

TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU  
Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Campus Conexus

# Osallistava pedagogiikka ja opintoihin kiinnittyminen

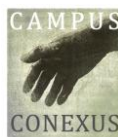
---

Proakatemia

Antero Stenlund

24.12.2011

 TAMPEREEN  
AMMATTIKORKEAKOULU



  
Euroopan unioni  
Euroopan sosiaalirahasto

Vipuvoimaa  
EU:lta  
2007-2013



## Kiitos Sinulle

Aini, Aki, Aleksi, Anna, Anna, Anne, Anne, Antti, Antti, Antti, Ari, Arno, Arttu, Einari, Eino, Ekku, Elina, Elina, Elisa, Elisa, Emmi, Enni, Erno, Erno, Esa, Essi, Harri, Hanna, Hanna, Heidi, Heidi, Henna, Iida, Ilari, Ilkka, Ilpo, Irmeli, Janika, Janne, Janita, Jenni, Johannes, Johanna, Johanna, Jonne, Jonne, Joonas, Joonas, Joonas, Juha, Juho, Juho, Juho, Jukka, Jussi, Juuso, Juuso, Juuso, Kalle, Katri, Katriina, Lauha, Laura, Liisa, Liisa, Liisa, Maija, Maiju, Maria, Maria, Marianne, Marika, Marita, Marjaana, Marketta, Marko, Markus, Martti, Matti, Meri, Mervi, Miia, Miina, Milja, Minna, Mikael, Mikael, Mikko, Mirva, Naomi, Noora, Noora, Pekka, Pekka, Peter, Pia, Päivi, Riikka, Saara-Kaisa, Salla, Sami, Sami, Samu, Satu, Sauli, Sirja, Sonja, Sulevi, Suvi, Suvi-Tuuli, Tanja, Tauno, Teea, Teemu, Tellervo, Terhi, Terhi, Thomas, Tiia, Tiina, Timo, Toni, Toni, Tuomas, Veijo, Vilhelmiina, Ville, Ville ja moni listastani unohtunut,

panoksestasi tähän raporttiin!

Tampereella jouluaattona 2011

Antero Stenlund

# SISÄLLYS

<b>JOHDANTO</b>	<b>4</b>
<b>TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT</b>	<b>5</b>
Tutkimuksen tavoitteet	5
Tutkimuksen organisointi	5
Tutkimusaineistot	5
Aineistolähtöinen jatkuvasti vertaileva analyysi	6
<b>OSALLISTAVA PEDAGOGIIKKA</b>	<b>7</b>
Oppimisen rajaton kaikkiallisuus	8
Oppimisen kontekstuaalisuus ja yhteisöllisyys	9
Osallistuva ja vastuullinen opiskelija	10
Kriittinen reflektio tuottaa oppimista	12
Mielekkään oppimisen kokemus	15
<b>TUTKIMUSTULOKSET</b>	<b>17</b>
Opintoihin kiinnittymisen monet teemat	17
Oppimisen käyttövoimana yhteisöllisyys	17
Oppimisen perusyksikköinä toimivat tiimit	18
Opiskelijavalinnan lähtökohtana on toimiva ryhmä	19
Yhteisön toiminnan perustavana ovat ymmärrettävät arvot	21
Oppimista tuotetaan tuottamalla artefakteja	22
Yhteisölliset oppimismuodot tukevat yksilöllisiä valintoja	24
Oppimista arvioidaan yhteisöllisesti refleктоimalla ja laadullisesti	26
Valmentaja kantaa vastuuta opiskelijoista ja yhteisöstä	27
Työelämäyhteydet kiinnittävät yhteisölliseen prosessiin	28
Käsitys osaamisesta muotoutuu työelämän yhteisöissä	29
<b>TULOSTEN ARVIOINTI</b>	<b>31</b>
Osallisten ja vertaisten suorittama arviointi	31
Läpäisyä ja valmistumisastetta parantavat tekijät	33
Tulosten hyödyntämisen mahdollisuus	35
<b>LÄHTEET</b>	<b>36</b>

## JOHDANTO

Korkeakoulutuksesta käynnissä olevan keskustelun keskiöön ovat nousseet koulutusjärjestelmän rakenteiden uudistaminen ja toiminnan kehittäminen. Niitä perustellaan tarpeella vahvistaa Suomen kilpailukykyä, jossa esteiksi osaltaan tunnistetaan korkeakoulu- ja tutkimuskentän sirpaleisuus, opintojen pitkittyminen ja korkeakoulujen vähäinen kansainvälistyminen. Sivistyspoliittisen ministeriryhmän kannanotto (OKM 2010) toteaa, että ”heikko vetovoima ja läpäisyongelmat eivät luo edellytyksiä alueiden kansainvälisesti kilpailukykyiselle osaamiselle eivätkä houkuttele korkeatasoisia osajia. Vain laadukkaat ja selkeästi profiloituneet korkeakouluyksiköt ovat kansainvälisesti kiinnostavia kumppaneita”. Kannanoton mukaan yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa on vuosittain suoritettu keskimäärin 34.000 tutkintoa, vaikka sisään on otettu 56.000 uutta opiskelijaa: valmistuneiden määrä on siis vain 60,7 % opintonsa aloittaneista.

Korkeakoulutuksen uudistamistyö merkitsee rakenteiden kehittämisen lisäksi ohjaavien rahoitusmallien rakentamista ja käyttöönottoa. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja ammattikorkeakoulujen keskusteluissa esitetyt rahoitusmallit korostavat tutkintojen valmistumista normiajassa ja valmistuneiden työllistymistä opintojensa jälkeen. Läpäisy, valmistumisaste ja työllistyminen noussevat tulevaisuudessa mittareiksi, joihin perustuen toimintaa arvioidaan ja rahoitusta jaetaan ammattikorkeakoulutuksen piirissä. Voidaan arvioida, että mittareita tullaan käyttämään myös oppilaitoksissa puntaroidessa koulutusohjelmien ja niiden osien suorituskykyä, hyödyllisyyttä, tarpeellisuutta ja elinkelpoisuutta. Kaavaillut rahoitusmallit kytkyvät koulutuksen ja työelämän tiiviisti yhteen: koulutusohjelman oikeutus perustuu sen kykyyn tyydyttää työelämän tarpeita.

Korkeakoulutuksen piirissä Tampereen ammattikorkeakoulun yrittäjyyden koulutusohjelma Proakatemia erottuu muista: tilastojen ja koulutusohjelman selvitysten mukaan siellä opintonsa aloittaneista lähes kaikki valmistuvat ajallaan ja myös työllistyvät alansa vaativimpiin tehtäviin välittömästi valmistumisensa jälkeen. Toiminta Proakatemiassa on poikkeuksellisen yhteisöllistä ja opiskelijalähtöistä. Aamulehden (2010) artikkelissa todetaan: ”Ei luentoja, ei tenttejä, ei lukujärjestystä, ei edes luokkahuoneita. Voiko opiskelu olla näin vapaata? Tamperelainen Proakatemia romuttaa käsityksemme oppimisesta ja akateemisuudesta. Onko yrittäjyyden yksikkö ammattikorkeakoulun tarkkailuluokka vai muhiiko siellä suomalaisen innovoinnin laatuaines?” Jyväskylän ammattikorkeakoulun Tiimiakatemiassa toimintamallia kehittänyt Timo Johannes Partanen (2009) toteaa sen syntyneen perinteisen kouluopetuksen kritiikistä: syntyi pyrkimys uudenlaiseen oppimisympäristöön, jonka johtavaksi pedagogiseksi filosofiaksi nousi radikaali sosiaalinen konstruktionismi ja käsitys todellisuuden syntymisestä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Aamulehti 2010).

Campus Conexus (2010) edistää opiskelijoiden kiinnittymistä oppimisen ja asiantuntijuuteen kasvun prosesseihin tuottamalla ja levittämällä tätä tukevaa tietoa oppimisen prosessien ja ympäristöjen kehittämiseksi. Yrittäjyyden koulutusohjelma Proakatemia on projektin tärkeä tutkimuskohde, joka muodostaa oivallisen ympäristön osallistavan pedagogiikan, sen ilmenemismuotojen ja monitahoisten vaikutusten tutkimiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa opiskelijoita oppimisen ja asiantuntijuuteen kasvun prosesseihin kiinnittävistä käytännöistä, joita toiset koulutusohjelmat puolestaan voisivat arvioida ja soveltuvin osin hyödyntää toiminnassaan.

# TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

## Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa niistä Proakatemia toiminnassa vaikuttavista pedagogisista ajattelumalleista ja käytännöistä, joiden ansiosta lähes kaikki siellä opintonsa aloittaneet opiskelijat valmistuvat opinnoille asetettujen normiaikojen puitteissa ja työllistyvät valmistumisensa jälkeen nopeasti oman alansa tehtäviin.

Muista tutkimuksista (Stenlund 2008; 2010; Enkola 2010; Raiskio 2011) nousevien tulosten ja vihjeiden mukaan koulutusohjelmasta valmistumisen ja työllistymisen hyviä tuloksia selittäviä tekijöitä olisivat opiskelijoita osallistava yhteisöllisyys, opiskelijälähtöisyys ja työelämäsuuntautuneisuus. Käsillä olevan tutkimuksen eräänä tarkoituksena olikin testata tutkijan esiymmärrystä, jonka mukaan yhteisöllisyyttä, opiskelijälähtöisyyttä ja työelämäsuuntautuneisuutta korostava osallistava pedagogiikka parantaa valmistumisastetta. Hypoteesi edellyttää luonnollisesti käsitteen ”osallistava pedagogiikka” avaamista ja määrittelyä, koska yleisesti siihen liitetään monia ja jopa ristiriitaisia merkityksiä. Osallistavan pedagogiikan ilmentyminä ovat nousseet esiin esimerkiksi opiskelijälähtöisyys, yhteisöllisyys ja mielekäs oppiminen. Niiden irrottaminen pedagogisesta viitekehyksestään johtaa todennäköisesti heikkoihin oppimistuloksiin tai jopa opiskelijan syrjäytymiseen. Osallistava pedagogiikka muodostaa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, jota kirjallisuuteen perustuen avataan ja käsitellään omassa luvussaan.

## Tutkimuksen organisointi

Lähtökohtana tutkimuksen suorittamiselle oli kohteessa toimivien valmentajien ja opiskelijoiden hyväksyminen. Proakatemia piirissä tutkimuksen tarkoitusta ja tavoitteita pidettiin kiinnostavina ja niiden saavuttamista haluttiin tukea. Käytännössä työ organisoitiin niin, että tutkija oli suoraan yhteydessä tiimeihin ja niiden johtajiin (BL business leader), tiimin valmentaja tuki tätä yhteyttä. Periaatteena oli tutkijan sulautuminen Proakatemia muodostaman yhteisön jäseneksi, sekä toimenpiteiden (tapaamiset, haastattelut, havainnoinnin jne.) sopiminen ja suorittaminen ao. henkilöiden kanssa.

Proakatemia avasi oven toimintaansa apposen auki, mutta tutkijan oli itsensä astuttava ovesta sisään ja heittäytyttävä aktiiviseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen Proakatemia henkilöiden kanssa. Lähestymistapa edellytti tutkijalta Proakatemiassa vallitsevan yhteisöllisyyden hyväksymistä, joka merkitsee aktiivista tilanteisiin tarttumista ja halukkuutta elää niiden hetkissä. Arvioitiin, että ennalta päätettyjen tutkimusasetelmien toteuttaminen olisi sulkenut ulkopuolelleen tai jopa kätkenyt tutkijan ulottumattomiin valtaosan tutkittavan ilmiön kiinnostavimmista ulottuvuuksista. Tutkimusta ei siis organisoitu ennakkoon, vaan se organisoitui tilanteen ja hetken mahdollistamalla tavalla.

## Tutkimusaineistot

Tutkimusaineistoa kerättiin osallistuvan havainnoinnin (etnografia) keinoin, jolloin tutkija osallistui Proakatemia toimintaan koulutusohjelman jäsenenä. Aineistoa kerääntyi tiimien pajoihin ja yhteispajoihin osallistumisesta, pienryhmien työskentelyyn osallis-

tumisesta, satunnaisista keskusteluista valmentajien ja opiskelijoiden kanssa, sähköpostitse suoritetuista ja tietyille henkilöille osoitetuista täydentävistä kyselyistä, sekä myös yksilö- ja ryhmähaastatteluista. Aineiston kerääminen alkoi lokakuussa 2010 ja loppui syyskuussa 2011, tavoitteena oli yhden vuoden pituinen havainnointijakso. Havainnointiin piirissä oli neljä tiimiä, 60 opiskelijaa ja kuusi valmentajaa. Havainnointia ja keskusteluja kertyi 72 tunnin, haastatteluja 26 tunnin ajalta. Tutkimuskustannusten rahoituksen puute, sekä siitä johtuvat rajoitukset havaintojen tallentamisessa ja aineistojen käsittelyssä vaikuttavat tutkimusaineistojen hyödynnettävyyteen.

Aineiston keruun ongelmista johtuvia puutteita korjaa triangulaatio: aineistoja on kerrytetty usealta lähteeltä ja informantilta, usealla eri tavalla ja menetelmällä, jonka lisäksi löydöksiä voidaan verrata muihin tutkimuksiin. Triangulaation lisäksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan varmistaa vertaisarvioinneilla, jonka suorittamiseen osallistuvat tutkimuskohteessa vaikuttavat henkilöt: opiskelijat (tiimien jäsenet ja leaderit, tiimiyrittysten hallitukset), nykyiset ja aikaisemmat kohteessa työskennelleet valmentajat, kohteessa aikaisemmin opiskelleet alumnit ja yhteistyökumppanien edustajat. Erityisen hyödylliseksi ovat osoittautuneet aikaisemmin kohteessa toimineiden, mutta nyt ulkopuolisina sieltä kertyneitä kokemuksiaan tarkastelevien kannanotot. Ulkopuolisuus tuottaa puheisiin ja kannanottoihin perspektiiviä ja kritiikkiä, jotka puolestaan rikastavat tutkimusta.

Tutkimusta varten kerättiin runsaasti jo olevaa tietoa, kirjoituksia ja tutkimuksia Proakatemiaan ja sen kaltaisesta toiminnasta: 1) Johannes Partanen (2009) Välähdyksiä yksilön ja yhteisön oppimisesta, Partus-menetelmän taustateoriat sekä yksilön oppimisen ja tiimioppimisen keskeisimmät työkalut Tiimiakatemiassa, 2) Antero Stenlund (2008) Learning by Doing. Proakatemiaan menetelmän tarkastelua, 3) Minna Enkola (2010) Tiedon jakaminen opiskelijoiden käytäntöyhteisöissä Proakatemiassa, 4) Juha Toivianen (2010) Yrittäjyyspedagogiikka ja opiskelijoiden yrittäjyysvalmiudet, tapaustutkimus TAMK:n Proakatemiasta, 5) Marjut Bragge (2011) Osuuskuntamuotoiset opinnot ja niiden laatutekijöiden arvostus opiskelijoiden silmin, 6) Johanna Raiskio (2011) Valmentajana rikastavassa yhteisössä, 7) Veijo Hämäläinen (2008) ProAkatemian valmentajan käsikirja, 8) Proakatemiaan vuosikirja 2010, sekä 9) Proakatemiaan arvopolku, eli polku yrittäjyyteen, 10) Proakatemiaan toimintaa esittelevä posterit, 11) Proakatemiaan esittelykalvoja, vision kuvaus, opiskelijapalautteiden yhteenvedot, lehtileikkeitä. Käytettävissä oli myös Stenlundin (2010) kokoama opetussuunnittelua koskeva raportti ja sitä varten kerätty rikas ja laaja haastatteluaineisto (n=34), johon sisältyi myös viittauksia Proakatemiaan sekä Proakatemiaan valmentajien ja opiskelijoiden haastatteluja.

### **Aineistolähtöinen jatkuvasti vertaileva analyysi - Grounded Theory**

Tutkimuksessa on käytetty aineistolähtöistä analyysiä, jossa aineiston luokittelu ja analyysi tapahtuvat samalla ja jatkuvasti koko tutkimuksen ajan vertaillen. Analyysi tiivistyy seuraaville tasoille: 1) Avoimella koodauksella (*Open Coding*) synnytetään ensin mahdollisimman rikas käsitteistö, jonka muodostamaa joukkoa edelleen integroidaan kategorioiksi ja alakategorioiksi. 2) Aksiaalisen koodauksen (*Axial Coding*) aikana etsitään kategorioita ja alakategorioita erottavia ja yhdistäviä käsitteitä, joka nostaa tulkinnan ja kategoriat vahvasti käsitteelliselle tasolle. 3) Selektiivinen koodaus (*Selective Coding*) erottelee niistä vertailemalla ydinkategoriat, eli paikallisen opintoihin kiinnittymisen teorian. (ks. Glaser & Strauss 1971; Strauss & Corbin 1990.)

## OSALLISTAVA PEDAGOGIIKKA

Käsitteellisellä tasolla osallistavaa pedagogiikkaa koskevaa ja kehittävää keskustelua on käyty Suomessa ja muualla kauan. Runsaasta ja monivivahteisesta keskustelusta huolimatta osallistavan pedagogiikan käytännöt ovat edelleen epäselvät ja monin eri tavoin ymmärretyt. Esimerkiksi bell hooks (2007) liittyy osallistavan pedagogiikan vapauttavaan kasvatukseen, jossa tasa-arvoiseen ja vastavuoroiseen oppimiseen sitoutunut yhteisö pyrkii olemassa olevien epäkohtien tiedostamiseen ja muuttamiseen. Hän perustelee osallistavaa pedagogiikkaa yhtäältä kasvottoman liukuhinnaopetuksen ja tiedon varastointiin perustuvan oppimiskäsityksen kritiikillä, sekä toisaalta opiskelijoiden ja opettajien valtauttamisella ja riskinottamiseen kannustamisella. Osallistavan pedagogiikan käytännöissä painottuu yhteisöllisyys, vastavuoroinen oppiminen, opettajuus tekemisen luomisena, holistinen ihmiskäsitys ja osallisten sitoutuminen. (bell hooks 2007, 41–53.)

Simmons, Barnard & Fennema (2011) tarkastelevat esseessään osallistavaa pedagogiikkaa kompassina transformatiiviseen oppimiseen. Heidän tarkastelunsa perustuu ajatukseen oppimisesta tietoa luovana reflektiivisenä prosessina, jota voidaan kuvata lähtökohdiltaan epäselvänä ja kulkiessa tarkentuvana matkana. Kirjoittajat esittävät menestyksekkään osallistavan pedagogiikan elementeiksi 1) tehtävien ja aktiviteettien laajan valikoiman ja joustavuuden, 2) tasapainon etsimisen haasteiden ja riskien välillä, sekä 3) kriittisen reflektion kontekstien luomisen. Laaja valikoima ja joustavuus kannustavat opiskelijoita yksilöllisille oppimispoluille, haasteet ja riskit houkuttelevat heitä ylittämään mukavuusalueiden rajat, kriittinen reflektio puolestaan muuttaa opiskelijoiden merkitysperspektiivejä ja synnyttää transformatiivista oppimista. Kaikki tämä edellyttää yhteistyön kontekstia (collaborative context), jossa opettaja ohjaa sekä luo ja ylläpitää oppimisen edellytyksiä. (Simmons, Barnard & Fennema 2011, 88–94.)

Niemi tarkastelee artikkelissaan (2008) ja väitöskirjassaan (2009) osallisuutta koulussa ja osallistavaa pedagogiikkaa, sekä esittelee kehittämiään osallistavia terveystiedon opetusmenetelmiä. Osallisuuteen ja osallistavaan pedagogiikkaan liitetään voimaantumisen ja emansipaatio, jotka ovat myös kriittisen pedagogiikan ja feminismin keskeisiä tavoitteita. Osallistava pedagogiikka nähdäänkin perinteisiä opetuksen ja oppimisen käsityksiä kritisoivana ja murtavana voimana, jonka taustalta löytyy sosiokulttuurinen ja konstruktivinen käsitys opetuksesta ja oppimisesta: oppimisen keskiössä on yhteisö, jonka vuorovaikutteiseen toimintaan opiskelijat on osallistettava tietoa rakentamaan (vrt. em. hooks 2007; Freire 1998). Niemen mukaan osallistavan pedagogiikan tavoitteiden asettamiseen, toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen, sekä oppimisen arviointiin osallistetaan kaikki oppimisprosessin osalliset. Hänen ehdottamansa didaktinen malli kehittää oppijan aktiivisuutta, tiedonhankintataitoja, ongelmanratkaisukykyä, kriittistä ajattelua ja itseilmaisua. Tärkeätä on synnyttää oivalluksia, kivoja kokemuksia, vilkasta keskustelua ja linkkejä oppijoiden elämään. (Niemi 2008, 121–147; 2009.)

Osallistava pedagogiikka 1) tunnistaa ja tunnustaa perinteiset rajat ylittävän ja laajenevan oppimisen kaikkiallisuuden, 2) ymmärtää yhteisöllisyyden merkityksen oppimisessa, 3) hyväksyy opiskelijan tavoitteet ja lähtökohdat, sekä painottaa opiskelijan omaa työtä ja vastuuta oppimisessa, 4) hyödyntää merkitysperspektiivejä muuttavaa kriittistä reflektiota ja kehittävää arviointia oppimisen lähteenä, sekä 5) mahdollistaa mielek-



kääksi koetun oppimisen opintoihin kiinnittävänä tekijänä. Seuraavassa tarkastellaan edellä mainittuun luetteloon sisältyviä osallistavan pedagogiikan ulottuvuuksia yhdistettyinä osallistamisen teemaan. Tämä ehkä osaltaan auttaa määrittelemään osallistavan pedagogiikan käsitettä ja sisältöä.

### **Oppimisen rajaton kaikkiallisuus**

Perinteisesti oppiminen on jaoteltu formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin. *Formaali* oppiminen yhdistetään institutionaalisissa koulutusorganisaatioissa ja ”virallisen” koulutusjärjestelmän piirissä tapahtuvaan opiskeluun, jolla tavoitellaan ammatillista pätevöitymistä tai tutkintoa. *Nonformaali* oppiminen puolestaan tapahtuu koulutusjärjestelmän ulkopuolella, mutta kuitenkin suunniteltuna ja organisoituna. Nonformaali oppiminen toteutuu esimerkiksi harrastus- ja järjestötoiminnan sekä erilaisten organisaatioiden henkilöstökoulutusten piirissä: tavoitteena voi olla kiinnostuksen tyydyttäminen, osaamisen parantaminen tai tiettyyn toimintaan liittyvän pätevyyden hankinta, jotka eivät kuitenkaan tuota tutkintoa sinänsä. *Informaali* oppiminen sitä vastoin viittaa epäviralliseen, suunnittelemattomaan ja improvisoivaan arkioppimiseen, mutta myös tavoitteelliseen tai satunnaiseen itseopiskeluun, sekä esimerkiksi kokemuksen ja jäljittelyn tuottamaan oppimiseen. (ks. Kajanto & Tuomisto 1994.)

Cofer (2000) esittää formaalia ja nonformaalia sekä informaalia oppimista erottaviksi tekijäksi oppimisen päämäärien ja tavoitteiden asettamisen: formaalin ja nonformaalin oppimisen tavoitteita kontrolloi organisaatio, informaalin oppimisen tavoitteita puolestaan oppija itse. Good & Brophy (1980) korostavat oppimisen tavoitteellisuutta tai satumanvaraisuutta, joka puolestaan nostaa jokaisella oppimisen alueella (formaali, nonformaali, informaali) esiin oppijan tietoisuuden oppimisen tarpeista ja itseohjautuvuuden tarpeiden täyttämässä. Oppimisen keskiössä on siis oppija ja hänen oppimistaan koskevat valintansa. Tutkimukset osoittavatkin yksilön formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen yhdistyvän kokonaisuudeksi, jossa oppimisen alueet ovat vaikeasti erotettavissa (ks. esim. McGivney 1999; Colley et al. 2002). Tärkeää oppimista ei tapahdu pelkästään formaalin oppimisen piirissä (vrt. Papert 1993). Cross (2003) puolestaan esittää formaalin oppimisen ja sen sitomien voimavarojen epäsuhtaan: koulutusjärjestelmän piirissä toteutettava formaali oppiminen sitoo peräti 80 % oppimiseen käytettävistä voimavaroista, mutta tuottaa vain 20 % oppimisesta. Tämä synnyttää väistämättä idean, jossa perinteisesti formaaliin oppimiseen keskittyneen koulutusjärjestelmän pitää ja kannattaa hyödyntää myös nonformaalin ja informaalin oppimisen mahdollisuus.

Suomalaiseen koulutusjärjestelmään sisältyvät toisen asteen ammatilliset näyttötutkinnot merkitsevät vahvaa kannanottoa oppimisen kaikkiallisuuden tunnistamisessa ja tunnustamisessa: tutkintojen suorittaminen ja tutkintotodistuksen saaminen on riippumaton näytöllä osoitettavan ammattitaidon hankkimisen tavasta (OPH 2011). Osaaminen voi kertyä työkokemuksen, opintojen tai muun toiminnan, esimerkiksi harrastuksien, kautta. Tutkinnon edellyttämä osaaminen voidaan siis hankkia formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen keinoin. Osaamisen hankintaa ei myöskään ole sidottu tiettyyn menettelyyn, aikaan tai paikkaan: oppiminen ymmärretään kaikkialla ja jatkuvasti tapahtuvaksi prosessiksi, joka ulottuu yli formaalin oppimisen rajojen kaikkiin oppimista ja tiedon tuottamista edistäviin ympäristöihin, ajankohtiin ja välineisiin. Oppimisen kaikkiallisuutta korostava ajattelu vahvistuu ammatillisessa koulutuksessa, myös am-

mattikorkeakouluissa. Tärkeä vaikuttaja tähän on kiihtyvä ja jatkuva muutos, jonka ajureita ja ilmentymiä ovat esimerkiksi globalisaation vahva eteneminen, internetin ja sosiaalisen median käytön lisääntyminen, saavutettavissa olevan tiedon määrän jatkuvasti lisääntyvä ja kiihtyvä kasvu, tekniikan ja käytettävien teknologioiden kehittyminen ja väestön piirissä tapahtuvat paikalliset ja yleiset demografiset muutokset.

Osallistava pedagogiikka hyödyntää oppimisen rajatonta kaikkiallisuutta, joka kuitenkin asettaa oppilaitokselle, opettajalle ja opiskelijalle pedagogisia vaatimuksia. Keskeisin haaste koskee formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen kokoamista oppimisen kokonaisuudeksi sekä tämän hyödyntämistä. Oppilaitoksen on siis huolehdittava nonformaalin ja informaalin oppimisen liittämisestä osaksi perinteistä formaalia oppimista. Tällöin pedagogiikasta muodostuu perinteisiä formaalin oppimisen rajoja ylittävää opettamisen ja oppimisen kaikkiallisuuden pedagogiikkaa. Samalla yksilön oppimista tukeva yhteisö tietoinen ja voimavaroineen laajenee formaalin oppimisen ja oppilaitoksen rajat ylittäen, usein yksilöä motivoiville ja hänen voimavarojaan lisääville alueille.

### **Oppimisen kontekstuaalisuus ja yhteisöllisyys**

Oppimisen kaikkiallisuus nostaa esiin kontekstuaalisuuden ja yhteisöllisyyden: oppiminen perustuu kehittyvän yksilön vuorovaikutukseen ympäristönsä ja aikansa ilmiöiden, tapahtumien ja myös muiden yksilöiden kanssa. Esimerkiksi Bronfenbrenner (1979) tarkasteli ihmisen kehittymisen ja ympäristön suhdetta ekologisten järjestelmien teoriasaan, joka selittää yksilön kehittymistä ja sosialisatiota yhteisönsä jäseneksi. Hän määrittelee kehittymisen ( $D$ ) henkilön ( $P$ ) ja ympäristön ( $E$ ) vuorovaikutuksen funktioksi, joka havaitaan tietyllä hetkellä ( $t$ ) ja on syntynyt tietyn ajan ( $t-p$ ) kestäneessä vuorovaikutuksen prosessissa:  $D_t = f_{(t-p)}(PE)_{(t-p)}$ . (Bronfenbrenner 1979.) Kaavassa yksilöiden välinen vuorovaikutus, kuten myös kasvatus, koulutus ja opetus ovat ympäristössä vaikuttavia muuttujia ( $E$ ), oppiminen puolestaan yksilön kehittymistä ( $D$ ). Toisin sanoen kehittyminen ei ole edes mahdollista ilman oppivan yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Tämä puolestaan nostaa keskeiseksi oppimisen edistämisen keinoksi ympäristöissä sijaitseviin lukuisiin ja monitasoisiiin muuttujiin vaikuttamisen.

Ekologisten järjestelmien teoria määrittää viisi vuorovaikutteista ja kerroksittain sijaitsevaa systeemiä: *Mikrosysteemi* käsittää erilaiset ja useat lähiympäristöt, joihin yksilöllä on välitön vuorovaikutus ja aktiivinen osallisuus. *Mesosysteemi* viittaa mikroympäristöjen väliseen vuorovaikutukseen, jossa samansuuntainen vuorovaikutus tukee ja erisuuntainen estää oppimista ja sosialisatiota. *Eksosysteemi* käsittää yksilön välittömään ympäristöön vaikuttavat sekä toimintaa siellä ohjaavat ja tukevat sosiaaliset rakenteet. *Makrosysteemi* yhdistyy systeemien piirissä toimintaa ohjaaviin kulttuurisiin malleihin, tapoihin, normeihin ja arvostuksiin. (ks. Bronfenbrenner 1979; 2002.) *Kronosysteemi* sitoo muut systeemit aikaan, usein myös kehitykseen, muutokseen, siirtymäaikaan ja elämänsäkaareen (ks. Sage 1998; Bronfenbrenner 1989). Systeemit paljastavat oppimisen lähteiksi ja tiloiksi yksilöllisen ja paikallisen sekä yhteisöllisen ja yleisen kontekstin.

Oppimista kuvataan vertauskuvilla, joista ensimmäinen yhdistää oppimisen tiedonhankintaan ja toinen osallistumiseen (Sfard 1998; Wenger 1998; Lave & Wenger 1991). *Tiedonhankintavertauskuvan* mukaan ihmisen mieli on varasto tai säiliö, jonne taltioidaan tiedonlähteitä suoraan edustavia tai oppijan itsensä rakentamia tietorakenteita. Täl-

löin ongelmaksi muodostuu rituaalinomainen ja pintasuuntautunut oppiminen, jolloin opiskellun sisällön ymmärtäminen jää pinnalliseksi tai vaillinaiseksi ja muistaminen lyhytkestoiseksi. *Osallistumisvertauskuva* puolestaan ymmärtää oppimisen sosiaalistumisen ja yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi kasvamisen prosessina, jossa yhteisön voimavaroja hyödyntäen opitaan sen normeja, toimintaa ja vuorovaikutusta koskevia yhteisesti sovittuja käytäntöjä (esim. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Osallistumisvertauskuva liittää oppimisen *käytäntöyhteisöihin (community of practice)*, joiden jäsenet jakavat yhteisen toiminnan tarkoituksen ja tavoitteen, harjoittavat vastavuoroista yhteistyötä ja toimintaa, sekä jakavat yhteistä tarkoitusta ja toimintaa täyttävän ja lisääntyvän aineellisen ja aineettoman välineistön (vrt. Wenger 1998). Käytäntöyhteisö esineellistää kokemuksiin ja toimintakäytänteitään ulkoiseen ja kommunikoitavaan muotoon sekä yhteisön käytännöllistä puolta edustaviksi käsitteellisiksi tai materiaalisiksi objekteiksi. Tällaiseen ajattelun ja toiminnan prosessit yhdistävään osallistumisen ja esineellistymisen dialektiikkaan voidaan vaivatta liittää sekä asteittain syvenevän osallistumisen ja asiantuntijuuden että tuottamalla oppimisen ulottuvuudet.

Hakkarainen (2000) ei sulje tiedonhankintavertauskuvaan oppimisen ulkopuolelle, vaan haluaa täydentää sillä osallistumisvertauskuvan mukaista oppimista: kuitenkin oppimisen ja sosialisoinnin onnistumista voidaan ratkaisevasti parantaa vain ymmärrystä tuottavaa ja identiteettiä rakentavaa osallistumista ja verkostoitumista hyödyntämällä. Asiantuntijat korostavat pitkäaikaista osallistumista asiantuntijakulttuurin tietoon korkeatasoisen osaamisen saavuttamisen ehtona (ks. esim. Hakkarainen et al. 1999; Ericsson & Lehman 1996; Ericsson & Charness 1994). Wenger (1998) puolestaan toteaa tämän kaltaisten käytäntöyhteisöjen synnyttävän paikallisia tapoja, joilla vastataan ympäristön vaatimuksiin ja selvittää niistä mielekkäillä tai kohtuullisilla ponnistuksilla. Oppiminen on mitä suurimmassa määrin osallistumisvertauskuvan tarkoittamaa yhteisöllistä toimintaa, josta huolimatta koulutuskulttuurimme antaa tiedonhankintavertauskuvalle hallitsevan roolin oppimista koskevissa puheissa (ks. Hakkarainen 2000, 86).

Osallistava pedagogiikka tunnistaa kontekstuaalisuuden ja yhteisöllisyyden merkitykset, sekä hyödyntää niitä oppimista tukevilla pedagogisilla ratkaisuisilla. Opiskelijat voivat esimerkiksi muodostaa paikallisissa ja yleisissä konteksteissa toimivine verkostoinneen käytäntöyhteisöjä, jotka havainnoivat, refleктоivat ja ratkaisevat kontekstien generoimia kehittämishaasteita ja ongelmia. Olennaista on yhteisen tarkoituksen ja tavoitteen, vastavuoroisen yhteistyön ja toiminnan, sekä lisääntyvän aineellisen ja aineettoman välineistön synnyttäminen. Näin luodaan edellytykset opiskelijoiden motivoitumiselle ja oppimista synnyttävälle osallistumisen ja esineellistämisen dialektiikalle.

### **Osallistuva ja vastuullinen opiskelija**

Opiskelijälähtöisyyteen viitataan nykyisessä suomalaisessa pedagogisessa puheessa paljon, se tuntuu jopa nousseen koulutuksen ja oppimisen kaikki ongelmat ratkaisevan mantran asemaan. Tästä huolimatta käsitteen sisällöstä vallitsee erilaisia käsityksiä ja useampi opiskelijälähtöisyyttä esityksissään korostava oppilaitos tai opettaja ei todellisuudessa toimi lainkaan opiskelijälähtöisesti (ks. esim. Lea et al. 2003, 322). Opiskelijälähtöisyyspuheissa nostetaan usein esiin myös oppimiskeskisyys, opiskelijakeskyys ja mielekäs oppiminen, sekä opiskelijan työskentely ja vastuu opettajan työskentelyn ja vastuun sijasta. Taustalla vaikuttavat opiskelijoihin kohdistuvat itsenäisyyden, omavas-

tuun ja itseohjautuvuuden vaatimukset, jotka riittävän ohjauksen puuttuessa saattavat kuitenkin johtaa opiskelijan yksinohjautuvuuteen, erakoitumiseen ja turhautumiseen, sekä edelleen opinnoista syrjäytymiseen (ks. Malinen 2000; Puolimatka 2002). Opiskelijälähtöisyys ei olekaan pedagoginen temppu tai ratkaisu, vaan hyvällä ohjauksella saavutettava päämäärä. Lisäksi opiskelijälähtöisyyden tavoittelu muuttaa vääjäämättä opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, joten opiskelijälähtöisyyden olemusta koskevan ymmärryksen puuttuminen tai vahvistaminen ei ole oppilaitoksenkaan kannalta yhdentekevä asia. Mitä siis opiskelijälähtöisyys on?

Kember (1997) esittää kaksi toisistaan poikkeavaa peruskäsitystä opettamiseen: yhtäältä opettaminen voi olla opettajakeskeistä sekä suuntautua opiskeltavien sisältöjen välittämiseen opiskelijoille; toisaalta opettaminen voi perustua opiskelijakeskeisyyteen, mikä puolestaan korostaa opiskelijan itsensä työskentelyä ja oppimista. Opiskelijakeskeisyyden perusteet tukeutuvat ajatuksiin, joita useat kirjoittajat ja kasvatustieteilijät ovat esittäneet: esimerkkeinä voidaan mainita Dewey, Rogers, Piaget, Knowles ja Revans. Keskeinen peruste opiskelijakeskeisyydelle on käsitys siitä, että tiedon ja sille perustuvan osaamisensa konstruoi vain opiskelija itse ja tätä oppimisen prosessia opettaja voi tukea parhaiten vain ohjaajana eikä opiskeltavan tiedon esittäjänä. Burnard (1999, 244) korostaa opiskelijan tekemiä valintoja: opiskelija ei pelkästään valitse mitä opiskelee, vaan myös miten ja miksi opiskelee. Opiskelijan itsensä tekemät valinnat perustuvat siihen, minkä hän kokee olevan itselleen merkityksellistä ja tarkoituksenmukaista. Näin ollen oppiminenkin perustuu opiskelijan itsensä tärkeiksi mieltämiin, ei opettajan asettamiin tavoitteisiin (ks. esim. Harden & Crosby 2000, 335). Opiskelijan itsensä toimesta tapahtuva tiedon ja osaamisen konstruointi, valinnat ja tavoitteiden asettaminen korostavat opiskelijan tekemistä ja asemaa opiskelussa.

Laajemman näkökulman tavoittamiseksi voidaan esittää alan kirjallisuudessa esiintyviä opiskelijakeskeisen oppimisen periaatteita: luotetaan aktiiviseen oppimiseen passiivista enemmän, painotetaan syvää oppimista ja ymmärtämistä, korostetaan opiskelijan omaa vastuullisuutta ja velvollisuutta sekä autonomian tajua, tunnustetaan ja hyväksytään opettajan ja opiskelijan välinen keskinäinen riippuvuus, hyväksytään keskinäinen kunnioitus opettajan ja opiskelijan välistä suhdetta hallitsevaksi, ja hyväksytään refleksiivisyys opettamisen ja oppimisen lähtökohdaksi (esim. Gibbs 1995; vrt. Lea et al. 2003, 322). Brandes & Ginnis (1986) listaavat opiskelijakeskeisen opetuksen pääperiaatteiksi 1) oppijan täyden vastuullisuuden omasta oppimisestaan, 2) osallistumisen ja osallisuuden välttämättömyyden oppimisessa, 3) oppijoiden keskinäisissä suhteissa korostettavan tasa-arvon, kasvun edistämisen ja kehittymisen, 4) opettajan muuttumisen oppimisen mahdollistajaksi ja voimavaraksi, 5) oppijan omien kokemusten yhdistämisen oppimiseen sekä 6) oppijan ja oppimiskokemuksen tuloksen erottamisen.

Postareff & Lindblom-Ylänne (2008; ks. myös Hyppönen & Lindén 2009, 12–15) vertaavat oppimislähtöisyyttä ja sisältölähtöisyyttä opettamisen lähestymistapoina. Vertailussa ulottuvuuksina ovat opetusprosessi, oppimisympäristö, käsityksen oppimisesta ja pedagoginen kehittyminen. Oppimislähtöisen opetuksen suunnittelussa huomioidaan opiskelijoiden tarpeet, aikaisempi tieto ja odotukset. Opiskelijat osallistuvat suunnitteluun. Oppimislähtöisessä opetuksessa käytetään aktiivisia menetelmiä, joiden avulla tieto rakennetaan vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden kriittisyys ja aktiivisuus sallitaan, niihin jopa kannustetaan. Arvioinnin kohteena on ymmärryksen

syvyys, jonka selvittämisessä käytetään monipuolisia menetelmiä. Opiskelijat vastaavat itse oppimisestaan, joka ”on oivaltamista, soveltamista, näkemysten kehittämistä, kriittistä ajattelua ja syvällistä ymmärtämistä” ja opiskelijoiden oman näkemyksen rakentamisen prosessi. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 113–114.)

Tuomola-Karp (2005) puolestaan on tutkinut opiskelijälähtöisyyttä kansanopiston opettajien rakentamana. Opettajien puheissa esiin nousivat opiskelijan autonomian ja tahdonvaltaisuuden kunnioitus, opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan, opiskelijan toimintaympäristön ja tarpeiden huomioiminen opetuksen perustana, koulutuksen relevanssi ja käyttökelpoisuus opiskelijan toimintaympäristössä, sekä opiskelijan kokemusten ja opettajan asiantuntemuksen välinen dialogi. Nämä nostavat opettajuuden kovaksi ytimeksi ja erityisyydeksi kyvyn tuottaa uusia tulkintarakenteita, sekä tehtäväksi jatkuvaan oppimiseen innostamisen ja ohjaamisen sekä opiskelijan valtaistamisen.

Opiskelijälähtöisyyden, opiskelijakeskeisyyden ja oppimiskeskeisyyden käsitteet nostavat esiin opiskelijan position suhteessa oppimisympäristöönsä ja siellä toimintaa sääteleviin moninaisiin asioihin ja toimijoihin. Postitio ei ole absoluuttinen ja staattinen, vaan relatiivinen ja dynaaminen. Oppimisessa korostuu opiskelijan ja kontekstin vuorovaikutus, jossa opiskelijälähtöisyys on oppimista tuottava pedagoginen strategia ja lähestymistapa, ei vaatimukseen perustuva temppu. Opiskelijälähtöisyyden arvioimiseksi voidaan esittää seuraavat kysymykset: 1) Missä määrin opiskelijalla on valtaa ja vastuuta omaa oppimistaan koskevien yksilöllisten ratkaisujen suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen? 2) Missä määrin opiskelijan sisäisen motivaation, yksilöllisen intention ja volition sallitaan purkautua opiskelijan aktiivisuudeksi opiskelun suunnittelussa, toteutuksessa ja kehittämisessä? 3) Missä määrin opiskelijaa kiinnostavan ja hänelle tarpeellisen kontekstin sekä kontekstista johtuvien ehtojen ja mahdollisuuksien annetaan ohjata opiskelun suunnittelua, toteutusta ja kehittämistä?

Opiskelijälähtöisyys painottaa opiskelijan omaa osallisuutta, vapautta ja vastuuta oppimisensa lähtökohtien pohdinnassa, tavoiteasetannassa, suunnittelussa, toteutuksessa ja onnistumisen arvioinnissa. Tällöin oppiminen palvelee opiskelijan omien lähtökohtien ja odotusten täyttymistä, se koetaan opiskelijälähtöiseksi ja opiskelijan kannalta mielekkääksi. Osallistava pedagogiikka puolestaan tunnistaa ja tunnustaa opiskelijälähtöisyyden merkityksen sekä painottaa sitä pedagogisissa ratkaisuissaan.

### **Kriittinen reflektio tuottaa oppimista**

McClelland (1961) määritteli saavuttamisen tarpeen (NAch): hänen mukaansa saavuttamisen tarve ilmenee yksilön jo lapsuudessa kehittyneenä haluna jatkuvasti parantaa toimintaansa, ylittää tavanomainen ja saavuttaa jotakin tärkeää. Saavuttamisen tarpeeseen liittyy halu suoritusten ja toiminnan arviointiin ja parantamiseen nopean ja välittömän palautteen perusteella (McClelland 1961), jota tapahtuu ennen ja jälkeen suorituksen sekä myös sen aikana (Sagie & Elizur 1999). Saavuttamisen tarve yhdistyy nykyisiin käsityksiin yksilön toimintaa käynnistävästä, ylläpitävästä, suuntaavasta ja ohjaavasta sisäisestä motivaatiosta.

Rotter (1966) puolestaan kehitti käsitteen toiminnan hallinnan keskuksesta (LOC) osana laajempaa sosiaalisen oppimisen teoriaansa. Teorian mukaan yksilö ymmärtää kohta-

lonsa hallinnan olevan joko itsellään tai ulkopuolisella, jolloin myös hallinnan keskus käsitetään joko sisäiseksi tai ulkoiseksi: itseohjautuvuuteen yhdistetään sisäinen hallinnan keskus, jonka yksilö kokee vapautena päättää omista asioistaan. Huomattakoon, että teoriassaan Rotter (1966) korostaa yksilön reaktioita ympäristön asettamiin ehtoihin, ei yksilöön liitettäviä piirteitä (Chell 1985, 47; 2008, 98). Tutkimuksilla osoitetaan myös, että yksilön suhde ympäristöönsä ja sen muutokseen vaikuttaa vahvasti tunteeseen oman toiminnan hallinnan keskuksen sijainnista (ks. esim. Chell 2008, 99).

Tutkijat esittävät yleisesti alttiuden riskin ottamiseen (RTP) erääksi yksilöiden toimintaa ja valintoja erottavaksi tekijäksi (ks. esim. McClelland 1961; Kilby 1971; Palmer 1971; Brockhaus 1982). Esiin nousee myös riskien arviointi, mikä ilmenee esimerkiksi laskelmoitujen riskien ottamisena (Timmons et al. 1985), riskien välttelynä ja ennen päätöstä tai sen jälkeen tapahtuvana riskien hallintana (Miner & Raju 2004). Riskin ottamiseen liitetäänkin saavutettavissa olevan hyödyn, sekä riskin todennäköisyyden ja seurausten arviointi, mikä puolestaan muokkaa riskin ottamisen halua. Riskinottamisen alttiudesta (RTP) saadaan piirreoteoreettisissa tutkimuksissa hyvin ristiriitaisia tuloksia (ks. Chell 2008, 109), johon todennäköinen syy on yksilöiden reflektointi kontekstien muuttuviin ja erilaistuviin dynaamisiin ehtoihin, eikä yksilöiden piirteiden staattiset erot.

Piirreoteoreettisissa tutkimusasetelmissä saavuttamisen tarve (NAch), käsitys kontrollikeskuksen sijainnista (LOC) ja alttius riskin ottamiseen (RTP) ymmärretään yksilöiden persoonallisuuden piirteinä. Niiden uskotaan olevan perittyjä tai hankittuja, aina jollakin tapaa yksilön lähipiirin tuottamia ja henkilökohtaisia. Kuitenkin erityisesti yrittäjyystutkimuksen piirissä on todettu yksilöiden piirteisiin perustuvan lähestymistavan tuottavan hyvin ristiriitaisia tuloksia: esimerkiksi Chell (2008) on tehnyt laajan ja kattavan meta-tutkimuksen, jossa tarkastellaan yrittäjämäistä persoonallisuutta sosiaalisena konstruktiona ja todetaan piirreoteoreettisten tutkimusten ristiriitaiset tulokset edellä mainituilla alueilla. Tämä johtaa päätelmään, että kysymys ei olisikaan yksilöihin liitettävissä olevista piirteistä tai ominaisuuksista, vaan reflektointiin tarjoutuvista mahdollisuuksista ja kohteista. Tärkeätä onkin yksilön suhde kontekstiinsa ja tähän suhteeseen liittyvä reflektiivisyys. Tässä dynaamisessa suhteessa esimerkkinä käytetyt NAch, LOC ja RTP saavat reflektoinnin tuloksena samallakin yksilöllä muuttuvia sisältöjä ja merkityksiä riippuen kontekstin kulloinkin tarjoamista ehdoista ja mahdollisuuksista.

Mezirow (1998, 9) esittää reflektion tarkoitukseksi 1) toiminnan ohjaamisen, 2) tuntemattoman jäsentämisen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, sekä 3) aikaisemman tiedon perusteiden uudelleen arvioinnin. Reflektion perustana puolestaan on aina yksilön kokemus, jota selvittelemällä yksilö tavoittelee uudenlaista ymmärtämistä ja arviointien muuttamista (Boud, Keogh & Walker 1985, 3). Reflektio on tarpeen yksilön oppimisessa ja kompetenssien rakentamisessa (Mezirow 1998). Oppimisessa korostuukin reflektion ja toiminnan välitön ja dialektinen suhde, mikä puolestaan on yhtäältä kaiken merkityksen antamisen ja kokemuksen ymmärtämisen sekä toisaalta päätöksenteon ja ongelmanratkaisun edellytys (vrt. Mezirow 1998, 17–37). Reflektio on oppimisen lähde.

Kolb (1984) korostaa suositussa kokemuksellisen oppimisen mallissaan toiminnan synnyttämän konkreettisen kokemuksen jälkikäteistä reflektiota (reflection on action), jota Mezirow (1998, 23) kritisoi toiminnan ja reflektion asettamisesta toistensa vastakohtiksi. Boud, Keogh & Walker (1985) määrittävät reflektoinnin aktiiviseksi, tavoitteelliseksi

tunteetkin tunnistavaksi toiminnaksi, jota tapahtuu valmistauduttaessa, toiminnassa ja kokemusten käsittelyssä. Schön (1987) jaottelee reflektion toiminnan aikaiseen (in action) ja toiminnan jälkeiseen (on action). McAlpine et al. (1999) lisäävät reflektion ulottuvuudeksi myös tulevaisuuden (for action). Reflektointia suoritetaan siis toimintaan valmistauduttaessa (*reflection for action*), toiminnan suorituksen aikana (*reflection in action*) ja suorituksen jälkeen (*reflection on action*) (Lähteenmäki 2005, 19–20; Poikela 2005, 24–25). Tämä voidaan vaivatta yhdistää ajatuksiin, joita saavuttamisen tarvetta, toiminnan kontrollikeskusta ja riskin ottamisen alttiutta määritelleet tutkijat (esim. McClelland 1961; Rotter 1966; Miner & Raju 2004; Chell 2008) esittävät: tosin reflektion sijasta he käyttävät reflektioon viittaavia muita ilmaisuja kuten reaktio, arviointi, palaute, tarkastelu ja ennakointi jne.

Aikamme jatkuvassa ja kiihtyvässä muutoksessa esiin on noussut *the Enterprising Self*, omasta kilpailukyvystään ja menestymisestään vastuun ottava aktiivinen yksilö. Tällaisen yksilön elämä ja toiminta vertautuu yrittäjyyteen, joka korostaa toiminnan ja reflektion tulevaisuuteen suuntautuvaa ulottuvuutta. Yrittäjyystutkimuksen klassikko Peter Schumpeter (ks. 1934; 1942; 1947) määritteli yrittäjyyden muita tuotannonkijöitä luovalla tavalla yhdisteleväksi supertuotannonkijäksi. Hän kuvaa tällaista toimintaa käsitteellä ”luova tuho”, joka kehittää yhteiskuntaa kyseenalaistamalla ja tuhoamalla vanhoja rakenteita. Vanhaa kyseenalaistavan ja uutta luovan idea yhdistyy kriittisen reflektion käsitteeseen. Mezirowin (1998) mukaan perusteellinen inhimillinen muutos tapahtuu kriittisen reflektion ja siitä johtuvan tapahtuvan merkitysperspektiivien ja skeemojen uudistumisen kautta. Kriittinen reflektio merkitsee yksilön ja inhimillisen toiminnan ja elämän perusolettamusten kyseenalaistamista ja uudistamista. Se puolestaan on edellytys selviämislle ja menestymislle postmodernin jatkuvasti kiihtyvässä muutoksessa. Esiin nousee kriittisesti refleктоiva yksilö (the Enterprising Self), joka aktiivisesti hyödyntää muutosta esimerkiksi vaihtamalla ammattiaan useita kertoja elämänsä aikana, päivittämällä osaamistaan jatkuvasti kilpailukykyisemmäksi ja synnyttämällä jatkuvasti muutoksen virrasta uusia menestymisen mahdollisuuksia itselleen.

Atjonen (2005; 2007) korostaa arvioinnin ja palautteen kehittävää vaikutusta: arvioinnin tarkoitus voi olla 1) tilivelvollisuus, 2) tiedontarve tai 3) kehittäminen. Ensimmäinen korostaa mitatun ja toivotun suorituksen eroa eli oppimisen arviointia, joka yleensä todetaan opiskelijan suorituksen jälkeen (feedback). Toinen viittaa opintoja tukevaan ohjaamiseen, joka rakentaa ja kehittää toimijuutta antamalla tietoa tarpeellisesta etenemisen suunnasta ja tavasta. Kolmas yhdistyy tulevaisuuteen suuntautuvaan kehittämiseen (feedforward), missä hyödynnetään monia arvioinnin menetelmiä ja arvioivia tahoja, annetaan opiskelijalle itselleen ääni ja oikeus arviointiin, sekä mikä kattaa koko prosessin. Arviointi kehittämistä varten on luonteeltaan reflektioon kannustavaa ja kriittistä reflektiota hyödyntävää, sekä opiskelijaa tähän arvioinnin prosessiin osallistavaa.

Osallistava pedagogiikka tunnistaa kriittisen reflektion oppimisen perustaksi, sekä hyödyntää reflektiota menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden tarkastelussa ja arvioinnissa osallistaen opiskelijan tähän prosessiin. Osallistava pedagogiikka ymmärtää kriittisen reflektion välineeksi, jolla yksilö rakentaa ja uudistaa omaa kilpailukykyään postmodernin jatkuvassa muutoksessa. Tällöin oppimisessa keskeiseksi kysymykseksi nousevat järjestelyt, joilla mahdollistetaan kriittinen reflektio, kehittävä arviointi ja tulevaisuuteen suuntautuminen. Kriittinen reflektio merkitsee syvää osallistumista.

## Mielekkään oppimisen kokemus

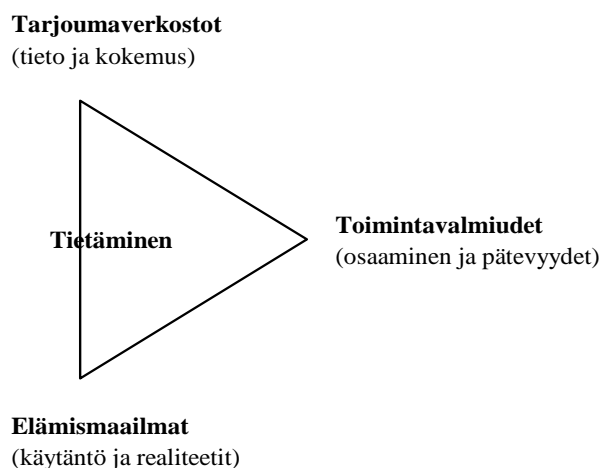
Ausubel (1968) tekee mielekkään oppimisen teoriassaan selkeän eron ulkooppimisen ja mielekkään oppimisen välillä. Ensimmäisessä uusi tieto säilötään sellaisenaan sattumanvaraisesti ja jäsentymättömänä suoraan opiskelijan kognitiiviseen struktuuriin, jolloin tiedon hyödyntäminen edellyttää sen muistamista ulkoa. Toisessa uusi tieto yhdistetään harkitusti opiskelijan kognitiivisessa struktuurissa jo esiintyviin aikaisempiin tietoihin, jolloin sitä ei tarvitse muistaa ulkoa. Novak (2002) viittaa Ausubelin kirjoituksiin ja esittää tiedon organisoituvan yksilön kognitiivisiin struktuureihin erityisten käsitehierarkioiden muotoon, joita on mahdollista kuvata käsitekarttoja käyttäen. Oppiaineilla on tämän käsityksen mukaan looginen struktuurinsa, jota opetustilanteen tulee välittää opiskelijalle. Mielekkään oppimisen alkuperäinen teoreettinen perusta koostuu siis kognitiivisten struktuurien rakentumisesta ja organisoitumisesta koskevista käsityksistä ja kuvauksista, joiden hyödyntämisellä voidaan edistää opiskelijan kykyä omaksua, ymmärtää ja hyödyntää tietoa (vrt. esim. Ausubel 1968; Kester et al. 2001; Novak 2002).

Jonassen et al. (1999) taas esittää mielekkään oppimisen yhdistyvän opiskelijan kokemukseen oman elämäntilanteensa kannalta keskeisten, hyödyllisten ja todellisten asioiden tutkimiseen ja ongelmien ratkaisemisiin. Näkökulmaksi nousee siis opiskelijan kokemus oppimisen mielekkyydestä, millä on ehtonsa: 1) Oppiminen on luonnollinen ja adaptiivinen inhimillinen prosessi, mielekäs oppiminen puolestaan edellyttää aktiivista ympäristön havainnointia, siihen mukautumista ja sen muokkaamista. 2) Opiskelijat reflektioivat ympäristöstä tekemiään havaintoja ja rakentavat ilmiöitä selittäviä mallejaan. Mielekäs oppiminen on konstruktiiivinen, reflektiivinen ja ajatuksia ilmaiseva prosessi. 3) Yleensä kaikki inhimillinen toiminta on tarkoituksellista, päämääräohjautuvaa ja ohjattua. Mielekäs oppiminen palvelee opiskelijan omia tavoitteita huomioiden hänen lähtökohtansa. 4) Ihmisen ympäristö muuttuu jatkuvasti monimutkaisemmaksi, epäselvemmäksi ja vaikeammaksi hallita. Mielekäs oppiminen on kontekstuaalista sekä tapahtuu autenttisissa ja monimutkaisissa ympäristöissä. 5) Monimutkaistuva ympäristö edellyttää yhteistyötä ja verkostoitumista. Mielekäs oppiminen toteuttaa yhteistoiminnallista ja dialogia hyödyntävää yhteisöllistä työskentelyä. (ks. Jonassen 2008, 1-5.) Mielekkään oppimisen ehdot muodostavat kokonaisuuden, jonka osat ovat keskenään tiiviisti sidoksissa, riippuvaisia ja vuorovaikutuksessa. Lisäksi ehtojen muodostaman kokonaisuus on osiensa summaa suurempi, joten osat ovat myös synergisiä. (Jonassen 2008, 5.)

Suomalainen verkko-opiskelun ympäristöissä tehty tutkimus on määritellyt mielekkään oppimisen osatekijöiksi aktiivisuuden, konstruktiiivisuuden, yhteistoiminnallisuuden, intentionaalisuuden, dialogisuuden, kontekstuaalisuuden, reflektiivisyyden ja siirrettävyyden (ks. esim. Ruokamo & Pohjolainen 1999; Nevgi & Tirri 2003). Tutkimus Suomessa ja muualla on siis synnyttänyt joukon mielekkääseen oppimisen piirteiden eritteilyjä ja määritelmiä, jotka myös voidaan ymmärtää oppilaitokselle, opettajalle ja opiskelijalla esitettäviksi vaatimuksiksi. Vaatimuksien esittämistä hedelmällisempää olisi mielekkään oppimisen piirteiden sijasta pohtia sitä, minkälainen olisi mielekästä oppimista tuottava oppimisympäristö, opetussuunnitelma tai opettajan toiminta. Samalla voidaan esittää kysymys siitä, kenen ja mistä mielekkyydestä on kysymys? Oppilaitoksen, opettajan ja opiskelijan kannalta mielekäs oppiminen saa erilaiset merkitykset, koska kukin osapuoli yhdistää käsityksensä mielekkäästä oppimisesta saamaansa hyötyyn.



Opiskelijan näkökulmasta mielekäs oppiminen kiinnittyy 1) kykyyn ottaa vastaan tietoa ja ymmärtää vastaanotetun tiedon, 2) kokemukseen elämäntilanteen kannalta hyödyllisten, keskeisten ja todellisten ongelmien ratkaisemisesta, sekä 3) odotuksiin osaamista ja pätevyyttä koskevien tavoitteiden täyttymisestä. Poikela (2008; 2009) esittää tietämisen ja osaamisen ekologiset ulottuvuudet:



Kuvio 1: Tietämisen ja osaamisen ekologiset ulottuvuudet (Poikela 2008; 2009).

Edellä olevan kuvion taustalla on tietämisen ekologinen teoria (Barab & Roth 2006), joka korostaa opiskelijan osallistumisen ensisijaisuutta verrattuna informaation ja tiedon hankintaan. Oppimisen lähtökohtana ovat tilanteet ja kontekstit, joihin opiskelijat osallistetaan tavoitteellisen toiminnan ja vuorovaikutuksen avulla. *Tarjoumaverkostot* käsittelevät kaikki voimavarat, tiedot, kokemukset, välineet, menettelyt ja toimijat, joiden tarjontaa opiskelijan on mahdollista hyödyntää opintojensa ja verkostoihin osallistumisensa tukena. *Toimintavalmiudet* ovat yksilöiden ja ympäristön välisen toiminnan ja vuorovaikutuksen avulla opittuja ominaisuuksia, joille tuleva asiantuntijuus voidaan rakentaa. Tähän liittyy myös koulutuksen suurin haaste ja dilemma: miten asiantuntijuus voidaan rakentaa jo koulutuksen aikana? *Elämismaailma* kuvaa yksilön jokapäiväistä elämää ja sen ehtoja ympäristössään, joihin sekä yksilön toimintavalmiudet että saatavilla olevat tarjoumaverkostot vaikuttavat ja joista mikä tahansa elämismaailma on riippuvainen. Koulutuksen haasteena on tuottaa oppimista tukevia yksilön elämismaailmoihin mielekkäästi integroituvia ja laajentuvia konteksteja. (Poikela 2008; 2009.)

Osallistava pedagogiikka tunnistaa tietämisen ja osaamisen ekologiset ulottuvuudet, ymmärtää ja hyödyntää niiden merkityksen, sekä organisoii niille perustuvaa tavoitteellista ja opiskelijaa osallistavaa oppimista.

# TUTKIMUSTULOKSET

## Opintoihin kiinnittymisen monet teemat

Tutkimuksen fokus on opintoihin kiinnittymisen ilmiössä, jossa kiinnostuksen kohteena olivat opiskelijan kiinnittymistä ja valmistumista edistävät menettelyt Proakatemiassa. Aineisto nosti esiin kiinnittymistä ja valmistumista edistäväksi ydinkategoriaksi 1) oppimisen käyttövoimana olevan yhteisöllisyyden. Sitä heijastaviksi ja tukeviksi alakategorioiksi puolestaan nousivat 2) oppimisen perusyksikköinä toimivat tiimit, 3) opiskelijavalinnan lähtökohtana oleva toimivan ryhmän muodostaminen, 4) yhteisön toiminnan perustana olevat ymmärrettävät arvot, 5) oppimisen tuottaminen yhteisöllisesti artefakteja tuottamalla, 6) yksilöllisiä valintoja tukevat yhteisölliset oppimismuodot, 7) oppimisen refleктоiva ja laadullinen yhteisöllinen arviointi, 8) korostuva valmentajan vastuullisuus opiskelijoista ja yhteisöstä, 9) yhteisölliseen oppimisprosessiin kiinnittävät työelämäyhteydet, sekä 10) työelämän yhteisöissä muotoutuva käsitys osaamisesta.

Yhteisenä juonteena teemojen lävitse kulkee yhteisöllisyys, joka ohjaa jo opiskelijavalintaa, on oppimisen käyttövoima, kiteytyy tiimeissä ja niiden käytäntöyhteisön muotoisessa toiminnassa, on rakennettu sisään jopa yksilöllisiä valintoja mahdollistaviin opiskelumuotoihin, ilmenee arvioinnin tavoissa ja moniulotteisuudessa, korostuu valmentajan kantamassa vastuussa ja jollakin tapaa jopa huipentuu tiimiyritysten ja tiimin jäsenten työelämäyhteyksissä. Tätä yhteistä juonetta ja sen merkitystä kannattaa seurata jäljempänä olevasta tekstistä. Esiin nousevat myös tuottamalla oppimisen, mielekkään oppimisen ja opiskelijälähtöisyyden teemat.

## Oppimisen käyttövoimana on yhteisöllisyys

Tutkijan omakohtaisen kokemuksen mukaan ensivaikutelma Proakatemian tiloihin astuttaessa on hämmäntävä: mitään tavanomaisia oppilaitoksen struktuureja ei ole erotettavissa ja toiminta tilassa vaikuttaa sekavalta, aluksi jopa kaoottiselta. Tarkemmin Proakatemian toimintaa tutkittaessa siitä nouseekin esiin jopa hieman yllättävästi yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta edistäviä rakenteita. Ne puolestaan yhdistyvät käsityksiin hyvän oppimisen sosiaalisesta ja vuorovaikutteisesta luonteesta, yksilön identiteetin rakentumisesta yhteisöön sosialisaaion kautta, sekä ajattelua ja osaamista rikastavista käytäntöyhteisöistä. Proakatemian toiminnan eräs peruspilari on yhteisöllisyys.

*”...vanhemmat opiskelijat joilla oli sit kaikilla oma ryhmä mistä ne piti huolta, ja ne lähti sitte heti sisäänajaa hommiin, et perehdyttään siihen. Mutta olihan se tietysti se ympäristö semmonen erilainen, siel hiihdeltiin villasukissa ja, ei tietysti mitenkään koulumainen se ympäristö, mutta en mä tie oliko siinä ny mitään omista, teidän mielestä?” (Liisa).*

*”...fiilis mikä siellä luotiin siitä et te ootte nyt päässy tänne, te ootte päässy tänne, ja että te ootte valittuja henkilöitä, ja että tä on ylpeyden aihe olla täällä, niin se luotiin siitä heti alusta lähtien, ainakin meidän tiimin kohdalla. Ja sitten se myös loi semmosta hyvää fiilistä ja hyvää henkee, ja semmosta että me ollaan yhtä isoa onnellista joukkoa.” (Mikko).*

Proakatemian tilassa toimii esteettömässä vuorovaikutuksessa eri vuosiluokkien opiskelijoita ja heidän tiimejään, tiimien valmentajia ja valmentajien tiimi, usein myös ulkopuolisia asiantuntijoita, yhteistyökumppaneita, sidosryhmien jäseniä ja opiskelijoiden tiimiyritysten asiakkaita. Tilassa toimivien henkilöiden roolit eivät estä vapaata ja jatkuvaa vuorovaikutusta, opiskelijalla on mahdollisuus hakea tukea valmentajalta, sekä myös nuoremmilta ja vanhemmilta vertaisiltaan aina tukea tarvitessaan. Proakatemian yhteisöllisyys rakentaa perustan dialogin ja reflektoinnin rikastavalle vaikutukselle sekä yhteisölliselle oppimiselle. Käytännössä toiminta organisoituu projektien tarpeiden mukaan oppimista tuottaviksi käytäntöyhteisöiksi. Työstettävä projekti ei tuota oppimista, vaan oppimista tuottaa projektia työstävien opiskelijoiden, asiantuntijoiden, asiakkaiden ja muiden toimijoiden muodostama käytäntöyhteisö.

*”yhteisönäkökulma on varmasti se vahvin, mutta tietyllä tavalla mun mielest on myös sekin näkökulma että siellä saadaan vapautta sen suhteen että mitä tehdään, mitä haluaa opiskella, minkälaisia projekteja tehdä ja sitä kautta oppia. Mut kyllä siellä mun mielestä kasvatetaan myös ottaan sitä vastuuta. Et jokainen kantaa itestään enemmän vastuuta siinä mielessä että kun pelataan koko ajan sitä, siinä, Proakatemian yhteisön, tiimin yhteisön, tiimissä projektiryhmän pienempi yhteisö, siel on niin monta yhteisönäkökulmaa, et sitten sun on kannettava myös se oma vastuusi, oma kortes kekoon, jotta sä oot sen yhteisön, jos voi sanoa, hyväksyty jäsen.” (Mikko).*

Yhteisöllisyyden tärkeä ilmentymä on tapa, jolla opiskelijalle annetaan tukea hänen tullessaan yhteisön jäseneksi ja toteuttaessaan siellä opintojaan. Esiin nousee erityisellä ja perinteisestä poikkeavalla tavalla vertaisten antama tuki, joka ylittää vuosiluokkien rajat. Opintojensa eri vaiheissa olevat opiskelijat, valmentajat ja muut toimijat muodostavat kollegoiden yhteisön, jossa kollegat subjekteina yhdessä suunnittelevat ja toteuttavat objektina olevaa oppimista.

### **Oppimisen perusyksikköinä toimivat tiimit**

Proakatemiassa opiskelun perusyksikkönä on valmentajien rakentama 15–20 opiskelijaa käsittävä tiimi. Se perustaa yrittäjyyden oppimisen välineekseen osuuskuntamuotoisen tiimiyrityksen, joka tuottaa todellisia tuotteita ja projekteja todellisten asiakkaitten todellisiin tarpeisiin. Tulevaa toimintaansa ohjaamaan tiimi pohtii ja päättää yhteistä sitoutumista kuvaavat ja oppimista korostavat arvot, tehtävät ja tavoitteet. Pohdinnan ja päätöksen kautta yhteiselle tahdolle syntyy ilmiasu, joka mahdollistaa, suuntaa ja rajaa tiimin tulevia pyrkimyksiä ja toimintaa.

Tiimi kiinnittää omat jäsenensä opintoihin ja ottaa vastuun jokaisen jäsenensä opiskelun etenemisestä ja tutkinnon suorittamisesta. Opiskelijat tarkastelevat kaksi kertaa vuodessa opintojaan oppimissopimuksessa, jossa kuvaavat menneisyytensä, nykytilanteensa, tulevat tavoitteensa, keinot tavoitteiden saavuttamiseksi ja tavoitteidensa saavuttamisen mittarit (ks. Cunningham et al. 2004). Tämä rinnastuu narratiiviseen hopsiin, jonka laa-  
timinen tukee kriittisen, analyyttisen ja reflektiivisen ajattelun kehittymistä. Oppimissopimukset käsitellään tiimin ja valmentajan kanssa. Tiimit seuraavat jäsentensä opintojen etenemistä oppimissopimusta tiheämminkin: viivästymät opinnoissa käsitellään yhdessä ja sovitaan ratkaisuihin, joilla opintojen viivästymä poistetaan. Tiimin jäsenet tukevat ja

auttavat opinnoissaan viivästynyttä, koska tavoitteena on jäsenten valmistuminen yhdessä ja normiajassa.

*”...yhteisöllisyys justiin tohon liittyen, siis se on ehkä semmonen mikä meiänkin arvoissa oli silloin mun opiskeluaikana, niin tavallaan kyllä se on semmonen kantava voima, mikä kanto vielä niitäkin tyyppejä jotka oli jo pois lähdössä, ja porukka vaan tsemppas, ja tiimihenki tsemppas, tai koko tiimi tsemppas siihen että suorita nyt tämä ja kyllä me autetaan, ja mikä sulta nyt puuttuu, mikä kurssi.. Ai, sulta puuttuu kirjoja, no lue tää, ja voidaanko tehdä yhteisessee...” (Liisa).*

*”...siin on se ryhmäpaine. Jos mä tavallisessa korkeekoulussa opiskelen jotain, niin jos mä en tee jotain asiaa, niin se on oikeestaan ihan sama, et sillohan se on mulle, mä voin ihan miten tahansa kieroilla pois siitä hommasta. Mutta täällä semmonen ei käy, koska siin tulee heti pahaa silmää muilta ihmisiltä. Ja niin se mun mielest pitääkin olla. Siin vetää yhtä köyttä ja siin joko nousee yhdes tai kaadutaan yhdessä.” (Matti).*

*”...jos tääl ei oo tenttejä, ja se sanotaan, niin heti on et ahaa, tonne mä haluan. Mutta sitten kun tänne tulee, niin sen huomaa, et se ei tarkota sitä, et tää on yhtään sen helpompaan oikeestaan opiskelu, vaan tääl on sit se, ne paineet tulee sit eri tavalla vaan täällä. Täs on se ryhmäpaine, ja se ei oo niinkään se, et minkä numeron tulee saamaan jostain.” (Jaakko).*

Tiimin opintoihin kiinnittävää roolia pohtiessaan opiskelijat viittaavat usein myös ”ryhmäpaineeseen”, jolla tarkoitetaan tiimin synnyttämää vahvaa psykologista ja sosiaalista sidosta. Se ilmenee yhtäältä vahvasti koettuna velvollisuutena täyttää ne usein lausumattomatkin lupaukset, joita toisille tiimin jäsenille on annettu yhteistä toimintaa ja oppimista suunniteltaessa. Toisaalta se ilmenee tiimin jäsenten aktiivisuutena opintojen keskeyttämistä suunnittelevaa kohtaan: tiimin osoittautuu niin kiinteäksi, että siitä irtaantuminen vaatisi erityistä ponnistusta. Esiin nousee myös häpeän tunne, jota koettaisiin oman tiimin odotusten pettämisen johdosta.

*”Koitetaan hakee se ratkasu, ja myös siinä, että on ihmisiä, jotka on miettiny kokonaan lopettamista, ja on saatu puhuttua, että ei kannata, et mieli uudestaan, et kyl täältä löydetään viel semmosia hyviä puolia. Ei sielä taas, jos kaveri tulis saanon Teiskontiellä, et on jättämässä koulun, niin melkein löis ylävitokset. Sanois, et meil on enemmän vapaa-aikaa täällä keskenämme. Tässä tuetaan niin paljon toistakin sitten.” (Kalle).*

*”Enkä mä ois ikinä halunnu olla se ainut joka ei valmistu tiimistä. Tai että se ois ollu kyllä tosi noloo.” (Marja).*

## **Opiskelijavalinnan lähtökohtana on toimiva ryhmä**

Hakukelpoisuuden yrittäjyyden koulutusohjelma Proakatemiaan antaa ammattikorkeakoulun perusopintojen (60 op) suoritus kokonaan liiketalouden ja hallinnon tai tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa. Koulutusohjelmaan haetaan erillishaussa, jossa valitaan opiskelijat 40 aloituspaikkaan. Hakijoista soveltuvat kutsutaan valmentajien suorittamaan haastatteluun, jossa selvitetään orientaatio, motivaatio ja intentio yrittäjyyteen ja yhteisölliseen opiskeluun. Haastatteluissa saatuja tietoja täydennetään testeillä. Erityistä

huomiota valinnassa kiinnitetään tiimien muodostamiseen: opiskelijat ryhmytetään mahdollisimman heterogeenisiin ja rikastaviin tiimeihin, jossa erilaisuuden lisäksi painoa asetetaan myös yhteisöllisille taidoille.

*”...mul oli ainaki se haastattelu semmonen tiukka paikka ku... haastatteli, niin ne heitti aika tiukkoja kysymyksiä, ja musta tuntu että voi perse, tä meni aivan penkin alle tä mun haastattelu et ei täst nyt tullu mitään ku mä en osannu muutama kysymykseen vastata heti, mitä...” (Liisa).*

*”...tosi moni on sanonu tosta haastattelusta, et se haastattelu tuntu tosi kuumentavalta tilanteelta, että ei se ollu yhtään semmonen niin positiivishenkinen kun mitä se vastaanotto oli. Et jos haastattelu on semmonen että grillattiin kunnolla että onko susta proakatemiaiseksi vai ei, mut sitten sen jälkeen kun tuli ilmoitus että pääsit ja valittiin niin siinä vaiheessa se muuttu semmoseks että otetaan avosylin vastaan ja tervetuloa ja hienoa että oot osa tätä joukkoo...” (Mikko).*

*”...meiät valittiin sillä perusteella, meille teetettiin semmonen testi missä haettiin vähän sellasta persoonallisuustyyppiä, tai sellasta että meitä olis mahdollisimman erilaisia... siinä testattiin parista eri näkökulmasta sitä että minkälaisia persoonallisuuksia sinne on hakemassa... tehdään myös tätä tiimiroolitestä...” (Mikko & Marja).*

Opiskelijoiden valinnan ja ryhmyttämisen tiimeihin suorittavat valmentajat käyttäen apuna kokemustaan ja esimerkiksi Belbinin testiä. Partanen (2009) kertoo kokeiluista, joissa opiskelijat ovat saaneet muodostaa itse tiiminsä. Kokeilut johtivat katastrofiin, koska muodostui homogeenisiä yhdenmukaiseen ajatteluun takertuvia tiimejä heterogeenisten rikastavaa ajattelua virittävien tiimien sijasta. Kokemusten mukaan tiimien jäsenten erilaisuus edistää heidän oppimistaan. (Partanen 2009, 27.)

*”Et pitää olla tiimipelaaja, ajatuksiltaan, ja pitää olla kiinnostunu yrittäjyydestä. Jos jompaankumpaan vastaa ei, niin kyllä se lähtökohta on sillon että ei oo proakatemiaalainen tai Proakatemiaan, jos voi sanoo, ”edellyttävä” tyyppi... Ja pitää olla tosi motivoitunu, tai pitää haluta sinne.” (Mikko).*

*”...testattiin tätä että pyritään saamaan mahdollisimman heterogeeninen tiimi, toisiaan, toistensa suhteen erilaiset ja erilaisilla ajatusmaailmoilla, niin se aiheutti pieniä haasteita alkuun. Mutta sitten ku me opittiin taas sitten se kanssakäyminen toistemme kanssa ja opittiin se että millä tavalla joku asia menee jollekin läpille ja millä tavalla toinen asia menee toiselle läpille, niin opittiin se kommunikointi ja meistä hioutu tosi hyvä tiimi, ja se yhteishenki kasvo tosi hyvin, sen matkan varrella.” (Mikko).*

Opiskelijoiden valinnassa ja ryhmyttämässä tiimeiksi eivät siis korostu pelkästään tietoon ja taitoon viittaavat kognitiiviset, vaan myös tunteisiin ja asenteisiin yhdistyvät affektiiviset sekä orientaatiota, intentiota ja motivaatiota määrittävät konatiiviset tekijät. Näiden lisäksi opiskelijoiden ryhmyttämässä tiimeiksi korostetaan jäsenten rikastavaa erilaisuutta, eikä ajattelua rajoittavaa samanlaisuutta. Rikastavaa, yhteisöllistä oppimista ja rikastavia oppimiskokemuksia tuottavien tiimien rakentaminen nähdään Proakatemiassa tärkeimmäksi opiskelijavalinnan tehtäväksi, ei hakijoiden asettelua järjestykseen menneen opiskelumenestyksen perusteella. Haastatteluissa useat Proakatemian

opiskelijat esittävät sinne hakeutumisen motiivikseen jonkin persoonaansa liittyvän erillaisuuden, joka on muualla koettu jopa opiskelun esteeksi.

*”Se on kyllä kauhee se koululaitos ku se laittaa ihmiset semmoseen muottiin. Siis mul on hirveitä.. Tai siis, hirveitä ja hirveitä, mut siis sellasii kokemuksia koulusta, että mut on selkeesti yritetty laittaa semmoseen tiettyyn laatikkoon... Et sit ku yrittää olla luova, tai sanotaan että saat mitä tahansa tehdä, ja sit kun teet ni sitte tulee miinus siinä. Et koska se ei ollu samal lai ku kaikilla muilla.” (Marja).*

*”Omalla kohdalla ainakin se vapaus päättää niistä omista opinnoista ja siitä, mihin lähtee suuntautuu ja miten sen tekee. Se oli semmonen käänteentekevä.” (Kalle).*

*”...aattelin et mä en jaksa lukee enkä istuu missään perus koulunpenkil, ja löysin Proakatemiaa ennen kun löysin TAMKiin periaatteessa.” (Jaakko).*

### **Yhteisön toiminnan perustana ovat ymmärrettävät arvot**

Valmentajien ja opiskelijoiden puheissa viitataan usein arvoihin, joita yhtäältä tiimit muodostavat omaa toimintaansa varten ja joihin toisaalta perustuu koko Proakatemiaa toiminta. Kuvaavaa on, että Proakatemiaa ja tiimien arvot tunnetaan hyvin ja niitä kunnioitetaan, TAMKin arvoja (yhteisöllisyys, yksilön ja erillaisuuden kunnioittaminen, kestävä kehitys, osaamisen ja yrittäjyyden arvostaminen) ei tunneta tai epäillä ja arvioidaan pinnallisiksi. Opiskelijoiden havaintojen mukaan TAMKin arvot eivät todellisuudessa ohjaa koulutusohjelmien toimintaa. Proakatemiaa opiskelijat ovat kokeneet, että todellisuudessa TAMKin Kuntokadun koulutusohjelmissa ei arvosteta yrittäjyyttä, eikä yksilön erillaisuutta kunnioiteta.

Proakatemiaa arvoperustaisuus ilmenee kuvauksessa, jossa määritellään ”polku yrittäjyyteen” ja siihen sisältyvät askeleet (luottamus, rohkeus, teot, oppiminen ja menestyminen). Ensimmäisenä askeleena ja Proakatemiassa harjoitetun toiminnan lähtökohtana on luottamus. Valmentajan vastuulla on rakentaa luottamus opiskelijoiden välille ja itseensä valmentajana, mikä vaatii näkyvää toimintaa ensimmäisen syyslukukauden aikana. Seuraavana kevätlukukautena nostetaan esiin tiimin rohkeus itsenäisten ratkaisujen tekemiseen, jolloin valmentaja siirtyy näkyvästä asemasta rohkaisijan rooliin. Tähän vaiheeseen liittyy rohkeus tiimin omien rajojen ylittämiseen, riskien ottamiseen ja virheistä oppimiseen. Koska vain teot ratkaisevat, odotetaan tiimiltä niitä toisena lukuvuotena Proakatemiassa. Teot edellyttävät tiimien aktiivista toimintaa asiakkaiden suuntaan, jota valmentaja edellyttää. Tekojen myötä syntyy myös oppiminen, joka mahdollistuu vain menneitä, nykyisiä ja tulevia tekoja refleктоimalla (reflection on action, reflection in action, reflection for action). Oppimisesta seuraa menestyminen, joka edellyttää oman elämän johtamista ja omavastuusta itsenäisyyttä. (ks. myös Raiskio 2011, 8.)

*Tiimin pajassa käsitellään työpanoksen jakamista opintojen ja projektien välillä, sekä siihen liittyvää projektista syntyvän rahallisen hyödyn jakamista tiimin jäsenille. Monipolvinen, moniääninen ja välillä kiihkeäksi kehkeytyvä keskustelu saa piirteitä, jotka voivat johtaa riitoihin ja jopa sovittamattomiin erimielisyyksiin tiimin sisällä. Valmentaja ehdottaa, että ongelmaa voisi tarkastella ja ratkoa tiimin jäsenten yhteisesti tiimilleen opintojensa alussa asettamiin arvoihin perustuen. Valmentajan tekemä interventio palauttaa keskustelun yhteisten tavoitteiden*

*saavuttamiseen resurssien käytöstä ja rahan jakamisesta käydyn eripuraisen keskustelun asemesta. Samalla tiimi oppii jotakin arvokasta, jota jäsenet voivat hyödyntää työelämässään. (Tutkijan havainto).*

*”Proakatemian yhteinen arvopolku tuntuu että se on nyt.. Porukka muistaa ne ja ne on sisäistetty, ja niis on perustelut ja selitteet sen puolesta että missä vaiheessa akatemiaopintoja tapahtuu mitäkin, ja mihin tähdätään. Että ensin kehitetään tiimissä luottamusta ja sen jälkeen rohkeutta että päästään eteenpäin, ja on nää kaikki näkökulmat ajateltu sen opiskelun etenemisen (-) näkökulmasta.” (Mikko).*

*”...sit kun sä oot menny vaikka sen ekan vuoden ja rupeet kattoon taaksepäin, kyllähän ne (arvot) osuu aika hyvin kohdalleen ja sitte rupee miettiin, oltiin jo tossa vaiheessa tiimin kanssa ja kyl just tehtiin näitä asioita ja nyt mennään aika hyvin tässä. Kyl se hyvin heijastaa tätä kahta ja puolta vuotta.” (Jaakko).*

### **Oppimista tuotetaan tuottamalla yhteisöllisesti artefakteja**

Proakatemiassa oppimisen oman teorian lähtökohtien ja perusteiden selvittelyyn ja pohdiskeluun on käytetty huomattavan paljon aikaa ja vaivaa. Raiskio (2011) kuvaa Proakatemian oppimiskäsitystä usean käsityksen yhdistelmänä viitaten tekemällä oppimiseen (Dewey 1934), kokemukselliseen oppimiseen (Kolb 1984), konstruktiviseen oppimiskäsitykseen (Kaartinen 1996), tutkivaan oppimiseen (Hakkarainen et al. 2001), oppimaan oppimiseen (Rauste-von Wright et al. 2003) ja hiljaisen tietoon (Nonaka & Takeuchi 1995). Partanen puolestaan kertoo 22.8.2010 Aamulehdessä (2010) taustalla olevan idean syntyneen aikoinaan perinteisen kouluopetuksen kritiikistä ja nimeää sen radikaaliksi sosiaalisiksi konstruktionismiksi.

Aristoteles (348–322 eaa.) erottaa toisistaan teoriaan (theoria), käytäntöön (praxis) ja tuottamiseen (poiesis) liittyvän tiedon. Teoreettinen tieto viittaa olemalla oppimiseen (learning by being), käytännön tieto tekemällä oppimiseen (learning by doing) ja tuottamisen tieto tuottamalla oppimiseen (learning by making) (ks. esim. Volanen 2009; vrt. von Wright 1971). Olemalla oppiminen yhdistyy opiskeluun, jossa opettaja jakaa opiskelijalle tietoa ja mittaa sen omaksumisen. Tekemällä oppimisen päämääränä on harjoittelu ja tarvittavan tiedon omaksuminen näin tapahtuvan tekemisen kautta. Tuottamalla oppimisen päämääränä sen sijaan on aineellisten, aineettomien ja kulttuuristen artefaktien tuottaminen, jossa tuottamiseen osallistunut yksilö tulee samalla itsekin tiedoiltaan ja taidoiltaan muotoilluksi (in-formed). Proakatemiassa opitaan prosessissa, jossa tiimiyritykset tuottavat todellisille asiakkaille niiden todellisia tarpeita tyydyttäviä aineellisia, aineettomia ja kulttuurisia artefakteja. Tuottamisen prosessiin liittyy ideointia, tutkimista, kokeilua, tiedon etsimistä ja luomista, toiminnan organisointia ja johtamista. Oppimista synnyttää tuottamisen eri vaiheissa kertyneiden kokemusten reflektointi ja siitä johtuva tiedon konstruointi. Reflektointia tapahtuu valmistauduttaessa (reflection for action), toimittaessa (reflection in action) ja toiminnan jälkeen (reflection on action). Kaikki reflektoinnin ulottuvuudet esiintyvät opiskelijoiden toiminnassa. Proakatemian oppimiskäsitystä määrittää parhaiten tuottamalla oppiminen, learning by making.

*”... täällä oikeasti käydään asiakkaitten luona ja tehään ihan oikeitten yritysten kaa yhteistyötä, niin silloin me käydään tuol ulkomaailmassa ja ollaan siellä, toimitaan niin ku muutki ihmiset, että ei pelkästään olla, niinku esimerkiks välttä-*

*mät Teiskontiellä, ni siellä ollaan vaan sitte luennoilla, ja opiskellaan miten siten pitäis käyttäytyä ihmisten kanssa.” (Satu).*

*”Kyllä mä sanon, tai ite oon sitä mieltä että oppii ja oppii erittäin hyvin. Musta tuntuu että meit on ehkä vähän kasvatettu siihen, tavallaan ajatusmaailmaan ja todellisuuteen että se teoriapohja ja teorian tieto pitäis olla siellä takana kaikessa tekemisessä todella todella vahva. Se on tän yhteiskunnan toimintamalli ja siihen on opittu ja totuttu vuosikymmenten aikana. Niin jollain tavalla sitä jossain kohtaa haki aina itellensä, että no, mikäs se nyt on se teoria täällä takana, minkä takia tehdään näin. Toki ku kirjallisuutta luetaan paljon ni sieltähän sitte myöskin paljon saatiin ohjausta siihen että millä tavalla pitäis tehdä, mutta ehkä, se sopi mulle se tekemällä oppiminen. Joku oppi sen lukemalla, mutta mä opin sen, mä muistan sen myös jatkossa että miten kannattaa tehdä, miten ei kannata tehdä, kun mä teen joitan. Ja onnistun mä siinä tai sitten jos epäonnistun, ni niin ku Sirkka sano ni varsinki siinä kohtaa oppii.” (Mikko).*

*Tiimiyrityksen hallitus käsittelee strategiaa ja tavoitteita: selvitetään markkinoiden ja asiakkaitten tarjoamia mahdollisuuksia, sekä verrataan oman tiimin kykyä mahdollisuuksien hyödyntämisessä. Tavoitteena on löytää perusteita omalle palvelutarjonnalle ja sen tuotteistamiselle. Keskustelun kuluessa käsitellään reflektioimalla tiimin jäsenten vahvuuksia ja heikkouksia perusteellisesti ja kehittäväällä tavalla: miten tiimin jäsenet saadaan kehittämään vahvuuksiaan markkinoiden tarpeita paremmin vastaavaksi?(Tutkijan havainto).*

Proakatemiassa vallitsevat käsitykset ihmisestä, tiedosta ja totuudesta viittaavat pragmatismiin, sosiokulttuuriseen konstruktionismiin ja kontekstualismiin. Todellisuus on osallistava ja sosiaalisesti rakentuva, jossa totuus rakentuu ja muuttuu ihmisen toimesta vuorovaikutuksessa. Tässä rakentumisen prosessissa ihminen on aktiivinen muuttaja ja muuttuja, sekä sosiaalinen toimija ja rakentaja. Opiskelija ymmärretään kokemuksiinsa käsitteleväksi reflektioijaksi, joka rakentaa tietoa ja identiteettiä sekä oppii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppiminen perustuu artefaktien tuottamiseen, dialogiin, kokemusten reflektointiin ja käytäntöyhteisöjen jäsenyyteen: tiimissä oppiminen on tuottamisen kokemuksia hyödyntävää tiedon luontia, jaettujen merkitysten tuottamista ja ideoiden kierrätystä. Oikea tieto puolestaan syntyy tuottamalla oppimiseen liittyvän toiminnan kautta, jossa tärkein ulottuvuus on merkitysten sosiaalinen luominen vuorovaikutuksessa opiskelijoiden, valmentajien, asiantuntijoiden, yhteistyökumppanien ja tiimiyritysten asiakkaitten kanssa. Tieto on aina suhteellista ja hiljaista, osaaminen puolestaan kontekstuaalista ja sosiaalista: tiedon totuuden osoittaa sen tarpeellisuus, hyödyllisyys ja onnistuminen, mikä puolestaan todetaan laadullisen vahvistamisen ja reflektion kautta.

*”Ja kaikki ehkä lähtee siitä, ainakin mulla lähtee siitä asenteesta että mä haluan tehdä jonkun asian, ja sitten mä rupeen sitä tekeen, ja sitte ehkä siinä matkan varrella rupee vasta tarkemmin selvittään siihen että jos ei osakkaan ykkösellä ni sit lähtee hakeen sitä tietoo lisää että miten tää tehään. Mutta tärkein on se halu tehdä se, että kyl sen sitte.. Et jos tarpeeks haluaa ni kyllä sitten saa sen tehtyä, et sit löytää, ja osaa etsii ne keinot. Et tärkeintä oli se että, ehkä semmosii, niitä akatemian anteja, että oppi ettiin sitä, tai tietää että kaikkeen löytää vastuksen sitte ku sitä lähtee ettiin, et jos vaan jotain haluaa...” (Marja).*

*”...mä pidän Teiskontiellä sitä teorian tietoo arvossa. Must tuntuu, et meil on se teoria tosi pahasti hukassa monesti. Tai en mä nyt tiedä tosi pahasti hukassa*



*mutta se, et sitä ei juuri mitata, ja se, koska se perustuu siihen, me luetaan itse mitä kirjoja halutaan, periaatteessa. Mä uskon et se väistämättä näkyy myös siinä, et me ei osata niitä kaikkia kaavoja. Mutta, toisaalt sit me osataan etsiä ne ihmiset, jotka tietää kaikki kaavat, ja vähän enemmänkin. Ja osataan yhdistää sitten ne ihmiset tekee siitä jotakin suurempaa.” (Matti).*

## **Yhteisölliset oppimismuodot tukevat yksilöllisiä valintoja**

Proakatemia julkaisee muiden TAMKIn koulutusohjelmien tapaan intranetissä opetus-suunnitelmansa (opsi), jossa määritellään opintojen rakenne, opintojaksot, ajoitukset ja määritellään opintopisteet opintojaksoittain. Opsi muodostaa oppimisen puitteen tai kehyksen, jossa määritellyille opintojaksoille jyvitetäviä pisteitä opiskelija kerää suunnitelmaansa perustuen usealla tavalla ja useista lähteistä. Tällöin aikatauluihin sidottu opintojaksojen suorittaminen ei ohjaa opiskelijan toimintaa, vaan hänen omaan suunnitelmaansa perustuvan kompetenssin tavoittelu. Tavoitteidensa saavuttamisessa opiskelija hyödyntää useita oppimismuotoja, joita Raiskio (2011) erittelee ja kuvaa seuraavaan käsillä olevan tutkimuksen tekijän hieman muokkaamaan tapaan:

*Paja (puhuminen, ajattelu, jaettu aika) tarkoittaa tiimin kaksi kertaa viikossa järjestämää ja kerrallaan neljä tuntia kestävää kokoontumista, jossa tiimin jäsenet käsittelevät haluamiaan teemoja. Samalla opiskellaan aitoa vuorovaikutusta ja dialogia.*

*Innovointi mahdollistaa uuden tiedon yhteisöllisen synnyttämisen. Tilanne voidaan alustaa esimerkiksi esittelemällä ongelma, jonka jälkeen tiimi hyödyntää lukemaansa ja kokemaansa, sekä synnyttää ratkaisun. Opiskelu huipentuu 24 tunnin innovointiin, jolla vuorokauden aikana synnytetään ratkaisuja todellisten asiakkaitten todellisiin ongelmiin.*

*Solut ja workshopit mahdollistavat teemakohtaisen pienryhmäopiskelun, jolla jaetaan tietoa ja opitaan toisten työskentelytapoja. Esimerkiksi Tuvisissa opiskellaan valmentajan johdolla johtamista, markkinointia, taloutta ja tietojenkäsittelyä tiimien rajat ylittäen.*

*Kirjaesseet ja ammattikirjallisuus ovat merkittävä osa Proakatemian opintoja: vuosittain uudistuvasta kirjalistasta opiskelijat valitsevat halunsa mukaan ammattikirjallisuutta, josta työstävät opintojensa aikana noin 50–60 esseetä. Niissä pohditaan ja esitellään kirjasta opitun merkitystä omassa elämässä, projektissa tai tiimin jäsenenä.*

*Seminaarit ovat keino hankkia ajankohtaista tietoa. Tiimit järjestävät kiinnostukseensa perustuen seminaareja, joihin hankkivat ulkopuolisia esiintyjä. Tiimien jäsenet osallistuvat opintojensa kannalta tarpeellisiin kursseihin, seminaareihin, luentoihin jne.*

*Projektit ovat tärkein Proakatemian oppimismuoto. Opiskelijat hankkivat niitä itsenäisesti yrityksiltä ja yhteisöiltä, tai kehittävät omia palveluita ja tuotteita niille markkinoitaviksi. Tuottamalla oppiminen tapahtuu projekteja ideoimalla, suunnittelemalla, toteuttamalla ja arvioimalla. Eräänä tavoitteena on omien vahvuuksien ymmärtäminen.*

*Tiimipalaveri on tiimin henkilöstöpalaveri, missä käsitellään tiimiyrityksen joka-päiväisiä asioita, kuten projektien etenemistä ja tiimin jäsenten toimintaa tiimiyrityksessä.*

*Osaamiskartoitus, oppimissopimus ja portfolio ovat oppimismenetelmiä, joilla Proakatemian opiskelijan osaamisen kehittyminen tehdään näkyväksi ja luodaan sille tavoitteita. Oppimissopimus päivitetään kaksi kertaa vuodessa ja käsitellään silloin myös tiimin pajassa, jolloin vertaiset toimivat oppimissopimuksen tekijän reflektiivisenä peilinä.*

*Tiimikilpailut ovat vapaaehtoisia, muutaman kerran vuodessa järjestettäviä osaamista mittaavia ja rakentavia tilaisuuksia. Esimerkkeinä Visio, Iida-ideakilpailu, TiimiDiilit jne. Pelit ja kilpailut lisäävät motivaatiota, yhteisöllisyyttä ja oppimiseen liittyvää reflektiota.*

*Motorola on neljää kysymystä ja niiden pohdintaa korostava palautemenetelmä: mikä meni hyvin, mitä voimme tehdä paremmin seuraavalla kerralla, mitä opimme, miten vien oppimani käytäntöön? (Waterman 1994, 256–262.) Tarkastelun kohteena on opiskelijan oma toiminta ja opitun hyödyntäminen tulevaisuudessa.*

Edellä oleva lista on pedagogiselta ulottuvuudeltaan monipuolinen ja jopa vaikuttava: oppiminen onkin ankkuroitu opittavien sisältöjen asemasta oppimisen menetelmiin. Lisäksi menetelmät painottavat opiskelijan omaa vastuuta ja työtä, jonka keskiöstä kaiken lisäksi löytyy pysyvää oppimista tuottava kriittinen reflektio ja vahvistava vuorovaikutus! Keskusteluissa on noussut esiin mielipiteitä, joiden mukaan tiimin toteuttama projekti ei ole suoritus vaan oppimisympäristö, jonka tavoittamisen ja hyödyntämisen työväline on tiimiyritys, missä toimimisen ainoana tarkoituksena puolestaan on auttaa tiimin jäsentä saavuttamaan oman oppimisensa tavoitteet. Proakatemiassa suorittamisen asemasta esiin nousee oppiminen.

*”... ihan tasan tarkkaan niin paljon ku haluaa sitä (hopsia) muokata. Että, itse asias mun mielest tosi hyvin liikkumavaraa, et mä olin puoli vuotta vaihdossakin ja se ei millään tavalla hidastanu tai tuottanu mitään esteitä niinku se, opetus-suunnitelman niinku toteuttamiselle tai, millekään muullekaa”. (Satu).*

*”Mä sanoisin et kaikki oikeestaan tavallaan liittyy semmoseen.. vapaaseen tahtoon ja valintaan. Ihmiselle voi koittaa opettaa miellyttäviäkin asioita, mut jos se tulee tuputtamalla, niin ei se oo kauheen vastaanottavainen. Kun taas täällä sä voit itte päättää, tehdä vaikka epämiellyttäviä asioita, kun sul on se oma vapaus mutta myös se vastuu siitä oppimisesta ja työnteemisestä. Periaattees tuolla Teiskontiellä ei oo minkäänäköstä vastuuta juurikaan mistään. Sitä ei oikeen opita sielä. Se tulee täälä sitten. Ja se tulee myös sen tiimin kautta, että sulle, siin on muut ihmiset vaatimassa sulta myös asioita.” (Kalle).*

*”Itellä ainakin omalla kohalla niin toi oppimissopimus sillä nimellä ei merkitse sillai, mutta se sisältö, mikä siin on, niin se on jatkuva semmonen itsensä kehittämisen työkalu, koska on tavallaan löytänyt heti alkuvaiheessa sen oman tien. Se on vaan semmonen jatkuva, miten seuraa sitä ja asettaa tavoitteita taas lyhyellä aikavälillä ja miten se etenee. Täällä se ehkä tulee semmoseks rutiininomasmaks. Sitten itte asias se tuotos, minkä sä teet kerran syksyssä ja kerran kevääs-*

*sä, voi olla et se jää vähän kans semmoseks, koska sekin on.. Tätä on oma mieli-pide, mutta se on taas semmonen pakollinen asia täällä”. (Taisto).*

Proakatemian opiskelijat tekevät myös henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (hopsi), mutta sitä tärkeämpi väline omien opintojen suunnitteluun on oppimissopimus. Siinä opiskelija kuvailee omat taustansa ja menneisyytensä (missä olen ollut?), elämänsä ja oppimisensa nykytilanteen (missä olen nyt?), tavoittelemansa tulevaisuuden (mihin haluan päästä?), keinonsa saavuttaa tavoittelemansa (kuinka saavutan tavoitteeni?) ja tavoitteiden mittarit (mistä tiedän, että olen päässyt perille?). Oppimissopimus laaditaan ja käsitellään vertaisten ja valmentajan kanssa kaksi kertaa vuodessa. Prosessi ohjaa opiskelijaa refleктоimaan persoonaansa ja osaamistaan, sekä asettamaan ja toteuttamaan omaa oppimistaan ja kehittymistään koskevia tavoitteita. Opiskelijoiden oppimissopimukset ovat tavoitteiden ja keinojen osalta aina yksilöllisiä. Edellä listatut Proakatemian oppimismuodot puolestaan mahdollistavat yksilöllisten oppimispolkujen suunnittelun ja niiden joustavan toteutuksen. Rajoja yksilöllisyyteen asettaa tiimin ryhmäpaine: vapaus tehdä omia valintoja on suhteellista ja neuvottelunvaraista.

### **Oppimista arvioidaan yhteisöllisesti refleктоimalla ja laadullisesti**

Raiskio (2011, 17) toteaa, että ”Proakatemiassa opiskelijoita ohjataan kokeilemaan ja ratkaisemaan ongelmia itse. Opiskelijoille korostetaan omaa vastuuta oppimisprosessin onnistumisesta. Opiskelija on aktiivinen, harkitsee tekojensa seurauksia ja ratkaisee itseohjautuvasti ongelmat.” Esiin nousee refleктоinti ja opiskelijan oma tehtävä oppimisensa arvioinnissa.

*”Et siis palautteen kautta, vertaispalaute, valmentajan palaute, asiakkaan palaute, oma arviointi. Et se on varmaan kaikist.. siis paljon kriittisempää ku mitkään numerot. Et numero ois helppo saada.. kun sitten se, että jatkuvasti vaaditaan kehittyyn... jos saa tentistä numeron, vaikka vitosen, n isä lopetat ehkä sen jälkeen oppimisen, koska sä aattelet et nyt sä oot hyvä, ku sä oot vitonen. Ja täällä sä saat palautetta, et sä oot hyvä, mut sä voisit ehkä kehittää viel tätä. Et pääsee koko ajan eteenpäin”. (Satu).*

Proakatemian noudatettavat arviointikäytännöt korostavat laadullista arviointia, joka on luonteeltaan kriittisen refleктоivaa, kannustavaa, kehittävää ja ohjaavaa. Arviointiin osallistuvat opiskelijan itsensä lisäksi oman tiimin jäsenet ja tarvittaessa muut vertaiset, valmentajat, sekä varsin usein myös yhteistyökumppanit ja asiakkaat. Oppimisen arvioinnissa painottuu ensisijaisesti tuottamalla oppimisen ja kehittymisen prosessi, toissijaisesti saavutettu lopputulos. Haastatteluissa opiskelijat kertovat arvostavansa kompetenssien todelliseen kehittymiseen ohjaavaa laadullista ja oppimisen prosessiin kohdistuvaa jatkuvaa arviointia. Yksittäisten suoritusten numeerinen arviointi tuomitaan vääräksi, koska toteava osaamistason mittaaminen ei ohjaa kompetenssien kehittämiseen. Epäonnistumiset koetaan toivottuina, koska ovat tärkeitä oppimiskokemuksia tuottavia kriittisen reflektion kohteita.

*”Sinällään sitä niin sanottuu tenttaamista on vähän koko ajan kun sä teet jotain. Koko ajan sun pitää tietää. Ehkä enemmän kun Teiskontiellä se sykli on siinä, että ollaan luennoilla, viimesenä iltana luetaan tentti. Sit tyhjennetään pää, ollaan*

*luennoilla, taas sit tehdään. Täs se koko ajan pitää olla kohtuuaktiivinen, jollon se on myös tehokkaampaa.” (Jaakko).*

*”Niin, no Proakatemiolla se on hyvinkin sallittua, ja valmentajat hieroo käsiään kun näkee että noi menee nyt päin prinkkalaa, mutta... nii, mutta onhan se, tuol ihan normipuolella niin, en mä tiedä, eihän siel kukaan halua epäonnistua, saada nollaa kokeesta, ku se epäonnistuminen on sillä tasolla että nolla kokeesta, oh shit, en mä opi tästä yhtään mitään...” (Liisa).*

## **Valmentaja kantaa vastuuta opiskelijoista ja yhteisöstä**

Proakatemian piirissä valmentamista pohditaan runsaasti ja tehtävään kouluttaudutaan, esimerkiksi suorittamalla Partus Oy:n Tiimimestari-koulutusohjelman. Se on arvostetun johtamisen erikoisammattitutkinnon (JET) sovellus, jolla kehitetään erityisesti tiimin ohjaamisen ja valmentamisen taitoja sekä hankitaan tässä tarvittavia tietoja. Erikoisammattitutkinnot ovat Suomen koulutusjärjestelmään kuuluvia virallisia korkeimman tason ammatillisia tutkintoja, joiden tutkintosuoritukset tapahtuvat näytöin.

Valmentajat Raiskio (2011, 30) ja Hämäläinen (2008) määrittelevät valmentajan tehtäväksi opiskelijan innostamisen, tukemisen ja haastamisen. Tärkeänä tehtävänä nähdään luottamuksellisen ja myönteisen ilmapiirin rakentaminen, jolle rakennetaan myös rajat ja sääntönsä. Työssään valmentaja painottaa vetävää (pull) ja sallivaa (ei-määrävä; non-directive) valmentamisen otetta, joka sisältää kuuntelemista, reflektointia ja sanotun kertaamista. Sitä vastoin tiimin työntäminen (push), opettava ja määrävä työote voi esiintyä vain pienenä häivähdyksenä valmentajan työstä. (ks. Downey 2003). Raiskio (2011, 31) määrittää hyvän valmentajan toiminnan seuraavasti: 1) pyrkii luottamuksen saavuttamiseen, 2) on tiimin ulkopuolella vaikka lähellä, 3) on aidosti läsnä ja käytettävissä, 4) kuuntelee ja rohkaisee kokeiluihin, 5) ymmärtää valmentamisen ennakoimattomaksi prosessiksi johon on uskallettava heittäytyä, 6) on herkkä prosessille ja tarvittaessa muuttaa suunnitelmiaan prosessin hyväksi ja 7) luottaa prosessiin antamalla opiskelijoille aikaa ja mahdollisuuksia dialogiin.

Raiskio (2011, 32) ymmärtää Proakatemian yhteisöksi, jossa valmentaja haastaa opiskelijat prosessiin ja antaa opiskelun vastuun heille, inspiroi ja ruokkii opiskelijoiden vision sallimalla heidän unelmansa, mahdollistaa opiskelijoiden toiminnan joka lienee tärkeintä valmentamisessa, tukee opiskelijoiden tavoitteisiin johtavan tien mallintamisessa ja sitoutuu kulkemaan mukana, sekä rohkaisee sydäntä sallimalla epäonnistumiset, kannustamalla, tukemalla ja antamalla palautetta. (vrt. myös Kouzes & Posner 2002.)

*Proakatemia on paikka, mistä he saavat oppimisen työkalut... Valmentaja tietää onnistuneensa, kun tiimi ei enää tukeudu päätöksissään valmentajaan, vaan tekee omat ratkaisut itse ja kantaa vastuun niiden seurauksista (Raiskio 2011, 8).*

*”No mun mielestä ehkä ihan selkee on semmonen tukemisen kulttuuri, tai sellainen että siel sekä valmentaja että tiimikaverit haluaa auttaa sua valmistumaan ajoissa.” (Marja).*

*”...kyllä se tekee hyvää, kun, siis Proakatemiolla pääsee valmentajan kanssa, tai siihen, pakotetaan siis siinä mielessä että on kehityskeskustelut ja muut, niin pakotetaan miettimään niitä omia tavoitteita ja mistä olen tullut ja mihin olen me-*

*nossa. Niin kyllähän se tekis jokaiselle opiskelijalle hyvää jossain vaiheessa omaa kehitystään tai ennen työelämään menoa mieltä vähän että mihin tässä on menossa. Koska ei sitä helposti muuten tuu tehtyä ihan perusopiskelun ohessa, tai ihan muuten vaan päivän päätteeksi tässä nyt kirjaan tavoitteeni ylös ja että mihin olen nyt menossa ja mitä haluaisin olla viiden vuoden päästä, ni eihän se nyt oo mitenkään tavallista...” (Liisa).*

Proakatemia valmentajalla on herkkyyttä paitsi tiimin jäseniin yksilöinä myös tiimiin toimintaedellytyksiin. Yhtäältä valmentaja keskittyy tiimin avainpelaajiin, joita innostamalla ja ohjaamalla vaikutetaan tiimin ja sen kaikkien jäsenten kehittymiseen. Toisaalta valmentaja varmistaa tiimin toimintakykyä ja merkitystä oppimisessa etsimällä ratkaisuja heikosti motivoituneiden ja tiimiin sopimattomien jäsenten ongelmiin. (Hämäläinen 2008.) Ajattelu ilmentää tiimin tärkeyttä oppimisessa ja valmentajan vastuuta: vaikka opiskelijat vastaavat omasta oppimisestaan ja tiiminsä kehittymisestä, vastuu oppimisen ja kehittymisen mahdollistamisesta on valmentajalla. Valmentajat muodostavat valmentajatiimin, jolla varmistetaan tiedon välittyminen, koordinaatio ja toiminnan kehittäminen.

*”Ja valmentajille me annetaan ihan.. päivittäin palautetta [naurahtaa]. Kehitettävää ja positiivista. Kyllä valmentajat aina reagoi siihen, et mitä me sanotaan, koska ois se vähän tyhmää niitten opettaakin nii, jos ne ei itse siihen sitte, toteuttais sitä. No onhan tää melko, [naurahtaa] täydellinen homma.” (Satu).*

Opiskelijat nostavat valmentajasuhteessaan esiin henkilökohtaisen suhteen, joka on tavanomaista opettajasuhdetta paljon syvempi ja luottamuksellisempi. Valmentaja on aina opiskelijan halutessa tavoitettaessa ja helposti lähestyttävissä, hänet koetaan kokenemmaksi ja vanhemmaksi kollegaksi. Tätä valmentajasta muodostuvaa mielikuvaa vahvistetaan myös tilajärjestelyin: valmentajat toimivat opiskelijoiden kanssa samassa puoliavoimessa tilassa, eivätkä ole eristäytyneet omiin huoneisiinsa. Tilajärjestelyt rakentavat mahdollisuuksia jatkuvalle ja avoimelle kanssakäymiselle, joka on luonteeltaan hyvin välitöntä ja tilanteiden mukaan nopeasti muotoutuvaa, usein jopa spontaania ja yllättävää.

### **Työelämäyhteydet kiinnittävät yhteisölliseen prosessiin**

Toimintavuosiensa aikana Proakatemia on kerännyt mittavasti työelämäyhteyksiä, joita tiimit voivat hyödyntää toimintansa alkuvaiheessa ja edelleen kerryttää tiimiyrityksen oman asiakashankinnan kautta. Raiskio (2011, 5) toteaa Proakatemia kehittyneen merkittäväksi aluevaikuttajaksi Pirkanmaalla, jossa Proakatemia tiimit toteuttavat vuosittain toistasataa työelämäprojektia yhteistyössä alueen yritysten ja organisaatioiden kanssa. Tuottamalla oppiminen edellyttääkin todellisia yhteyksiä työelämään, koska oppimista tuotetaan tuottamalla artefakteja todellisten asiakkaitten todellisiin tarpeisiin todellisessa toimintaympäristössä. Todelliset työelämäyhteydet puolestaan tuottavat opintoprosessiin kiinnittäviä hyötyjä:

Jokainen tiimin jäsen rakentaa opiskelunsa aikana työelämään omaa verkostoaan, joka kautta hankitaan opiskelun päätyttyä työpaikka tai oman yrityksen ensimmäiset asiakkaat. Lisäksi opiskelun aikana tehdyt useat todellisille asiakkaille tehdyt projektit kerryttävät työelämässä arvostettavaa ja vaadittavaa työkokemusta sekä uskottavia refe-

renssejä. Proakatemian opiskelijat hankkivat työelämälähtöisiä projekteja tekemällä myös työelämäosaamista, jota ei tavoiteta tavanomaisessa opiskelussa tai edes siihen sisältyvässä harjoittelussa: työelämävalmiudet kehittyvät vain työskentelemällä riittävästi ja monipuolisesti työelämässä. Proakatemia-aikeiset työllistyvät oman alansa vaativampiin tehtäviin lähes välittömästi opintojensa päättymisen jälkeen. Proakatemian piirissä kumuloituvat myönteiset kokemukset opintojen vaikutuksesta työllistymiseen vahvistavat kiinnittymistä opintoprosessiin ja vauhdittavat valmistumista.

*”...mitä teki projekteja ja yhteistyötä ja verkostoja loi akatemia-aikana ni sitä kautta tarjoutu ne työmahdollisuudet siinä kohtaa ku valmistu... tarjottiin töitä ja pääsi oikeen itekin miettiin että no mitäs työtä mä ny sitte haluan tehdä kun sitä kerran tarjotaan sitä työtä muutamasta suunnasta. Niin kyllä mä sanon että en mä sitä olis siellä luennolla istumassa sitä verkostoani kasvattanu. Kyllä se oli Proakatemian ansiota ja niitten projektien ansiota että sitä verkostoo kasvatti ja siellä verkostossa pyöri, ja koko ajan tutustu uusiin ihmisiin ja päättäjiin ja niin edelleen”. (Liisa)*

*”...projektien tekeminen, tiimissä toimiminen, projektitiimissä toimiminen, ja koko akatemian yhteydessä toimiminen opetti myöskin työelämää varten semmosta että mitä se työyhteis(ö)pelii oikein on. Et millä tavalla siellä pitää käyttäytyä, mitä sulta odotetaan, miten on hyvä käyttäytyä, miten ei oo hyvä käyttäytyä. Miten ei oo hyvä toimia, miten on hyvä toimia, et tavallaan semmosta, ettei opettele niitä siinä kohtaa vasta niitä kaikkia asioita ku valmistuu”. (Mikko)*

*”...mä erottaudun hakujonossa sillan, jos mä olen valmistunut Proakatemialta. Ehkä se, mä en sillan muutenkaan varmaan lähde hakemaan papereilla, vaan mä ennemmin otan itte yhteyttä kontaktiin johonkin, minkä mä oon aikasemmin tavannu jonkun projektin puitteissa. Periaatteessa mä meen tutulle sanomaan, että hei, oisko teillä työpaikkaa vapaana. Tai mikä parempi, että se tulee ottamaan muhun yhteyttä, et hei, mä haluaisin sut töihin, et tää meni niin hienosti tää projekti tässä, jollonka mun ei edes tarvi mennä siihen sadan hakemuspaperin jonoon samanlaisilla CV:illä kun mitä muilla on, vaan mä oon siihen mennessä tehny jo, rikkonu sen jään siihen, et se tietää, et mä olen hyvä tyyppi ja mut kannattaa ottaa töihin”. (Matti).*

Kokemusta omasta osaamisesta syntyy vain tehtäessä todellista yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa. Havainto on tullut esiin usean eri koulutusohjelman opiskelijoiden haastatteluissa, joissa haastateltavat kertovat myös havainnon vahvasti motivoivasta vaikutuksesta. Todellista työelämäosaamista ei mitata tenteillä ja niistä annetuilla numeerisilla arvosanoilla, vaan työelämän toimijoiden työn onnistumista kuvaavilla laadullisilla lausunnoilla. Tätä koskeva työelämän asiantuntijoiden antama myönteinen palaute innostaa ja motivoi erittäin vahvasti, sekä kiinnittää sekä opiskelijoita, että valmistajia Proakatemian oppimisprosessiin.

### **Käsitys osaamisesta muotoutuu työelämän yhteisöissä**

Alumnit tuovat puheissaan esiin käsityksiään opiskelun kautta saamastaan osaamisesta. Tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että opiskelu Proakatemiassa kehittää opiskelijan metakognitiivisia taitoja ja yrittäjyyttä yleisenä asenteena, oman osaamisen reflektointia sekä aloitteellisuutta ja aikaan saamisen taitoja. Samalla opiskelijat epäilevät, että sub-

stanssiosaamisessa he eivät yllä kapea-alaisen asiantuntijuuden edellyttämälle tasolle. Tässä opiskelijat useimmiten vertaavat osaamistaan Teiskontien toimipisteessä opiskelevien saavuttamaan osaamiseen jollakin liiketoimintaosaamisen kapealla alueella.

*”...ei mulla oo mitään yhtä osaamisaluetta missä mä voin sanoo et mä oon huippu. Koska mä hain sitä koko sen Proakatemia-ajan että mitä mää oon ja mitä mä haluan tehdä, mitä mä haluun oppia, niin siin on kyllä myöskin riskinsä se että ei sieltä valmistu välttämättä niin aina erinomaisia, paljon erinomaisempia kun normaali-, tuolta, niin kun Teiskontien kampukselta, opiskelijoit, että...” (Liisa).*

*”...keskusteleavuus on taas, se on, toinen, kolikon kääntöpuoli on se, nyt positiivinen puoli, että se opettaa meitä keskusteleen ja opettaa sitä dialogia käymään, ja sitä kautta opettaa löytään ehkä ne parhaimmat ratkasut kun käydään sitä keskustelua. Mut sitten on myöskin se kääntöpuoli että sitten joissain kohtia ehkä tarvittais enemmän sitä virtaviivasempaa etenemistä ja sitä että joku vaan nyt sanoo että miten tehdään, eikä niin että kaikki ehkä kääritään ja mietitään ja keskustellaan tosi pitkän kautta.” (Mauri).*

*”...mun mielestä Proakatemian ongelma on se, ja mä oon siitä vaahdonnu aika paljon nyt näissä alumnitilaisuuksissa opintojen jälkeen, et siellä nimenomaan opitaan yrittäjyyttä, mutta ei sieltä, tai siitä puuttuu se ammattiosaaminen että mitä yrität, mikä on se ala mitä lähet tekemään.” (Tuomas).*

Kukkonen (2011) on esittänyt asiantuntijuuden elementeiksi kolme tietoa: teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytiedon. Ensimmäinen viittaa tietämisen (knowing), toinen tekemisen tai toimimisen (acting) ja kolmas usein myös identiteettiin yhdistettävään olemisen (being) tapaan. Opiskelu Proakatemiassa näyttäisi vahvistavan tavanomaista opiskelua enemmän käytännöllistä tietoa ja itsesäätelytietoa. Sen sijaan teoreettinen tieto näyttäisi jäävän tavanomaista opiskelua vähäisemmälle huomiolle. Proakatemiassa opiskelun aikainen suhde työelämän yhteisöihin rakentuu ensisijaisesti käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytiedon, toissijaisesti teoreettisen tiedon varassa.

## TULOSTEN ARVIOINTI

### Osallisten ja vertaisten suorittama arviointi

Raportin keskeneräinen luonnos lähetettiin arvioitavaksi 37 henkilölle, joista 12 esitti kommentteja suullisesti ja kirjallisesti. Arviointipyynnön saaneet henkilöt olivat osallisina tutkimuksessa tai tuntevat oppimisen tutkimusta. Tarkoituksena oli löytää kriittisiä näkökulmia, ajatuksia ja ideoita tutkimustulosten tarkasteluun ja raportointiin. Tavoitteena oli synnyttää raportti yhteisöllisesti, jossa ei onnistuttu. Raportin keskeneräistä luonnosta arvioitiin opinnäytetyönä, eikä yhteisesti kehitettävänä tuotoksena. Seuraavia tutkimustuloksia koskevia ajatuksia kuitenkin saatiin:

*Opiskelijavalinnan epäillään olevan epäoikeudenmukaisen, millä tarkoitetaan todistuksiin perustuvan objektiivisuuden puuttumista. Eli valinta olisikin epätasa-arvoista, jos se ei perustu menneitä opintosuorituksia luotettavasti mittaavaan objektiiviseen ja määrälliseen tietoon, vaan valmentajien subjektiivisiin näkemyksiin ja hakijan ennustettavaa käyttäytymistä tiimissä mittaavaan tietoon.*

Toisaalta esitettiin useisiin tutkimustuloksiin perustuva vastakommentti, että pelkästään menneisiin opintosuorituksiin perustuva yhteisvalinta on epätasa-arvoista ja epätasavertaista, koska arvosanoihin vaikuttavat hakijan ja lähipiirinsä sosioekonominen tausta. Valitsematta jääminen on hakijalle tietysti suuri pettymys, mutta toisaalta kokemusten mukaan paljon suurempi pettymys on tulla valituksi itselle sopimattomaksi osoittautuviin opintoihin. Opiskelijavalinnalla estetään siis syrjäytymistä.

*Esitettiin ajatus, että mikä tahansa koulutusohjelma saavuttaisi vastaavalla opiskelijoiden valintatavalla Proakatemiaan suoritustason oppimisen ja läpäisyn osalta. Taustalla on oletus siitä, että Proakatemiaan hakeutuvat liiketalouden ja tietojenkäsittelyn koulutusohjelmista parhaat opiskelijat.*

Proakatemia ei kuori ”kermoja päältä”, vaan valinnan perusteena on hakijan orientaatio, motivaatio ja soveltuvuus tiimityöskentelyyn. Asiaa kannattaisi tutkia, koska Proakatemiaa tuloksia vastaava vaikutus olisi ehkä saavutettavissa valitsemalla ammattikorkeakoulun koulutusohjelmiin ammatilliselta toiselta asteelta parhaat opiskelijat.

*Useissa kommentteissa huomioitiin yhteisöllisyyteen liittyvä ryhmäpaine, johon epäiltiin liittyvän myös stressaavia ja syrjäyttäviä ominaisuuksia. Asiaa ei nyt tarkemmin tutkittu, mutta tiimiyrityksen liiketoiminnan ja opintojen tavoitteiden ristipaineet sekä ryhmän odotukset jäseniltään voivat tietysti aiheuttaa ongelmia.*

Ryhmäpaineen hallinnassa sekä liiketoiminnan ja opintojen tavoitteiden yhtensovittamisessa valmentajien taidot ja ohjaus ovat tärkeitä. Juuri tässä punnitaan valmentajan todellinen ammattitaito. Opiskelijat pitävät ryhmäpainetta vahvasti myönteisenä asiana, joka ohjaa henkisen kasvun tielle, sekä on osoitus tiimin tiiviyydestä ja opintoihin sitoutumisesta. Lisäksi ryhmäpaine on rehellistä ja oikeudenmukaista, sekä dialogin piirissä.

*Esitettiin myös kysymys, että eivätkö Proakatemiaan arvot perustukaan TAMKin arvoille? Esiin nousee ajatus siitä, että Proakatemia edustaakin eräänlaista vastakulttuurista oppilaitoksessa vallitsevalle. Kaiken lisäksi tällainen kriittisyys voisi olla jopa eräs edellytys sille, että opiskelijat sitoutuvat yhteiseen toimintaan ja*



*kiinnittyvät huomattavan vahvasti koulutusohjelmaansa. Voisiko vastakulttuuri olla yksi osallisuuden kokemuksen ja opintoprosessiin kiinnittymisen tekijä?*

TAMK:n arvot (yhteisöllisyys, yksilön ja erilaisuuden kunnioittaminen, kestävä kehitys, sekä osaamisen ja yrittämisen arvostaminen) vastaavat Proakatemiassa arvoja. Proakatemiassa ne ovat kuvattu arvopolkuna ja oppimisprosessin toteutuksen luonnollinen ehto. Tutkimustulosten mukaan Proakatemiassa oppimisen käyttövoimana on yhteisöllisyys ja perustana arvot. Proakatemia edustaa vastakulttuuria suhteessa opettajakeskeiseen ja behavioristiseen pedagogiikkaan.

*Kommenteissa nousi esiin Proakatemiassa opiskelijälähtöisyyden merkitys: tässä tapauksessa se ei tarkoitakaan täysin yksilöllisiä ratkaisuja, vaan sopeutumista opiskelijoiden muodostaman tiimin ratkaisuihin. Merkittävä osa opintosuorituksista syntyy yhteistyössä muiden kanssa, joten yksilöllisyyden sijasta korostuvat oppimisen sosiaalinen ulottuvuus sekä siihen kuuluvat velvollisuudet ja vastuut. Proakatemiassa täydellinen yksilöllisyys ja tähän liitettävä opiskelijälähtöisyys merkitsisi syrjäytymistä tiimin ja sitä myötä myös opintojen ulkopuolelle!*

Proakatemiassa opiskelijälähtöisyys ja yksilölliset oppimispolut ovat mahdollisia, mutta ratkaisuista ja valinnoista on neuvoteltava tiimin ja valmentajien kanssa. Opiskelija saa omaa yksilöllistä tilaa ja omia ehdotuksiaan tiimin toteutettavaksi neuvottelemalla ja perustelemalla. Opiskelu Proakatemiassa kehittää neuvottelutaitoja ja kykyä saada omia esityksiä hyväksytyksi.

*Yhteisöllisyyden merkitys opintoprosessiin sitouttavana voimana tunnustetaan, mutta samalla esitetään sitä olevan mahdotonta toteuttaa yksilöllisiä suorituksia ja absoluuttisia totuuksia korostavissa koulutusohjelmissä. Esiin nousevat luonnontieteet ja matematiikka, jotka opettajiensa mukaan edellyttävät yksilöllistä panosta opiskelussa. Toisaalta esitettiin ajatus, että yhteisöllisyys ja yksilöllisyys eivät välttämättä ole toisensa poissulkevia.*

Yleistäen voidaan todeta, että tutkimuksen tuloksiin liittyviä kommentteja esittivät Proakatemiasta etäällä olevat henkilöt, eivät juurikaan Proakatemiassa toimintaan osallistuvat. Tämä johtunee siitä, että Proakatemiassa toimintaan ja sieltä tutkimuksen piiriin osallistuneet tunnistavat tutkimuksen tulokset todellisuutta kuvaaviksi. Kommentit nostavat enemmänkin esiin vihjeitä siitä, millaisena Proakatemia näyttäytyy ulkopuolisille ja mihin koulutusyksikön viestinnässä voisi kiinnittää huomiota. Ne antavat myös vihjeitä lisätutkimusten aiheista, jotka voisivat liittyä oppimistuloksiin ja valmentamiseen.

## **Läpäisyä ja valmistumisastetta parantavat tekijät**

### *Osallistava pedagogiikka*

Tutkimustulokset vertautuvat ja yhdistyvät osallistavan pedagogiikan käsitteisiin:

- 1) Proakatemiassa oppiminen on *kaikkihallista* formaalin oppimisen rajat ylittävää toimintaa, jossa oppimista tukevat koulun ulkopuoliset tarjousverkostot ja elämämaailmat.
- 2) *Yhteisöllisyys* on Proakatemiassa toiminnan ydinkategoria, joka luo puitteita ja tilanteita yhteisölliselle oppimiselle monin eri tavoin. Yhteisöllisyyden ytimessä on opiskelijatiimi.
- 3) Proakatemiassa toiminta on *opiskelijälähtöistä*, jolle opiskelijatiimi kuitenkin luo kehykset ja ensisijaisen käytännön yhteisön. Aloite ja vastuu ovat opiskelijoilla.

- 4) Proakatemiassa oppimisen ytimessä on *kriittinen reflektio ja kehittävä palaute*, joita Proakatemian kaikki oppimismuodot edellyttävät ja tukevat.
- 5) Proakatemia mahdollistaa *mielekkään oppimisen kokemuksen* yhdistämällä oppimiseen tarpeelliset tarjoumaverkostot, toimintavalmiudet ja elämismaailmat.

#### *Yhteisöllisyys motivoi ja kiinnittää opintoihin*

Yhteisöllisyys ja yhdessä tekemisen kulttuuri nousee vahvasti esiin Proakatemian toiminnan kaikilla tasoilla: oppimista suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä, sitä reflektoidaan yhdessä, toiminnassa korostetaan avoimuuden ja dialogin merkitystä, opiskelijat kantavat vastuuta omasta ja myös toistensa opintojen etenemisestä ja valmistumisesta, tiimi kannustaa ja sitouttaa kaikki jäsenensä toimintaan ja opintoihin, oppimista tapahtuu tuottamalla yhdessä artefakteja jne. Valmentajien tärkeä tehtävä on rakentaa, vahvistaa ja ylläpitää tähän liittyvää yhteisöllisen toiminnan kulttuuria, mikä puolestaan toteutuu haastamalla ja tukemalla opiskelijoita.

#### *Tiimit rakentavat hyvän valmistumisasteen ja läpäisyn*

Tutkimusaineisto nostaa esiin yhteisöllisiä ja osallistavia käytäntöjä, joiden avulla jäsenet pitävät yhteisöään kokonaisuutena ja toimivana. Tiimit tukevat vahvasti tavoitetta, jossa tarkoituksena on jäsentensä yhtäläinen eteneminen opinnoissaan ja yhtäaikainen valmistuminen. Proakatemia tuottaa erinomaista valmistumisastetta ensisijaisesti monitasoisella yhteisöllisyydellään ja vasta toissijaisesti toiminnan opiskelijälähtöisyydellään. On kuitenkin erittäin tärkeää ymmärtää tavoitehakuisen ja kyvykkään tiimin syntyvän viimekädessä taitavan valmentajan, eikä opiskelijoiden, työskentelyn tuotoksena. Valmentaja vaikuttaa tiimiä ja tiimiläisiä kehittämällä valmistumisasteeseen ja läpäisyyn.

#### *Opiskelijälähtöisyys onkin neuvottelunvaraista*

Kyky opiskelijälähtöiseen opiskeluun ei ole Proakatemian opintoihin valitsemisen vaatimus, vaan kyky kehittyä ja toimia tiimiään rikastavalla tavalla. Proakatemiassa opiskelijälähtöisyys onkin aina neuvottelunvaraista, koska opiskelijan oma tiimi ja koulutusohjelma yhteisönä asettavat ehtoja yksilön toiminnalle ja yksilöllisille ratkaisuille. Proakatemiassa opiskelijälähtöisyys tarkoittaa yksilön mahdollisuuksien asemesta opiskelijoiden kollektiivista vapautta ja oikeutta yhteisöllisen ja yksilöllisen oppimisen suunnitteluun ja toteutukseen, sekä vastuuta niiden seurauksista. Opiskelijan joutuminen tai hakeutuminen tämän kollektiivisen vapauden ja vastuun rajojen ulkopuolelle merkitsee syrjäytymistä tiimistä, sekä mahdollisesti opinnoista.

#### *Tavoitteet yhdistävät ja kiinnittävät*

Proakatemian opiskelijaa ohjaa kaksi tavoitetta: yhtäältä haluamansa kompetenssin saavuttamiseen liittyvä tavoite sekä toisaalta tiimissä sovittu ja ryhmäpaineen ilmentämä valmistumistavoite. Vaikka tavoitteilla on yhteisöllisen lisäksi myös yksilöllinen ulottuvuutensa, jaetaan ja kannetaan vastuu niistä yhdessä. Tavoitteet kuvataan opiskelijaa sitouttavassa yksilöllisessä oppimissopimuksessa, jota käsitellään tiimissä ja valmentajan kanssa. Yhdessä asetettavat tavoitteet ovat tärkeitä opintoihin kiinnittäviä tekijöitä, joiden täyttämistä jokaisen valmentajan ja opiskelijan kaikki tekeminen yhteisön jäsenenä ja yksilönä palvelee.

### *Ryhmäpaine kiinnittää ja kirittää*

Osallistavan kulttuurin vahva ilmentymä on opiskelijoiden esiin nostama ”ryhmäpaine”, joka kiinnittää opiskelijoita oppimisen prosesseihin, kannustaa heitä yhdessä ponnistelemaan opinnoissaan, sitouttaa opiskelijoita keskinäiseen tukemiseen ja saa tiimin jäsenet valmistumaan ajallaan. Ryhmäpaine on niin voimakas, että se usein estää opiskelijan irtaantumisen tiimistään. Proakatemia on löytänyt jotakin olennaista, jota muutkin voisivat hyödyntää tai jopa kehittää. Ryhmäpaineen hyödyntäminen edellyttää myös valituneiden valmentajien taitavaa ohjausta, jossa puolestaan kiinnitytään yhteisöllisyyden rikastaviin ja kasvua tuottaviin ulottuvuuksiin.

### *Itsesäätelytieto tuottaa asiantuntijuutta*

Perinteinen opetus painottaa teoreettista tietoa (tietäminen) ja sen soveltamisesta syntyvää käytännöllistä tietoa (tekeminen). Proakatemia puolestaan korostaa yksilön olemiseen ja identiteettiin viittaavaa itsesäätelytietoa (oleminen), johon liittyy oman toiminnan, identiteetin ja ammatillisuuden kriittinen reflektointi. Yhteisöllisyyden tukema kasvu yhtäältä itsesäätelytietoon, sekä toisaalta teoreettiseen ja käytännölliseen tietoon yhdistyy asiantuntijaksi kasvuun. (vrt. Tynjälä 2008; Kukkonen 2011.) Tietäminen, tekeminen ja oleminen yhdistyvät opetussuunnitelmaan (Barnett & Coate 2005), jossa Proakatemia painottaa olemisen ja tekemisen ulottuvuutta.

### *Yrittäjyyden polku osallistaa ja kiinnittää opiskelijat*

Perinteinen opetus korostaa kognitiivisen (tieto, taito) alueen tekijöitä, oppialan käytöjen ja sisältöjen oppimista. Osallistava pedagogiikka näkee ihmisen kokonaisuutena, jossa kognitiivisten tekijöiden lisäksi vaikuttavat affektiivisen (tunteet, arvot ja asenteet) sekä konatiivisen (tahto, vaikuttimet ja tavoitteet) alueen tekijät. (vrt. Snow, Corno & Jackson 1996.) Proakatemian yhteisöllisyys ja arvoperustaisuus visualisoituvat yrittäjyyden polkuun, jossa ne kiinnittyvät affektiivisen (rohkeus, luottamus), konatiivisen (teot, tuottaminen) ja kognitiivisen (tieto, oppiminen, menestys) alueen tekijöihin. Kasvatopsykologiaan perustuva ja visuaalinen yrittäjyyden polku osallistaa opiskelijat kulkijoikseen. Valmentaja sisällöittää ja rytmittää työtään kulkua tukevasti.

## **Tulosten hyödyntämisen mahdollisuus**

Tutkimustulosten tärkein viesti on, että Proakatemian kaltaisen yhteisöllisyyden synnyttäminen edellyttää useiden opetusta ja oppimista koskevien perinteisten käsitysten arviointia uudelleen. Erinomaisen valmistumisasteen ja läpäisyn tuottava yhteisöllinen toiminta syntyy hyvin harvoin opiskelijoiden toimesta. Tällaisen toiminnan saavuttaminen *edellyttää aina yhteisöllisyyteen kasvua*, joka puolestaan vaatii kaksi asiaa: yhteisen näkemyksen yhteisöllisyydestä ja asiaa ymmärtäviä ammattitaitoisia kasvattajia.

Esiin nousevat myös sekä tilat että työelämäläheisyys: mahdollistavatko ne *esteettömän, välittömän ja rikastavan kanssakäymisen* koulutusohjelman eri osapuolten sekä opiskelijoiden ja työelämän välillä? Proakatemian toiminnan lähtökohtana on työelämälähtöisyyden sijasta *työelämäläheisyys*, joka tarkoittaa työelämän vaatimuksiin alistumisen

sijasta jatkuvaa ja rikastavaa yhteistyötä työelämän kanssa. Opiskelu Proakatemiassa ja yhteistyö työelämän kanssa limittyvät toisiinsa yhtäältä opiskelijan oppimista ja työllistymistä, toisaalta työelämää monin tavoin hyödyttävällä tavalla.

Proakatemiassa kaikki edellä mainitut ehdot täyttyvät. Entäpä muualla TAMKissa?

## LÄHTEET

- Aamulehti. 2010. Uusi uljas opiskelijarotu. Artikkelin P.Palokangas. Aamulehden sunnuntailiite asiasta 22.8.2010. Tampere: Aamulehti.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arvioiti. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa Lyytinen, H.K. & Räisänen, A. (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu- ja 6, 143-152.
- Ausubel, D.P. 1968. Educational Psychology: A Cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barab, S.A. & Roth, W-M. 2006. Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. Educational Researcher 35(5), 3-13.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the Curriculum in Higher Education. Maidenhead: SRHE/Open University Press.
- bell hooks, 2007. Vapauttava kasvatusta. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.). 1985. Reflection: Turning Experience into Learning. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bragge, M. 2011. Osuuskuntamuotoiset opinnot ja niiden laatutekijöiden arvostus opiskelijoiden silmin. Lappeenranta: Saimaan ammattikorkeakoulu.
- Brandes, D. & Ginnis, P. 1986. A Guide to Student Centred Learning. Oxford: Blackwell.
- Brockhaus, R.H. 1982. The psychology of the entrepreneur. Teoksessa Kent, C.A., Sexton, D.L. & Vesper, K.H. (toim.): Encyclopedia of Entrepreneurship, Englewood-Cliffs NJ: Prentice-Hall, 39-57.
- Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suomentanut Anne Toppi, 2.painos. Suomi: UNIpress. 221-288.
- Bronfenbrenner, U. 1989. Ecological systems theory. Annual of Child Development, vol. 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press.
- Burnard, P. 1999. Carl Rogers and postmodernism: Challenged in nursing and health sciences. Nursing and Health Sciences 1, 241-247.
- Campus Conexus. 2010. [www.campusconexus.fi](http://www.campusconexus.fi)
- Chell, E. 2008. The Entrepreneurial Personality. A Social Construction. Second edition. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Chell, E. 1985. The entrepreneurial personality: a few ghosts laid to rest? International Small Business Journal, 3: 43-54.
- Cofer, D. 2000. Informal Workplace Learning. Practice Application Brief. NO 10. U.S. Department of Education: Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. 2002. Non-formal Learning: Mapping the Conceptual Terrain. A Consultation Report. Leeds: University of Leeds.
- Cross, J. 2003. Informal Learning: The Other 80 %. Saatavissa <http://internettime.com/Learning/The%20Other%2080%25.htm>
- Cunningham, J., Dawes, G. & Bennett, B. 2004. The Handbook of Work Based Learning. Gower Publishing.
- Dewey, J. 1934. Art as Experience. New York: The Berkeley Publishing Group.

- Downey, M. 2003. *Effective Coaching: Lessons from the Coaches' Coach*. 3<sup>rd</sup> edition. US: Texere Publishing.
- Enkola, M. 2010. *Tiedon jakaminen opiskelijoiden käytäntöyhteisöissä Proakatemiassa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ericsson, K. & Charness, D. 1994. Expert performance its structure and acquisition. *American Psychologists*, 49, 725-747.
- Ericsson, K.A. & Lehmann, A.C. 1996. Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Freire, P. 1998. *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. Suom. Patric Clarke. Lanham Md.: Rowman & Littlefield.
- Gibbs, G. 1995. *Assessing Student Centred Courses*. Oxford: Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1971. *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine & Atherton.
- Good, T. & Brophy, J. 1990. *Educational Psychology. A realistic approach*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hakkarainen, K. 2000. *Oppiminen osallistumisen prosessina*. *Aikuiskasvatus* 2/20. Helsinki: Kansanvalistusseura, 84-98.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. *Tutkiva oppiminen*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K. & Ilomäki, S. 1999. Tieto- ja viestintäteknikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY, 241-256.
- Harden, R.M. & Crosby, J. 2000. AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of teacher. *Medical Teacher* 22(4), 334-347.
- Helsingin yliopisto. 2007. *Opetuksen laadun arviointimatriisi. Kehittämissasiat / Opintoasiat*.
- Hyppönen, O. & Lindén, S. 2009. *Opettajan käsikirja – opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi*. Helsinki: Teknillinen korkeakoulu.
- Hämäläinen, V. 2008. *ProAkatemian valmentajan käsikirja*. Tampere: Proakatemia.
- Jonassen, D.H. 1995. Supporting communities of learners with technology: a vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology* 30, 60-63.
- Jonassen, D., Peck, K. & Brent, W. 1999. *Learning with Technology. A Constructivist Perspective*. NY: Prentice Hall.
- Jonassen, D.H. 2008. *What Is Meaningful Learning?* Teoksessa Jonassen, D.H., Howland, J. & Marra, R. 2008. *Meaningful learning with technology*, 3th edn. Upper Saddle River NJ: Pearson Education, 1-12.
- Kaartinen, V. 1996. *Aktiivinen oppiminen - lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi*. Turun yliopiston julkaisuja C 128.
- Kajanto, A. & Tuomisto, J. 1994. *Elinikäinen oppiminen Suomessa*. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Kember, D. 1997. A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction* 7(3), 255-275.
- Kester, L., Kirschner, P.A., van Merriënboer, J.J.G. & Baumer, A. 2001. Just-in-time information presentation and the acquisition of complex cognitive skills. *Computers in Human Behavior* 17, 373-391.
- Kilby, P. 1971. *Hunting the Heffalump*. Teoksessa: Kilby, P. (ed.). *Entrepreneurship and Economic Development*, s. 1 - 40. New York.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Kouzes, J. & Posner, M. 2002. *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kukkonen, H. 2011. *Asiantuntijuus, kynnyskäsitteet ja ops*. Julkaisematon kirjoitus.
- Lave, J. & Wenger, W. 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lea, S.J., Stephenson, D. & Troy, J. 2003. Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond "educational bulimia". *Studies in Higher Education* 28(3), 321-334.
- Lähteenmäki, M-L. 2005. Reflectivity in supervised practice: conventional and transformative approaches to physiotherapy. *Julkaisussa Learning in Health and Social Care*, 4, 1, 18-28. Blackwell Publishing Ltd.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. & Beauchamp, C. 1999. Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education* 37, 105-131.
- McClelland, D.C. 1961. *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McGivney, V. 1999. *Informal Learning in the Community: A Trigger for Change and Development*. Leicester: NIACE.
- Mezirow, J. 1998. Esipuhe ja artikkeli ”Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä”. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. 3. painos, suomennos L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 5-37
- Miner, J.B. & Raju, N.S. 2004. Risk propensity differences between managers and entrepreneurs and between low- and high-growth entrepreneurs: A reply in a more conservative vein. *Journal of Applied Psychology*, 89, 3-13.
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 15. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sanahelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus. Teoksessa Lanas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 121-147.
- Niemi, R. 2009. Onks tavallinen koe vai sellanen, missä pitää miettii? Ympäristölähtöisen terveystieteopedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Novak, J.D. 2002. *Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners*. US: Wiley Periodicals, Inc.
- OKM. 2010. Korkeakoulujen laadun ja vaikuttavuuden vahvistaminen – sivistyspoliittisen ministeriryhmän kannanotto korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen vauhdittamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö 23.6.2010
- OPH. 2011. Näyttötutkinto-opas. Näyttötutkinnon järjestäjän ja tutkintotoimikuntien käyttöön. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Palmer, M. 1971. The application of psychological testing to entrepreneurial potential. *California Management Review*, 13, 32-38.
- Papert, S. 1993. *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.

- Partanen, T.J. 2009. Välähdyksiä yksilön ja yhteisön oppimisesta. Partus-menetelmien taustateoriat sekä yksilön oppimisen ja tiimioppimisen keskeisimmät työkalut Tiimiakatemiassa. Jyväskylä: Johannes Partanen & Partus Oy.
- Poikela, E. 2009. Oppimisen design. Julkaisussa Ruohonen, S. & Mäkelä-Marttinen, L. (toim.) Kohti osaamisen ekosysteemiä. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 24. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 10-17.
- Poikela, E. 2008. Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press, 56-82.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa Poikela, E. (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. 2008. Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction* 18, 109-120.
- Proakatemia, 2010. Vuosikirja 2010. Tampere: TAMK Proakatemia.
- Puolimatka, P. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Raiskio, J. 2011. Valmentajana rikastavassa yhteisössä. Tampere: TAMK TAOKK.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rogers, C.R. 1983. As a teacher, can I be myself? In *Freedom to Learn for the 80's*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rotter, J.B. 1966. Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, Whole No. 609, 80; 1-28.
- Ruokamo, H. & Pohjolainen, S. 1999. Etäopetus multimediaverkoissa. Digitaalisen median raportti 1/99. Helsinki: Tekes.
- Sage, N.A. 1998. The family and classroom systems – child target. Portland State University.
- Sagie, A. & Elizur, D. 1999. Achievement motive and entrepreneurial orientation: a structural analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 375-387.
- Schön, D.A., 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schumpeter, J.A. 1947. The Creative Response in Economic History. *Journal of Economic History*, 149-159.
- Schumpeter, J.A. 1942. *Capitalism, Socialism and Democracy*. Georg Allen & Unwin Ltd. New York.
- Schumpeter, J.A. 1934. *The Theory of Economic Development*, published in German 1922, 1<sup>st</sup> edition in English: Cambridge, Mass.: Harvard Economic Studies, Volume 46, London: Oxford University Press.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27(2), 4-13.
- Simmons, N., Barnard, M. & Fennema, W. 2011. Participatory Pedagogy: A Compass for Transformative Learning? *Kokoelmassa Collected Essays on Teaching and Learning Vol. IV*, 88-94. Societe for Teaching & Learning in Higher Education STLHE. Saatavissa osoitteessa <http://www.stlhe.ca>.
- Snow, R.E., Corno, L. & Jackson, D.III. 1996. Individual Differences in Affective and Conative Functions. Teoksessa Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (toim.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 243-310.
- Stenlund, A. 2010. Opetussuunnittelu Tampereen ammattikorkeakoulussa. Käsityksiä, onnistumisen kokemuksia, kiinnostavia ajatuksia ja hyviä käytäntöjä. Campus Conexus – projektin julkaisuja B:1. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.



- Stenlund, A. 2008. Learning by Doing. ProAkatemian menetelmän tarkastelua. Tampere: Proakatemia & Antero Stenlund.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Newbury Park: Sage Publications.
- Timmons, J.A., Smollen, L.E. & Dingee, A.L.M. 1985. New Venture Creation (2nd ed.). Homewood, IL: Irwin.
- Toiviainen, J. 2010. Yrittäjyyspedagogiikka ja opiskelijoiden yrittäjyysvalmiudet, tapaustutkimus TAMK:n Proakatemiasta. Tampere: TAMK TAOKK.
- Tuomola-Karp, P. 2005. Laatu luottamuksen rakentamisena – laatukäsitys kansanopistossa. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tynjälä, P. 2008. Connectivity and transformation in work-related learning – Theoretical foundations. Teoksessa Stenström, M-L. & Tynjälä, P. (toim.) Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation (pp. 11-37). Springer.
- Waterman Jr., R.H. 1994. What America Does Right: Learning from Companies that Put People First. New York: W. W. Norton & Company.
- Wenger, W. 1998. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge MA: University Press.
- Volanen, M-V. 2009. Being, Doing, Making – A Paradigm for the Connective Curriculum. Teoksessa Stenström, M-L. & Tynjälä, P. Towards Integration of Work and Learning. Strategier for Connectivity and Transformation. London: Springer, 39-59