä organisaatioissa. Uutta luova innovatiivinen yhteistyö löytää uusia toimivia toimintatapoja (Kyrö 1998, 111).

Yrittäjyyteen oppiminen vaatii koulutukselta yrittäjämäisen pedagogiikan ja yrittäjyyden sisältöjen omaksumista koulun toimintakulttuurissa. Yrittäjyydestä pitäisi tulla yksilölle luonteva osa elämää. Koulutuksen aikana oppijan tulisikin omaksua yrittäjyyttä ja yrittämistä arvostava toimintatapa (Kyrö 2001, 103). Yrittäjyyskasvatuksen nouseminen juuri 1990-luvulla koulujen aihealueeksi ja kehittämiskohteeksi ei liene sattuma. Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen esiin nousemisen taustalla saattaa olla yleinen työnteon luonteen ja toimintaympäristön muuttuminen siten, että yrittäjämäisen toiminnan malli on otettu malliksi kaikessa työnteossa, myös toisen palveluksessa (Ristimäki 2004, 35).

Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on painottaa yksilön roolia yhteiskunnassa ja työntekijänä, joka ei ole vain työn suorittaja vaan myös työprosessin tutkija, suunnittelija ja kehittäjä. Tutkivan ammattikäytännön omaksunut työntekijä hallitsee ammatin edellyttämät työtaidot ja – tiedot, jonka lisäksi hänellä on myös sisäinen halu kehittää työtään ja pyrkiä ymmärtämään ilmiöitä pintaa syvemmältä (Kyrö 2001).

## 2 TYÖSSÄ OPPIMINEN

### 2.1 Työssä oppiminen osa koulutusta

Työssä oppimisen käsite tässä yhteydessä tarkoittaa aikuiskoulutukseen liittyvää työpaikalla tapahtuvaa oppimista, joka on tavoitteellista ja määrätietoista oman ammatin opiskelua käytännön työtehtävissä. Muita työssä oppimisen muotoja ovat harjoitusyritykset, etä- ja alihankintatyöt, toimeksiannot sekä yritysten ja oppilaitosten yhteiset projektit. Pitkäkestoisissa aikuiskoulutuksissa työssä oppimisen tavoitteena on, että opiskelija oppii työpaikalla osan tutkintoon kuuluvasta ammattitaidosta, sekä saa yhteisiä valmiuksia työelämää ja elinikäistä oppimista varten (Opetushallituksen määräys 18.11.1998).

Vastuu työssä oppimisen toteuttamisesta on ensisijaisesti koulutuksen järjestäjällä. Työssä oppiminen perustuu aina kirjalliseen sopimukseen opiskelijan, oppilaitoksen ja työnantajan välillä. Työpaikkakouluttaja opastaa työpaikalla oppijaa käytännön työtehtävissä, asenteiden, arvojen ja ammattietiikan alueella sekä muissa ammattiin liittyvissä yleistaidoissa (Opetushallituksen määräys 32/011/2005). Ammatinhallinnan oppimisen kannalta on tärkeää, että työssä oppimisen jaksot ovat riittävän pitkät. Näin työssä oppija saa tilaisuuden hahmottaa ja oppia ammattiin kuuluvia työkokonaisuuksia ja ottaa sillä tavalla vastuuta työtehtävistään. Työssä oppiminen voidaan ymmärtää myös osaksi elinikäistä oppimista, yhdeksi ammatillisen kasvun osa-alueeksi.

Varilan ja Rekolan (2003) mukaan työssä oppiminen on psykologian alueeseen paikantuva käsite, jossa oppimisen välittömät mekanismit ovat yksilön tahdosta riippumattomia. Ilmiönä työssä oppiminen on paljon monipuolisempi kuin yleensä on hahmotettu. Työssä oppiminen on Varilan ja Rekolana (2003) mukaan habituaatiota ja sensitisaatiota sekä klassista ja välineellistä ehdollistumista. Heidän mukaansa työssä oppiminen liittyy sosiaalista oppimista, mutta työssä oppiminen samalla kognitiivista oppimista ja hahmojen tunnistamista. (Varila & Rekola 2003).

Yksinkertaisimpia muistiksi määriteltäviä ilmiöitä ovat habituaatio eli tottuminen, jossa esimerkiksi työympäristöstä saatava toistuva ärsyke heikentää reagoitua uusille ärsykeille, ja herkistyminen eli

sensitisaatio, jossa työympäristöstä saatavat ärsykkeet saavat aikaan voimakkaamman reaktion kuin tavallista. Varilan ja Rekolan mukaan habituaatio- ja sensitisaatio-oppiminen liittyvät läheisesti kokemuksesta oppimiseen (Varila & Rekola 2003, 39).

Habituaatioksi, i. klassiseksi oppimiseksi sanotaan oppimista, jossa useasti toistunut ärsyke herättää reaktion ilman oppijan omaa toimintaa tai tietoisuutta oppimisesta. Varilan (2003) mukaan oppiminen perustuu ärsykkeiden välisiin tapahtumiin, joiden väliaika ei saa olla pitkä. Oppiminen on sidoksissa myös esiintymiskertojen määrään. Mitä useammin tilanne toistuu, sitä todennäköisemmin reaktio tapahtuu. Jätettäessä ehdoton ärsyke pois ehdollisen ärsykkeen yhteydestä, sammuu ehdollinen reaktio vähitellen. Klassinen ehdollistuminen tunnetaan myös signaalioppimisena (ehdollinen ärsyke toimii merkinä eli signaalina tulossa olevasta ehdottomasta ärsykkeestä).

Instrumentaalinen (välineellinen, toiminnallinen, operantti) ehdollistuminen perustuu reaktion vahvistamiseen. Palkitun (vahvistetun) reaktion esiintymisen todennäköisyys kasvaa ja rangaistun reaktion esiintymisen todennäköisyys vähenee. Käyttäytymisen seuraukset siis vaikuttavat suoraan siihen, minkälaisia reaktioita ihminen tai eläin tuottaa. Instrumentaaliseen, eli välineelliseen ehdollistumiseen kuuluu yritys- ja erehdysoppiminen, jonka perusteella Thorndike laati kuuluisan vaikutuksen lakinsa: Mikä tahansa toiminta, joka johtaa positiiviseen tulokseen, yhdistyy sen aiheuttaneeseen tilanteeseen. Toiminta, jota palkitaan, pyrkii jatkumaan ja sellainen toiminta, josta rangaistaan, vähenee (Varila & Rekola 2003).

Yksilön näkökulmasta työssä oppimiseen vaikuttaa ensisijaisesti työryhmän arvot ja suhtautuminen siihen, miten tärkeäksi koetaan jatkuva kehittyminen, ammattitaidon ylläpitäminen ja uudistaminen. Oppimistilanteet virikkeineen, haasteineen, työtehtävineen ja palautteineen vaikuttavat aina oppimiseen. Yksilön oma halu oppia ja kehittyä sekä hänen käyttämänsä oppimistyylit ja kyvyt suuntaavat hänen toimintaansa, mutta oppimiseen vaikuttaa myös se, millä tavalla oppimista edistetään (Ranki 1999, 34).

Kulmala (1998) toteaa Englanninkielisessä kirjallisuudessa esiintyvien termien sekä on-the-job learning että on-the-job training vastaavan merkitykseltään työssä oppimista. Molemmissa käsitteissä yhteistä on se, että oppimisen konteksti on työpaikka. Työssä oppiminen voidaan ymmärtää myös työnantajan kustantamaksi varsinaiseen työhön liittyväksi koulutukseksi tai henkilöstön kehittämismene-

telmäksi, jossa työntekijää kehitetään uusien tehtävien avulla. Perinteistä työharjoittelua vastaava on-the-job training on yleisesti käytetty koulutusmenetelmä teollisuudessa. Sen etuja ovat alhaiset kustannukset, toiminnan autenttisuus ja vaikutus työntekijän suoriutumismotivaatioon. Prosessina se on yleensä suunnitelmaton ja sen toteutus tapahtuu yleensä tuotannon toisarvoisissa tehtävissä ja on luonteeltaan tiettyyn työsuoritukseen kohdentuvaa oppimista. On-the-job learning on suunnitelmallista ja kokonaisvaltaisempaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista kuin on-the-job training. Siinä ollaan valmiita sijoittamaan myös inhimilliseen pääomaan pelkän substanssiosaamisen sijaan. Toinen on-the-job learning koulutuksen eroavaisuus on se, että koulutuksessa erotellaan yleiset ja spesifit osaamisen kehittämiseen kuuluvat alueet.

Entisaikaan, jolloin ammatillinen koulutus perustui lähes yksinomaan mestari-kisälli -asetelmaan, oli työssä oppiminen oli käytännössä ainoa ammatin oppimisen muoto. Nykyisissä koulutusjärjestelmissä haetaan työelämän kontekstissa tapahtuvan oppimisjakson välityksellä lisävauhtia oppimiseen.

## 2.2 Työssä oppimisen mekanismit

Arkisessa työyhteisössä oppimiskokonaisuus muodostuu samanaikaisesti kun opitaan toimintaa ohjaavia tiedollisia uskomuksia, opitaan tekemään erilaisia toimintoja sekä erilaisia ärsyke-reaktiokytkymiä (vrt. Berridge 2001). ”Työpaikan organisaatiokulttuuriin suhtautuminen on osaksi kognitiivisen ja sosiaalisen oppimisen tulos, osaksi se on myös sensitaatiota, habituaatiota, klassista tai välineellistä ehdollistumista, kenties siinä on innovatiivisenkin oppimisen sija.” (Varila & Rekola 2003, 31).

Aidossa työympäristössä tapahtuva oppimisen prosessi on luontevaa hahmottaa monitasoiseksi, kerrostuneeksi ja vaiheittaiseksi prosessiksi. Työssä oppiminen on erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvaa oppimista, jossa oppimisen mekanismina ovat matkiminen, jäljittely, mallin toiminnan seurausten havainnointi, samaistuminen ja sitoutuminen (Kuusinen & Korhonen 1991, 23 -25). Jäljittelyyn, samaistumiseen ja sitoutumiseen perustuvan oppimisen merkitys ammatillisen identiteetin tuottajana on keskeinen (Varila 1992; Varila ja Kallio 1992). Varilan käsityksen mukaan työssä op-

pimisen tutkimuksissa itse oppimistapahtuma yksilön sisäisenä tapahtumisena on jäänyt selittämättömäksi ja pohtimattomaksi alueeksi. Hänen mukaansa oppimisteoriat voidaan jaotella kahteen ryhmään: Yksilön sopeutuminen ympäristöönsä tai hänen oma, ympäristöön vaikuttava toiminta. Sopeutumista tai aktiivista toimintaa korostavilla oppimisteorioilla ei voida selittää kaikkea oppimista. Rauhoitettu oppimisympäristö on ärsykkeiden osalta rajoitettu ja yksinkertaistettu - oppimistapahtumaa helpottamaan luotu formaalinen ja keinotekoinen ympäristö. Rauhoittamattomalla oppimisympäristöllä tarkoitetaan luonnollista ja ärsykkeiden osalta manipuloimatonta, usein informaaliksi luonnehdittua ympäristöä, joka usein koetaan kaaosmaiseksi (Varila 1994a; Varila & Tiihonen 1999).

Työssä oppimisen kokemuksellisuutta kuvaa hyvin se, että työtä ja työssä oppimista on vaikea erottaa toisistaan, joten voidaan ajatella oppimisen syntyvän työnteon oheis- tai sivutuotteena, yleensä suunnittelemattomasti ja usein tahattomasti (Tynjälä & Collin 2000; Varila 1992). Tästä johtuen työssä oppiminen tuottaa työsuorituksiin liittyvän teknisen osaamisen. Transformalisuus, kyselevä asennoituminen ja kohdattavien ongelmien uudelleenprosessoinnin taito jäävät sitä vastoin kehittymättä (Varila 1994b).

Työssä oppiminen on aina kontekstisidonnaista, sillä työssä oppijalle työympäristö, työ ja organisaation kulttuuri valmiina ovat annettuja sosiaalisia tosiasioita. Työssä oppijalta ei uudessa työpaikassaan vaadita pelkästään sopeutumista organisaation tapaan toimia; samalla hän oppii organisaation suhteiden hierarkian, organisaation maailmankäsityksen ja arvomaailman. Aidossa työympäristössä tapahtuva oppiminen kytkeytyy toisaalta erityisiin työssä tarvittaviin substanssiosaamista vaativiin taitoihin ja toisaalta organisaation vallitsevaan kulttuuriin sekä organisaation sosiaalisiin verkostoihin. ”Työpaikka on käytännön yhteisö, jossa oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu osallistumisen prosessina.” (Tynjälä ja Collin 2000).

### 2.3 Työssä oppiminen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

Ammatillisella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia, näyttötutkintoina suoritettavia ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja samoin kuin niihin valmistavaa koulutusta sekä muuta kuin näyttötutkintoon valmistavaa amma-

tillista lisäkoulutusta. Ammatillista aikuiskoulutusta voidaan järjestää omaehtoisena koulutuksena, henkilöstökoulutuksena ja työvoimapolitiittisena aikuiskoulutuksena (L 631/1998). Työssä oppiminen on määrällisesti runsainta oppisopimuskoulutuksessa, joka on luonteeltaan käytännönläheistä työpai-koilla tapahtuvaa oppimista.

Työssä oppiminen on aina kuulunut ammatilliseen aikuiskoulutukseen jossakin muodossa. Ammatil-listen aikuiskoulutuskeskusten ja aiemmin kurssikeskusten toimiessa työharjoittelu, kuten sitä aikai-semmin nimitettiin, oli osa normaalia työvoimakoulutusta. Harjoittelun kesto ja sijoittuminen vaihte-lee koulutusaloittain, mutta useimmiten se sijoittuu koulutusjakson loppuun. Yhtenä työharjoittelujak-son tavoitteena on opiskelijan työllistäminen yritykseen, jossa työharjoittelu suoritetaan.

#### 2.4 Ammatillinen opettaja rajanylittäjänä

Oppilaiden valmentaminen laadukas valmentaminen työssä oppimisjaksolle edellyttää ammatilliselta opettajalta kykyä toimia legitimiä työelämän erilaisilla rajapinnoilla. Rajanylittäjänä ja kulttuurien välittäjänä toimiessaan sekä koulutusinstituution että työelämän konteksteissa ammatillisen opettajan on vastattava kaikkien rajapintojen asettamiin kvalifikaatioihin. Ammatin opettaja liikkuu tai hänellä on pääsy erilaisiin työyhteisöihin ja työkuultuureihin olematta minkään yhteisön keskiössä. Sosiaalisen oppimisen teoriassa oppiminen nähdään osallisuutena ja identiteetin rakentamisena käytännön yhtei-söissä rajanylittäjän paikka nähdään erityisesti luovuuden ja innovatiivisuuden kannalta hedelmällise-nä (Wenger 1998).

Wenger (1998) määrittelee sellaisen henkilön rajanylittäjäksi, jolla on pääsy useampaan käytännön yhteisöön jäsenyyksiensä välityksellä. Rajanylittäjänä toimivan ammatillisen opettajan roolista tekee erityisen haastavan se, että hän toimii usein yhteisöjen reuna-alueilla. Ammatillinen opettaja joutuu tasapainottelemaan eri yhteisöjen välillä, luomaan ja rakentamaan yhteyksiä sekä toimimaan tiedon välittäjänä molempiin suuntiin. Rajanylittäjän rooli edellyttää riittävän legitimiä asemaa yhteisöissä, jotta hän pystyisi vaikuttamaan käytäntöjen kehittymiseen. Hyvillä rajanylittäjillä on kykyä linkittää erilaisia käytäntöjä luomalla niiden välille vuorovaikutusta sekä neuvotella uudenlaisia toimintamah-dollisuuksia. Rajapinnoilla toimiminen on ammatillisen opettajan asiantuntijuudelle erityinen haaste, joka edellyttää jatkuvaa itsensä ajan tasalla pitämistä ja uusien asioiden oppimista.

Voidaan kysyä, millaisia kompetensseja opettajilta edellytetään, jotta he kykenisivät toimimaan tehokkaasti yli tiede, aine- ja oppilaitosrajojen sekä työelämän monimuotoisissa toimintakulttuureissa? Tarvitsemme myös lisätietoa ja tutkimusta siitä, miten ammatin opettaja voi tehokkaimmin edistää todellisten oppimisyhteisöjen muodostumista sekä tukea ja vahvistaa oppilaiden ammatillisen identiteetin rakentumista (Eteläpelto 2001).

Erilaisissa konteksteissa toimivien ryhmäprosessien hyödyntämiseen ja itseopiskelun tukemiseen perustuva pedagogiikka on erityinen haaste opettajan ammattitaidon kehittämiseksi; opettajan on pystyttävä ylittämään perinteiset asiantuntijaopettajuuden rajat ja otettava selkeämmin vastuuta yhteisestä opetuksesta (Poikela S.1998).

## 2.5 Työssä oppimisen tavoitteet

Jokaiselle työssä oppijalle laaditaan oma henkilökohtainen oppimissuunnitelma (HOPS) ja työssä oppimisen sopimuksessa määritellään kunkin jakson tavoitteet, oppimistehtävät, jakson kesto, ajankohta sekä työssä oppimisjakson arvioinnin menettelytavat. Työssä oppimisen ajalla voidaan tehdä myös näyttötutkintoja.

Työssä oppijalla, työpaikkaohjaajalla ja ohjaavalla opettajalla tulee olla yhtäläinen käsitys työssä oppimisjakson sisällöistä, tavoitteista ja arvioinnista. Tavoitteet määräytyvät opiskeluvaiheen, opintojen sisältöjen, alakohtaisten mahdollisuuksien, työpaikkojen valmiuksien, opiskelijan tavoitteiden, taitojen ja tietojen sekä opettajan näkemyksen perusteella. Työssä oppiminen tapahtuu pääsääntöisesti yrityksissä olevissa työpaikoissa ja siksi työympäristön vaikutus on keskeinen lähtökohta työssä oppimisen jakson suunnittelulle ja kehittämiseksi.

Toiminnan teoriaan perustuvassa opetuksessa edetään Engeströmin (1983) mukaan oppimisprosessin vaiheita tukevasti. Näitä vaiheita ovat; motivoituminen, orientoituminen, sisäistäminen, ulkoistaminen ja sisällön arviointi sekä oppimisen kontrolli. Orientoituminen tarkoittaa sitä, että muodostetaan jäsentynyt, tietoinen ennakkokuva, orientaatioperusta. Orientaatioperusta kuvaa ja selittää oppittavien asioiden rakenteet ja sisällölliset suhteet. Sisäistämällä tarkoitetaan tiedon hankintaa.

Opiskelija reflektoi uutta tietoa aikaisempaan tietoonsa, tulkitsee ja konstruoi tiedon uudeksi malliksi. Vaiheet täydentyvät oppimisen edetessä kertauksen ja systematisoinnin avulla. Tällä tarkoitetaan opitun asian selventämistä jäsentämällä asia.

Ulkoistamisella ja soveltamisella Engenström (1983) tarkoittaa konkreettista ongelmien ratkaisemista. Harjoittelun tavoitteena on kehittää tiedosta ensin taitoa, jonka jälkeen seuraa niiden varsinaisen soveltaminen erilaisten tilanteiden hallinnan apuna. Ongelmana on ollut perinteinen ajattelumalli, jossa opiskelijan tulisi ensin oppia teoria koulussa ja sen jälkeen soveltaa sitä käytännössä.

Ohjaavan opettajan ja työpaikkakouluttajan pitää tuntee työssä oppijat mahdollisimman hyvin. Työssä oppimisen alussa on syytä miettiä erilaisia motivaatiotekijöitä, erityisesti sisäisen motivaation merkitystä työssä oppimiseen. Opiskelijalle pitää tarjota kokemuksia, joista on välitöntä, näkyvää hyötyä ammatin hallinnan kannalta. Onnistumiskokemusten kautta oppija voi lähteä tarkastelemaan omia oppimistapoja syvällisemmin ja samalla kohottaa tiedonhallinnan tasoa. Oppilaanohjauksen yhtenä keskeisenä ajatuksena on ohjata opiskelijoita käyttämään mielekkäitä oppimisen strategioita.

## 2.6 Ammatillinen osaaminen ja sen arviointi

Työssä oppimisen pääasiallinen tavoite on ammattitaidon lisääminen sekä yleisten valmiuksien hankkiminen työelämään ja elinikäistä oppimista varten. Lisäksi työssä oppimissaavutettua oppimisen tulosta on pystyttävä arvioimaan. Hyvän ammattitaitoon ja laajaan ammattisivistykseen sisältyy sellaisia perusvalmiuksia, joiden avulla opiskelijat pystyvät työpaikkakohtaisen harjaantumisen jälkeen toimimaan menestyksekkäästi oman alansa vaihtelevista työtehtävistä, kehittämään ja täydentämään omaa ammattitaitoaan tehtävien muuttuessa.

Ammatillisten koulutusten opetussuunnitelmien perusteissa määritellään tutkinnoissa vaadittava ammattitaito sekä opintojen ja työssä oppimisen sisällöt ja tavoitteet. Aikuisten ammatillisten tutkintojen ammattitaitovaatimukset määritellään kunkin ammatin tutkinnon perusteissa. Jokainen oppilaitos päättää itsenäisesti opetussuunnitelmasta, jossa määritellään millä tavalla työssä oppiminen toteutetaan työpaikoilla sekä miten ohjaus ja arviointi suoritetaan. Oppilaitos laatii tutkintokohtaiset



suunnitelmat työssä oppimisjaksojen sijoittumisesta, määrästä, tavoitteista ja järjestämisestä työpaikoilla.

Ammatin hallinta ja ammatillinen osaaminen voidaan määritellä toimintojen ja taitojen hallintana. Työssä oppimisen aikana oppijalle tulee antaa erilaisia tehtäviä eri toimintaympäristöissä, jotta hänen ammatillinen osaamisensa tulisi esille. Vaso (2001) esittää, että opiskelija-arviointeja pyritään muuttamaan oppimista tukevaksi. Hänen mielestään perinteistä oppilasarviointia pitäisi muuttaa sellaiseksi, joka arvioi koko työssä oppimisen prosessia.

Ammattitaitoa on pyritty määrittelemään muun muassa seuraavilla osaamisalueita: ammatillisuus ja persoonallisuus, yhteistyötaidot ja yhteiskunnan jäsenyys, tietotaito- osaaminen, arviointi- ja oppimistaidot, kehittämis- ja uudistamistaidot sekä yhteiskuntajärjestelmän ymmärtäminen osana ammatillista toimintaa. Ammattitaitoon lukeutuvat myös sosiaaliset taidot erimuodoissaan, kommunikaatio-, yhteistyötaidot, tiimityötoidot, työnorganisointi sekä työn oppiminen (Autoalan perustutkinto 2000).

Helakorpi (1992) jakaa ammattitaidon ydintaitoihin, reunataitoihin, äännettömiin taitoihin, piilotettuihin taitoihin, näkymättömiin ja avaintaitoihin. Hänen mukaansa ydintaidot ovat sitä ammattitaitoa, jota työntekijä tarvitsee yleisimmin työssään. Ydintaidot liittyvät työn tekniseen suorittamiseen ja mm. vuorovaikutussuhteisiin. Reunataitojen tarvetta esiintyy harvemmin ja ne liittyvätkin tavallisemmin yllätyksellisiin tilanteisiin. Äännettömät taidot, hiljainen tieto, on vaikea pukea sanalliseen muotoon. Tyypillisimmillään hiljaisen tiedon välityksellä tapahtunut oppiminen on seurausta tehdyistä virheistä tai epäonnistumisista tai huomaamatta tapahtuneista muutoksista työssä, ajattelussa tai asenteissa. Ekspertit toimivat hyvin joustavasti, automaattisesti, eivätkä osaa selvittää toimintaansa jälkeenpäin. Hiljainen tietotaito auttaa työn kuluessa kohdatussa ongelmatilanteessa (Ruoholinna 2000). Noviiisilla ei ole vielä tällaisia taitoa, joita tarvitaan mm. ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotilanteissa. Tyypillinen työssä oppiminen on hiljaisen tietä taidon osalta myös vanhan poisoppimista. Ruoholinna (2000, 46-47) toteaa: ”Äännettömien taitojen muutos liittyy oleellisesti uuden tekniikan käyttöönottoon. Uuden tekniikan soveltamisen myötä aiemmat äännettömät taidot vanhentuvat, mutta uusia, uuteen teknologiaan sopivia taitoja syntyy koko ajan lisää. Nimenomaan se, että uusi teknologia ei aina toimi niin moitteettomasti kuin pitäisi, synnyttää uusia äännettömiä taitoja.” Ammatillinen pätevyys muodostuu tietojen ja taitojen lisäksi arvoista, asenteista, eettisistä arvoista,

motivaatiosta, kriittisestä ajattelusta, joustavasta teoriaperustaa hyväksikäyttävästä toiminnasta, toimintojen ja yhteisöllisten että yhteiskunnallisten rajapintojen ja kytkentöjen ymmärtämisestä sekä sanattomien viestien tulkinnasta ja intuitiivisesta ajattelusta. Pätevän ammattilaisen perustaitoihin kuuluu myös taito ja halu reflektoida omaa toimintaansa.

## 2.7 Ammatillisen osaamisen arvioinnin lähtökohtia

Työssä oppimisjakson arvioinnin tuloksen päättää opintojen opetuksesta vastaava opettaja yhteistyössä työnantajan nimeämän henkilön kanssa. Arviointi perustuu arviointikeskusteluun, jossa myös opiskelija arvioi omaa kehittymistään ja oppimistaan sekä jaksolle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Arvioinnin tehtävänä on tukea oppimista, kehittää opiskelijan taitoa arvioida omaa suoritustaan, vahvistaa myönteistä minäkuvausta ja motivaatiota, tuottaa tietoa opiskelijan osaamisen tasosta, antaa palautetta työn ja koulutuksen tuloksellisuudesta ja opetustoimen vaikuttavuudesta sekä antaa tietoa työnantajalle opiskelijan ja ammattiin valmistuvan osaamisen tasosta. Arvioinnin pitää perustua tasa-arvoiseen kohteluun ja sen on oltava kokonaisvaltaista sekä oppijan työkokemusta arvostavaa (Opetushallituksen määräys 32/011/2005).

Oppilaitoksen edustajan vastuulla on kertoa työssä oppimispaikalle opiskelija-arviointiin liittyvät periaatteet ja tavoitteet. Kaikkien arviointiin osallistuvien henkilöiden on tunnettava arviointi kriteerit ja ymmärrettävä arvioinnin perusteet yhtäläisellä tavalla. Arviointimenetelmiä voivat olla oppijan itsensä täyttämät työpäiväkirjat, oppimispäiväkirjat, raportit ja erilaiset tehtävät, työnäytteet, itsearviointi, tai opiskelussa käytetty verkkoalusta (Työssäoppijan ohjaus 2000).

### 3 YRITTÄJYYSKASVATUS

#### 3.1 Yrittäjyyskasvatuksen teoreettinen tausta

Englannin kielessä entrepreneurship ja entrepreneurial ovat laatu ilmaisevia sanoja, joilla pyritään kuvaamaan yritystä hoitavia yrittäjätyppejä. Entrepreneurship vastaa suomenkielisiä yrittävyys ja yritteliäisyys sanoja. Suomenkielessä yrittäjä ja yrittäjyys viittaavat liiketoimintaan. (Huuskonen 1992, 38.)

Yrittäjyyttä tutkinut kansantaloustieteilijä Schumpeter (1950) määritteli yrittäjän tehtäväksi tuottaa innovaatioita. Hänen mukaansa yrittäjyyteen liittyy luovuus, muutosherkkyys, joustavuus, ahkeruus, riskinotto kyky sekä kyky kohdata ja voittaa eteen tulevia vastoinkäymisiä. Schumpeterin mukaan yrittäjyys on innovointia ainakin yhdellä seuraavista alueista: innovaatiot uusissa tuotteissa ja palveluissa, uusien tuotantotapojen ja -menetelmien innovointi, uusien markkinoiden avaaminen, uusien raaka-ainevarastojen keksiminen tai uusien organisaatioiden kehittäminen. Hän pitää yrittäjänä jokaista sellaista joka luo uusia yhdistelmiä.

Yrittäjyyskasvatuksen peruslähtökohtana on tukea oppilaisissa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joita hän tarvitsee opiskeluaikanaan sekä myöhemmin työelämässä riippumatta siitä työskenteleekö hän itsenäisenä yrittäjänä vai toisen palveluksessa. Yrittäjyyskasvatuksen avulla pyritään kytkemään koulun opetus- ja kasvatustehtävä konkreettisemmin yhteiskunnan ja työelämänkehitykseen ja tulevaisuuden työelämän tarpeisiin (Kyrö 1998).

Yhteiskunnassa tapahtuvat murrokset heijastuvat yksilöön suhtautumisen muutoksena. Muutoksia seuraa yksilön joutuminen jatkuvaan muutokseen ja epävarmuuteen. Yksilön vastuulle on yhä enemmän siirtynyt vastuu ja hallinta oman elämän, työn, toimeentulon ja tulevaisuudenkin osalta. Koulutuksen tulee seurata yhteiskunnan arvojen, ihmiskäsitysten ja oppimiskäsitysten muutosten muuttumista koulumaailmassa. Oman vastuun ottaminen myös koulutuksessa heijastuu elinikäisen ja omavastuuisen oppimisen tukemisena (Kyrö 1998). Paula Kyrö toteaa myös artikkelissaan Aikuiskasvatustieteessä 2/2001; Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa, että ”yrittäjyyden

muodot viestivät samaa näkemystä maailmasta ja sen toimijoista.” (Kyrö 2001, 99). Postmodernissa yhteiskunnassa yrittäjyys hakee uusia asioita ja kohteita. Työntekijän ja työnantajan välinen suhde muuttuu ja roolit sekoittuvat. Elinikäinen oppiminen muuttaa myös ammatin ja uran kehittymistä suoraviivaisesti. Ammatillisen koulutuksen on yhä enemmän annettava valmiuksia selviytyä moninaisista työtehtävistä muuttuvissa työympäristöissä. Yhdessä työskennellen syntyy menestyviä yksilöitä menestyvissä organisaatioissa. Uutta luova innovatiivinen yhteistyö löytää uusia toimivia toimintatapoja (Kyrö 1998, 111).

Yrittäjyyteen oppiminen vaatii koulutukselta yrittäjämäisen pedagogiikan ja yrittäjyyden sisältöjen omaksumista koulun toimintakulttuurissa. Yrittäjyydestä pitäisi tulla yksilölle luonteva osa elämää. Koulutuksen aikana oppijan tulisikin omaksua yrittäjyyttä ja yrittämistä arvostava toimintatapa (Kyrö 2001). Yrittäjyyskasvatuksen nouseminen juuri 1990-luvulla koulujen aihealueeksi ja kehittämiskohteeksi ei liene sattuma. Osittain se saattaa olla seurausta 1990-luvun taloudellisesta taantumasta. Lama saattoi olla myös laukaiseva tekijä ja sen kautta ajankohtaistui jo aiemmin alkanut kehityskulku. Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen esiin nousemisen taustalla saattaa olla yleinen työnteon luonteen ja toimintaympäristön muuttuminen siten, että yrittäjämäisen toiminnan malli on otettu malliksi kaikessa työnteossa, myös toisen palveluksessa (Ristimäki 2004, 35). Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on painottaa yksilön roolia yhteiskunnassa ja työntekijänä, joka ei ole vain työn suorittaja vaan myös työprosessin tutkija, suunnittelija ja kehittäjä. Tutkivan ammattikäytännön omaksunut hallitseekin siis ammatin edellyttämät työtaidot ja – tiedot sekä lisäksi hänellä on myös halu kehittää työtään ja pyrkiä ymmärtämään ilmiöitä pintaa syvemmillä.

Koiranen ja Ruohotie (2001, 104) määrittelevät yrittäjyyskasvatuksen seuraavasti:

”Miellämme yrittäjyyskasvatuksen kodin ja eri tason oppilaitosten yhteiseksi haasteeksi, jossa yrittäjyyteen oppiminen on ajallinen jatkumo lapsuudesta aina eläkevuosiin saakka. Näkemyksemme oppivasta ihmisestä rakentuu sille ajattelulle, että ihminen (myös yrittäjä) on ilmiöikänsä perityn ja opitun yhteisvaikutusta.” Yrittäjyyteen oppimisessa tärkeitä on, että siihen opitaan sekä yrittäjämäisen pedagogiikan (miten) että yrittäjyyden kannalta hyödyllisten oppisisältöjen (mitä) avulla ja alusta asti huomioidaan myös kehittyminen yrittäjyydelle suojeiden arvojen ja asenteiden (miksi) suhteen (motivatioaalinen perusta yrittämiselle ja yrittäjyyteen kasvamiselle). (mt. 103.)

Luukkaisen ja Wuorisen mukaan (2002, 9) yrittäjyyskasvatuksella pyritään siihen, että kasvavalla on työikäiseksi vartuttuaan kykyä ja uskallusta etsiä ja löytää keinoja vastata omasta ja läheistensä hyvinvoinnista. Yrittäjyyskasvatus on määrätietoista asennekasvatusta oppimistapahtumissa, joissa tavoitteena on yksilön omien valmiuksien kehittäminen kohti aloitteellista, vastuullista ja itsenäistä hyvää oman elämänhallintaa. Yrittäjyyskasvatus tulee ensisijaisesti nähdä pyrkimyksenä tehdä oppimisen ja sitä tukevan koulutuksen avulla yrittäjämäisestä elämänotteesta osa toimintaa, jonka perusteella syntyy myös yrityksiä ja samalla jo toimivat yritykset ja muut työyhteisöt uudistuvat ja kehittyvät innovatiivisemmiksi ja laadukkaammiksi, jopa tuottavammiksikin. (mt. 15.)

Koirasen ja Ruohotien (2001, 103) mukaan Snowin, Cornonin ja Jacksonin (1996) esittämä käsitteellinen taksonomiakuvaus (kuvio 1) ihmisen persoonallisuuden ja älyllisyyden lahjakkuuden jäsentäjänä avaa näkemään yrittäjyyskasvatuksen myös laajempaan kuin vain kognitiivisena (proseduraalinen- ja deklaratiivinen tieto; yleiset ja erityiset älykkyyteen liittyvät tekijät, taidot, asiatieto, strategiat ja tekniikka ja uskomukset) valmiutena.

PERSOONALLISUUS		ÄLYKKYYS	
AFFEKTIIVINEN ALUE Temperamentti Tunne	KONATIIVINEN ALUE Motivaatio Tahto	KOGNITIIVINEN ALUE Proseduraalinen tieto Deklaraatiivinen tieto	
Luonteenpiirteet  Yleiset- ja erityiset persoonallisuustekijät  Arvot Asenteet	Mielenlaatu  Saavutusorientaatio  Orientaatiot itsen ja muihin  Uraorientaatiot Mielenkiinnon	Toiminnan kontrollit (itsesääteily)  Persoonalliset tyyli	Yleiset ja erityiset älykkyyteen liittyvät tekijät  Taidot Asiatieto  Strategiat, taktiikat Uskomukset

KUVIO 1. Snowin, Cornonin ja Jacksonin (1996) yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia (Koiranen ja Ruohotie 2001, 104.)

Yhtä tärkeitä yrittäjyyden kannalta ovat myös konatiivinen (motivaatio ja tahto; saavutusorientaatio ja toiminnan kontrolli, orientaatiot itsen ja muihin, uraorientaatiot sekä persoonalliset tyyli sekä mielenkiinnon kohteet) ja affektiivinen (temperamentti ja tunteet; luonteenpiirteet, mielenlaatu, yleiset ja

erityiset persoonallisuustekijät, sekä arvot ja asenteet) osa-alue. Esimerkiksi affektiiviseen kenttään kuuluu yrittäjyyden arvot ja asenteet, jolloin ideaalina pidetään sitä, että yrittäjyyskasvatusta saanut ihminen pitää yrittäjyyttä ja yrittämistä arvossa. Myös tärkeätä tunnetasolla on yrittämistä kohtaan tunnettujen pelon tunteiden voittaminen. Konatiivisesta kentästä nousevat motivaationaaliset tekijät vaikuttavat siihen, mihin suuntautuneena ja millä vireydellä ihminen toimii. Konaatio suuntaa ihmisen uraorientaatiota heijastuen saavutusorientaatioon ja kiinnostuksen kohteet heijastuvat usein mm. toimialan valintaan (esim. kauppias vs. teollisuusyrittäjä). Myös kognitiivisessa kentässä yrittäjyydelle pohjaa luovat tiedolliset ja taidolliset valmiudet (osaaminen ja ammattitaito) sekä uskomukset. Esimerkiksi yrittäjyyteen liittyvien väärin uskomusten poiskitkeminen on kasvatuksellinen haaste. Tällaisia harhaluuloja ovat mm. seuraavat: a) Kaikista ei ole yrittäjiksi ja b) Yrittäjyys ei sovi kouluun, koska se korostaa liikaa kaupallisuutta. Monet yleisimmät työelämää palvelevat perusosaamisen taidot (elämänhallinta, kommunikointitaito, ihmisten ja tehtävien johtaminen sekä innovaatioiden ja muutosten hallinta) ovat samalla kasvatusta yrittäjän työssä toimimiseen (mt. 2001, 103-105).

### 3.2 Yrittäjyys

Kyrö (1998, 9-10) määrittelee yrittäjyyttä seuraavasti: ”Yrittäjyys on ilmiönä kehittynyt kiinteässä vuorovaikutuksessa ympäristön tapahtumien kanssa. Perusominaisuuksiltaan se on säilynyt samanlaisena läpi historian. Yrittäjyys on aina merkinnyt kokonaisvaltaisen, vapaan ja ainutlaatuisen yksilön toimintaa, uteliasta uuden etsintää, siihen sisältyvää riskiä sekä uusien omistamisen ja työnteon mallien keksimistä ja kehittelyä.”

Pia-Leena Leskinen (2001) näkee yrittäjyyden prosessimaisena, jolloin siitä voi löytää erilaisia jännitteitä, joita ovat mm. visio, toiminta, autonomia ja interaktio. Jatkuva prosessimaisesta vuorovaikutuksesta syntyy riskikenttä. Ympäröivä konteksti vaikuttaa osaltaan yrittäjyyden toteutumiseen. Pia-Leena Leskinen kuvaa näin yrittäjyyttä neliapilana, jossa jännitteet muodostavat apilan lehdet, joita sitoo toisiinsa keskiössä oleva yrittäjyyden riski.

Yrittäjyys on ollut murrosajan ilmiö. Se syntyi valistuksen aikana, modernin murroksessa ja on taas noussut merkitykselliseksi nykyisessä postmodernin murroksessa. Molemmassa murroksissa yrittä-

yyden avulla on pyritty ja pyritään murtamaan menneitä rakenteita ja luomaan uusia työn ja omistamisen malleja (Kyrö 1998). Postmodernin ajan haasteet asetetaan yrittäjyyskasvatukselle, jonka avulla pyritään luomaan yrittäjyyden mahdollistava ilmapiiri ja toimintatavat koko elinikäisen oppimisen kaarella.

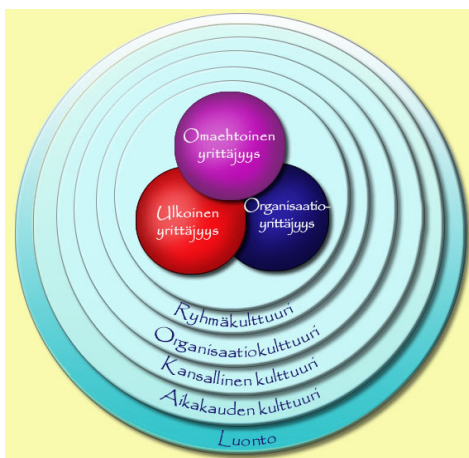
### 3.3 Yrittäjyyden muodot

Yrittäjyydelle on historiansa aikana kehittynyt rakentunut kolme erilaista muotoa, jotka ovat vuorovaikutuksessa toinen toistensa kanssa ja vaikuttavat toinen toistensa kehitykseen. Yhdessä ne muovaavat yrittäjyydelle otollista maaperää, joka antaa yksilölle mahdollisuuksia yhä enemmän vaikuttaa omaan toimintaansa ja tehdä valintoja omasta tulevaisuudestaan. Yrittäjyyden muotoja ovat omaehtoinen yrittäjyys, ulkoinen yrittäjyys ja organisaatioyrittäjyys. Näiden taustalla vaikuttavat kulttuuri ja luonto. Kun yhteiskunnassamme vallitsee yrittäjämäinen kulttuuri, se muovaa näkemystämme ihmisestä ja maailmasta. Yhteiskunnan näkemys ilmenee sen oppimisjärjestelmien ja sisältöjen kautta. Näin ollen omaehtoinen yrittäjyys ja siihen liittyvä pedagogiikka muodostavat kulmakiven yrittäjyydelle. Yrittäjyyskasvatus liittyy kaikkiin yrittäjyyden muotoihin ja yhdistää yrittäjyyden ominaisuudet, muodot ja tasot oppimiseen (Kyrö 2006).

Koiraselle (1993, 11-14) yrittäjyys on ajattelu- ja toimintatapaa, jonka hän jakaa ulkoiseen yrittäjyyteen (omistajayrittäjyys) sekä sisäiseen yrittäjyyteen (yrittäjämäinen työnteko toisen palveluksessa). Ennen kaikkea yrittäjyys on yksilön suhtautumista työn tekoon, mutta myös yhteisön vire, henki, ilmapiiri ja kulttuuri vaikuttavat asiaan. Lisäksi yrittäjyyteen kuuluu joustavuus, kehitysmuotoisuus, muutospotentialisuus sekä muuntautumiskyky. Koirasen mukaan henkistä kasvua yrittäjyyteen voidaan kehittää ja kouluttaa, jolloin on kiinnitettävä yhtäaikaista huomiota sekä valmius (tiedot ja taidot) että tahtotekijöihin (mm. motivaatio, arvot ja asenteet). Myöhemmin Koiranen on laajentanut käsitystään yrittäjyydestä myös kolmanteen muotoon. Koirasella ja Ruohotiellä (2001, 103) yrittäjyyskäsitystä hallitsevat ihmisen tai ihmisjoukon ajattelun, toiminnan tai työhön suhtautumisen tavat. He jaottelivat erilaiset yrittäjyyden ilmenemismuodot seuraavasti:

1. ulkoinen yrittäjyys, joka tarkoittaa oman liiketoiminnan käynnistämistä ja toteuttamista
2. sisäinen yhteisöllinen yrittäjyys, joka tarkoittaa työyhteisön kollektiivista, yrittäjämäistä ajattelua sekä työntekoon liittyvää toiminta- ja suhtautumistapaa
3. omaehtoinen yrittäjyys, joka tarkoittaa yksilön tasolla ilmenevää yrittäjämäistä ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapaa työn tekoon

Kyrön yrittäjyyden muodoissa yrittäjyys sai postmodernin murroksessa kolme asuinsijaa (ulkoinen, sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys), jota ovat postmoderniin tapaan synergisessä, päällekkäisissä ja limittäisissä suhteissa toinen toisiinsa (kuvio 2). Yksilön rooli muuttuu työnjaon ja organisaatioistumisen tuotteena. Sen merkitys liittyy yksilön omaan kehityskertomukseen, hänen käyttäytymiseensä, asenteisiin ja tapaisiin toimia. Uudenlainen postmodernin maailman toimintamalli on jokaiselle lankeava omaehtoinen yrittäjyys, jolloin jokainen joutuu yrittäjämäisesti etsimään paikkansa ja huolehtimaan osaamisestaan niin oppimisessa, sosiaalisessa elämässään kuin työelämässään. (Kyrö 1998, 118 - 134).



KUVIO 2. Yrittäjyyden muotojen synergisyys, päällekkäisyys ja vuorovaikutus. Kyrö (1998, 119.)

Yrittäjyys voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, jotka käyvät vuoropuhelua keskenään ja ympäröivän yhteiskunnan kulttuurin ja luonnon kanssa. Nämä yrittäjyydenmuodot voidaan siis jaotella omaehtoiseen yrittäjyyteen, jota voidaan kutsua myös yrittäjämäiseksi toimintatavaksi ja suhteeksi työntekoon. Toinen muoto on ulkoinen yrittäjyys, jolloin yksilö on pienyrityksen omistaja tai johtaja eli siis liiketoiminnan toteuttaja. Kolmas muoto eli sisäinen yrittäjyys on yksilön kollektiivinen toimintatapa.



Yrittäjäkasvatuksen pedagogisena lähtökohtana ovat oppijoiden erilaisuus ja omakohtaiset kokemukset. Gibb kuvaa yrittäjyyskasvatuksen olevan yksilön tietoja, taitoja ja valmiuksia, jota luovuus ja riskinotto-kyky sekä ympäristön havainnointi muovaavat yrittäjämäiseksi toiminnaksi (Gibb 2002).

### 3.4 Omaehtoinen yrittäjyys

Alun perin 1100-luvulta 1700-luvulle yrittäjyys on merkinnyt yksilöä ja hänen erityislaatuista toimintatapaansa. Yrittäjyydellä kuvattiin seikkailijaa ja riskin ottajaa, projektinomaisten toimeksiantojen suorittajaa. 1700-luvulla valistuksen ajan viitoittamana yrittäjyys alkoi saada uutta merkitystä. Yrittäjyydellä alettiin kuvata myös laajempia yhteiskunnan muutoksia ja uudenlaisia omistamisen ja työnteon muotoja. Perinteisen syntymän kautta perityn aseman sijasta yrittäjyydellä kuvattiin toimintaa, jossa yksilö loi oman tulevaisuutensa. Olennaista oli kyky uskaltaa heittäytyä uuteen ja tuntemattomaan tilanteeseen. Siihen liittyi kokonaisvaltainen ympäristön havainnointi, jonka seurauksena voitiin yhdistellä vanhaa tehokkaammalla tavalla. Riskin lisäksi yrittäjyyteen liittyi tarvittavien tuotantotekijöiden ja muiden voimavarojen koordinointi ja niistä neuvottelu ympäristön kanssa (Kyrö 2001).

### 3.5 Ulkoinen yrittäjyys

Kyrön (2001) mukaan teollistumisen edetessä yrittäjyys tarkoitti yhä useammin pienyritystä, jossa yrittäjä on pienyrityksen omistaja ja johtaja. Joskus ajateltiin, että yrittäjä itsessään ei ollut kovin merkityksellinen, vaan pienyritys oli keskeisin yrittäjyyden kuvauskohde. Näin yrittäjyyden toinen muoto, ulkoinen yrittäjyys sai oman käsitteensä.

Ulkoisella yrittäjyydellä tarkoitetaan konkreettisen yrityksen omistamista ja johtamista. Tämän tyyppiseen yrittäjyyteen liittyy paljon erilaisia toimintoja aina yrityksen liikeidean suunnittelusta, markkinointiin, tavaroiden ja palvelujen tuotantoprosessin hallintaan, talouden suunnitteluun kuten budjetointiin, hinnoitteluun ja rahoitukseen sekä henkilöstön johtamiseen. Näiden merkitykset vaihtelevat yrityksen elinvaiheen, liikeidean luonteen ja yrittäjän persoonallisuuden suhteen. Ammatillisessa koulutuksessa on painopiste ollut ulkoisen yrittäjyyden osa-alueissa (Kyrö 2001).

### 3.5 Organisaatioyrittäjyys

Kolmas yrittäjyyden muoto, organisaatioyrittäjyys syntyi kun haluttiin muuttaa organisaatioiden toimintatapa yrittäjämäiseksi. Siinä tavoitellaan hierarkkisen, byrokraattisen ja ylhäältä ohjatun toiminnan muuttamista. Kyseessä on suhteellisen uusi 1900-luvun loppupuolen käsite, joka on vasta saamassa muotoaan. Organisaatioyrittäjyys muuttuu kulttuurin muuttuessa ja siksi onkin tärkeää ymmärtää, että organisaatiolla on menneisyys. Organisaatioyrittäjyydellä tarkoitetaan organisaation kollektiivista yrittäjämäistä toimintaa. Sillä viitataan siihen, miten yrittäjyyden piirteet toteutuvat koko organisaation toiminnassa. Organisaation yrittäjämäinen toiminta on sidoksissa kahteen muuhun yrittäjyyden muotoon, omaehtoiseen ja ulkoiseen yrittäjyyteen. Yhdessä nämä yrittäjyyden muodot voivat rakentua luovaksi yrittäjämäiseksi yhteiseksi, konkreettiseksi yrittäjyyskulttuurin muodoksi. Kaikki yrittäjyyden muodot ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja muovaavat toinen toistaan (Kyrö 2001).

Voidakseen ymmärtää ja vaikuttaa organisaatioyrittäjyyteen on tärkeää määritellä ja ymmärtää käsitteet kulttuuri ja organisaatio. Kulttuuri on inhimillisen toiminnan tuloksena syntyvä kollektiivinen historia. Se on eräänlainen perimä, joka välittyy tai välitetään nykyisyyden kautta tulevaisuuteen. Kulttuuri on käyttäytymistä, jonka ihminen oppii elämänsä kuluessa. Organisaation idea perustuu siihen, että yksilöt eivät yksinään pysty tyydyttämään tarpeitaan ja tavoitteitaan. Pystyäkseen tähän he kokoontuvat yhteen ja organisoituvat tai tulevat organisoiduksi jollain tavalla (Kyrö 1998).

Luukkainen ja Wuorinen (2002, 12-14) erottavat toisistaan ulkoisen (yrittäjätoiminta) ja sisäisen yrittäjyyden, joka liittyy henkilön asenteisiin itseään, ympäristöönsä ja työtään kohtaan. Se voi myös ilmetä toisen palveluksessa tapahtuvassa työskentelyssä, mutta se on nykyisten ja nähtävillä olevien kehitysuuntien vuoksi koulutuksen keskeisimpiä tavoitteita kaikilla koulutusasteilla ja kaikissa koulutusmuodoissa. Korostus yrittäjyyteen kasvamisessa on siis sisäisen yrittäjyyden (yrittävyyden) ensisijaisuudessa. Sisäiseen yrittäjyyteen lasketaan kuuluvaksi, määrittelijästä riippuen: omatoimisuus, aktiivisuus, sitoutuminen, itseohjautuvuus, elämänikäinen oppiminen, sopeutumiskyky, hyvä työn hallinta, tuloksellisuus ja tavoitteellinen toiminta, vastuu, rohkeus ja uskallus ja päämäärätietoisuus. Lisäksi yritteliäällä ihmisellä on tarve suoriutua itsenäisesti ja oma-aloitteisesti tehtävistään.

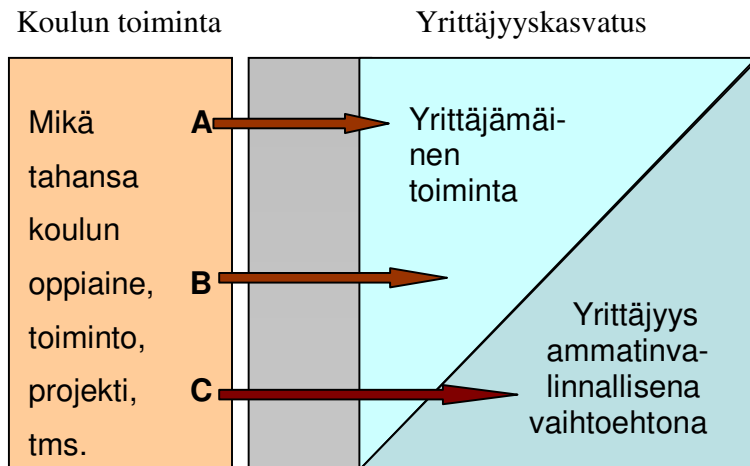
Kyrö (1998) esittää usean tutkijan näkemyksiä sisäisestä yrittäjyydestä. Kyrön mukaan Pinchotin ja Schumpeterin mukaan suuressa yrityksessä yrittäjämäisesti toimivia ryhmiä, jotka pystyvät luomaan uutta innovatiivisesti ja toimimaan organisaation jäykkyydestä huolimatta. Gifford Pinchotin termi ”intrapreneur” tarkoittaa yrityksen sisäistä yrittäjyyttä erotuksena ”entrepreneur” termistä, joka hänen mukaansa viittaa organisaation ulkopuoliseen yrittäjyyteen. Kyrön (1998) mukaan Petrin tulkitsee sisäisen yrittäjyyden yksilön ja pienryhmän innovatiivisena toimintana organisaatiossa (Kyrö 1998, 116).

### 3.7 Yrittäjyyskasvatuksessa yrittäjyyden opettamisen alue ja käsite

Yrittäjyyskasvatuksen taustalla olevaa yrittäjyyttä on määritelty monella tavalla. Ristimäen (2004) kirjassa Casson erittelee kaksi yrittäjyyden määrittelemisen lähestymistapaa, jotka ovat funktionaalinen ja indikatiivinen lähestyminen. Yrittäjyyden funktionaalinen määritelmä nimeää yrittäjiksi ne, jotka suorittavat tiettyä talouden funktioita. Nämä funktiot voi olla varsin abstrakteja, esimerkiksi uusien innovaatioiden tuottaminen jne. Funktionaalisen yrittäjyyden määritelmät ymmärtävät yrittäjyyden laajempänä ilmiönä kuin indikatiiviset määritelmät. Yrittäjyys nähdään yrittäjämäisenä ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapana, joka voi kanavoitua joko ulkoisena tai sisäisenä yrittäjyytenä (Ristimäki 2004, 24). Funktionaalinen yrittäjyys, yrittäjämäinen toiminta näyttäisi olevan lähempänä yleisivistävän koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita.

Yrittäjyyden indikatiiviset määritelmät määrittelevät yrittäjyyden konkreettisten tunnusmerkkien avulla, esimerkiksi yrittäjän legaalinen status jne. Indikatiivinen yrittäjyys viittaa ulkoiseen yrittäjyyteen ja yrittäjän ulkoisiin tunnusmerkkeihin. Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteet erottautuvat indikatiivisesta yrittäjyydestä siitä huolimatta, että ulkoinen yrittäjyys on olennainen osa yrittäjyyskasvatusta. Ulkoinen yrittäjyys ei voi olla yrittäjyyskasvatuksen tärkein osa, koska oppilaat ovat ajallisestikin kaukana ulkoisesta yrittäjyydestä. Ristimäen mukaan yrittäjyyskasvatuksen painopisteen ja tavoitteen tuleekin olla ensisijaisesti muualla kuin ulkoisessa yrittäjyydessä. Hän toteaa, että yrittäjämäinen toiminta (funktionaalinen yrittäjyys) ilman ulkoiseen ja sisäiseen yrittäjyyteen liittyviä yritystoiminnan omistussuhteita näyttäisi tarjoavan yrittäjyydestä määritelmän, joka soveltuisi koulun ja sen opetussuunnitelmien mukaisen yrittäjyyskasvatuksen ja sen seurauksena käytäntöjen perustaksi. (Ristimäki 2004, 25.)

Koulun yrittäjyyskasvatuksen yrittäjyys-käsitteen pohdinnasta voidaan johtaa koulun yrittäjyyden opettamisen ja kasvattamisen alue, jota Ristimäki kuvaa graafisesti (kuvio 3) seuraavasti:



KUVIO 3. Koulun yrittäjyyskasvatukseen liittyvä toiminta (Ristimäki 2004, 26)

Kuviosta 3 havainnollistuu yrittäjyyskasvatuksen toiminta-alue, kuvion oikeanpuoleinen laatikko, sekä koulun minkä tahansa toiminnan, vasemmanpuoleinen laatikko, integraatio yrittäjyyskasvatukseen. Karkeasti ottaen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet voidaan jakaa kahteen osaan. Ensin yrittäjyyskasvatuksen avulla on tarkoitus edistää oppilaiden yrittäjämäistä toimintaa. Toiseksi tavoitteena on tuoda yrittäjyys esiin yhtenä varteenotettavana ammatinvalintavaihtoehtona (Ristimäki 2004, 26).

Tulevaisuudessa Ristimäen mukaan on entistä todennäköisempää, että yrittäjyys on vaihtoehto ammatinvalintatilanteessa. Ristimäki uskoo, että oikeanlaisen yrittäjyyskasvatuksen kohteena olleista opiskelijoista yhä suurempi osa jossakin työuransa vaiheessa vakavasti harkitsee ko. vaihtoehtoa ja siten entistä useampi päätyy myös yrittäjäksi. Yrittäjyyskasvatuksen avulla epäluulot ja epätietoisuus hälvänevät ja kynnyks ryhtyä yrittäjäksi madaltuu (Ristimäki 2004, 27).

Tiedon myötä kynnyks todennäköisesti madaltuu ja ennakkoluulot saattavat hälventyä, mutta tärkein kysymys onkin, että minkälaista on Ristimäen mainitsema oikeanlainen yrittäjyyskasvatus. Kuvion 3 mukaan erillisprojektit esimerkiksi voisivat olla toimintaa, jonka kautta pyritään vaikuttamaan eri tavoin oppilaiden yrittäjämäiseen toimintaan. Tällöin yrittäjyyskasvatus voi olla minkä tahansa oppiai-

neen tai toiminnan sisällä tapahtuvaa menetelmällistä yrittäjyyden edistämistä. Toisaalta eri oppiainesten sisällä voidaan pohtia miten eri tavoin oppilas voi saada kosketuksen yrittäjyyteen ammatinvalinnallisessa mielessä. Koulun toiminnassa tulisikin yhdistää sekä yrittäjämäisen toiminnan edistäminen että yrittäjyyden huomioiminen ammatinvalintakysymyksenä (Ristimäki 2004, 27).

### 3.8 Yrittäjämäinen toiminta ja yrittäjyys yrittäjyyskasvatuksen taustalla

Yrittäjämäinen toiminta on Ristimäen mukaan yrittäjyyskasvatuksen olennaisin piirre ja lähtökohta. Hänen mukaansa innovatiivisuus, riski ja sen hallinta sekä katalysaattorina toimiminen ovat puolestaan kokonaisuuksia, jotka luonnehtivat yrittäjämäistä toimintaa ja ovat yrittäjyyden funktioita. Oppilaitosten kannalta on tärkeää miettiä miten yrittäjämäiseksi määriteltyä toimintaa voisi koulussa edistää. Innovatiivisuus käsitetään ja liitetään usein vain esimerkiksi uusiin tuotteisiin, palveluihin tai uusiin markkinoihin. Oppilaitoksissa uudet toimintatavat ovat keskeisintä innovatiivisuutta. Ristimäki toteaa, että innovatiivinen toiminta on kaikkea eteenpäin menevää kasvuhakuista toimintaa. Yrittäjyyskasvatuksesta voi tulla koulua koskeva innovaatio, mutta se edellyttää, että opettajat tekevät siitä sellaisen (Ristimäki 2004, 28). Ilman opiskelijoiden aktiivista mukanaoloa ja vastuunkantoa ei synny yrittäjämäistä toimintaa.

Innovatiivisuuteen ja yrittäjyyteen liittyy aina riski ja riskin hallinta. Ristimäen mukaan yrittäjyyskasvatuksen tulisi kehittää keinoja ja valmiuksia taloudellisen, sosiaalisen ja psykologisen riskin arvioimiseen ja hallitsemiseen. Tässä suhteessa yrittäjyyskasvatuksen vähimmäisvaatimus on auttaa opiskelijaa tiedostamaan näiden riskien olemassaolo, jotta niitä voi omalta kohdaltaan arvioida. Tärkeä kysymys onkin, miten koulussa voidaan tarjota tilaisuuksia ja mahdollisuuksia harjoitella riskinottoa. Siirtämällä vastuuta entistä enemmän oppilailla ja luomalla kannustava ja turvallinen ilmapiiri riskinottoa voidaan koulussa eri toiminnoissa ja oppitunneilla luontevasti harjoitella. Katalysaattorina toimiminen tarkoittaa Ristimäen mukaan sitä, että uudet ideat ja toiminnot vaativat toteutuakseen toimeenpanoa. Toimeenpanoon tarvitaan ihmisiä ja heidän välistä yhteistä työpanostaan. Yrittäjämäinen toiminta edellyttää siis verkostoitumista ja tiimityötä (Ristimäki 2004, 32). Koulussa toimeenpano jää usein samojen henkilöiden, useimmiten henkilökunnan, vastuulle.

### 3.9 Yrittäjyyskasvatus – enemmän metodi kuin sisältö

Ristimäki pohtii sitä, että pitääkö ulkoista ja sisäistä yrittäjyyttä erotella toisistaan, koska hänen tutkimuksensa mukaan koulussa halutaan painottaa sisäistä yrittäjyyttä ja sanoutua jyrkästi irti ulkoisesta yrittäjyydestä. Olennaisinta olisi edistää koulussa yrittäjämäisiä ominaisuuksia ja miettiä sitä, miten koulu voisi tukea ja vaikuttaa siihen, että oppilaasta kasvaa toimintatavoiltaan, persoonaltaan ja ominaisuuksiltaan ihminen, joka pärjää tulevaisuuden työelämässä. (Ristimäki 2004, 47.) Yrittäjämäisyyden kehittämisen ja kehittymisen yhteydessä ei lähdetä siitä, että yrittäjämäistä persoonaa tai ominaisuuksia tulisi tai voitaisiin suoraan opettaa. Yrittäjämäisyyden kehittämisen ja kehittymisen yhteydessä ei lähdetä siitä, että yrittäjämäistä persoonaa tai ominaisuuksia tulisi tai voitaisiin suoraan opettaa. Kysymys on mitä suurimmassa määrin siitä, että pystytäänkö luomaan olosuhteet, jossa oppilas voi jo hänessä olevia ominaisuuksia kehittää. Koulun ja kasvatuksen kautta emme saa vähentää ko. ominaisuuksien olemassaoloa vaan luoda edellytyksiä niiden edistymiselle. Tällöin ei puhuta opettajan opettamisesta vaan lähinnä oppilaan oppimisesta ja kehittymisestä. Opettajan rooli on oppilaan ohjaus ja oppimaan saattaminen (Ristimäki 2004, 65). Yrittäjyyskasvatus tulee koulussa nähdä enemmän metodina, joka kattaa kaiken toiminnan kuin opetuksen sisältönä.

Menetelmällisistä lähtökohdista katsottuna yrittäjyyskasvatus tukee yleisesti kouluopetuksen tavoitteita. Ristimäki (2004) toteaa, että yrittäjyyskasvatuksella on myös oma erityisalueensa koulun piirissä. Liiketoimintaan ja ulkoiseen yrittäjyyteen liittyvä toiminta on se yrittäjyyskasvatuksen omin alue, johon opetussuunnitelman laatija on myös kiinnittänyt huomionsa. Tulevaisuuden työelämän toimintaympäristö on sellainen, jossa ulkoinen yrittäjyys on yhä suuremmalle osalle tämän päivän koululaisista ja opiskelijoista yhä todennäköisempi työnteon muoto. Tämä todennäköisyys on koulun myös huomioitava, sillä peruskoulun ja lukion tulee lain mukaan antaa oppilaille heille elämässä tarpeellisia tietoja taitoja. Lisäksi peruskoulu- ja lukiolaissa todetaan, että opetus tulee järjestää siten, että se antaa oppilaille yhteiskunnan ja työelämän, ammatinvalinnan jatko-opintojen kannalta tarpeellisia valmiuksia. Tämä asettaa koululle mm. yrittäjyyden suhteen ison haasteen ja koulun tulee ottaa tämä huomioon opetustoiminnassaan kyetäkseen tutustuttamaan oppilaan riittävässä määrin myös yrittäjyyteen.

Ristimäki toteaa, että opettajien käsitykset yrittäjyyskasvatuksesta ovat kuitenkin muuttuneet ja kehittyneet yrittäjyyskasvatustietoisuuden lisääntyttyä. Ajattelun kehitystä kuvataan taulukossa 1 seuraavasti.

**TAULUKKO 1. Opettajien käsitykset yrittäjyyskasvatuksesta**

Taso 1:	kaupalliset aineet yrittäjyydeksi
Taso 2:	yrittäjyysilmiön aito teoreettinen tieto
Taso 3:	menetelmien tukema käyttäytymisen muutos
Taso 4:	koulu yhteisö yrittäjyyteen sosiaalistavana yhteisönä

Taso 2 kuvaa yrittäjyyskasvatuksen ymmärryksen kehittymistä ja teoreettisen pohdinnan etenemistä. Tässä vaiheessa yrittäjyys pyritään ymmärtämään laajemmin ja siten paremmin koulun toimintaan ja tehtävään soveltuvasti. Taso 3 kuvaa ajattelua, jonka kautta yrittäjyys on nähtävä enemmän opetuksen metodisena kuin sisällöllisenä aihealueena. Taso 4 kuvaa nykyhetken pyrkimystä ymmärtää yrittäjyyskasvatus koko yhteisöä koskevana sosiaalistavana tehtävänä, jossa koulun toimintakulttuurissa on otettu huomioon yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet ja niiden toteutuminen (Ristimäki 2004, 130). (Luukkainen & Vuorinen 2002, 162) esittävät taulukossa 2 Allan Gibb:n kuvauksen perinteisen ja yrittäjämäisen oppimisen eroista.

**TAULUKKO 2. Yrittäjämäisen ja perinteisen oppimisen erot.**

<u>Perinteinen</u>	<u>Yrittäjämäinen</u>
Oppiminen ainoastaan opettajalta	Opitaan toinen toisiltaan
Passiivinen rooli kuuntelijana	Tekemällä oppiminen
Oppiminen kirjoitetuista teksteistä	Oppiminen keskustelujen ja väittelyiden kautta
Oppiminen opettajan luomien kokonaisuuksien kautta	Oppiminen löytämisen ja omien kokeilujen kautta

(jatkuu)

**TAULUKKO 2 (jatkuu)**

<u>Perinteinen</u>	<u>Yrittäjämäinen</u>
Oppiminen yhden henkilön palautteesta	Oppiminen usean henkilön palautteesta
Oppiminen hyvin organisoiduissa ja aika- taulutetussa ympäristössä	Oppiminen joustavassa, epämuo- dollisessa ympäristössä
Oppiminen ilman välittömiä tavoitteita	Oppiminen selkeiden tavoitteiden alaisena
Toisilta kopioiminen ei toivottua	Opitaan myös toisilta lainatuista
Pelätään virheitä	Opitaan virheistä
Opitaan muistiinpanoista	Opitaan ratkaisemalla ongelmia

(Luukkainen & Vuorinen 2002, 162).

Yrittäjyyteen oppimisessa tärkeätä on, että siihen opitaan sekä yrittäjämäisen pedagogiikan (miten) että yrittäjyyden kannalta hyödyllisten oppisisältöjen (mitä) avulla ja alusta asti huomioidaan myös kehittyminen yrittäjyydelle suopeiden arvojen ja asenteiden (miksi) suhteen (motivatioon perustuva yrittämiselle ja yrittäjyyteen kasvamiselle).

Luukkaisen ja Vuorisen mukaan (2002, 9) yrittäjyyskasvatuksella pyritään siihen, että kasvavalla on työkäiseksi vartuttuaan kykyä ja uskallusta etsiä ja löytää keinoja vastata omasta ja läheistensä hyvinvoinnista. Se on sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden, yrittäjämäisen käyttäytymisen kehittämistä ja edistämistä sekä yksilössä että organisaatiossa. Yrittäjyyskasvatus tulee ensisijaisesti nähdä pyrkimyksenä tehdä oppimisen ja sitä tukevan koulutuksen avulla yrittäjämäisestä elämäntilanteesta osa toimintaa, jonka perusteella syntyy myös yrityksiä ja samalla jo toimivat yritykset ja muut työyhteisöt uudistuvat ja kehittyvät innovatiivisemmiksi ja laadukkaammiksi, jopa tuottavammiksi.



## 4 AIKUISKOULUTUS

### 4.1 Ammatillinen aikuiskoulutus

Kaikkiin ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin liittyy sisäisen yrittäjyyden ammattitaitovaatimukset. Yrittäjyysosan ammattitaitovaatimukset liitetään kaikkiin uusiin ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin pakollisina, vaihtoehtoisina tai vapaasti valittavina ammattitaitovaatimuksina ja olemassa oleviin tutkinnon perusteisiin siinä tahdissa kuin tutkintojen perusteet uudistetaan.

Kaikki 44 aikuiskoulutuskeskusta toteuttavat omalla tavallaan yrittäjyyskasvatusta. Kaikilla on yhteinen historia ja 1990-luvulla tapahtunut nopea siirtyminen omiksi tulosvastuullisiksi yksiköiksi. Aikuiskoulutussektori oli tässä suhteessa hyvin uudessa tilanteessa. Opettajat olivat tottuneet turvalliseen toimintaympäristöön, jota oppilaitosten ulkopuolisen yhteiskunnan muutokset eivät ole juuri häirinneet, ainakaan kovin nopealla aikajänteellä. Tietyn tasoisella staattisuudella oli aikuiskoulutuksessa kuitenkin oma myönteinen merkityksensä. Pitkäjänteiselle tavoitteenasettelulle ja suunnittelulle oli eduksi, ettei kaikkiin aikuiskoulutukseen kohdistuviin vaatimuksiin ja muutoksiin välittömästi tarrauduttu. Kuitenkin oli selvää, että oppilaitosten yhteistyön ulkopuolisen yhteiskunnan eri toimijoiden kanssa oli lisääntyvä ja tiivistävä. Ehtoina tälle olivat mm. opettajien lisääntyvä tieto työhön kohdistuvista muutoksesta, muuttuvista osaamisvaateista, talouden lainalaisuuksista ja taloustilanteista sekä yhteiskunnan suunnittelutyöstä (Vaso 1998).

### 4.2 Ammatillisen koulutuksen työelämän palvelu- ja kehittämistehtävä

Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain perusteella koulutuksen järjestäjien tulee toimia yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän kanssa. Ammatilliseen lisäkoulutukseen voi tarpeen mukaan liittyä alan palvelu- ja kehittämistoimintaa. Lainsäädäntö luo hyvät edellytykset verkostomaiseen koulutukseen ja koulutusta tukevan työelämän palvelu- ja kehittämistoiminnan järjestämiseen sekä mahdollistaa myös erikoistumisen ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Työelämän palvelu- ja kehittämistehtävä on tulevaisuudessa yhä oleellisempi osa kaikkea ammatillisen koulutuksen järjestämistä.

Toimivuuden kannalta on välttämätöntä, että paikallisella tasolla voidaan jatkossakin päättää yhteistyössä työelämän ja alueen koulutuksen järjestäjien kanssa työnjaosta, painotuksista ja erikoistumisesta työelämän palvelu- ja kehittämistehtävistä.

Nykyisin koulutukselta odotetaan selvästi viime vuosikymmentä aktiivisempaa otetta niin koko yhteiskunnan kuin työelämänkin kehittämisessä. Tämä on kannustanut oppilaitoksia avautumaan ulospäin ja samalla se muuttanut opettajan toimintatapaa voimakkaasti yhteistoiminnan suuntaan. Opettajat ovat kokeneet, että heihin on kohdistunut suurempia vaatimuksia, kuin mihin he ovat kouluttautuneet. Opettajat ovat rekrytoituneet toisenlaiseen työhön ja toisenlaisessa kulttuurissa, kuin missä nyt ollaan ja mihin näytetään oltavan menossa. ”Opetuksen organisointimuodot, käsitykset opiskelusta ja oppimisympäristöistä ovat muuttuneet erityisesti aikuiskoulutuksessa. (Pantzar 1993). Oppilaitoksissa työskentelevillä on uudistavan muutosagentin roolivaatimus (vert. edellä uudistava, emansipatorinen ja innovatiivinen oppiminen). Tämä edellyttää opettajalta jatkuvaa tilanteen tasalla oloa suhteessa muuttuvaan toimintaympäristöön sekä jatkuvaa itsensä kehittämistä ja uuden oppimista.” (Vaso & Vertanen 2000, 100.)

Monia opettajia on kalvanut pelko, että he ovat koulun toimintaan vaikuttavien kulttuuristen muutosten myötä menettäneet otteen työhönsä. Yhtenä merkittävistä haasteista on yhteistyö oppilaitoksen ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Koulutuksen tehtävä antaa valmiuksia elämää varten, joten yhteistyö välttämätöntä. Tällöin työelämän kehityssuuntien tunteminen on välttämätöntä. Tällä hetkellä vaikuttavista suurista kehityssuunnista, tärkeimpiä on tietotyön osuuden kasvu ja siitä kumpuavat haasteet koulutukselle. Tältä osin opettajat tarvitsevat perus- ja täydennyskoulutussisältöjen uudistamista, mutta ennen kaikkea he tarvitsevat aiempaa laajempaa, syvällisempää ja tiiviimpää vuorovaikutusta koulutusmaailman ulkopuolisten tahojen kanssa.

Aikuiskoulutuskeskuksien on vastattava elinkeinoelämän nopeasti muuttuviin koulutustarpeisiin. Enää ei voida edetä historiassa luoduilla kurssimalleilla, vaan koulutuksen luonne on muuttunut dynaamisemmaksi: on kehitettävä uutta ja ratsastettava muutoksella. Yhdessä ammatillisen koulutuksen muutoksen kanssa (uudet opetussuunnitelmien perusteet, näyttötutkinnot, Noste-ohjelmat) haasteista ei ole ollut puutetta. Muuttuneet olosuhteet edellyttävät muutoksen kohdentamista ennen kaikkea omaan toimintaan. Vaarana muutoksissa on se, että tuloksen tekeminen muuttuu pääasiaksi

ja henkilöstöllä ei jää aikaa aikuiskoulutuskeskusten omalle kehittämiselle (Vaso 1998, 89).

#### 4.3 Yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus Suomen koulujärjestelmissä

Yrittäjämäisten kansalaisten kasvattaminen on nostettu yhdeksi tavoitteeksi Euroopan Unionissa. Kansallisella tasolla Suomi on ainoana Euroopan Unionin jäsenmaana sitoutunut yrittäjyyden opettamiseen läpi koulujärjestelmän. Lähes kaikissa näyttötutkintoina toteutettavissa ammatti- ja erikoisammattitukinnoissa yrittäjyys on valinnainen tutkinnon osa.

Hallituksen yrittäjyyden politiikkaohjelman tavoitteena on yritteliäs yhteiskunta. Yrittäjyyttä pyritään tukemaan erilaisissa käytännön hankkeissa. Yksi käytännön hankkeista on yrittäjyyskasvatus ja yrittäjäneuvonta. Kansalaisten valmiuksia ryhtyä halutessaan yrittäjiksi lisätään yrittäjyyskasvatuksen ja -koulutuksen keinoin sekä liiketoimintaosaamista vahvistamalla. Tavoitteena on lisätä yrittäjyyden houkuttelevuutta yhtenä uravaihtoehtona. Yrittäjyyden ja yritystoiminnan osaamis pohjan vahvistaminen kattaa koko koulutusjärjestelmän (Yrittäjyyden politiikkaohjelma 7.4.2004). Yrittäjyyskasvatuksen tulisi näkyä kaikessa kasvatuksessa ja koulutuksessa. Sen tulisi integroitua muuhun oppisisältöön ja opetusmenetelmien tulisi näin olla yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä toimintatapaa tukevia.

Mitä yrittäjyyskasvatuksella tarkoitetaan ja miten se määritellään? Kysymys voidaan helposti esittää missä tahansa koulutuksen kentällä. Kaikki kouluttajat ja kasvattajat myöntävät termin tuttuuden, mutta määrittäminen on vaikeaa. Best-raportissa (11/2002) yrittäjyyskasvatuksella tarkoitetaan yrittäjyysasenteisiin ja taitoihin suuntautuvaa kasvatusta sekä yrityksen perustamista varten annettavaa koulutusta. Pia-Leena Leskinen (2001) toteaa artikkelissaan, että yrittäjyyskasvatuksessa olennaista on oppijoiden oma toiminta ”action”. Tätä tukee erityisesti kokemuksellinen oppiminen, koska se on jatkuvaa, kokemuksiin perustuva prosessi, jossa oppiminen vaatii ristiriitojen ratkaisua (Kolb 1984, 26).

#### 4.4 Yrittäjä käyttää erilaisia oppimistyyliä.

Yrittäjyyskasvatuksessa ei ole olemassa yhtä oikeaa toteutustapaa vaan se on aina kontekstisidonnainen yhteistoiminnallinen prosessi. Kokemuksellisen oppimisen kautta voidaan yhdistää järkevällä tavalla sekä käsitteoreettinen että havaintoihin ja konkreettisiin kokemuksiin perustuva oppiminen. Immanuel Kant muistuttaa että käsitteet ilman havaintoja ovat tyhjiä ja vastaavasti havainnot ilman käsitteitä ovat puolestaan sokeita. Pelkkien käytäntöjen opettelemisen riskinä on se, että monet käytännöt vanhenevat nopeammin kuin hyvät teoriat.

”Hyvä teoreettinen yrittäjyysosaaminen lievittää (käytännön) tietojen ja taitojen ja vanhentumisen ongelmia ja luo samalla hyvän perustan oppia uusia käytäntöjä.” (Koiranen ja Ruohotie 2001, 108.)

Pk – yrityksiin joihin liitetään usein durhamilainen yrittäjyyskäyttäytyminen sille määritellyt piirteet. Näitä piirteitä ovat itsenäisyys ja oma-aloitteisuus, tavoitehakuisuus, epävarmuuden ja riskialttiin toimintaympäristön sietokyky, luova ongelmien ja ristiriitojen ratkaisu, halu tilaisuuksien etsimiseen, sitoutuminen, asioiden ja tehtävien loppuunsaattaminen sekä kyky vaikuttaa asioihin. ”Yrittäjyyteen kasvamisessa tekemällä oppimisen ja kokemuksellisen oppimisen pedagogiikka tarjoavat luontevat lähtökohdat. Yrittäjämäinen koulu tai yritys oppimisympäristönä mahdollistavat monipuoliset oppimisvirikkeet näiden kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi. Kokemuksellinen oppiminen yhdistää empirismin ja konstruktivismin oppimiskäsitykset siten, että arkielämän kokemukset ja käsitteellinen ajattelu tukevat toisiaan, mikä tarjoaa hyvät lähtökohdat ns. reflektiiviseen oppimiseen.” (Koiranen ja Ruohotie 2001, 111.)

#### 4.5 Yrittäjyyskasvatus aikuiskoulutuksessa

Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on aktiivisen toimintatavan ja selviytymistapojen harjaannuttaminen. Keskeisenä asiana nähdään johtajuus oman itsensä suhteen. Laajalla näkökulmalla ajateltuna yrittäjyyteen kuuluu koulutuksellisesti kaksi osatekijää; taitotieto ja asenteet. Luukkainen & Vuorinen (2002, 15) on sitä mieltä, yrittäjyyskasvatus tulee ensisijaisesti nähdä pyrkimyksenä tehdä oppimisen ja sitä tukevan koulutuksen avulla yrittäjämäisestä elämänotteesta osa toimintaa. Tavoitteena on työkäisenä kyky ottaa elämänsä haltuun ja uskaltaa ja löytää keinoja vastata omasta ja

läheistensä hyvinvoinnista. Gibb (1993) tuo esiin, että yksilöt voivat olla kaikilla elämänalueilla yrittäjämäisiä, mitä voidaan edistää koulutuksella. Muuttuvassa maailmassa itseluottamus, kyky sietää epävarmuutta joustavasti sopeutuen sekä kyky arvioida ja hallita riskejä ovat merkittäviä ominaisuuksia (Leskinen 1999, 312). Aikuiskoulutuksessa yrittäjäyyskasvatuksessa ei ole kysymys uusien arvojen ja tavoitteiden nimeämisestä. Luukkaisen & Vuorisen (2002, 16) mukaan kysymys on kahdesta asiasta: Ensinnäkin kysymys on sen tiedostamisesta, että em. tavoitteet liittyvät myös yrittäjämäiseen elämän- ja työasenteeseen ja että niillä on keskeinen merkitys sekä toimittaessa itsenäisenä yrittäjänä että työskenneltäessä toisen palveluksessa. Kysymys on siis pedagogisten ratkaisujen vaikutuksesta yrittäjämäisten ominaisuuksien kehittymiseen ja yrittäjämäisen toimintamallin sisäistämiseen.

#### 4.6 Ammattikasvatuksen kehityksen vaiheet yrittäjyyden kehittämisessä Suomessa

Evoluutioteorian mukaan yhteiskunnallinen ja taloudellinen kehitys uudistuu murroksien kautta Henrekson & Jakobsson 2001. Gibbin (1993) mielestä globaalit paineet saavat valtion, organisaatiot ja yksilöt uudelleen ajattelemaan suhdettaan itseensä, muihin toimijoihin ja ympäröivään todellisuuteen. Ruohotien (1996, 420-425) mielestä tästä seuraa, että ammatillista kompetenssia ja taitoja tulisi uudistaa. Leimaa antavaa on, että murroksissa siirrytään ennustettavuudesta epävarmuuteen ja kompleksisuuteen. Kyrön (1999) mukaan Suomessa ammattikasvatuksen synty sijoittuu moderniin murrokseen, jolloin Suomessa heräsi kansallisuustunto ja Suomesta tuli itsenäinen valtio. Nälkävuodet opettivat, että rakenteelliset muutokset ovat tarpeen maataloudessa ja teollisuudessa. Tuona aikana tuli laki vapaalle elinkeinonharjoittamiselle ja maanomistukselle ja maa- ja metsätalouden sekä teollisuuden välillä vallitsi riippuvuus. Taulukossa 3 Kyrö on tiivistänyt yrittäjyyden kehittymisen vaiheet Suomen historiassa.

**TAULUKKO 3, Yrittäjyyden kehittyminen.**

Murroksien ajoittuminen	Yrittäjyyden kehitys Suomessa	Ammattikasvatuksen kehitys Suomessa
Traditionaalinen aika ennen 1700-lukua	Yrittäjyys alkoi taipaleensa yksilöön liittyvänä terminä - seikkailija ja riskinottaja	
Modernin murros 1700-luvun alusta 1900-luvun vaihteeseen	Yrittäjä yksilö ja yrittäjyys taloudellisen hyvinvoinnin luoja - innovaattori	Ammattikasvatuksen syntyvaihe
Moderni aika 1800 – 1900 –luvut	Yrittäjyys pienyrityksen omistamista ja johtamista	Koulumaisen ammattikasvatuksen toimialaeriytynyt vaihe
Postmodernin murros 1970-luvulta	Yrittäjyys organisaation toimintatavan muuttaja ulkoinen yrittäjyys organisaatioyrittäjyys omaehtoinen yrittäjyys	Integroinnin ja laajenemisen vaihe
Postmodernin aika	Tuleeko yrittäjyydestä kansantalouden ja yksilön hyvinvoinnin perusta?	

Lähde: Kyrö, P. 1998. Yrittäjyyden tarinaa kertomassa.

Ammattikasvatuksen syntyvaiheessa käynnistyi eriytyvä ammattikoulutuksen organisointi. Koulutus tapahtui autenttisessa toiminnallisessa ympäristössä. Profioiden kehitys käynnistyi ammattikoulutuksesta irrallaan. Modernin aikaan ammattikasvatuksessa oli koulumainen toimialaeriytynyt vaihe. Pienyrityksillä oli marginaalinen asema taloudessa ja yhteiskunnassa ja työmarkkinoiden ja yhteiskunnan päätöksentekorakenteet institutionalisoituivat. Ammattikoulutus eteni kohden koulumaista mallia ja eriytyi toimialoittain. Koulutus tosin kohdentui suuryritysten ja julkisen sektorin palvelutarjontaan. Lisäksi vaihteittainen koulutusrakenne vakinaistettiin (Kyrö 1998).

Postmodernissa murroksessa 1970-luvulla yhteiskunta polarisoitui, markkinat globalisoituivat / lokalisoituivat ja kysyntä laski. Kyrön (1998) mukaan tämä johti voimakkaisiin rakenteellisiin ja taloudellisiin muutoksiin. Oli luotava uusia käytänteitä, innovatiivisuutta ja joustavuutta korostamalla. Myös julkinen ja yksityinen sektori alkoivat integroitua. Ammatillisen koulutuksen puolella tapahtui keskiasteen uudistus ja vuosituhannen viimeisellä vuosikymmenellä perustettiin ammattikorkeakouluja. Yliopistoissa oli mahdollista opiskella ammattikasvatusta. 2000-luvulla yrittäjyys integroitui ammatikasvatukseen.

Omaehtoinen yrittäjyys tarkoittaa yksilön yrittäjämäistä toimintatapaa. Se on vanhin yrittäjyyden muoto. Yrittäjyyden perustana on ollut aina vapaa, ainutlaatuinen yksilö, jolla on oikeus päättää oman elämänsä kulusta. Yrittäjyyskasvatus jo nimensä perusteella ilmentää monitieteistä pyrkimystä yhdistää yrittäjämäinen toiminta oppimisen kenttään. Omaehtoisen yrittäjyyden ominaisuuksista kumpuavat yrittäjämäisen pedagogiikan perusteet. Kyrön (1998) mukaan yrittäjyyden perusolemus muodostaa pohjan yrittäjämäistä toimintaa korostavalle pedagogiikalle, jossa:

- elämä ja tieto syntyvät toiminnan kautta, ihminen/oppija on toimija
- oppijalla on kokonaisvaltainen suhde maailmaan
- oppijalla on kokonaisvaltainen suhde ihmiseen, itseensä ja muihin toimijoihin
- ihminen on toimijana ainutlaatuinen, vapaa, uusia asioita oivaltava ja niille utelias ja uskalias (riskinotto), vastuullinen, kykenevä kantamaan vastuun itsestään, toimiensa seurauksista ja elannostaan.
- Ihminen on uutta luova (innovatiivinen). Nämä edellä mainitut asiat ovat kansalaisen metavalmiuksia oman elämän hallintaan ja hyvän elämän luomiseen.

## 5 AIKUISEN OPPIMISEN ORIENTAATIO

### 5.1 Oppimiskäsitykset ja ammatin opettajan rooli

Ajankohtaisessa oppimista ja opettamista koskevassa kansainvälisessä keskustelussa oppiminen nähdään paitsi tietojen ja taitojen hankkimisena myös identiteetin rakentamisena niissä käytännöllisissä yhteisöissä, joissa oppija on kulloinkin osallisena (Eteläpelto & Tynjälä 1999). Sosiaalisen oppimisen teoriassa, jossa pyritään ymmärtämään oppimista identiteetin rakentamisena käytännön yhteisöissä, huomion kohteena on subjektin merkityksen muodostamisprosessi niissä yhteisöllisissä konteksteissa, joissa hän on osallisena (Wenger 1998). Sosiaalisen oppimisen teoriassa opettaja nähdään käytännön yhteisöjen rakentajana ja yhteisöjen merkitysneuvottelujen ohjaajana, oppilaiden osallisuuden edistäjänä, varmentajana ja tukijana. Tässä oppimiskulttuurissa sosiaalisuus merkitsee yhteisöllisen tiedon rakentamisen korostamista ja sitä tukevien virtuaalisten ja autenttisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä. Oppimista koskevissa käsityksissä tapahtuneiden muutosten seurauksena oppimisen ja sen ohjaamista tutkivien tutkijoiden mielenkiinto on kohdistunut voimakkaasti sellaisiin oppimisen muotoihin, jotka ovat olleet ammattikasvatukselle tyypillisiä. Eteläpellon ym. (1999) mukaan sen seurauksena myös ammattikasvatuksen panos yleiseen oppimista koskevaan teorianmuodostukseen on viime vuosina lisääntynyt.

Toiminnalliset ja yhteistoiminnalliset ympäristöt on nykyisen oppimiskäsityksen mukaan nähty optimaalisina oppimisen paikkoina. On havaittu, että oppiminen ei aina suinkaan tapahdu parhaiten sitä varten järjestetyissä keinotekoisissa ympäristöissä, eikä abstrakti, yhteyksistään irrotettu tieto välttämättä olekaan korkeatasoisin tietämisen muoto. Korkeatasoiseksi tiedoksi on nähty kontekstissaan ilmenevä, tilanteen kannalta tarkoituksenmukainen ja ihmisten vuorovaikutuksessa ilmenevä tieto (Ackerman 1996; Eteläpelto & Light 1999). Koulujärjestelmän piirissä rakennettu tieto on sitä vastoin todettu usein liikkumattomaksi tai kuolleeksi (inert) tiedoksi, jonka siirtovaikutus ei aina siirry niihin tärkeisiin ympäristöihin joissa sitä tulisi osata soveltaa (Soini 1999; Rauste-vonWright 1997). Perinteisen opettajajohtoisen ja yksilösuorituksia painottavien koulutuksen ongelmaksi on todettu myös puutteet välttämättömissä yhteisöllisen tiedon rakentamistaidoissa, oman elämän hallintataidoissa sekä verkostoissa toimittaessa ehdottoman tärkeissä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoissa. Ammattikas-



vatuksen kannalta akuuteiksi nämä pedagogiikan ja kasvatustieteen yleiset kysymykset nousevat sen vuoksi, että näistä taidoista on tullut työelämän uusien vaatimusten ja muutosten kannalta entistä tärkeämpiä taitoja.

## 5.2 Oppimisparadigmojen vertailua

### TAULUKKO 4. Oppimisen paradigmat. Mukailten Internetix / Paula Kyrö 2000.

<http://www.internetix.ofw.fi/opinnot/opintojaksot/6tekniikkatalous/yrittajyys2/index.htm>

AIKA	MODERNI AIKA	KOHDEN MODERNIN AJAN PÄÄTTYMISTÄ	POSTMODERNIN MURROS	POSTMODERNI AIKAKAUSI
<b>EPISTEMOLOGINEN PERUSTA</b>  <b>Käsitys tiedosta ja sen synnystä</b>	Tieto perustuu aistihavaintoihin ja luodaan havaitsemalla. Se kasvaa lineaarisesti.  Tieto on eriytynyttä ja järjestettyä. Sitä voidaan mitata ja arvioida määrinä.	Tieto luodaan järjellä ja muistamisella. Se on edelleen eriytynyttä ja sitä jaetaan ympäristöstään irrallisina paloina.	Yksilö itse konstruoi tiedon, joka perustuu hänen aikaisempiin kokemuksiinsa. Myöhemmin myös tietoa konstruoidaan yhdessä muiden kanssa.	Tieto syntyy toiminnan kautta ja vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa. Tieto muuttuu.
<b>OPPIMISPARADIGMA</b>	<b>BEHAVIORISMI</b>	<b>KOGNITIIVINEN PARADIGMA</b>	<b>KONSTRUKTIVISMI, MYÖHEMMIN SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI</b>	<b>ODOTUS UUELLE YRITTÄJÄMÄISELLE PARADIGMALLE</b>
<b>METODOLOGIA/</b>  <b>PEDAGOGIIKKA</b>  <b>Missä ja kuinka oppia</b>	Oppija on kontrollin ja indoktrinoinnin kohde  Oppiminen on reaktioiden summa.  Se tapahtuu luokkahuoneessa. Sitä voidaan tutkia laboratorioissa	Oppiminen tapahtuu ihmisen päässä muistamalla. Mitä enemmän tietoa annetaan ja sitä muistetaan, sitä enemmän on tapahtunut oppimista. Oppiminen on muistirakenteiden ja myöhemmin tietorakenteiden muuttumista. Analogiat tietokoneista ja niiden ohjelmista ihmiseen.	Oppiminen on yksilöllistä ja sosiaalista. Se ei ole ajasta ja paikasta riippuvaista. Yksilö on keskiössä, hän päättää mitä ja miten oppia.	Oppiminen on monimuotoinen ja –mutkainen prosessi, joka liittyy toimintaan, sitä tapahtuu kaikkialla, eikä sen muotoja voi määritellä ja ennustaa. Se muuttuu toiminnan ja tilanteen myötä. Suuri osa siitä on tiedostamaton ja intuitiivista.
<b>METODIT / DIKTIKKA</b>  <b>Kuinka toimia ja kuinka opettaa?</b>	Opettaja kertoo mitä, kuinka tietää ja tehdä.  Opettaja antaa kysymykset ja niihin liittyvät oikeat vastaukset.	Opettaja kertoo mitä tulee tietää ja mikä on oikeaa tietoa.  Opettaja antaa paljon ja järjestettyä tietoa.	Opettaja tukee oppimista ja luo resursseja ja mahdollisuuksia siihen.	Ihminen ja hänen kansaisihmisensä luovat mahdollisuuksia oppimiseen. Yksilö päättää mitä ja miten oppia, mihin tarttua ja miten jäsentää ja toimia. Opettaja on yksi ympärillä olevista ihmisistä ja auttaa oppijaa havainnoimaan ja luomaan mahdollisuuksia itselleen.

### 5.3 Konstruktivistinen orientaatio

Konstruktivistista oppimisenäkemyksestä ei itse asiassa voi kovin selkeästi erottaa kognitiivisesta oppimisenäkemyksestä. Anttila (2005) esittää, että konstruktivismi korostaa oppilaskeskeistä oppimista, jossa jokainen oppija rakentaa saamansa tiedon pohjalta omat käsitteensä ja ongelmanratkaisut. Konstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä oppimisen lähtökohtana on kognitiivista näkemystä korostetummin opiskelijan aikaisemmat tiedot, kokemukset, ongelmanratkaisutavat ja skeemat, siis oppijan tapa hahmottaa ympäröivää maailmaa. Konstruktivistisessa näkemyksessä oppiminen on näiden muokkaamista, täydentämistä ja uudelleenrakentamista, uudelleen konstruointia ja uusien konstruktioiden toimivuuden testausta.

Oppimisen perusedellytyksenä on, että oppija itse ymmärtää, "mitä hän kulloinkin opittavasta asiasta ymmärtää tai osaa tai ei ymmärrä tai ei osaa: tämä edesauttaa relevantin tiedon hakua, relevanttien kysymysten asettamista" (Rauste-vonWright & vonWright 1997, 124). Konstruktivismi korostaa entisten tietojen ja kokemusten merkitystä oppimisessa. Tämän vuoksi konstruktivistinen oppimisteoria mielestämme sopii hyvin kuvaamaan aikuisten oppimista. Aikuisillahan yleensä on jo omaksuttuna suuri määrä tietoa ja takanaan elämäkokemusta. Konstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä mielenkiinto kohdistuu yksilön sisäisiin oppimistoiminnan prosesseihin ja siten korostaa oppimisen yksilöllisyyttä.

Konstruktivistisessa oppimisprosessissa oppija

- kokemustensa kautta konstruoi, rakentaa tietoa
- valikoi ja tulkitsee informaatiota
- jäsentää sitä aikaisempiin tietoihinsa ja näkemyksiinsä nivoutuneena.

Oppiessaan ihminen jatkuvasti rakentaa omaa käsitystään ympäröivästä maailmastaan. Yksilökeskeisestä lähestymistavasta huolimatta konstruktivismi korostaa myös oppimisen sosiaalisen kontekstin merkitystä. Oppimisen tehokkuus on voimakkaasti riippuvainen myös paikasta ja ympäristössä, missä oppiminen tapahtuu; oppiminen on tilanne- ja kulttuurisidonnaista.

## 5.4 Konstruktivismi käytännön opetuksessa

Ympäröivässä yhteiskunnassa ja työyhteisöissä tapahtuvat nopeat muutokset aiheuttavat sen, että tiedot vanhenevat alasta riippuen jo muutamassa vuodessa. Oppimisen tarpeet nousevat jokapäiväisen elämän tarpeista, joten tarpeisiin pitää vastata yhtä nopealla syklillä.

Konstruktivistinen oppimisenäkemys on saanut enemmän sijaa oppilaitosten hakiessa toiminnalleen dynaamisuutta, yksilöllisyyttä ja joustavuutta. Konstruktivistisessa oppimisessa korostetaan oppimista opetuksen sijaan, oppijaa opettajan sijaan ja tiedon henkilökohtaista rakentamista aikaisempien kokemusten pohjalta sen sijaan, että opiskeltaisiin "epäoleellisia" tietoja. Käytännössä konstruktivismia toteutetaan selkeimmin erityisesti etä- ja itseopiskelussa, joissa oppijan aikaisemmillä kokemuksilla ja itseohjautuvuudella on suuri merkitys opintojen onnistumisen kannalta. Konstruktivistinen oppiminen on itsesäätelytaitoja vaativaa ja oppijakeskeistä oppimista. Itsenäisellä toiminnalla ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että opiskelijat jätetään oppimistehtäviensä kanssa heitteille. Parhaimmillaan konstruktivistinen oppiminen haastaa opettajat, yritykset ja koulutuksen järjestäjät uusien tehtävien pariin. Asiantuntijuuden kehittämisen keskeisiä edellytyksiä ovat metakognitiivisten ja reflektointitaitojen kehittäminen ja kytkeminen asiasisältöjen opiskeluun ja opetukseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 167) Konstruktivismiin avulla voidaan auttaa opiskelijoita kehittymään itseohjautuvina ja taitavina oppijoina. Tämä tarkoittaa opettajien ammattitaitovaatimusten kasvamista asiantuntijuudesta oppimisen ohjaamiseen erilaisilla ammatin kontekstin rajapinnoilla.

Opetus on edelleen merkityksellistä vaikka oppiminen oppija onkin aktiivinen toimija. Opettajan tehtävänä on suunnata ja ohjata oppimista osoittamalla sille selkeät tavoitteet sekä arvioida (reflektoida) oppimista. Aikuistenkin kohdalla kokonaan itseohjautuvuudelle perustuvan mallin toiminta edellyttää opiskelijoilta riittävää motivaatiota ja riittäviä edellytyksiä valita relevanttia oppiainesta, kykyä arvioida yksin omaa ymmärtämistään ja oppimistaan. Konstruktivistinen oppimisenäkemys kyseenalaistaa sellaisen yksityiskohtaisen opetuksen etukäteissuunnittelun, jossa oppijan yksilöllistä lähtötilannetta ei huomioida (Rauste - von Wright, M. & von Wright, J. & Soini, T. 2003). Käytännössä tämä on johtanut useiden koulutusten kohdalla erilaisiin lähtötasoselvityksiin, joiden perusteella opettajan pystyisi suunnittelemaan sellaisen joustava oppimisjakson, jossa oppijan on mahdollista rakentaa tietämystään omista ja usein työyhteisönsä lähtökohdista.

## 5.5 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisen oppimisnäkemysperusajatus on, että oppiminen etenee konkreettisten kokemusten ja toiminnan reflektointien kautta kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja. Oppimisen eteneminen on syklistä ja se voi käynnistyä periaatteesta mistä prosessin vaiheesta tahansa. Kokemuksellisessa oppimisnäkemyksessä korostetaan perinteistä kognitiivista näkemystä enemmän myös ulkoista konkreettista tekemistä, käytäntöön soveltamista.

Kolb (1984) erottaa neljä erilaista oppimistyyliä, joissa hänen mukaansa yksilön oppimisessa voi korostua:

- "aktiivinen kokeilu, jossa korostuu käytännön toiminta ja ihmisiin tai tilanteisiin vaikuttaminen",
- "konkreettinen kokeminen, jossa henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja "taiteellinen" orientaatio ovat etualalla",
- "reflektiivinen havainnointi, joka keskittyy kokemusten ja tilanteiden monipuoliseen reflektointiin",
- "abstrakti käsitteellistäminen, jolle on ominaista systemaattinen ajattelu ja ongelmanratkaisu"

(Rauste-vonWright & vonWright 1994, 156.).

Nykysuuntausten mukaan yksistään tekeminen (learning by doing) ei sinänsä riitä oppimisen aikaansaamiseen. Samalla tavalla pelkän kokemuksellisuuden tai elämyksellisyyden korostaminen ei välttämättä ole riittävä oppimisen aikaansaamiseksi. Tekemisen ja kokemusten hankkimisen pitää olla tavoitteellista.

Reflektointi on keskeinen kokemukselliseen oppimiseen liittyvä käsite. Reflektiolla tarkoitetaan oppimisen yhteydessä tapahtuvaa älyllistä ja affektiivista toimintaa, jossa yksilö (oppija) tutkii tietojaan ja kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason (Boud 1985). Hänen mukaansa kokemusten reflektointi voi tapahtua esimerkiksi 1) palauttamalla mieleen kokemuksia ja kuvailemalla kokemuksia uudelleen, 2) kokemuksiin liittyviä ja oppimiseen vaikuttavia sekä kielteisiä että myönteisiä tunteita läpikäymällä ja 3) tekemällä uudelleenarviointia näistä kokemuksista. Reflektiota edistäviä keinoja ovat opiskelijan itsearviointit, ryhmäpohdinnat ja palautekeskustelu.

## 5.6 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen opiskelu on tavoitteellista, vastuullista ja kurinalaista yhdessä työskentelyä. Yhteistoiminnallista oppimista voidaan pitää pikemminkin tietynä menetelmänä, kuin itsenäisenä oppimisenäkemyksenä. Yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu siihen, että yhdessä oppimisen on todettu mm. parantavan ryhmän ihmissuhteita ja vahvistavan osallistujien itsetuntoa (Koro 1992). Yhteistoiminnallinen oppiminen eroaa perinteisestä opettajajohtoisesta ja usein kilpailusävytteisestä opiskelusta, kuten myös perinteisestä ryhmätyöskentelystä. Yhteistoiminnallisen oppimisen liittyvät seuraavat kuvaukset:

- ryhmän jäsenten erilaisuutta hyödynnetään, jokainen tuo oman osaamisensa ryhmän käyttöön,
- vuorovaikutuksen ja yhteistyötaitojen kehittäminen, eri rooleissa toimiminen,
- myönteinen keskinäinen riippuvuus, ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan,
- yksilöllinen vastuu, jokainen osallistuu sovitulla panoksella,
- yhteiset pohdinnat, keskustelu ja ryhmän itsearviointi.

Yhteistoiminnallinen oppiminen rakentuu ryhmäytymisen eri muodoista. Perusryhmä on pysyvä ns. kotiryhmä, jonka koostumus voi olla hyvinkin heterogeeninen. Tilapäisesti kotiryhmistä voidaan koota ns. asiantuntijaryhmiä yksittäisten tehtävien työstämiseen. Ryhmätyöskentelyssä käytetään vaihtelevia tehtävärooleja ja työnjakoa. Erilaisia rooleja voivat olla esimerkiksi ryhmän johtaja, tiedon tai materiaalin, kannustaja, ymmärtämisen varmistaja, koosteiden tekijä. Yleensä jokainen toimii vuorollaan eri rooleissa. Eri roolien avulla ryhmän jäsenten välille syntyy myönteistä riippuvuutta eikä kukaan pääse vetäytymään passiiviseen rooliin. Ryhmä vastaa tuotoksestaan yhteisvastuullisesti, mutta sitä huolimatta jokainen on yksilönä vastuussa omasta suorituksestaan ryhmässä. Opettajan rooli vaihtelee ja muotoutuu kuhunkin tilanteeseen opiskelijoiden tarpeista käsin, opettajan ensisijainen tehtävä on ohjata oppimista ja olla ryhmän voimavarana. Erilaiset käytännönläheiset projektityyppiset oppimistehtävät sopivat hyvin yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmäksi.

Sitoutumista yhteistyöhön tukee esimerkiksi

- selkeä, yhteinen tavoite tai yhteinen ongelma,
- turvallinen ja hyväksyvä työskentelyilmasto ja "talkoohenki",
- pelisäännöt työskentelylle,
- yhteinen vastuu tuloksesta, tuotoksesta,
- yhteinen työskentelyn arviointi,
- yhteinen palkitseminen,
- oikeudenmukainen ja luotettava ryhmän johtaja (Koppinen ja Pollari 1993, 44).

### 5.7 Kommunikatiivinen oppiminen

Kaikki oppiminen, mitä aikuisten kohdalla tapahtuu, ei ole pelkästään erilaisten suoritusten oppimista. Mezirow (1995) esittää, että aikuisoppimisessa on useimmiten tärkeämpää oppia ymmärtämään toisten ihmisten arvoja, ihanteita, tunteita ja ymmärtää tämän tyyppisten asioiden merkityksiä. Kommunikatiivisessa oppimisessa keskitytään asioiden asettamiseen tiettyyn asemaan suhteessa toisiin, haetaan kohe-renssia asioiden välille. Instrumentaalisessa oppimisessa puolestaan pyritään syys-seuraus suhteita val-vomalla parempaan lopputulokseen. Kommunikatiivisessa oppimisessa on tärkeää, että etsiä sellaisia teemoja ja metafooria joiden avulla voidaan meille jokin outo sisällyttää tiettyyn merkitysperspektiiviin ja tehdä tulkinta mahdolliseksi. Kommunikatiivisessa oppimisessa reflektoinnilla tarkoitetaan ongel-manratkaisuun liittyvän prosessin kriittistä arviointia suhteessa johonkin merkitysperspektiiviin.

## 6 TYÖELÄMÄVALMIUDET

### 6.1 Työelämän kehitys ja ammatillinen uudistuminen

Tietojen ja taitojen vanheneminen tulee muodostumaan ongelmaksi, kun työtehtävissä ja niiden hoitamiseen liittyvissä tekijöissä tapahtuu sellaisia muutoksia joiden hoitamiseen nykyinen ammatipätevyys ei riitä (Ruohotie 2005, 49). Työelämävalmiuksien kehittäminen on vastaus teknologian nopeaan kehitykseen johon koulutusorganisaatioiden pitäisi pystyä vastaamaan. Ammatillista osaamista korostavassa yhteiskunnassa ammatillinen pätevyys on yksilön kannalta arvokasta myös tulevaisuudessa. Ulkoisessa toimintaympäristössä tapahtuva kehitys lisää ja muuttaa työelämässä toimivien yksilöiden osaamistarpeita. Kehitys heijastuu ammatillisten aikuisopettajien osaamiseen ja siihen kohdistuviin odotuksiin ja vaatii uudistumista (Åhman 2000, 15-71).

Ammatillinen kasvu tarkoittaa yksilön jatkuvaa kehittymiseen tähtäävää aktiivista toimintaa. Ammatillinen kehittyminen tapahtuu yksilön henkilökohtaisen tavoitteellisen ponnistelun ja työ organisaation kehittymistä tukevan ilmapiirin ja johtamisen vuorovaikutuksena. Toimintaympäristön kehittämisestä aiheutuu muutoksia urakehitykseen, ammatillisen osaamisen sisältöihin ja merkitykseen sekä yksilön osaamisen kehittämistapoihin ja prosesseihin (Ruohotie 2000, 9).

Koko ajan nopeampi tiedon vanheneminen johtaa siihen, että ihmisten on kehitettävä omaksumiskykyään ja valmiuksiaan hankkia tilanteissa tarvittava tieto nopeasti. Otala (2000, 36) selvittää koulun ja työelämän välistä työnjakoa osaamisen kehittämisessä. Otala jakaa työelämävalmiudet kahteen osa-alueeseen, operatiivisiin ja strategisiin valmiuksiin. Valmiuksien tarkasteleminen operatiivisina ja strategisina valmiuksina korostaa yksilön näkökulmaa ja kehittämisvastuuta. Operatiivisilla valmiuksilla ja kyvyillä tarkoitetaan tässä yhteydessä niitä tietoja ja taitoja, jotka liittyvät työtehtävien hoitamiseen. Otalan (2000, 39) mukaan koulu ei voi enää tuottaa valmiita ihmisiä työelämään. Koulun tehtävänä on antaa yksilölle perusvalmiudet työelämään ja jatkuvaan henkilökohtaiseen kehittymiseen. Oppilaitosten tehtävänä on parantaa oppilaiden valmiuksia oppia työssä. Otalan esittämää näkemystä voidaan soveltaa myös eri muodoissa toteutettavaan aikuisten ammatilliseen aikuiskoulutukseen.

## 6.2 Työelämässä tarvittava ammattitaito

Ruohotien 2002, mukaan ammatillinen yleiset työelämävalmiudet ja ammattitaito voidaan määritellä ja tiivistää neljään alla olevaan kohtaan. Nämä taidot voidaan yleistää kaikille ammattialoille sopiviksi yksilöllisen tai kollektiivisen kapasiteetin sekä tietyn tilanteen tai tehtävän asettamien vaatimusten vastaavuutena. Ruohotie (2002) määrittelee yleisiksi työelämävalmiuksiksi ja kompetensseiksi elämänhallinnan, kommunikointitaidon ja ihmisten sekä tehtävien johtamisen. Nämä käsitteet kattavat runsaasti työelämään liittyviä taitoja ja valmiuksia.

## 6.3 Elämänhallinta

Elämänhallintaan liittyy jatkuva käytäntöjen kehittäminen ja rutiininen sisäistäminen, joiden avulla pystytään hallitsemaan epävarmuutta muuttuvassa työelämässä. Oppimisen taitoon liittyy kyky muodostaa uutta tietoa arkipäivän kokemuksista ja säilyttää henkilökohtainen ammatillinen osaaminen ajan tasalla. Siihen liittyy organisointikyky ja ajankäytön hallinta kokonaisuutena, kyky priorisoida ja hallita käytössä olevaa aikaa niin, että ennalta sovitut aikarajat pitävät (Ruohotie 2002).

Ruohotien (2002) mukaan henkilökohtaisina vahvuuksina voidaan kuvata taitoa hallita erilaisia omia persoonallisuuden piirteitä, joiden avulla yksilö selviytyy päivittäisissä työtilanteissa – esimerkiksi kyky säilyttää korkea energiataso, kyky motivoitua optimaalisiin suorituksiin, stressinsietokyky, säilyttää positiivinen asenne, kyky itsenäiseen työskentelyyn ja kyky hallita rakentavaa kritiikkiä ja palautetta osan omaa oppimista. Ongelmanratkaisutaidolla ja analyttisyydellä kuvataan kykyä identifioida, asettaa asiat tärkeysjärjestykseen ja kyetä ongelmanratkaisuun sekä itsenäisesti että ryhmässä, kykyä esittää oikeita kysymyksiä, jäsenellä ja eritellä ongelmia sekä kehitellä uusia ideoita ja vastata asetettuihin ongelmiin.

## 6.4 Kommunikointitaito

Kommunikaatiotaito on kyky työskennellä tehokkaasti eri henkilöiden ja ryhmien kanssa niin, että kykenee keräämään, yhdistämään ja jakamaan tietoa sen eri muodoissa. Vuorovaikutustaidolla kuva-



taan taitoa toimia toisten ihmisten kanssa (esimiehet, alaiset, työtoverit), ymmärtää heidän tarpeitaan ja olla avoimen kiinnostunut heidän näkemyksistään. Kuuntelutaitoon liittyy taito kuunnella muita ihmisiä ja reagoida keskustelun aikana heidän ajatuksiinsa tilanteeseen sidotulla tavalla. Suulliseen viestintätaitoon liittyy kyky välittää suullista informaatiota sekä yhdelle henkilölle että ryhmälle. Kirjallisella viestintätaidolla kuvataan taitoa välittää kirjallista tietoa sekä virallisesti (esimerkiksi raporttien tai liikekirjeenvaihdon muodossa) että epävirallisesti (kuten muistion / muistiinpanojen muodossa) (Ruohotie 2002).

## 6.5. Muuttuvassa työelämässä tarvittavat kvalifikaatiot sekä kompetenssit

Ruohotien (2002) mukaan muuttuvassa työelämässä tarvittavia taitoja ovat seuraavat taidot:

Jatkuva oppiminen liitetään ammatillisen kasvun käsitteeseen. Tärkeimmät kvalifikaatiot tai kompetenssit jotka liittyvät näihin käsitteisiin ovat yleinen kognitiivinen kyvykkyys, itsesäätelytaidot, oppimis- ja kasvumotivaatio ja avoimuus vaikutteille. Ammatillinen kehittyminen ja uusiutuminen on elinikäinen prosessi; on omaksuttava jatkuvasti uutta tietoa ja samalla poisopittava vanhentunutta tietoa ja pinttyneitä toimintamalleja.

Ongelmanratkaisuun tarvittavat kompetenssit ovat kriittisen ajattelun taito, abstrakti päättely, luovuus tai innovatiivisuus, informaation prosessointi ja arviointi ja analyttiset taidot. Perusteluina voidaan mainita että työt tulevat yhä kompleksisemmiksi ja niiden tieto-intensiivisyys kasvaa. Ruohotien (2002) mukaan tehokas tiimityöskentely ja yhteistoiminta erilaisten ihmisten kanssa vaatii ihmissuhde- ja kommunikaatiotaitoja, neuvottelutaitoja, resurssienhallintataitoja, taitoa hallita konflikteja, empatiisuutta, ulospäin suuntautuneisuutta (ekstraversio), sosiaalista sensitiivisyyttä, adaptiivisuutta, kielitaitoa ja kulttuuriosaamista. Toiminnan verkottuminen ja hajauttaminen, organisaatioiden liittymiset globaaleihin verkostoihin, itseohjautuvuuden lisääntyminen ja demografiset muutokset (kuten väestön ikärakenteen ja maahanmuuttajien määrän muutokset) johtavat siihen, että erilaisuus työvoiman sisällä lisääntyy.

Tehokas kontekstuaalinen suoritus kvalifikaationa tarkoittaa sellaisia yliammatillisia taitoja kuten ihmishuhdetaidot, johtamistaidot, tiimityötaitot, kommunikaatiotaidot ja taito hallita konflikteja, sellai-

sia persoonallisia ominaisuuksia kuten palveluorientaatio, adaptiivisuus, sosiaalinen sensitiivisyys, vastuullisuus, empaattisuus, tunnollisuus, rehellisyys ja lahjomattomuus. Kontekstuaalinen suoritus tukee työyhteisön toiminnallisia edellytyksiä. Esimerkiksi auttavaisuus, yritteliäisyys, joustavuus, sääntöjen noudattaminen ja jaetut tavoitteet edistävät sosiaalisen verkoston toimivuutta, asiakaspalvelua ja –uskollisuutta ja vahvistavat psykologista ilmapiiriä (Ruohotie 2002).

Ruohotie (2002) esittää, että epävarmuuden ja stressin hallinnan kompetensseja ovat emotionaalinen tasapaino, joustavuus, adaptiivisuus, taito hallita ajankäyttöä ja resursseja, sitkeys ja tarmokkuus. Työelämän ja yhteiskunnan muutosten kuten teknologisten innovaatioiden, taloudellisten muutosvoimien ja demografisten tekijöiden (esimerkiksi ikärakenne) aiheuttamat muospaineet. Ne kohdistuvat organisaation rakenteisiin ja kulttuuriin sekä työprosesseihin. Työntekijän pätevyysvaatimukset tässä kategoriassa ovat adaptiivisuus, taito hallita ajankäyttöä ja resursseja, taito johtaa omaa toimintaa, organisointi- ja suunnittelutaito, kommunikaatiotaidot ja tunnollisuus. Voidaan todeta, että traditionaaliset raja-aidat kaatuvat, jota teknologian kehitys ja rakenteelliset joustot edistävät (Ruohotie 2002). Lyhykäisyydessään kvalifikaatiot, jota ammatissa pysyminen edellyttää ovat ammattiin sidoksissa olevat mielenkiinnon kohteet, mieltymykset ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Riittävä perustelu ammatissa pysymiseen on usein myös osaavan työvoiman pula työmarkkinoilla ja siitä johtuva organisaation tarve pitää yllä älyllistä kapasiteettia.

Liiketoiminnan kasvattaminen ja prosessin kehittäminen edellyttää kykyä toimia nopeasti ja nähdä mahdollisuudet ennen muita. Tämän kompetenssivaatimuksessa pidetään tärkeinä päätöksentekotaitoa, riskinottoa, aloitteellisuutta ja proaktiivisuutta. Nopeat muutokset markkinoiden kehityksessä ja kulutuskysynnässä sekä lisääntyvä globaalinen kilpailu nostavat työntekijöissä esiin edellä mainittuja taitoja. Kompetenssit toimintaa häiritsevän käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn ovat tunnollisuus, rehellisyys, lahjomattomuus ja taito hallita omaa käyttäytymistä. Työyhteisössä esiintyvä häiriökäyttäytyminen haittaa kontekstuaalista suoritusta ja heikentää työyhteisön toimintaedellytyksiä muiden muassa asiakasuskollisuutta ja henkilöstön työtyytyväisyyttä (Ruohotie 2002).

Työelämän strategiset valmiudet tarkoittavat niitä tietoja, jotka eivät suoranaisesti liity määrättyyn tehtävään tai työhön. Ne ovat osa yleistaitoja, jotka ovat merkityksellisiä työmarkkinoilla menestymiseen, työsuhteiden solmimiseen ja työyhteisöissä toimimiseen. Strategisilla valmiuksilla tarkoitetaan

myös osaamiseen ja osaamisen kehittämiseen liittyviä valmiuksia. Strategiset valmiudet ovat siirrettäviä taitoja, ja niiden kehittäminen tulee korostumaan tulevaisuudessa. Yksilön menestys alati muuttuvilla työmarkkinoilla edellyttää hyviä ja monipuolisia strategisia valmiuksia (Ruohotie 2002).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan osaamisen kehittyminen nähdään yksilön vastuulla olevaksi aktiiviseksi toiminnaksi. Oppimisessa välttämättömät toiminnot tapahtuvat yksilön mielen alueella. Ihminen pystyy omilla toimillaan ja asenteillaan vaikuttamaan siihen, miten hän oppii ja kehittyy. Oppiminen on myös sosiaalista toimintaa jolla tähdätään yksilön ja ympäristön välisen tapain säilyttämiseen. Yksilön kehittyminen ja muuttuminen on riippuvaista organisaatioiden toiminnasta ja kilpailukyvyistä. Ojalan (2000, 31) mukaan kilpailukyky rakentuu yksilöiden ja organisaation osaamisesta. Organisaation kilpailukyvyä säilyttämisen edellyttää myös organisaation oppimista. Organisaatio oppii yksilöiden oppimisen kautta. Jatkuva kehittyminen edellyttää, että organisaatiot luovat uutta johtamisosaamista.

Osaamistarpeiden tiedostaminen ja hallitseminen ja erityisesti tarpeiden tyydyttäminen on osaamisen johtamisen kehittämistä. Osaaminen on jatkuvaa kehittymistä, jossa korostuvat niin yksilön kuin työyhteisönkin vastuu. Organisaatioiden pitää pystyä tarjoamaan yksilöille mahdollisuuksia kehittyä tarpeiden vaatimalla tavalla hankkimalla osaamista organisaatiosta ja sen ulkopuolelta. Organisaation itsensä täytyy kyetä jatkuvasti luomaan uutta tietoa (Nonaka & Takeuchi 1995, 83; Ruohotie 2000b, 264-268; Ojala 2000, 175-177; Mäntylä 2002,34-40; Juuti 2000,43-48).

Oppiminen on yksilön aktiivista tavoitteellista toimintaa, jota oppija itse tietoisesti ohjaa. Omaan toimintaan kohdistuva tiedostaminen ei avaudu tietämällä, vaan siihen tarvitaan omakohtaista toimintatapojen ja ajattelumallien tarkastelua ja reflektointia vuorovaikutusta asioiden ja ympäristön kanssa. Jotta opettaja kykenee välittämään innovatiivisen oppimisen käsityksen oppilailleen, hänellä tulee itsellään olla tietoa ja kokemuksia omasta oppimisestaan. Vasta tiedostettuaan omat kehitymisvalmiutensa opettaja voi tukea aikuisopiskelijoita kehittämään tiedon omaksumiskykyä, valmiuksia luoda uutta tietoa ja kykyä hallita elämässä tarvittavia taitoja (Engeström 1983, 115; Mezirow 1995, 6).

Ajattelutapojen kehittymisen seurauksena on syntynyt osaamistarpeiden ja tietämisen tapojen mur-

ros. Käsitös todellisuuden pirstaloitumisesta johtaa näkemykseen, joka viittaa osaamistarpeiden moninaisuuteen ja moni alaisuuteen. Oppiminen tarkoittaa todellisuuden sosiaalista konstruointia, jossa yksilön kognition aikaisemmin korostettu merkitys jää marginaaliseksi. Opettajan rooli kehittyy tutkijan rooliksi, jossa hän etsii uusia tapoja käsittää ja ymmärtää maailmaa ja jossa kasvattaminen tarkoittaa kykyä päästää muita mukaan omaan etsimisprosessiin (Juuti 2000, 49).

## 6.6 Ammatillisen osaamisen murros

Automaation seurauksena tehdastyöympäristöstä on kadonnut useita ammattitaitoa ja osaamista vaatia tehtäviä. Kokonaisia ammatteja on kadonnut. Töiden sisältö ja luonne on muuttunut tavalla, joka edellyttää työntekijältä uudenlaista asennoitumista työhön. Ammatillinen tieto ja taito vanhenevat teknologian kehittymisen ja uuden tiedon syntyamisen johdosta entistä nopeammin. Joidenkin arvioiden mukaan ammattitaito vanhenee ammatillisen koulutuksen jälkeen jopa viidessä vuodessa. Tietoteknisen tiedon eliniän katsotaan olevan muutamasta kuukaudesta pariin vuoteen (Ojala 2000, 29, 36; Mannermaa 1999a, 51-55; Mäkelä 1995b; Ruohotie 1995, 102).

Sneck (2002, 26-31) ennakoi jopa yhden neljäsosan suomalaisista työpaikoista muuttuvan uutta osaamista hyödyntäviksi vuoteen 2010 mennessä. Sneck ennakoi huomattavaa tarvetta nostaa työntekijöiden koulutustasoa. Aikuisten ammatillisen koulutustason nostaminen asettaa vaatimuksia myös ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajien osaamisen laajuudelle ja syvyydelle. Ammatillisella aikuiskoulutuksella on merkittävä tehtävä elinkeinoelämän aktiivisena alueellisena kehittäjänä tutkimuksen, kehitystyön, valmistuksen, koulutuksen, lainsäädännön sekä valvotuneiden kuluttajien välisten verkostojen kehittäjänä ja tukijoina (Lehti 2000, 23-30; Sneck 2002, 32-36).

Virtuaaliopetuksen kehittäminen muuttaa perinteistä opetusta ja oppimista ja tuo mukanaan myös uusia, vielä tunnistamattomia tarpeita, mahdollisuuksia ja ongelmia. Yksilön osaaminen ja muodollinen pätevyys on osa yksilöllistä markkina-arvoa työmarkkinoilla. Opettajan työssä erilaisilta rajapinnoilta tulevien vaikuttavien tekijöiden määrä kasvaa. Osaamistarpeet eivät nouse pelkästään ammattiin liittyvistä substanssikysymyksistä. Osaamistarpeita nousee myös taloudellisista, sosiaalisista, ekologisista ja yksilöön liittyvistä kysymyksistä. Opettajan työhön kohdistuu odotuksia, jotka

edellyttävät nopeaa reagointia ja toimintaa yhä vaikeammin ennakoitavissa olevan tulevaisuuden tarpeisiin. Aikuiskoulutuskeskukset ovat tähän asti järjestäneet koulutusta ja tuottaneet opetusta lyhytjänteisesti. Jatkuva kehittämistarve ja tiedon nopea vanheneminen pitävät myös tulevaisuudessa ammatillisen aikuiskoulutuksen nopeatempoisena.

## 6.7 Tulevaisuuden pätevyysvaatimusten ennakointi

Osaamistarpeiden ennakointi menetelmien kehittäminen ja tiedon luominen tarjoaa keinoja ammatillisen aikuiskoulutuksen suunnitteluun ja opetuksen kehittämiseen. 1990-luvun loppupuolella lisääntynyt työelämän osaamistarpeiden ennakointitoiminta (Mannermaa 1999b, 34-35) tuottaa ammatillisille aikuiskoulutuskeskuksille tietoa yrityksissä tarvittavasta osaamisesta. Ennakointitoiminta on Euroopan unionin tavoiteohjelmissa voimakkaan korostuksen kohteena. Tavoitteena on monipuolinen inhimillisten voimavarojen kehittäminen elinikäisen oppimisen periaatteella toteutettavien oppimismenetelmien avulla. Sillä tähdätään työssä olevien kouluttamiseen siten, että inhimillisten voimavarojen kehittäminen kytketään osaksi yrityksen liiketoiminnallista strategiaa (Euroopan sosiaalirahaston tavoiteohjelma 4, 1995-1999).

Ennakointi tarkoittaa tulevaisuuden suunnittelua. Sen lähtökohtana on tulevaisuuden tutkimuksen näkökulma ja tavoitteena on tarjota keinoja ja välineitä koulutuksen suunnittelun ja päätöksenteon tarpeisiin. Ennakoinnin ulottuvuuksina ovat yhteys johtamis- ja päätöksentekoprosesseihin, ennakoitavan ilmiön alueen haltuunotto, tulevaisuuden luotaaminen, määrällisen ja laadullisen tietoaikneksen sekä ennakointi verkoston hallinta (Mäkelä & Polo 2001, 12-20). Ennakointi palvelee elinkeinoelämän kehittämistä ja pk-yritysten tarpeita pidentää lyhytjänteistä toiminnan suunnittelun perspektiiviä. Ennakoinnin kannalta tulevaisuus tehdään tulevaisuuden tutkimuksen avulla. Nykyhetkessä tehtävien ratkaisujen avulla vaikutetaan siihen, millaiseksi tulevaisuus tulee muodostumaan. Tulevaisuus ei synny ulkopuolisten voimien vaikutuksesta vaan se luodaan yksittäisten ihmisten ja heidän muodostamiensa yhteisöjen tekojen avulla (Mannermaa 1999a, 22). Elinkeinoelämän kehittäminen merkitsee inhimillisen hyvinvoinnin kannalta keskeisiä tulevaisuuteen vaikuttavia tekoja. Osaamisen kehittäminen on keskeinen osa tulevaisuuden tekemistä (Euroopan sosiaalirahaston tavoiteohjelma 4 1995 -1999).

Koulutusorganisaatiot kehittävät omaa osaamistaan, jotta ne voivat vastata yritysten osaamistarpeisiin aina globaalin kehityksen ja teknologian tuomia mahdollisuuksia myöten. Mannermaa esittää (1999a, 21) yritysmaailmassa olevan havaittavissa kehittymistarpeita, jotka liittyvät oman alan kehittämisen seuraamista laajempaan yhteyteen, koska innovaatiot voivat löytyä muualta. Taitojen hallitseminen on yksilökohtaista ja niiden kehittämisen henkilökohtaisen vastuun ohella Ruohotie (2000b, 29) korostaa oppimisen ja elämisen hallinnan, kommunikaation sekä ihmisten ja tehtävien johtamisen taitojen kehittämistä sekä kykyä vauhdittaa innovaatioita.

Yksilö, joka selviytyy muutoksessa, hankkii uutta tietoa ja kehittää jatkuvasti erilaisia taitoalueita tekemällä työtä ja arvioimalla henkilökohtaista kehittymistään. Oman toiminnan evaluoiminen tarkoittaa suunnittelun, päätöksenteon ja omaan toimintaan kohdistuvan itsearvioinnin taitoja. Kehittyminen ei tapahdu pelkästään kognitiivisten prosessien kautta, vaan se edellyttää jatkuvaa itsetarkkailua ja -arviointia ja toimintastrategioiden muuttamista arviointitulosten pohjalta.

## 6.8 Kompetenssi ja kvalifikaatiot

Ruohotien (2001a, 1, 2002b, 109-118; 2002c, 234-246.) mukaan kompetenssin käsite auttaa tarkastelemaan työssä tarvittavia valmiuksia. Kompetenssi voidaan ymmärtää yksilöllisenä ominaisuutena, inhimillisenä voimavarana tai pääomana, jonka yksilö tuo mukanaan työyhteisöön. Kompetenssi korostaa yksilön muodollista pätevyyttä, mutta se voidaan ymmärtää myös yksilön kykynä suorittaa tehtävästä tai työtehtävien asettamina vaatimuksina. Kompetenssin näkeminen yksilöllisenä attribuuttina eli inhimillisenä resurssina tai pääomana, jonka yksilö tuo työyhteisöön (Ruohotie 2002b, 109), korostaa osaamisen muodollista pätevyyttä. Kompetenssin määritelmä korostaa myös yksilön ja työn välistä vuorovaikutusta ja pätevyyttä, jota yksilöllä on mahdollisuus tosiasiallisesti hyödyntää ja kehittää työssään. Tämä näkökulma korostaa yksilön vastuuta hyödyntää kompetenssiaan laaja-alaisesti. Hyödyntämisen mahdollisuus nähdään riippuvaisena työorganisaatiosta ja sen sallimasta liikkuvuudesta ja asettamista rajoituksista (Ruohotie 2002b, 110).

Ammatillisen aikuisopettajan osaamisen käsittäminen yksilöllisenä ominaisuutena, kompetenssina, tarkoittaa opetettavana olevan ammattialan ja ammatillisen opettajan pätevyyttä. Kompetenssiin si-

sältyy myös yksilön todellinen kyky toimia ammatillisen aikuisopettajan tehtävässä ja roolissa omalla alallaan. Hänellä on kyky toimia työelämän kehittymisen ehdoilla ja omilla valmiuksillaan lisätä aikuiskoulutuskeskusten kilpailukykyä ammatillisen koulutuksen avoimilla markkinoilla. Ammatillisen kompetenssin kehittämistä tarkastellaan myös yksilöllisenä, tietoihin ja taitoihin liittyvänä ominaisuutena, johon sisällytetään ammatillisen identiteetin merkitys. Ruohotie (2002c, 236) viittaa Bunkin (1994) tekemään kompetenssin jäsentelyyn. Ammatillisella kompetenssilla tarkoitetaan kykyä suoriutua taitavasti ja ilman johtoa ammattispesifisen toiminta-alueen tehtävistä. Menetelmällisellä kompetenssilla viitataan kykyyn reagoida systemaattisesti työsuorituksen aikana esiin tuleviin ongelmiin ja etsiä niihin ratkaisuja itsenäisesti. Ongelmanratkaisussa yksilö hyödyntää aikaisempia kokemuksiaan, joita hän soveltaa uuteen tilanteeseen ja uusiin yhteyksiin. Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa kykyä kommunikoida toisten ihmisten kanssa ja työskennellä yhteistoiminnassa heidän kanssaan. Neljäs kompetenssin osa-alue kuvataan osallistumista edistävänä kompetenssina. Tämä tarkoittaa yksilön kykyä muokata työtään ja työympäristöä, organisoida, tehdä päätöksiä ja ottaa vastuuta omasta toiminnasta ja kehityksestä.

Ellström (2001) määrittelee kvalifikaation päteväksi taidoksi eli kyvyksi, jota työtehtävän menestyksellinen hoitaminen vaatii ja joka implisiittisesti tai eksplisiittisesti määräytyy yksilön ominaisuuksista. Hänen esittämässään näkökulmassa korostuu ammatillisen tiedon ja taidon lisäksi yksilöllisten persoonallisuuden ominaisuuksien kehittämisen merkitys. Muuttuvien kvalifikaatioiden (osaamistarpeiden) taustalla on muutos työelämässä ja/tai toimintaympäristössä. Muuttuviin kvalifikaatioihin vastaaminen edellyttää muutosten tunnistamista ja arviointia. Pitkän aikavälin muutoksia on tarkasteltu mm. megatrendien (esim. Naisbitt & Aburdene 1990; Miettinen & Saarinen 1990) avulla. Niiden pohjalta on voitu määritellä tiettyjä muuttuvia osaamistarpeita. Työelämän muutoksessa tilanne- ja olosuhdekohtaiset osaamistarpeiden muutosten ennustaminen pitkällä aikavälillä on likimain mahdotonta. Tilannekohtaiset osaamistarpeet ovat yhteydessä organisaation toimintapolitiikkaan ja -strategioihin, jolloin osaamistarpeet voidaan ottaa huomioon strategisten linjausten suunnittelun yhteydessä.

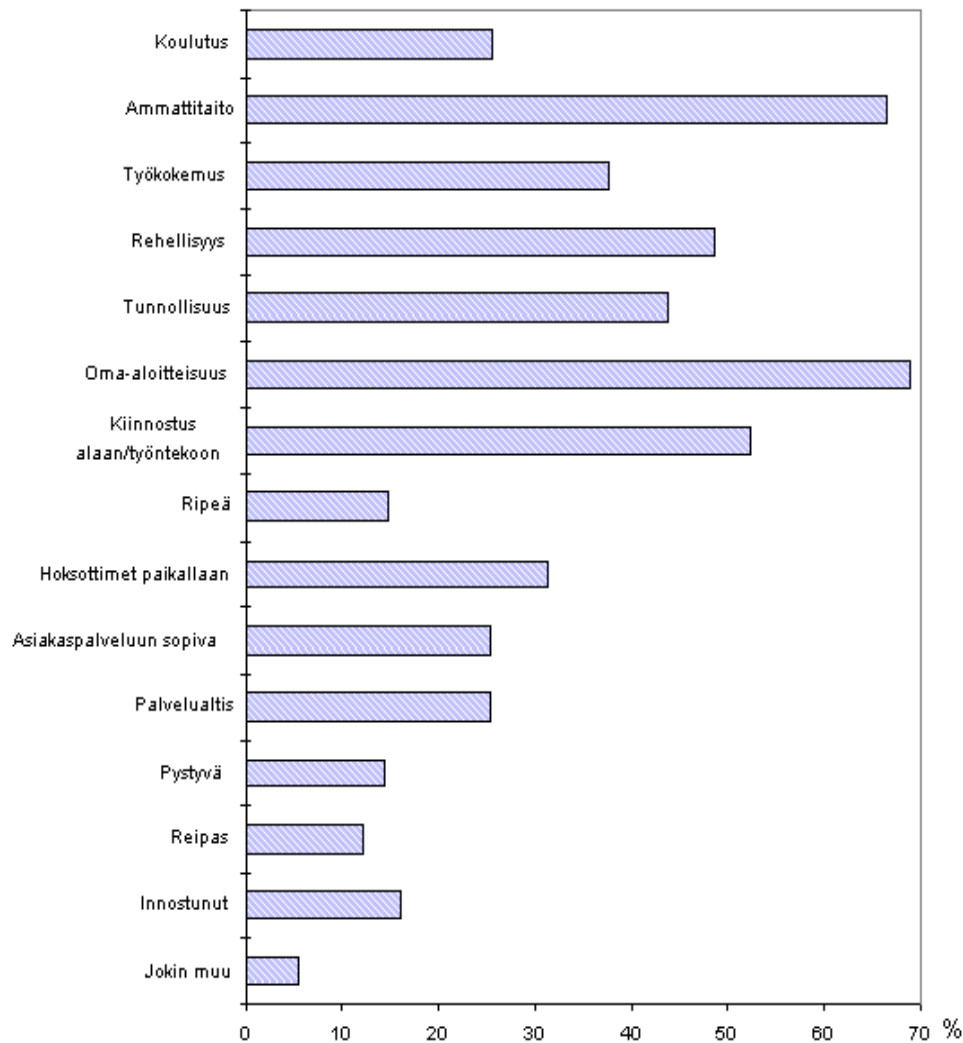
Kvalifikaation käsite auttaa ymmärtämään ammatillisen aikuisopettajan osaamistarpeiden laaja-alaista ja monitasoista kokonaisuutta sekä osaamisen sisällöissä tapahtunutta merkitysten muutosta. (Eteläpelto 1992). Useimmat työelämän taidot ovat kytkeytyneinä ammattialaan, työorganisaatioon

ja esimerkiksi työnjakoon. Näiden taitojen opettaminen koulutuksessa on vaikeaa, joten ne pystytään omaksumaan hiljaisena tietona työtä tekemällä ja omaa toimintaa tarkkailemalla (vrt. Nonaka & Takeuchi 1995, 56-75).

Koulutukseen perustuva hierarkkinen asiantuntijuus on käymässä yhä keinotekoisemmaksi ja työelämän arjessa vähemmän merkitykselliseksi. Asiantuntijuus ymmärretään yhä useammin verkostojen ja organisaatioiden kyvyksi ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Asiantuntijuutta ei ole enää mielekästä määritellä yhden asian asiantuntijoiden pysyväksi ominaisuudeksi (Launis & Engeström 1999). Kyky toimia avoimesti, aidosti ja rehellisesti korostuvat persoonallisuuden kehittämisessä, kuten myös luottamuksen merkitys suhteessa työyhteisöön. Ammatillinen opettaja on työtehtävässään myös esikuvana muille aikuisille edistäessään elinikäisen oppimisen asiaa. Yhteiskunnan jatkuvan muutoksen seurauksena vaadittava pätevyys ja osaaminen ei koske pelkästään teoreettisia tietoja tai käytännöllisiä ja teknisiä valmiuksia vaan myös yksilön persoonallisuutta. Ammatillisen opettajan persoonallinen ja ammatillinen identiteetti on keskeinen osa opettajan ammatillista kompetenssia. Hänen tehtävänä on välittää tietoja, taitoja ja asenteita. Suuri osa ammatillisen opettajan ammattitaidosta välittyy hiljaisen tiedon ja taidon alueella osaamisen, tilanteiden ja tapahtumien hallinnan ja opettajan omaksuman myönteisen ihmiskäsityksen muodossa.

Työvoimahallinnolle tekemässään tutkimuksessa Turtiainen (1997) kyseli työnantajilta heidän tärkeinä pitämiään työntekijän ominaisuuksia palkatessaan uusia työntekijätason työntekijöitä. Vastauksen perusteella (kuviokuva 4) omatoimisuus on tärkein ominaisuus työntekijällä. Merkille pantavaa on, että koulutus sijoittuu vasta sijalle kahdeksan ominaisuuksia arvioitaessa.





KUVIO 4. Työnantajien tärkeinä pitämät ominaisuudet rekrytoitaessa työntekijätason henkilöä (N=709) (Turtiainen 1997, 12).

”Ammattitaidon tuottamista kuvaavien kriteerien osalta on mielenkiintoinen seikka se, että kokemuksen, koulutuksen ja harjoittelun vaihtoehtoiseksi ammattitaidon syntymisprosessiksi on määritetty 'luontaiset kyvyt'. Konkreettisisessa rekrytointitilanteessa useimmiten on ratkaisevana juuri ns. henkilökohtaiset ominaisuudet. Empiiriset tutkimustulokset osoittavat, että jo nykyisillä ja erityisesti tulevaisuuden työmarkkinoilla tulee korostumaan entisestään sellainen ammattitaito, josta valtaosa rakentuu itsensä hallinnan triangelin, lahjakkuus, kokemus ja sosiaaliset- sekä kommunikointitaidot, perustalle (Kuusi 1996, Kautto-Koivula 1995 ja de Wood & Cochinaux 1995).” (Turtiainen 1997, 9.)

Ruohotien (1996) mukaan organisaation menestymisessä yhdistyvät yksilöiden henkilökohtainen kyvykkyys, yhteistyö ja organisaation johtaminen siten, että jokainen sen jäsen toimii tehokkaasti yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi ja oppii jatkuvasti uutta. Organisatorisesti persoonallisuuden kehittäminen merkitsee luottamuksellista ilmapiiriä ja johdon ja kollegoiden jatkuvaa tukea. Erityisiä organisaatiokohtaisia valmiuksia ovat organisaation ja sen jäsenten yhteisesti tavoitteleman laadun hallinta, strategioiden mukainen tavoitteellinen toiminta ja organisaation osaamisen jatkuva kehittäminen.

Kyky toimia verkostoissa on osa opettajan ammatillista kasvua, joka liittyy henkilökohtaiseen ja organisaation kehittämiseen ja toiminnan tehokkuuteen. Verkosto-osaamisessa erotetaan kaksi osaluuetta. Ensimmäisenä on yleinen kyvykkyys osallistua verkostojen toimintaan. Toisena on kyky kehittää toimintaa, joka auttaa ihmisiä toimimaan verkostossa yhteisten tavoitteiden mukaisesti siten, että verkoston tarjoamat hyödyt saadaan taloudellisesti käyttöön. Verkosto-osaamisessa yhdistyy valmiudet kantaa yksilöllistä ja yhteisöllistä vastuuta (Helakorpi 2005).

## 6.9 Muutos mahdollisuutena

Ammatillinen kasvu on muutoksessa selviytymisen edellytys ja kiinteästi yhteydessä ihmisen minä identiteettitason muutokseen. Muutosvaatimus koskee kaikkia työelämässä mukana olevia ihmisiä ja heidän osaamisen kehittämistä riippumatta siitä, missä tehtävissä he ovat tai millä työyhteisön hierarkkisella tasolla he työskentelevät. Rauhalan (1983, 33-36) mukaan yksilö muuttuu tilanteensa mukaisesti. Situaatiolla tarkoitetaan millaisessa suhteessa yksilö on todellisuuteen eli elämäntilanteeseensa. Muutos tapahtuu ulkoisen ja sisäisen todellisuuden muutoksen vaikutuksesta ja koskee ihmisen suhtautumista uuteen, muuttuneeseen todellisuuteen, sekä siihen millä tavalla hän tulkitsee ympäristöään ja elämäntilannettaan. Muutoksen mahdollisuus perustuu käsitykseen ihmisestä avoimena järjestelmänä, jonka ominaispiirteitä ovat itseohjautuvuus, ainutkertaisuus ja oleminen jatkuvassa muutoksessa.

Vakiinnuttaessaan ammattirooliinsa ihminen toimii rutiininomaisesti. Yksilön kehittämisen kannalta on kiinnostavaa tarkastella niitä tekijöitä, jotka laukaisevat muutoksen urarutiinin osalta (Ruohotie 1995, 125). Ruohotie (2000a, 1) esittää kysymyksen: "Mitkä ovat ne kaikkein tärkeimmät yksi-

lön sisäiset mekanismit ja prosessit, jotka vaikuttavat oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun ja miten ne toimivat?" Ammatillinen kasvu ja uusiutuminen sisältävät kaikki ne kehittämistoimet, jotka kohdistuvat ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen ja lisäämiseen. Ammatillisella kehittämisellä tarkoitetaan jatkuvaa ammatilliseen pätevyyteen liittyvien kykyjen, taitojen, asiantuntemuksen, ajattelun ja toiminnan kehittymistä, jota yksilö säätelee hankkimansa palautteen avulla tavoitteenaan olla jatkuvasti kehittyvä ammattialan huipputaiteilija. Ammatillinen kehittyminen merkitsee työkokemuksista oppimisen kykyä, tiedon soveltamista uusiin tilanteisiin ja oman ammatin tulevaisuuden hahmottamista. Kehittyminen edellyttää palautteen ja kritiikin hyödyntämistä, kehittämishalua ja oman työn kehittämistä. Opettajan työssä opettajan persoona ja tietoinen minä ovat työvälineitä. Osa ammatillisen opettajan ammattitaitoa on persoonan ja minän tietoinen hallitseminen (Ruohotie 1995, 321; 2001a, 9; 2002a, 13-15.).

Perspektiivin muutoksen sisältävän ammatillisen kasvun edellytys on merkitysrakenteiden muutos. Voidakseen vapauttaa uutta ajattelua, yksilön tulee olla kriittisesti tietoinen omista lähtökohdistaan ja tarkoituksistaan (Mezirowin 1995, 31-32). Organisaation ilmapiirin ja johtamisjärjestelmän rooli on keskeinen tekijä työntekijöiden motivoitumiseen ja sitoutumiseen itsenäiseen ammatilliseen kehittämiseen. Työntekijä, jolla on kyky ohjata ja säädellä itseään sitoutuu tehtäviinsä silloin kun hän kokee asian tärkeänä ja arvokkaana.

Kehittymisvalmius ja kehityksen seuraukset ovat yhteydessä yksilön käsityksiin todellisuudesta ja siihen, millä tavalla yksilö muodostaa käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Mezirowin (1996, 30-36) mukaan yksilön koulu- ja opiskeluvuosina omaksumat ja usein vääristyneet käsitykset todellisuudesta saattavat vaikeuttaa kehittymistä. Uusien merkitysperspektiivien luominen edellyttää korkeaa yksilötason tiedostamista (Mezirow 1995, 7). Uudistava oppiminen viittaa perustavanlaatuisen muutokseen siinä, kuinka ihminen näkee itsensä ja maailman ympärillään. Käsite viittaa oppimisen kognitiivisiin prosesseihin. Sen mukaan oppiminen muokkaa ihmistä, minkä jälkeen ihminen itse ja hänen ympäristönsä tunnistavat hänet eri tavalla kuin aikaisemmin (Ruohotie 2000b, 183.) Kriittinen itsereflektio ymmärretään prosessina, jossa yksilö arvioi kriittisesti pyrkimyksiään tulkita asioita ja ympäristöä ja antaa asioille merkityksiä. Reflektiivisessä ajattelussa on kysymys meta-ajattelusta, jossa pohditaan teon ja ajattelun suhdetta tietyssä tilanteessa. Siinä tähdätään etsimisen kautta tapahtuvaan johtopäätösten tekemiseen, se on luotettavuuden arvioimista.

## 7. TUTKIMUSONGELMA

### 7.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen keskeiset kysymykset ovat millainen näkemys autokorinkorjausalan asiantuntijoilla on tulevaisuuden kvalifikaatioista, jotka kohdistuvat työssä oppijaan sekä vastaako yrittäjyyskasvatus opetusmetodina niihin vaateisiin, joita työelämä edellyttää ammattitaidon yleistaidoilta?

Tutkimusongelman kysymyksiin vastaaminen antaa autokorinkorjausalan ammatillisen aikuis-koulutuksen ja työssä oppimisen kehittäjille tietoa siitä, millaisia odotuksia asiantuntijoiden mielestä kohdistuu työssä oppijoihin autokorinkorjaus alalla ja parantaako yrittäjyyskasvatuksen metodeilla toteutettu opiskelu valmiuksia työssä oppimisjaksolle. Tutkimusongelma on haasteellinen ja vaikea, koska nykyisistä opetusmetodeista autokorinkorjausalan koulutuksissa ei ole saatavilla luotettavia tutkimuksia. Mielenkiintoinen kysymys on se, millainen näkemys asiantuntijoilla on työssä oppimisen valmentautumiseen kohdistuvista odotuksista ja miten heidän näkemyksensä sulautuu yrittäjyyskasvatuksen periaatteisiin ja tavoitteisiin.

### 7.2 Tutkimusasetelma ja -strategia

Tutkimusongelma ohjaa tutkimusasetelman ja -strategian valintaa. Tämä tutkimus päädyttiin toteuttamaan kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen keinoin, ennustamalla asiantuntijoiden avulla tulevaa. Lähtökohtana tässä paradigmassa on yhteisen, mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan hahmottaminen niistä ominaisuuksista, joita tulevaisuuden autokorinkorjausalan työntekijöiltä vaaditaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään löytämään ja paljastamaan tosiasioita, eikä todentamaan olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998: 137, 161.) Tässä tutkimuksessa nominaalinen ontologia toteutuu asiantuntijoiden esittäminä mielipiteinä kahden iterointikierröksen tuloksena. ”Ammattikasvatuksen näkökulmasta kyseessä voisi olla ajatus jonkin ammatin ideaalisesta olemisesta.” (Tuominen ja Wihersaari 2006, 85.). Nämä kyselykierrösten tulokset muodostivat lopulta yh-

tenäisen kokonaisuuden, joka esitellään tulosten muodossa luvussa 13. Lopulliset tutkimuksen tulokset ovat yhteenveto monen eri tekijän summasta.

## 8. METODOLOGISET RATKAISUT JA NIIDEN PERUSTELUT

### 8.1 Metodi

Metodologia eli oppi tieteen järkevästä menetelmästä on tieteen filosofian osa-alue. Metodologiaan liittyvät keskeisesti tieteen etiikan kysymykset ja normit, jotka velvoittavat tutkijoita käyttämään tieteellisiä menetelmiä ja argumentoimaan tutkimusta tieteellisen päättelyn mukaisella tavalla (Kyrö 2004, 71). ”Metodologian ydin liittyy päättelyyn, sen logiikkaan ja rakenteeseen. Päättelyn logiikasta on olemassa kolme perusteeltaan erilaista lajia; deduktiivinen, induktiivinen ja abduktiivinen.” (Kyrö 2004, 73.)

Metodi on tutkimustekniikka ja tutkimuksissa käyttökelpoinen silloin, kun se kykenee yhdistämään teorian ja metodologian. (Metsämuuronen 2000b, 13-14.). Alasuutarin mukaan metodi koostuu käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja. Metodi koostuu niistä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voidaan edelleen muokata ja tulkita. Tämän tutkimuksen tutkimusongelman ratkaisun etsimiseen sopiva metodi löytyy tulevaisuudentutkimuksen alueelta. Tulevaisuuden tutkimus hyödyntää kokemusta luodessaan yhteiskunnallisen muutoksen ja sen osa-alueiden visioita (Malaska 1993, 9).

### 8.2 Tutkimusmetodin valinta

Tutkijan on pohdittava ja arvioitava suunnitellun metodin soveltuvuutta tutkimusongelman ratkaisemiseen. Metodi toimii käytännössä silloin, kun se sopii yhteen teorian, hypoteesien ja metodologian kanssa (Metsämuuronen 2000: 9-10). Tutkimusmenetelmän valintakriteereiksi voidaan määritellä menetelmän tarkkuus, luotettavuus, tehokkuus ja taloudellisuus. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 34.)

Metodin valintaan vaikuttaa tutkimusstrategian sopivuuden lisäksi se, minkälaista tietoa etsitään, mistä tai keneltä sitä etsitään. Lopullista metodin valintaa tehtäessä on myös huomioitava eettiset seikat. (Hirsjärvi ym. 1998:183 - 185.) Laadullista analyysia kuvataan usein hermeneuttiseksi kehäksi, jossa tutkimusote pohjautuu fenomenologis- eksistentiaalis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Siinä tutki-

musaineisto hankitaan tutkijan ja tutkittavan välisen dialogin avulla ja metodologia perustuu tutkijan tulkintaan tutkittavasta kohteesta (Anttila 2005).

### 8.3 Abduktiivinen päättely

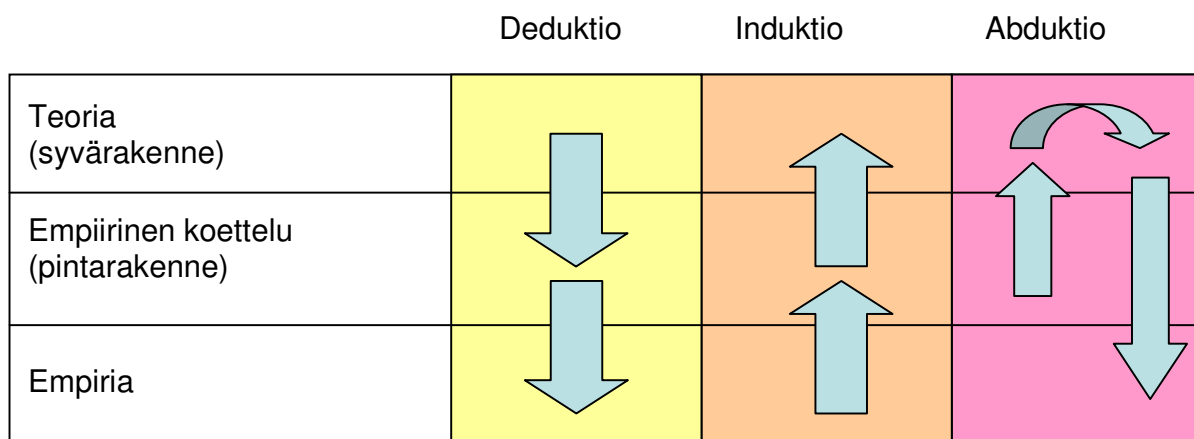
Abduktiivisen päättelyn ensimmäinen nykyajan tuntema kehittäjä oli amerikkalainen filosofi Charles Peirce (1839-1914), mutta itse asiassa tämän tyyppinen päättely tunnetaan jo Aristoteleen ajattelussa. Piercen mukaan abduktiivinen päättely perustuu siihen, että uuden teorian muodostus on mahdollista vain silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus (guiding principle). Hänen mukaansa uuden teorian syntyyn ei vaikuta ainoastaan tehdyt havainnot, kuten induktiivisessa päätelyssä oletetaan. Peirce esittää, että johtoajatus voi olla luonteeltaan epämääräinen intuitiivinen käsitys tai se voi olla hyvinkin pitkälle muotoiltu hypoteesi, jonka avulla havainnot voidaan keskittää joihinkin seikkoihin tai olosuhteisiin. Tämän uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja ideoita, uutta teoriaa kyseisestä ilmiöstä (Peirce 1958, 96-97).

Peircen kuvaama johtoajatuskäsitteeseen liittyy logiikka, jossa oletetaan tosiasioiden, erityisesti ihmisten kokemusten olevan aina loogisia eikä näin ollen kokemusta itsessään voida asettaa epäilyksen alaiseksi. Abduktiivisessa päätelyssä keskeinen elementti on ajattelu. Logiikalla tarkoitetaan tässä yhteydessä ajatteluprosessin systematisointia, jonka normeihin määritetään mikä on tieteellistä ja mikä ei (Kyrö 2003, 73-79).

Abduktiivinen päättely kytkee käytännön ajattelun ja toiminnan päättelyprosesseihin. Abduktiolla tarkoitetaan haltuun ottamista. Abduktiivisessa päätelyssä tutkija voi ottaa työstettäväksi jonkin hyvältä näyttävän ilmiötä kuvaavan käsitteen ja tarkastella sen vaikutusta kokonaispäättelyyn. Abduktiivista päätelyä varten tutkijalla on johtolanka johonkin asiaan. Tutkijalla on oltava jonkinasteinen empiirinen ja teoreettinen esiymmärrys tutkittavasta asiasta. Ilman tätä esiymmärrystä tutkijalla on vaikeuksia valikoida aiheesta oleellista, vaan hän päätyisi kuvailemaan havaintojaan. Perusideana abduktiivisessa päätelyssä on tutkijan kiinnostuksen kohdistuminen tiettyihin tärkeiksi pidettyihin tai oletettuihin seikkoihin. Abduktiivisella päätelyllä ilmiötä koskevaan teoriaan voidaan löytää sellaisia elementtejä, joita ei aikaisemmin ole havainnoitu ja tiedostettu, eikä kirjoitettu tai edes koulutuksessa

otettu tietoisesti esille. Tutkija voi tutkimuksessaan havaita ilmiötä systeeminä, jotka voisivat jäädä deduktiivisen ja induktiivisen päättelyn logiikalla havaitsematta. Abduktiivisen päättelyn laji noudattaa ammattilaisen kohdalla esimerkiksi oman työn tutkimuksen logiikkaa (Anttila 2005, 118-121)

Alvesson ja Sköldbberg (1994, 45) ovat kuvanneet deduktion, induktion ja abduktion eroja kuvata seuraavan kuvion avulla.



KUVIO 5. Deduktiivisen, induktiivisen ja abduktiivisen päättelyn vertailua (Alvesson & Sköldbberg 1994,45).

Deduktiivinen ajattelu lähtee etenemään aiheeseen liittyvistä teorioista ja asettaa usein hypoteeseja, joita pyritään varmistamaan ja todentamaan empiirisen tutkimuksen avulla. Induktiivinen ajattelu perustuu aineistoon eli perustuu todellisuudessa havaittuihin tosiasioihin ja pyrkii etenemään aineiston pohjalta kohti teoreettisen mallin luomista. Myös abduktiivinen ajattelu lähtee liikkeelle jostakin konkreettisista havainnoista. Abduktiivinen ajattelu pyrkii jäsentämään havaintoa ensin teoreettisesti erilaisten mallien tai erilaisten systeemien avulla, jonka jälkeen se palaamaan takaisin konkretiaan.

#### 8.4 Delfoin esittely

Delfoi-menetelmän nimitys on saanut alkunsa muinaisen kreikkalaiseen oraakkelipaikan Delfoin mukaan. Tarinan mukaan Apollon ennustuksia välittivät Pythiaat (Delfoin oraakkelit) eli transsitilassa puhuvat nuoret naiset, jotka vastasivat neuvonhakijan kysymyksiin erilaisin vähän sekavin sanoin, joista papit sitten muoivasivat järkevän tuntuisia ja ymmärrettäviä vastauksia kysymyksiin tulevaisuu-



desta. Delfoita tutkimusmenetelmänä käytettäessä pyritään saamaan samalla tavalla yhteinen näkemys, konsensus joistakin tärkeistä, vielä aavistuksen tasolla hahmottuvista asioista. Suomenkieleen rinnakkaisiksi käsitteiksi ovat muotoutuneet delfi- ja delphi-tekniikka (engl. Delphi-technics). (Kuusi 1993, 132.)

Kuusen mukaan delfoi -menetelmä soveltuu käyttöön silloin, kun on tarkoitus saavuttaa ryhmän konsensus eli yksimielisyys jostakin asiasta. Delfoi-menetelmän peruslähtökohta on tutkittavan asian aito asiantuntemus ja näkemys siitä, että alan asiantuntijat pystyvät esittämään luotettavampia arvioita tulevaisuudesta kuin maallikot. Delfoi-menetelmään kuuluu palautteen antaminen asiantuntijoille, jonka jälkeen heillä on mahdollisuus arvioida ja muuttaa antamiaan vastauksia. Delfoi-menetelmä on perusteltu tilanteissa, joissa tulevaisuutta koskevia päätöksiä ei ole vielä tehty. Tulevaisuuden ei nähdä olevan ainoastaan suoraviivaista jatkoa menneisyydelle eikä se rajoitu pelkästään yritysten ja julkisten instituutioiden toimintaympäristöön, normatiivisiin tavoitteisiin, yhteiskunnallisen ja teknologisen kehityksen toimintaohjelmien arviointiin pitkällä aikavälillä. (Mannermaa & Ahlqvist 1998, 30-31.)

Delfoi-menetelmän kehitti alunperin Olaf Helmer (1967), jonka tavoitteena oli luoda ryhmän konsensusukseen pyrkivä menetelmä, joka mahdollistaa myös yksilötasolla toimimisen. Menetelmän tavoitteena oli tuottaa mahdollisimman luotettava mielipiteiden yksimielisyys asiantuntijaryhmän keskuudessa peräkkäisten kyselyjen ja kontrolloidun palautteen avulla. (Dalkey & Helmer 1963, 458.) Asiantuntijoista muodostuvan ryhmän jäsenet tarkistavat omia käsityksiään tutkittavasta tilanteesta vaihe vaiheelta yhteisen näkemyksen muodostumisen aikana.

## 9. TUTKIMUSMENETELMÄN VALINTA

### 9.1 Johdatus menetelmän valintaan

Metsämuurosen (1998, 52) mukaan tulevaisuutta koskevaa tietoa voidaan hankkia joko laskennallisesti trendianalysien, tulevaisuuden mallinnusten ja tilastotietojen avulla tai asiantuntijatyöskentelyn, kuten barometrien, haastattelujen, delfoi-menetelmän ja strategiatyöskentelyn avulla. Laskennallisissa menetelmissä tulevaisuuden ennustaminen voi tapahtua pitkiin historiallisiin aikasarjoihin perustuen, jolloin ajatellaan, että riittävän vakaisissa olosuhteissa kehitys jatkuu samanaikaisena kuin mitä se on ollut menneisytydessä.

Tulevaisuuden matemaattisessa mallintamisessa rakennetaan aikaisempiin tutkimustuloksiin tai aikasarjoihin perustuva matemaattinen malli siitä, miten yhteiskunta tai ihminen käyttäytyy. Saatua tuloksia käytetään tulevaisuuden ennustamiseen tai saadun datan avulla simuloidaan millainen tulevaisuus voisi olla. Asiantuntijamenetelmissä oletetaan, että oman tiedon alansa terävimpään kärkeen kuuluva asiantuntija kykenee ennakoimaan tulevaisuuteen liittyviä muutoksia paremmin kuin henkilö, jolla ei ole yhtä paljon tietoa pohdittavasta asiasta. Asiantuntijamenetelmissä yhteistä näkemystä rakennetaan asiantuntijoiden subjektiivisten kannanottojen perusteella, millaiseksi he kuvittelevat tulevaisuuden muodostuvan. Asiantuntijamenetelmän sovelluksena voidaan pitää esimerkiksi skenaariotyöskentelyä, jossa asiantuntijat kartoittavat erilaisia tulevaisuuden vaihtoehtoja. (Metsämuuronen 1998, 52.)

Skenaariomenetelmän tavoitteena on luoda loogisesti etenevä tapahtumasarja, joka voi olla todennäköinen tai epätodennäköinen, uhkaava tai tavoiteltava, laaja-alainen tai yhdelle sektorille rajoitettu tulevaisuuden ennuste. Tapahtumasarja voi edetä joko nykyhetkestä tulevaisuuteen tai tulevaisuudesta nykyhetkeen. Tulevaisuuden tutkimuksessa on pohjimmiltaan kyse nykyisyyden ja sen ilmiöiden havainnoinnista sekä siitä, että tapahtumiin liittyvien logiikan lakien uskotaan pysyvän ajasta riippumattomia (Mannermaa 2000; Miettinen 1997).

Tulevaisuudentutkimuksen eräänä intressinä on pyrkimys vaikuttaa tulevaisuuteen. Pyrkimys voi

toteutua joko suoraan tutkimuksen toimiessa suunnittelun ja päätöksenteon apuvälineenä tai välillisesti tulevaisuudentutkimuksen tuodessa aineksia yhteiskunnalliselle keskustelulle ja inhimilliselle toiminnalle yleensäkin. (Mannermaa & Ahlqvist 1998, 29-30). Tulevaisuuden haltuunottoon liittyy usein termi proaktiivisuus. Sillä tarkoitetaan tietoista valmiutta ja uskoa vapauteen valita oma reaktionsa tapahtuviin asioihin ja tilanteisiin. Kuten myös usko siihen, että jokainen voi vaikuttaa tulevaisuuteen ja että asiat tulevaisuudessa eivät tapahdu pelkästään itsestä riippumatta.

Tulevaisuusbarometrityöskentely (TUBARO) perustuu tulevaisuudentutkimuksessa yleisesti käytössä olevaan delfoi-tekniikkaan. ”Tubarotutkimukset ovat niihin osallistuville, mutta myös niiden tuloksia tarkasteleville oppimisprosesseja kahdessa mielessä. Ensinnäkin tarjoutuu mahdollisuus vertailla omia näkemyksiään toisten näkemyksiin. Toisaalta tutkimusten olennainen piirre on ollut pyrkimys asettaa tarkastelun kohdealue laajempiin puitteisiin.” Mannermaa M. 2000. Tulevaisuuden haltuunotto. PK-yrityksen ennakkoinnin käsikirja.

<http://www.mol.fi/esf/ennakointi/kasikirja/esittely.html>

Tubaro-työskentelyssä delfoi-tekniikalla saatuja tuloksia täydennetään työseminaari-työskentelyllä sekä tekemällä ristivaikutusanalyysi, jolla tarkastellaan erilaisten mahdollisten tulevaisuuden tapahtumien yhdessä esiintymisen todennäköisyyttä. Tulevaisuusbarometri ei kerro absoluuttisesti oikeaa ennustetta, vaan pikemminkin ”valistuneen” mielipiteen, jonka todellinen valistuneisuus riippuu ratkaisevasti asiantuntijajaneelin kokoonpanosta. ”Todellisiin mahdollisuuksiin ja uhkiin nähden harhainen yleinen mielipide voi olla yhtä kiinnostava tieto kuin mahdollisuudet ja uhkat hyvin oivaltanut yleinen mielipide.” (Mannermaa 2000, 114).

Työssä oppimisen tutkimuksessa on mahdollista soveltaa erilaisia menetelmiä. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää löytyykö yrittäjyyskasvatuksesta niitä vastauksia, joita autokorinkorjauksen asiantuntijat tulevaisuuden vaatimuksissa kuvailevat. Tässä tutkimuksessa on päädytty käyttämään asiantuntijamenetelmää, joka soveltuu tässä kohdassa esitettyjen perustelujen mukaisesti hyvin tutkimusongelman tutkimiseen.

## 9.2 Menetelmän valinta

Tutkimus keskittyy selvittämään millaisia taitoja ja mitä osaamista kuuluu tulevaisuuden autokorjauksen ammatillisiin kompetensseihin ja millaiseen osaamiseen työssä oppimisjaksolle menevät henkilöt pitää valmentaa. Toisena tutkimuksen kohteena on yrittäjäyyskasvatuksen metodien soveltuminen metodiksi tarvittavan osaamisen rakentamiseen. Tässä tutkimuksessa on luonnollista käyttää menetelmää, josta on runsaasti kokemuksia erilaisissa ennakointiin liittyvissä hankkeissa. Useissa Euroopan sosiaalirahaston tukemissa koulutukseen liittyvissä ennakointi-hankkeissa on käytetty delfoi-menetelmää.

Useimmilla delfoi-tekniikan soveltajilla ei ole enää tavoitteena asiantuntijoiden yksimielisyys vaan he näkevät tärkeämpänä löytää useampia perusteltuja näkemyksiä tulevasta kehityksestä. Kyseenalaiseksi on asetettu myös ajatus, että asiantuntijat käyttäisivät aina vastauksissaan parasta tietoaan. Delfoi-tutkimuksissa on pidetty tärkeänä että näkemyksen esittäjää ei voida tunnistaa ja tämä on saanut jotkut vastaajat esittämään kantoja, joilla vastaaja haluaa muokkaavat yleistä mielipidettä hänen toivomaansa suuntaan. Delfoi-tekniikkaan perustuvissa tulevaisuusarvioissa on vähitellen siirrytty tapahtumien tai teknisten keksintöjen vuosilukujen ennakoinnista keskeisiin argumentteihin tai näkökohtiin, jotka tukevat kehitysarvioita. Tästä johtuen monia Delfoi-menetelmän nykyisin käytettäviä versioita voidaan kutsua skenaariomenetelmiksi. Asiantuntijat hahmottelevat delfoi-prosessin kuluessa tulevaisuusarvioilla ja niiden perusteluilla kannanotoilla erilaisia näkemyksiä tulevasta kehityksestä. Jotkut versiot, kuten aiemmin kuvatut tulevaisuusbarometrit, tuottavat omalta osaltaan lähtökohta-aineistoa skenaarioille (Kuusi 2000).

## 9.3 Tulevaisuus tutkittavana ilmiönä

Mannermaan ja Ahlqvistin (1998, 52) mukaan tulevaisuus muotoutuu yhteiskunnan eri puolilla tapahtuvan ajattelun, suunnittelun, päätöksenteon ja niitä seuraavien tekojen, mutta osittain myös niistä riippumattomien tiedostamattomienkin tekojen ja sattumien kautta. Jotkin näistä prosesseista ovat rationaalisia, mutta samalla osa niistä on irrationaalisia ja täysin ennakoimattomia. Tämän li-

säksi osa tapahtumista on tietyn toimijan - esimerkiksi suomalaisen viranomaisen tai yritysten ja yksittäisten kansalaisen kannalta - ympäristössä tapahtuvia muutoksia, joihin voidaan vaikuttaa vain vähän tai ei ollenkaan.

Tulevaisuus ja tiedon puute sen tuomista muutoksista merkitsee epävarmuutta. Tulevaisuus sisältää paljon enemmän yllättäviä uusia ilmiöitä kuin aikaisemmin. Toimintaamme vaikuttavat erilaiset trendit elävät oman elinkaarensa päähän ja ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuu asioita, joihin emme voi juurikaan vaikuttaa, voimme vain pyrkiä varautumaan niihin. Oma menestymisemme edellyttää proaktiivista otetta tulevaisuuteen, tulevaisuuden tekemistä. (Mannermaa 1999a.)

Mannermaan käsityksen mukaan tulevaisuudentutkimus ei ole tieteenala, vaan se on tieteellinen tutkimusala, jolla on sille ominaiset piirteensä ja pätevyysalueensa. Sillä on oma tulevaisuusuuntautunut tiedonintressi, oma tapa tuoda esiin tutkimusongelmat ja osittain oma tutkimusmetodologiansa.

”Tulevaisuudentutkimuksen piirissä on kehitetty menetelmiä, jotka ovat eri tavoin hyödyllisiä myös pk-yritysten tulevaisuustyöskentelyssä. Tulevaisuustaulukoiden avulla voidaan systemaattisesti jäsentää toimintaympäristön ja/tai oman yrityksen olennaisia tekijöitä ja niiden vaihtoehtoisia tulevia tilanteita. Taulukoiden avulla voidaan myös rakentaa skenaarioita. Megatrendien tunnistaminen auttaa yritystä ottamaan omassa toiminnassaan huomioon ’suuria kehitysaaltoja’, joihin se ei itse voi juurikaan vaikuttaa. Heikot signaalit voivat luoda huikeita mahdollisuuksia tai merkittäviä uhkia, ja niiden tunnistaminen voi muuttaa koko yrityksen tulevan suunnan.” (Mannermaa 2000, 86.)

## 10. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 10.1 Delfoi-menetelmän kulku

Ensimmäiseksi valitaan ryhmän jäsenet. Ryhmän jäseniksi valitaan henkilöt, joiden mielipide halutaan tietää. Jos kysymys on laajakantoisesta ja monivivahteisesta asiasta, pyritään ryhmään saamaan mukaan kaikki ne tahot, joiden mielipiteellä on merkitystä. Ryhmän jäsenten ei tarvitse tietää toisistaan, mutta jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla on saatava suostumus osallistua tutkimukseen. Heille on heille lähetettävä pyynnön yhteydessä lyhyt kuvaus mitä ollaan tekemässä sekä ilmoitus siitä, että asiaan tullaan palaamaan kaksi tai kolme kertaa.

Toiseksi laaditaan ensimmäisen iterointikierroksen kyselylomake. Ensimmäisen iterointikierroksen lomakkeeseen voi jokainen ryhmän jäsen esittää tutkittavaan ilmiöön liittyviä mielipiteitä, tavoitteita, käsitteitä jne. Tai tutkija itse laatii taustateoriaan, asetettuihin hypoteeseihin tai aikaisempiin tutkimuksiin tms. liittyvät alustavat väittämät osioina, joihin on otettava kantaa (Anttila 2005).

Kolmanneksi Delfoi-paneelin osanottajat vastaavat ensimmäisen iterointikierroksen kyselyyn. He vastaavat sähköisen kyselylomakkeen osioihin ja palauttavat lomakkeen tutkijalle annettujen ohjeiden mukaisella tavalla.

Neljänneksi palautettujen lomakkeiden vastaukset analysoidaan ja etsitään ne seikat, joista vallitsee suurin yksimielisyys. Niiden pohjalta kootaan uusi kysely, joka jälleen sähköisessä muodossa lähetetään paneelin osanottajille. Samassa yhteydessä tutkija esittää ensimmäisen iterointikierroksen antaman alustavan palautteen. Paneelin osanottajat vastaavat toisen iterointikierroksen kyselyyn oman näkemyksensä mukaisella tavalla. Jos jonkun vastaajan mielipiteet poikkeavat merkittävästi muiden esittämistä, hänen on syytä perustella sitä muutamain sanoin. Valmis kysely palautetaan tutkijalle ohjeiden mukaisella tavalla.

Seuraavaksi tutkija analysoi toisen iterointikierroksen vastaukset. Mikäli kahden iterointikierroksen jälkeen on saavutettu riittäväksi katsottava yksimielisyys, tutkija kokoaa vastausten pohjalta ratkaisun tutkimuskysymykseen. Siinä tapauksessa, että asia on jäänyt vielä avoimeksi, käynnistetään kolmannen iterointikierroksen valmistelu.

Lopuksi tutkija kokoaa tuloksen ja esittää vastausten osoittaman konsensuksen, joka on saavutettu, samalla kun toteaa ne seikat, joihin yksimielisyyttä ei saavutettu.

Asiantuntijatietaa jalostava delfoi-tekniikka asettuu niiden tutkimusmenetelmien joukkoon jotka ulottuvat yksinkertaisista mielipidetiedusteluista monenlaisen seminaarityöskentelyn kautta komiteoihin tai työryhmiin, missä asiantuntijat valmistelevat tulevaisuutta koskevia kannanottojaan kymmenissä tai jopa sadoissa kokouksissa. Aina ei ole helppoa erottaa käytettävän delfoi-tekniikan eri versioita muilla nimillä kulkevista menetelmistä. Tekniikan nykyisin käytettäviä sovellutuksia luonnehtii kolme piirrettä: vastaajien esiintyminen tunnistamattomina (*anonymity*), kaksi tai kolme vastaamiskierrosta (*iteration*) ja toisten asiantuntijoiden vastauksia koskeva palaute (*feedback*). (Kuusi 2000, 113).

Delfoi-menetelmä soveltuu erityisen hyvin tilanteisiin, joissa on kyse joistakin suurista periaatteellisista tavoitteista, kehittämishankkeista tai sosiaalisesti herkistä organisaation sisäisistä kysymyksistä, joita ei tavanomaisilla menetelmillä ole voinut lähestyä.

Helmerin (1983, 158) arvion mukaan delfoi-menetelmä soveltuu seuraaviin arviointitilanteisiin:

- arvioitaessa pitkän aikavalin yhteiskunnallista ja teknologista kehitystä julkisissa instituutioissa tai rakenteissa
- markkinoiden ennustamisessa julkisen instituution toimintaympäristössä
- hallinnollisten tavoitteiden ja toimintaohjelmien muotoilussa
- potentiaalisten toimenpiteiden tai toimintamallien löytämisessä tai keksimisessä
- vertaillaessa vaihtoehtoisia tavoitteita ja toimintaohjelmia
- päätöksenteon tukena johdon tasolla sekä yksityisellä että julkisella sektorilla.

Delfoi-tekniikan käyttöalueet sopivat erittäin hyvin tähän tutkimukseen, jossa selvitetään asiantuntijoiden näkemyksiä työssä oppimisjaksolle valmentautumiseen. Autokorinkorjauksen työssä oppimisen tulevaisuuden tutkimiseen delfoi-menetelmä sopii hyvin. Suomessa osallistuttiin laajaan Eurodelfoi-tutkimukseen, joka käynnistettiin maassamme keväällä 1995. Tutkimuksen tulokset julkaistiin vuonna 1996 nimellä Asiantuntijoiden käsitys Suomen aikuiskoulutuksesta. (Nurmi ym. 1996.)

Delfoi-menetelmä on tutkittavan ilmiön kannalta soveltuva väline ja se antaa erittäin hyvän mahdollisuuden hyödyntää autokorinkorjausalan asiantuntijoiden potentiaalia tulevaisuuden hahmottamisessa. Menetelmä antaa mahdollisuuden muodostaa näkemys työssä oppimisen valmentamisesta tarvittavasta osaamisesta ja niistä asioista, joita asiantuntijat olettavat tulevaisuudessa tarvittavan. Vastausten perusteella voimme muodostaa kuvan tulevaisuuden taidoista, joita työnantaja odottaa palkatessaan uutta työvoimaa ja vertaamalla niitä yrittäjäyyskasvatuksen teoreettiseen viitekehykseen voimme päätellä löytyykö yrittäjäyyskasvatuksesta niitä asioita, joita tulevaisuudessa tarvitaan ammatin reunataitoina.

Kuusen (2000, 113-117) mukaan delfoi-menetelmällä saatuja vastauksia ja kyselyjen tuloksia voidaan täydentää seminaarityöskentelyllä sekä tarkastelemalla tulevaisuuden tapahtumien yhdessä esiintymisen todennäköisyyttä. Mielipiteiden yhteneväisyys konsensuksen mittarina on tärkeää delfoi-menetelmällä saatujen vastausten keräämisessä. Delfoi - tutkimuksen onnistumista ei enää useinkaan arvioida sen perusteella, kuinka täydelliseen yksimielisyyteen paneeliin osallistuvat asiantuntijat ovat päätyneet.

Mannermaan (1999a) mukaan paneelien ennusteiden paikkansapitävyyttä voidaan yrittää parantaa kahdella tavalla: Voidaan tehdä uusia kyselykierroksia tai valita paneelista parhaiden asiantuntijoiden muodostama uusi paneeli. Erikoisasiantuntijoista koostuvan ryhmän käyttäminen parantaa ennusteiden tarkkuutta enemmän kuin toistuvat iterointikierrokset alkuperäisellä paneelilla. Mannermaan (1999a, 153) mukaan delfoi-menetelmässä riittää usein kaksi iterointikierrosta sekä niiden välinen palaute ensimmäisen kierroksen tuloksista. Hänen mukaansa tulosten muuttuminen kahden kierroksen välillä on yleensä vähäistä.

## 10.2 Delfoi-menetelmä tässä tutkimuksessa

Edellä esitettyyn pohjautuen tässä tutkimuksessa delfoi-menetelmää sovellettiin seuraavasti:

- Delfoi-menetelmän mukainen asiantuntijoiden näkemysten keraaminen tehtiin kahden verkkokyselynä tapahtuneen iterointikierroksen avulla. Asiantuntijoille lähetettiin sähköpostilla kutsu osallistua vastaamaan esitettyihin kysymyksiin (liite 1).



- Ensimmäiseen verkkokyselynä toteutettuun iterointikierrökseen osallistui autokorikorjausalan kouluttajia ja autoalan keskusliiton edustajia sekä muita ammatillisen aikuiskoulutuksen asiantuntijoita. Ensimmäiseen iterointikierrökseen osallistui 19 asiantuntijaa. Ensimmäisen iterointikierrökseen kysymykset ovat liitteessä 2, jossa on myös osallistujien profiili.
- Kysymyslomake testattiin ennakkoon pienellä asiantuntijoiden ryhmällä.
- Tarkan ja muutamien asiantuntijoiden kanssa käytyjen keskustelujen jälkeen tutkija valitsi ensimmäistä iterointikierröksestä varten tehdyn kyselyn vastauksista kymmenen hyvää
- Toista iterointikierröksestä varten lähetettiin liitteen 3 mukainen kysely samoille panelisteille kuin ensimmäisellä iterointikierröksellä.
- Toisen iterointikierrökseen asiantuntijoille jaettiin tutkijan tekemä yhteenveto ensimmäisen iterointikierrökseen vastauksista (liite 4) samalla kun ilmoitettiin kutsusta uudelle iterointikierrökselle.
- Toisen iterointikierrökseen työskentely tapahtui panelistien omatoimisena työskentelynä. He vastasivat ensimmäisen kierroksen kysymysten perusteella tehtyihin tarkennettuihin kysymyksiin samalla menetelmällä kuin ensimmäisellä kierroksella.
- Toisen iterointikierrökseen vastaukset esitettiin kuviomuodossa (liite 5), joiden vastauksia tutkija tulkitse ja vertasi yrittäjyyskasvatuksen kuvauksiin henkilön ominaisuuksista.

Kokonaisuudessaan tutkimuksen aineiston keruussa ja iterointikierrösten järjestelyissä noudatettiin delfoi-menetelmien periaatteita.

### 10.3 Asiantuntijat

Delfoi on asiantuntijamenetelmä, jonka asiantuntijaryhmää nimitetään paneeliksi. Paneeliin valitaan tutkittavaa aihetta eri näkökulmista hallitsevia asiantuntijoita. Asiantuntijoiksi kelpuutetaan ne henkilöt, joilla arvioidaan olevan aihepiiriä koskevaa erityistä tietoa ja näkemystä. Asiantuntijoille luodaan mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa aihepiirin teemojen ja toisten asiantuntijoiden kanssa niin, että vastauksissa korostuvat asiaperustelut eli argumentit ilman, että vastaajien asema ja auktoriteetti vaikuttaisivat lopputulokseen.

Dalkey ja Helmer (1963, 466-467) asettavat delfoi-menetelmään asiantuntijoille seuraavia vaatimuksia, jotka on muokattu tätä tutkimusta vastaaviksi:

- Heitä voidaan pitää autokorinkorjauksen ja työssä oppimisen asiantuntijoina.
- Osa asiantuntijoista on valtakunnallisia autoalankorjausalan vaikuttajia.
- He ovat kiinnostuneita työssä oppimisesta.
- Heillä on kyky nähdä yhteyksiä eri asioiden välillä.
- Heillä on luovuutta ja kykyä irrottautua tavanomaisesta toiminnasta.
- He ovat kiinnostuneita tekemään uutta.

Mannermaa (1992, 139-140) esittää, että henkilöstä tulee delfoi-menetelmän soveltamisessa tarvittava asiantuntija, kun hänessä on kumuloitunut tieto joltakin alalta. Kumuloitunut tieto voidaan ymmärtää yleistyksiksi, säännönmukaisuuksiksi, teoreettista tietoa tai vain tavanomaista yleisempää käsitystä esimerkiksi autokorinkorjaus alan tulevaisuuden näkymistä. Tähän delfoi-tutkimukseen asiantuntijat valittiin ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän edustajien joukosta. Edellä esitetyt kriteerit huomioitiin asiantuntijoiden valinnassa ja he täyttivät kriteerit hyvin.

#### 10.4 Valmistelutyössä käytetyt menetelmät

Tutkimuksessa valittiin vastaajiksi henkilöitä, jotka toimivat autokorinkorjausalan aikuiskouluttajina eri organisaatioissa. Yhteistä heille kaikille aikuisten kouluttamisen lisäksi ovat kiinteät työelämäyhteydet. Työelämä yhteyksien ylläpitäminen edellyttää joidenkin vastaajien kohdalla runsaasti matkustelua ja perinteisen kirjepostin tavoittaminen saattaa viedä jopa viikkoja.

Nyky aika ja sen tarjoamat mahdollisuudet informaation siirtoon ja tavoitettavuuteen ovat tuottaneet markkinoille erilaisia tutkimukseen soveltuvia tiedonkeruumenetelmiä. Tässä tutkimuksessa asiantuntijoiden mielipiteiden keräämiseen valittiin tietoverkkojen kautta toimiva ZEF - kyselyalusta. Kuten ZEF Solutions Oy Internet sivuillaan kertoo, ” ZEF on ainutlaatuinen ja suojattu internetin kautta toimiva palautteenkeruu- ja analysointiratkaisu, joka tarjoaa käyttäjälle näköalapaikan ympäristöön tuottaen helposti tulkittavaa ja arvokasta tietoa päätöksenteon tueksi.”

ZEF-analyysi on ZEF Solutions Oy:n kehittämä moniulotteinen, tietoverkossa toimiva arviointijärjestelmä, jolla voidaan tehokkaasti kerätä mielipiteitä laadullisista asioista. Tyypillinen ZEF sovellus on strategiaprosessi, jossa halutaan selvittää tutkittavan kohteen nykytilanne eri intressiryhmien näkökulmista ja kyselyn toisessa vaiheessa vastaajat arvioivat visiota, missiota, tavoitteita ja toimenpiteitä tulevaisuustilan kartoittamiseksi.

## 10.5 Valmisteluprojektin vaiheet

Tutkimuksen valmisteluvaihe oli seuraavanlainen:

1. Työ aloitettiin tutustumalla erilaisiin tutkimuksiin työssäoppimisesta ja Opetushallituksen rahoitamiin kehityshankkeisiin työssäoppimisesta. Hankkeet ja tutkimukset pohjautuivat lähes yksinomaan nuorten työssäoppimiseen. Aikuisten työssä oppiminen tulkitaan Opetushallituksessa erityyppiseksi työssä oppimiseksi ja ohjeistus kirjoituksesta on selkä. Nuoriasteen koulutuksen kohdalla työssäoppiminen kirjoitetaan yhteen ja aikuisten kohdalla erikseen. Aikaisempien tutkimusten, kirjallisuuden ja työelämästä saadun kokemuksen myötä tutkimukseen jaoteltiin ja laadittiin kysymykset sellaisiksi, että niihin saatujen mielipiteiden perusteella tutkimus osoittaisi vastaajien mielipiteet sellaisessa muodossa joka mahdollistaa selkeiden vastauskokonaisuuksien luomisen. Vastauskokonaisuuksia analysoimalla voitiin määrittää toisen iterointikierroksen kysymykset.
2. Analysoinnin perusteella suunniteltiin ensimmäinen kyselypohja, joka testattiin JAKKIn henkilökunnasta valittujen kolmen kouluttajan toimesta ja kysymyksien sanamuotoja korjattiin sellaisiksi, ettei vastaajalle tulisi vaikeuksia tulkita kysymystä yksiselitteisesti.
3. Tutkija laati ZEF – kyselyn valmiiksi. Ohjelman ominaisuuksiin kuuluu kutsujen sisällön kirjoitus ja muokkaus ja laadittuaan kysymyspohjat valmiiksi ohjelmaan, tutkija lähetti kutsut sähköpostilla vastaajille. Vastausajan, 6.11. – 22.11.2007, päätyttyä tutkija suoritti ZEF-analyysin, jonka antaman raportin perusteella laadittiin ZEF kyselypohja toiselle iterointikierrokselle.
4. Tiedon ja mielipiteiden keruuta jatkettiin käyttämällä toisella iterointi kierroksella uutta ZEF-pohjaa.

## 10.6 Alkukartoitukset

Tutkija kehitti käsiteltävän aihepiirin näkökulmien, potentiaalien ja ongelmien kartoittamiseksi ensimmäisen ZEF- kyselypohjan, joka näkyi ZEF- tauluina seuraavasti:

1. Yhteiskunta, mitä yhteiskunta odottaa kouluttautuvulta henkilöltä?
2. Työntekijä, mitä taitoja työntekijältä odotetaan?
3. Työhön opastaja, mitä työnantajan edustajalta työssä oppiminen edellyttää?
4. Työpaikka / organisaatio, millaisia edellytyksiä työssä oppiminen asettaa organisaatiolle?
5. Oppilaitos / koulutusorganisaatio, millaisia vaatimuksia asetetaan koulutusorganisaatiolle?
6. Kouluttaja / opettaja, millaista osaamista opettajalta / kouluttajalta edellytetään?

## 10.7 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkimuksen vastauksia analysoitaessa selvitetään, minkälaisia vastauksia tutkimuskysymyksiin on saatu. Analyysivaiheessa pyritään luomaan hajallaan olevasta aineistosta mielekästä selkeää kokonaisuutta ja siten rakentamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Kvalitatiivisen tutkimusaineiston analyysissä yhdistetään analyysi ja synteesi, jolloin tätä tutkimusvaihetta voidaan kutsua myös abstrahoinniksi. Abstrahoinnilla tarkoitetaan tutkimusaineiston asettamista muotoon, jossa aineiston perusteella syntyneet johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä vastauksista ja siirtää saadut vastaukset käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. (Grönfors 1982: 145.) Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu sen prosessorientoituneisuus jossa tutkimusaineiston analysointi tapahtuu aineistolähtöisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analysointi kehittyy joustavasti tutkimuksen edetessä ja samalla limityy muuhun tutkimukseen. Tutkimuksen etenemistä voidaan kuvata jatkuvaksi päätöksentekoprosessiksi, jossa hypoteesit voivat kokea suuria muutoksia tutkimusprosessin aikana. Avoimuudella tutkimustehtävien suunnittelussa ei missään nimessä tarkoiteta ennakkosuunnittelun tai johtoajatuksien puuttumista, sillä tutkimusaiheen rajaaminen nähdäänkin välttämättömänä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksessa saatua aineistoa analysoidaan samaan aikaan aineiston keruun kanssa. Analysoinnin tavoitteena on jäsentää aineistosta teemat, jotka ovat tärkeitä ja relevantteja tutkittavan ilmiön

kannalta. Tutkimusaineiston analysointi on pyrittävä suorittamaan kokonaisvaltaisesti jossa tutkimuksen konteksti huomioidaan. (mm. Aaltola & Valli: 2001: 68–71; Hirsjärvi ym. 2000: 135; Eskola & Suoranta 1998: 138,163.)

#### 10.8 ZEF – kyselyn tulokset ja niiden analysointi

Tämän tutkimuksen tuottama kuvaus autokorinkorjausalan työssä oppimisen tulevaisuuden haasteista perustuu autokorinkorjausalan alan asiantuntijoiden käsityksiin siitä millainen nykyinen tilanne on, mitä muutoshaasteita tulevaisuudessa näyttäisi olevan ja miten haasteisiin voitaisiin vastata. Asiantuntijoiksi valittiin autokorinkorjausalan ammattilaisia ja vaikuttajia sillä perusteella, että he edustivat kattavasti koko Suomen alueella toimivia autokorinkorjaus- ja automaalausalan aikuiskoulutusta antavia opettajia ja kouluttajia sekä autoalan maahantuoja-asiiantuntijoita.

## 11. TUTKIMUSTULOKSET

### 11.1 Ensimmäinen kierros

Ensimmäisen iterointikierroksen asiantuntijoiksi valittiin autokorikorjauksen ammatillisia, jotka ovat työnsä tai luottamustehtävien kautta perehtyneet koko Suomen alueella autokorikorjausalan aikuiskoulutukseen. Kaikille tunnetuille toimijoille lähetettiin marraskuussa 2006 (liite 1) kutsu ensimmäiselle iterointikierrokselle, jonka avulla pyrittiin kohdistamaan asiantuntijoiden ajattelua kohti tulevaisuuden työssä oppimisen viitekehyksessä tapahtuvia muutoksia. Kysymykset testattiin muutamien asiantuntijoiden kanssa ennen kysymysten siirtämistä ZEF järjestelmään.

### 11.2 Tulosten raportointi

ZEF ohjelmalla voidaan kyselyn raportointi esittää joko suhteellisena tai absoluuttisena raportintina. Absoluuttinen raportointi tarkoittaa tarkkojen vastauspisteiden mukaan laskettua tulosta. Suhteellinen raportointi taas tarkoittaa vastausten hajauttamista koko taulun alueelle, jolloin kysymysryhmän vastauksien vertailu toistensa suhteen helpottuu. Julkinen raportti vastaa absoluuttista raporttia, mutta se julkaistaan tietyssä URL-osoitteessa, jolloin sitä voidaan esitellä esimerkiksi asiakkaille.

Ensimmäisen iterointikierroksen vastaukset raportoitiin absoluuttisena raporttina. Toisen kyselykierroksen vastaukset raportoitiin myös absoluuttisena raportointina.

### 11.3 Ensimmäisen iterointikierroksen tulokset

Ensimmäiselle iterointikierrokselle laadittiin kyselylomake (liite 2). Kysymykset suunniteltiin siten, että paneeliin osallistuvat asiantuntijat pystyisivät vastaamaan tutkimuskysymyksiin ilman ulkoisia vaikutteita ja että tutkimusongelmaan saataisiin asiantuntijoiden näkemykset sanallisessa muo-

dossa. Saadut vastaukset ja niiden laaja-alaisuus osoittavat kuinka paljon kouluttajien näkemykset poikkeavat toisistaan ja kuinka eri näkökulmista he asiaa pohtivat. Ensimmäisellä ja toisella iterointikierröksellä käytettiin erilaista lomaketta, koska asiantuntijoiden mielipiteitä televaisuuden haasteista haluttiin kerätä kahdessa eri vaiheessa. Ensimmäisen iterointikierröksen tavoitteena oli saada paneelin asiantuntijoiden näkemyksiä millaisia taitoja tulevaisuuden työntekijöiltä organisaatioilta ja kouluttajilta edellytetään ja mitä asioita asiantuntijat pitävät tärkeinä.

Sähköpostilla ensimmäiselle iterointikierrökselle kutsutut asiantuntijat edustivat autoalan keskustelun, ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten, ammatillisten oppilaitosten ja autokorinkorjaus ja automaalausalan tutkintotoimikunnan jäseniä. Kaikki paneeliin kutsutut 19 asiantuntijaa olivat miehiä. Ensimmäisen iterointikierröksen kysymykset lähetettiin asiantuntijoille 6.11.2006 ja vastausaika päättyi 22.11.2006. Vastaus ajan keston tutkija valitsi oletuksella, että valitun ajanjakson sisällä kaikki asiantuntijat ennättävät vastata esitettyihin kysymyksiin. Ohjelma toimii siten, että niin kauan kuin vastausaika on auki, eikä vastaaja ole päättänyt vastausta, hän voi käydä muuttamassa vastaustaan. Vastausajan päättymisen jälkeen ohjelma sulkeutui, eikä hyväksynyt uusia vastaajia, eikä muutoksia vastauksiin. ZEF ohjelmasta oli mahdollista seurata reaaliajassa vastauksen ilmestymistä. Ensimmäisen iterointikierröksen vastausprosentti oli 89,5 % (taulukko 5).

**TAULUKKO 5. Ensimmäiselle iterointikierrökselle osallistuneet asiantuntijat.**

Nimi	Vastaaajatunnusten määrä	Vastanneiden määrä	Vastausprosentti (%)
Arvioijat	19	17	89.5
Yhteensä:	19	17	89.5

Paneelin asiantuntijoista käytetään kyselyssä termiä ”arvioijat”. Ensimmäisen iterointikierröksen kysymykset oli jaettu koskettelemaan tulevaisuuden yhteiskuntaa, työntekijää, työhön opastajaa, työpaikkaa, oppilaitosta sekä kouluttajaa. Kysymykset laadittiin avoimiksi, ettei kysymyksen asettelulla ohjata vastauksia mihinkään suuntaan. Ensimmäisen iterointikierröksen tulokset raportoitiin suhteellisen absoluuttisena raportointina (liite 4).

## 11.4 Toinen iterointikierrros

Toiselle iterointikierrrokselle asiantuntijoiksi kutsuttiin paneeliin samat henkilöt, jotka olivat mukana ensimmäisellä iterointikierrroksella. Toinen iterointikierrros toteutettiin sähköisenä kyselynä 15.12.2006 – 5.1.2007 välisenä aikana. Toisen iterointikierrroksen asiantuntijoille jaettiin sähköpostin välityksellä kooste ensimmäisen iterointikierrroksen vastauksista, liite 4. Tutkija analysoi ja luokitteli ensimmäisen iterointikierrroksen vastaukset kuuteen eri vastausryhmään (taulukko 6).

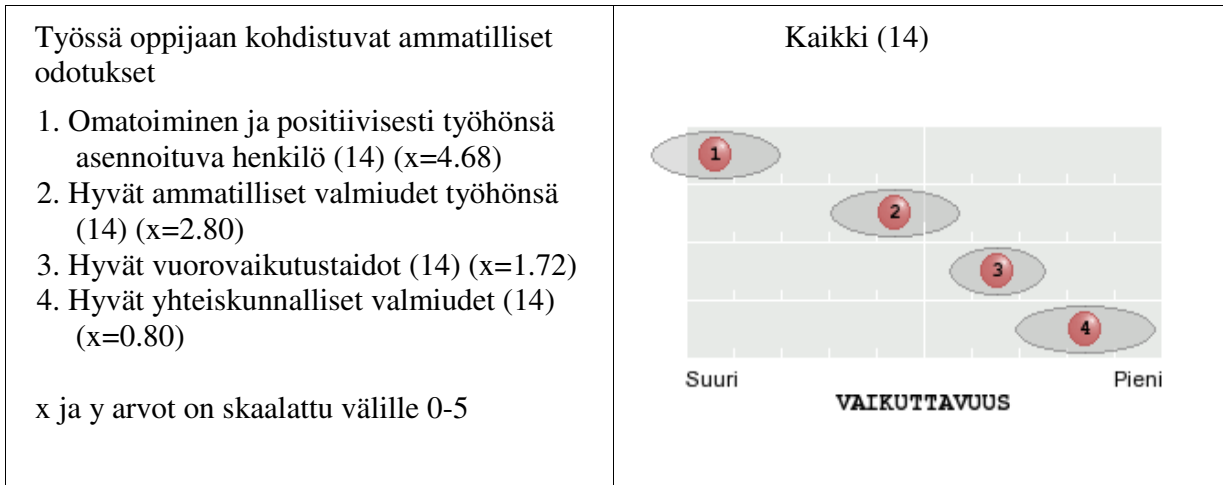
**TAULUKKO 6. Ensimmäisen iterointikierrroksen vastaukset.**

Yhteiskunnan oppilaa- seen kohdistuvat odotuk- set	Työntekijään kohdistuvat odo- tukset	Työhön opastajaan kohdis- tuvat odotukset
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vastuuntuntoinen kansalainen</li> <li>- itsenäinen toimija</li> <li>- sosiaalinen toimija</li> <li>- ammatillisesti aktiivinen työntekijä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- omatoiminen ja positiivisesti työhön asennoituva henkilö</li> <li>- ammatillisesti pätevä työhön- sä</li> <li>- hyvät vuorovaikutustaidot</li> <li>- hyvät yhteiskunnalliset valmiudet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sitoutuminen oppijan ohjaukseen</li> <li>- hyvät yhteistyötaidot</li> <li>- hyvät ohjaukselliset taidot</li> <li>- korkeatasoinen ammatil- linen osaaminen</li> </ul>
Työpaikkaa / organisaatioon kohdistuvat odotukset	Oppilaitokseen / koulutusorganisaatioon kohdistuvat odotukset	Kouluttajaan / opettajaan kohdistuvat odotukset
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sitoutuminen työssä oppimisen prosessiin</li> <li>- toiminnan joustavuus</li> <li>- toiminnan tavoitteellisuus</li> <li>- toiminnan järjestelmällisyys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hyvät työelämäyhteydet</li> <li>- korkeatasoinen ammatillinen osaaminen</li> <li>- oppimisympäristön autenttisuus</li> <li>- ammattitaitoinen oppilaan ohjaus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hyvät pedagogiset taidot</li> <li>- korkeatasoinen substanssi osaaminen</li> <li>- hyvät työelämäyhteydet</li> <li>- toiminnan tavoitteellisuus</li> </ul>

Toisen iterointikierrroksen kysymyksiin vastaaminen toteutettiin sähköpostin ja web-pohjaisen kyselyn välityksellä. Toisen iterointikierrroksen vastaukset raportoitiin suhteellisen raportoinnin menetelmällä.

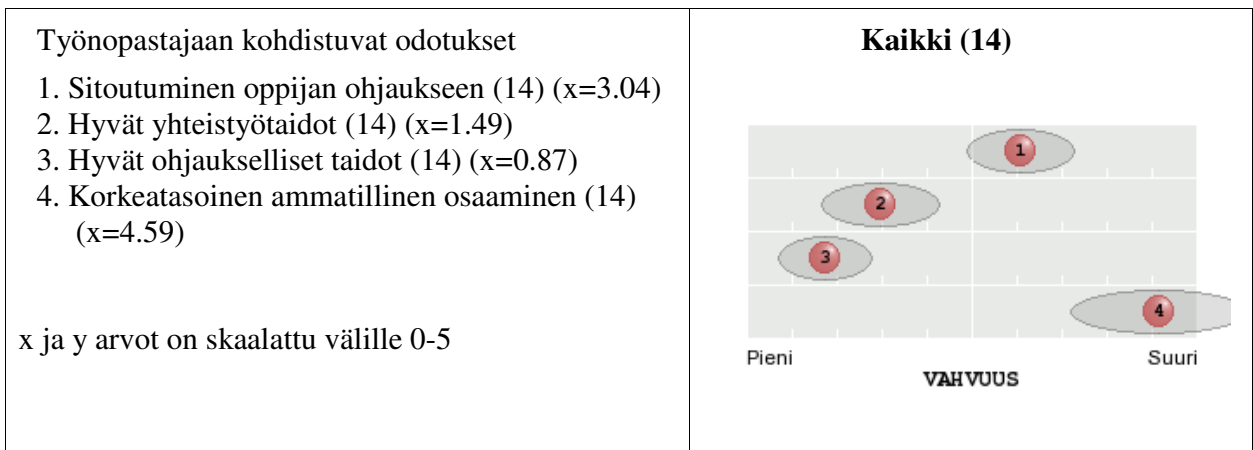






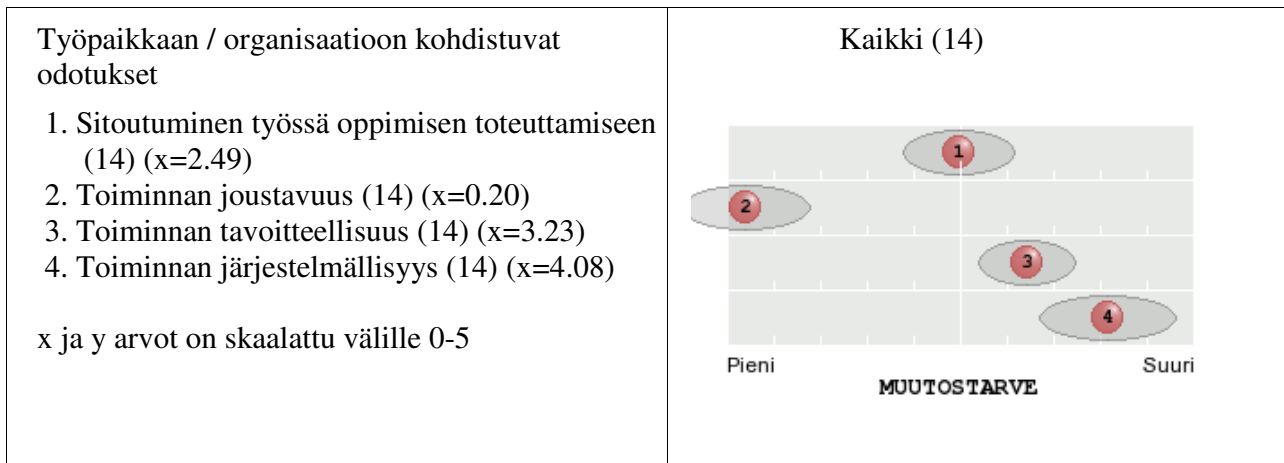
KUVIO 7. Työssä oppijaan kohdistuvat ammatilliset odotukset.

Kuviossa 7 asiantuntijoiden näkemyksessä työssä oppijaan kohdistuvista ammatillisista odotuksista hänen odotetaan olevan vahvasti omatoiminen ja positiivisesti työhönsä syhtautuva henkilö. Vähiten ammatillisia odotuksia asiantuntijoiden mielestä kohdistuu työssä oppijaan hyvien yhteiskunnallisten valmiuksien osalta.



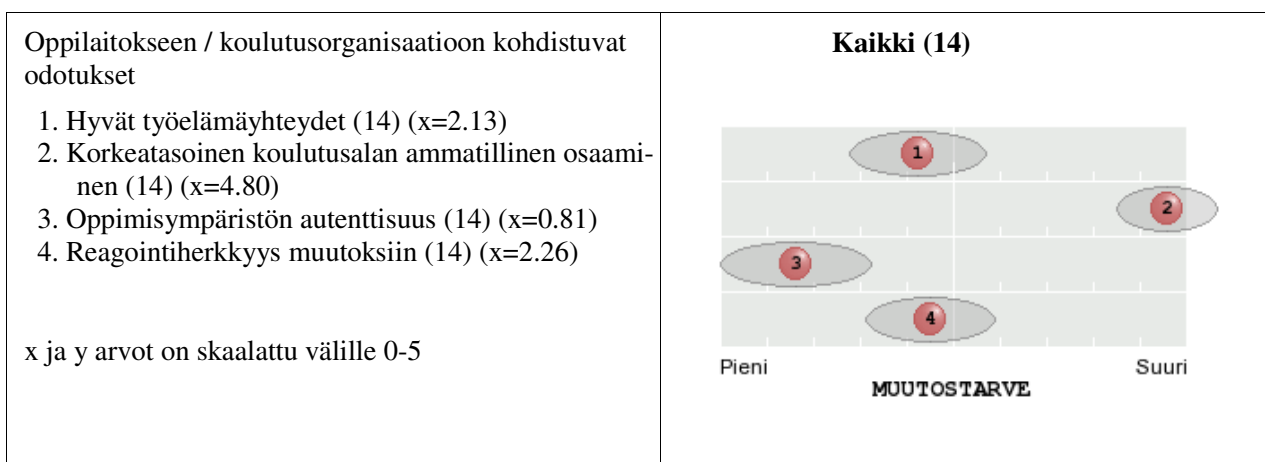
KUVIO 8. Työnopastajaan kohdistuvat odotukset

Kuviossa 8 asiantuntijoiden näkemyksessä työnopastajan tärkeimmäksi ominaisuudeksi nousee selkeästi korkeatasoinen ammatillinen osaaminen. Vähiten työnopastajaan kohdistuu asiantuntijoiden mielestä vaatimuksia hyvien ohjauksellisten taitojen osalta.



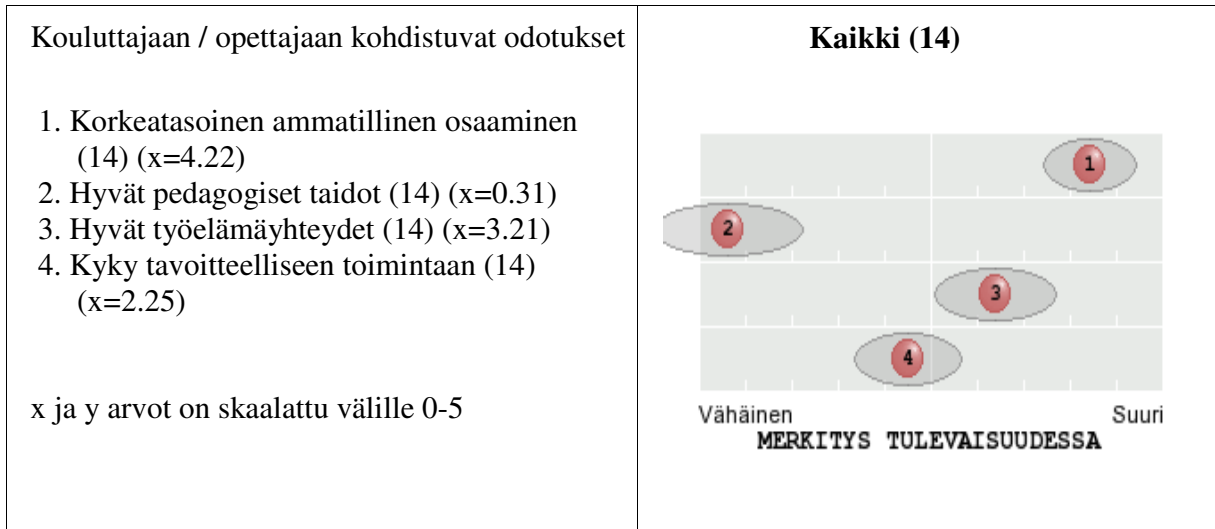
KUVIO 9. Työpaikkaan / organisaatioon kohdistuvat odotukset

Kuviossa 9 asiantuntijoiden näkemyksessä työpaikkaan / organisaation kohdistuvista odotuksista suurimman painoarvon saa toiminnan järjestelmällisyys. Vähiten työpaikkaan / organisaation kohdistuvia odotuksia asiantuntijoiden mielestä kohdistuu toiminnan joustavuuteen.



KUVIO 10. Oppilaitokseen / koulutusorganisaatioon kohdistuvat odotukset

Kuviossa 10 asiantuntijoiden näkemyksessä oppilaitokseen / koulutusorganisaatioon kohdistuvista odotuksista on latautunut korkeatasoiseen koulutusalan ammatilliseen osaamiseen. Vähiten oppilaitokseen / koulutusorganisaatioon kohdistuvia odotuksia asiantuntijoiden mielestä kohdistuu oppimisympäristön autenttisuuteen.



KUVIO 11. Kouluttajaan / opettajaan kohdistuvat odotukset

Kuviossa 11 asiantuntijoiden näkemyksessä kouluttajaan / opettajaan kohdistuvista odotuksista eniten on latautunut korkeatasoiseen ammatilliseen osaamiseen. Vähiten kouluttajaan / opettajaan kohdistuvia odotuksia asiantuntijoiden mielestä kohdistuu hyviin pedagogisiin taitoihin.

## 12 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

### 12.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Käytetty tutkimusmenetelmä oli mielestäni onnistunut tämän tyyppiseen tutkimukseen, jossa halutaan selvittää asiantuntijoiden näkemys korinkorjausalan työssä oppimisen tulevaisuutta koskeviin vaatimuksiin. Delfoi-kyselyssä, kuten postikyselyissä vastausprosentti jää usein valitettavan pieneksi erityisesti suurille ryhmille suunnatuissa kyselyissä (Hirsjärvi ym. 1997, 192). Delfoi-kyselyn toisella kierroksella kyselylomake lähetettiin ensimmäisellä kierroksella kyselyyn vastanneille asiantuntijoille ja heille jotka eivät vastanneet ensimmäisellä kierroksella. Ennen toista kyselykierrosta vastaajille esitettiin kooste ensimmäisen kierroksen vastauksista. Ensimmäisellä kyselykierroksella vastausprosentti oli 89,5 % ja toisella 73,7 %. Tämän tutkimuksen molempien kyselykierrosten palautusprosenttia (89,5% ja 73,7%) voidaan siis pitää hyvänä. Kyselyyn vastaaminen tai vastaamatta jättäminen jäi siis suurimmaksi osaksi sen varaan, miten asiantuntijat siihen suhtautuivat. Mitä ilmeisimmin autokorinkorjausalan asiantuntijat olivat kiinnostuneita kyselyn aiheesta, koska vastausprosentti oli näinkin hyvä.

Delfoi-kyselyssä ei ole olennaista pohtia, ketkä jättivät vastaamatta kyselyyn ja mitä vaikutusta heidän vastauksillaan olisi voinut olla tutkimustuloksiin. Vastanneiden asiantuntijoiden mielipiteet vaihtelivat eri asioiden välillä hyvinkin laajasti, joten en usko vastaamatta jättäneiden asiantuntijoiden muodostaneen mitään erityistä ja lopputuloksen kannalta kriittistä ryhmää. Tuloksia tulkitessa täytyy kuitenkin ottaa huomioon se asia, ettei tuloksia välttämättä voi pitää ehdottoman oikeina. Toisen kierroksen tulokset pystyvät kuitenkin antamaan suuntaa asiantuntijoiden yhteisestä näkemyksestä niistä työssä oppijan ominaisuuksista joita tulevaisuudessa häneltä odotetaan. Kyselyllä halusin selvittää myös muita valmentautumisprosessiin vaikuttavia tekijöitä ja vaikuttajia.

Asiantuntijoiden intressien mukaista on antaa mahdollisimman totuudenmukainen kuva omasta näkemyksestään työssä oppimisen tulevaisuudesta, jotta esimerkiksi sen ongelmakohtiin voitaisiin varautua ajoissa. Koska kyselyn vastaukset voitiin palauttaa nimettömänä, ei kenelläkään ollut senkään puolesta syytä varoa mielipiteidensä esiintuomista. Ensimmäisen kierroksen vastauksissa olikin runsaasti toisistaan erottuvia vastauksia. Edellisten lisäksi tämän tutkimuksen kyselyyn vastanneet autoko-

rinkorjauksen asiantuntijat olivat hyvin perillä aiheesta, osallistuvathan he kaikki aktiivisesti autokorjauksen koulutuksiin, kehittämiseen tutkintotoimikunta työhön.

Tässä tutkimuksessa käytettiin poikkeuksellisella tavalla delfoi-menetelmää, koska molemmat kyselykierrokset tehtiin täysin tietoverkkojen kautta. Ensimmäisen kierroksen avoimiin kysymyksiin huolimattomuuden aiheuttamia virheitä ei todennäköisesti ole tullut. Toisen kierroksen kysymyksissä asiantuntijat voivat vahingossa pistää vastauksensa väärään ruutuun tai ymmärtää kysymyksen väärin mutta jonkun kysymyksen yli hyppääminen ei ZEF-ympäristössä onnistu ohjelman pyytäessä täydennystä ennen kuin se hyväksyy kyselyn päättämisen. Tutkimuksen suorittaminen delfoi-kyselynä oli joka tapauksessa perusteltua, sillä asiantuntijoiden yhteisen mielipiteen hankkimiseksi haastattelulla olisi pitänyt tavoittaa kaikki tutkimushenkilöt hyvin lyhyen ajan sisällä. Avoimien kysymysten vastaukset perusteella tutkija laati vastauksista koosteen, jossa vastaukset ryhmiteltiin työssä oppimisen kontekstia kuvaaviin kategorioihin.

## 12.2 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää delfoi-kyselyllä sitä, millainen tulevaisuuden kuva asiantuntijoilla on työssä oppimisjakson valmentautumisesta, millaisia ominaisuuksia odotetaan henkilöiltä jotka aloittavat työssä oppimisjakson. Saatuja tuloksia verrataan yrittäjyyskasvatuksen viitekehysten antamaan kuvaukseen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteista, jonka jälkeen voidaan pohtia löytyykö yrittäjyyskasvatuksen metodista niitä aineksia, joita käyttämällä voidaan tehostaa koulutusta ja vastata paremmin työssä oppimiseen liittyviin tulevaisuuden odotuksiin.

Tutkimukseen valittu viitekehys työssä oppimisen ja yrittäjyyskasvatuksen teorioista osoittautui mielestäni toimivaksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa työpaikoilla tapahtuvaa oppimista on tutkittu ja käsitelty lähinnä nuorten koulutustapahtumana, jolloin on puhuttu työssäoppimisesta, yhteen kirjoitettuna. Aikaisempia tutkimuksia, joissa tutkimuksen viitekehys muodostuisi sekä yrittäjyyskasvatuksen, että työssä oppimisen viitekehksestä ei löytynyt. Siksi vertailu aikaisempiin tutkimuksiin jäi mielestäni toivottua vähäisemmäksi.

Tämän tutkimuksen vastaukset kertovat siitä, että paneeliin osallistuneet asiantuntijat näkevät tulevai-

suuden pääpiirteittäin samanlaisena. Ensimmäisen kyselykierroksen paneelin asiantuntijoiden esittämistä vapaapalautteiden vastauksista kootun tiivistelmän perusteella voitiin laatia taulukko 6, jossa vastaukset ovat jäsennellyssä muodossa.

Tutkijalle mieleen nosti monenlaisia kysymyksiä toisen kyselykierroksen viimeinen kohta, jossa kysyttiin opettajaan / kouluttajaan kohdistuvia odotuksia. Asiantuntijoiden yhteinen mielipide oli, että pedagogisten taitojen merkitys on vähäinen. Tämä vastaus antaa ammatillisten opettajien pedagogisiin valmiuksiin ja oppilaitosten pedagogiseen johtamiseen liittyviä jatkotutkimusaiheita. Lisää tietoa kaittavattaisiin ainakin kouluttajien pedagogisen koulutuksen laajuudesta ja tuoreudesta sekä siitä, ovatko edes johtavissa asemissa olevat henkilöt pedagogisesti kyvykkäitä johtamaan ja arvioimaan oppilaitoksen prosesseja ja käytettyjä pedagogisia valintoja? Onko pedagogiikka käsitteenä ymmärretty samalla tavalla? Tämä tutkimus pystyi hahmottamaan asiantuntijoiden näkemyksen autokorinkorjauksen koulutuksen tulevaisuuden suuntaviivoista ja pystyi samalla antamaan tulevaisuuden toiminnan suunnitteluun uusia näkökulmia ja ajatuksia.

Nämä tulokset voivat olla apuna, kun koulutusta ja työpaikoilla tapahtuvaa koulutusta ja harjoittelua kehitetään eteenpäin. Kehittämisehdotuksia on vaikea tehdä yleisellä tasolla kaikkiin koulutusorganisaatioihin sopiviksi, sillä koulutuskonseptit vaihtelevat eri koulutusorganisaatioissa. Tämän tutkimuksen tulokset kertovat niistä näkemyksistä, joita koulutusta suunniteltaessa ja järjestettäessä on pohdittava. Työssä oppimiseen valmentautuminen ja koulutusprosessi ovat käytännössä saman toiminnon jatkumo. Tutkimustuloksista ja vastauksista nousee kuva muutoksista, jotka koulutusorganisaatiot ja niiden henkilöstö kohtaavat väistämättä lähitulevaisuudessa. Näihin muutostarpeisiin on kiinnitettävä huomiota. Oppilaitosten on määriteltävä kiihottomasti ne tekniset ja pedagogiset tekijät, jotka muodostavat tehokkaan ja onnistuneen koulutuskokonaisuuden.

### 13. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTAA

Tarkastelen tässä pohdinnassa tulevaisuuden yhteiskunnan asettamia vaatimuksia ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Millaisella pedagogisella konseptilla autokorinkorjausalan ammatillisen aikuis-koulutuksen pitäisi toimia pystyäkseen vastaamaan työelämän kehittämistehtävään ja mitkä ovat ne menetelmät joilla työssä oppimisen valmentamisen vaatimukseen voidaan vastata? Onko yrittäjyyskasva-

tus vastaus koulutuksen käytännön toteutukseen ja tapaan toimia tehokkaasti?

Yksilön näkökulmasta työssä oppimiseen vaikuttaa ensisijaisesti työryhmän arvot ja suhtautuminen siihen, miten tärkeäksi koetaan jatkuva kehittyminen, ammattitaidon ylläpitäminen ja uudistaminen. Turtiaisen (1997) tekemä tutkimus osoittaa selkeästi millaisia ominaisuuksia työnantajat edellyttävät rekrytoimiltaan henkilöiltä. Asiantuntijoiden mukaan työssä oppijan omatoimisuuden kasvamisen oli merkittävin yhteiskunnan asettamaksi ominaisuus. Luukkaisen ja Vuorisen (2002) näkemyksen mukaan yrittäjyyskasvatuksella pyritään siihen, että yksilöllä on kykyä ja uskallusta etsiä ja löytää keinoja vastata omasta hyvinvoinnistaan. Työssä oppijaan kohdistuvista ammatillisista odotuksista suurin vaikuttavuus on asiantuntijoiden mielestä omatoimisuudella ja positiivisella suhtautumisella työhönsä. Koironen ja Ruohotie ovat kuvanneet käsitteellisessä taksonomiassa yrittäjyyskasvatuksen valmiuksia affektiivisella alueella persoonallisia ominaisuuksia kuvaavilla käsitteillä kuten luonteen piirteet, mielen laatu, arvot ja asenteet, sekä yleiset ja erityiset persoonallisuustekijät (Koironen ja Ruohotie 2001, 104).

Oppimistilanteet virikkeineen, haasteineen, työtehtävineen ja palautteineen vaikuttavat aina oppimiseen. Tutkimuksessa asiantuntijoiden mielestä oppilaitokseen kohdistuu eniten odotuksia kyvystä tarjota riittävän korkeatasoista koulutusalan ammatillista osaamista. Yksilön oma halu oppia ja kehittyä sekä hänen käyttämänsä oppimistyyli ja kyvyt suuntaavat hänen toimintaansa, mutta oppimiseen vaikuttaa myös se, millä tavalla oppimista edistetään (Ranki 1999, 34). Asiantuntijoiden käsitys on, että oppilaitokselta ja koulutusorganisaatiolta odotetaan myös reagoitiherkkyttä muutoksiin. Kyrön (2001) mukaan ammatillisen koulutuksen on annettava yhä enemmän valmiuksia selviytyä moninaisista työtehtävistä muuttuvassa yhteiskunnassa. Tämän hetkinen reagoitiherkkyys on kohdistunut enemmän markkinointiin ja substanssiosaamiseen kuin varsinaisiin koulutusmetodeihin ja pedagogiikkaan. Joudummekin pohtimaan on näillä yhteyttä viimeaikaisiin oppilasmäärien vähenemisiin ja kykyyn vastata työelämän kehittämistehtävään.

Perinteiset hierarkkiset rakenteet ovat muuttuneet nyky-yhteiskunnassa verkostoiksi ja oppiminen edellyttää aktiivista osallistumista näiden verkostojen toimintaan. Tietoa tuotetaan erilaisten koulu- muotojen lisäksi myös työpaikoilla ja yrityksissä yhtä hyvin kuin virtuaaliympäristöissä ja epävirallisilla keskustelufoorumeilla. Ristimäen mukaan yrittäjyyskasvatuksen keskeisenä ajatuksena on yksi-



lön aktiivinen toiminta, jossa on tärkeää kytkeä oppimiseen yrittäjämäinen pedagogiikka, yrittäjyyden kannalta hyödylliset oppisisällöt ja yrittäjyydelle suopeat arvot ja asenteet (Ristimäki 2004).

Nyky-yhteiskuntamme muotoutuminen verkostomaiseksi ja tiedon tuottamisen hajanaisuus korostaa yhteistoiminnan ja jaetun asiantuntijuuden tarpeellisuutta. Pitkälle erikoistuneessa asiantuntija-toiminnassa ja tiedon tuotannossa korostuvat sosiaaliset suhteet ja verkostot sekä luottamuksellisuus. Ammattiin opiskelevien aikuisten työelämä kvalifikaatiot tulevat muuttumaan tulevaisuudessa ja sen seurauksena monitieteisyyden merkitys korostuu myös näissä verkstorakenteissa. Ammattikasvatuksen kannalta tämä pitäisi huomioida ja pohtia millaista osaamista koulutuksessa tulisi tuottaa, että koulutettavat kykenisivät toimimaan monitieteellistä osaamista vaativissa yhteisöissä ja työelämän konteksteissa.

Kuten aina ennenkin, työtoiminnan sivutuotteena tapahtunut oppiminen on oppijan aktiivisen ja omaehtoisen tiedon rakentamisen tulos. Perinteisen koulujärjestelmän piirissä rakennettu tieto on sitä vastoin todettu usein staattiseksi tiedoksi, jonka siirtovaikutus ei siirry niihin tärkeisiin ympäristöihin joissa sitä tulisi osata soveltaa (Soini, 1999; Rauste-vonWright, 1997). Perinteisessä mallissa yhteisöllisen tiedon rakentaminen ja oman elämän hallintataidot ovat jääneet usein kehittymättä. Verkostomaisesti toimivassa yhteiskunnassa yhteistyön ja vuorovaikutuksen taidot ovat entistä tärkeämmässä asemassa määriteltäessä ammatillisia kvalifikaatioita. Näiden puutteiden korjaamiseen yrittäjyyskasvatus toimintatapana on dynaaminen ja omatoimisuuteen kannustava.

Tulevaisuudessa ammatillinen opettaja joutuu samaan tilanteeseen kuin muutkin työntekijät. Heidän ammatilliset kvalifikaatiot muuttuvat ja heidän on määriteltävä roolinsa uudelleen koulutuksen ja työelämän rajapinnalla. Nykyisin pelkkään substanssiosaamiseen nojaavalta ammatinopettajalta edellytetään tulevaisuudessa taitoja joiden vaikutuksesta he kykenisivät entistä paremmin toimimaan yli tiede, aine- ja oppilaitosrajojen sekä työelämän erilaisissa toimintakulttuureissa. Ammatillinen opettaja toimiessaan yrittäjyyskasvatuksen menetelmin pystyy hankkimaan monimuotoisin menetelmin informaatiota ja kokemuksia yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Monimuotoinen tapa tarkoittaa opettaja keskeisen opettamisen unohtamista ja oppimisen nostamista keskeiseen rooliin opiskelussa. Työssä oppimista ja siihen valmentautumista olisi syytä tarkastella yrittäjyyskasvatuksen periaatteiden soveltamisen näkökulmasta. Yrityksissä toiminnan hyödyllisyys määritellään usein pelkästään tuotos-panos periaatteella. Yrittäjyyskasvatukseen kuuluva sisäisen markkinoinnin ottaminen oppilaitoksissa osaksi

tavanomaista toimintaa antaa oppilaille hyvän lähtökohdan toimia osana kaupallista organisaatiota.

Huomisen ammatillisten opettajien tulee nähdä itsensä tiimityöntekijöinä eri rajapinnoilla sekä aktiivisena työyhteisön rakentajana omassa organisaatiossaan. Mikäli aiotaan kehittää työelämän valmiuksia, on oman ammattitaidon oltava kaikilla alueilla riittävä vastaamaan työelämän esittämiin vaatimuksiin erityisesti yhteistyötaitojen osalta. Wengerin (1998) mukaan sosiaalinen oppiminen voidaan ymmärtää yksinkertaisimmillaan yhdessä työskentelevien ihmisten ryhmän työskentelyksi. Silloin kun puhutaan oppimisesta kognitiivisena toimintana, ei ole suotavaa ajatella, että kiellettäisiin oppimisen tilannesidonnaisuus ja sosiaalisuus. Jos taas puhutaan tilannesidonnaisuudesta, ei voida kieltää kognitiivista näkökulmaa. Oppimistilanteissa molemmat näkökulmat ovat läsnä, vaikka joissain asetelmissä tietty näkökulma korostuisikin enemmän (Wenger 1998). Ammatillisten opettajien pitää tulevaisuudessa mieltää itsensä yhdeksi ryhmän jäseneksi, joka on toteuttamassa yhteistä oppimiseen liittyvää tehtävää yrittäjämäisesti. Kaikilla ammattialaan liittyvillä rajapinnoilla.

Ensimmäisen iterointikierron vastaukset, jotka annettiin avoimina vapaapalautteina, olivat sanamuodoiltaan selkeitä, mutta toisen kierroksen kouluttajaan / opettajaan kohdistuvat odotukset olivat mielenkiintoisella tavalla ristiriidassa ensimmäisen kierroksen vastausten kanssa. Tuloksia tarkastellessa nousi esiin kysymys, olisiko pitänyt selvittää onko vastaajilla kasvatustieteen käsitteet hallussa. Tutkija tuntee lähes kaikki asiantuntijat kahden vuosikymmenen ajalta ja on työskennellyt useimpien vastaajien kanssa yhteisissä alan kehittämistapahtumissa. Kaikki asiantuntijat ovat erittäin tulosorientoituneita ja seuraavat erilaisilla palautejärjestelmillä kaikkien koulutustensa kokonaisuutena. Tähän kokemukseen perustuen ja saatuihin vastauksiin viitaten tutkija vaihtaisi viimeiseen kysymykseen termin pedagogiset taidot tilalle opetusmenetelmien hallinta. Todennäköisesti vastausten antama painoarvo olisi silloin suuri. Aikaisemman kokemuksen perusteella voisi olettaa, että paneelin asiantuntijat toimiessaan kouluttajina käyttävät hyvinkin moderneja pedagogisia ratkaisuja, mutta eivät tunne käsitteitä konstruktivismi, vertaistuki, ongelmalähtöinen oppiminen tai kriittinen reflektio. Miellettäinkö pedagogiikka vain luokan edestä tapahtuvaksi opetuksiksi?

Joitakin vuosia sitten OPH:n tilastojen mukaan aikuiskoulutuskeskusten kouluttajista vain n. 50%:lla oli pedagoginen pätevyys ja todennäköisesti suurella osalla heistäkin pätevyys on hankittu 80 – luvun

alkupuolella. Tässä olisikin opettajankoulutus laitoksille otollinen kohde selvittää millä tasolla kouluttajien pedagoginen valmius tänä päivänä on.

Autoala, kuten myös ammatillinen aikuiskoulutus autokorinkorjausalalla elää monessa suhteessa suurten muutosten aikaa. Seuraavan kymmenen vuoden aikana noin puolet autoalan opettajista siirtyy eläkkeelle. Toinen suuri alaa kohtaava muutos on yhä kasvava työntekijä vaje autokorikorjaamoissa ja automaalaamoissa. Työnantajat tiedostavat tulevaisuuden ongelmat ja hakevat nyt niitä yhteistyökumppaneita jotka pystyvät ratkaisemaan heidän ammattitaitoisen työvoimaan rekrytointiin kohdistuvat ongelmansa. Autoalan keskusliitto on ilmaissut halukkuutensa osallistua yhdessä oppilaitosten kanssa autoalan kehittämishankkeiden toteuttamiseen. Löytykö vastaus kiinteämmästä yritys yhteistyöstä, työssä oppimisen tehostamisesta ja yrittäjyyskasvatusten metodien tuomisesta ammatin opettamiseen jää nähtäväksi.

## Lähteet

Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vi-rikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Helsinki: PS-kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy.

Alvesson, M. & Sköldbäck, K. 2000. Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research. London: Sage Publications.

Alvesson, Mats & Sköldbäck, Kaj 1994. Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur.

Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: AKATIIMI OY.

Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Autoalan perustutkinto. 2000. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 15.11.2006.

<http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/auto.pdf>

Autokorimestarin erikoisammattitutkinto. Tutkinnon perusteet. 2002. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 15.11.2006. [http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/naytot/autokorimesta\\_eat.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/naytot/autokorimesta_eat.pdf)

Ackerman, E. 1996. Perspective-taking and object-construction Two keys to learning. Teoksessa Y.Kafai & M.Resnick (toim.) Constructivism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world. Mahwah, NJ: Erlbaum, 25-35.

Ahola, S. 1993. Aikuisten koulutusprofessit ja koulutukseen osallistuminen. Teoksessa P. Remes, (toim.) Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai koulussa oppiminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja, B. Teoriaa ja käytäntöä 78. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 79-86.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Allardt, E., Asp, E., Heikkonen, I., Rautkallio, H. & Vuorinen, J. 1984. Yrittäjäkoulutus Suomessa. Pk-yrittäjien koulutukselliset taustat sekä toimenpidesuositukset yrittäjien ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi. Mikkeli: Länsi-Savo Oy.

Berridge, K.C. (2001). Reward learning: reinforcement, incentives, and expectations. In D. Medin (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, 40, 223–278. San Diego, CA: Academic Press. Luettu 20.3.2007.

<http://www.lsa.umich.edu/psych/research&labs/berridge/Publications.htm>

Boud, D. 1985. Problem-based learning in perspective. In D. Boud (Ed.), *Problem-Based Learning in Education for the Professions* (pp. 13-18). Higher Education Research Society of Australasia.

Dalkey, C. ja Helmer, O. 1963. An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, vol. 9, pp. 458-467.

Ellström, P. 2001. Integrating Learning and Work: Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 12, no. 4, Winter 2001, pp. 421-435. John and Wiley & Sons, Inc. Luettu 15.11.2006. <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/90010660/PDFSTART>

Engeström, Y. 1983. Opetus-oppimisprosessi aikuiskoulutuksessa (The teaching-learning process in adult education). In K. Huuhka & al. (Eds.), *Aikuisopetuksen perusteita (Foundations of adult instruction)*. Porvoo: WSOY

Eskola J. -Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY, 19-42.

Eteläpelto, A. & Light, P. 1999. Contextual knowledge in the development of design expertise. Teoksessa J. Bliss, P. Light & R. Säljö (toim.), *Learning sites; Social and technological resources for learning*, *Advances in Learning and Instruction Series*. Oxford: Elsevier Science, 155-164.

Eteläpelto, A. & Light, P. 1999. Contextual knowledge in the development of design expertise. Teoksessa Buss, P. Light & R. Säljö (toim.), Learning sites; Social and technological resources for learning, Advances in Learning and Instruction Series. Oxford: Elsevier Science, 155-164.

Eteläpelto, A & Tynjälä, P. 1999. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä(toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 9-23.

Eteläpelto, A. 2001. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2001. Forssa: Painotalo Auranen, 6-15.

Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Luettu 10.2.2007

<http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513917231.pdf>

Gibb, A., 1993: The enterprise culture and education. Understanding Enterprise Education and its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational goals. International Small Business Journal Vol 11/3. s. 11-24.

Gibb, A. 2002. In Pursuit of a new 'Enterprise' and 'Entrepreneurship' Paradigm for Learning Creative Destruction, New Values, New Ways of Doing Things and New Knowledge Combinations. International Journal of Management Reviews. Vol. 4, Issue 3 June 2002 pp. 233-269.

Grönfors, M. 1982: Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen - järki, tunteet ja kulttuurioppimisen sytyttäjinä. 6. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

Hanhisalo, K., Kainu, A-P. & Vaherva, T. 1994. Koulutus yrittäjän tukena. Pk-yrityksille suunnatun koulutuksen ja konsultoinnin riittävyys, tarkoituksenmukaisuus ja vaikuttavuus. Kauppa- ja teollisuusministeriön tutkimuksia ja raportteja 32/1994.

Henrekson M. & Jakobsen, U. 2001. Where Schumpeter was nearly right – the Swedish model and Capitalism, Socialism and Democracy. *Journal of Evolutionary economics* 2001 11:331-358. Springer-Verlag.

Helakorpi, S. 1992. Ammattitaito ja sen analysoiminen. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1994.

Helakorpi, S. 2005. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. Hämeenlinna: Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 9/2005.

Helmer, O. 1983. *Looking Forward: A Guide to Futures Research*. Beverly Hills: Sage Publications.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus.

Huuskonen, V. 1992. Yrittäjäksi aikova urapolun haarassa. Teoksessa Jahnukainen, I. (toim.) *Uudistuva pienyritys*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 53-65.

Jukka, P. 1995. Yrittäjyys Suomessa. Keskeisiä tilastoja ja aikasatjoja yrittäjyydestä. Helsinki: Hakapaino Oy.

Juuti, P. 1992. Yrityskulttuurin Murros. Aavaranta: Oitmäki.

Juuti, P. 1999. Uudet työn organisointimuodot ja työn uudet vaatimukset. Työterveiset 1/1999.

Juuti, P. 2000. Ohjauksellinen näkökulma organisaatioiden johtamisessa. Teoksessa Onnismaa, J. & Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kari, J. 1992 a. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.

Kauppi, A. 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. Hankeperustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti. Opetushallitus. Tutkimussarja 2/1998.

Koiranen, M. 1993. Ole yrittäjä. Ulkoinen ja sisäinen yrittäjyys. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta. Tampere: Tammer-Paino.

Koistinen, P. 1979. Työvoiman ammatti- ja kvalifikaatio rakenteen suunnittelu, Työvoimapolitiittisia selvityksiä; TVM/24 1979.

Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Keuruu: Otava.

Kulmala, J. 2000. Työssäoppiminen, sen monet muodot ja mahdollisuudet. Teoksessa Ruohotie, P., Honka, J. & Mustonen, L. 2000. Työssä oppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.



Koiranen, M. 1998. Perheyrittäminen. Huomioita suku- ja perheyrittämisestä. Tampere: Tammer-Paino Oy.

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

Kolb, D. 1984. Experiential Learning. Engelwood Cliffs , NJ : Prentice-Hall.

Komission julkaisu 2003. Vihreä kirja. Yrittäjyys Euroopassa. Bryssel. Luettu 6.3.2007.  
[http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/green\\_paper/green\\_paper\\_final.fi.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/green_paper/green_paper_final.fi.pdf)

Koro, J. 1994. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa Kari Jouko (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.

Kuusinen, J. & Korhonen, M. 1991. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY.

Kuusisto, J. & Lehtomaa, A. 1997. PK-yritysten toiminnan kehittäminen ja koulutus. Teoksessa Iiris Aaltio-Marjosola (toim.) Organisaatio ja yrittäjyys. Juva: WSOY, 152-164.

Kyrö, P. 1998. Yrittäjyyden tarinaa kertomassa. Juva: WSOY.

Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. Aikuiskasvatus 2/2001, 92 – 101.

Kyrö, P. 2003. The Continental and Anglo-American approaches to Entrepreneurship Education Differences and Bridges. 'Conceptualising Entrepreneurship Education – the current state and some future expectations' in Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference Grenoble 7.-10.9.2003.

Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Saarijärvi: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Kyrö, P. & Carrier, C. 2005. "Entrepreneurial Learning in Universities: Bridges across Borders" in Kyrö and Carrier "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.

Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 17 §:n muuttamisesta 1998. 30.12.1998/1185.

Launis, Kirsti & Yrjö Engeström 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Anneli Eteläpelto ja Päivi Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 64- 81.

Linnakylä, P. 1989. Miten ammattioppilaitosten opiskelijat oppivat tekstistä. Osaraportti II. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 27. Jyväskylä.

Linturi, H., Hiltunen, E. & Kuusi, O. 2000. Heikot signaalit – Delfoi-tutkimus. Futura 2/2000. 78-92.

Luopajarvi, T. 1993. Ammattioppilaitosten opiskelijoiden motivaatioperusta. Teoksessa P.

Ruohotie, Leino, J. & Rauhala, P. (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 7. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu, 127-238.

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

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print.

Malaska, P.1993. Tulevaisuustietoisuus ja tulevaisuuteen tunkeutuminen. Teoksessa Vapaavuori, Matti (toim. 1993) Miten tutkimme tulevaisuutta? Acta Futura Fennica 4. Painatuskeskus, Helsinki, s. 6-12.

Mannermaa, M. & Ahlquist, T. 1997. Varsinainen tietoyhteiskunta. Työministeriö. Helsinki: Oy Edita Ab.

Mannermaa, M. 1999a. Tulevaisuuden hallinta -skenaariot strategiatyöskentelyssä. Porvoo: WSOY.

Mannermaa, M. 1999b. Tulevaisuudentutkimus – miksi, mitä ja miten? Teoksessa Metsä, M. (toim.) Tuleva tuhat, 24–42.

Mannermaa, M. (toim.) 2000. Tulevaisuuden haltuunotto - PK-yrityksen ennakoinnin käsikirja, Työministeriö, Helsinki.

Metsämuuronen, J. 2000 Maailma muuttuu - miten muuttuu sosiaali- ja terveysala - sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet Helsinki: Oy Edita ab.

Mezirow, ym. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. (Suom. Lehto, L.). Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Miettinen, E. ja Saarinen, E. 1990. Muutostekijä. Porvoo: WSOY.

Mäkelä, Keijo. 1995a. Euroopan tulevaisuus ja koulutuksen skenaariot. Kasvatus nro 5 1995.

Mäkelä, Keijo. 1995b: Hämeen koulutusbarometri - mikä ja miksi ? Hämeen Koulutussanomien nro 3 1995a.

Mäkelä, Keijo. 1995c. Koulutuksen määrällisen mitoituksen strategiat. Koulutuksen mitoittaminen; opetushallitus, moniste 28/1995 (toim. Pentti Yrjölä).

Mäkelä, Keijo. 1997. ESR-ennakointihankkeiden tilanne 19.2.1997. Työvoiman kvalifikaatioiden ennakointi-projektin valvonta- ja ohjausryhmän kokous. Hämeenlinna.

Mäkelä, K. & Polo, S. 2001. Työelämän muutosten ennakoinnin menetelmät. Julkaisussa Ennakoivat tutkimus ja kehittäminen (toim. K. Mäkelä, S. Polo ja H. Stenlund). Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu, Julkaisu D: 136. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 34 – 44.

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Naisbitt, J. & Aburdene, P. 1990. Megatrendit 2000. Kohti uutta vuosituhatta. Suomentanut Ainamo, S. Juva: WSOY.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York & Oxford: Oxford University Press.

OPH opetussuunnitelmien perusteet, 2001. Helsinki: Hakapaino.

Opetushallituksen määräys 32/011/2005. Luettu 15.11.2006.

[http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/opisk\\_arv\\_luv46\\_05\\_b5\\_netti.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/opisk_arv_luv46_05_b5_netti.pdf)

Opetusministeriö 2004. Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:18.

Otala, L. 2000. Oppimisen etu. Kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.

Pantzar, E. 1993. Paluu elinikäisen oppimisen peruskysymyksiin. Julkaisussa Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai koulussa oppiminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 78, toim. Pirkko Remes, JY.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1986. Motivaatio. Porvoo: WSOY.

Piesanen, E. 1993. Aikuisopiskelijan opiskelumotivaation muotoutuminen ammatillisessa aikuis-koulutuksessa. Teoksessa Remes, P. (toim.) Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai kou-lussa oppiminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 78. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 87-92.

Peirce, C. S. 1958. Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Volumes 7 and 8. Cambridge, Massa-chusetts: The Belknap Press of Harvard University Press. Edited by Arthur W. Burks.

Poikela, E & Öystilä, S. toim. 2001. Tutkiminen on oppimista – oppiminen tutkimista. Tampereen yliopisto: Juvenes Print Oy.

Poikela, E. 2002. (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampereen yli-opistopaino: Juvenes Print Oy.

Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.

Quinn, J.B., Anderson, P: & Finkelstein, S. 1996. How can an organization's capabilities exceed the sum of its parts? *Managing Professional Intellect: Making the Most of the Best*. *Harvard Business Review* 74 (2), 71-80.

Ranki, A. 1999. Vastaako henkilöstön osaaminen yrityksen tarpeita? Helsinki: Kauppakaari Oyj.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.

Rauste –von Wright M. & von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.

Ristimäki, K. 2004. Yrittäjyyskasvatus. Järvenpää: Yrityssanoma

Ruohotie, P. 1990. Kannustava johtaminen. Ammattikasvatussarja 2. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa Ruohotie, P., Leino, J. & Rauhala, P. (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 7. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu, 3-80.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. 2000a. Conative constructs in learning. Teoksessa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) Conative Constructs and Self-Regulated Learning. Research Centre for Vocational Education. University of Tampere.

Ruohotie, P. 2000b. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.

Ruohotie, P. 2002a. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2002. Forssa: Painotalo Auranen.

Ruohotie, P. 2002b. Motivation and self-regulation in learning. Teoksessa H. Niemi & P. Ruohotie (toim.) Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University. Research Centre for Vocational Education: University of Tampere.

Ruohotie, P. 2002c. Oppiminen tavoitteena. Näkökulmia eräisiin keskeisiin teorioihin. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo - retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ja OKKA-säätiö, 153-169.

Ruohotie, 2005. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuden kasvaminen. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.

Schumpeter J. 1950. Capitalism, socialism and democracy. London: Allen & Unwin.

Sneck, T. 2002. Hypoteeseista ja skenaarioista kohti yhteiskäyttäjien ennakoivia ohjantajärjestelmiä. Ennakointityön toiminnallinen hyödyntäminen. Akateeminen väitöskirja. VTT Publications 468.

Soininen, L. 1997. Itseohjautuvuus yrittäjyyden ja jatkuvan oppimisen ytimenä. Teoksessa Parikka, M. (toim.) Kasvu yrittäjyyteen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 27. Jyväskylän yliopistopaino, 49-58.

Tuominen, M & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.

Turtiainen, J. 1997. Työelämän ja koulutustarpeiden ennakoinnin menetelmät käytäntöineen. Kvalifikaatiot ja ennakointi. Luettu 15.11.2006.

<http://www.mol.fi/esf/ennakointi/metodit/turti1.htm>

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer - Paino Oy.

Työssäoppijan ohjaus työpaikalla. Opas yrityksille. 2000 Helsinki: Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliitto. Luettu 15.11.2006.

<http://www.edu.fi/tonet/fin/tyonantaja/tyoppohj2000.pdf>

Varila, J. & Kallio, K. 1992. Työura, pysyvyys ja muutos. Henkilöstön kehittämisen teoriaa kohden. Silmäys pysyvyyden ja muutoksen prosesseihin. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: VAPK-kustannus.

Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Acta Universitatis Tamperensis 588. Tampere: Tampereen yliopisto.

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Åhman, H. 2003. Oman mielen johtaminen – näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa. HUT Industrial Management and Work and Organisational Psychology. Dissertation series No 12. Espoo. Helsinki: Teknillinen korkeakoulu.



## LIITTEET

### Liite 1, Kutsu ensimmäiselle iterointikierrokselle.

**From** : Tapio Heikkinen <tapio.heikkinen@jakk.fi>  
**To** :  
**Subject** : Arvoisa autokorinkorjausalan asiantuntija

Tervehdys,

Kutsun sinut Matti Meikäläinen antamaan vastauksesi ja mielipiteesi seuraavaan autokorinkorjausalan tulevaisuutta koskevaan, opinnäytetyönä tekemääni komivaiheisen kyselytutkimuksen 1. vaiheen kyselyyn:

Autokorinkorjauksen työssä oppimisen haasteet tulevaisuudessa

Kyselyyn vastaamisen voit aloittaa klikkaamalla seuraavaa linkkiä  
Tai kopioimalla linkin Internet-selaimen osoiteriville  
<http://www.zef.fi/jakk/user/?d=131-ESIM0123>

Vastaukset analysoidaan anonyymisti. Kiitos jo etukäteen  
vaivannäöstänne!  
Ystävällisin terveisin

Tapio Heikkinen  
tapio.heikkinen@jakk.fi

#### PIKAOHJE:

1. Vastaaminen tapahtuu hiirellä työskennellen
2. Voit muuttaa vastauksiasi valitsemalla kysymyksen aktiiviseksi kysymyslistasta ja sijoittamalla sen uudelleen vastausalueelle. Vastaa kysymykseen mahdollisimman lyhyesti ja ytimekkäästi.
3. Voit keskeyttää kyselyn jatkaaksesi myöhemmin painamalla "Jatka myöhemmin" -nappia
4. Kun olet vastannut kaikkiin kysymyksiin, paina "Päätä kysely" -nappia.

## Liite 2, Ensimmäisen iterointikierroksen kysymykset

### Ensimmäisen iterointikierroksen kysymykset

#### 1. Yhteiskunnan odotukset

Mitä elämän hallintaan liittyviä taitoja yhteiskunta odottaa kouluttautuvilta henkilöiltä?

#### 2. Työntekijä

Mitä taitoja tulevaisuuden menestyvältä työntekijältä edellytetään?

#### 3. Työhön opastaja

Mitä taitoja / ominaisuuksia työnantajan edustajalta edellyttää tehokas työssä oppiminen?

#### 4. Työpaikka / organisaatio

Millaisia edellytyksiä työorganisaatiolle tehokas työssä oppiminen prosessina asettaa?

#### 5. Oppilaitos / koulutusorganisaatio

Millaisia vaatimuksia tehokas työssä oppimiseen valmentaminen asettaa koulutusorganisaatiolle?

#### 6. Kouluttaja / opettaja

Millaista osaamista kouluttajalta / opettajalta edellytetään, että työssä oppimiseen valmentautuminen johtaisi hyvään tulokseen?

### Liite 3, Kutsu toiselle iterointikierrokselle

**From** : Tapio Heikkinen <tapio.heikkinen@jakk.fi>  
**To** :  
**Subject** : Arvoisa vastaanottaja

Tervehdys,

Kutsumme Teidät Matti Meikäläinen antamaan palautteesi seuraavaan kyselyyn:  
2 kierros - Korinkorjauksen työssä oppiminen

Kyselyyn vastaamisen voitte aloittaa klikkaamalla seuraavaa linkkiä  
Tai kopioimalla linkin Internet-selaimen osoiteriville  
<http://www.zef.fi/jakk/user/?d=133-ESIM0123>

Kiitos jo etukäteen vaivannäöstänne!  
Ystävällisin terveisin

Tapio Heikkinen  
tapio.heikkinen@jakk.fi

**PIKAOHJE:**

1. Vastaaminen tapahtuu hiirellä työskennellen
2. Voit muuttaa vastauksiasi valitsemalla kysymyksen aktiiviseksi kysymyslistasta ja sijoittamalla sen uudelleen vastausalueelle
3. Voit keskeyttää kyselyn jatkaaksesi myöhemmin painamalla "Jatka myöhemmin" -nappia
4. Kun olet vastannut kaikkiin kysymyksiin, paina "Päätä kysely" -nappia.

# Autokorinkorjauksen työssä oppimisen haasteet tulevaisuudessa

## Asiantuntijoiden arvio työssä oppimisen kehitystarpeista korinkorjusalalla

Raportti 20.02.2007

### 1.0 Perustietoja kyselystä

Kysely suoritettiin 06.11.2006 - 22.11.2006 ZEF Solutions Oy:n web-työkalulla.

Vastausprosentti oli: 89.5 %.

Oheiset ZEF-taulut on prosessoitu normitettuina niin, että keskiarvot asettuvat keskelle tauluja ja pisteet hajoavat tasaisesti tauluihin.

Kursiivilla kirjoitetut ovat jälkikäteen lisättyjä kommentteja.

Vapaatekstivastausten järjestys on sekoitettu satunnaiseksi.

Lisätietoja menetelmästä ja kyselystä: tekn. toht. Esko Alasaarela, ZEF Solutions Oy (<http://www.zefsolutions.com>), [esko.alasaarela@zefsolutions.com](mailto:esko.alasaarela@zefsolutions.com)

### 2.0 Arvioijaryhmät

Nimi	Vastaajatunnusten määrä	Vastanneiden määrä	Vastausprosentti (%)
Arvioijat	19	17	89.5
Yhteensä:	19	17	89.5

## 3.0 ZEF-taulut

### 3.1 Yhteiskunta

<b>Yhteiskunta</b> 1. Mitä elämän hallintaan liittyviä taitoja yhteiskunta odottaa kouluttauvalta henkilöltä? (15)	<b>Kaikki (0)</b>
<i>&lt;kommentit&gt;</i>	

### 3.2 Työntekijä

Työntekijäksi luokitellaan työssä oppimista harjoittava henkilö.

<b>Työntekijä</b> 1. Mitä taitoja tulevaisuuden menestyvältä työntekijältä edellytetään? (15)	<b>Kaikki (0)</b>
<i>&lt;kommentit&gt;</i>	

### 3.3 Työhön opastaja

Vastaus korinkorjauksen työssä oppimisen hyödyntämisen näkökulmasta

<b>Työhön opastaja</b> 1. Mitä taitoja / ominaisuuksia työnantajan edustajalta edellyttää tehokas työssä oppiminen? (15)	<b>Kaikki (0)</b>
<i>&lt;kommentit&gt;</i>	

### 3.4 Työpaikka / organisaatio

<b>Työpaikka / organisaatio</b> 1. Millaisia edellytyksiä työorganisaatiolle tehokas työssä oppiminen prosessina asettaa? (14)	<b>Kaikki (0)</b>
<i>&lt;kommentit&gt;</i>	

### 3.5 Oppilaitos / koulutusorganisaatio

<b>Oppilaitos / koulutusorganisaatio</b> 1. Millaisia vaatimuksia tehokas työssä oppimiseen valmentaminen asettaa koulutusorganisaatiolle? (14)	<b>Kaikki (0)</b>
<i>&lt;kommentit&gt;</i>	

### 3.6 Kouluttaja / opettaja

<b>Kouluttaja / opettaja</b> 1. Millaista osaamista kouluttajalta / opettajalta edellytetään, että työssä oppimiseen valmentautuminen johtaisi hyvään tulokseen? (15)	<b>Kaikki (0)</b>
<i>&lt;kommentit&gt;</i>	

## 4.0 Vapaapalautteet

### 4.1 Yhteiskunta

#### 4.1.1 Mitä elämän hallintaan liittyviä taitoja yhteiskunta odottaa kouluttauvalta henkilöltä?

1. Ammattitaitotavoitteet

Persoonallisesti kehitys ja kasvukykyinen yksilö.  
Yhteiskunnallisesti vastuuta ottava ja tehtävänsä

hoitava tasapainoinen henkilö.

2. Ehkä isoimpana on se, että kouluttauva työllistyy. Seuraavia asioita ehkä täsmällisyys, motivaatio jne.

3. Koulutetun oletetaan antavan osaamisensa yhteiskunnalle ennen eläkeikää.

4. Kykyä toimia työyhteisössä vastuullisena työntekijänä.

5. Muuntautumiskykyä, eli taitoa soveltaa oppimaansa laaja-alaisesti, sekä sosiaalisia taitoja.

6. Oma tasapainoinen elämä auttaa suhtautumaan obektiivisesti työelämän asioihin. Myötä-elämisen taitoa vaaditaan yhä enemmän opiskelijoiden asioiden ymmärtämisessä.

7. Opiskelijalta odotetaan, että yksityiselämä, talous siinä kunnossa että pystyy suoriutumaan opiskelusta

8. Pääasiassa edellytetään sosiaalisten taitojen olevan hallinnassa. Lisäksi tietysti kyky huolehtia itsestään siten, että normaalit elämään kuuluvat asiat osaa hoitaa itsenäisesti. Pitää osata myös tulla toimeen uusien ihmisten kanssa ja osata toimia erilaisissa yrityskulttuureissa.

9. Sitoutumista, Pitkäjänteisyyttä ja jatkuvaa itsensä kehittämistä

10. Sosiaalisia, yhteiskunnallisia ja itsensä tunteminen/hallitseminen taitoja.

11. sosiaalisia taitoja, elinikäisen oppimisen sisäistämistä ja yhteistoiminnallisia taitoja sekä sisäinen yrittäjyyttä taitoja

12. Sosiaalisten taitojen kehittyminen. Asiakaspalvelutaitojen kehittyminen. ATK- ja kielitaidon kehittyminen.

13. Tietotekniikan taitoja, sosiaalisia taitoja

14. Yhteiskunnan odotukset olisi, että koulutettava työllistyisi koulutuksen jälkeen.

15. yhteiskunta odottaa yksilöltä kykyä sovittaa henkilökohtaiset elämänhallintataitonsa kaikkien käytettäväksi.

### 4.2 Työntekijä

#### 4.2.1 Mitä taitoja tulevaisuuden menestyvältä työntekijältä edellytetään?

1. - Kiinnostusta työhönsä

- Luotettavuutta

- Huolellisuus ja täsmällisyys

yms.

2. - yhteistyötaitoja

- ongelmanratkaisutaitoja

- muuntumiskykyä

3. Ahkeruutta ja tietojen ja taitojen ylläpitämistä ja päivittämistä
4. ammatillisten tietojen päivitystä ja laitepuolella kehityksen seuranta.
- työyhteisön kehittämiseen osallistumista.
5. Ammattiosaamisen taidot hyvät, ATK-aidot hyvät, Lisääntyvä kielitaidon tarve, Asiakaspalvelu taidot
6. Itseohjautuvuus ja yhteistyötaidot. Tiimityöskentelytaidot ja tietotekniikkataidot. Yhteistyö ja asiakaspalvelutaidot. Taludellisuus ja tehokkuustaidot
7. Itseohjautuvuus, korkea työmorali ja joustavuutta
8. Kykyä soveltaa oppimaansa, muuntautumiskykyä, joustavaa otetta sekä sosiaalisia taitoja
9. Mahdollisimman laaja-alaista osaamista.
- Vastuun ottamista tehtävästä työstä, sekä sitoutumista työhön.
- Kykyä toimia ryhmässä muiden ihmisten kanssa.
10. Moniosaaja
11. Moniosaamista ja kykyä hankkia tietoa eri tietolähteistä omatoimisesti. Ymmärtää vauriokorjauksen toimintaprosessi ja siihen liittyvät osa-alueet ja niiden vaikutukset tulokseen ja laatuun.
12. Oppimiskykyä ja -halua vaaditaan yhä enemmän. Omien kykyjen, iän ja elämäntilanteen huomioon ottaminen on tärkeää, kun asettaa itselleen tavoitteita. On tärkeää antaa toisille mahdollisuus, siinä missä he ovat hyviä ja olla itse hyvä siinä missä todella on.
13. Pysyä kehityksen mukana ja olla kiinnostunut omista taidoistaan jotta ne vastaavat tämänpäivän kehitystä. Hän on halukas jatkuvaan oppimiseen.
14. Pääsääntöisesti tärkeimpänä taitona pidän käden taitojen hallintaa. Tarkoita tällä myös kykyä nopeasti omaksua uusia ja erilaisia käden taitojen avulla suoritettavia tehtäviä. Lisäksi pitää ymmärtää tekemänsä työn arvo, niin rahallisesti kuin muutenkin. Ei pidä unohtaa myöskään sosiaalisia taitoja, eli kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa sekä kykyä käyttäytyä erilaisissa tilanteissa. Ongelmanratkaisukyky on myös aika olennainen taito.
15. Tieto ja viestintätekniikan "hyvää" osaamista, luotettava, täsmällinen, "yrittäjäyys" henkinen => myy omaa työtään sekä osaa asiakaspalvelulla.

## 4.3 Työhön opastaja

### 4.3.1 Mitä taitoja / ominaisuuksia työnantajan edustajalta edellyttää tehokas työssä oppiminen?

1. - sitoutumista koko elämän kestävään koulutukseen
- yhteistyötaitoja
2. - Tutkinnon perusteisiin perehtymistä, että tietäisivät vaativuustason.
- Ohjauksellisuutta
3. empatiaa ja innostavaa / ohjaavaa asennetta oppijaa kohtaan.
4. Henkilö sitoutuu työhönopastajana yhteistyöhön työssäoppijan, työpaikanorganisaation sekä koulutusorganisaation kanssa.
- Hänen tulee ohjata, opastaa ja arvioida sekä antaa palautetta työssäoppijan etenemisestä ja kehittymisestä sekä asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta.
5. Huomioida että kouluttaminen on yksi tärkeimmistä edellytyksistä oman henkilökunnan kiinnostuksen työhönsä. Samalla tämä pätee myös rekrytoitaessa uutta henkilöstöä.
6. Joustavuutta ja yhteistyötaitoja. Pedagoogisia taitoja ja ammatillista osaamista



7. Korkean oman alan ammattitaidon omaava henkilö sekä tietenkin pelisilmää toimia työssäoppijan kanssa, koska monella tulevaisuuden työssäoppijalla on varmastikin jonkin asteisia oppimisvaikeuksia.
8. Perehdyttäminen
9. Pitkäjänteisyyttä, järjestelmällisyyttä ja oman alan suvereenia hallintaa
10. Pitää osata antaa palautetta rakentavasti. Pitää olla kärsivällinen. Pitää antaa mahdollisuus onnistumisiin. Täytyy osata arvioida työssäoppijan taitojen kehittymisen tasoa.
11. Sitoutumista yhteiseen tavoitteeseen.
12. Sosiaalinen henkilö, Erilaisuuksia hyväksyvä henkilö, Ammattitaidossa oikeat työtavat ja menetelmät, Halu opettaa ja opastaa.
13. Talon toimintamenetelmien laajaa hallintaa, sitoutumista ohjaukseen.
14. Työhön opastaja on aito ja haluaa tehdä sitä työtä jota hän opastaa. On aidosti kiinnostunut alastaan ja työpaikastaan, sekä on sosiaalisilta taidoiltaan kykenevä opastamaan työtä.
15. Työssäoppimisen ohjaajan on tunnettava yrityksensä työvoimatarpeet pitkällä aikavälillä. Näin ollen hän voi antaa opiskelijoille niitä tehtäviä, joihin uudet työntekijät mahdollisesti si-  
joitetaan. Tehtävien suoritus pitää osata kouluttaa ja suoritukset arvioida.

## 4.4 Työpaikka / organisaatio

### 4.4.1 Millaisia edellytyksiä työorganisaatiolle tehokas työssä oppiminen prosessina asettaa?

1. - Joustavuutta
- Molemmin puolinen antaminen => hyöty molemminpuolinen
2. Aikaa
3. Hyväksymistä, tukemista ja auttamista
4. Järjestelmällisyys, tiettyä logiikkaa, katse tulevaisuuteen
5. Koko organisaatio näkee työssäoppimisen tärkeäksi omassa toiminnassaan, sekä alan kannalta. Organisaation joka tasolla edistetään laadukasta työssäoppimista. Työssäoppimista ja oppilaitosyhteistyötä käsitellään yrityksen kokouksissa ja palavereissa.
6. Nimetty vastuullinen työhön opastaja. Yrityksen tulisi myös huomioida työssä oppimisen erityispiirteet/vaatimukset ja antaa resurssit ko. toiminnalle.
7. Organisaatiolla on omat työpaikkaohjaajat, jos mahdollista niin koulutetut sellaiset. Työorganisaatio ymmärtää työssäoppimisen mahdollisuudet yritykselle.
8. organisaation on tiedettävä kokonaisuutena työssäoppimisen filosofia.
9. Perehdyttämiseen ja ohjaukseen liittyvät toimenpiteet resusseineen ovat kunnossa. Sitoutumista työssäoppimisen prosessin toteuttamiseen. Työhön opastajan ja muun organisaation kouluttaminen työssäoppimisen prosesseihin.
10. Se on tällöin JATKUVAA eikä kerta luonteista.
11. Suunnitelmallista yrityksen kehittämistä ja rekrytointia. Yrityksen hierarkiassa tulee olla oppijilla olla selvä paikka ja silloin myös ohjaajat.
12. Työorganisaatiolla olisi oltava kaikilta osa-alueilta riittävän kattavat ja monipuoliset valmiudet sekä toimintaedellytykset tarjota vaihtelevia oppimiskokonaisuuksia vaativienkin tehtävää-

osa-alueiden suorittamiseen.

13. Työpaikan ilmapiirin pitää mahdollistaa uusien ihmisten ja vieläpä opiskelijoiden tulo porukkaan mukaan. Töiden järjestelyn pitää mahdollistaa opiskelijan hitaampi työtahti sekä mahdolliset epäonnistumiset.

14. Työssäoppijalla on osaava työhön opastaja/peryhdyttäjä joka kertoo pelisäännöt ja toimintatavat ko. yrityksessä. Sekä organisaation on ajateltava se, että ehkä työssäoppija on heidän "uusi" tulevaisuuden työntekijä.

## **4.5 Oppilaitos / koulutusorganisaatio**

### **4.5.1 Millaisia vaatimuksia tehokas työssä oppimiseen valmentaminen asettaa koulutusorganisaatiolle?**

1. - Sellaisien asioiden ja taitojen oppimista, mitä ei tehdä tai ei pääse tekemään työpaikalla
2. - sitoutumista  
- erilaisten oppijoiden huomioiminen
3. Aika- ja taloudellisten resurssien oikeanlainen kohdentaminen. Panostuksia markkinointiviestintään työelämän edustajille ja yrityksille. Oppilaitoksen laite ja välineet täytyy vastata työelämässä käytettäviä.
4. Henkilöiden, jotka toimivat opiskelijoiden työssäoppimisen ohjaajina, koulutus on mielellään alakohtaista. Tämä auttaa siinä, että kun konkretia on lähellä, niin ei oppimiseen liittyvät lauseet jää työelämän edustajille ilmaan. Opettajien työelämän jaksot pitävät heidät taas kiinni ammatin muutoksissa.
5. Henkilöille jotka toimivat työpaikka kouluttajina, tulisi antaa riittävästi "työkaluja" jotka tukisivat esim. hiljaisen tiedon jakamista jne. Koulutusorganisaatiolta edellytetään jatkuvaa seuranta ja opastamista.
6. Itsensä kouluttamista tämän päivän teknologia huomioiden. Olla välillä oikeassa työelämässä mukana vaikka viikon pari kertaa vuodessa jolloin saadaan uudentiedon vieminen oppilaille kiinnostavammaksi.
7. Kiinteitä/tiiviitä yhteyksiä työelämään
8. koulutusorganisaation on oltava kiinteässä yhteistyössä työelämän ja sen osaajien kanssa. Kehitettävä omaa ammatillista näkemystään ja nähdä selkeästi ammatillinen ja koulutuksellinen kokonaisuus.
9. Koulutusorganisaation on pystyttävä antamaan opiskelijalle riittävän laaja-alaiset perusvalmiudet ammatin eri tehtäviin ja tarvittavaan erikoisosaamiseen. Koulutusorganisaatiossa olevat tilat, välineet ja laitteet on oltava elinkeinoelämän vaatimusten mukaisia.
10. Laadukas työpaikkaohjaajakoulutus osaksi jatkuvaa toimintaa. Resurseja toiminnan kehittämiseen. Alalle yhtenäinen toiminta eri koulutusta järjestävien tahojen välillä. Opettajille ja kouluttajille varattava riittävästi resursseja laadukkaasti työssäoppimisen toteuttamiseen.
11. Oppilaitoksen edustajan tulisi pystyä kiertämään/vierailemaan työssäoppimispaikat jakson aikana. Sekä puuttua peliin jos se ei toimi toivotulla tavalla työssäoppijan tai yrityksen osalta.
12. Oppilaitoksen pitää pystyä antamaan riittävät perusvalmiudet opiskelijalle niin taitojen kuin oppimiskyvynkin osalta. Pitää mahdollistaa tiivis yhteistyö yrityksen kanssa. Oppilaitoksen pitää kouluttaa myös työpaikan työnopastajia.

13. Työelämäyhteistyötä, jaettava tietoa yrityksen ja koulutuksen välillä. Säännöllistä yhteydenpitoa

14. Yhteistyökumppanuutta yritysten kanssa, Resursseja riittävästi.

## 4.6 Kouluttaja / opettaja

### 4.6.1 Millaista osaamista kouluttajalta / opettajalta edellytetään, että työssä oppimiseen valmentautuminen johtaisi hyvään tulokseen?

1. - aikaa eli resursseja !!!

2. - Kaikkien osaamistason huomioon ottaminen.

- Henkilökohtaistaminen

- Ei saa pitää asioita itsestään selvinä

3. Hyvät työelämä yhteydet. Osata laatia selkeät työssäoppimisen tavoitteet huomioiden työelämän työtehtävissä olevat toimintakokonaisuudet. Osata laatia opiskelijalle tavoitteet huomioiden hänen kykynsä ja taitotasonsa. Olla taito ohjata opiskelijaa että työpaikkaa siten, että työssäoppimisjaksot toteutuvat suunnitellulla tavalla. Olla taito ohjata erillaista oppijaa hänen omalla tasollaan.

4. Kiinteitä/hyviä suhteita työelämään

5. Kouluttajan / opettajan tulee valmentaa "ryhmäänsä" koulutuksen alusta asti tulevaan työssäoppimiseen. Esimerkiksi kertomalla mitä yritys työssäoppijalta odottaa, mitä opiskelija odottaa yritykseltä jne.

6. Kouluttajan tulee luoda avoin ja myönteinen oppimisympäristö. Kiinnittää huomiota oppimisvalmiuksiltaan ja tavoiltaan erilaisiin ihmisiin. Pitää tukea tukea opiskelijan kehitystä myönteisesti. Kouluttajan tulee tehdä yhteistyötä

elinkeinoelämän ja työpaikkojen kanssa.

Kouluttajan henkilökohtainen ammattiosaaminen

oltava niin korkealla tasolla, että hän pystyy antamaan sellaista koulutusta joka vastaa työelämän ammatittaitovaatimuksia.

7. Kuten edellinen

8. Kykyä asettua oppilaan asemaan.

9. Oman alansa (ala mitä opettaa) vankkaa työkokemusta, työelämä tuntemusta, sekä kykyä luovia yrityksen sekä oppilaitoksen välillä.

10. Sosiaalisia taitoja, Ammatillista osaamista sekä tiedollisen, -että suorittamisen tasolla

11. Työelämän tarpeet tulee ottaa huomioon jo koulutusta suunniteltaessa. Oman alan vahvaa osaamista ja avoimuutta uusille asioille. Tuntemus työpaikan metodeista auttaa opetuksen toteuttamisvaiheessa.

12. Työelämän tuntemus pitää olla vahva. Pitää toisaalta tuntea ammattiin liittyvät taitovaatimukset yleisellä tasolla sekä eri yrityksissä tarvittavat erityisvaatimukset. Myös yritykset on tunnettava, jotta yhteistyö on mahdollista. Opettajan pitää olla oppimisen asiantuntija.

13. Työelämän tuntemusta siltä osin, että opettaja tuntee ne vaatimukset, joita perustutkinnon suorittaneelta edellytetään hänen astuessa työelämään. Opettajan oma ammattiosaaminen on tietenkin oltava tämän tason yläpuolella.

14. Vankka ammatillinen osaaminen ja oikeat pedagogiset näkemykset.

15. Vankkaa ammatillista osaamista ja työelämäntuntemusta ja viestintätaitoja työelä yhteysien ylläpitoon. Jatkuvaan itsensä kehittämistä täydennyskoulutuksella ja alan uutuuksien seuraamista.

## 2 kierros - Korinkorjauksen työssä oppiminen

### Delfoi-kysely

Raportti 20.02.2007

#### 1.0 Perustietoja kyselystä

Kysely suoritettiin 15.12.2006 - 05.01.2007 ZEF Solutions Oy:n web-työkalulla.

Vastausprosentti oli: 73.7 %.

Oheiset ZEF-taulut on prosessoitu normitettuina niin, että keskiarvot asettuvat keskelle tauluja ja pisteet hajoavat tasaisesti tauluihin.

Kursiivilla kirjoitetut ovat jälkikäteen lisättyjä kommentteja.

Vapaatekstivastausten järjestys on sekoitettu satunnaiseksi.

Lisätietoja menetelmästä ja kyselystä: tekn. toht. Esko Alasaarela, ZEF Solutions Oy (<http://www.zefsolutions.com>), [esko.alasaarela@zefsolutions.com](mailto:esko.alasaarela@zefsolutions.com)

#### 2.0 Arvioijaryhmät

Nimi	Vastaaajatunnusten määrä	Vastanneiden määrä	Vastausprosentti (%)
Arvioijat-kori	19	14	73.7
Yhteensä:	19	14	73.7

### 3.0 ZEF-taulut

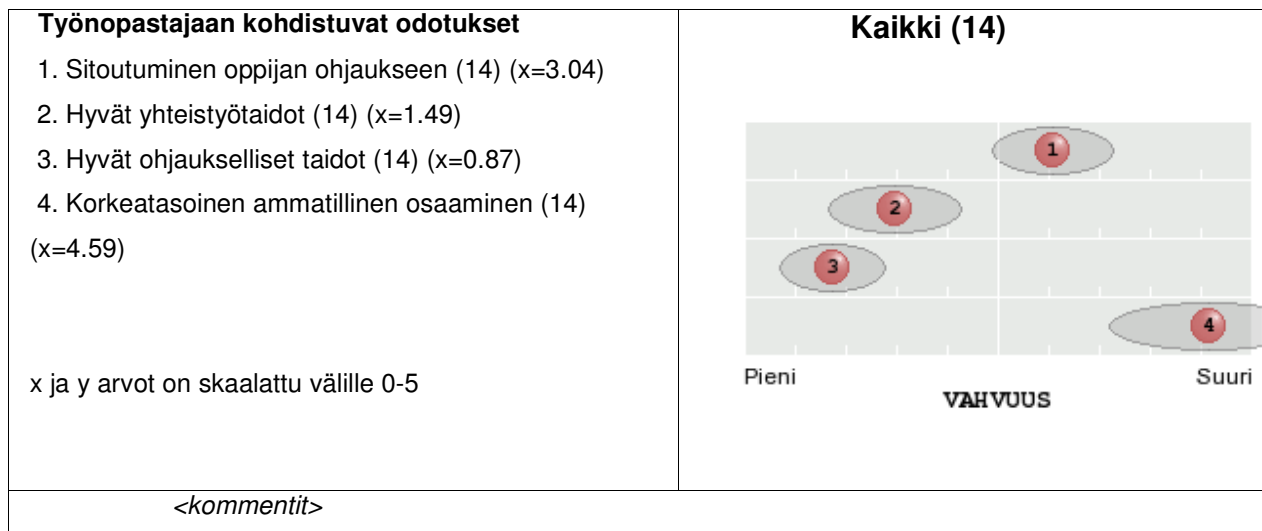
#### 3.1 Yhteiskunnan oppilaaseen kohdistamat odotukset

<p><b>Yhteiskunnan oppilaaseen kohdistamat odotukset</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oppilaan kasvaminen vastuuntuntoiseksi kansalaiseksi (14) (<math>x=2.18</math>)</li> <li>2. Omatoisuuteen kasvaminen (14) (<math>x=4.87</math>)</li> <li>3. Yhteistyötaidot ja sosiaalisen aktiivisuuden kehittyminen (14) (<math>x=0,96</math>)</li> <li>4. Ammatillisten perusvalmiuksien hankkiminen (14) (<math>x=1.99</math>)</li> </ol> <p>x ja y arvot on skaalattu välille 0-5</p>	<p style="text-align: center;"><b>Kaikki (14)</b></p>
<p>&lt;kommentit&gt;</p>	

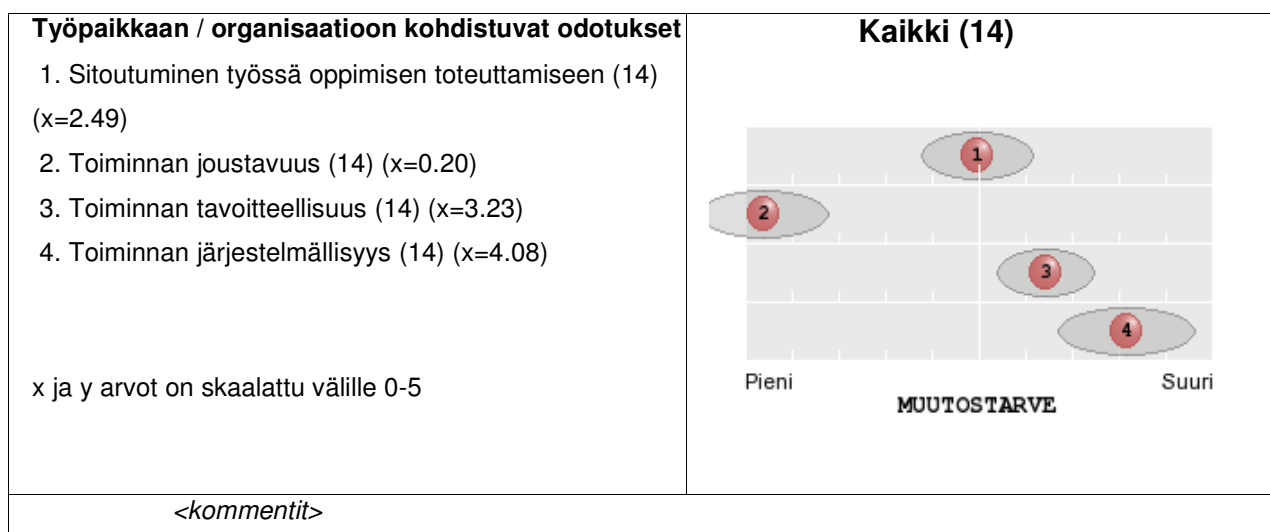
#### 3.2 Työssä oppijaan kohdistuvat ammatilliset odotukset

<p><b>Työssä oppijaan kohdistuvat ammatilliset odotukset</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Omatoiminen ja positiivisesti työhönsä asennoituva henkilö (14) (<math>x=4.68</math>)</li> <li>2. Hyvät ammatilliset valmiudet työhönsä (14) (<math>x=2.80</math>)</li> <li>3. Hyvät vuorovaikutustaidot (14) (<math>x=1.72</math>)</li> <li>4. Hyvät yhteiskunnalliset valmiudet (14) (<math>x=0.80</math>)</li> </ol> <p>x ja y arvot on skaalattu välille 0-5</p>	<p style="text-align: center;"><b>Kaikki (14)</b></p>
<p>&lt;kommentit&gt;</p>	

### 3.3 Työopastajaan kohdistuvat odotukset



### 3.4 Työpaikkaan / organisaatioon kohdistuvat odotukset



### 3.5 Oppilaitokseen / koulutusorganisaatioon kohdistuvat odotukset

<p><b>Oppilaitokseen / koulutusorganisaatioon kohdistuvat odotukset</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hyvät työelämäyhteydet (14) (x=2.13)</li> <li>2. Korkeatasoinen koulutusalan ammatillinen osaaminen (14) (x=4.80)</li> <li>3. Oppimisympäristön autenttisuus (14) (x=0.81)</li> <li>4. Reagointiherkkyys muutoksiin (14) (x=2.26)</li> </ol> <p>x ja y arvot on skaalattu välille 0-5</p>	<p style="text-align: center;"><b>Kaikki (14)</b></p>
<p>&lt;kommentit&gt;</p>	

### 3.6 Kouluttajaan / opettajaan kohdistuvat odotukset

<p><b>Kouluttajaan / opettajaan kohdistuvat odotukset</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Korkeatasoinen ammatillinen osaaminen (14) (x=4.22)</li> <li>2. Hyvät pedagogiset taidot (14) (x=0.31)</li> <li>3. Hyvät työelämäyhteydet (14) (x=3.21)</li> <li>4. Kyky tavoitteelliseen toimintaan (14) (x=2.25)</li> </ol> <p>x ja y arvot on skaalattu välille 0-5</p>	<p style="text-align: center;"><b>Kaikki (14)</b></p>
<p>&lt;kommentit&gt;</p>	

## 4.0 Vapaapalautteet