

KOHTI YRITTÄJYYSVALMIUKSIA - PÄÄTÖKSENTEON OPPIMINEN SYSTEEMISESSÄ OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Anita Haataja
KM, Lehtori
Lapin yliopiston harjoittelukoulu
anita.haataja@ulapland.fi

Lenita Hietanen
FM, Musiikkikasvatuksen lehtori
Lapin yliopisto
lenita.hietanen@ulapland.fi

Taina Järvi
KM, opettaja
Lapin ammattiopisto
taina.jarvi@lao.fi

Helena Tompuri
KM, opettaja
Lapin yliopisto
helena.tompuri@ulapland.fi

ABSTRAKTI

Tässä artikkelissa kuvataan yrittäjyysvalmiuksien jatkumoidea siitä, miten päätöksentekoa voi oppia lapsuudesta aikuisuuteen. Yrittäjyyskasvatus nähdään yrittäjyysvalmiuksien kehittymisenä, jossa päätöksenteon oppiminen on yksi valmius. Tällaisena jatkumoideana yrittäjyysvalmiuksien kehittyminen tuodaan esille ensimmäisen kerran. Sen sijaan ideoiden ja käytänteiden jatkumoa Ikonen (2007) on avannut aiemmin kuvaamalla artikkelissaan yrittäjyyskasvatuksen historiallisia juuria. Yli kymmenen vuoden ajan on pohdittu eri koulutusasteilla, kuinka opettaa, opiskella ja oppia yrittäjyyttä.

Tämän artikkelin avulla avataan yrittäjyyskasvatus-käsitettä neljän erilaisen oppimisympäristön ja menetelmällisen toteutuksen avulla. Miten peruskoulun alemmilla luokilla vastuutöissä alkanut omien valintojen opettelu jatkuu ylemmillä luokilla? Miten yrittäjyysvalmiudet kehittyvät päätöksentekoon liittyvän valinnan ja vastuun avulla ammatillisella toisella asteella, varsinkin, kun yrittäjyyteen liittyvä oppiminen toisella asteella usein ymmärretään vain liiketoimintasuunnitelman laatimiseen liittyväksi? Mitä yrittäjyysvalmiudet ovat aikuiskasvatuksessa? Miten yrittäjyysvalmiuksia hyödynnetään työelämässä? Yrittäjyysvalmiuksien merkitys avautuu syvemmin ja laajemmin, kun eri kouluasteilla toimivat opettajat tarkastelevat omien oppijoidensa päätöksentekoa toistensa jatkumoina.

Avainsanat: yrittäjyyskasvatus, yrittäjyysvalmius, päätöksenteko, oppimisympäristö.

1 JOHDANTO

Me neljä tutkijaa aloitimme kukin tahollamme omaa tutkimustoimintaamme muutama vuosi sitten. Toistemme tutkimusaiheista tietämättä kehittelimme samankaltaisia oppimisympäristöideoita omassa työssämme eri-ikäisten oppijoiden kanssa. Yhteinen tutkimusaiheemme, yrittäjyyskasvatus, toi meidät yhteen, professori Kari E. Nurmen (emeritus) vetämään Lapin yliopiston yrittäjyyskasvatuksen työryhmään. Pian havaitsimme puhuvamme samankaltaisista oppimisprosesseista, joita olimme itse kukin kehittäneet eri lähtökohdista käsin. Opetussuunnitelmat puhuvat oppilaan ohjaamisesta osallisuuteen ja yrittäjyyteen, mutta opettajat kaipaavat käytännön esimerkkejä. Huomasimme, että yrittäjyyskasvatusta on lähdetty tuomaan suomalaiseen oppimisympäristöön ajattelematta sitä, miten yrittäjyyskasvatus voisi rakentua eri asteelta toiselle. Yrittäjyyskasvatus koettiin enemmänkin uhkana, koska opettajat ymmärsivät asian niin, että kouluun tuodaan jälleen uusi oppiaine ja se vähentäisi opettajan omia tunteja. Täydennyskoulutuksessa yritettiin puhua yrittäjyyskasvatuksesta elämänkaaren kattavana asiana.

Jatkumoajatus lähti liikkeelle, kun valmistelimme esitystä Lapin yliopiston ISATT-konferenssiin (International Study Association on Teachers and Teaching) kesäkuussa 2008. Olemme jatkaneet idean kehittelyä. Viimeisin versio on LLLine:n konferenssiin (Life Long Learning) 2009 tehty posterit. Posterit varten kokosimme jokaisen oppimisympäristöstä keskeisimmät asiat, joiden avulla oppijamme opettelevat ja toteuttavat päätöksentekoa. Päätöksenteonjatkumoidea on malli toimintaympäristöjemme käytännön toteutuksesta.

2 MIKSI OPPIMISYMPÄRISTÖJÄ TULISI KEHITTÄÄ YRITTÄJYYSVALMIUKSIEN KEHITTÄMISEKSI?

Yhteiskunnan päättäjätkin ovat huolissaan siitä, että nuoremme vieraantuvat yhteiskunnallisesta toiminnasta ja keskustelusta. Nurmi (2004) mainitsee, Jyväskylän kasvatustieteiden päivillä pitämässään luennossa, että nuorten haluttomuuteen ottaa yrittäjän riskejä, liittyy liian usein yhteiskunnallista passiivisuutta. Lapsuudessa opittua osallistumattomuutta on vaikea myöhemmin muuttaa aktiivisuudeksi. Tämän vuoksi on tärkeää, että esimerkiksi kaikille yhteisessä yhteisössä, koulussa, lapset ja nuoret voivat vaikuttaa asioihin ja uskaltavat osallistua, esittää puheenvuoroja ja väitellä. (Laitinen & Nurmi 2007, 27-28). Perusopetuksen yksi keskeisiä tehtäviä on säilyttää kulttuuriperintöä ja kasvattaa oppilaitaan kriittisiksi, demokraattisesti osallistuviksi sekä yhteiskuntaa kehittäviksi kansalaisiksi (POPS 2004, 12; VNA 2001 2 luku 2§). Nurmen (2004) mukaan koulu on enemmänkin yhteiskunnan rakenteita säilyttävä kuin uudistava laitos, joka helposti rajoittaa itseensä ja yhteiskuntaan kohdistuvaa aloitteellisuutta ja kriittisyyttä. Ohjaako aktiivisuuden yksistään sellainen toiminta, jossa

valitaan muutama aktiivinen luokasta koulun yhteiseen oppilaskuntaan opettelemaan yhteiskunnassa toimimista? Opettaja voi halutessaan ohjata oppijaa aktiiviseksi ja itseohjautuvaksi, jotta hän voi harjoitella päätöksentekoa ja osallistua vastuullisesti oman oppimisprosessinsa muotoutumiseen (ks. Luukkainen 2004, 271). Asteittainen vallan luovuttaminen oppilaalle hänen työskentelemisestään ja oppimisestaan on yksi opettajan tapa antaa tilaa oppilaan osallisuudelle (Hietanen 2009, 51).

Opetussuunnitelmien uudistamisessa on haluttu opettamisen lisäksi korostaa ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu. "Oppimisympäristö on pikemminkin ajattelutapa tai toimintakulttuuri kuin konkreettinen tila tai hetki. Oppilas on oppimisympäristön keskipisteessä." Opettajan tehtävänä on esimerkiksi oppijoiden havainnoimisen perusteella kehittää sekä fyysistä, psyykkistä että sosiaalista ympäristöä vastaamaan muun muassa eri-ikäisten oppijoiden tarpeeseen osallistua. Opettaja yhdistää oppijan ja oppimisympäristön. Osallistumaan oppii vain osallistumalla ja osallistuessa kasvaa oppijan vastuu itsestä, muista sekä ympäristöstään. (Kostiainen 2007, 71-72.)

Yrittäjyys on seikka, johon tämän päivän oppijat yhä useammin tulevat elämässään törmäämään (Ristimäki 2004, 9). Yrittäjälle hyödylliset ominaisuudet, niin sanotut yrittäjyysvalmiudet, ovat valmiuksia, joita yksilö tarvitsee niin opiskeluaikanaan kuin myöhemmässä elämässään riippumatta siitä, työskenteleekö hän itsenäisenä yrittäjänä tai toisen työssä (Euroopan komissio 2004, 5-7,17; Remes 2003, 117; Suomen Yrittäjät ry). Yrittäjyys on lisätty esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin jo vuonna 1994, osittain laman seurauksena, osittain vastaamaan postmodernin yhteiskunnan mukanaan tuomiin entistä monimuotoisempien ja nopeampien muutosten haasteisiin (Kyrö 1998, 182-190). Vanhaa uudistava oppiminen ei enää riitä, sillä nopeasti kehittyvässä ja innovatiivisessa yhteiskunnassa ilmenevät ongelmat ovat monimutkaisia ja edellyttävät laadullisesti uudenlaisten ratkaisujen tuottamista. Tulevaisuuden kansalainen tarvitsee valmiuksia tuottaa jatkuvasti uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja. Aina käytettyjen toimintatapojen muuttaminen edellyttää, että toimintaa tarkastellaan reflektiivisesti ja toimintaympäristöön vaikutetaan. (Heikkilä 2006, 13; Kyrö ym. 2007, 16.) Yrittäjyys mahdollistaa yksilön oikeuksien ja vapauksien toteutumista esimerkiksi niin, että yrittäjällä on mahdollisuus valita asuinpaikkansa hänelle kulttuurisesti merkittävältä seudulta, usein kotiseudultaan (Ks. Hietanen 2009, 53; Mahlamäki-Kultanen 2005, 292-294, 310; Nurmi 2008, 170).

Yrittäjyysvalmiudet on nähty aiemmin sisäsyntyisinä, mutta useissa tutkimuksissa on todettu, että näitä valmiuksia voidaan kehittää. Ne kehittyvät sekä ympäristön vaikutuksesta että oppimisen kautta (Kyrö ym. 2007, 15; Lassila 2008, 197; Leskinen 2000, 39-40; Luukkainen & Wuorinen 2002, 17; Ristimäki 2001, 43-44). Kaikilla koulutusasteilla yrittäjyys on nähtävä kaikkia oppilaita koskiessaan asenneperustan luomisena, tapana toimia ja opiskella sekä oman oppimisprosessinsa suunnittelemisena ja seuraamisena (Hietanen 2009, 52-53; Kyrö 2008, 151-152; Leskinen 2000, 11; Remes 2003, 151-

152, 163-164; Ristimäki 2004, 26-31). Työelämässä edellytetään hyviä ongelmanratkaisu- ja viestintätaitoja, jotta työstä voisi suoriutua hyvin. Näiden taitojen avulla työntekijät oppivat nopeammin ja sopeutuvat paremmin muuttuviin olosuhteisiin. (Fuente 2006, 201-202.) Ruohotien (2005, 39) mukaan Eversin tutkimusryhmä (Evers, Rush ja Berdrow 1998) painottaa yleisissä työelämävalmiuksissa kommunikointitaitojen (vuorovaikutus-, kuuntelu- ja viestintätaidot) lisäksi elämönhallintataitoja (oppimis-, ongelmanratkaisu-, organisointi ja ajanhallintataidot sekä henkilökohtaiset vahvuudet), jotka ovat edellytyksenä taidoille johtaa ihmisiä ja tehtäviä sekä taidoille käynnistää innovaatiotoimintaa ja muutosta. Työnantajilta saatu palaute tukee sitä, että työelämässä vasta lyhyen aikaa olleiden korkeakoulusta valmistuneiden työntekijöiden neuvottelu- ja esiintymis- ja muut elämönhallintataidot eivät ole riittävät. (Keskinarkaus 2008, 28). Työelämässä pitempäänkin toimineet tarvitsevat ryhmätyötaitojen oppimista esimerkiksi työskennellään erilaisissa projekteissa (Tompuri, 2007).

3 MITEN NYKYISET OPETUSSUUNNITELMAT HUOMIOIVAT YRITTÄJYYDEN KEHITTÄMISEN?

Yrittäjyyskasvatuksen kansantaloudellisen merkityksen korostaminen vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen aikaan synnytti peruskouluihin monenlaista pientä liiketoimintaa muun muassa oppilaskunnan kioskien, luokkaretkien rahoittamisten ja muiden lyhyempien projektien kautta. Näissä malleissa oli kysymys yrity maailman tuomisesta kouluun, jossa sitä voitaisiin harjoitella turvallisesti. Tultaessa 2000-luvulle yrittäjyyskasvatustutkimuksessa korostetaan yrittäjyyden eri osa-alueita, joista jokaista kansalaista koskevaksi alueeksi on löydetty niin sanotut yrittäjyysvalmiudet. Joissakin yhteyksissä puhutaan yrittäjämäisestä toimintatavasta eli omaehtoisesta yrittäjyydestä (ks. Kyrö & Ripatti 2006, 19-20), joka voidaan käsittää osana yrittäjyysvalmiuksia.

Perusopetusta määrittävässä valtioneuvoston asetuksessa korostetaan oppimisympäristön järjestämistä niin, että se mahdollistaa oppilaan kasvun ja oppimisen sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä. Asetuksessa viitataan itsetunnon vahvan oppilaan olevan muun muassa vastuullinen, yhteistyökykyinen luova, yhteiskunnallisesti aktiivinen, ihmisten erilaisuutta kunnioittava yksilö, jolla on myönteinen minäkuva. (VNA 2001 2 luku, 2-4§.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 sisältää ohjeistusta muun muassa aihekokonaisuuden osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys toteuttamiseksi (POPS 2004, 38-39). Samoin muut kuusi aihekokonaisuutta tukevat osallistumisen ja yrittäjyyden vahvistamista. Tärkeää on huomata, että perusteiden niin sanottu yleinen osa (arvopohja, tehtävä, oppimiskäsitys, oppimisympäristö, toimintakulttuuri, työtavat, ohjauksen järjestäminen, oppilaan arviointi) on kirjoitettu käyttäen yrittäjyysvalmiuksien käsitteitä. Eri oppiaineiden tavoitteissa korostuvat vastuu, vuorovaikutustaidot, tavoitteellisuus, pitkäjänteisyys, luovuus ja prosessin seuraaminen.

Opetusministeriö on kiinnittänyt huomiota yrittäjyyskasvatuksen merkitykseen ammatillisen toisen asteen koulutuksessa. "Laissa ammatillisesta koulutuksesta määritellään ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäiseen ammatinharjoittamiseen. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa yrittäjyys tarkoittaa sekä sisäistä että ulkoista yrittäjyyttä. Sisäinen yrittäjyys ilmenee yrittäjämäisenä, laadukkaana ja asiakaslähtöisenä toimintana ja kuluttajaosaamisena. Ulkoisen yrittäjyyden tavoitteena on oman yrityksen perustamisessa tarvittavien tietojen ja taitojen kehittyminen." (OPM 2004:18.) OPM:n yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivoja käsittelevässä muistiossa 2009:7 puhutaan jo yrittäjyyteen liittyvistä valmiuksista, joita kehittää elinikäisen oppimisen polulla.

Yrittäjyys on valinnainen tutkinnonosa kaikissa aikuisten ammatillisissa tutkinnoissa. Yrittäjyyskasvatusta on mahdollista valita eripituisina kursseina jokaisessa opettajakoulutusta antavassa yliopistossa ja ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelee entistä enemmän yrittäjätaustaisia henkilöitä. Muutamilla paikkakunnilla avoimen yliopiston kautta tarjotaan yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjyyden opintoja monimuoto-opetuksena. (OPM 2009.) Aikuiskasvatuksen puolella yrittäjyyskasvatus on vielä kuitenkin alkavassa vaiheessa, joskin yrittäjyyskasvatus käsitteenä alkaa vähitellen näkyä esimerkiksi uusissa opettajakoulutuksen strategioissa. (Ks. LaY/KTK 2008; LaY/KTK 2009).

4 YRITTÄJYYSKASVATUS JA YRITTÄJYYSVALMIUDET

Yrittäjyyskasvatus liittyy sekä yrittäjyyteen että kasvatukseen. Yrittäjyyttä määritellään sen mukaan, kuka on määrittelijänä. (Seikkula-Leino 2007.) Ristimäen (2004) mukaan koulun tulisi pyrkiä selvittämään, miten yksilön persoonaan liittyviä ominaisuuksia voidaan edistää. Ristimäki (2004) keskittyisi pelkästään yrittäjyyskasvatukseen ja yrittäjyyden edistämiseen eli yrittäjyyskasvatuksellisen toimintakulttuurin luomiseen, sillä hänen mielestään yrittäjyyden edistäminen on persoonallisuuteen liittyvien ominaisuuksien ja toimintatavan edistämistä. Ongelmallisena on pidetty sitä, että yrittäjyyskasvatus-sana yhdistetään liikaa yrittäjyyteen ja kasvatustieteelliset lähtökohdat ovat vain sivuroolissa (Kyrö 2001; Seikkula-Leino 2007). Opetusministeriön yrittäjyyskasvatuksen julkaisussa, Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat 2009, avautuu yrittäjyyskasvatus-sana monille kasvattajille laajemmin, sillä tavoitteena on, että yrittäjyyden vahvistaminen kattaa koko koulutusjärjestelmän. Julkaisu on tarkoitettu suosituksiksi yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen verkostoille eli meille kaikille kasvattajille, niin kotona kuin kaikilla koulutusasteilla. Julkaisussa yrittäjyyskasvatusta määritellään seuraavasti:

Yrittäjyyskasvatus on yrittäjyyttä ammatinharjoittamisena huomattavasti laajempi käsite. Yrittäjyyskasvatus käsitteenä kattaa myös yrittäjyyskoulutuksen. Se pitää sisällään sekä aktiivisen ja oma-aloitteisen yksilön, yrittäjämäisen oppimisympäristön, koulutuksen ja yrittäjyyttä tukevan toimintaverkoston yhteistyön että yhteiskunnan aktiivisen ja yrittäjämäistä toimintaa tukevan politiikan. Yrittäjyyskasvatuksen tuloksena syntyy yritteliäisyyttä kaikilla yhteiskunnan tasoilla ja yritystoiminnan vahvistumista ja uutta yritystoimintaa. Yrittäjyyskasvatus on osa elinikäistä oppimista, jossa ihmisen koulutus- ja oppimispolkujen eri vaiheissa yrittäjyyteen liittyvät valmiudet kehittyvät ja täydentyvät. Kyse on elämänhallinnan, vuorovaikutuksen ja itsensä johtamisen taidoista, kyvystä innovaatioihin ja muutosten kohtaamiseen. Koulutuksen ja kasvatuksen tehtävä on tukea yrittäjyyden kehittymistä toimintatavaksi, jossa asenne, tahto ja halu toimia yhdistyvät tietoihin ja korkeaan osaamiseen. – – Kehittyvän yhteiskunnan perusta on yrittäjämäisessä toiminnassa. Yksilön oma aktiivisuus ja vastuu sekä omasta toiminnasta että lähimmäisistään huolehtiminen muodostavat psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin perustan. (OPM 2009, 7, 12.)

Yrittäjyysvalmiuksien tiedostaminen ja kehittäminen kaikessa toiminnassa on vahvasti yhteydessä eri oppilaitosten opetussuunnitelmissa korostettuun oppijan itsetunnon vahvistumiseen (Haataja, Hietanen, Kallio & Tompuri, 2008). Tämänhetkisen näkemyksen mukaan yrittäjyysvalmiuksien kehittäminen kumpuaa humanistisen ihmiskäsityksen pohjalta sisältäen ajatuksen vapaasta ja vahvan itsetunnon omaavasta ihmisestä, joka luottaa kehitysmahdollisuuksiinsa. Hän on vastuullinen itsestään ja ympäristöstään. (Heikkilä 2006, 17, 26.) Yrittäjyysvalmiudet voivat useiden tutkimusten mukaan kehittyä sekä ympäristön vaikutuksesta että oppimisen kautta (Kyrö ym. 2007, 15; Lassila 2008, 197; Leskinen 2000, 39–40; Luukkainen & Wuorinen 2002, 17; Ristimäki 2001, 43–44).

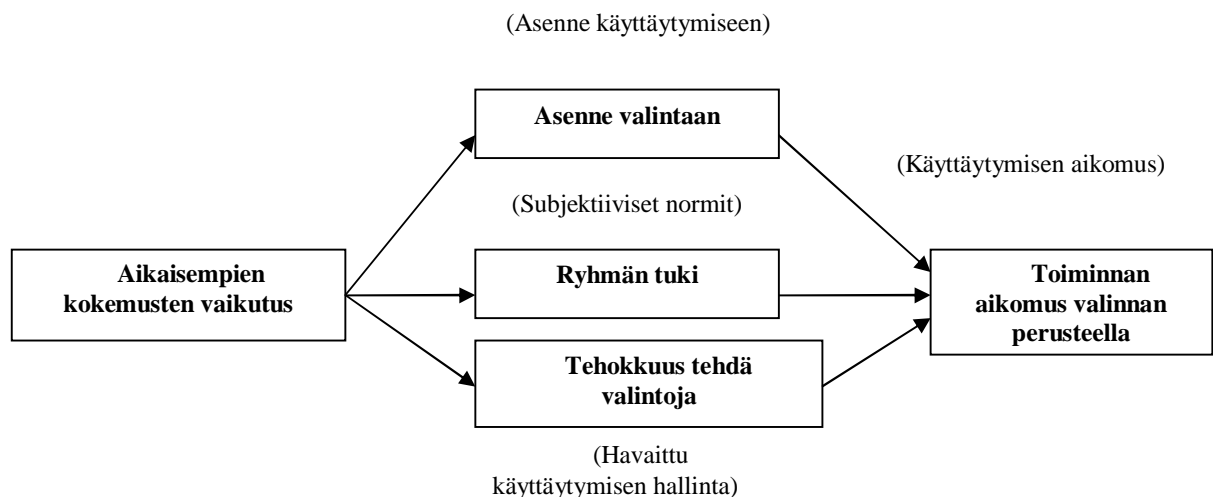
Yrittäjyyttä voidaan kuvata persoonallisuuden, käyttäytymisen ja toiminnallisuuden näkökulmasta. Persoonallisuus tässä jaottelussa korostaa yksilön näkökulmaa, käyttäytyminen taas prosessinäkökulmaa, jossa löydetään ja luodaan uutta. Toiminnallisuudessa korostuu taloudellinen toiminta. (Cope 2005, 373; Cunningham & Lischeron 1991, 47.) Yrittäjyyteen liitetään usein toimintaan liittyviä ominaisuuksia, kuten riskin ottaminen, innovatiivisuus ja proaktiivisuus (Heinonen & Vento-Vierikko 2002, 31). Kyky tehdä päätöksiä korostuu 2000-luvun epävarmuudessa, nopeissa muutoksissa ja muutosten hallinnassa (Stähle & Grönroos 2000, 77).

Tässä artikkelissa yrittäjyysvalmius nähdään päätöksentekoon liittyvänä toimintana ja käyttäytymisenä (Cope 2005, 373), jossa oppija ottaa riskejä, kokeilee, hyväksyy virheitä ja saa palautetta (ks. Gibb 2005, 56). Persoonallisuus tulee mukaan siten, että oppija on yksilö ja yrittäjyysvalmiudet yksilöllisiä. Yksilö myös päättää, missä ja miten hän valmiuksiaan käyttää. Tutkijaryhmässä huomasimme päätöksentekoon ja yrittäjyyteen liittyvinä yhteisinä tekijöinä valinnan, vastuun, riskin, erilaisuuden ja dialogisuuden, joiden kehittymistä tarkastelemme jatkumona eri asteilla. Päätöksenteko on yksi monista yrittäjyysvalmiuksista, joka voidaan avata käytännöksi.

5 PÄÄTÖKSENTEKO

Päätöksentekoon liittyy kolme osaa: tarkasteltavana olevat vaihtoehdot, odotukset toiminnan seurauksista ja mahdollisuus arvioida seurauksia. (Hastie & Dawes 2001, 25-26; Baron 2000, 6.) Päätöksenteon normatiivisen mallin mukaan valitsemme käyttökelpoisimman vaihtoehdon sille otollisissa olosuhteissa. Päätöksen ennakkoluuloton pohdinta auttaa pääsemään tavoitteeseen, koska se maksimoi päätöksen käyttökelpoisuuden. (Baron 2000; 223, 243.) Yrittäjämäinen toiminta on riskinottamista, vapaudenhalua ja se suuntautuu toimintaan (Koiranen & Pohjansaari 1994, 33). Riski päätöksentekotilanteessa on käytettävissä olevan informaation puutteellisuutta ja epävarmuutta vaihtoehtojen vaikutuksista (Lindblom 2004, 14, 17). Riski voidaan käsittää taloudellisena tai psykologisena, jolloin kyse on itsetunnosta ja käsityksestä omista kyvyistä. Sosiaalinen riski liittyy yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen. (Ristimäki 2004, 30.) Vaikka päätöksentekotilanteessa yksilö tekee päätöksiä, niihin vaikuttavat silti tilanne, arvot ja verkosto, jossa yksilö toimii (Palojärvi 2008, 58). Juuri asenteet, mielipiteet ja uskomukset voivat olla niitä tietoja, joiden pohjalta päätös tehdään (Hicks 2004, 38). Koulun määrittämä oppijan asema yhteisönsä jäsenenä ja oppijan päätöksentekotilanteet ovat merkittäviä harjoittelutilanteita tulevaisuuden yhteiskunnassa toimimiselle (Linnakylä & Välijärvi 2005, 239). Päätöksentekoprosessin tiedostamista vahvistaa yksilön toimiminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa (ks. Hakkarainen ym. 2004, 237–238).

Suunnitellun toiminnan teoriassa (ks. kuvio 1) asenne käyttäytymistä kohtaan muodostuu subjektiivisten normien kontekstissa. Nämä normit ovat yksilön käsitys sosiaalisesta paineesta, joka liittyy tiettyyn käyttäytymiseen ja joka ennustaa käyttäytymisen aikomusta. (Ajzen & Fishbein 1980, Fishbein & Ajzen 1975; Carr & Sequeira 2007, 1091.)



Kuvio 1. Toiminnan suunnittelu ja päätöksiin vaikuttavat asenteet, normit ja suunnitellun toiminnan hallitseminen. Muokattu kuviosta Carr & Sequeira (2007, 1091).

Päätöksentekotilanteessa oppija pohtii aikaisempia ratkaisujaan ja niiden vaikutuksia. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän juuri sillä hetkellä asennoituu tulevan toiminnan suunnitteluun ja siihen liittyviin ratkaisuihin. Oppija ei ole tilanteessa yksin, vaan mukana oleva ryhmä ja opettaja vaikuttavat aikomuksiin. Toisaalta oppija arvioi mahdollisuuksiaan tehdä valintoja sen perusteella, mitä tuleva toiminta edellyttää.

Kokemusta tehokkaiden ja tarkoituksen mukaisten valintojen tekemisessä voidaan jakaa ja oppia. Päätöksenteko prosessi muokataan silloin siten, että päätöksenteko saa aikaan positiivisia tuloksia (Holverstott 2005, 40). Toisaalta opettajan osallistuminen ja vaikuttaminen voi ohjata oppijoita oppia huomaamaan myös negatiivisten päätösten vaikutukset. Tämä prosessi edellyttää erilaisuuden hyväksymistä, avointa dialogisuutta ryhmässä, palautteen antamista ja vastaanottamista sekä keskinäistä luottamusta.

6 OPPIJALÄHTÖINEN VUOROVAIKUTUSYMPÄRISTÖ

Kun verrataan oppimisympäristöön painottuvaa opetusta tavalliseen luokka- ja kurssipohjaiseen opetukseen, niin oppimisympäristöpainotteisessa opetuksessa korostuvat enemmän oppijan oma aktiivisuus, itseohjattu opiskelu, suora vuorovaikutus opittavaan asiaan todellisessa reaali maailman tilanteessa, opetuksen ongelmakeskeisyys, kokonaisvaltaisuus ja prosessimaisuus sekä opettajan rooli suunnittelijana, ohjaajana ja organisaattorina (Manninen ym. 2007, 19). Itseohjautuvuudesta huolimatta oppijalla on oltava tieto ja varmuus ohjauksen saamisesta. Oppijan etsiessä omaa oppimistyyliaan ja omaan oppimiseensa vaikuttavia ratkaisuja merkittäviksi oppimisympäristön tekijöiksi nousevat erilaisuuden hyväksyminen ja suvaitsevaisuus sekä näihin perustuvina toisen arvostaminen ja vilpittömän kannustaminen. Oppijan on tärkeää oppia hyväksymään oma keskeneräisyytensä, jotta hän uskaltautuu sietämään epävarmuutta ja ottamaan riskejä kokeillessaan uusia taitoja ja opiskellessaan niitä virheiden tekemisen kautta (ks. Hakkarainen ym. 2004, 384; vrt. Haataja ym. 2008).

Opettajan tehtävänä on kannustaa oppijaa osallistumaan oman oppimispolkunsa erilaisiin päätöksentekotilanteisiin antamalla hänen itseohjautua toiminnoissaan, siis vahvistamalla hänen itsemääräämisoikeuttaan. Oppijoiden itsensä ohjaamisen taidot ovat erilaisia, ja riittävän, aktiivisen tuen saaminen on oppijan perusoikeus sekä välttämätön oppimisen edellytys (Aaltola 2004, 61; Hakkarainen ym. 2004, 371–372; Linnakylä & Välijärvi 2005, 218; Uusikylä 2007, 50). Opettajan onkin huolehdittava jokaisen oppijan turvallisuudentunteesta olemalla koko ajan läsnä niin fyysisesti kuin psyykkisesti ja herkkänä reagoimaan oppijan ohjauksen tarpeelle (ks. Aaltola 2004, 61; Husu 2002, 91; Keltikangas-Järvinen 2003, 207–208; Leinonen 2004, 43–45; Leppävuori 1999, 84; Rasku-Puttonen 2005, 95; Uusikylä 2007, 83; Viskari 2004, 143). Rohkaistessaan oppijaa sietämään omaa keskeneräisyyttään opettajan on mallin asemassa hyvä

vilpittömästi tunnustaa oma erehtyväisyytensä ja keskeneräisyytensä opettajuuden ja ihmisyyden polullaan. Jokainen oppija on erilainen erilaisine taustoineen ja jokainen opettaja on erilainen ja rakentaa omaa opettajuuttaan oman henkilökohtaisen taustansa pohjalta (Vaherva 1991, 98). Grow (1991) pitää tärkeänä oppijoiden tukemista oppimisen eri vaiheissa ja vapauden antamista oppimiseen, kun oppijalla on siihen valmiuksia. Opettajan rooli vaihtuu auktoriteetista delegoijaan ja tarvittaessa päinvastoin.

Oppijalähtöisellä vuorovaikutusympäristöllä tarkoitamme luokkatilaan rakennettua ympäristöä, jossa tilaratkaisut mahdollistavat sekä luonnollisen ryhmässä työskentelyn että yksilötyöskentelyn. Oppilaan vastuullisen vapauden lisääntyminen suuntaa opettajan työtä oppijan toiminnan ohjaukseen ja oppimisympäristön suunnittelemiseen yhdessä oppijoiden kanssa. Oppijalähtöisen ympäristön rakentaminen ja toteuttaminen edellyttää sekä opettajan että oppijan tiedostavan ja kehittävän omia yrittäjävalmiuksiaan, erityisesti epävarmuuden sietämistä, riskin ottamista, mokaamalla oppimista ja monipuolisia vuorovaikutustaitoja. Oppimisympäristö voi, tilanteen niin salliessa, laajentua muihin tiloihin tai siirtyä koulun ulkopuolelle.

7 SYSTEEMITEORIASTA SYSTEEMISEEN OPPIMISYMPÄRISTÖÖN

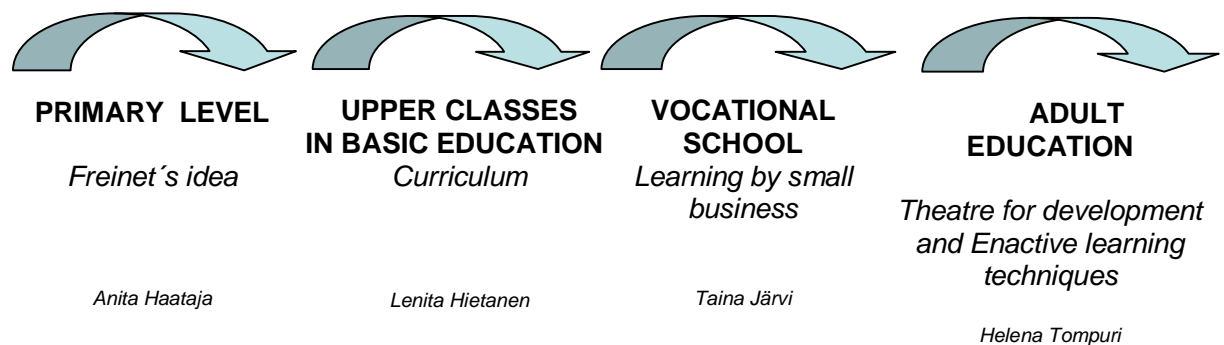
Systeemiteoria kehittyi 1960-luvulla tekniikan, biologian ja suunnittelutieteitten alueelta. Bateson sovelsi systeemiteoriaa sosiaalitieteisiin. Se on levinnyt yhteiskuntatieteelliselle alueelle ja organisaation tutkimuksissa löytyy useita systeemiteoreettisia lähestymistapoja. (Anttila 2006; Helander 2000; Stähle 1998.) Stählen (2003) mukaan systeemistä voidaan puhua rakenteen, toiminnan tai tarkoituksen perusteella ja siinä tarkastelu kohdistuu kokonaisuuteen, jossa tärkeimmiksi muodostuu osien välinen riippuvuus ja vuorovaikutus. Senge ym. (2000) tarkastelee systeemiä minä tahansa havaittuna kokonaisuutena, jonka osat riippuvat toisistaan, koska ne jatkuvasti vaikuttavat toisiinsa. Anttila (2006, 431-432) määrittelee puolestaan systeemin kolmella eri tavalla. Systeemi voi olla yleisesti ilmiö, jossa on vuorovaikutusta eri osien välillä, esimerkiksi ihmisten aikaansaama toiminta. Systeemi voi myös tarkoittaa tietyn funktion omaamaa vuorovaikutusta. Kolmas tapa määritellä systeemi on pitää systeemiä järjestelmänä, ryhmänä, asiaina tai osina, jotka toimivat kokonaisuutena tietyn päämäärän toteuttamiseksi, esimerkiksi toimintamallit, ideat ja teoriat, joiden avulla saadaan aikaan toimintaa. Anttilan (2006) mukaan systeemissä tulee olla ainakin kaksi keskenään yhteydessä olevaa tekijää, joiden välillä on erilaisia prosesseja, informaatiota ja energian siirtoja. "Systeemiajattelu rakentuu seuraavista tekijöistä: systeemi, elementti, vuorovaikutus, panos, tuotos, palaute." (Anttila 2006, 432.)

Päätöksenteon jatkumomallissa nimeämme systeemiseksi ympäristöksi oppivien henkilöiden muodostamaa kokonaisuutta systeemisessä ajattelun prosessissa. Oppimisympäristö, joissa oppijoilla on

mahdollista työstää yhteisistä tilanteista nousevia arkiongelmia, on mielestämme systeeminen, jos ympäristö on rakennettu mahdollistamaan dialogi (keskustelu, hyvä hankaus, luova väittely ja päätösten tekeminen). Organisoitu vuorovaikutussysteemi mahdollistaa kaikkien oppijoiden osallistumisen yhteisesti rakennettuun kokonaisuuteen ja yhteiseen systeemisen ajattelun prosessiin. (Ks. Sandelin-Benkö & Metsämuuronen 2006, 380.) Nämä tutkimustemme systeemiset ympäristöt vaihtelevat oppijoiden iän mukaan.

8 PÄÄTÖKSENTEON JATKUMON OPPIMISYMPÄRISTÖT

Seuraavaksi avaamme päätöksenteon jatkumoa (kuvio 2) vaiheittain selostamalla ensin oppimisympäristöjämme vuorolla. Kuvaamme sitä, millaisiksi oppimisympäristömme ovat muotoutuneet, kun olemme tietoisesti pyrkineet luomaan monipuolisen fyysisen, sosiaalisen, psyykkisen ja näistä muodostuvan systeemisen ympäristön. Lopuksi kokoamme päätöksenteon kehittymisestä taulukon (taulukko 1). Taulukossa esitämme lyhyen yhteenvedon siitä, miten valinta, vastuu, riski, erilaisuus ja dialogi voisivat kehittyä eri-ikäisten oppijoiden yrittäjyysvalmiuksien jatkumona.



Kuvio 2. Yrittäjyysvalmiuksien jatkumo perusasteelta aikuisuuteen (Haataja ym. 2008).

8.1 Perusopetuksen alaluokat (Freinet-pedagogiikan ideoita)

Pienten oppijoiden pitäisi voida kehittää yrittäjyysvalmiuksiaan sellaisessa vuorovaikutuksellisessa ympäristössä, jossa toiminta ja ajattelu yhdistyvät. Tämä on mahdollista luomalla oppilaiden omatoimisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia lisäävä vastuutyösystemi. Ympäristön uudelleen järjestäminen muuttaa luokan valtarakenteita ja luokan kommunikaatiota avoimempaan suuntaan. Vastuutyösystemin säännölliset valintatilanteet mahdollistavat harkinnan ja valinnan harjoittelun ja sitä kautta päätösten tekemisen opettelun.

Oma työni opettajana muuttui, kun ymmärsin, että oppilaiden tulisi saada perusopetuksen ensimmäiseltä luokalta lähtien osallistua ja vaikuttaa oppimisympäristönsä toiminnan muotoutumiseen oman valinnan, vastuunoton ja päätöksenteon harjoittelulla päivittäisissä koulupäivän tilanteissa. Lähdin rakentamaan luokkani systeemiä pedagogisempaan suuntaan tavoitteenani toimia Freinetin kasvatusnäkemystä seuraten (ks. Haataja 2009). Sen perustana on ajatus positiivisesta yksilöstä, jolla on luontainen kiinnostus kaiken tutkimiseen ja kokeilemiseen hapuillen (Freinet 1987; Freinet 2000; Starck 1996). Freinetkin salli lasten ”törmätä elämän poluilla osuviin esteisiin”, joista lapsi kokeilevan hapuilun avulla selviää. Yksi hänen keskeisistä ajatuksistaan oli myös se, että lapsi kehittää taitojaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Starck 1996, 20-21.) Tällaisesta toimintaympäristöstä olen kerännyt tutkimusaineiston havainnoimalla ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden työskentelyä vastuutyösystemissä. Tavoitteenani oli selvittää, miten yrittäjyyskasvatusta voidaan toteuttaa 7-8-vuotiaiden kanssa perusopetuksen alemmilla luokilla.

Fyysisessä oppimisympäristössä perusopetuksen alaluokilla opetellaan uusia asioita erilaisten työkalujen, toimintatapojen ja kielen avulla. Lasta tulee ohjata kokonaisvaltaiseen kielenkäyttöön ottamalla hänet mukaan keskustelemaan kaikista toimintaympäristöön liittyvistä tapahtumista. (Freinet 1987, 51-55.) Ympäristö sisältää vastuutöiden työskentelypaikat, vastuutyövärikoodilaput vastuiden jakamiseen ja vastuuvihkot töiden raportointia varten. Fyysisen ympäristön rakentaminen alkaa aina yhteisellä vastuutöiden suunnittelulla. Suunnittelussa valitaan yhteiset vastuut ja päätetään alustavasti niiden työtehtävistä ja värikoodeista. Vastuutöinä ovat olleet esimerkiksi seuraavat: naulakko-, päivämäärätaulu-, kukat ja open apu -, kynät ja roskat-, taulu- ja esitelmävastuutyö. Töiden jakamisen oppilaat hoitavat itsenäisesti ja sitä varten oppilaat valmistavat värikoodilaput piirtämällä niihin vastuutöiden mukaiset kuvat. Opettaja jakaa luokan oppilaat istumajärjestyksen mukaan neljään perusryhmään, joita hän muuttaa noin viiden viikon välein. Näiden perusryhmiensä sisällä oppilaat jakavat viikon alussa vastuutyöt värikoodilappujen avulla. Sopiva ryhmäkoko (4-5 oppilasta) takaa neuvottelumahdollisuuden ja hiljaisetkin oppilaat saavat paremmin äänensä kuuluviin. Fyysinen opiskeluympäristö pyritään rakentamaan siten, että seinille ja tauluille kootaan vastuutöissä tarvittavaa tietoa, jota oppilaiden tulee itse käyttää ja oppia havainnoimaan. Näin ympäristöön orientoituminen tapahtuu helpommin havainnointikyvyiltään erilaisilla oppilailla. Kun kaikki ryhmät ovat saaneet vastuutyöt valmiiksi, kertovat oppilaat omasta vastuuryhmänsä työstä tai havainnoista. Tällainen pieni arjen toiminta, jossa oppilas saa tehdä omia havaintoja ja jakaa niitä toiselle, ohjaa oppilaan omaa toimintaa.

Fyysisen ympäristön suunnittelukin pitää sisällään elementtejä sosiaalisesta ympäristöstä, sillä suunnittelu on oppilaiden ja opettajan keskustelua siitä, millaisia vastuutöitä luokkaan tarvitaan. Freinet-pedagogiikassa pyritään antamaan puheenvuoro lapselle enemmänkin valmentamalla ja sallimalla yksilöllinen sekä yhteistoiminnallinen oma-

aloitteisuus (Freinet 1987, 180). Vastuutyötoiminta alkaa viikon ensimmäisellä tunnilla, jolloin kokoonnutaan miettimään tulevan viikon tapahtumia ja kootaan ne taululle muistiin. Sitten oppilaat siirtyvät perusrhythmiinsä ja ottavat edellisen viikon vastuutyölapun mukaansa. Ryhmän kokoontumispaikalla laput laitetaan keskelle ja odotetaan kunnes kaikki ovat saaneet miettiä omaa seuraavaa valintaansa. (Toisella luokalla ollessaan oppilaat pitävä mukanaan vastuutyövihkoa, josta he voivat tarkastella mahdollisia vaihtoehtoja ennen omaa päätöstään.) Lappujen käyttö valintatilanteessa on tärkeää, sillä oman valinnan ääneen sanominen voi vaatia tuekseen konkreettisen vastuutyölapun, jota voi vaikka sormella näyttää.

Mikäli samaa tehtävää toivoo useampi, niin ryhmä itse opettelee ratkaisemaan ristiriidan ja tarvittaessa pyytää opettajaa avuksi. Tällaisista tilanteista käytetään törmäyttää-nimitystä eli opettaja pyrkii mahdollisimman paljon järjestämään luonnollisia tilanteita, joita oppilaat saavat opetella ratkaisemaan. Keltikangas-Järvisen (1985, 11) mukaan vastuuntunto rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja lapsen kasvu omaksi itsekseen tapahtuu lapsen lähellä elävien avulla. Näitä pieniä valintoja ja päätösten tekemisiä tuleekin olla säännöllisesti, jotta oppilaat joutuvat sanoittamaan omaa ajatteluaan. Huomaamattaan he ohjaavat omaa toimintaansa. Vastuutyösystemissä on muun muassa itsesätelyyn ja roolin ottamiseen liittyviä toimintoja, joita sisältyy neurokognitiivisten opetusohjelmien kuntoutusosioihin (ks. Kyrö-Ämmälä 2007, 90-97).

Alakoulun ensimmäisellä luokalla psyykkiseen oppimisympäristöön kuuluu valintojen, oman mielipiteen esille tuomisen, vastuutöiden jakamisen ja yhteisten sopimisten lisäksi päätösten tekemisten opettelua töiden raportoinnissa. Raportointi on tarpeen, jotta työllistetään nopeasti vastuutyöstä selvinneet oppilaat. Kasvattajana meidän tulisi antaa tilaa lasten omalle yrittämiselle. Taito väistyä oikeaan aikaan taustalle, on yksi kasvattajien tärkeimpiä ohjauksen toimintatapoja. Freinet'n (1987) kokeileva hapuilu kehittää lapsen itseluottamusta ja sitä kautta omanarvon tuntoa. Siinä lapsi saa itse kokeilemalla, yrittämällä ja erehtymällä oppia eli itse päättää ja nähdä kuinka, hän selviytyy. Onko lapsella sitten mahdollisuutta koulussa opetella ottamaan riskejä tekemällä pieniä valintoja, joiden onnistuminen ei ole lainkaan varmaa? Eikö juuri päätösten tekemistä varten tarvita valintojen ja oman tahdon hallintaa? Uusikylä ja Atjonen (2007, 112; Uusikylä 2006, 20) kehottavat opettajia ohjaamaan oppilaita yhteissuunnitteluun jo alimmilta luokilta lähtien. Heidän mielestään vastuunkantamista aletaan opetella näin hiljalleen ja samalla opetellaan omien päätösten tekemistä ja sitä, että omilla päätöksillä on merkitystä. Reunanen (2000, 8) puhuu päätöksenteosta tahdonmuodostuksena. Hänen mukaansa tahdonmuodostus on harkintaa, joka tapahtuu ennen päätöksentekoa (vrt. kuvio 1 s. 10). Luokkatilanteisiin järjestetyt säännölliset valintatilanteet mahdollistavat harkinnan ja valinnan harjoittelun ja sitä kautta päätösten tekemisen opettelua. Tällaisilla usein toistuvilla arkitoiminnoilla on vaikutusta lapsen oman toiminnan ohjaamiselle. Mikäli lapselle luodaan mahdollisuudet osallistua omalle iälle

sopivalla tavalla oman toimintansa ja oppimisensa ohjaamiseen, voidaan edistää lapsen itsearvostuksen ja itsekunnioituksen kehittymistä (Puolimatka 2001, 259).

Tärkeintä toiminnassa on, että valintaa lähdetään ohjaamaan systemaattisesti. Lisäksi tulee muistaa, että valintojen opettelu pienestä lähtien kasvattaa rohkeutta tehdä valintaa omien ajatusten ohjaamana. Ahon (1997) mukaan lapsille tulee antaa vastuuta ja valinnan mahdollisuuksia, jolloin mahdollistetaan itsenäisyyden harjoittaminen erilaisissa toimintatilanteissa sekä kotona että koulussa. Aho korostaa opettajan merkittävää roolia ilmapiiriltään avoimen ja vuorovaikutukseen pyrkivän oppimisympäristön syntymiseksi. Opettaja kuuntelee lasta, eikä hän koe oppilaan kritiikkiä asioihin henkilökohtaisena loukkauksena, vaan hän pyrkii oman aseman korostamisen sijaan nostamaan esille vuorovaikutuksen tärkeyden, toisten tukemisen, erilaisuuden sietämisen ja ennen kaikkea lapsen kunnioittamisen.

Alaluokkien vastuutyösystemi rakentuu systemiseksi ympäristöksi sisältäen fyysisen (toiminnan puitteet), sosiaalisen ja psyykkisen ympäristön. Vastuutyöympäristöä rakennettaessa tavoitteena on ollut siirtyä oppikirjamaisesta opiskelusta enemmän tiedon hankintaprosesseja korostaviin menetelmiin ja edistää oppijan aktiivisuutta oman oppimisympäristönsä rakentamisessa ja kehittämisessä (vrt. POPS 2004). Oppijoilla tulee olla tietty määrä vapautta valita, sillä vastuuta ei synny ilman vapautta ja valintaa. Luokkatilassa jokaisella vastuuryhmällä on oma toimintapaikkansa. Vastuutyösystemi, joka toistuu tietyssä kohtaa lukujärjestystä vähintään kolme kertaa viikossa, muotoutuu rutiininomaiseksi vapautta, kokeiluja ja luovuutta sisältäväksi toiminnoksi. Vastuutyösystemissä tarkoituksena oli rakentaa yhdessä pysyvä, tiimimäinen työskentely-yhteisö, jossa oppilaat, ryhmässä työskennellessään, saivat tulla tietoisiksi itsestään yhteisön muilta jäseniltä saadun palautteen avulla. "Toisten ihmisten asenteet ja käyttäytyminen ovat kuin peili, josta katsomalla yksilö saa käsityksen itsestään." (Aho 1997, 58). Kasvatuksen tehtävänä on luoda edellytyksiä itsetietoisuuden kehittymiselle ja vastuuntunnon sekä oikeudentunnon heräämiselle (Värri 2000, 26). Tästä luokan erilaisista toiminnoista ja niissä vaikuttamisesta käytettiin aluksi vastuutyösystemi-käsitettä, joka lopulta muotoutui tutkimuksen käyttöön systeminen ympäristö -käsitteeksi (Haataja ym. 2008).

8.2 Perusopetuksen yläluokat

(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004)

Perusopetuksen yläluokkien ympäristönä on musiikin oppimisympäristö, jonka järjesteleminen yrittäjyyspedagogiikan mukaiseksi toimintaympäristöksi on saanut alkunsa osallistuessani viimeisimpään valtakunnalliseen opetussuunnitelmatyöhön. Taustalla olivat osallistumiseni yrittäjyyskasvatushankkeisiin sekä huoleni siitä, että yksilö oikeuksineen katoaa runsaiden oppisisältöjen alle. (Ks. Hietanen 2009, 39-45.) Oppijalle on

valtakunnallisissa ohjeissa kirjattu paljon oikeuksia muun muassa hänen henkilökohtaisten tarpeidensa mukaisesta ohjauksesta lähtien (VNA 2001 2 luku, 4§). Ongelmakseni muodostui, miten pystyisin huomioimaan normissa mainittuja yksilöllisiä oikeuksia suurissa, taidoiltaan hyvinkin heterogeenisten oppijoiden musiikkiryhmissä?

Opetussuunnitelmauudistuksen aikaan korostettiin yrittäjyyskasvatuksen toteuttamista jokaisessa oppiaineessa sen luonteenomaisella tavalla. Perusopetuksen musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa yksilöä löytämään musiikilliset kiinnostuksen kohteensa, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Yläluokkien musiikin opiskelu on osa kokonaisuutta, joka alkaa viidennestä vuosiluokasta. Sisällöissä ja tavoitteissa korostetaan alaluokkien tavoin oppijan musiikillisten ideoiden ja taitojen kehittymistä. Arviointi tapahtuu päättöarvioinnin kriteerien osa-alueiden pohjalta, joissa painotetaan monipuolisesti oppijan yhteismusisointitaitoja. (POPS 2004, 230-232.)

Yrittäjyyskasvatushankkeissa olin kokenut yrittäjyyden liittämisen musiikinopetukseen olevan melko väkinäistä ja toteutuvan lähinnä vain normaalista opetuksesta poikkeavien, projektiluonteisten sisältöjen avulla. Luin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 läpi "yrittäjyyden silmin", jolloin löysin yrittäjälle tarpeellisten ominaisuuksien, niin sanottujen yrittäjyysvalmiuksien käsitteitä useista kohdista aihekokonaisuuden osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys lisäksi. Valitsin oppijoiden tarkasteltavaksi sellaisia yrittäjyysvalmiuksia, jotka selkeästi löytyvät myös opetussuunnitelmatekstistä. Valitut valmiudet ovat aloitekyky, sitoutuminen, pitkäjänteisyys, luovuus, riskin ottaminen, epävarmuuden sietäminen, virheistä oppiminen, muutoksen sietäminen, vastuun ottaminen, ongelmanratkaisutaito, yhteistyökyky, tavoitteellisuus ja itseluottamus. (POPS 2004, 12, 16-17; Suomen Yrittäjät ry; VNA 2001, 2 luku, 2§, 4§.)

Olen kerännyt tutkimusaineistoni pääsääntöisesti yhden lukuvuoden aikana omilta musiikkitunneiltani seitsemännen luokan oppilasryhmän ja kahdeksannen luokan musiikin valinnaisryhmän työskentelemisestä ja opiskelemisesta. Tutkittavat ryhmät valittiin satunnaisesti. Koulumme muutkin rinnakkaisryhmät opiskelivat samalla tavalla, mutta ainoastaan valittujen ryhmien työskentelemistä ja oppimista tutkittiin.

Fyysisen oppimisympäristön järjestämisessä luonnollisina asioina huomioidaan musiikkiluokan välineistön asianmukaisuus ja ympäristön turvallisuus (ks. PLK 2008). Kun musiikin sisältöjen lisäksi paneudutaan oppijan itsetuntemuksen vahvistumiseen, täytyy ympäristöön lisätä informaatiota oppijan oppimis- ja kasvuprosessin tueksi. Oppijan osallistuminen oman oppimispolkunsa päätöksentekoon taito- ja taideaineessa, jossa tukena ei ole oppikirjojen selkeitä kokonaisuuksia, edellyttää opettajalta saatavaa sisältöjen ja tavoitteiden mukaista tietoa. Oppijalla on suunnitteluvaiheessa oltava tietoa oppiaineen yleisten sisältöjen ja tavoitteiden lisäksi opiskelemiseensa käytössä olevasta ajasta sekä kunkin opintokokonaisuuden arvioinnista. Näin opettajan tehtäväksi selkiytyy opetussuunnitelmaan kirjatun oppiaineen sisällön muokkaaminen ja

erilaisten ohjeiden näkyväksi tekeminen. Suunnittelemassani musiikin oppimisympäristössä olen visualisoinut näkyviin muun muassa eri instrumentteihin ja laulamiseen laatimani taitovaiheet.

Päätöksen tekemiseen liittyy sekä tieto aiheesta, josta päätös pitää tehdä, että päätöksen tekemiseen johtava toiminta. Tämän vuoksi musiikkiin liittyvän tiedon lisäksi luokassa on näkyvissä kuvauksia niin yrittäjäyysvalmiuksista (yksilöllinen toiminta) kuin vuorovaikutustaidoistakin (yhteisöllinen toiminta). Sen lisäksi, että oppija tarkkailee yrittäjäyysvalmiuksiaan yksilöllisissä ja yhteisöllisissä päätöksentekotilanteissa, hän toimii koko ajan yrittäjämäisesti suunnitellessaan, toteuttaessaan, seurattaessaan ja arvioidessaan omaa musiikin oppimisen prosessiaan.

Yläluokilla oppimisympäristön sosiaalinen näkökulma korostuu oppijan vahvistaessa alaluokilla oppimaansa tapaa tuoda omia ideoitaan musisoivan ryhmän kokeiltavaksi. Oppijoiden henkilökohtaisesti harjoittamat taidot saavat käytännön toteutuksensa ideoitaessa, neuvoteltaessa ja musisoitaessa yhdessä, sovitulla voimakkuudella, tyyllillä ja nopeudella. Oppijalla on oikeus saada kasvaa sekä yhteiskuntaa rakentavaksi että sitä kriittisesti arvioivaksi ja uudistavaksi kansalaiseksi (VNA 2001 2 luku 2-3§). Näitä kumpaakin lähestymistapaa hän voi harjoitella muun muassa musiikkitunnilla neuvotellessaan oppilaskavereidensa kanssa sävellysten esittämiseen liittyvistä tekijöistä. Jokainen yhteinen musisointitilanne sisältää useita päätöksentekotilanteita, joissa toisen kunnioittaminen ja erilaisuuden hyväksyminen sekä halu kokeilla luovasti ja ennakkoluulottomasti erilaisia vaihtoehtoja muodostavat oppijoille sosiaalisesti turvallisen toimintaympäristön.

Opettaja ohjaa oppijoita valitsemaan musisoitavia sävellyksiä ja kannustaa heitä neuvottelemaan yhdessä erilaisista esittämiseen liittyvistä ideoista (ks. Hietanen 2009, 52). Opettajan tehtävänä on suhtautua jokaiseen oppijaan tasa-arvoisesti ja myönteisesti. Hänen tehtävänä on kuunnella oppijan ajatuksia ja ymmärtää oppijan ajattelutapaa, mutta hänen ei tarvitse hyväksyä kaikkia oppijan näkemyksiä. Dialogissa oppijan kanssa opettajan tehtävänä on ohjata oppijaa oikeaan oman käsityksensä mukaisesti. Hän ei kuitenkaan saa yrittää sopeuttaa oppijaa omaan näkemykseensä, jos tämä ei koe opettajan käsityksiä itselleen sopivaksi. Opettajan on siksi pystyttävä tarpeen vaatiessa kyseenalaistamaan omat käsityksensä. (Pakkanen 2004, 241-243, 246-247; Värri 2000, 147-148, 156-159.) Oppijan oman näkemyksen vahvistaminen on erityisen tärkeää siinä dialogissa, jota opettaja ja oppija käyvät kahdestaan keskustellessaan säännöllisesti oppijan edistymisestä instrumentaalisisissa ja ryhmämusisoimisen taidoissa sekä neuvotellessaan oppijan tavoitteista ja toiminnasta jatkossa.

Oppimisympäristön psyykinen osa-alue korostuu, kun jokainen oppija valitsee tarjotuista vaihtoehdoista itseään kiinnostavia oppimistehtäviä, siis tekee päätöksiä itsenäisesti (ks. POPS 2004, 12; VNA 2001 2 luku). Näin jokainen oppija voi noudattaa omaa jo alaluokilla aloittamaansa oppimispolkua, johon hän voi aina halutessaan tehdä

muutoksia. Osa tehtävistä on kaikille yhteisiä. Etukäteen tiedotettavat arviointiperiaatteet antavat oppijalle mahdollisuuden päättää, kuinka hyvään tulokseen hän pyrkii tehtävässä.

Kahdeksannen ja yhdeksannen luokan musiikin oppimäärä on valinnainen kokonaisuus, joka on määritelty alueellisessa opetussuunnitelmassa. Tässä kaikille yhteisen musiikin oppisisällön taitoja syventävässä opintokokonaisuudessa kukin oppija valitsee yhden tai useamman seitsemännellä luokalla valittavana olleista instrumenteista tai laulamisen. Oppijalla on jokaisella oppitunnilla ratkaistavanaan useita päätöksen tekemiseen liittyviä ongelmia. Ensin hän valitsee yhdessä käsiteltävään lauluun instrumentin. Seuraavaksi hän päättää kyseisen instrumentin taitovaiheen, jota hän tällä kerralla harjoittelee. Seuraava päätös liittyy siihen, harjoitteleeko hän koko laulua vai pelkästään valitsemaansa osaa siitä. Tämän jälkeen hän päättää, harjoitteleeko hän laulua omalla nopeudellaan vai samalla nopeudella muiden kanssa eli itsenäisesti vai yhteisesti muiden kanssa. Jos hän päätyy osallistumaan yhteismusisointiin, hänen seuraavat päätöksentekotilanteensa ratkeavat neuvottelemalla toisten musisoijien kanssa. Yksilötasolla oppija päättää vielä jokaisen oppitunnin lopussa, mitä yksityiskohtia työskentelemisestään hän kirjaa muistiin vihkoonsa.

Yksittäisen instrumentin valintatilanteissa vaikuttaa vahvasti muun muassa oppijan vireystila. Vireystila puolestaan voi vaihdella esimerkiksi oppijan lähtötilanteen johdosta, sillä jokainen yksilö tulee yhteiseen oppimisympäristöön erilaisista tilanteista ja olosuhteista. Tästä seuraa, että jokainen oppija on oppimistilanteessa eri tavoin läsnä (Viskari 2004, 142). Samakin oppija voi toimia täysin eri tavoin eri päivinä (Hietanen 2009, 49). Erilaisten olotilojen vuoksi oppijalla pitäisi toisinaan esimerkiksi uusien taitojen parissa pinnistelyään olla mahdollisuus vetäytyä hetkeksi tuttuun ja turvalliseen toimintaan, jopa tarkkailijan rooliin, jotta hän saisi voimia kokeilla näitä taitoja uudelleen tai eri tavoin (Ziehe 1991, 133-134). Oppija tarvitsee kehittyäkseen sekä edistymisen tuomaa onnistumisen tunnetta että tilaa myös taantumille (Kyrö 1998, 126; Peltonen 2004, 116). Kun opettaja antaa jokaiselle oppijalle oikeuden olla omassa taitovaiheessaan ja edistyä omalla nopeudellaan, hän vahvistaa oppijan oikeutta kasvaa omaksi itsekseen. Oppija orientoituu jokaiseen uuteen tehtävään oman valintansa mukaisesti joko tarkkailemalla ja havainnoimalla toisten toimintaa, vahvistamalla jo oppimiaan taitoja tai kokeilemalla uusia taitoja. Hän vahvistaa toimintansa tiedostamista kirjaamalla muistiin eri orientaatioissa käyttämiään yrittäjäyksiä.

Musiikin oppimisympäristössä opettajan tekemät järjestelyt mahdollistavat jokaisen oppijan osallistumisen systeemiin, jossa oppijat ratkovat musiikillisesta perustoiminnasta, kappaleen musisoimisesta, muodostuvia ongelmia. Jokaisen oppijan henkilökohtaisena tavoitteena on edistyä valitsemassaan instrumentissa sekä yksilöllisissä taidoissaan, että yhteismusisoimisen taidoissaan. Oppijat liikkuvat luokkatilassa vapaasti musisointihalunsa mukaisesti, kuitenkin toisia oppijoita kunnioittaen,

esimerkiksi odottaessaan vuoroaan soittimeen. Oppijälähtöisyys edellyttää opettajalta oppimistilanteen suunnittelemista väljäksi ja joustavaksi, jotta eri tilanteissa on mahdollista käsitellä oppijoiden toimesta ja tarpeista aiheutuvat yhtäkkiset muutokset (Kyrö 2008, 152; Turpeenniemi 2008, 224; Välijärvi 2005, 107-108). Opettaja ohjaa oppijoita käyttämään sekä kirjallisista ohjeista, kavereilta ja opettajalta saatavissa olevaa tietoa että luokan välineistöä hyödykseen, jotta hän voi tehdä päätöksiä ja edistyä asettamiensa musiikillisten tavoitteiden suuntaisesti.

Musiikillisen yhteisön psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus sekä sen jäsenten antama palaute pienestäkin yrittämisestä ja onnistumisesta ovat merkittävä kannustin jokaisen eri tavoin ja eri nopeudella oppivan yksilön yrittämiselle. Jokaisella musiikkitunnilla aina uudelleen rakentuvassa systeemissä oppija osallistuu monenlaiseen toimintaan ja päätöksentekoon vaihtelevissa ryhmissä, jolloin hän vahvistaa erilaisia yrittäjävalmiuksiaan. Yrittäjävalmiuksiensa tiedostaminen ja kehittäminen spontaanisti vaihtuvissa musiikin opiskelemisen tilanteissa ja yhteisöissä auttavat oppijaa havaitsemaan omaa tapaansa toimia ja oppia erilaisia asioita sovellettavaksi muissa elämäntilanteissa.

8.3 Ammatillinen toinen aste (Oppiminen pienessä yrityksessä)

Ammatillisella toisella asteella yrittäjä on luontaista. Noin 60 % yrittäjistä on ammatillisen koulutuksen saaneita (Suomen Yrittäjät 2006) kuten kampaajia, kirjanpitäjiä, rakennusalan yrittäjiä, sähköasentajia ja kauppiaita. Kaikkiin ammatillisen toisen asteen tutkintoihin liittyy yrittäjä, jonka tarkoituksena on saada valmiudet itsenäiseen ammatinharjoittamiseen ja yrittäjämäiseen toimintaan. Yrittäjäopinnot keskittyvät usein liiketoimintasuunnitelmaan ja laskentaan, vaikka yrittäjä päivittäisessä toiminnassaan tarvitsee päätöksentekoon, verkostojen luomiseen ja yhteistoimintaan liittyvää osaamista. Tässä ammatilliseen toiseen asteeseen liittyvä tutkimus kohdistuu opiskelijoiden pieneen kioskimuotoiseen liiketoimintaan. Oppimisympäristössä oppiminen tapahtuu siinä ympäristössä, jossa saavutettua osaamista käytetään. Opiskelijat harjoittavat pienimuotoista yritystoimintaa. Tällaisessa ympäristössä he jakavat ja kehittävät yhteistä ja yksilöllistä tietoa. He saavat valtaa tehdä toimintaa koskevia päätöksiä, joihin liittyy riski. Päätöksistä opiskelijat kantavat vastuun. Opiskelijat hoitavat kioskia yrittäjinä ja saavat yrityksen tuottaman tuloksen itselleen. Opettajan tehtävänä on toimia liiketoiminnan ohjaajana, valmentajana ja yrittäjävalmiuksien tukijana. Oppiminen lähtee siitä, mitä oppijat jo tietävät, ovat sisäistäneet ja ymmärtäneet – ei siitä, mitä opettaja tietää (Gibb 1997, 15). Toimintaa ja opiskelijoiden vuorovaikutusta seuraamalla selvität niitä vuorovaikutukseen, päätöksentekoon ja toimintaan liittyviä taitoja, jotka opiskelijoille kehittyivät lukuvuoden aikana. Tämän kehittävän tapaustutkimuksen kysymyksinä ovat, miten ja mitä yrittäjävalmiuksia opiskelijoille syntyy ja mikä on opettajan rooli tässä toiminnassa.

Fyysisessä oppimisympäristössä jäljitellään aidon yrittäjän toimintaa. Yrittäjä hankkii useista eri lähteistä tietoa päätöksenteon tueksi arjen liiketoiminnassa. Yrittäjä on tehokas oppija ja hän oppii kaikkialta: asiakkailta, kilpailijoilta, työntekijöiltä. Yrittäjä oppii kokemuksesta ja tekemällä (Smilor 1997, 344). Sarasvathyn (2007) mukaan yrittäjä kehittää toimintaansa aikaisemman tiedon avulla (kuka olen, mitä tiedän ja mistä tiedän) siihen, mitä hän aikoo tehdä, mistä hankkii tarvittavan tiedon ja kenen kanssa olla vuorovaikutuksessa toiminnan suunnittelussa. Ammatillisella toisella asteella fyysisen ympäristön tulisi olla sellainen, että se kannustaa tiedon hankintaan, jakamiseen ja johtamiseen. Ympäristön tulisi luoda yrittäjämäinen ilmapiiri verkostojen luomiseen sekä puitteet harjoitella mahdollisimman aitoa yritystoimintaa. Lapin ammattiopiston yrittäjäyiskoulun tiloissa, joissa toimi opiskelijoiden osuuskunta (yritys, jonka toiminnasta vastaavat opiskelijat), voivat opiskelijat harjoittaa alalleen sopivaa pienimuotoista yritystoimintaa. Tilassa ei ollut perinteisiä pulpetteja, vaan neuvotteluun sopivia tuoliryhmiä pöytineen sekä työpisteitä itsenäiseen tai pienryhmässä tapahtuvaan tiedonhakuun ja työskentelyyn.

Opiskelijat voivat suorittaa halutessaan eri aineiden opintoja yritystoimintaan soveltaen. He saavat valtaa tehdä toimintaa koskevia päätöksiä, joihin liittyy oikeaan yritystoimintaan liittyvä riski. Tämä edellyttää kuitenkin, että oppijat luopuvat perinteisen opetuksen luomasta turvallisuudesta ja hyväksyvät epävarmuuden ilmapiirin (Pittaway & Cope 2007, 213). Koska yritystoiminta on pientä, taloudellinen riskikin on pieni, mutta kuitenkin todellinen. Riskin oppimisen kannalta merkityksellistä näyttäisi olevan epäonnistumisen pelon vähentäminen (Kyrö 2006, 105), jota opitaan juuri näissä yritystoimintaan liittyvissä päätöksentekotilanteissa. Oppiminen on prosessi, jossa tehdyt päätökset vaikuttavat aina seuraaviin, uusiin toimenpiteisiin yritystoiminnassa. Opettajan tehtävänä on toimia ohjaajana, valmentajana ja yrittäjäyksiön tukijana. Opettajat konsultoivat opiskelijoita tarvittavan tiedon hankkimisessa, kukin oman substanssiosaamisensa mukaisesti.

Pienessä yrityksessä toimimisen ideana ja tavoitteena on soveltaa kaikille aloille yrittäjäyksiön ominaispiirteet sekä opiskelijoiden asenteet ja mielenkiinnon kohteet huomioiden. Se tukee yhteistoiminnallista oppimista sekä opiskelijoiden vapautta ja vastuuta tehdä päätöksiä yhdessä. Poikelan (2006, 25) mukaan yhteisen työn kontekstissa vaiheet ovat kokemuksen vaihto, kollektiivinen reflektointi, käsitteellisen tiedon organisointi ja yhteinen tekemällä oppiminen, jolloin uuden tiedon luominen voidaan havaita juuri siinä, että se ei ole enää palautettavissa kenenkään yksittäisen ryhmän jäsenen kokemukseen tai mielipiteeseen.

Toiminnan ja -oppimisen ominaispiirteitä opiskelijoiden muodostamassa sosiaalisessa ympäristössä kuvaa se, että ryhmällä on yhteiset oppimistavoitteet. Yksilöt jakavat hiljaista tietoa ja kunkin yksilön hankkimaa tietoa. Ryhmä sitoutuu yhteiseen oppimisen prosessiin. Vaikka opiskelijat suorittavat opintojaan perinteisesti yksilöinä, on yrittäjäyksiön muodostumisen kannalta tärkeää kyetä asettamaan

yhteisiä tavoitteita. Ryhmässä vallitsee keskinäinen luottamus ja riippuvuus. Ryhmä käyttää jäsentensä yksilöllistä osaamista hyödykseen. Opettaja tukee ryhmän jäseniä erilaisuuden ymmärtämisessä. Ryhmän jäsenet arvioivat saavutettua osaamistaan yhdessä ja kehittävät sitä edelleen. Arviointiin voivat osallistua lisäksi esimerkiksi yrityksen asiakkaat. Ryhmässä on dialoginen toimintatapa, kollektiivista ajattelua ja yhdessä tekemistä, jolloin tiedot ja taidot saavat yhä syvempiä merkityksiä. Yhteinen ymmärrys on kaiken tekemisen perusta. Ryhmässä edistetään innovatiivisuutta. Opettajan tehtävänä on pyrkiä luomaan luovuutta tukeva ilmapiiri ja toimintaympäristö. (vrt. Leinonen & Partanen & Palviainen 2002.)

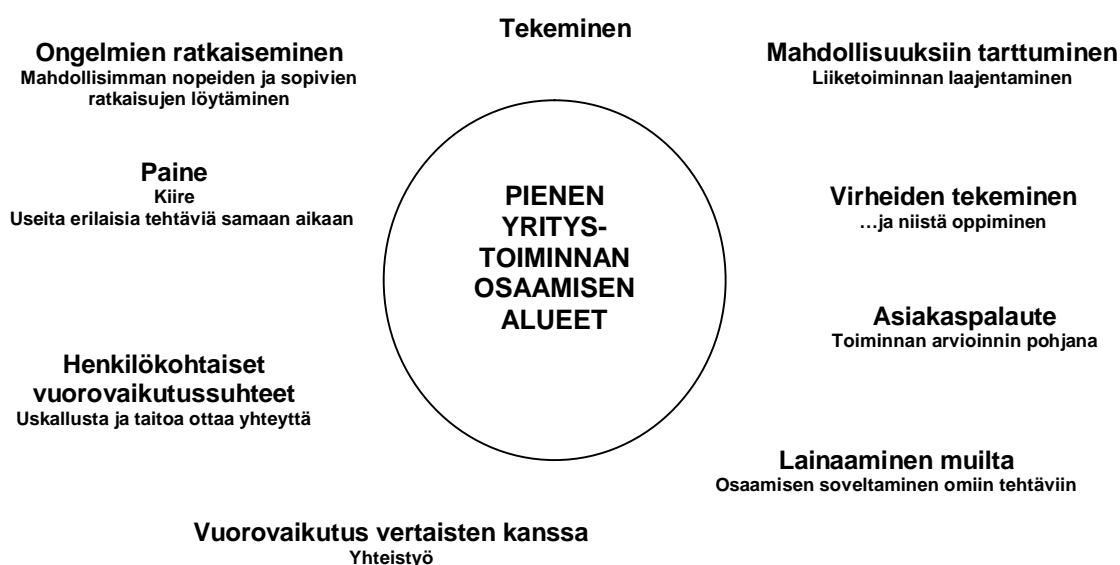
Liiketoiminnan hoitamisessa tarvittava tieto muodostuu yksilöiden tiedon ja asenteiden yhteensovittamisesta päätöksenteossa. Suurin haaste yritykselle on ymmärtää miten ulkoinen ympäristö muuttuu, mitä se tarkoittaa ja miten organisaatio voi vastata tähän muutokseen. Tiedon tulvassa yrityksen pitää kyetä valitsemaan, tarkastelemaan, muokkaamaan ja keskittämään tarvittavaa ulkopuolelta tulevaa tietoa. Yrityksen pitää kyetä keskittymään realistisiin ongelmiin. Yritystoiminnan ulkopuolelta tulevat signaalit voivat olla vaikeita erottaa, vaikeita analysoida tai eivät ilmennä todellista muutosta. Siksi yrityksellä pitää olla selvä päämäärä ja tapa toimia. Muutokset, tapahtumat ja trendit ympäristössä muodostavat signaaleja ja viestejä, joiden avulla yritys tarttuu uusiin tilanteisiin. (Kuokkanen 2004, 30.)

Yritystoiminnassa tarvittavien taitojen oppimisessa on aina yhteys tietoon – toimintaan taas sisältyy sisäisiä taitoja (Gibb 1997). Psykkisessä ympäristössä opiskelijoiden pitää kyetä valitsemaan ja neuvottelemaan ulkopuolelta tulevasta informaatiovirrasta sekä omista taidoistaan ja tiedoistaan muiden kanssa löytääkseen toiminnan kannalta tarkoituksenmukaisimman tiedon ja osaamisen. Informaation lähde voi olla ryhmän mielestä käyttökelpoinen ja suositeltava, henkilökohtaisiin suhteisiin perustuva, eikä sen välttämättä tarvitse olla virallinen tiedonlähde (Kuokkanen 2004, 40). Näin ollen ryhmän sisällä tarvitaan optimistista asennetta, jotta havaituilla tiedonlähteillä ja yritystoiminnan mahdollisuuksilla olisi merkitystä (Seligman 1992, 57, 197). Opiskelijoiden tulee hyväksyä toisensa, kyetä kuuntelemaan erilaisia mielipiteitä sekä osata neuvotella tiedon avulla suunnatusta toiminnasta. Näin voidaan opetella ja oppia tiedon johtamista.

Ammatillisella toisella asteella pienessä yrityksessä oppimisen perustana on systeeminen ympäristö, joka jäljittelee aitoa yritystä. Yrittäjyyden oppimisen muotoina on oppia yrittäjyydestä, oppia yrittämistä varten ja oppia yrittämisen käytäntöjä (Gibb 2002). Yrittäjyyttä varten (taitoja) voidaan oppia tekemällä. Yrittämisen käytäntöjä opitaan simuloimalla yrittäjän toimintaa ja oppimista. (Pittaway & Cope 2007, Gibb 2002.) Kun rakennetaan ammatillisen oppilaitoksen systeemistä oppimisympäristöä, tarvitaan kaikkia näitä muotoja. Opettajan tehtävänä on ymmärtää yrittäjyysvalmiuksien luomisen kokonaisuus sekä prosessi, jossa valmiuksia syntyy. Hänellä tulee olla kyky nähdä oppiva yhteisö aktiivisena osana toimintaympäristöä. Systeemisyyden ymmärtäminen on kykyä ymmärtää

asiayhteyksiä ja omia vaikutusmahdollisuuksia, esimerkiksi koulun rakenteiden ja niiden muutosmahdollisuuksien havaitsemista. (Leinonen & Partanen & Palviainen 2002, 174.) Systemisessä ympäristössä siis pyritään siihen, että oppijat näkevät kokonaisuuksia ja niiden muotoutumiseen liittyviä tekijöitä – eivät vain päivittäiseen toimintaan liittyvien, lyhytkantoisten ratkaisujen tekemistä. Oppimistapahtumassa ennakoidaan virheitä ja vastaantulevia ongelmia, eikä pelkästään pyritä tukahduttamaan niitä, vaan arvioidaan kriittisesti koko ajattelu- ja toimintamalleja. Tämä vaatii sekä opiskelijoilta, että valmentajalta malttia odottaa toimenpiteiden ja päätösten vaikutuksia ja tuloksia. (Leinonen & Partanen & Palviainen 2002, 175.)

Systemisessä ympäristössä voidaan soveltaa Gibb:n mallin mukaista ”oppimista pienessä yrityksessä” (kuvio 3). Mallin taustalla ovat yrittäjän toiminnassaan käyttämät verkostot, joista hän oppii. Yrittäjän käyttämät verkostot oppivat puolestaan yrittäjän toiminnasta. Yrittäjä kehittää ja käyttää hyväkseen verkostoja välttääkseen riskejä, oppiakseen ja kehittäkseen liiketoimintaa. (Gibb 1997.) Mallia on sovellettu ammatilliselle toiselle asteelle, jotta verkostot ovat todellisia sekä esimerkkejä kuvaamaan yhteistyötä ja oppimista verkostoissa.



Kuvio 3. Oppiminen pienessä yrityksessä (Gibb 1997 mukailten).

Yrittäjyyden oppimisessa kukin opiskelija osallistuu yritystoimintaan ja sen avulla tapahtuvan oppimisensa suunnitteluun. Opiskelijoilla on vapaus ja vastuu toiminnasta siten, että saadaan aikaan opetussuunnitelman mukaista oppimista. Perinteisen luokkamutoisen oppimisprosessin lisäksi ja tueksi eri aineiden oppimista voi tapahtua pienessä yrityksessä samanaikaisesti. Yrittäjyysvalmiuksien kehittämisessä hyväksytään virheiden tekeminen ja erehtyminen. Mitä kokeneempi ja vanhempi oppija on, sitä turvallisempaa hänelle on virheistä oppiminen, koska usein iän myötä virheiden myöntämisessä tarvittava itsetunto kasvaa.

8.4 Aikuiskasvatus (Teatterilähtöinen pedagogiikka, draama ja aktivoivat oppimismenetelmät)

Aikuiskasvatuksessa, joka tässä artikkelissa tarkoittaa työelämää ja aikuiskoulutusta, lähestyn yrittäjyyskasvatusta teatterilähtöisen pedagogiikan lähtökohdista (ks. Korhonen 2005, 6). Ajatteluni ja käsitykseni yrittäjyyskasvatuksesta ovat kehittyneet, laajentuneet ja syventyneet työskennellessäni Lapin yliopistossa opettajien täydennyskoulutuksen parissa, vuodesta 1997 lähtien. Suunnitellessani opettajille täydennyskoulutusta en itsekään uskonut käsityksiini yrittäjyyskasvatuksesta enkä uskaltanut tuoda niitä esiin. Koulutuksen kentällä oli paljon yrittämistä ja vähemmän onnistumista. Kenttä ei ollut valmis vastaanottamaan koulutusta tai rahoittajat tukemaan yliopistollista yrittäjyyskasvatustoimintaa. Usko yrittäjyyteen omassa elämässä säilyi. Ilmassa oli enemmänkin asiaankuulumatonta kilpailua kuin halua ja tahtoa edistää yrittäjyyttä, mahdollistamalla päämäärätietoinen yrittäjyyskasvatuksen sisäistäminen oppimiseen, opetukseen, kolmannen sektorin tekemään kouluyhteistyöhön ja laajemmin työelämään, läpileikkaavana toimintana.

Samana syksynä, kun olin aloittanut työni Lapin yliopistossa, sain suunnitellakseni täydennyskoulutusta yhdessä Teatterikorkeakoulun suunnittelijoiden kanssa. Suunnittelusta Kulttuurikuraattorikoulutuksesta alkoi oppivuoteni draaman parissa. Olen saanut toisenlaisen tavan ajatella ja syventää pedagogista osaamistani, käyttää luovuuttani ja olla oppimisen tiellä - yrittämässä. Teatterilähtöinen pedagogiikka on tuonut toisenlaista näkemystä siihen, mitä ajattelen yrittäjyyskasvatuksesta ja uskoa siihen, miten draamaa voidaan käyttää yrittäjyysvalmiuksien oppimisessa ja herättämisessä. Tätä kirjoittaessani mietin seuraavia kysymyksiä: Mikä on draaman käytettävyyys aikuiskasvatuksessa? Mitä draama tuo tai antaa esimerkiksi opetus- ja oppimismenetelmiin ja työelämään? Miten herättelemme eri oppijoiden yrittäjyysvalmiudet käyttöön, kasvatuksessa ja yrittäjyydessä? Tutkimuksessani lähestyn yrittäjyysvalmiuksia teatterilähtöisen pedagogiikan lähtökohdista ja ajattelutavoista.

Aikuiskasvatuksen ja työelämän aktivoiva fyysinen oppimis-, opiskelu- ja toimintaympäristö ruokkii luovuutta sekä antaa tilaa ajattelulle, mielen tilalle. Työn tekemisen tulisi joustaa tekijän ja tehtävän mukaan. Ryhmissä sovitut tehtävät ja tavoitteet sitouttavat tekijät tulosten saavuttamiseen ja toteuttamiseen. Saatua tuki parantaa tuloksia. Kouluttaminen, oppiminen ja työn tekeminen ovat vuorovaikutteisia, asiantuntijuutta kehittäviä oppijalähtöisiä prosesseja. Aikuiskasvatuksessa oppijoiden on tärkeää saada valita erilaisia oppimistiloja ja -ympäristöjä. Oppimista ei ole aina hyvä sitoa tiettyyn fyysiseen tilaan, eikä se saa rajoittaa luovuutta ja ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta ja hyvää hankausta (ks. Korhonen 2005). Oppimistilaksi voidaan valita sellainen tila ja ympäristö, joka

vie oppijoiden ajatukset pois kiireestä ja tietotekniikan ulottumattomiin sekä esimerkiksi draaman keinoin siirtää ajatukset opittavaan asiaan.

Oppimista tapahtuu kaikkialla, missä oppijat kohtaavat ja siellä, missä oppijoilla herää positiivisia tunteita oppimista kohtaan. Draaman käyttäminen oppimisen välineenä helpottaa näiden positiivisten tunteiden heräämistä ja mahdollistaa nämä positiiviset tunteet. Ajankäyttö olisi hyvä suunnitella niin, että oppijoilla on riittävästi aikaa oppimiselle. Oppimisajan tulee joustaa oppijan mukaan. Oppijan pitäisi voida valita aika oppimiselle ja sopia kollegoidensa kanssa, milloin on hyvä aika työskennellä ryhmänä ja milloin on aika työskennellä yksin. Tämä menetelmä soveltuu myös verkkotyöskentelemiseen, virtuaalioppimiseen. Tavoiteltavaa olisi, että oppijat voisivat muokata tilat oppimista edistäviksi, ryhmän näköisiksi käyttäen teatterilähtöisiä menetelmiä.

Aikuisten sosiaalisessa oppimisympäristössä oppimisen tavoitteet sovitaan oppijoiden kanssa. Oppijoiden pitää saada tuutorin tai mentorin apua oppimiseen silloin, kun he sitä tarvitsevat. Se, kuinka paljon ja kuinka usein oppija tarvitsee apua ja tukea, määräytyy oppijan osaamisen mukaan ja missä vaiheessa hän on oppimispolullaan (vrt. Grow 1991). Esimerkiksi oppija, joka on ensimmäisiä vuosia työtehtävissä tai vasta aloittanut opiskelunsa, tarvitsee erilaista tukea ja ohjausta oppimisen poluillaan, kuin kokenut oppija, jolla on jo elämäkokemuksen tuomaa osaamista ja hiljaista tietoa toisillekin jaettavaksi.

Heikkinen avaa teoksessaan draamankasvatuksen käsitettä ja liittää sen oppimiseen, taiteeseen ja tutkimukseen. "Draaman maailmoissa käsittelemme jatkuvasti erilaisia tietoja tai käsityksiä ja merkityksiä eri ilmiöistä. Tavoitteena on yhteistoiminnallisesti, toimimalla ajatellen, tutkia ja luoda merkityksiä. Sosiokulttuurisen oppimisteorioiden mukaan oppiminen tapahtuu ryhmässä ja sosiokognitiivisten oppimisteorioiden mukaan ryhmässä tekeminen auttaa yksiköllisiä oppimisprosesseja." (Heikkinen 2002, 3.) Draama käsitteenä ja opetusmenetelmänä on ollut käytössä joitakin vuosia. Pedagoginen draama, teatterialaan liitettynä, ei ole kuitenkaan saanut sitä arvostusta ja merkitystä, mikä sille kuuluisi. Käsite saatetaan ymmärtää vieläkin suppeasti näyttelemiseen liittyvänä ja vain harvoille kuuluvana osaamisen alueena, ei niinkään opettajan käyttämänä oppimismenetelmänä tai toimintatapana (työ)elämässä.

Teatterilähtöisten menetelmien käyttöalue on laaja ja niitä voi käyttää niin työelämän toiminnassa kuin oppimisessakin. Meille on luontevaa toimia huomaamattamme erilaisissa rooleissa vaihtelevien tilanteiden ja tehtävien mukaan. Kouluttajat ja asiantuntijat voivat hyödyntää ja käyttää toiminnallisia menetelmiä oppimisessa, esimerkiksi täydennyskoulutuksessa ja erilaisissa työyhteisön vuorovaikutustilanteissa. Korhonen (2005,5) kirjoittaa hyvästä hankauksesta, joka syntyy, kun joukko erilaisia ihmisiä ja eri ammateissa työskenteleviä ihmisiä opettelee yhdessä käyttämään teatterilähtöisiä menetelmiä tutkiakseen ympäröivää todellisuutta. Hyvä hankaus synnyttää oppimista, kun ihmisten ajatukset kohtaavat lähiopetusjaksojen aikana tasaveroisina toistensa ajatukset ja kouluttajan

näkemykset ilman pyrkimystä yhteiseen konsensukseen tai oikeaan ratkaisuun. Hankaus jatkuu, kun opiskelijat kokeilevat oppimaansa käytännössä. Seuraavilla lähijaksoilla hankaukset ovat taas erilaisia. Erilaisuus toimii rikastuttajana. Termin hyvä hankaus rinnalla voisi puhua positiivisesta väittelystä (Haataja ym. 2008) tai tinkaamisesta.

Sosiaalisessa toimintaympäristössä on hyvä toimia erilaisissa tiimeissä ja verkostoissa asiantuntijuuden mukaan. Oppijoiden asiantuntijuudet ohjaavat tiimien muodostumista. Oppijat keskustelevat keskenään rooleistaan, vastuistaan ja tehtävistään sekä jakavat niitä keskenään. Yhdessä sovitut tehtävät ja tavoitteet sitouttavat tekijät tulosten saavuttamiseen ja toteuttamiseen. Oppijoiden on kunnioitettava toistensa asiantuntemusta, sillä on arvokasta saada käyttöönsä hiljaista tietoa. Ympäristön on tuettava oppimista. On tärkeää, että tiimien ja verkostojen aktivoitumisesta yhteistoimintaan huolehditaan.

Oppijoilla on taitoja käyttää tunteitaan tai ilmaista itseään. Miten käyttää vakavaa leikillisyyttä (mm. Heikkinen, 2007, 8) oppimisessa? Oppimiseen ei kuulu ryppyotsaisuus. Oppiminen on leikkiä, kun oppijoilla on oppimisen nälkä. Draama ja teatterilähtöinen pedagogiikka antavat lisäarvoa tähän. Tämä on tulevaisuuden oppimisen haaste. Sosiaalisessa toimintaympäristössä on hyvä toimia erilaisissa ryhmissä ja tiimeissä asiantuntijuuden mukaan. Asiantuntijuus ohjaa tiimin muodostumista. Rooleista ja vastuista yhdessä sopiminen vahvistaa sitoutumista tavoitteeseen. Aikuiskoulutuksessa aiemmin opittuja sekä koulutuksen aikana tiedostettavia yrittäjyysvalmiuksia voidaan käyttää asiantuntijuuden kehittymisessä ja toimittaessa työelämän erilaisissa verkostoissa.

Aikuiskasvatuksen psyykkisessä oppimisympäristössä oppijat keskustelevat rooleistaan, vastuustaan ja tehtävistään ja sopivat roolit, tehtävät sekä vastuut keskenään. Päätökset ovat yksilön tai ryhmän yhteisiä päätöksiä. Oppimisympäristön tulisi tukea, kannustaa ja aktivoida oppimista. Mentoreilla on erityinen tehtävä siirtää hiljaista tietoa, muiden oppijoiden ohella. Oppijoilla on vapaus valita, miten he saavuttavat päämääränsä. Yksilölliset tavat tehdä työtä hyväksytään. Itsearviointi ja palaute ovat tärkeitä. Jokaisella oppijalla on oikeus saada palautetta ja velvoite antaa palautetta. Teatterilähtöisen menetelmän oppijat voivat harjoitella työrooleja tai esimerkiksi sitä, miten antaa ja saada palautetta. Yksilöllisyys on ryhmän positiivista energiaa. Arvioinnissa on pääosassa itsearviointi ja ryhmän antama palaute.

Aikuisten turvallisessa ja toimivassa systeemissä oppiminen on jatkuvaa ja siinä on mahdollisuus oppia uutta sekä käyttää luovuutta. Oppiminen on prosessi, ja on hyväksyttävää tehdä virheitä. Oppimisessa virheitä voidaan tehdä "mokaamalla" tarkoituksellisesti, jotta opitaan. Toimiva systemi luo turvallisuuden toiminnan jatkumisesta, jaksamisesta ja mahdollistaa yksilön oppimisen. Yhteisössä pitää osata tehdä päätöksiä ja antaa tilaa toisten päätöksille. Omista päätöksistä pitää ottaa vastuu, koska ne usein vaikuttavat koko yhteisöön ja laajemmaltikin. Valinta tapahtuu vaihtoehtojen kautta, mutta valintaa ohjaavat usein lait ja asetukset. Valinta ei

siis enää ole sama asia kuin henkilökohtainen mieltymys. Tehtävä voidaan antaa, mutta keinot tavoitteeseen pääsemiseksi valitsee oppija itse. Virheiden tekemistä ja niihin suhtautumista voidaan harjoitella teatterilähtöisen pedagogiikan keinoin.

Epäonnistumisen sietämisen ja tunteiden hallinnan harjoittelu on tärkeää yksilön ja ryhmien oppimisen kannalta. Oppijoilla pitää olla oikeus tehdä virheitä, testata erilaisia toimintatapoja eri tilanteissa ja tehdä erilaisia päätöksiä. On hyvä tietää, että voi tehdä valintoja ja ymmärtää, että päätösten takana on mahdollisuuksia. Teatterilähtöisen pedagogiikan avulla ei ole pelkästään tarkoitus löytää oikeita ratkaisuja, vaan tarkoitus on mahdollistaa ja laajentaa oppijan oppimisprosessia. Oppiminen verkostoissa vaatii jatkuvuutta, mutta toisaalta tiimit muotoutuvat koko ajan. Oppijoiden pitää sitoutua toimiakseen rooleissaan ja toisaalta eri verkostoissa oppijoilla on erilaiset roolit. Oppijoilla voi olla monia rooleja samanaikaisesti. Roolit perustuvat tasa-arvoisuuteen ja niihin tulisi valikoitua asiantuntemuksen mukaan.

Kun yrittäjyyskasvatusta lähestytään yrittäjyysvalmiuksien jatkumona, tarvitaan ympäristö, joka mahdollistaa vapauden, valinnan ja vastuun ottamisen harjoittelun oppijalähtöisessä systeemissä ympäristössä. Päätösten tekemisen oppiminen tulee mahdollistaa lapsuudesta aikuisuuteen vuorovaikutteisessa oppimisympäristössä. Aikuiskasvatuksessa aiemmin opittuja sekä koulutuksen aikana tiedostettavia yrittäjyysvalmiuksia voidaan käyttää asiantuntijuuden kehittämisessä ja toimittaessa elämän erilaisissa verkostoissa esimerkiksi kolmannella sektorilla ja kouluyhteistyössä (ks. Nuori yritysosaaja Lapista-hankkeet 2005-2006.). Teatterilähtöisen pedagogiikan avulla rohkaistaan ja aktivoidaan oppijat hyödyntämään yrittäjyysvalmiuksiaan sekä opiskelemisessa, oppimisessa että työelämässä.

9 PÄÄTÖKSENTEON SYSTEEMINEN JATKUMO

Yrittäjyyskasvatus tulisi meidän mukaamme nähdä laajempaan kokonaisuuteen, joka suuntaan, riippuen siitä, missä kohtaa jatkumoa kasvattaja tai ohjaaja työskentelee. Eri opetussuunnitelmissa oppiaineiden oppiminen on yleensä ajateltu spiraalimaisena etenemisenä ikätason mukaisesti (esimerkiksi äidinkieli ja matematiikka). Sitä vastoin oppijan oman toimintansa sääntelyn taitojen etenemisestä (tietoa ajattelun ja päättelyn strategioiden ymmärtämisestä) syvenevänä jatkumona ei ole tietääksemme aiemmin tuotu esille. Yrittäjyyskasvatus mahdollistaa erilaisten yrittäjyysvalmiuksien kehittämisen. Päätöksenteon opettelu on yksi keskeisimmistä valmiuksista ihmisen elämässä ja sen tarkastelu yhtenä yrittäjyyden jatkumon valmiutena lapsuudesta aikuisuuteen tapahtuu valintojen mahdollisuuden, vastuun, riskien, erilaisuuden ja dialogin avulla. Tätä päätöksenteon kehittämistä lapsuudesta aikuisuuteen havainnollistamme oheisessa taulukossa.

Taulukko 1. Päätöksenteon kehittyminen lapsuudesta aikuisuuteen (Haataja ym. 2009).

PÄÄTÖKSENTEKO SYSTEEMISENÄ JATKUMONA	PERUSOPETUKSEN ALALUOKAT	PERUSOPETUKSEN YLÄLUOKAT	AMMATILLINEN TOINEN ASTE	AIKUISKASVATUS
valintojen mahdollisuus	konkreettisia ja tuttuja säännöllisissä arkitoiminnoissa	henkilökohtaisia ja vaihtelevia, oppiaineessa ja työskentelemisessä	yrittöimintaan liittyviä ja myös ulkoa annettuja	asiantuntijuuden ohjaamia ja tilanteiden mahdollistamia
vastuu	tehtävistä ryhmässä	omasta ja toisten työskentelemisestä	yhteisestä yrittöimellisuudesta	omasta arvokkaasta roolista toimittaessa verkostoissa
riski	epäonnistumisen kokemus	virheistä oppiminen	epävarmuuden sietäminen	tarkoituksellinen mokaaminen
erilaisuus	rohkeus omaan mielipiteeseen	oikeus olla minä ja yhtä arvokkaat mielipiteet	omat vahvuudet	asiantuntijuuden (roolin) haltuun ottaminen
dialogi	ääneen ajattelevinen	keskustelu ja kuuntelevinen	neuvottelu	luova väittely, hyvä hankaus

9.1 Valintojen mahdollisuudet

Perusasteen ensimmäisen luokan oppilas saa harjoitella viikoittain vastuutöiden valintaa oman perusryhmänsä kanssa. Tällaista valintaa ehditään harjoitella lukuvuoden aikana jopa 30 kertaa. Neuvottelutaito ei ole heti valmiina kaikilla, mutta säännölliset ja tutut valintatilanteet auttavat tämän taidon oppimisessa. Kun yhteiset luokan vastuut on valittu, jatketaan neuvottelua vielä omassa viikon vastuuryhmässä yhteisistä tehtävistä sopien. Opettajan ohjaamista tarvitaan, sillä törmäilyjä tapahtuu usein, joillakin oppijoilla alkuvaiheessa jopa päivittäin.

Yläluokilla perusopetuksen oppija käy läpi murrosikää, jolloin hänen oman minänsä etsiminen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa korostuu. Musiikin tavoitteissa ja sisällöissä oppijan oletetaan neljännen vuosiluokan loppuun mennessä oppineen esimerkiksi vastuullinen työskentelevinen musisoivan yhteisön jäsenenä. Yläluokilla oppijoille annetaan aiempaa enemmän haastetta lisäämällä päätöksentekotilanteita monentasoisten vaihtoehtojen muodossa. Itsetuntemusta lisää oppijan ohjaaminen tarkkailemaan musiikin oppimisprosessissa sekä musiikillisia valintojaan että käyttämiään yrittöimysvalmiuksia eri vireystiloissa ja tilanteissa. Tärkeää on opetella tekemään päätöksiä itsenäisesti ja yläluokille tyypillisten vaihtelevien ryhmien jäsenenä.

Ammatillisella toisella asteella vaihtoehtoja haetaan liiketoiminnan mukaan. Valittavana olevat vaihtoehdot eivät siis ole aina välttämättä

valmiina, vaan niitä etsitään ja arvioidaan sen mukaan, millaisia ongelmia yrityksessä tulee eteen. Liiketoiminta on jatkuvaa, vaikutukseltaan pienempiä ja suurempia vaihtoehtoja päivittäisessä toiminnassa. Samoin päätöksiä näiden välillä tehdään yhdessä ja erikseen tilanteen mukaan.

Aikuiskasvatuksessa valintojen mahdollisuudet ovat esillä arjen työssä ja oppijat tekevät valintoja. Siinä missä alakoulussa törmäytetään oppilaita niin aikuiset käyttävät asiantuntijuuttaan tuottaakseen, yksin ja yhdessä, vaihtoehtoja valinnoille ja päätösten tueksi. Oppijan asiantuntijuus ja tehtävä vaikuttavat valintoihin. Toiminnan taustalla vaikuttavat yhteisesti luodut pelisäännöt, odotukset, toiveet ja tavoitteet. Asiantuntijuus ja erilaiset tilanteet ohjaavat päätösten tekoa ja vaihtoehtojen valintaa.

9.2 Vastuu

Perusasteen alaluokilla vastuun oppiminen mahdollistuu luomalla tilanteita pienten arkitoimintojen harjoittelulle. Alusta lähtien oppijat haluavat päästä kokeilemaan taitojaan omatoimisemmin ja opettelemaan itse ongelmien ratkaisua. Vastuuta opitaan omien tavaroiden huolehtimisen lisäksi luokan yhteisistä tavaroista ja tehtävistä huolehtimalla. Vastuutöitä tehdessään jokainen pääsee harjoittelemaan säännöllisesti toisten ystävällistä ja kohteliasta huomioimista sekä rohkeaa vastuunottoa oman mielipiteen esille tuomisessa. Yhteisessä töiden raportointituokiossa vastuulla on muistaa kerrottavat asiat ja esiintymisen opettelu sekä vaatia toisia seuraamaan omaa esitystään asiallisesti. Opettajan tehtävänä on seurata taustalla ja ohjata tarvittaessa.

Alaluokkien musiikin oppimistilanteissa on korostunut oppijan vastuullisuus musisoivan ryhmän jäsenenä toimimisesta. Yläluokilla vastuuta tarkastellaan laajemmin. Edistyäkseen instrumenttinsa taidoissa normaalikokoisessa, useimmiten kohtalaisen suuressa opiskeluryhmässä, oppijan on otettava vastuuta aiempaa itseohjautuvammin työskentelemisestään. Yläluokilla oppijalla on edelleen vastuu toisten oppijoiden työskentelemisestä, esimerkiksi oman instrumenttivuoron odottamisessa ja musisoimisesta sellaisella voimakkuudella, joka ei häiritse toisia. Esimerkiksi itsenäisesti taitojaan harjoittavat kitaristit soittavat useimmiten vaimeäänisiä akustisia kitaroita, mutta yhteismusisoinnissa voidaan soittaa myös sähkökitaraa. Vastuullinen oppija osallistuu aktiivisesti ideointiin ja neuvotteluihin musisoitavan laulun esitystyylillä ja -nopeudesta sekä muista yhdessä päätettävistä seikoista.

Ammatillisella toisella asteella vastuu päätöksestä voi olla koko ryhmällä, jolloin hän, jonka ehdotuksesta päätös on tehty, ennakoii ja esittää ehdottamansa päätöksen seuraukset. Pienemmissä päätöksentekotilanteissa yksilö on vastuussa, esimerkiksi sovitun tehtävän hoitamisesta. Jos esimerkiksi joku on lupautunut viemään tilityksen pankkiin ja ei ole tehtävänsä tehnyt, voi seuraavan viikon tilaus jäädä tekemättä, koska tilillä ei ole tarpeeksi rahaa. Opiskelijat yhteisissä kokoontumisissa arvioivat päätösten vaikutusta liiketoimintaan, esimerkiksi miten hoidetaan työvuorot,

jotta myyntiä saadaan aikaan silloin, kun asiakkaat ovat liikkeellä. Vastuun kantaminen liittyy aina pienimuotoiseen taloudelliseen riskiin ja sen vaikutuksiin. Yksilön ottama vastuu tehtävästä voi vaikuttaa koko yrityksen toimintaan.

Aikuisen oppijan pitää ottaa vastuu päätöksistään ja olla tietoinen omasta roolistaan toimiessaan eri verkostoissa. Yksilön päätökset vaikuttavat ryhmään ja laajemminkin yhteisöön. Oppijat ovat yhtä arvokkaita riippumatta siitä, missä asemassa he toimivat. Kukin on asiantuntija omassa tehtävässään, ja sitä pitää kunnioittaa.

9.3 Riski

Vastuutyösystemi mahdollistaa monipuolisia tilanteita, jossa joudutaan kokemaan epäonnistumisia. Nuoremmilla oppijoilla riskien opettelu lähtee liikkeelle pienistä vastoinkäymisten sietämistilanteista. Uuden ryhmän kanssa töiden valinta ei aina onnistu ilman riitaa, jolloin yhdessä opetellaan ratkaisemaan tilanne. Joskus tarvitaan tunteiden purkamiselle oma rauhallinen paikka. Pienten törmäilyjen avulla opitaan, että tunteita ei kielletä, mutta niitä opetellaan ilmaisemaan loukkaamatta toisia. Esiintymiset aiheuttavat helposti pelkoa. Oman vastuuryhmän avulla pelkoa on helpompi hallita ja omia epäonnistumisia sietää.

Musiikin opiskelemisen tilanteet sisältävät luonnostaan riskin ottamisen elementin, sillä jatkuvasti vaihtuvat, useimmiten ensin oudot laulut asettavat kohtalaisenkin hyvin opituille taidoille aina uuden haasteen. Oppija voi osallistua musisointiin vahvistamalla jo oppimiaan taitoja, mutta oppiakseen uusia taitovaiheita hänen täytyy uskaltaa ottaa riski siitä, että ei ehkä osaa uutta asiaa lainkaan tai tekee siinä ensin virheitä. Uusia taitoja voi oppia vain virheiden kautta. Taidon todellinen oppiminen edellyttää runsaasti toistoja. Virheiden sietämistä ja niiden kautta oppimista oppija voi harjoitella etenemällä taitovaiheissa itselleen helpoimmista vaiheista lähtien ja vahvistamalla kutakin vaihetta runsaasti ennen siirtymistään seuraavaan vaiheeseen. Opettajan tehtävänä on puuttua virheeseen vasta silloin, kun se toistuu oppijalla jatkuvasti samanlaisena. Muulloin sekä opettajan että vertaisoppijoiden tehtävänä on kannustaa virheen tehnyttä kokeilussaan ja yrittää innostaa häntä harjoittelemaan enemmän.

Riski ammatillisella toisella asteella liittyy päätöksiin liiketoiminnassa. Millaisia tuotteita pitää olla myynnissä, miten paljon ja milloin? Olenko varma, että lupaamani tehtävä tulee suoritettua, huolimatta vastaan tulevista esteistä? Vaikutukset tehtävän suorittamisesta koskevat kuitenkin aina koko ryhmää ja yhteistä tulosta. Uskallanko mennä yksin pankkiin, vaikka en ole varma, miten siellä pitää toimia? Mitä jos tavarantoimittaja ei suostukaan toimittamaan tilaamaamme määrää? Aikuiselle nämä ovat pieniä ja itsenäisesti ratkaistavissa olevia asioita, mutta nuorelle isoja, kaikkien yhteiseen toimintaan vaikuttavia opeteltavia tehtäviä.

Aikuinen oppija uskaltaa ottaa vapaaehtoisesti riskejä, jos siihen annetaan mahdollisuus. Mahdollisuus ei yksin riitä takaamaan uskallusta, jos

ympäristö tuomitsee epäonnistumisen. Turvallinen ja luottamuksellinen ympäristö kannustaa riskin ottoon ja auttaa oppimaan sekä hyväksyy omien rajojen ja epäonnistumisten pohtimisen. "Mokaaminen" on toivottavaa ja hyväksyttävää, kun siihen liittyy oppiminen ja rajojen tiedostaminen. Toisaalta rajoja pitää ylittää, jotta oppii.

9.4 Erilaisuus

Alakoulun vastuutyösystemissä opitaan ilmaisemaan omia toiveita valintatilanteissa ja silloin huomataan toisten erilaiset mielipiteet. Neuvoteltaessa pettymyksiin suhtaudutaan eri tavalla, ja joidenkin lasten räiskyvät tunteet saattavat aluksi säikäyttää. Silloinkin opitaan, että toisten liian voimakkaita mielipiteitä ja tunneilmaisuja ei tarvitse sietää, vaan opitaan ilmaisemaan toisille, miksi tilanteet ovat loukkaavia ja sopimaan erimielisyydet. Jokainen lapsi oppii itsensä hallintaa säännöllisesti toistuvien tuttujen tilanteiden avulla opettajan ohjauksessa. Vastuutyösystemin sisään rakennettu ryhmien vaihtuvuus mahdollistaa lukuvuoden aikana luokan oppilaiden tutustumisen kaikkiin luokkakavereihinsa, erilaisina yksilöinä.

Perusopetuksen yläluokilla tyttöjen ja poikien väliset erot korostuvat murrosiän myötä aiempaa enemmän. Esimerkiksi musiikissa instrumenttivalintaan vaikuttaa merkittävästi poikien usein voimakaskin äänenmurros: pojat eivät juurikaan laula ainakaan kahdeksannen vuosiluokan tunteilla, vaan he valitsevat mieluummin jonkin soittimen. Kaikilta muilta paitsi laulamisen osalta noudatetaan tasa-arvon periaatetta, sillä oppijat ovat yhdenvertaisia sekä keskenään että opettajaan nähden. Jokainen oppija on oppimistilanteessa läsnä omalla yksilöllisellä tavallaan (Viskari 2004, 142), Näin jokainen oppilas tuo myös vuorovaikutustilanteisiin runsaasti vaihtoehtoja oman taustansa kautta. Jokaisella oppijalla on yhtäläinen oikeus etsiä omaa oppimispolkuaan ja saada ohjausta opettajalta harjoittelemistaan ja osaamistaan taitovaiheista riippumatta. Neuvottelutilanteissa jokaisen oppijan mielipide on yhtä arvokas, esimerkiksi kokeiltaessa oppijoiden ehdottamia erilaisia sovituksellisia vaihtoehtoja musisoitavassa laulussa.

Ammatillisella toisella asteella jokainen opiskelija on yrittäjä, mutta yritys on yhteinen. Yksilöt toimivat yhdessä yhteisen tavoitteen mukaisesti. Ryhmässä tehtävien päätösten taustalla käytännössä nousi esiin erilaisuuden hyödyntäminen. Se tekee, joka osaa ("tee sää, kun olet niin hyvä tekstaamaan") ja opettaa tai neuvoo sitten muita. Ryhmässä myös erilaiset roolit nousivat esiin. Kokoontumisia johtivat muutenkin aktiiviset ja sanavalmiit, kuitenkin niin, että epävarmempien ääntä kuultiin, silloin kun he olivat jonkin asian osaajia tai tiesivät asiasta enemmän, kuin muut. Erilaisuutta hyväksyttiin ja hyödynnettiin huomioiden taustalla oleva yhteinen liiketoiminta ja siinä menestyminen.

Aikuiskasvatuksessa asiantuntijuus voidaan ottaa haltuun eri tavoin ja yksilölliset erot näkyvät siinä, miten oppija toimii eri tilanteissa ja eri rooleissa. Toinen oppija voi tarkkailla, toinen oppija taas ilmaisee heti oman

kantansa. Kumpaakin oppijaa pitää arvostaa, kuunnella ja kuulla, antaa tilaa ajattelulle sekä aikaa tekemiselle.

9.5 Dialogi

Heti koulun alkuvaiheessa järjestetään lapselle monipuolisia mahdollisuuksia kehittyä. Esimerkiksi lukemaan oppimisessa voidaan käyttää yhteistoimintaan ohjaavia menetelmiä. Vastuutyösystemissä käytössä oleva ns. keskustelemiseen ohjaava menetelmä on lähtöisin Lukemaan puhumisen perusteella–menetelmästä (LPP). Sen yhtenä tavoitteena on ohjata oppijoita tuomaan esille omia ajatuksia. Yhteisen keskustelun aihevalinnassa vaikuttaa lapsen oma kokemuspiiri ja lukemisen oppimisen yhteys ympäröivään todellisuuteen (Järvinen 1993). Oppijoita ohjataan osallistumaan yhteiseen keskusteluun ja sanelutekstin tuottamiseen. Lukemaan oppimisessa harjoitellaan yhdessä asioista päättämistä. Tärkeää on aluksi kuunnella ja kuulla toistensa ajatuksia, oppia sanomaan omia mielipiteitä, joista sitten myöhemmin ollaan valmiita jopa luopumaan. Pian huomataan, että keskustelu on ajatusten vaihtoa, vuorollaan puhumista. Kaikkien sanomisella on yhtä suuri merkitys. Tärkeää ei ole vain taitavimman keskustelijan puheenvuorot, vaan hiljainenkin oppija pääsee mukaan ja hänelle annetaan tilaa tulla mukaan. Tämän Lukemaan puhumisen perusteella – menetelmän keskusteluvaiheen avulla opetellaan keskustelevaa vuorovaikutusta, dialogia. Tämä keskustelemiseen ohjaava menetelmä jatkuu vastuutyösystemissä, jossa opitaan esittämään ääneen omia ristiriitaisiakin ajatuksia ja mielipiteitä arjen ongelmista. Oppijoille on tärkeää saada kokea tulevansa kuulluksi.

Erytyisesti perusopetuksen yläluokilla, jolloin nuori häilyy epävarmana itseään etsien, opettajan pitäisi järjestää mahdollisuuksia dialogiin jokaisen oppijan kanssa. On tärkeää kuunnella oppijan näkökulma ja ymmärtää sen taustat, vaikkei niitä hyväksyisikään. (Pakkanen 2004, 241-247.) Arviointitilanteissa, esimerkiksi oppijan taitojen vaihetta tarkasteltaessa, opettaja on velvollinen kertomaan näkemyksensä sekä oppijan taidoista että ehdotuksiaan jatkotyöskentelystä. Oppija voi jopa vaatia opettajaa ratkaisemaan puolestaan musiikillisia ongelmia, esimerkiksi laulutyylin, kitaran säestysrytmin tai pianon soittotavan. Opettajan on annettava oppijan tehdä itse päätös, joko itsenäisesti tai vertaisoppijoiden kanssa neuvotellen, mutta hän voi esitellä erilaisia vaihtoehtoja. Opettajan on hyvä noudattaa pedagogisen rakkauden periaatetta tarjoamalla turvallinen kehys, jonka sisällä yksilö voi tehdä valintoja ja päätöksiä omasta musiikillisesta polustaan. On myös tärkeää ohjata oppijoita esittämään omia ideoitaan vertaisoppijoille ja tekemään päätöksiä keskenään.

Yhteinen asioista päättäminen ammatillisella toisella asteella liiketoiminnassa on opiskelijälähtöistä. Tarve keskustella yhteisistä asioista lähtee opiskelijoilta. Koska kyse on yhteisestä liiketoiminnasta, on tarve dialogiin luontainen. Keskustelu on avointa ja sille on päämäärä eli tarve tehdä päätöksiä. Suurimpaan osaan päätöksistä tarvitaan kaikkien osallisten

mielipide ja tulevaisuuteen tähtäävä yhteinen aikomus, jossa otetaan huomioon jokaisen asenne, ryhmän tuki ja tehtävien valintojen vaatima tehokkuus. Valintojen tehokkuus lähtee siitä, että jokainen huomioi oman asenteensa ja muokkaa sitä yhteisen päämäärän hyväksi.

Siirryttäessä aikuiskasvatukseen kyky dialogiin pitäisi olla hallussa. Aito keskustelu tarkoittaa sitä, miten osataan väitellä luovasti ja keskustella oppien ja kantaa ottaen asioista, toisten asiantuntijuutta arvostaen ja kunnioittaen. Hyvä hankaus tai tinkaaminenkin on mahdollista turvallisessa ja luottamuksellisessa ympäristössä. Dialogissa parhaimmillaan on vakavaa leikillisyyttä mukana. Tätä dialogisuutta ja hyvää hankausta oli nähtävissä ja koettavissa esimerkiksi Lapin 4H -piirin toiminnanjohtajien yrittäjyyskasvatuskoulutuksessa, joka toteutettiin draaman keinoin vuosina 2005-2006 (ks. Nuori yritysosaaja Lapista -hankkeet 2005-2006.)

10 LOPUKSI

Opetusministeriön julkaisussa yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivoiksi (OPM 2009) esitetään, että yrittäjyyskasvatus tulisi nivoa nykyistä vahvemmin perusopetuksen, toisen asteen sekä korkeakoulujen opetukseen. Meidän mielestämme yrittäjyyskasvatukseen pitää saada syvempää jatkumollista näkökulmaa, joka samalla avartaa ja syventää jokaisen kasvattajan ja työntekijän omaakin ajattelua ja toimintatapaa. Neljän erillisen tutkimuksemme yhteinen tarkastelunäkökulma on mahdollistanut meille tutkijaopettajille monipuolisen yhteistyön eri koulutusvaiheissa olevien oppijoidemme ohjaajina perusasteen ala- ja yläkoulussa, ammatillisella toisella astella ja aikuiskasvatuksessa. Yrittäjyysvalmiuksien merkitys on avautunut uudella tavalla, kun aloimme tarkastella niitä yrittäjyyskasvatuksen tekijöitä, jotka oppimisympäristöissämme ja tutkimuksissamme ovat yhteisiä. Olemme perehtyneet toistemme oppimisympäristöihin, keskustelleet näkökulmistamme sekä etsineet perusteluita ja ilmenemismuotoja yhteisille tekijöille erilaisissa ympäristöissä.

Vähitellen huomasimme, että päätöksenteon opetteluun liittyvät kaikilla koulutusasteilla ja työelämässä valintojen mahdollisuus, vastuun ja riskin ottaminen, erilaisuus ja dialogi. Lähdimme tarkastelemaan näitä ilmiöitä yhteisenä jatkumona, jolloin päätöksenteon opettelu alkoi avautua laajemmin ja syvemmin. Konkreettisten oppimisympäristöjen järjestelyiden selostamisen avulla opettajien ja ohjaajien on jatkossa helpompi lähteä kehittämään omaan ympäristöönsä ja omille oppijoilleen sopivia tapoja ohjata päätöksenteon oppimista systemaattisesti.

Artikkelissa esitelty jatkumo alkaa perusopetuksen alaluokkien oppijoiden ohjaamisesta vastuuseen. Jatkumon päätepisteenä esitellään yrittäjyysvalmiuksien sisältyminen aikuiskasvatukseen, josta esimerkkinä käytetään Lapin 4H -piirin toiminnanjohtajien yrittäjyyskasvatuskoulutusta ja luokanopettajakoulutusta. Näin ensin janalta vaikuttanut jatkumo kiertyykin kehäksi, kun 4H -toiminnanjohtajat ohjaavat lapsiryhmiä kouluyhteistyössä

iltapäivätoiminnassa ja luokanopettajat siirtyvät opetustyöhönsä kouluihin koulutuksen jälkeen.

Olemme luoneet mallin toteuttaa yrittäjyyskasvatusta läpi koko koulutuksen kentän. Laajensimme samalla ohjaajien näkökulmaa pelkästä erilaisten yrittäjyyden muotojen (omaehtoinen yrittäjyys, ulkoinen yrittäjyys, organisaatioyrittäjyys) havainnoimisesta ja vahvistamisesta kaiken perustana olevien yrittäjyysvalmiuksien eli ajatus- ja toimintatapojen tiedostamiseksi ja kehittämiseksi. Opettajan, ohjaajan, tuutorin, mentorin ja esimiehen tehtävänä on auttaa oppijaa näiden valmiuksien tiedostamisessa ja harjoittamisessa. Oppijan tehtävänä on päättää, missä ja miten hän yrittäjyysvalmiuksiaan hyödyntää.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2004. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen, s. 16-67. Helsinki: Otava.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. 1980. Understanding Attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi Oy.
- Baron, J. 2000. Thinking and Deciding. 3. painos. Cambridge: Cambridge University press.
- Carr, J. C. & Sequeira, J. M. 2007. Prior Family Business Exposure as Intergenerational Influence and Entrepreneurial Intent: A Theory of Planned Behaviour Approach. Journal of Business Research. Vol. 60, s. 1090-1098.
- Cope, J. 2005. Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. Entrepreneurship Theory and Practice. Vol. 29, No. 4, s. 373-397.
- Cunningham, J. B. & Lischeron, J. 1991. Defining Entrepreneurship. Journal of Small Business Management. Vol. 29, No. 1, s. 45-61.
- Euroopan komissio 2004. Yrittäjyyskulttuurin edistäminen. Opas hyvistä toimintatavoista yrittäjyyskulttuurin ja -taitojen edistämiseksi koulutuksen avulla. Yritystoiminnan pääosasto. Yritystoimintajulkaisut. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. 1975. Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Freinet, C. 1987. Ihmisten koulu. Helsinki: Elämäkoulu – Livets skola ry.
- Freinet, C. 2000. Pädagogische Werke. Teil 2. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Fuente, A. 2006. Koulutus ja talouskasvu: lyhyt katsaus tutkimustuloksiin ja joihinkin politiikkaohjeisiin. Globalisaation haasteet Euroopalle. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 16/2006. Saatavissa <<http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2006/j16-globalisaation-haasteet-euroopalle/pdf/fi.pdf>> .(Luettu 4.1.2007).
- Gibb, A. A. 2005. The Future of Entrepreneurship Education – Determining the Basis for Coherent Policy and Practice? Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier (toim.) The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context. Entrepreneurship Education Series 2. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and professional Education, s. 44-68.
- Gibb, A. A. 1997. Small Firms' Training and Competitiveness. Building upon the Small Business as a Learning Organisation. International Small Business Journal. Vol. 15, No. 3, s. 13-29.
- Gibb, A. A. 2002. In Pursuit of a New 'Enterprise' and 'Entrepreneurship' Paradigm for Learning: Creative Destruction, New Values, New Ways of Doing Things and New Combinations of Knowledge. International Journal of Management Reviews. Vol. 4, No. 3, s. 233-269.
- Grow, G. 1991. Teaching Learners to be Self-Directed. Saatavissa <http://www.longleaf.net/ggrows/> (Luettu 26.4.2009).
- Haataja, A. 2009. Kohti yrittäjyysvalmiuksia vuorovaikutuksellisessa oppimisympäristössä. Teoksessa K. Kurtakko & J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat, s. 19-38. Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 19. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Haataja, A. & Hietanen, L. & Kallio, T. & Tompuri, H. 2008. Entrepreneurial Readiness in the Learner Oriented Interaction in Different Learning Environments. Esitelmä ISATT -symposiumissa Rovaniemellä 2.-3.6.2008.
- Haataja, A. & Hietanen, L. & Järvi, T. & Tompuri, H. 2009. Entrepreneurial Readiness in Decision Making as an Agent of Learning. Poster LLLine-conference 29.-31.1.2009. Helsinki.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hastie, R. & Dawes, R. M. 2001. Rational Choice in an Uncertain World: the Psychology of Judgment and Decision Making. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Heikkilä, M. 2006. Minäkäsitys, itsetunto ja elämänhallinnan tunne sisäisen yrittäjyyden determinantteina. Jyväskylä studies in business and economics 46. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. 2007. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. (2.-3. tark. painos). Dark Oy: Vantaa

- Heikkinen, H. 2002. Drama Worlds as Learning Areas - the Serious Playfulness of Drama Education. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Heinonen, J. & Vento-Vierikko, I. 2002. Sisäinen yrittäjyys – uskalla, muutu, menesty. Jyväskylä: Talentum.
- Helander, H. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 169. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hicks, M. 2004. Problem Solving and Decision Making: Hard, Soft and Creative Approaches. 2. painos. London: Thompson.
- Hietanen, L. 2009. Monologin hallitsijasta dialogin mahdollistajaksi. Teoksessa K. Kurtakko & J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat, s. 39-57. Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 19. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Holverstott, J. 2005. Promote Self-Determination in Students. Intervention in School and Clinic. Vol. 41, No. 1, s. 39-41.
- Husu, J. 2002. Representing the Practice of Teachers' Pedagogical Knowing. Research in Educational Studies. 9. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Ikonen, R. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen historiallista taustaa. Teoksessa P. Kyrö & H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia, s. 44-61. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Tampereen yliopisto paino Oy.
- Järvinen, H. 1993. LPP - Lukemaan puhumisen perusteella. Lukemaanopettamisen menetelmä ja työn pedagogia. Otava: Helsinki.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi: Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2003. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Keskinarkaus, P. 2008. Lapin korkeakoulusta valmistuneiden osaaminen ja työelämätarpeet. Kysely Lapin työnantajille. Raportti. Lapin yliopisto. Työelämä ja rekrytointipalvelut. Saatavissa <http://www.ulapland.fi/includes/file_download.asp?deptid=24130&fileid=12781&file=20080311150016.pdf&pdf=1 Luettu> (Luettu 3.5.2009).
- Koiranen, M. & Pohjansaari, T. 1994. Sisäinen yrittäjyys. Innovatiivisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta. Tampere: Konetuumat.
- Korhonen, P. 2005. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus - teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina, s. 5-8. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38.
- Kostiainen, L. 2007. Yksilöllinen oppimisyhteisö. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. s. 71-92. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Kuokkanen, P. 2004. The Basis for Anticipatory Decision-making. Helsinki: National Defence College.
- Kyrö, P. 1998. Yrittäjyyden tarinaa kertomassa. Helsinki: WSOY.
- Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. Aikuiskasvatus 2, s. 92-101.
- Kyrö, P. 2006. Avauksia riskin oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.), Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kyrö, P. 2008. Yrittäjyyskasvatuksen laajentuvat näköalat. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta, s. 139-160. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia, s. 10–30. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 113. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa P. Arola ja & Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. s. 11-51. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lassila, H. 2008. Yrittäjyyskasvatus sosiaalisen pääoman valossa. Käsitteellinen tarkastelu. Aikuiskasvatus 3, s. 196-205.
- Lay/KTK. 2008. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan strategia 2020. Saatavissa <<http://www.ulapland.fi/?Deptid=27754>> (Luettu 26.4.2009).
- Lay/KTK. 2009. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tieteen ja taiteen vuorovaikutus Pohjoisen opettajankoulutuksen innoittajana – Lapin yliopiston opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivat 2020. Lapin yliopiston opettajankoulutuksen strategia. Hyväksytty Lapin yliopiston hallituksen kokouksessa 25.8.2009.
- Lehtinen, E. 2004. Oppimisympäristöt. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Leinonen, M. 2004. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Leinonen, N. & Partanen, T. & Palviainen, P. 2002. Tiimiakatemia. Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leppävuori, S-L. 1999. Peruskoulun valinnaisuus – oppilaan etu vai yhteinen hyöty? Valinnan perusteiden tarkastelua sekä oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemuksia peruskoulun valinnaisuudesta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leskinen, P.-L. 2000. Yrittäjyyttä etsimässä. Helsinki: Edita.

- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindblom, A. 2004. Käsitteellisiä jäsennyksiä päätöksentekijän kokemaan epävarmuuteen. Sarja Keskustelua ja raportteja 4:2004.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsen. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 2005. Gender and Sector Effects on Finnish Rural Entrepreneurs' Culture: Some Educational Implications. In A. Fayolle, P. Kyrö & J. Uljin (toim.) Entrepreneurship Research in Europe. Outcomes and Perspectives. s. 292-312. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Manninen, J. & Burman, A. & Koivunen, A. & Kuittinen, E. & Luukannel, S. & Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus.
- Marton, F. & Dall'Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of Learning. International Journal of Educational Research. Vol. 19, No. 3, s. 277-300.
- Nuori yritysosaaja Lapista –hankkeet 2005-2006. Tarina lappilaisesta yrittäjästä. Kasvu yrittäjyyteen draaman keinoin –ryhmänohjaajakoulutus. Raportti. Lapin 4 H-piiri ry. 2006. Liite 6.
- Nurmi, K. E. 2004. Yrittäjyyskasvatus tarvitsee vaihtoehtopedagogiikkaa. Esitelmä kasvatustieteen päivillä Jyväskylässä 17.11.2005.
- Nurmi, K. E. 2008. Kuluttajavalituksesta yrittäjyyskasvatukseen –kokemuksia kasvatusajattelun muuttumisesta. Aikuiskasvatus 3, s. 164-171.
- OPM 2004. Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma. Opetusministeriön julkaisu 2004: 18.
- OPM 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisu 2009:7. Saatavissa <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Yrittajyyskasvatuksen_suuntaviivat.html?lang=fi>(luettu 22.4.2009).
- Pakkanen, M. 2004. Dialogisuus opettajaksi kasvamisen haasteena. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. s. 225-240. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Palojärvi, J. 2008. Pk-yrittäjän päätöksenteko. Saatavissa <http://yrittajakoulu.com/yrittajyydenoppia/dokumentit/header.asp?UID=5783&d> (Luettu 10.3.2008).
- Peltonen, H. 2004. Turvallisuus ja hyvinvointi. Teoksessa M-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltonen, K. 2007. Tiimiopetus yrittäjyyskasvatuksen ohjausmenetelmänä. Teoksessa P. Kyrö & H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Tampereen yliopiston

- kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Tampereen yliopisto paino Oy, s. 214-249.
- Pittaway, L. & Cope, J. 2007. Simulating Entrepreneurial Learning. Integrating Experiential and Collaborative Approaches to Learning. Management Learning. Vol. 38, No. 2, s. 211-233.
- PLK 2008. Perusopetuksen laatukriteerit. Väliraportti 31.12.2008. Helsinki: Opetusministeriö.
- Poikela, E. 2006, Kehityskeskustelu oppimisen voimavarana. Puheenaiheita -lehti. Helsinki: Opetushallitus/AiHe -projekti.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. 2001. Opetus vai indoktrinaatio? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Tammi.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Remes, L. 2003. Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 213. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Reunanen, J. 2000. Tieto, tahto ja valta. Tahdonmuodostuksen menetelmä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ristimäki, K. 2001. Yleissivistävän koulun yrittäjyyskasvatus. Vaasan yliopiston julkaisuja. selvityksiä ja raportteja 84. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Ristimäki, K. 2004. Yrittäjyyskasvatus. Helsinki: Yrityssanoma.
- Ruohotie, P. 2005. Kvalifikaatioiden ja koulutuksen kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa T. Varis (toim.) Uusrenessanssi ajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuden kasvaminen, s. 31-50. Helsinki: OKKA-säätiö.
- Sandelin-Benkö, S. & Metsämuuronen, J. 2006. Pehmeän systeemimetodologian perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja, s. 376-413. Helsinki: International Methelp.
- Sarasvathy, S. D. 2007. Empirical Investigations of Effectual Logic: Implications for Strategic Entrepreneurship. Saatavissa <<http://effectuation.org/ftp/Strategic%20Entrepreneurship%20Paper.pdf>> (Luettu 4.1.2008).
- Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Saatavissa <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm28.pdf?lang=fi>>(luettu 20.4.2009).
- Seligman, M. E. P. 1992. Optimistin käsikirja. Suomentanut Irmeli Järnefelt. Helsinki: Otava.

- Senge, P. & Cambron-McCabe, N. & Lucas, T. & Smith, B. & Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Smilor, R. W. 1997. Entrepreneurship: Reflections on a Subversive Activity. *Journal of Business Venturing*. Vol. 12, No. 5, s. 341-346.
- Starck, M. 1996. *Kotkat eivät käytä portaita. Käytännön freinetpedagogiikkaa*. Helsinki: Arator Oy.
- Stähle, P. 1998. Supporting a System's Capacity for Self-renewal. Research Report. University of Helsinki. Department of Teacher Education; 190.
- Stähle, P. 2003. Itseuudistumisen dynamiikka - mikrotason systeeminen tarkastelu. Saatavissa
<http://2.lut.fi/ickm/seminars/2003_09/Itseuudistumisen%20dynamiikka.ppt> (Luettu 16.7. 2008).
- Stähle, P. & Grönroos, M. 2000. *Dynamic Intellectual Capital. Knowledge Management in Theory and Practice*. Helsinki: WSOY.
- Suomen Yrittäjät ry. Saatavissa
<[http://www.yrittajat.fi/sy/home.nsf/0331e840dcd39419c2256c290029ef82/c2256db30028ddcfc2256c1d004d0f19/\\$FILE/SYkoulukalvot.pdf](http://www.yrittajat.fi/sy/home.nsf/0331e840dcd39419c2256c290029ef82/c2256db30028ddcfc2256c1d004d0f19/$FILE/SYkoulukalvot.pdf)> (Luettu 31.8.2008).
- Suomen Yrittäjät 2006. Perustietoa yrittäjyydestä ja yrittäjäkoulutuksesta Suomessa. Saatavissa
<[http://yrittajat.fi/.../c2256db30028ddcfc2256b4f0040e001/\\$FILE/yrittajyyss_koulutus06.pdf](http://yrittajat.fi/.../c2256db30028ddcfc2256b4f0040e001/$FILE/yrittajyyss_koulutus06.pdf)> (Luettu 5.6.2007).
- Tenhunen, A. 2008. Hiljaisen tuen tekoja: Kertomuksia luokanopettajien keinoista mahdollistaa ryhmään kuulumista. *Aikuiskasvatus* 4, s. 288-297.
- Tompuri, H. 2007. Korkeakoulujen henkilöstökoulutus. Teoksessa T. Rautiainen & E. Saari & A. Pruikkonen & H. Tompuri & T. Keskitalo & A-M. Mölläri (toim.) *Laadukkaita sisältöjä ja oppimisen tukea. Lapin korkeakoulujen etä- ja virtuaaliopetuksen kehittämishankkeen kokonaisarviointi*. s. 69-80. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C 16.
- Turpeenniemi, K. 2008. *Siedä olevaa, muuta tulevaa. Hyvinvointialojen opettajien stressin kokeminen*. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Uusikylä, K. 2006. *Koulu oppimisympäristönä*. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä & N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*, Helsinki: Työterveyslaitos, s. 11-28.
- Uusikylä, K. 2007, *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. *Didaktiikan perusteet*. 3.-4. painos. Helsinki: WSOY.
- Vaherva, T. 1999. *Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY.

- Viskari, S. 2004. Rakkaudesta pedagogiikkaan. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- VNA 2001. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. N:o 1435. Annettu Helsingissä 20 päivänä joulukuuta 2001.
- Vuorikoski, M. 2004. Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja. Tampere: CityOffset Oy.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen ja J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.