



Suomalainen Johanna

Mentoritoiminta Kesäyrittäjä-kampanjassa

Pro gradu –tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Intercultural Teacher Education

2021

Avainsanat: yrittäjyyskasvatus, yrittäjyys, kasvatus, mentorointi, yrittäjyysohjelma

Muuttuvien työolosuhteiden sekä kansantaloudellisten haasteiden takia yrittäjyys nähdään keinoon tuottaa yhteiskuntaan hyvinvointia sekä toimeliaisuutta. Yrittäjyyskasvatuksen avulla tuetaan nuorten positiivista mielikuvaa yrittäjyydestä, lisätään tietoja sekä taitoja yrittäjyydestä sekä vahvistetaan yrittäjämäisiä ominaisuuksia koulutussektorilla sekä koulujen ulkopuolisissa hankkeissa.

Tutkimuskysymysten avulla pyrittiin selvittämään, miten yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet näkyivät mentorointiprosessissa sekä mitkä tekijät luovat onnistuneen mentorointiprosessin Kesäyrittäjä-kampanjassa vuonna 2020. Kampanjan toteutuksesta vastasi valtakunnallisesti Talous ja nuoret (TAT) ja paikallisesti toimintaa organisoivat eri kaupungit, esimerkiksi Oulussa toteuttajana toimi BusinessOulu-liikelaitos. Tutkimuksen empiirinen osuuden aineisto kerättiin kyselylomakehaastattelulla, joka kerättiin vuonna 2020 kampanjassa toimineilta mentoreilta (N=7). Aineiston analyysi toteutettiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa teoreettisena viitekehyksenä toimi mentoritoiminta yrittäjyyskasvatuksen muotona. Analyysin osa-alueita olivat kasvatuskäsitteen neljä periaatetta: interaktio, intentionaalisuus, interaktion asymmetria sekä itsenäisen toiminnan vaatimus ja näiden lisäksi yrittäjyyskasvatusta tarkasteltiin kokonaisuutena.

Tutkimuksessa havaittiin, että mentoreiden käsitykset yrittäjyydestä sekä yrittäjyyskasvatuksesta olivat keskenään erilaisia. Kesäyrittäjä-kampanjan asettamat tavoitteet yrittäjyyskasvatuksen osalta näyttäytyi mentoreiden näkemyksissä osittain jäsentymättöminä, eikä suurin osa mentoreista ollut asettanut yrittäjyyskasvatukseen liittyviä tavoitteita mentorointikerroille. Mentorit kokivat tavoitteiden asettamisen haasteelliseksi. Onnistuneen mentorointiprosessin keskeisiksi tekijöiksi havaittiin aineiston perusteella olevan luottamus, turvallisuus, sitoutuminen sekä henkilökemioiden toimivuus. Suurin osa mentoreista näki mentoroinnin symmetrisenä vuorovaikutussuhteena. Tämän lisäksi suurin osa mentoreista pyrki tukemaan yrittäjien itsenäistä toimintaa. Tutkimuksen tulosten perusteella mentoritoimintaa voidaan ymmärtää paremmin, jonka avulla mentoritoimintaa voidaan kehittää vaikuttavammaksi.

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Yrittäjyys</b> .....	<b>9</b>
2.1	Yrittäjyyden taustaa.....	10
2.2	Yrittäjyyden muodot.....	12
<b>3</b>	<b>Yrittäjyyskasvatus</b> .....	<b>15</b>
3.1	Kasvatus.....	15
3.2	Yrittäjyyskasvatuksen määritelmä.....	20
3.3	Yrittäjyyskasvatuksen taustaa.....	22
3.4	Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet.....	24
3.5	Yrittäjyysohjelmat.....	26
3.6	Kesäyrittäjä-kampanja.....	28
3.6.1	<i>Kampanjan kuvaus</i> .....	28
3.6.2	<i>Kampanjan tehtävät ja tavoitteet</i> .....	29
<b>4</b>	<b>Mentorointi</b> .....	<b>31</b>
4.1	Mentoroinnin käsite.....	31
4.2	Mentoroinnin tavoitteet ja tehtävät.....	34
4.3	Mentoroinnin ominaispiirteet.....	35
4.4	Mentorointisuhde.....	35
4.5	Yrittäjien mentorointi.....	37
<b>5</b>	<b>Mentoritoiminta yrittäjyyskasvatuksen muotona kesäyrittäjäkampanjassa</b> .....	<b>39</b>
5.1	Yrittäjyyskasvatus Kesäyrittäjä-kampanjassa.....	39
5.2	Mentori yrittäjyyskasvattajana.....	42
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen metodologia</b> .....	<b>47</b>
6.1	Tutkimuskysymykset.....	47
6.2	Kvalitatiivinen tutkimus.....	47
6.3	Fenomenografia.....	48
6.4	Kyselylomake.....	50
6.5	Luotettavuus.....	51
6.6	Aineiston analyysi.....	52
<b>7</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>54</b>
7.1	Yrittäjyys.....	54
7.2	Yrittäjyyskasvatus.....	56
7.3	Mentoroinnin intentionaalisuus.....	58
7.3.1	<i>Mentoreiden asettamat omaa toimintaa ohjaavat tavoitteet</i> .....	60

7.4	Mentoroinnin interaktio .....	62
7.4.1	<i>Palautteenanto mentorin ja aktorin välillä</i> .....	64
7.5	Mentoroinnin asymmetria.....	66
7.6	Vaatus itsenäiseen toimintaan mentoroinneissa.....	67
7.7	Mentorointien sisältö .....	69
7.7.1	<i>Mentoroinneissa käytettävät materiaalit</i> .....	70
7.8	Mentoreiden perehdytys .....	74
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>75</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>81</b>

# 1 Johdanto

Työelämä kohtaa nykyisin jatkuvia muutoksia, ja perinteisen palkkatyön rinnalle on tullut erilaisia variaatioita ansaita elantoa. Lisäksi megatrendit kuten digitalisaatio sekä automaatio haastavat tulevaisuuden työurien ennakointia, ja uudet työn tekemisen muodot ovat piirteiltään samankaltaisia yrittämisen tai freelancerina toimimisen kanssa. (Pyöriä, Ojala & Nätti, 2019 s. 139–159; Jakonen, 2015, s. 104–107.) Tulevaisuuden töiden painottuessa enenevässä määrin yrittäjyyteen yrittäjyysvalmiudet tulevat korostumaan työelämän murroksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2017a;2017b). Nuorten keskuudessa näkemykset yrittäjyydestä ovat muuttuneet positiivisempaan suuntaan viime aikoina ja yrittäjyys nähdään vaihtoehtoisena ammattina palkkatyölle (Myllyniemi, 2017, s. 30; Suomalainen, Stenholm, Kovalainen, Heinonen & Pukkinen, 2016, s. 5). Toisaalta positiiviset mielikuvat yrittäjyydestä eivät kuitenkaan konkretisoidu uudeksi liiketoiminnaksi Suomessa (Suomalainen ym., 2016, s. 6).

Viime vuosien aikana työttömyys on aiheuttanut haasteita monissa maissa. Tämä on aiheuttanut pohdintaa siitä, miten kansalaisille voidaan mahdollistaa uudenlaisia liiketoimintamahdollisuuksia sekä edesauttaa heitä työllistämään itsensä. (Deveci & Seikkula-Leino, 2018, s. 106.) Kansainvälisissä sekä suomalaisissa tutkimuksissa todetaan, että yrittäjyyden avulla pystytään ehkäisemään työttömyyttä (Mwasalwiba, 2010, s. 40; Natalia & Sihombing, 2018, s. 341; Deveci & Seikkula-Leino, 2018, s. 106). Yrittäjyyden nähdään synnyttävän hyvinvointia sekä toimeliaisuutta yhteiskuntaan, ja näin ollen sen merkitys yhteiskunnassa korostuu (Stenlund, 2017, s. 15; Joensuu-Salo, 2020, s. 1). Lisäksi yrittäjyys nähdään välineenä, jonka avulla voidaan valmistautua epävarmaan sekä ennakoimattomaan tulevaisuuteen (Stenlund, 2017, s. 12).

Nykyisin yrittäjyyden käsite on laajentunut alkuperäisestä yritystoiminnan sekä talouden kontekstista kiinnittyen kaikkeen inhimilliseen toimintaan (Stenlund, 2017, s. 12), ja yrittäjämäisen toiminnan tärkeyttä korostetaan monipuolisesti erilaisissa työtehtävissä roolista riippumatta (Ristimäki, 2004, s. 9). Yrittäjyyttä on pyritty edistämään kasvatuksen avulla Suomessa jo pidemmän aikaa, mutta peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmaan se kirjattiin vuonna 1994 opetuksen osa-alueeksi (Ristimäki 2004, 11–12). Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017b) linjaa yrittäjyyskasvatuksen olevan laaja-alaista työtä yrittäjyyden edistämiseksi ja on koostanut ”Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivoja” (2009) sekä niitä täydentävät ”Yrittäjyyslinjaukset” (2017), jonka pyrkimyksenä on kehittää yrittäjyyden sekä yrittäjyyskasvatukseen liittyviä

toimenpiteitä laajasti eri koulutusasteilla sekä koulun ulkopuolisissa yrittäjyyttä tukevissa organisaatioissa (OKM, 2017b).

Yrittäjyyskasvatuksen merkitystä on korostettu myös useampien hallitusohjelmien sekä opetusministerien toimesta. Yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen nähdään tärkeäksi myös Euroopassa. (Pihkala, Ruskovaara, Seikkula-Leino & Pihkala ym. s. 2011, s. 20.) Euroopan komissio onkin määritellyt yrittäjyyden yhdeksi avaintaidoksi (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Brande 2016, s. 10). Yrittäjyyskasvatuksen yksi keskeinen tehtävä on edistää yrittäjyyteen liittyviä tietoja ja taitoja, myönteistä asennetta sekä yrittäjämäistä toimintatapaa (OKM 2017). Mwasalwiba (2010, s. 40) toteaa, että yrittäjyyskasvatuksessa on tapahtunut muutos yrityksiä perustamisen tavoittelusta enemmän asennekasvatukseen.

Yrittäjyyskasvatukseen liittyy kasvatuksen sekä yrittäjyyden ilmiöiden tarkastelu (Remes, 2003, s. 11). Tässä tutkimuksessa kasvatusta käsitellään kasvatukseen liittyvien muodollisten periaatteiden kautta, joita ovat pedagoginen interaktio, intentionaalisuus, asymmetria sekä vaatimus itsenäisestä toiminnasta (Siljander, 2014, s. 28). Teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteluun nousee mentoritoiminta, jota verrataan kasvatuksen muodollisiin periaatteisiin, sillä aiemmissä tutkimuksissa mentorointia on kuvattu kasvatukselliseksi otteeksi (Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 218) sekä pedagogiseksi keinoksi (D'Abate & Eddy, 2008, s. 363).

Yrittäjyyskasvatusta voidaan tarkastella yrittäjyyden yksittäisten osa-alueiden kautta, joita ovat ulkoinen, sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys (Lehtonen & Lehtonen 2011, s. 203). Vaihtoehtoisesti sitä voidaan myös tarkastella näiden kolmen osa-alueen kokonaisuutena (Remes, 2001, s. 370). Yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta ulkoista yrittäjyyttä korostava kasvatusta painottaa työelämää sekä yritystoimintaa (Lehtonen & Lehtonen, 2011, s. 203). Sisäinen yrittäjyys on puolestaan oppimista yrittäjämäiseen toimintaan (Ruskovaara, Pihkala, Rytkölä ja Seikkula-Leino 2011, s. 216). Kun yrittäjyyskasvatusta tarkastellaan omaehtoisen yrittäjyyden kautta, opetustavoitteeksi nousee yksilön tavoitteellisen ja itsenäisen ja uutta luovan toiminnan tukeminen (Lehtonen & Lehtonen, 2011, s. 203).

Yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöillä tulisi olla todelliseen elämään selvä yhteys (Lehtonen & Lehtonen, 2011, s. 211). Yrittäjyyskasvatuksessa on nousevana trendinä luokkahuoneiden ulkopuolella tapahtuva yrittäjyyskasvatus (Tang, Chen, Li, & Lu, 2014, s. 163–178). Yrittäjyyskasvatusohjelmien avulla voidaan auttaa ymmärtämään yrittäjyyttä, toiseksi niiden kautta voi oppia olemaan yrittäjämäinen ja kolmanneksi tarjota ohjausta siihen, kuinka voi ryhtyä yrittäjäksi (Heinonen & Poikkijoki, 2006, s. 83). Yrittäjyyskasvatuksen rikastava oppimisympäristö yhdistää yrittäjyyden kaikki osa-alueet (Lehtonen & Lehtonen, 2011, s. 211). Suomessa yrittäjyyskasvatusta toteuttavatkin koulutussektorin lisäksi erilaiset työelämätahot sekä järjestöt (OKM, 2017). Yhtenä esimerkkinä tästä toimii Kesäyrittäjä-kampanja, joka on formaalista koulutuksesta poikkeava oppimisympäristö, jossa nuori pääsee kokeilemaan yrittäjyyttä käytännössä sekä kehittämään yrittäjämäisiä ominaisuuksia. Kampanjaa organisoivat valtakunnallisesti Talous ja nuoret (TAT) ja Oulussa paikallistoimijana on BusinessOulu- liikelaitos.

Kampanjan tavoitteet ovat samanlaisia yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden kanssa. Kampanjan avulla pyritään lisäämään nuorten tietoa ja taitoa yrittäjyydestä, edistämään myönteistä asennetta yrittäjyyttä kohtaan sekä lujittamaan yrittäjämäisiä ominaisuuksia nuorissa. (Ikäläinen, 2019, s. 8.) Kampanjasta on tehty kaksi aiempaa tutkimusta, joilla on selvitetty yrittäjyysintentioiden kehittymistä (Clement, 2019) sekä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden toteutumista (Ikäläinen, 2019).

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksinä ovat, mitkä tekijät luovat onnistuneen mentorointiprosessin sekä miten yrittäjyyskasvatuksen sisällöt sekä tavoitteet näkyivät mentoritoiminnassa Kesäyrittäjä-kampanjassa vuonna 2020. Mentoritoiminnan tutkiminen yrittäjyyskasvatuksen muotona nonformaalisissa kontekstissa on perusteltua, sillä siitä ei ole tehty aiempaa tutkimusta kampanjan kontekstissa. Tutkimus kiinnittyy kasvatustieteelliseen tutkimukseen, jonka käsitteellisteoreettisten resurssien avulla mentoritoimintaa voidaan tarkastella pedagogisena suhteena yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa.

Yrittäjyyskasvatuksen tutkimus perustuu paljolti käsitteelliseen ymmärtämiseen yrittäjyydestä sekä oppimisesta (Deveci & Seikkula-Leino 2018, s. 107). Tutkimusten mukaan opettajat kokevat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet sekä määritelmät epäselviksi, sekä käytännön toteutus on myös haastavaa formaalin koulutuksen parissa. Tulosten mukaan yhteisille käytänteille on tarvetta. (Ruskovaara, Rytkölä, Seikkula-Leino, Ikävalko & Mattila, 2010, s. 19.) Lisäksi yrittäjyyskasvattajan työssä korostuu yrittäjyyden sekä yrittäjyyskasvatuksen sisältöjen hallitseminen, jotta yrittäjyyskasvatusta voidaan harjoittaa niiden mukaisesti. (Paajanen, 2001, s. 221).

Kesäyrittäjä-kampanja edustaa nonformaalia koulutusta, joka toteuttaa yrittäjyyskasvatusta ja näin ollen on perusteltua tutkia mentoreiden käsityksiä yrittäjyyskasvatuksesta kampanjan kontekstissa.

Tämän tutkimuksen empiirinen osuus koostuu vuoden 2020 mentoreiden vastauksista, jotka kerättiin kyselylomakkeella. Kyselylomakkeen kysymykset olivat avoimia sekä suljettuja kysymyksiä. Tutkimus hyödyntää fenomenografiaa, jonka avulla tutkitaan mentoreiden käsityksiä sekä pyritään hahmottamaan, millaiset taustateoriat ohjaavat mentoreiden toimintaa, sillä kasvattajan toteuttamaan toimintaan vaikuttaa useimmiten tiedostamattomat teoreettiset oletukset, ja näin ollen hän ei välttämättä ole tietoinen oman toimintansa motiiveista tai tavoitteista. (Siljander, 2014, s. 29, 103). Tutkimuksen tavoitteena on siis ensin ymmärtää millaiset taustateoriat ohjaavat mentoreiden toimintaa ja siten tarjota kehittämiskeinoja mentoritoiminnan pedagogiseen kehittämiseen, sillä Peltosen (2009, s. 5) mukaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa pedagogista toimintaa tulisi orientoida ja teorian tulisi puolestaan tukea inhimillistä käytäntöä.

Tämä tutkimus etenee siten, että ensimmäisessä luvussa käsitellään yrittäjyys -käsitteen moninaisuutta. Toinen luku käsittelee kasvatuksen ja yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä sekä tavoitteita. Neljännessä luvussa määritellään mentorointi ja mentorointisuhteeseen liittyviä käsitteitä. Viidennessä luvussa muodostetaan tutkimuksen aiemmista luvuista synteesi ja tarjotaan teoreettinen viitekehys: mentoritoiminta yrittäjyyskasvatuksen muotona Kesäyrittäjä-kampanjassa. Tutkimuksen empiirisessä osuudessa Kesäyrittäjä-kampanjan mentoritoimintaa tarkastellaan pedagogisena toimintana yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa, jossa aineiston analyysi on toteutettu teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Pohdinnassa kootaan tutkimuksen tulokset ja esitetään kampanjan kehittämiseen liittyviä ehdotuksia, jonka avulla mentoritoiminnan vaikuttavuutta voidaan lisätä.



Yrittäjyys on tunnettu käsitteenä satojen vuosien ajan (Seikkula-Leino, 2007, s. 27). Yrittäjyyden tutkimuksen tekeminen on alkanut taloustieteen piiristä ja myöhemmin sitä on tutkittu filosofian, psykologian, sosiaalipsykologian sekä sosiologian, naistutkimuksen sekä kasvatustieteiden näkökulmista käsin (Casson, 1982, s. 9; Ikonen, 2006, s. 135; Stenlund, 2017, s. 19). Casson (1982, s. 9) on kuitenkin todennut, ettei taloustieteissä ole kaiken kattavaa teoriaa yrittäjyydestä. Yrittäjyyden määritelmä riippuu paljolti siitä, minkä tieteenalan näkökulmasta se tehdään. Yrittäjyyden tutkimuksen kenttä on kompleksinen ja yhtä kokoavaa teoriaa yrittäjyydelle ei ole pystytty tekemään. (Davidsson, Low & Wright, 2001, s. 5–7; Seikkula-Leino, 2007, s. 27; Stenlund, 2017, s. 19; Peltola, 1986, s. 36.) Yrittäjyyden määrittelemisen on tärkeää, jotta yrittäjyyskasvatusta harjoittavat tahot pystyvät toimimaan yrittäjyyskasvatuksen kentällä (Ristimäki, 2007, s. 34).

Suomen kielen sanaa yrittäjä tai yrittäjyys käytetään useimmiten kuvaamaan henkilöä, joka harjoittaa yritystoimintaa (Ristimäki, 2004, s. 17–25; Huuskonen, 1992, s. 194; Heinonen, Hytti & Tiikkala, 2010, s. 13). Huuskonen (1992, s. 194) näkee, että sana yrittäjä liitetään Suomessa vahvasti omistamiseen. Suomenkieliset sanat yrittävyys ja yritteliäisyys (entrepreneurship / entrepreneurial) viittaavat useimmiten sisäiseen yrittäjyyteen (Huuskonen, 1992, s. 179). Kansainväliset vertailut yrittäjyys sanojen välillä tuottaa haasteita, sillä ne sisältävät erilaisia kulttuurisesti latautuneita merkityksiä (Huuskonen, 1992, s. 194). Englanninkieliset sanat entrepreneurship ja entrepreneurial nähdään laadullisina termeinä, jotka kuvailevat henkilöä, joka työskentelee yrityksen eteen jollakin tavalla. Erityisesti amerikkalainen kirjallisuus yhdistää termin aloitteellisuuteen, korkeaan suoritusmotivaatioon, kekseliäisyyteen sekä riskien sietämiseen. (Huuskonen, 1992, s. 40, 194.) Englantilaisella kielialueella yrittäjyys liitetäänkin usein kasvuhakuisuuteen sekä riskienottamiseen (Ikonen, 2006, s. 135).

Toisaalta kuvailevat ja laadulliset kriteerit eivät riitä määrittelemään yrittäjiä. Monilla urheilijoilla sekä artisteilla on yrittäjämäisiä ominaisuuksia, mutta ne eivät tee heistä silti yrittäjiä. Tämän takia yrittäjäksi voidaan määritellä henkilö, joka on kokonaisvaltaisessa vastuussa yrityksen toiminnasta sekä johtaa yritystä. (Huuskonen, 1992, s. 195.) Vastakkaisen näkökulman edustaa Koironen (1999, s. 59), jonka mukaan yrittäjyys on ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapa työntekoon, eikä hän näin ollen näe yrittäjyyttä pelkästään urana tai ammattina. Samaa

näkemyistä edustaa myös Gibb (2005, s. 46), joka määrittelee yrittäjyyden tulevan esiin erilaisena toimintana, taitoina sekä ominaisuuksina, jotka mahdollistavat sen, että yksilöt ja ryhmät voivat luoda uutta toimintaa ja tuoda esiin erilaisia innovaatioita sekä kohdata epävarmuutta kaikilla elämän osa-alueilla. Näin ollen yrittäjyyttä ei voida nähdä pelkästään liiketoimintana mutta sitä ei voi myöskään liittää pelkästään yksilön henkilökohtaiseksi taidoksi. (Gibb 2005, 46.) Hietanen (2012, s. 3) määrittää yrittäjämäisen toiminnan korostavan innovatiivisuutta sekä päämäärätietoisuutta. Gibb (2005, s. 51–61) näkee yrittäjämäisen toiminnan tärkeäksi yksilö-, organisaatio-, yhteiskunta- ja globaalilla tasolla, kun epävarmuus kasvaa.

## 2.1 Yrittäjyyden taustaa

Yrittäjyys on näyttäytynyt eri aikakausina eri tavoin (Kyrö, 1998, s. 8). Nykyajan määritelmän mukaan yrittäjyyden varhaisen kehittymisen piirteitä voidaan havaita jo Mesopotamiasta (Carlen, 2016, s. 8; Kyrö, 1998, s. 8). Kun yrittäjyyttä tarkastellaan ilmiönä, sen syntymäpaikkana voidaan pitää 1700-luvun valistuksen ajan Ranskaa, jossa sitä vei eteenpäin feodalismi, irrottautuminen ammattikunnasta sekä teollistumisen alkaminen. (Kyrö, 1998, s. 8). Tänä aikakautena syntyi tarve löytää nimitys uudelle toimelle, joka erottaisi sen erilaisista talouden toimijoista. (Ristimäki, 2004, s. 19). Alusta alkaen tähän toimintaan on liitetty yksilöön liittyviä ominaisuuksia, kuten innovatiivisuutta, ahkeruutta sekä kykyä observoida ympäristöä niin, että yksilö voi tekemien havaintojen perusteella tuottaa jotakin tarpeellista sekä hyödyllistä (Kyrö, 1998, s. 9; Ristimäki 2004, 19–20) Ristimäki (2004, s.19–20) liittää yrittäjyyden ominaisuuksiin lisäksi yksilön kyvyn koota tarpeelliset resurssit sekä kestää erilaisia riskejä niin, että toiminnasta koituisi voittoa.

Yrittäjä -käsite on tullut tieteelliseen kielenkäyttöön Richard Cantillonin (1680–1734) kirjoituksessa *Essai Sur la Nature du Commerce en Général*, joka julkaistiin 1755 Cantillonin kuoleman jälkeen. (Casson, 1982, s. 22; Kyrö, 1998, s. 41). Cantillonia voidaan pitää yrittäjyyden talousteorian esi-isänä. Ristimäki (2004, s. 19) tuo esiin, että Cantillon ei välttämättä ollut sanan yrittäjä ensimmäinen käyttäjä. Stenlundin (2017, s. 15) näkemys viittaa siihen, että John Babtiste Say (1767–1832) olisi aloittanut yrittäjä termin käytön. Cassonin sekä Cassonin (2014, s. 1223) mukaan yrittäjyyden historiallinen tutkimus keskittyykin liikaa teollisen vallankumouksen aikaan. Heidän mukaansa yrittäjyyttä on esiintynyt jo keskiajalla 1250–1500, kun kirkko, porvarit sekä kuninkaalliset osoittivat yrittäjämäisiä ominaisuuksia: innovatiivisuutta, riskintamista sekä arviointokykyä.

Cantillonilla oli 1700-luvulla kolmijakoinen määritelmä markkinatalouden eri toimijoille. Ensimmäisenä oli taloudellisesti riippumattomat maanomistajat, toisena yrittäjät, jotka riskeistä huolimatta tavoittelivat voittoa vaihdannaisuuteen perustuvilla markkinoilla ja kolmantena oli palkkatyöläiset, joiden työnteko perustui sopimukseen (Kyrö, 1998, s. 40). Yrittäjyys levisi Ranskassa eri tutkijoiden mielenkiinnon kohteeksi. Pian yrittäjyyden teoriat levisivät eri tutkijoiden mukana Ranskasta muualle Eurooppaan, kuten Englantiin teollisen vallankumouksen myötä ja eri näkemyksiä alkoi muodostumaan yrittäjyyden ympärille. Esimerkiksi brittiläinen Adam Smith (1723–1790) näki, että omistaminen liittyi vahvasti yrittäjyyteen ja hän kannatti vapaata kauppaa. (Kyrö, s. 1997, 44–46.) Kyrön (1997, s. 46) näkemyksen mukaan Smith ei onnistunut yrittäjyyden määrittelyssä, sillä määritelmä teki yrittäjästä osittain johtajan ja osittain osakkeenomistajan ja juuri tämä pääoman omistamisen sekä yrittäjyyden yhteen liittämisen sai määrittelyn epäonnistumaan. Yrittäjyyden aatokset levisivät Ranskasta myös Saksaan, Itävaltaan sekä Itävallasta Joseph A. Schumpeterin (1883–1950) mukana USA:han (Kyrö, 1997, s. 51).

Stenlund (2017, s. 15) pitää Schumpeteria nykyaikaisen yrittäjyystutkimuksen aloittajana. Schumpeterin (1961, s. 66, 232–236) näkemyksen mukaan yrittäjyyden kuuluu se, että yksilö toteuttaa uusia innovaatioita sekä hyödyntää markkinoilla olevia mahdollisuuksia, kuten lisääntyntä ostovoimaa. Carlen (2016, s. 143) näkee, että Schumpeterin teoria korostaa sitä, että ilman innovatiivisuutta ei voi olla yrittäjyyttä. Koironen (1991, s. 61) puolestaan näkee, että Schumpeterin teoria yrittäjyydestä alleviivaa vanhojen näkökulmien haastamista sekä korvaamista uusilla. Näin ollen yrittäjyys voidaan nähdä uudistavana voimana.

Yrittäjyys on noussut uudeksi identiteetiksi kilpailu- ja riskiyhteiskunnassa. Yrittäjyyttä ei enää toteuteta pelkästään liiketoiminnassa, vaan se on tullut osaksi ihmisten jokaista elämän osaluuetta ja tällöin yrittäjyyden määrittelemiseen ei riitä pelkästään juridiset perusteet yrittäjyydestä. (Stenlund 2017, s. 7–16.) Yrittäjyys liittyy taitoon muuttaa ajatuksia sekä ideoita toiminnaksi, jolloin se käsittää riskinottokyvyn, luovuuden, innovaatiokyvyn sekä oman toiminnan johtamisen. Nämä piirteet edesauttavat yksilöä laajasti: vapaa-ajalla ja työelämässä. (Opetusministeriö, 2009, s. 11). Seikkula-Leinon (2007, s. 26) määritelmän mukaan yritteliäisyyden kehittyminen edesauttaa yksilöä saavuttamaan tavoitteita ammatillisesti, taloudellisesti sekä myös henkilökohtaisella tasolla. Stenlund (2017, s. 12) yhdistää yrittäjyyden yksilön selviytymiseen sekä menestymiseen muutoksessa. Lisäksi hän näkee yrittäjyyden olevan tärkeä elementti yhteiskunnan muutoksessa sekä uudistumisessa. (Stenlund 2017, s.17). Nämä edellä

esitettyt määrittelyt osoittavat, että yrittäjyys nähdään laajana toimintana yksilöllisellä sekä yhteiskunnallisella tasolla.

## 2.2 Yrittäjyyden muodot

Yrittäjyys on kulttuurinen prosessi, joka elää ja muotoutuu kulloisessa ajassa ja vaikuttaa myös ympäröivään yhteiskuntaan. Tämän takia yrittäjyyttä voidaan jäsentää eri tulokulmista ja eri aikakauteen liittyvistä painotuksista käsin. (Kyrö, 1998, s. 118.) Tämä alaluku käsittelee yrittäjyyden muotojen määritelmiä sekä niiden kehittymistä. Yrittäjyyden eri muodot ovat yhteydessä toisiinsa ja näin ollen muokkaavat toisiaan. (Kyrö, 1998, s. 118). Kuvio 1 kokoaa tämän alaluvun keskeiset käsitteet yrittäjyyden eri muodoista ja havainnollistaa niiden vuorovaikutusta keskenään.

Yrittäjyydellä viitataan perinteisesti yritystoiminnan harjoittamiseen liiketoiminnan kontekstissa (Hytti ym., 2011, s. 13). Tutkimuskirjallisuudessa yrittäjyyttä on myös jäsennetty ulkoisen, sisäisen ja omaehtoisen yrittäjyyden käsitteiden mukaan (Huuskonen, 1992, s. 47; Kyrö, 2006, s. 18; Peltonen, 1986, s. 31). Näiden käsitteiden kautta tarkasteltuna yrittäjyyden sisältö laajentuu liiketoiminnan ulkopuolelle (Hytti ym., 2011, s. 13). Nämä käsitteet ovat myös tässä tutkimuksessa olennainen osa yrittäjyyskasvatuksen määritelmän sekä tavoitteiden tarkastelua.

Ulkoinen yrittäjyys liitetään usein ulkoisten kriteerien täyttävään yrittäjyyden tunnusmerkistöön (Luukkainen & Wuorinen, 2002, s. 12). Kyrön (2006, s. 18) mukaan ulkoinen yrittäjyys liittyy pienyrityksen omistamiseen sekä johtamiseen. Lisäksi ulkoinen yrittäjyys liittyy yhteiskunnallisella tasolla vahvasti työpaikkojen luontiin (Kyrö, 1997, s. 225; 1998, s. 118–134). Ulkoinen yrittäjyys on Peltosen (1986, s. 9–31) mukaan omistajayrittäjyyttä, jossa yksilö toimii yrityksen omistajana. Ulkoista yrittäjyyttä kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa myös indikatiiviseksi yrittäjyydeksi. Indikatiivinen yrittäjyys määritellään yrittäjyyden ulkoisilla tunnusmerkeillä kuten erinäisillä sopimuksilla, sekä legaalilla sekä yhteiskunnallisella asemalla, jonka yrittäjyys mahdollistaa yksilölle. (Casson, 1982, s. 22.)

1980-luvulla kiinnostuttiin enemmän yrittäjämäisestä toiminnasta, jolloin huomio siirtyi pois pelkästä yrityksen perustamisesta, eli ulkoisesta yrittäjyydestä yksilön sisäisten ominaisuuksien sekä asenteiden tarkasteluun (Kyrö, 1998, s. 110–115; Peltonen, 1986, s. 48). Pinchot ja Pellman (1999, s. 16) käyttävät termiä ”intrapreneur”, jolla tarkoitetaan organisaation sisäistä yrittäjyyttä. Tämän termin avulla erotetaan organisaation ulkopuolella tapahtuva yrittäjyys eli

”entrepreneur”. (Kyrö, 1998, s. 115). Sisäinen yrittäjyys tarkoittaa ideoiden muuttamista toiminnaksi organisaation sisällä (Pinchot & Pellman, 1999, s. 16). Ruskovaaran ja kollegoiden (2011, s. 216) mukaan sisäinen yrittäjyys on oppimista yrittäjämäiseen toimintaan. Koironen (1999, s. 59) näkee, että sisäistä yrittäjyyttä on rohkeus, luovuus, tuottavuus sekä määrätietoinen työnteko, jota kaikki voivat osoittaa työskennellessään oman yrityksen kanssa tai ollessaan muiden palveluksessa. Yrittäjyys ilmenee yksilöissä ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapana. (Koironen, 1999, s. 59.) Peltosen (1986, s. 47) mukaan yrityksen sisäinen yrittäjä toimii motivoituneesti, ottaa riskejä turvallisesti sekä sietää epävarmuutta.

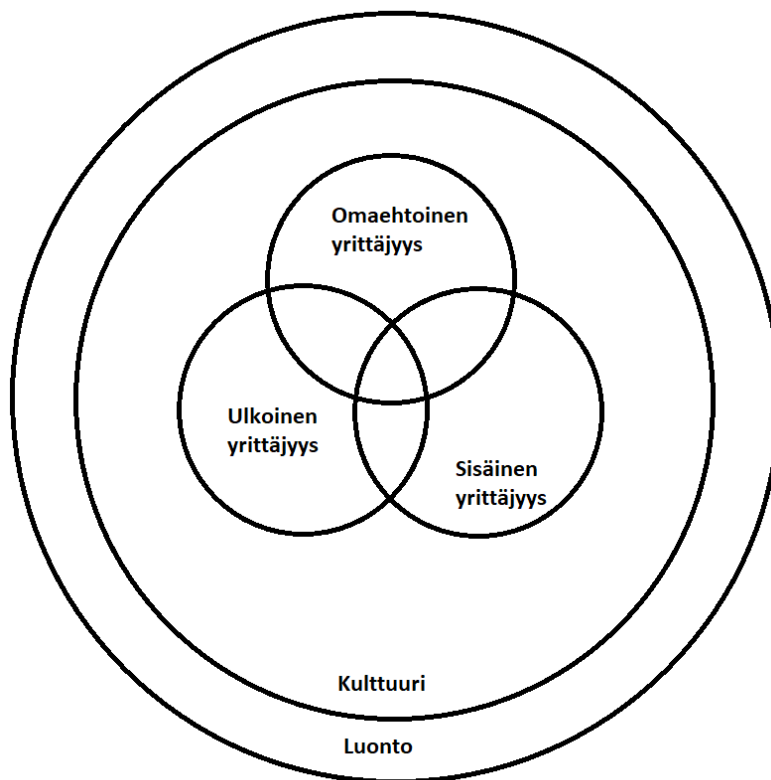
Koironen (1999, s. 59) mukaan sisäinen yrittäjyys on avain organisaatioiden tuottavuudelle sekä innovatiivisuudelle. Kyrön mukaan (1998, s. 118) sisäinen yrittäjyys voidaan nähdä muutosvoimana suuryritysten organisaatiokulttuurissa sekä julkisella sektorilla. Tämän lisäksi se liittyy yksilön sekä organisaation väliseen yrittäjämäiseen toimintatavan vuorovaikutukseen (Kyrö & Ripatti, 2006, s. 18). Koironen (1999, s. 59) näkeekin sisäisen yrittäjyyden laajempaan käsitteenä, kuin vain yrityksen omistamisena. Sisäistä yrittäjyyttä voidaan kutsua myös funktionaaliseksi yrittäjyydeksi. Funktionaalinen yrittäjyys viittaa yrittäjän konkreettiseen toimintaan (Casson, 1982, s. 22).

Casson (1982, s. 23) toteaa, että indikaatiivisen sekä funktionaalisen yrittäjyyden välillä on kuilu ja vaikka molemmat lähestymistavat ovat hyödyllisiä. Ristimäki (2004, s. 13) edustaa samantyyppistä näkemystä, sillä hän toteaa sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden rajanvedon olevan epäselvää. Kansainvälisessä yrittäjyyskasvatusta koskevassa tutkimuksessa ulkoisen ja sisäisen yrittäjyyden opettaminen näyttäytyy eri ikäisten oppilaiden keskuudessa eri tavoin. Tämä ilmenee Dalin, Elon, Lefflerin, Svedbergin ja Westerbergin (2016, s. 167–170) tutkimuksesta, jonka mukaan sisäistä yrittäjyyttä tukevia metodeja käytetään enemmän perusopetuksessa nuorempien oppilaiden kanssa, kun taas ulkoista yrittäjyyttä tukevia metodeja käytetään vanhempien oppilaiden kanssa, jolloin opetus keskittyy tiedon jakamiseen oman yrityksen perustamisesta. Suomen peruskoulun opetussuunnitelma painottaa sisäistä yrittäjyyttä (Ristimäki, 2004, s.13).

Kyrö (1997, s. 226; 1998, s.118) tarjoaa sisäisen sekä ulkoisen yrittäjyyden rinnalle myös omaehtoisen yrittäjyyden muodon. Omaehtoisessa yrittäjyydessä korostuu yksilöllinen tulokulma, jossa yrittäjämäinen toimintatapa on keskiössä (Kyrö & Ripatti, 2006, s. 18). Omaehtoinen yrittäjyys ulottuu yksilön yritteliääseen asenteeseen, käyttäytymiseen sekä toimintatapaan. Yrittäjämäisiä taitoja tarvitaan henkilökohtaisessa- ja työelämässä, kun yksilö etsii paikkaansa työmarkkinoilla. Ne voivat olla yksilön erilaisia kompetensseja, kuten sosiaalisessa

vuorovaikutuksessa toimimista sekä kykyä edistää omaa oppimista. (Kyrö, 1997, s. 226; 1998, s. 118.) Tämä muoto on kaikista laajin määritelmä yrittäjyydelle. Omaehtoisella yrittäjyydellä tarkoitetaan yrittäjämäistä toimintaa millä tahansa elämänalueella. (Hytti ym., 2011, 13.) Ruohotie ja Koironen (2000, s. 103) näkevät yrittäjyyden ajattelu-, toiminta- ja suhtautumista työntekoon, mutta eivät näe yrittäjyyttä tämän määrittelyn kautta urana tai ammattina. Remes (2001, s. 369; 2003, s.108) näkee, että omaehtoinen yrittäjyyden olevan inhimillinen toimintatapa, joka tulee esille vapaassa toimintaympäristössä.

Kyrön ja Ripatin (2006, s. 19) näkemyksen mukaan kaikki yrittäjyyden muodot perustuvat inhimilliselle toiminnalle. Yrittäjyyden kolme erilaista muotoa ovat tässä tutkimuksessa olennaisia, sillä yrittäjyyskasvatusta tullaan tarkastelemaan myös näiden yrittäjyyden muotojen kautta.



**Kuvio 1.** Yrittäjyyden muotojen synergisyys, päällekkäisyys ja vuorovaikutus. Kyrö (1998, s. 119.)

### 3 Yrittäjyyskasvatus

Yrittäjyyskasvatusta voidaan tarkastella kasvatuksellisenä ilmiönä (Remes, 2003, s. 67). Tällöin tarkastelun kohteeksi nousee käsitteet yrittäjyys sekä kasvatus (Ristimäki, 2004, s. 14). Tämän luvun tarkoituksena on kasvatustieteen peruskäsitteiden avulla jäsentää yrittäjyyskasvatuksen käsite. Tämän lisäksi tarkastellaan yrittäjyyskasvatuksen määritelmää, tavoitteita ja toteutusta. Kasvatuksen määrittelemisen on tässä tutkimuksessa perusteltua, sillä kasvatustieteen yksi tutkimuskohteista on kasvatustodellisuuden jäsentäminen, jonka keskiössä on kasvattajan sekä kasvatettavan pedagoginen interaktio (Siljander, 2014, s. 70).

#### 3.1 Kasvatus

Kasvatuksen laaja määritelmä Koirasen (1999, s. 60) mukaan tarkoittaa erilaisia ilmiöitä, jotka aiheuttavat muutoksia ihmisen käyttäytymisessä. Tämän lisäksi kasvatus on monitasoista ja eettistä toimintaa, jonka tavoitteena on kehittää yksilöä sekä yhteiskuntaa (Koiranen 1999, s. 60). Rinne, Kivirauma & Lehtinen (2015, s. 17) näkevät kasvatuksen koostuvan käytänteistä, johon vaikuttavat ympäröivä kulttuuri, historia sekä yhteiskunnan rakenteet. Kasvatus on toimintaa ja se voidaan jaotella neljään eri toiminnan kategoriaan, jolloin kasvatuksen määritelmä toteutuu. Näitä ovat pedagoginen interaktio, intentionaalisuus, interaktion epäsymmetrisyys sekä itsenäisen toiminnan vaatimus. (Siljander, 2014, s. 28.)

Kasvatuksen edellytyksenä on vähintään kahdesta henkilöstä koostuva sosiaalinen yhteisö (Rinne ym., 2015, s. 10). Yksilöiden välille muodostuu ainutlaatuinen pedagoginen vuorovaikutussuhde, jota kutsutaan pedagogiseksi interaktioksi. Tämän interaktion osapuoliksi kuuluvat kasvattaja sekä kasvatettava. (Siljander, 2014, s. 29–30, 89; Van Manen, 1991, s. 31.) Kasvatussuhteen kaikista tärkeimpiä ominaisuuksia ovat turvallisuus (Värri, 2000, s. 84) sekä luottamus (Wulf, 2003, s. 32). Vuorovaikutussuhde ilman luottamusta ei ole pedagogisesti ihanteellinen (Van Manen, 1991, s. 159). Pedagoginen ymmärrys on tärkeä ominaisuus kasvattajalle, se vaatii kasvattajalta kykyä reflektoida sekä toimia vuorovaikutuksellisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvattaja kykenee tunnistamaan tilanteita, jolloin hänen tulisi jättäytyä taka-alalle ja milloin hän aktiivisesti osallistaa kasvatettavaa (Van Manen, 1991, s. 84).

Kasvatus on sosiaalista sekä yksilöllistä toimintaa, jossa keskitytään yksilön tavoitteisiin vuorovaikutussuhteessa (Rinne ym., 2015, s.10). Kasvu- ja sivistysprosessia kehittävää toimintaa kutsutaan intentionaaliseksi kasvatukseksi, kun taas kasvatusta, joka tapahtuu arjessa ilman

tavoitteellisuutta ja tietoista toimintaa kutsutaan funktionaaliseksi kasvatukseksi (Siljander, 2014, s. 29). Intentionaalisuus kasvatuksessa tarkoittaa sekä tietoista, että tavoitteellista toimintaa. Kasvatuksen kautta pyritään vaikuttamaan tietoisesti yksilön kasvu- ja sivistysprosessiin. Tämän lisäksi kasvatuksen pedagogisena tavoitteena on tukea yksilön identiteetin rakentumista. Kasvatuksen päämäärä jää kuitenkin avoimeksi, sillä etukäteen ei voida määritellä, mikä tulee olemaan toiminnan lopputulos. (Siljander, 2014, s. 28–52.)

Sivistys voidaan määritellä luovaksi prosessiksi, jossa yksilö voi muokata sekä kehittää itseään sekä kulttuurista ympäristöä oman toiminnan ansiosta (Siljander, 2014, s. 34). Kontion, Pikkaraisen ja Mathlinin (2019, s. 18) määritelmän mukaan sivistys on erilaisten kompetenssien oppimista, jotka ovat tarpeellisia inhimillisessä toiminnassa, eli yhteiskunnan eri osa-alueilla toimimisessa. Tämän lisäksi sivistys on kompetenssien oppimista, jotka ovat hyödyllisiä tulevaisuuden haasteita kohdatessa (Kontio, Pikkarainen & Mathlin, 2019, s. 18).

Pedagogisessa suhteessa kasvattaja joutuu arvioimaan mitkä sisällöt ovat olennaisia ja joutuu muokkaamaan sisältöjä kasvatettavan mukaan, eli käyttää pedagogista taitoaan, niin että kasvatussisällöt tukevat kasvatettavan kasvu- ja kehitysprosessia (Siljander, 2014, s. 96). Värin (2000, s. 22) mukaan kasvattajan menetelmien sekä tavoitteiden tulisi muodostaa tasapainoinen kokonaisuus.

Pedagoginen suhde sisältää asymmetriaa. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajan sekä kasvatettavan välinen suhde on epätasavertainen (Wulf, 2003, s. 16). Pedagogisessa interaktion asymmetriassa kasvattajalla on aina pedagoginen vastuu kehittää kasvatettavan itsenäistä toimintakykyä sekä yhteiskunnassa tarvittavia sosiaalisia valmiuksia. Näin ollen hänen asemansa on erilainen kuin kasvatettavan: kasvattajalla on usein erilaisia yhteiskunnassa vaadittavia taitoja, joita kasvatettavalla ei ole (Siljander, 2014, s. 31). Tavoitteena on siis tehdä kasvatettavasta autonominen (Wulf, 2003, s. 16).

Lisäksi pedagogisen interaktion asymmetria tarkoittaa sitä, että kasvattajan auktoriteetti tekee suhteesta asymmetrisen eli epätasavertaisen kasvattajan sekä kasvatettavan välillä. Auktoriteetilla viitataan siihen, että kasvattaja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan kasvatettavaan (Van Manen, 1991, s. 70). Huomionarvoista on se, että kasvatustoiminta ei ole autoritääristä, johon auktoriteetti usein sekoitetaan (Ahonen, 2017; Van Manen, 1991, s. 160–172; Harjunen, 2011, s. 304), vaan auktoriteettisuhteen perustana toimii keskinäinen arvostus, vapaaehtoisuus sekä luottamus (Ahonen, 2017). Harjunen (2011, s. 303–304) nostaa esiin Joseph Bockhenskin



(1902–1995) vuonna 1974 ilmestyneessä teoksessa *Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität* esittelemän teorian, jonka mukaan auktoriteetti voidaan jakaa tiedolliseen sekä ohjaukselliseen auktoriteettiin. Tiedollinen auktoriteetti toteutuu silloin, kun kasvatettava antaa tiedollisen auktoriteetin pitää yllä tiedollista auktoriteettia jollakin elämänsä osa-alueella. Ohjaavaan auktoriteettiin kuuluu tietty päämäärä, johon kasvatettava pyrkii. Van Manen (1991, s. 68–69) korostaa myös kasvattajan moraalista auktoriteettia. Moraalisena auktoriteettina toimiminen tarkoittaa sitä, että kasvattaja toimii vastuullisesti suhteessa kasvatettavaan (Van Manen, 1991, s. 68–69).

Tämä vuorovaikutussuhteen epätasavertaisuus tulee ottaa huomioon kasvatustoiminnassa. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvattaja joutuu rajoittamaan omaa vapauttansa toimia mutta silti edesauttaa kasvatettavan kehittymistä. (Siljander, 2014, s. 31; Wulf, 2003, s. 16) Yhtenä esimerkkinä toimii pedagoginen tahdikkuuden käsite, joka on kasvatuksellinen keino toimia eri tilanteissa, jossa kasvattaja vaikuttaa kasvatettavaan. Huomionarvoista on se, että kasvatustoiminta ei ole autoritääristä, kontrolloivaa, dominoivaa, manipuloivaa, eikä näin ollen tee kasvatettavasta riippuvaista suhteessa kasvattajaan. Sen sijaan pedagogisen tahdikkuuden avulla kasvattaja toimii sensitiivisesti ja huomio kasvatettavan erilaiset tarpeet ja toimii kasvatettavan edun mukaisesti (Van Manen, 1991, s. 160–161, 172). Tämän lisäksi se on tietoista toiminnan orientoimista sekä olemista vuorovaikutuksessa kasvatettavan kanssa (Van Manen, 1991, s. 149).

Kasvatustoiminnan neljänneksi osa-alueeksi kuuluu vaatimus itsenäisestä toiminnasta, jonka tavoitteena on saada kasvatettava toimimaan itsenäisesti. Kasvatuksella vaikutetaan kasvatettavan itseohjautuvuuteen sekä itsemääräytyvyyteen. (Siljander, 2014, 31; Wulf, 2003, s. 16.) Kasvatus on tällöin kaksisuuntaista ja sillä pyritään vaikuttamaan toiseen ihmiseen, mutta silti säilyttämään kunnioituksen hänen itseyttään kohtaan (Värri, 2000, s. 86). Tähän liittyy olennaisesti myös pedagogisen paradoksin käsite, jonka on esittänyt Immanuel Kant (1724–1804) teoksessaan *Über Pädagogik*. Pedagogiseen paradoksiin kuuluu tasapainoilua pakon sekä vapauden välillä: kasvatuksen päämääränä on tehdä itsensä tarpeettomaksi ja saattaa yksilö vapaaksi (Salmela, 2014, s. 199; Siljander, 2014, s. 31). Vapauteen liitetään käsitteitä, kuten autonomia, vallinnanvapaus, itsenäisyys, kun taas pakkoon liitetään sanat säännöt, järjestys ja rajoitukset (Van Manen, 1991, s. 61). Dialogisen kasvatuksen tavoitteena on mahdollistaa kasvatettavan itsenäistyminen, niin että kasvatettava pystyy ottamaan vastuun omasta tulevaisuudesta ja lopullisena päämääränä tässä on se, että kasvattajaa ei enää tarvita. (Värri, 2000, s. 159).

Toisaalta kasvatusta tarkasteltaessa, esiin nousevat sivistettävyyden ja sivistyskykyisyyden käsitteet. Siljander (2014, s. 43) nostaa esiin sivistettävyyden (*Bildsamkeit*) käsitteen, jonka on kehittänyt Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Sivistettävyys toimii Herbartin mukaan pedagogisen toiminnan lähtökohtana, sillä tämän avulla oletetaan, että kasvatettava on sivistyskykyinen. Siljander (2014 s. 42) tuo esiin myös Klaus Mollenhauerin (1928–1998) näkemyksen teoksesta *Vergessenen Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung* vuodelta 1994, jonka mukaan ihmisen sivistettävyys kehittyy sosiokulttuurisessa vuorovaikutuksessa. Kontion ym. (2019, s. 19) mukaan sivistyskykyisyyden taustalla on ajatus siitä, että kasvatusta on mahdollista, sillä muuten sitä ei kannattaisi harjoittaa.

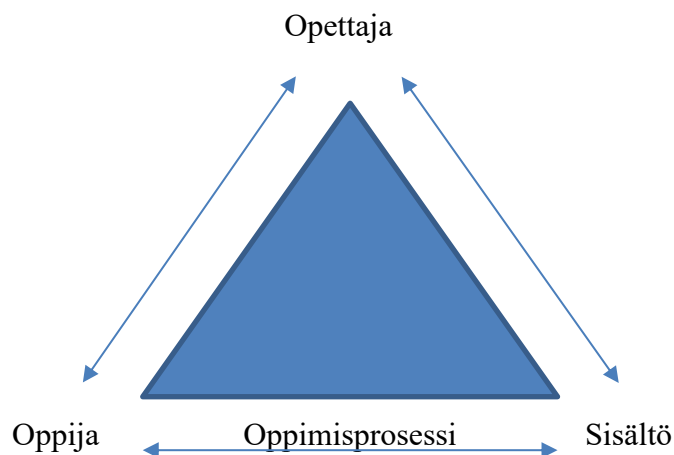
Yllä avattu teoria pedagogisesta vuorovaikutussuhteesta pohjautuu humanistiseen pedagogiikkaan (Wulf, 2003, s. 16). Humanistiselle pedagogiikalle on tyypillistä se, että teoriolla sekä käytännöllä on yhteys (Wulf, 2003, s. 15). Se on kiinnostunut kasvatuksellisista tilanteista ja niihin liittyvistä erityispiirteistä. Tavoitteena on, etsiä kasvatuskäytänteille tukea siihen liittyvästä tutkimuksesta (Wulf, 2003, s. 16). Humanistinen pedagogiikka hyödyntää hermeneuttisia prosesseja, joiden pyrkimyksenä on saada kokonaisvaltainen ymmärrys tietystä ilmiöstä, näin tiettyjä tilanteita on mahdollista tulkita. Humanistisen pedagogiikan etuna on se, että sen avulla voidaan kehittää kasvatuksellista interaktion teoriaa, rajoitteena on se, että se tarkastelee kasvatuksellista tilannetta pelkästään sen termien kautta (Wulf, 2003, s. 40).

Kasvattajan toteuttamaan toimintaan vaikuttaa useimmiten tiedostamattomat teoreettiset oletukset. Näin ollen kasvattaja ei välttämättä tiedosta oman toimintansa motiiveja tai tavoitteita (Siljander 2014, s. 29, 103). Siljander (2014, s. 102–103) nostaa esiin Erich Wenigerin (1894–1961) teoksen *Die Eigenständigkeit der Erziehung in der Theorie und Praxis: Probleme der akademischer Lehrerbildung* vuodelta 1952, jossa Weniger esittää, että käytännöllä sekä teoriolla olisi yhteys, näin ollen ne ovat saman asian eri puolia. Hermeneutikoille teoria ei voi olla riippumatonta käytännöstä. Wenigerin mukaan, että teoriaa voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. 1) Käytännön toimijan piilevänä tai ei-tietoisena teoriana 2) Toimijan tietoisena käyttöteoriana 3) Tieteellisenä teoriana.

Ensimmäinen tarkoittaa sitä, että teoria sisältyy aina käytäntöön, jolloin on mahdotonta olla pelkästään käytäntöä, johon ei sisältyisi millään tavalla teoriaa. Tällöin kasvattajien toiminnan taustalla on piilevä, hiljaiseen tietoon perustuva omaa toimintaa ohjaava sisäinen teoria, periaate tai säännöstö, jolloin kasvattajan on haastavaa jäsentää ja muotoilla selkeästi tämänkaltaista teoriaa. (Siljander, 2014, s. 103.) Haasteeksi nousee tällöin teorian oikeutuksen arviointi,

sillä sitä ei ole jäsenneilty ja on näin ollen näkymätön. (Siljander, 2014, s. 104). Toinen teoria tarkoittaa sitä, että kasvattajalla on käytössä tietoinen käyttöteoria, joka on läpinäkyvä ja teorian oikeutus tapahtuu siihen liittyvän käytännön toimivuuden perusteella. (Siljander, 2014, s. 104). Kolmannen näkökulman mukaan edellä mainitut teoriakäsitykset eivät kuitenkaan sovi tieteellisen teorian määritelmäksi, sillä tieteellinen teoria tulisi olla kielellisesti artikuloitavissa, objektiivinen, tieteelliset perustelut täyttävä sekä palvella käytäntöä (Siljander, 2014, s. 104). Peltosen mukaan (2009, s. 5) kasvatustieteellisessä tutkimuksessa pedagogista toimintaa tulisi orientoida ja teorian tulisi puolestaan tukea inhimillistä käytäntöä.

Pedagogiseen toimintaan liittyy olennaisesti myös opetuksen käsite (Siljander, 2014, s. 54). Modernilla opetuskäsitteellä on yhteneväisyyksiä edellä esitetyn kasvatuskäsitteen kanssa, sillä Siljander (2014, s. 54) tuo esiin Ewald Terhartin teorian vuodelta 1994, jonka mukaan opetus toiminnan tulee olla intentionaalista, tietoista ja suunnitelmallista sekä ammatillista. Pedagogisesti jäsenneiltyä, opetuksen tavoitteena on edesauttaa oppimista (Siljander, 2014, s. 54). Opetusta voidaan tarkastella seuraavaksi esitellyn didaktisen kolmion avulla kuviossa 2, jonka mukaan opetuksen käsitteeseen sisältyy kolme osa-aluetta: opettaja, oppija ja sisältö.



**Kuvio 2.** Didaktinen kolmio. Siljander (2014, s. 56)

### 3.2 Yrittäjyyskasvatuksen määritelmä

Yrittäjyyskasvatuksen juuret tulevat angloamerikkalaisesta kulttuuriperinnöstä (Remes, 2003, s. 66; Kyrö & Ripatti, 2006, s. 16). Yrittäjyyskasvatuksen termillä ”entrepreneurship education” viitataan Amerikassa liiketoiminnan perustamiseen, kun taas Isossa-Britanniassa se nähdään laajempänä käsitteenä, jolla liittyy opiskelijoiden henkilökohtaiseen kehittymiseen ja yrittäjämäiseen asenteeseen ”entrepreneurial mindset” (Lackéus, 2015, s. 7). Iso-Britanniassa puolestaan sanalla ”entreprise education” viitataan yrittäjyyskasvatukseen (Remes, 2003, s. 66).

Englanninkielistä sanaa ”entrepreneurship education” voidaan pitää kirjallisuudessa kattoterminä ja siihen kuuluvia alakäsitteitä ovat esimerkiksi: ”enterprising education” ja ”entrepreneurial education”. Ensimmäisellä termillä viitataan yrittäjyysvalmiuksiin sekä yrittäjyyskompetenssin kun taas jälkimmäisellä viitataan liiketoiminnan aloittamiseen sekä liiketoiminnan sisältöihin. (Dal ym., 2016, s.167; Kyrö & Ripatti, 2006, s. 17.) Kyrö ja Ripatti (2006, s. 17) ehdottavat yrittäjyyskasvatusta pääkäsitteeksi suomalaisen tutkimuksen kontekstissa. Yrittäjyyskasvatus kuvaa olennaisesti yrittäjyyden sekä kasvatuksen välillä olevaa sidosta ja on tällöin kaikista laajin käsite. Pääkäsitteen alle kuuluvat käsitteet yrittäjämäinen oppiminen sekä yrittäjämäinen opetus, joita voidaan täydentää käsitteillä yrittäjämäisyys (entrepreneurial) sekä yritteliäisyys (enterprising). (Kyrö & Ripatti, 2006, s. 17.) Yrittäjämäisyyteen liitetään ominaisuuksia kuten, ahkeruus, uteliaisuus, innovatiivisuus, kykyä tunnistaa mahdollisuuksia ja sietää epävarmuutta. (Dal ym., 2016, 167; Kyrö, Lehtonen, Ristimäki, 2007, s. 17). Edellä mainittujen eroavaisuuksien perusteella voidaan todeta, että yrittäjyyskasvatuksen termi on luonteeltaan kompleksinen ja sen käytössä esiintyy monenlaisia variaatioita sekä merkityseroja kansainvälisessä kontekstissa (Dal ym., 2016, s. 167). Näin ollen yksiselitteistä määritelmää yrittäjyyskasvatukselle ei voida antaa vaan se liittyy vahvasti kulloiseenkin kontekstiin (Ruskovaara, Rytkölä, Seikkula-Leino, Ikävalko & Mattila, 2010, s. 3).

Euroopan komission (2016, s. 21) määritelmän mukaan yrittäjyyskasvatuksessa on kyse erilaisien taitojen sekä ajattelutapojen oppimisesta, joiden avulla luovat ideat voidaan kanavoida yrittäjämäiseen toimintaan. Näitä taitoja sekä ajattelutapoja voidaan opettaa jokaiselle oppijalle, sillä ne tukevat henkilökohtaista kehittymistä, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalista inklusiota sekä työllistymistä. Euroopan komissio (2016, s. 21) näkee taitojen harjoittamisen olennaiseksi non-formaalissa, informaalissa sekä formaalin koulutuksen parissa. Määritelmä on kaksijakoinen, sillä se osoittaa yrittäjämäisen ajattelun, taitojen sekä tietojen korostuksen ja toiseksi se korostaa, että yrittäjyyttä ei ainoastaan liitetä taloudellisiin kontekstiin tai yrityksen

perustamiseen vaan se liitetään osaksi kaikkia elämän ja yhteiskunnan osa-alueita. (Euroopan komissio, 2016, s. 21.)

Euroopan komissio määrittelee yrittäjyyden yhdeksi avaintaidoksi. Yrittäjyyskompetenssin käsite viittaa yksilön kaikille elämän osa-alueille, kuten henkilökohtaiseen kehittymiseen sekä sosiaaliseen kehittymiseen sekä työmarkkinoille pääsemiseen, joko toisen alaisuuteen tai itsensä työllistäen, sekä kehittää uusia ideoita, joilla on kulttuurinen, sosiaalinen tai kaupallinen motiivi. (Bacigalupo ym., 2016, s. 10.) Opetushallituksen (2009, s. 11) mukaan yrittäjyyskasvatus määritellään olevan pääsääntöisesti opetushallinnon taikka järjestötoiminnan tekemää työtä laaja-alaisen yrittäjyyden hyväksi. Tiivistetysti edellä mainitut tahot näkevät yrittäjyyskasvatuksen hyvin laajana käsitteenä, joka ulottuu monelle elämän osa-alueelle.

Tutkimuskirjallisuudessa yrittäjyyskasvatukselle on annettu monenlaisia tarkoituksia yksilö- ja yhteiskuntatasolla. Yrittäjyyskasvatus voi toimia ohjaamisen välineenä, kun yksilöt ja yhteiskunta kohtaavat muutoksia ja näin ollen antaa erilaisia keinoja selviytymiseen (Seikkula-Leino 2007, s. 26.) Yrittäjyyskasvatus voidaan nähdä myös yhteiskunnallisena kansalaiskasvatuksena, jonka tavoitteena on kehittää yksilön taloudellisia taitoja ja sitä kautta saavuttaa taloudellinen autonomia (Ikonen, 2006, s. 103; Seikkula-Leino, 2007, s. 26). Lisäksi yrittäjyyskasvatuksen toiminnan ideana nähdään verkostomaisen toiminnan sekä elinikäisen oppimisen vahvistaminen (Seikkula-Leino, 2007, s. 26).

Yrittäjyyskasvatus voidaan perustella kuuluvan kouluun opetettavaksi aiheeksi sillä se antaa oppilaille valmiuksia selvitä tulevaisuuden tehtävistä sekä valintatilanteista. Tämä tapahtuu yrittäjämäisen, innovatiivisen sekä riskejä hallitsevan toimintavan vahvistamisen kautta ja tällöin kyse on enemmän menetelmästä, joka voidaan integroida mihin tahansa oppiaineeseen (Ristimäki, 2007, s. 34–35.) Yrittäjyyskasvatuksen järjestäminen vaatii myös opettajalta mahdollisuuksien kartoittamista sekä yrittäjämäistä sekä innovatiivista toimintaa omassa opetuksessa (Tang ym., 2014, s. 178). Kun yrittäjyyskasvatusta harjoitetaan oikealla tavalla, oppilaalla on mahdollisuus havaita omia valmiuksia ryhtyä yrittäjäksi sekä muodostaa oikeanlainen kuva yrittäjyydestä (Ristimäki, 2007, s. 34–35). Lisäksi Ikonen (2006, s. 107) toteaa, että yrittäjyys ei saisi olla askel tuntemattomaan, tämän takia yrittäjyyskasvatuksen tulisi olla realistista ja vähentää turvattomuuden tunnetta, joka johtuu tietämättömyydestä. Yrittäjyyskasvatuksessa painottuu kokemuksellinen oppiminen, mikä tarkoittaa sitä, että opiskelijat voivat kokeilla ja harjoitella yrittäjyyteen liittyviä taitoja turvallisessa ympäristössä. Tämänkaltainen harjoittelu

on yhteydessä myös yrittäjän minäpystyvyyden kehittämiseen. (Elliott, Mavriplis ja Anis, 2020, s. 48.)

### 3.3 Yrittäjyyskasvatuksen taustaa

Yrittäjyyskasvatus ei ole niin uusi käsite historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna, kuin mitä voisi kuvitella. Suomen historian tutkimuksen avulla voidaan todeta, että teema on ollut läsnä erilaisilla muunnelmilla muutaman vuosisadan ajan. (Ikonen, 2007, s. 60.) Yrittäjämäisen toiminnan periaatteita löytyy viitteitä kulttuurista sekä historiasta (Ristimäki, 2004, s. 35). Suomessa 1700-luvulla oli ominaista edesauttaa ihmisten taloudellista yritteliäisyyttä ja hyveenä nähtiin oma-aloitteisuus (Ikonen, 2007, s. 58). Aiemmin tätä oli viety läpi esivallan normiohjauksella. Kuitenkin 1700 -luku poikkesi kasvatustajatteltaan niin, että lakien ja asetusten lisäksi tarvittiin kasvatustoimenpiteitä, joilla yritteliästä mieltä voidaan kehittää. (Ikonen, 2007, s. 59.) Tämän ajan kasvatustajattelle oli tyypillistä se, että huomiota ruvettiin kiinnittämään kasvatustyöympäristöön. Näkemyksen mukaan kasvu- ja ympäristöllä olisi suuri merkitys ahkeruuden kasvattamisessa ja vain suotuisissa oloissa tähän tavoitteeseen voidaan päästä onnistuneesti. Toisin sanoen, ajateltiin, että yhteiskunnan rakenteiden tulisi tukea yritteliäisyyttä. (Ikonen, 2007, s. 58.)

Vuonna 1797 perustettiin Suomen Talousseura, joka tavoitteena oli myötävaikuttaa talouden kehitykseen. Tietojen sekä taitojen kasvattamisen ohella se pyrki myös vaikuttamaan ihmisten asenteisiin. (Ikonen, 2007, s. 56.) Kirkollisella opetuksella oli suuri rooli yhteiskunnassa ja sen roolia pyrittiin muuttamaan kustavilaisella ajalla niin, että seurakunnan perusopetukseen lisättiin sellaista opetusta, jonka avulla oppilaat pystyisivät työllistämään itse itsensä. Oppilaiden omatoimisuutta katsottiin lisäävän esimerkiksi ammattiopetuksella sekä lasku-, luku- ja kirjoitustaidon harjoittamisella. Oppisisältöjen laajentaminen ei kuitenkaan sopinut katekismuksen kanssa opetettavaan sisältöön, joten tämä loi pohjaa koulujärjestelmän uudistamista koskevalle keskustelulle. (Ikonen, 2007, s. 57.)

Yrittäjyyskasvatus tuli osaksi suomalaista koulukeskustelua sekä tutkimusta 1980-luvun lopussa (Ikonen, 2006, s. 13; Kyrö ym., 2007, s. 14; Stenlund, 2017, s. 31). Yrittäjyyden aihepiiri vakiinnutti asemansa, kun se kirjattiin yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmaan 1990-luvun puolivälistä alkaen (Ikonen, 2006, s. 1). Ristimäen (2004, s. 12–13) mukaan yrittäjyyskasvatus keskittyikin alkuaikoina nimenomaan ulkoisen yrittäjyyden kehittämiseen. Ristimäki (2004, s. 35) näkee, että 90-luvun taloudellinen lama, saattoi osittain johtaa

yrittäjyyskasvatuksen nostamisen opetussuunnitelmaan, mutta näkee historian aiempien kehityskulkujen vaikuttaneen paljolti opetussuunnitelmaudistukseen.

Traditionaalisesti aiempi yrittäjyyskasvatuksen tutkimus on sijoittunut liiketaloustieteen puolelle ja monissa maissa yrittäjyyskasvatusta onkin tarkasteltu taloustieteen sekä tekniikan näkökulmasta (Kyrö ym., 2007, s. 14; Ikonen, 2006, s. 1). 1980-luvulla yrittäjyyskasvatuksen kansainvälinen tutkimus on painottunut uusien yritysten kehittämiseen sekä yksilön ominaisuuksien tarkasteluun. Nykyisin tutkimus on painottunut enemmän yksilön sisäiseen yrittäjyyden tutkimukseen, kuten yrittäjyysintentioihin, käyttäytymiseen sekä kognitiiviseen näkökulmaan. (Mwaslwiba, 2010, s. 40.)

Yrittäjyyskasvatus on yksi nopeimmin kasvavista aloista (Sirelkhatim & Gang, 2015, s. 1) ja Suomessa tutkimus on viime vuosina ollut suosittua omana tutkimuskohteena kasvatustieteissä (Lehtomäki & Ristimäki, 2007, s. 14). Tutkimuskentän käsitteiden moninaisuuden vuoksi ja Hytti ja kollegat (2011, s. 11) näkevät, että yrittäjyyskasvatuksentutkimuksen tarkoituksena on selkeyttää yrittäjyyden, yrittäjyyskasvatuksen, yrittäjämäisen oppimisen ja yrittäjämäisten valmiuksien käsitteitä. Näiden lisäksi tutkiminen on laajentunut erilaisiin pedagogisiin käytäntöihin, eri kouluasteille sekä yhteiskunnan muutoksiin. Suomalainen tutkimukselle on ollut tyyppillistä terminologinen pohdinta, monitieteellinen lähestymistapa sekä oppimiseen ja historiaan liittyvä näkökulma. (Lehtonen ym., 2007, s. 14). Lisäksi tutkimus painottaa pedagogiikkaa yrittäjyyden tavoitteista sekä näkökulmista käsin (Stenlund, 2017, s. 19). Tutkimus tuleekin tulevaisuudessa painottumaan yhä enemmän oppimisen sekä kasvatuksen osa-alueisiin (Ikonen, 2006, s. 29; Seikkula-Leino, 2007, s. 27).

Yrittäjyyskasvatuksen kohderyhmä on kansainvälisessä kontekstissa hyvin laaja ja moninainen sitä on toteutettu esimerkiksi opiskelijoille, työttömille sekä erilaisille vähemmistöille (Mwaslwiba 2010, s. 20). Yrittäjyyteen liittyvää opetus on vakiintunut monessa koulutusinstituutiossa ja erityisesti yliopistojen koulutustarjonnassa (Kyrö ym., 2007, s. 15). Suomen koulujärjestelmässä korostuu laaja näkökulma yrittäjyydestä kaikilla koulutusasteilla (Kyrö & Ripatti, 2006, s. 20).

Tarjonta on alkanut Amerikasta, jossa Harvard Business School on tarjonnut yliopistokursseja jo vuodesta 1947 asti vastatakseen maan rakenteellisiin talouden haasteisiin (Koch, 2002, s. 3). Yrittäjyyskasvatuksen ohjelmat yliopistossa eivät aina kuitenkaan edesauta opiskelijoiden yrittäjämäisen asenteen kehittymistä (Tang ym., 2014, s. 173). Koulutustarjonnan kehitys kertoo

siitä, että yrittäjäksi kasvetaan ennemmin kuin synnyttään ja painopiste siirtynyt yrittäjyysvalmiuksien kehittämiseen, intentioihin sekä innovaatiotutkimukseen (Kyrö ym., 2007, s. 15). Tiivistetysti voidaan todeta, että tutkimuskirjallisuus on yhtä mieltä siitä, että yrittäjyyttä on mahdollista oppia ja opettaa (Mwasalwiba, 2010, s. 40).

### **3.4 Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet**

Yrittäjyyskasvatuksen yhtenä tavoitteena nähdä usein tutkimuksien mukaan taloudellisten haasteiden ratkaisemisen, kuten esimerkiksi työttömyyden vähentäminen (Deveci & Seikkula-Leino, 2018, s. 107; Mwasalwiba, 2010, s. 20–40). Tämän lisäksi yrittäjyyskasvatuksen kautta pyritään vaikuttamaan asenteisiin, arvoihin sekä yleiseen kulttuuriin (Mwasalwiba, 2010, s. 20–40). Yrittäjyyskasvatus on Korhosen (2012, s. 2) mukaan ihmisten kasvattamisena yrittäjämäistä asennetta sekä toimintatapaa kohti. Yrittäjyyskasvatuksen moninaisen kohderyhmien takia yrittäjyyskasvatukseen kuuluvien eri toimijoiden on hyvin haasteellista asettaa yhtä yhteistä tavoitetta (Mwasalwiba, 2010, s. 20–40).

Yrittäjyyskasvatusta voidaan tarkastella yrittäjyyden osa-alueiden kautta (Lehtonen & Lehkonen, 2011, s. 203) tai sitä voidaan tarkastella myös kolmen osa-alueen kokonaisuutena (Remes, 2001, s. 370). Yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta ulkoista yrittäjyyttä korostava kasvatus painottaa työelämää sekä yritystoimintaa (Lehtonen & Lehkonen, 2011, s. 203). Sisäinen yrittäjyys on puolestaan oppimista yrittäjämäiseen toimintaan (Ruskovaara ym., 2011, s. 216). Kun yrittäjyyskasvatusta tarkastellaan omaehtoisen yrittäjyyden kautta, tällöin opetustavoitteeksi nousee keskiöön yksilön tavoitteellisen ja itsenäisen ja uutta luovan toiminnan tukeminen (Lehtonen & Lehkonen, 2011, s. 203).

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä yrittäjyys nähdään laajana käsitteenä ja tästä johtuen yrittäjyyskasvatuksella voidaan edistää kaikkia yrittäjyyden muotoja (Korhonen, 2012, s. 6). Ruskovaaran ja kollegoiden (2011, s. 216) näkemys on yhtenäinen tämän kanssa, sillä heidän mukaansa yrittäjyyskasvatusta tulisikin jäsentää opetuksessa holistisesti: ulkoisen, sisäisen ja omaehtoisen yrittäjyyden kautta. Tämän tavan avulla voidaan kehittää yritteliästä yhteiskuntaa, joka sisältää yrittäjyyttä ja yrittäjyyden tukevan ajattelumallin. Yrittäjyyden muotojen painottaminen opetuksessa vaihtelee eri tavalla riippuen yksilön iästä, elinvaiheesta sekä toimintaympäristöstä (Kyrö & Ripatti, 2006, s. 19).



Ristimäen (2004, s. 26; 2007, s. 34) mukaan yrittäjyyskasvatuksella on kaksi eri tavoitetta: edistää oppilaiden yrittäjämäistä toimintaa sekä tarjota mahdollisuuksia valita yrittäjyys tulevaisuuden ammatiksi. Hän kuitenkin korostaa, että usein tavoite ammatista yrittäjänä väärinymmärretään, sillä yksittäisen opettajan kasvatuksen tulee kohdistua aina yksilöön, eikä tavoitella yrittäjien lukumäärän kasvua yhteiskunnaassa. Huomion kiinnittäminen yrittäjien lukumäärään olisi opettajalta epäeettistä toimintaa, sillä yrittäjyyden sopimista yksittäiselle henkilölle ei voida tietää (Ristimäki, 2007, s. 34.) Jos kuitenkin yrittäjyyskasvatus toteutetaan niin, että siinä muodostuu oppilaille oikea kuva yrittäjyydestä, omista vahvuuksista sekä sopivuudesta yrittäjämäisen työnteon rooliin, voi olla mahdollista, että useampi yksilö valitsee yrittäjyyden omaksi työelämäpolukseksi (Ristimäki, 2007, s. 35).

Ristimäen (2007, s. 35) mukaan Cassonin määritelmä (ks. sivut 12–13) edesauttaa hahmottamaan yrittäjyyskasvatuksen kahta tavoitetta. Ensimmäiseksi funktionaalisen yrittäjyyden tavoite tarjoaa laajan näkökulman, jossa yrittäjämäinen toiminta on tavoiteltavaa kaikessa työssä sekä kaikille työntekijöille. Tällöin keskiöön nousevat termit: hallittu riskinotto, katalyyttisyys sekä innovatiivisuus. Ristimäki (2007, s. 35) argumentoi tämän tukevan kasvatustehtävän tavoitetta edesauttaa kasvatettavaa selviämään omasta elämästään tulevaisuudessa. Opetushallituksen (2009, s. 11) yrittäjyyskasvatuksen tavoite pyrkii lisäämään yrittäjyyteen liittyviä tietoja ja taitoja, myönteistä asennetta, yrittäjämäistä toimintatapaa työpaikoilla ja muussa toiminnassa sekä yrityksissä olevien henkilöiden osaamisen kehittämisessä. Seikkula- Leinon (2007, s. 26) mukaan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on vaikuttaa yksilön pyrkimyksiin, käyttäytymiseen sekä uskomuksiin. Näin ollen edellä mainitut tavoitteet sopivat funktionaalisten tavoitteiden määritelmän alle. Indikatiivisen yrittäjyyden mukaan yrittäjyys nähdään ulkoisten tunnusmerkien perusteella potentiaalisena uravaihtoehtona (Ristimäki, 2007, s. 35). Seikkula-Leino (2007, s. 26) mukaan kasvatus- ja koulutustyön laajana tavoitteena voidaan nähdä uusien yritysten perustaminen sekä yritysten toiminnan tehostaminen.

Koulutusaste vaikuttaa millaisia yrittäjyyskasvatuksen eri osa-alueita ja tavoitteita opetuksessa painotetaan (Korhonen, 2012, s. 6). Lisäksi yrittäjyyden eri tarkastelukulmat sisäisestä, ulkoisesta sekä omaehtoisesta yrittäjyyden näkökulmista vaikuttavat siihen millainen on yrittäjyyskasvatuksen sekä yrittäjämäisen pedagogiikan painopiste (Remes, 2001, s. 370). Yrittäjämäinen pedagogiikka on pohjoismaisesta tutkimuksesta käsin kaksisuuntaista, niin, että opetusta kehitetään luovemmaksiksi sekä innovatiivisemmaksi ja samalla oppilaiden yrittäjyyttä sekä ja innovatiivista asennetta (Dal ym., 2016, s. 167–170; Kyrö ym., 2007, s. 17). Dalin ja

kollegoiden (2016, s. 167–170) toteuttaman meta-analyysin perusteella Suomea sekä Ruotsia koskevassa tutkimuskirjallisuudessa sanaa ”Entreprising education” termiä käytetään enemmän alakouluun liittyvässä kontekstissa, kun sanaa ”entrepreneurship” sanaa käytetään toisen asteen koulutukseen, jossa opetuksen näkökulma keskittyy liiketoimintaan. Liiketoimintaan eli ulkoi- seen yrittäjyyteen keskittyvä pedagogiikka vastaa Remeksen (2001, s. 370) mukaan business- tyyppistä kasvatusta, kun taas sisäistä yrittäjyyttä tukeva pedagogiikka korostaa yhteistoimin- nallisuutta ja omaehtoinen yrittäjyyteen tähtäävä pedagogiikka tukee uutta luovaa sekä itse- näistä toimintaa oppimisympäristössä.

Sanna Ilosen (2020, s. 5) väitöskirjan mukaan yrittäjyyskasvatuksen kautta tapahtuvaa yrittäjä- mäistä oppimista tapahtuu prosessin kautta korkeakouluissa, jossa yksilö oppii teoriaa yrittä- jyydestä, kokeilee sitä käytännössä sekä reflektoi omaa oppimistaan, niin, että hänen tietämyk- sensä kasvaa. Oppimistuloksena voidaan pitää yrittäjämäisen toimintatavan vahvistumista yk- silössä, jolloin hän sisäistää yrittäjämäisen toimintatavan ja voi käyttää sitä joko omassa liike- toiminnan harjoittamisessa tai toisen organisaation palveluksessa ollessaan. Yrittäjämäisessä oppimisessa tärkeintä on, että opettaja mahdollistaa opiskelijan vastuunottamisen omasta oppi- misestaan ja opiskelijan vastuulla on sitoutua prosessiin. (Ilonen, 2020, s. 56.)

Koirasen (1999, s. 61) näkemyksen mukaan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita voidaan tarkas- tella kolmen kasvatusnäkömyksen kautta: humanistisen, teknologisen sekä emansipatoriseen oppimisen näkömyksen kautta. Kun kasvatusta tarkastellaan emansipatorisesta tulokulmasta käsin tällöin kasvatuksen tehtävänä, on haastaa olemassa olevia tapoja ja käytänteitä sekä tarjota uu- sia tilalle. Näin ollen yrittäjyyskasvatus voidaan nähdä uudistava voimana. (Koiranen, 1999, s. 61.) Teknologinen oppimiskäsityksen tavoitteeksi asetetaan yhteiskunnan hyvinvoinnin sekä toiminnan edistäminen tutkimustiedon kautta. Tästä esimerkkeinä yrittäjyyskasvatuksen kon- tekstissa toimii erilaiset hautomot ja tiedepuistot. Humanistinen näkökulma keskittyy vuoro- vaikutussuhteeseen kasvatettavan sekä kasvattajan välillä ja tavoittelee yksilön kasvua ja oppi- mista yrittäjämäiseksi ihmiseksi. Näitä kaikkia piirteitä voidaan nähdä nykyajan yrittäjyyskas- vatuksessa. (Koiranen, 1991, s. 61.)

### **3.5 Yrittäjyysohjelmat**

Yrittäjyyskasvatuksessa on nousevana trendinä luokkahuoneiden ulkopuolella tapahtuva yrit- täjyyskasvatus. (Tang ym., 2014, s. 173). Yrittäjyysohjelmista toteutetut tutkimustulokset vai- kuttavuuden kannalta ovat ristiriitaisia. Osa tuloksista viittaa siihen, että yrittäjyysohjelmilla ei

ole vaikutusta yrittäjyysintentioiden kehittymiseen. Esimerkiksi Oosterbeekin, Praagin ja Ijsselteinin (2010, s. 442) tutkimuksen mukaan yrittäjyysohjelmaan osallistuvien nuorien aikomus toimia jatkossa yrittäjänä ei ollut tuloksellisesti merkitsevä. Toisessa tutkimuksessa korkeakouluetuilla esiintyi negatiivista yrittäjyysintentiota yrittäjyyden suhteen (Mohamad, Lim, Yusof & Soon, 2015, 874–890). Toisaalta tutkimuksissa on saatu myös myönteisiä tuloksia yrittäjämäisen oppimisen suhteen. Esimerkiksi Laineen, Tynjälän, Eteläpellon ja Hämäläisen (2019, s. 98) tutkimuksen mukaan yrittäjyysohjelma edesauttoi osallistujien oppimista työelämätaidoissa, johtajuustaidoissa, yrittäjyyden voimaantumisessa sekä motivoi osallistujia kehittämään itseään. Martin, McNally sekä Kay (2013, s. 219) ovat osoittaneet tutkimuksessaan, että yrittäjyyskasvatuksen sekä yrittäjyysintention välillä vallitsee positiivinen korrelaatio. Lisäksi heidän tutkimuksensa mukaan akateemisesti keskittyvillä yrittäjyyskasvatuksen ohjelmilla oli suurempi yhteys yrittäjyyden valitsemisessa, kuin harjoitteluun perustuvilla yrittäjyysinterventioilla. Tutkimusten mukaan myös yrittäjyysohjelmien on todettu vaikuttavan yrittäjämäiseen minäpystyvyyteen (Florin, Karri & Frossiter, 2007, s. 17; Zhao, Seibert & Hills 2005, s. 1265). Clement (2019, s. 55) toteaa pro gradu -tutkielmassaan, että kesäyrittäjien kokemuksen mukaan, kampanjaan osallistuminen vaikutti heidän yrittäjyysintentionsa ja osallistujien näkemyksen mukaan uskomukset yrittäjyydestä kokivat muutoksen kampanjan aikana.

Koulun ulkopuolisia yrittäjyyskasvatuksen ohjelmia voidaan tarkastella erilaisten oppimisympäristöjen sekä yrittäjyyden tavoitteiden näkökulmasta. Lehtosen sekä Lehkosen (2011, s. 211) näkemyksen mukaan yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöjen tulisi suuntautua yhä enemmän koulumaailman ulkopuolelle, niin että ne aktivoivat oppilaita ja niillä olisi todelliseen elämään selvä yhteys. Yrittäjyyskasvatuksen rikastava oppimisympäristö yhdistää yrittäjyyden kaikki osa-alueet. (Lehtonen & Lehkonen, 2011, s. 211.)

Oppiminen voidaan karkeasti jakaa formaaliin, non-formaaliin sekä informaaliin oppimiseen. Näiden oppimisen muotojen rajoja on usein haasteellista havaita (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2010, s. 8). Formaali oppimisella tarkoitetaan ympäristöä, jossa oppimiselle on asetettu selkeät tavoitteet ja oppiminen on sertifioitua, eli siitä saa todistuksen. Formaali opetus viittaa muodolliseen koulujärjestelmään (Siljander, 2014, s. 57). Esimerkkejä formaaleista oppimisympäristöistä ovat esimerkiksi peruskoulut, yliopistot sekä erilaiset täydennyskoulutukset (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010, s. 8). Esimerkkejä yrittäjyyskasvatuksen formaaleista oppimisympäristöistä ovat esimerkiksi peruskoulussa sekä yliopistoissa toteutettavat yrittäjyyskasvatuksen kurssit. Yliopistoissa on usein yrittäjyysohjelmia, jotka tarjoavat tukea

yrittäjätoiminnan aloittamisessa (Moulson, 2015, s. 15). Yrittäjyyskasvatus eroaa yrittäjyyskoulutuksesta niin, että se ei välttämättä liity liiketoiminnan pitämiseen vaan huomio kiinnittyy yrittäjämäiseen oppimiseen sekä yrittäjäksi kasvamiseen (Hytti ym., 2011, s. 13).

Non-formaali oppiminen ei ole muodollisen instituution järjestämää opetusta eikä oppiminen johda tutkintoon tai täytä juridisia vaatimuksia päteväytymisestä. Työelämästä tai erilaisissa poliittisissa tehtävistä saatavat oppimiskokemukset ovat esimerkkejä nonformaalista oppimisesta, joista ei myönnetä muodollista sertifikaattia. (Heikkinen ym., 2010, s. 9.) Kesäyrittäjäkampanjan toimintaperiaatteena on painottaa nuorien oman kokemuksen kautta tapahtuvaa oppimista yrittäjyydestä. Kampanja on nuorille vapaaehtoinen ja se on oppilaitoksiin sitomatonta toimintaa. Toiminta kuitenkin perustuu nuorien vapaaehtoisuuteen ja heidän omiin aikatauluihinsa. (Ikäläinen, 2019, s. 16–17.) Näitä asioita tarkastellessa Kesäyrittäjäkampanja voidaan osin olevan non-formaali oppimisympäristö, jossa on formaalin oppimisympäristön piirteitä, kuten toiminnasta saatava todistus, selkeät tavoitteet yrittäjyyskasvatuksen suhteen.

Yrittäjyyskasvatuksia tarjoavien ohjelmien tavoitteet voidaan jakaa kolme eri kategoriaan. Ensimmäiseksi ohjelmien avulla voidaan tarjota ohjausta siihen, kuinka yrittäjyyttä voidaan ymmärtää, toiseksi niiden kautta voi oppia olemaan yrittäjämäinen ja kolmanneksi, kuinka yrittäjäksi voi ryhtyä (Heinonen & Poikkijoki, 2006, s. 83). Jaottelu osoittaa, että yrittäjyysohjelmien avulla voidaan painottaa hyvinkin erilaisia osa-alueita. Toiset ohjelmat kehittävät yrittäjämäisiä asenteita, kun toisten tavoitteena on tehdä toisista yrittäjiä (Laine ym., 2019, s. 100). Kesäyrittäjäkampanja voidaan nähdä tukevan näitä kaikkia kolmea tavoitetta, sillä nuorten yrittäjyyttä tuetaan tarjoamalla paikka kokeilla yrittäjyyttä, lisätä nuorten tietoisuutta yrittäjyydestä sekä edesauttaa erilaisia urapolkuja yrittäjyyteen sekä yrittäjänä toimimiseen (TAT, 2020).

### **3.6 Kesäyrittäjä-kampanja**

Tämä kappale tarkastelee Kesäyrittäjäkampanjaa sekä siihen liittyviä tavoitteita yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa. Kampanjasta on tehty kaksi pro gradu -tutkielmaa, joita hyödynnetään kampanjan tavoitteiden tarkastelussa.

#### **3.6.1 Kampanjan kuvaus**

Kesäyrittäjä -kampanja tarjoaa matalan kynnyksen yrittäjyyden kokeilun kesän ajaksi 17–29-vuotiaille nuorille. Kesän ohjelma koostuu erilaisista myyntitapahtumista, koulutuksista ja

verkostointitapahtumista (TAT, 2020). Kesäyrittäjillä on myös mahdollisuus hakea Oulun kaupungilta rahallista tukea omaan yrittäjyyskokeiluunsa (Ikäläinen, 2019, s. 21). Lisäksi suuressa roolissa on kesäyrittäjien henkilökohtainen mentorointi, jonka tarkoituksena on tukea nuorten yrittäjyyskokeilua. Kesäyrittäjä -kampanjassa nuoret asettavat itselleen omat tavoitteet sekä aikataulut, toteuttavat omaa yritystoimintaa itsenäisesti ja ovat siitä myös itse vastuussa. (TAT, 2020; Clement, 2019, s. 28.)

Kampanjan järjestäjä on ollut monena eri vuonna eri taho. Kesäyrittäjä-kampanja on alkanut Oulusta vuonna 2014 Oulun kaupungin, Oulun Entrepreneurship Societyn (OuluES) sekä yrittäjäyhteisö Njetworkingin yhteistyöhankkeena (Ikäläinen, 2019, s. 20). Ensimmäisistä vuosista lähtien kampanjan pääideana on ollut mahdollistaa nuorten matalankynnyksen yrittäjyyskokeilu sekä edesauttaa heidän mahdollisuuksiaan työllistää itseään asiantuntijaverkoston sekä ohjaajien tukemana. Toiminnalla on pyritty luomaan positiivista kuvaa yrittäjyydestä, lisäämään nuorten yrittäjämäisiä tietoja ja taitoja sekä tukemaan yrittäjämäisten ominaisuuksien kehittymistä. (Ikäläinen, 2019, s. 21.) Vuonna 2020 Kampanja toteutettiin TAT- (Talous ja nuoret) organisaation toimesta sekä yhteistyössä eri kaupunkien kanssa: Oulu, Helsinki ja Vantaa. Paikallistoimijana Oulussa toimi BusinessOulu.

### 3.6.2 Kampanjan tehtävät ja tavoitteet

Tavoitteiden ymmärtäminen edesauttaa jäsentämään ja ymmärtämään yrittäjämäistä opetusta (Koch, 2002, s. 7). Kesäyrittäjä-kampanjan tavoitteet on jaettu neljään osaan: edesauttaa nuorten yrittäjyyttä, yrittäjyyskasvatusta, työelämätaitoja sekä työllistymistä (TAT, 2020). Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita kampanjassa ovat nuorten omien vahvuuksien sekä mahdollisuuksien tunnistamista sekä ideoiden muuttamisen toiminnaksi. Lisäksi pyritään tukemaan luovuutta, rohkeutta, vastuullisuutta sekä aloitteellisuutta. (TAT, 2020.) Nämä yrittäjyyskasvatuksen keinot voidaan tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen perusteella katsoa kuuluvan omaehtoisen yrittäjyyden määritelmän alaisiksi. Toisena tavoitteena on tukea nuorten yrittäjyyttä tarjoamalla paikka kokeilla yrittäjyyttä sekä lisätä nuorten tietoisuutta yrittäjyydestä sekä edesauttaa erilaisia urapolkuja yrittäjyyteen sekä yrittäjänä toimimiseen. (TAT, 2020.) Työelämätaitoja sekä työllistymistä voidaan tukea opettamalla esimerkiksi taloudenhallinnasta sekä tarjoamalla kokemuksia työelämästä oman yrittäjyyskokeilun kautta (TAT, 2020). Nämä piirteet antavat viitteitä siitä, että kampanjassa tuetaan myös ulkoisen yrittäjyyden kehittymistä nuorissa.

Ikäläinen (2019, s. 23) toteaa pro gradu -tutkielmassaan, että Kesäyrittäjä-kampanjan tavoitteet vuonna 2018 olivat linjassa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden kanssa: kampanja tukee yrittäjämäisten ominaisuuksien kehittämistä sekä tarjoaa nuorille tietoa yrittäjyydestä sekä mahdollisuuden kokeilla yrittäjyyttä. Yrittäjämäisiksi ominaisuuksiksi liitetään rohkeus, itsevarmuus, aktiivisuus, itsensä johtaminen, innovatiivisuus sekä vuorovaikutustaidot. (Ikäläinen, 2019, s. 23.) Näin ollen voidaankin todeta, että kampanja tukee laajasti yrittäjyyttä. Yrittäjyyttä ei nähdä pelkästään ulkoisena liiketoimintana vaan siihen liitetään myös yrittäjämäisten ominaisuuksien kehittäminen.

Kesäyrittäjämentoreiden tehtäväksi on määritelty vastata kesän ohjelmasta. Heidän tehtävinään on kampanjan markkinointi, tapahtumien ja koulutustilaisuuksien järjestämisen, sekä nuorten ohjaaminen eli mentorointi. Mentorointi perustuu nuorelta nuorelle toimintaperiaatteeseen, jolloin mentorin tehtävänä on tukea nuoria yrittäjyyden alussa. (TAT, 2020.) Ikäläinen (2019, s. 22) kuitenkin painottaa, etteivät mentorit ole yritystoiminnan asiantuntijoita, vaan kampanjaan pyritään saamaan erilaisia asiantuntijaluentoja yrittäjyyden osa-alueisiin liittyen. Kesäyrittäjä-kampanjan mentoritoiminnan tavoitteena on tarjota yrittäjille välineitä omien tavoitteiden asettamiseen, yritystoiminnan suunnitteluun sekä aloittamiseen. (Ikäläinen, 2019, s. 25; Clement, 2019, s. 30) Lisäksi mentoroinnin tavoitteena on edesauttaa nuoria huomaamaan omia vahvuuksiaan sekä oppimistaan (Ikäläinen, 2019, s. 23).

Mentorit toimivat myös yhdistävänä tekijänä yrittäjyyskosysteemin ja nuorten välillä (TAT, 2020). Näin ollen mentorilla on merkittävä rooli nuorten verkostoitumisen edistämässä. Tämä tarkoittaa sitä, että mentorit osaavat ohjata kesäyrittäjät eri asiantuntija- tai palveluverkoston pariin kysymysten ilmetessä. Näin he tekevät alueen toimijoita nuorille tutuiksi, jotta he voivat hyödyntää niitä myös myöhemminkin. (Ikäläinen, 2019, s. 22).

## 4 Mentorointi

Tämä pääluke tarkastelee mentoroinnin käsitettä, mentorointisuhteen ominaisuuksia ja tavoitteita. Tämän lisäksi käsitellään yrittäjien mentoroinnille ominaisia piirteitä.

### 4.1 Mentoroinnin käsite

Sanan mentorin alkuperä sijoittuu Kreikan mytologiaan, Homeroksen tarinaan Odysseia (Sommer, Markopoulos & Goggins, 2013, s. 1–2). Odysseia joutuu lähtemään Troijan sotaan ja jättää poikansa Mentori-nimisen henkilön kanssa antaen hänelle tehtävän (Fernández-Cano, Torralbo, Vallejo & Fernández-Guerrero, 2012, s. 241). Mentorin tulee ohjata sekä kasvattaa poikaa synnyinlahjaksi saamaansa tehtävää, eli kuninkuutta varten (Lillia, 2000, s. 14; Karjalainen, Heikkinen, Huttunen ja Saarnivaara, 2006, s. 97; Leskelä, 2007, s. 155; Sommer ym., 2013, s. 2). Mentorin roolin takana on jumalatar Athena, joka opettaa ja ohjaa Odysseian poikaa (Fernández-Cano ym., 2012, s. 241). Mentorointi on ollut yksi vanhimmista tavoista kehittää yhteisöä ja jo esihistorian aikoina esimerkiksi luolataiteilijat siirsivät aiemmin oppimaansa nuoremmille (Lillia, 2000, s. 14).

Mentorointi tuli suosituksi 1980-luvulla Yhdysvalloissa. Suomessa aihe on noussut pinnalle viime vuosina suurten ikäpolvien alettua siirtyä työelämästä eläkkeelle (Leskelä, 2007, s. 155) ja tutkimusta on tehty aiheesta monella eri alalla (Karjalainen ym., 2006, s. 96). Mentorointi sanalla esiintyy monenlaisia merkityseroja ja sen sovelluksia esiintyy esimerkiksi liiketaloudessa, lääketieteessä sekä kasvatustieteissä (Sommer ym., 2013, s. 3). Esimerkiksi mentorointi nähdään hyvänä välineenä siirtää hiljaista tietoa yrityksiin sisällä, etenkin kun suuret ikäpolvet jäävät eläkkeelle. Mentoroinnin kautta jo opittua tietoa voidaan siirtää vuorovaikutussuhteessa kokeneemmilta nuoremmille. (Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 219; Lillia, 2000, s. 10; Leskelä, 2007, s. 155.) Lisäksi mentorointia hyödynnetään useissa oppilaitoksissa sekä yliopistoissa. Mentorointi on suosittua myös yritysmaailmassa ja sen avulla voidaan tukea yrittäjien minäpystyvyyden tunnetta (St-Jean & Mathieu, 2015, s. 325). Erilaisten mentorointiohjelmien avulla yritysten tuottavuus- ja tehokkuusmittarit ovat edistyneet (Ristikangas, Clutterbuck, Manner & Heiskanen, 2014, s. 56).

Perinteinen määritelmä mentoroinnista tutkimuskirjallisuudessa käsitetään mentorin sekä aktorin väliseksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa mentor eli kokeneempi osapuoli investoi omaa aikaansa sekä tietämystään ohjatakseen ja tukeakseen vähemmän kokenutta aktoria tai

mentoroitavaa asioissa, jotka liittyvät ammatilliseen kasvuun kehittymiseen sekä taitojen ja tietojen lisäämiseen. (Karjalainen ym., 2006, s. 96; Juusela ym., 2000, s. 15; Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 78; Karjalainen, 2010, s. 31.) Tämänkaltainen asettelu on hyvin perinteinen näkemys tutkimuskirjallisuudessa, jossa korostuu mentorin yliverlainen auktoriteettiasema sekä kokemus (Heikkinen ym., 2010, 21). Asetelman haasteena on se, että aktori saattaa olettaa, että mentori ratkaisee hänen haasteensa hänen puolestaan, jolloin aktorin oma rooli jää kovin vähäiseksi. Lisäksi aktori on usein tämänkaltaisessa asetelmassa ainoa, joka oppii. (Karjalainen ym., 2006, s. 97.)

Heikkinen ym. (2010, s. 21) toteaa, että mentoroinnin käsite elää murrosvaihetta ja nykyisin käsitteeseen liitetään yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutteisuutta sekä kollegiaalisuutta. Mentorointi on vertaisten luoma suhde, joka haastaa perinteisen mentorointisuhteen uudistumaan tasavertaiseksi suhteeksi niin, että mentori sekä aktori muodostavat dynaamisen ja luovan vuorovaikutussuhteen. (Karjalainen ym., 2006, s. 97.) Tällöin mentori oppii myös aktorilta ja vuorovaikutussuhde perustuu dialogisuuteen (Heikkinen ym., 2010, s. 21). Karjalainen ym. (2006, s. 96) näkemys tukee tätä, sillä mentori ei välttämättä aina ole aktoria kokeneempi tai iältään vanhempi. Dialoginen määritelmä korostaa yhteistä tiedon rakentamista sekä vastavuoroista ajatusten vaihtoa mentorointisuhteessa (Heikkinen ym., 2010, s. 22). Karjalainen ja kollegat (2006, s. 97) näkevät, että mentorointi voi parhaimmillaan olla dialogista vuorovaikutusta, jonka perustana toimii molemminpuolinen luottamus. Dialogisuuteen perustuva mentorointi ei pohjautu auktoriteettiasemaan tai hierarkiaan vaan vastavuoroisuuteen ja yhdessä oppimiseen. Näin ollen kehittymistä edesauttava dialoginen mentorisuhde sisältää symmetriaa, eli tasavertaisuutta sekä asymmetriaa eli epätasavertaisuutta. Kiteytettynä yksilöt ovat mentorointisuhteessa ihmisinä, eli eksistentiaalisella tasolla tasavertaisia ja episteemisellä, eli tiedollisen, asiantuntijuuden suhteen epätasavertaisia. (Karjalainen ym., 2006, s. 102.) Mentorointisuhteen tarkastelu kehittymistä edistävänä vuorovaikutussuhteena vaatii aktorilta sitä, että hän ottaa vastuun omasta tekemisestään sekä suhtautuu myös kriittisesti mentorin ajatuksiin. Mentorilta se vaatii sitä, että hän hyväksyy symmetrian sekä epäsymmetrian vaihtelut mentoriprosessin aikana. (Karjalainen ym., 2006, s. 102–103).

Clutterbuckin (2014) mukaan mentorointi voidaan erotella pohjoisamerikkalaiseen sekä eurooppalaiseen suuntaukseen. Pohjois-Amerikkalainen suuntaus korostaa henkilökohtaisen kokonaiskehittymisen sijaan urakehitystä. Näin ollen edellytyksenä on, että mentori on hierarkkisesti korkeamassa asemassa kuin mentoroitava ja vastaa tällöin koko mentorointiprosessista



varmistuen uralla kehittymisen käyttämällä ohjausta apunaan. Oppimista tapahtuu yksinomaan aktorissa. (Lillia, 2000, s. 16.) Eurooppalainen suuntaus korostaa puolestaan sitä, että mentorin ei välttämättä tarvitse olla organisaatiossa hierarkkisesti korkeammalla tasolla kuin mentoroitava. Mentorin roolina on tukea mentoroitavaa käyttämään ja kehittämään omaa ajatteluaan ja tällöin prosessi on enemmänkin mentoroitavan vastuulla (Clutterbuck, 2014).

Mentoroinnin käsite saatetaan sekoittaa erilaisten kahdenkeskisten vuorovaikutussuhteiden kuten, konsultoinnin, coaching:in, valmennuksen, opettamisen, työnohjauksen, tutoroinnin sekä henkilökohtaisen opetuksen kanssa. Olisikin tärkeää, että mentoroinnin käsite erotetaan muista siihen liittyvistä lähikäsitteistä selkeyden vuoksi. (Lillia, 2000, s. 19; Leskelä, 2007, s. 157.) Tutoroinnissa keskitytään oppimisen ohjaamiseen tavoitteellisen tutkinnon loppuunsaattamiseen (Heikkinen ym., 2010, s. 51). Opettaminen puolestaan painottuu enemmän tiedon siirtämiseen ja työnohjauksessa keskitytään yksilön sekä työyhteisön ongelmien ratkaisemiseen (Lillia, 2000, s. 19).

Mentorointi on yleisimmin maksutonta, ja tämä piirre erottaa sen useimmiten muista lähikäsitteistä (Leskelä, 2007, s. 159; McKevitt & Marshall, 2015, s. 275). Pääsääntöisesti mentori ei tee työtä rahasta, vaan mielenkiinnosta tehtävää kohtaan ja näin ollen se on usein päätoimisen työn ulkopuolella oleva tehtävä. Mentoreilla ei välttämättä tällöin ohjaukseen liittyvää koulutusta vaan hänen asiantuntemuksensa perustuu oman alansa tietämykseen. Mentorilla voi olla ohjaukseen liittyvä koulutus, mutta ohjaamiseen liittyvä pätevyys ei ole este mentoroinnille. Tämä piirre erottaa mentoroinnin konsultoinnista, valmentamisesta sekä ammatinvalinnanohjaajista, joissa ohjaaminen on useimmiten ammattimaista. (Leskelä, 2007, s. 159.)

Mentorointia ei nykyisin käsitetä pelkästään yksisuuntaisena ohjauksena vaan dialogin kaltaisena keskusteluna (Heikkinen ym., 2010, s. 23). Mentoroinnin käsitteellinen muutos kohti dialogisuutta on myös tuonut mentorointiin erilaisia toteuttamismuotoja, joista seuraavana käsitellään vertaismentorointia. Kubberød, Fosstenløyken ja Erstad (2018, s. 1029) määrittelevät tutkimuksessaan vertaismentoroinnin samanikäisen sekä samalla koulutusasteella opinnoissa olevan kokeneemman opiskelijan (mentori) sekä vähemmän kokeneen opiskelijan (aktori) vuorovaikutussuhteeksi. Tällöin mentori sekä aktori työskentelevät yhdessä yrittäjämäisen oppimisen edistämiseksi. Tällainen asetelma haastaa perinteistä ja asymmetristä mentorointisuhdetta. (Kubberød ym., 2018, s. 1029). Heikkinen ja kollegat (2010, s. 44) näkevät, että nuoremmat voivat toimia myös tukena vanhemmille kollegoille vertaismentoroinnin avulla. Kubberød ja kollegat (2018, s. 1036) tutkimuksen mukaan vertaismentorointisuhteen avulla voidaan antaa

psykososiaalista tukea, joka on tärkeää yrittäjän minäpystyvyyden sekä yrittäjämäisen resilienssin kehittämisen kannalta. Toimintatapoja näiden vahvistamiseksi ovat emotionaalisen tuen antaminen, hyväksynnän tarjoaminen sekä roolimallina toimiminen. Vertaismentoroinnilla määritellään olevan kolme roolia. Ensimmäisenä vertaismentori toimi toiminnallisesti orientoituneen oppimisen mahdollistajana aktorille. Tähän mentori pyrkii esittämällä erilaisia kysymyksiä, haastamalla vanhoja ajattelumalleja sekä rohkaisemalla aktoria. Toinen rooli on tukea antava valmentaja, tällöin mentori edesauttaa oppimista sosiaalisessa kontekstissa ja vahvistaa sekä tukee aktorin kehitystä. Kolmas rooli vertaismentoroinnille on roolimallina toimiminen, joka edesauttaa aktorin mallioppimista. (Kubberød ym., 2018, s. 1036.)

## **4.2 Mentoroinnin tavoitteet ja tehtävät**

Kramin (1983, s. 608) tutkimuksen mukaan mentorointisuhteen tarjoamat tuen muodot voidaan luokitella kahteen eri kategoriaan. Ensimmäinen on psykososiaalinen tuki ja toinen on työuran etenemiseen liittyvä tuki. Psykososiaalinen tuki edesauttaa aktorin itseluottamuksen kasvua, pystyvyyden sekä itsenäisyyden tunnetta (Karjalainen, 2010, s. 36; Lillia, 2000, s. 29). Lillian (2000, s. 10) mukaan mentorointi tukee ihmistä todellistamaan oma potentiaalinsa, löytämään omat vahvuutensa sekä kannustaa ja motivoi kehittymään niissä. Koko prosessin aikana mentori sekä mentoroitava työskentelevät yhdessä tunnistaakseen mentorissa olevan potentiaalin. Aktorin uran etenemiseen kuuluvia asioita ovat esimerkiksi osaamisen sekä asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin kehittäminen (Lillia, 2000, s. 10; Karjalainen, 2010, s. 36). Leskelä (2007, s. 156) toteaa, että mentorointi on tehokas tapa tukea kehittymishaluisten sekä itseohjautuvan henkilön kasvua ja oppimista. Näin ollen mentorointi voidaankin nähdä yhtenä yksilön kehittämismenetelmänä (Lillia, 2000, s. 16). Mentorointiin osallistumalla aktorit voivat kehittää omaa pätevyyttään, motivaatiotaan sekä kommunikointitaitojaan (Jeong, Irby, Boswell & Pugliese, 2018, s. 355).

Mentoroinnin tulisi keskittyä aktorin tarpeiden kartoittamiseen ja niihin vastaamiseen (Karjalainen, 2010, s. 33; Kowalski, 2019, s. 541). Tutkimuskirjallisuudessa on näyttöä siitä, mihin aktorin tarpeisiin mentoroinnilla voidaan pääsääntöisesti vastata ja miten aktori hyötyy mentoroinnista. Leskelä (2007, s. 168–169) on jakanut mentoroinnin hyödyt kolmeen eri kategoriaan: aineellisiin, välineellisiin sekä henkisiin. Aineelliseksi hyödyksi voidaan määritellä tulotason myönteinen kehitys. Välineellisiä hyötyjä ovat esimerkiksi mahdollisuus verkostoitua, lisätä tietoa, nopeuttaa urakehitystä sekä monipuolistaa työtehtäviä. Henkisiä hyötyjä ovat itsetunnon

ja itsevarmuuden vahvistuminen, hyväksynnän kokeminen, tavoitteiden selkiytyminen, oma-toimisuuden sekä yrittävän asenteen lisääntyminen ja henkisen tuen saaminen haastavissa tilanteissa. (Leskelä, 2007, s. 168–169.)

### **4.3 Mentoroinnin ominaispiirteet**

Tunkkari-Eskelinen (2005, s. 218) kuvailee mentorointia kasvatuksellisenä otteena. Samansuuntaista näkemystä edustavat D'Abate & Eddy (2008, s. 363), sillä he näkevät mentoroinnin yhtenä pedagogisena keinona. Mentoroinnin perustana toimii luottamus mentorin sekä aktorin välillä. Luottamukseen liittyy yhteiset päämielenkiinnon kohteet, samankaltaiset arvot sekä toimiva henkilökemia (Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 218). Leskelän (2007, s. 169) näkemys luottamuksen tärkeydestä mentoroinnissa on yhtenevä, lisäksi hänen mukaansa mentoroinnille ominaisia piirteitä ovat avoimuus sekä tasa-arvoisuus. Tasa-arvoisuuden periaate erottaa mentoroinnin monesta muusta lähikäsitteestä, sillä valta-asema esimerkiksi koulumaailmassa opettajan ja oppilaan välillä tekee tilanteesta osapuolille erilaisen. (Leskelä, 2007, s. 160). Toisaalta mentorointi nähdään myös epätasavertaisena suhteena (McKevitt & Marshall, 2015, s. 275). Onnistuneeseen mentorointiin kuuluu näiden lisäksi vapaaehtoisuus, aitous, sitoutuneisuus ja joustavuus. (Lillia, 2000, s. 19; Karjalainen ym., 2006, s. 102).

Mentorointi on kahden ihmisen välinen suhde, jossa avoin ja rehellinen viestintä ovat keskiössä. Sitoutuneisuus edesauttaa prosessin sujuvuutta ja näin antaa molemmille osapuolille mahdollisuuden kehittyä. (Lillia, 2000, s. 19.) Oppimisprosessiin kuuluvat erilaiset vaihtelut ja tällöin on haastavaa asettaa tavoitteita heti mentoroinnin alussa: joustavuus tavoitteissa sekä aikatauluissa edesauttaa onnistuneen mentorointisuhteen luomista (Moulson, 2015, s. 95; Lillia, 2000, s. 19). Mentorointi vaatii tiettyjä taitoja sekä asenteita. Hyvälle mentorille ominaisia piirteitä ovat vahvat vuorovaikutustaidot, valmius jakaa omaa tietämystään aktorille sekä halua auttaa aktoria oppimaan. Lisäksi mentorin hyviin ominaisuuksiin kuuluu halu oppia ja kehittää omia mentorointitaitojaan. (Lillia, 2000, s. 30.)

### **4.4 Mentorointisuhde**

Jokaiselle mentorille sekä aktorille muodostuu hyvin ainutlaatuinen vuorovaikutussuhde, johon osallistuminen vaatii heittäytymistä toisen osapuolen kanssa (Leskelä, 2005, s. 242). Karjalainen (2010, s. 102) toteaa, että mentorisuhteen onnistumiseen vaaditaan mentorin sekä aktorin

osallistumista. Lillia (2000, s. 15) määrittelee mentorin sekä aktorin välistä vuorovaikutussuhdetta luonteeltaan huolehtivaksi, auttavaksi, kehittäväksi sekä osallistavaksi. Mentorointiprosessia aloittaessa koko prosessille sekä yksittäisille kerroille tulisi sopia selkeät tavoitteet, joita voidaan kuitenkin muokata prosessin aikana. (Lillia, 2000, 10.) Mentoroinnin alkaessa mentorin on hyvä kertoa mitä mentorointi tarkoittaa, mikä on sen tavoite sekä miten mentoroinnitullaan järjestämään (Riita-Pajunen, 2011, s. 127). Aloituskerralla molemmat osapuolet voivat tuoda esiin odotuksia sekä toiveita, uskomuksia sekä tunteita liittyen mentorointiprosessiin. Aloituksen yhteydessä on suositeltavaa tehdä yhteinen sopimus kirjallisesti, jossa käydään läpi mentoroinnin tavoitteet sekä tarkoitus. Näin yhteisesti luotuihin käytäntöihin on helpompi sopeutua. (Riita-Pajunen, 2011, s.127.)

Mentorointisuhteet voidaan jakaa kahteen eri kategoriaan formaaliin sekä informaaliin niiden synty- ja toteutustavan mukaan. Formaali mentorointi on ennalta suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa, jonka tietty organisaatio on etukäteen suunnitellut ja koordinoitua kehittääkseen omaa henkilöstöään. Mentorointi kestää usein enimmillään vuoden verran. (Karjalainen, 2010, s. 43.) Informaali mentorointisuhde tarkoittaa luonnollisesti syntyvää mentorointisuhdetta, joka muistuttaa piirteiltään ystävyysuhdetta. Mentoroinnilla ei tällöin ole tietoisia tavoitteita, eikä sitä johdeta tietystä organisaatiosta käsin ja mentorointisuhde voi kestää useita vuosia. (Karjalainen, 2010, s. 17, 42.)

Vuorovaikutuksessa on erilaisia vaiheita, joita Kram (1983, s. 622) on tutkinut mentoroinnin kontekstissa. Hän määrittelee ensimmäiseksi vaiheeksi *lähentymisvaiheen*, eli tällöin mentorointisuhteen vuorovaikutus alkaa ja se on merkityksellistä molemmille osapuolille. Toinen vaihe on *kehittämisvaihe*, johon liittyy urakehityksellisiä sekä psykososiaalisia teemoja. (Ks. aiemmat kappaleet). Kolmantena on *irtautumisvaihe*, joka tapahtuu usein suuren muutoksen seurauksena, joko roolien vaihtumisen tai emotionaalisen kokemuksen kautta. Viimeinen vaihe tapahtuu mentoroinnin loputtua, jolloin osapuolet määrittelevät suhteen uudelleen. Tällöin on mahdollista, että suhde kehittyy enemmän ystävyuden kaltaiseksi vertaissuhteeksi. (Kram, 1983, s. 622.)

Mentorin toiminta perustuu hyvään vuorovaikutukseen ja tämän avulla aktorilla on mahdollisuus oppia (Lillia, 2000, s. 19). Leskelän (2005, s. 219) mukaan mentorilla on monenlaisia rooleja mentorointisuhteessa, kuten puolestapuhuja, valmentaja, neuvoja, kasvattaja, kriittinen ajatusten testaaja, palautteen antaja sekä kannustava kuuntelija. Mentori ei voi käyttää valtaa

siirtääkseen hänen omia ajatuksiansa tai taitojaan suoraan mentoroitavaan vaan oppiminen tapahtuu ohjaamisen ja erilaisten ehdotuksien myötä (Lillia, 2000, 19).

Aktori on pääsääntöisesti vastuussa omasta oppimisestaan (Lillia, 2000, s. 19). Leskelän (2005, s. 243) tutkimuksen mukaan suurin osa aktoreista koki onnistuneensa valitsemaan itselleen mentorin, jonka kanssa he pystyivät olemaan avoimia, ja joka otti tilanteessa sopivan roolin. Samansuuntaista näkemystä edustaa Allen, Ebyn & Lentzin (2006, s. 575–567) tutkimuksen tulokset, jonka mukaan mentoroinnin tuloksellisuuteen vaikuttaa paljolti se, onko osallistuja osallistunut mentorointiin vapaaehtoisesti. Lisäksi havaittiin, että osapuolet osoittivat motivaatiota ja sitoutumista vuorovaikutusta kohtaan, kun heille annettiin mahdollisuus vaikuttaa parin muodostukseen. He ehdottavatkin, että parinmuodostukseen käytettäisiin enemmän aikaa. (Allen ym., 2006, s. 575–576). Mentoroinnin myötä aktorit kokivat paljon positiivisia asioita kuten työtyytyväisyyttä, voimaantumista, stressin ja turhautumisen vähentymistä, urakehitystä ja uratulevaisuuden jäsentymistä (Leskelä, 2005, s. 243).

Leskelän (2005, s. 242) tutkimuksen mukaan vuorovaikutussuhde tarjoaa aktoreille erinomaisen mahdollisuuden kehittää itseään ja monet aktorit hyödyntävät tämän tilaisuuden olemalla aktiivisia, sitoutuneita, rohkeita sekä avoimia vuorovaikutussuhteessa. Kaikilla aktoreilla ei välttämättä ole rohkeutta, kykyä tai motivaatiota antaa palautetta mentorille hänen toiminnastaan ja tämä voi vaikuttaa mentorointisuhteen vuorovaikutukseen (Leskelä, 2005, s. 6). Leskelä (2005, s. 257) toteaa, että avoin keskustelu osapuolten välillä liittyen rooliodotuksiin mentoroinnissa, voi edistää mentorointisuhteen onnistumista.

#### **4.5 Yrittäjien mentorointi**

Yrittäjät kohtaavat monia asioita, jotka voivat aiheuttaa stressiä yrittäjyyden alkuvaiheilla. Näitä ovat esimerkiksi jatkuvasti muuttuva työympäristö, laajojen riskien ottaminen, suuri työmäärä ja taloudelliset paineet. Tämänkaltaiset asiat saattavat ajaa etsimään mentorointisuhdetta (Baron, Franklin, & Hmieleski, 2016, s. 743–744). Mentorointiohjelmat ovat suosittuja välineitä valtioille sekä organisaatioille, jotka tavoittelevat yrityksen kasvua ja kehittymistä (Moulson, 2015, s. 24). Yrittäjyysmentoroinnilla on kansanvälisten tutkimusten mukaan havaittu myönteistä vaikutuksia yrittäjissä. Yrittäjyysmentorointi tukee yrittäjyyden oppimisprosessia, edesauttaa oppimistuloksien saavuttamista ja yrittäjämäisten taitojen omaksumista, (Kubberød & Hagen, 2015, s. 4059; Gimmon, 2014, s. 814) lisää minäpystyvyyttä, kehittää johtamistaitoja, selkeyttää yritysidea ja uusien mahdollisuuksien havaitsemista sekä vähentää

yksinäisyyttä (St-Jean & Audet, 2012, s. 119). Elliot ja kollegat (2020, s. 43) puolestaan havaitsivat, että vertaismentoreiden pystyvyys omasta yrittäjyydestä vahvistui mentoroinnin toteuttamisen seurauksena. Voidaankin todeta, että mentoroinnilla on myönteisiä vaikutuksia sekä aktorille että mentorille.

Mentoreilla on merkittävä rooli yrittäjien mentorisuhteessa. Mentorit luovat lisäarvoa yrittäjille toimimalla neuvonantajina yrittäjän mennessä uusille markkinoille ja toimimalla kaukupohjana uusille ideoille. Tämän lisäksi mentorit pitävät yrittäjät tilivelvollisina, tukevat yrittäjien itsevarmuutta ja toimivat siltana mentoroitavan sekä asiantuntijaverkoston välillä tarjoamalla omia kontaktejaan. (Moulson, 2015, s. 100.) McKevit & Marshall (2015, s. 273–274) tunnistiivat tutkimuksessaan neljä roolia, joiden avulla mentorit voivat tukea yrittäjiä. Näitä olivat mahdollisuuksien tunnistaminen, toimeenpaneminen sekä liiketoiminnan kehittäminen ja toiminnan jatkuvuuden takaaminen.

Mentorin uskottavuus on suuressa roolissa onnistuneen mentorointisuhteen luonnissa: mentorin uskottavuus perustuu hänen kokemukseensa (McKevitt & Marshall, 2015, s. 274; Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 89). Tunkkari-Eskelisen (2005, s. 89) tutkimus tukee tätä, sillä sen mukaan mentori nähdään usein roolimallina, jonka toimintatavoista aktori voi soveltaa omiin tarpeisiinsa sopivat toimintamallit. Onnistunut mentorointisuhde sisältää suoraa sekä epäsuoraa ohjausta. (Clutterbuck, 2008, s. 9; McKevitt & Marshall, 2015, s. 274). Erilaiset ohjaustyylit hyödyttävät yrittäjyyden eri vaiheissa (McKevitt & Marshall, 2015, s. 274).

Tunkkari-Eskelinen (2005, s. 219) toteaa, että ”mentorin tehtävä on tehdä itsensä tarpeettomaksi”. Tämä tarkoittaa sitä, että mentorin tulee tukea yrittäjän itseohjautuvuutta ja nähdä mentorointi väliaikaisena tapahtumana yrittäjän uralla. Positiivisen mentorointikokemuksen takaa-miseksi mentori esittää yrittäjälle kysymyksiä omien neuvojen sijasta ja haastaa aktoria jatka-maan asioiden parissa mentorointitilanteiden jälkeenkin (Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 218). Lisäksi aktorilta vaaditaan vaivannäköä mentorointitilanteisiin, jotta prosessi olisi mielekäs. Yrittäjät eli aktorit käyttivät erilaisia strategioita luodakseen lisäarvoa tuottavaan mentorointi-suhteen. Näihin strategioihin kuuluivat mentoriin luottaminen, säännöllinen yhteydenpito men-toriin sekä oikean mentorin valinta (Moulson, 2015, s. 95).

## **5 Mentoritoiminta yrittäjyyskasvatuksen muotona kesäyrittäjäkampanjassa**

Tämä luku kokoaa aiemmin esiteltyt käsitteet muodostaen teoreettisen viitekehyksen mentori-toiminnasta yrittäjyyskasvatuksen muotona. Olennaisia käsitteitä tähän liittyen ovat mentori-toiminta sekä yrittäjyyskasvatus; näihin kuuluvat mentoroinnin, yrittäjyyden ja kasvatuksen termit. Tässä luvussa kasvatuksen muodollisia periaatteita verrataan mentoroinnin osa-alueisiin. Lisäksi tarkastellaan Kesäyrittäjä-kampanjan tavoitteita yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin peilaten.

### **5.1 Yrittäjyyskasvatus Kesäyrittäjä-kampanjassa**

Yrittäjyyskasvatusta voidaan tarkastella kasvatuksellisena ilmiönä sekä yrittäjyyden osa-alueiden kautta (Lehtonen & Lehkonen, 2011, s. 203; Remes, 2003, s. 67). Tutkimuskirjallisuudessa yrittäjyyttä jäsennetään ulkoisen, sisäisen ja omaehtoisen yrittäjyyden käsitteiden mukaan (Huuskonen, 1992, s. 47; Kyrö, 2006, s. 18; Peltonen, 1986, s. 31). Näiden käsitteiden kautta yrittäjyyden sisältö laajentuu myös liiketoiminnan ulkopuolelle. Yrittäjyys käsitteen moninainen määrittely vaikuttaa myös yrittäjyyskasvatuksen määrittelyyn sekä sille asetettuihin tavoitteisiin (Hytti ym., 2011, s. 13.) Yrittäjyyden eri tarkastelukulmat sisäisestä, ulkoisesta sekä omaehtoisesta yrittäjyyden näkökulmista vaikuttavat siihen millainen on yrittäjyyskasvatuksen sekä yrittäjämäisen pedagogiikan painopiste (Remes, 2001, s. 370). Yrittäjyyskasvatuksen oppimistuloksena voidaan pitää yrittäjämäisen toimintatavan vahvistumista yksilössä, jolloin hän sisäistää yrittäjämäisen toimintatavan ja voi käyttää sitä joko omassa liiketoiminnan harjoittamisessa tai toisen organisaation palveluksessa ollessaan (Ilonen, 2020, s. 56).

Yrittäjyyden käsitteeseen liitetään usein myös yksilöllisiä ominaisuuksia, kuten innovatiivisuutta, ahkeruutta sekä kykyä observoida ympäristöä niin, että yksilö voi tekemien havaintojen perusteella tuottaa jotakin tarpeellista sekä hyödyttävää. (Kyrö, 1998, s. 9; Ristimäki, 2004, s. 19–20.) Ristimäki (2004, s. 19–20) liittää yrittäjyyden ominaisuuksiin lisäksi yksilön kyvyn koota tarpeelliset resurssit sekä kestää erilaisia riskejä niin, että toiminnasta koituisi voittoa. Yrittäjämäinen toiminta näyttäytyy innovatiivisuutena sekä päämäärätietoisuutena (Hietanen, 2012, s. 3–4).

Seuraavaksi tarkastellaan yrittäjyyskasvatusta kesäyrittäjäkampanjan kontekstissa yrittäjyyden eri osa-alueiden kautta. Kuten luvussa kolme kerrottiin, Kesäyrittäjä-kampanjan tavoitteet on jaettu neljään osaan: edesauttaa nuorten yrittäjyyttä, yrittäjyyskasvatusta, työelämätaitoja sekä työllistymistä. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita kampanjassa ovat nuorten omien vahvuuksien sekä mahdollisuuksien tunnistamista sekä ideoiden muuttamisen toiminnaksi. Lisäksi pyritään tukemaan luovuutta, rohkeutta, vastuullisuutta sekä aloitteellisuutta. (TAT, 2020.)

Kampanjan tavoitteena on edesauttaa nuorten yrittäjyyttä tarjoamalla paikka kokeilla yrittäjyyttä sekä lisätä nuorten tietoisuutta yrittäjyydestä sekä edesauttaa erilaisia urapolkuja yrittäjyyteen sekä yrittäjänä toimimiseen (TAT, 2020). Tämä on linjassa yrittäjyyskasvatuksen liittyvän teorian kanssa, jossa yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta ulkoista yrittäjyyttä korostava kasvatusta painottaa työelämää sekä yritystoimintaa (Lehtonen & Lehtonen, 2011, s. 203). Lisäksi ulkoista yrittäjyyttä kampanjan kontekstissa on edesauttaa nuorten ideoiden muuttamista toiminnaksi. Liiketoimintaan eli ulkoiseen yrittäjyyteen keskittyvä pedagogiikka vastaa tällöin business-tyyppistä kasvatusta (Remes, 2001, s. 370). Business-tyyppiseen kasvatukseen kampanjassa viittaavat asiantuntijaluennot yrittäjyyden eri osa-alueista, kuten esimerkiksi verotuksesta, markkinoinnista, myynnistä sekä hinnoittelusta.

Lisäksi kampanjan tavoitteena on tukea työelämätaitoja ja työllistymistä. Näitä taitoja voidaan kampanjan määrittelyn mukaan opetella esimerkiksi taloudenhallinnasta sekä tarjoamalla kokemuksia työelämästä oman yrittäjyyskokeilun kautta. (TAT, 2020). Nämä piirteet antavat viitteitä siitä, että kampanjassa tuetaan myös ulkoisen yrittäjyyden kehittymistä osallistujissa opettamalla taloudenhallintaan liittyviä asioita.

Kesäyrittäjä-kampanjassa pyrkimyksenä on auttaa nuoria tunnistamaan omia vahvuuksiaan sekä tukea luovuutta, rohkeutta, vastuullisuutta sekä aloitteellisuutta. Tämä viittaa tutkimuskirjallisuuden mukaan siihen, että kampanjassa pyritään tukemaan kesäyrittäjien sisäistä yrittäjyyttä. Ruskovaaran ja kollegoiden (2011, s. 216) mukaan sisäinen yrittäjyys on oppimista yrittäjämäiseen toimintaan. Sisäistä yrittäjyyttä on rohkeus, luovuus, tuottavuus sekä määrätietoinen työnteko, joita kaikki voivat osoittaa työskennellessään oman yrityksen kanssa tai ollessaan muiden palveluksessa. Yrittäjyys ilmenee yksilöissä ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapana. (Koiranen, 1999, s. 59.) Sisäistä yrittäjyyttä tukeva pedagogiikka korostaa yhteistoiminnallisuutta (Remes, 2001, s. 370). Tästä esimerkkinä ovat kesäyrittäjille järjestettävät verkostointitapahtumat, jossa nuoret voivat verkostoitua ja ideoida yhdessä muiden osallistujien kanssa yritystoimintaan liittyviä teemoja.



Luovuuden tukeminen on yksi kesäyrittäjä -kampanjan tavoitteista. Tämä viittaa omaehtoisen yrittäjyyden määritelmään, sillä kun yrittäjyyskasvatusta tarkastellaan omaehtoisen yrittäjyyden kautta, tällöin opetustavoitteeksi nousee yksilön tavoitteellisen ja itsenäisen toiminnan tukeminen sekä uutta luova toiminta. (Lehtonen & Lehkonen, 2011, s. 203.)

Omaehtoisella yrittäjyydellä tarkoitetaan yrittäjämäistä toimintaa millä tahansa elämänalueella (Hytti ym., 2011, s. 13). Koironen ja Ruohotie (2001, s. 103) määrittelevät sen olevan ajattelu-, toiminta- ja suhtautumista työntekoon, mutta eivät näe yrittäjyyttä tämän määrittelyn kautta urana tai ammattina. Omaehtoinen yrittäjyys ulottuu yksilön yritteliääseen asenteeseen, käyttäytymiseen sekä toimintatapaan. Ne voivat olla yksilön erilaisia taitoja ja kompetensseja, kuten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimimista sekä kykyä edistää omaa oppimista. Nämä ovat yrittäjämäisiä taitoja, joita yksilö joutuu hyödyntämään niin henkilökohtaisessa elämässään kuin myös työelämässä etsiessään omaa paikkaansa työmarkkinoilta. (Kyrö, 1997, s. 226; 1998, s. 118.) Omaehtoinen yrittäjyys on inhimillinen toimintatapa, joka tulee esille vapaassa toimintaympäristössä. Tämän lisäksi omaehtoisen yrittäjyyden kehittyminen luo pohjaa ulkoisen ja sisäisen yrittäjyyden kehittymiselle (Remes 2001, s. 369; 2003, s.108). Kesäyrittäjä-kampanjan tavoitteissa mainitaan luovuuden sekä innovatiivisen toiminnan tukeminen. Tämä viittaa aiempien määrittelyiden mukaan omaehtoiseen yrittäjyyteen, sillä omaehtoiseen yrittäjyyteen tähtäävä pedagogiikka tukee uutta luovaa sekä itsenäistä toimintaa oppimisympäristössä. (Remes, 2001, s. 369–370).

Yrittäjyyskasvatuksia tarjoavien ohjelmien tavoitteet voidaan jakaa kolme eri kategoriaan. Ensimmäiseksi ohjelmien avulla voidaan tarjota ohjausta siihen, kuinka ymmärtää yrittäjyyttä, toiseksi oppia olemaan yrittäjämäinen ja kolmanneksi, kuinka voi ryhtyä yrittäjäksi. (Heinonen & Poikkijoki, 2006, s. 83.) Yrittäjyyskasvatuksen rikastava oppimisympäristö yhdistää yrittäjyyden kaikki osa-alueet (Lehtonen & Lehkonen, 2011, s. 211). Nuorten yrittäjyyttä tuetaan tarjoamalla paikka kokeilla yrittäjyyttä, lisäämällä nuorten tietoisuutta yrittäjyydestä sekä avaamalla heille erilaisia urapolkuja yrittäjyyteen (TAT, 2020). Kesäyrittäjä -kampanjan voidaan nähdä tukevan kaikkia kolmea yrittäjyyden muotoa, jolloin se toimii rikastavana oppimisympäristönä nuorille. Kesäyrittäjä-kampanja on formaalista koulutuksesta poikkeavana oppimisympäristö, jossa nuori pääsee kokeilemaan käytännössä yrittäjyyttä sekä kehittämään yrittäjämäisiä ominaisuuksia.

## 5.2 Mentori yrittäjyyskasvattajana

Mentorointi voidaan nähdä kasvatuksellisenä sekä pedagogisena toimintatapana (Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 218; D'Abate & Eddy, 2008, s. 363). Tarkasteltaessa mentoritoiminnan sekä kasvatuksen käsitettä voidaan havaita yhteneväisyyksiä kasvatuksen käsitteen neljän osa-alueeseen peilaten: interaktio, intentionaalisuus, asymmetrinen suhde sekä vaatimus itsenäiseen toimintaan. Näistä osa-alueista muodostetaan tässä alaluvussa synteesi, jonka avulla mentoritoimintaa tarkastellaan myöhemmin tässä tutkimuksessa pedagogisena suhteena. Kasvatuksen osa-alueet on käyty läpi tarkemmin luvussa 3.1.

Ensimmäiseksi voidaan todeta, että kasvatuskäsitteeseen kuuluva pedagoginen interaktio (Siljander, 2014, s. 27–30) on olennainen osa mentorointia, jossa jokaiselle mentorille sekä aktorille muodostuu hyvin ainutlaatuinen vuorovaikutussuhde. Mentorointiin osallistuminen vaatii heittäytymistä toisen osapuolen kanssa (Leskelä, 2005, s. 242). Mentoritoiminta perustuu hyvään vuorovaikutukseen ja tämän avulla aktorilla on mahdollisuus oppia (Lillia, 2000, s. 19). Mentoroinnin perustana toimii luottamus mentorin sekä aktorin välillä. Luottamukseen liittyy yhteiset päämielenkiinnon kohteet, samankaltaiset arvot, keskinäinen arvostus sekä toimiva henkilökemia. (Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 218.) Leskelän (2007, s. 169) näkemys luottamuksen tärkeydestä mentoroinnissa on yhtenevä, lisäksi hänen mukaansa mentoroinnille ominaisia piirteitä ovat avoimuus sekä tasa-arvoisuus.

Mentoreilla on merkittävä rooli yrittäjien mentorisuhteessa. Moulsonin (2015, s. 100) tutkimuksen mukaan mentorit loivat lisäarvoa yrittäjyyteen tukemalla yrittäjien itsevarmuutta (Moulson, 2015, s. 100). Lisäksi mentoroinnin avulla voidaan tukea yrittäjien minäpystyvyyden tunnetta (St-Jean & Mathieu, 2015, s. 325). Mentorin psykososiaalinen tuki edesauttaa aktorin itseluottamuksen kasvua, pystyvyyden sekä itsenäisyyden tunnetta (Karjalainen, 2010, s. 36; Lillia, 2000, s. 29). Leskelän (2005, s. 6) mukaan kaikilla aktoreilla ei välttämättä ole rohkeutta, kykyä tai motivaatiota antaa palautetta mentorille hänen toiminnastaan ja tämä voi vaikuttaa mentorointisuhteen vuorovaikutukseen. Onnistunut mentorointisuhde sisältää suoraa ja epäsuoraa ohjaamista. Erilaiset ohjaustyylit hyödyttävät yrittäjyyden eri vaiheissa (McKevitt & Marshall, 2015, s. 274). Positiivisen mentorointikokemuksen takaamiseksi mentori esittää yrittäjälle kysymyksiä omien neuvojen sijasta ja haastaa aktoria jatkamaan asioiden parissa mentorointitilanteiden jälkeenkin (Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 218).

Toiseksi mentoroinnin sekä kasvatuksen käsitettä yhdistää toiminnan intentionaalisuus. Onnistunut mentorointi edellyttää tiettyjä taitoja sekä asenteita mentorilta. Mentorin asenteeseen kuuluu kiinnostus aktorin oppimista kohtaan ja halu oppia sekä kehittää omia mentorointitaitojaan (Lillia, 2000, s. 30). Formaali mentorointi on ennalta suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa, jonka tietty organisaatio on etukäteen suunnitellut (Karjalainen, 2010, s. 43). Leskelä (2007, s. 156) toteaa, että mentorointi on tehokas tapa tukea kehittymishaluisen sekä itseohjautuvan henkilön kasvua ja oppimista. Tällöin mentorointi voidaankin nähdä yhtenä yksilön kehittämismenetelmänä (Lillia, 2000, s. 16).

Mentorointiprosessia aloittaessa koko prosessille sekä yksittäisille kerroille tulisi sopia selkeät tavoitteet, joita voidaan kuitenkin muokata prosessin aikana (Lillia, 2000, s. 10.) Mentoroinnin alkaessa mentorin on hyvä kertoa mitä mentorointi tarkoittaa, mikä on sen tavoite sekä miten mentoroinnit tullaan järjestämään (Riita-Pajunen, 2011, s. 127). Aloituskerralla molemmat osapuolet voivat tuoda esiin odotuksia sekä toiveita, uskomuksia sekä tunteita liittyen mentorointiprosessiin. Aloituksen yhteydessä on suositeltavaa tehdä yhteinen sopimus kirjallisesti, jossa käydään läpi mentoroinnin tavoitteet sekä tarkoitus. Näin yhteisesti luotuihin käytäntöihin on helpompi sopeutua. (Riita-Pajunen, 2011, s.127.) Mentoritoiminta yrittäjäyyskasvatuksen muotona tavoittelee yrittäjäyyskasvatuksen tavoitteisiin tähtäävää mentorointia.

Kolmantena kasvatuksen osa-alueena on interaktion asymmetrisyys. Perinteinen määritelmä mentoroinnista tutkimuskirjallisuudessa käsitetään mentorin sekä aktorin väliseksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa mentori eli kokeneempi osapuoli investoi omaa aikaansa sekä tietämystään ohjatakseen ja tukeakseen vähemmän kokenutta aktoria tai mentoroitavaa asioissa, jotka liittyvät ammatilliseen kasvuun kehittymiseen sekä taitojen ja tietojen lisäämiseen. (Karjalainen ym., 2006, s. 96; Lillia, 2000, s. 15; Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 78; Karjalainen, 2010, s. 31). Tunkkari-Eskelisen (2005, s. 218) mukaan mentoroinnin perustana toimii luottamus mentorin sekä aktorin välillä. Luottamukseen hän liittyy yhteisen päämielenkiinnon kohteen, samankaltaiset arvot, keskinäisen arvostuksen sekä toimivan henkilökemian. Leskelän (2007, s. 169) näkemys luottamuksen tärkeydestä mentoroinnissa on yhtenevä, lisäksi hänen mukaansa mentoroinnille ominaisia piirteitä ovat avoimuus sekä tasa-arvoisuus. Mentorin uskottavuus on suuressa roolissa onnistuneen mentorointisuhteen luonnissa: mentorin uskottavuus perustuu hänen kokemukseensa. (McKevitt & Marshall, 2015, s. 274; Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 89). Tunkkari-Eskelisen (2005, s. 89) tutkimus tukee tätä, sillä sen mukaan mentori nähdään usein roolimallina, jonka toimintatavoista aktori voi soveltaa omiin tarpeisiinsa sopivat toimintamallit

(McKevitt & Marshall, 2015, s. 274). Yksilöt ovat mentorointisuhteessa ihmisinä tasavertaisia ja asiantuntijuuden suhteen epätasavertaisia, jolloin kehittymistä edesauttava dialoginen mentorointisuhte sisältää symmetriaa, eli tasavertaisuutta sekä asymmetriaa eli epätasavertaisuutta (Karjalainen ym., 2006, s. 102).

Neljäntenä kasvatuksen osa-alueena on vaatimus itsenäiseen toimintaan, jonka tarkoituksena on mahdollistaa kasvatettavan itsenäistyminen, niin että kasvatettava pystyy ottamaan vastuun omasta tulevaisuudesta ja lopullisena päämääränä tässä on se, että kasvattajaa ei enää tarvita (Värri, 2000, s. 159.) Tämä näkemys on yhtenäinen mentoroinnin tutkimuskirjallisuuden kanssa sillä, Tunkkari-Eskelinen (2005, s. 219) toteaa, että ”mentorin tehtävä on tehdä itsensä tarpeettomaksi”. Tämä tarkoittaa sitä, että mentorin tulee tukea yrittäjän itseohjautuvuutta ja nähdä mentorointi väliaikaisena tapahtumana yrittäjän uralla (Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 219). Leskelä (2007, s. 156) toteaa, että mentorointi on tehokas tapa tukea kehittymishaluisen sekä itseohjautuvan henkilön kasvua ja oppimista.

Mentori ei voi käyttää valtaa siirtääkseen hänen omia ajatuksiansa tai taitojaan suoraan mentoroitavaan vaan oppiminen tapahtuu ohjaamisen ja erilaisten ehdotuksien myötä. Voidaankin todeta, että aktori on pääsääntöisesti vastuussa omasta oppimisestaan. (Lillia, 2000, s. 19.) Leskelän (2005, s. 242) tutkimuksen mukaan vuorovaikutussuhde tarjoaa aktoreille suuren mahdollisuuden ja monet aktorit hyödyntävät tämän tilaisuuden olemalla aktiivisia, sitoutuneita, rohkeita sekä avoimia. Mentorointisuhteen tarkastelu kehittymistä edistävänä vuorovaikutussuhteena vaatii aktorilta sitä, että hän ottaa vastuun omasta tekemisestään sekä suhtautuu myös kriittisesti mentorin ajatuksiin. Mentorilta se vaatii sitä, että hän hyväksyy symmetrian sekä asymmetrian vaihtelut mentoriprosessin aikana. (Karjalainen ym., 2006, s. 102–103). Ilonen (2020, s. 56) tiivistää tämän osuvasti, yrittäjämäisessä oppimisessä tärkeintä on, että kasvattaja mahdollistaa kasvatettavan vastuunottamisen omasta oppimisestaan ja kasvatettavan vastuulla on sitoutua prosessiin. Alla olevassa taulukossa jäsennetään mentoritoimintaa yrittäjyyskasvatuksen muotona.

<b>Pedagoginen interaktio:</b>
-Luottamus
-Turvallisuus
-Ainutlaatuinen suhde mentorin ja aktorin välillä
-Vuorovaikutuksen pedagoginen reflektointi
-Pedagoginen ymmärrys
<b>Pedagoginen intentionaalisuus:</b>
-Mentorointiprosessin aloituksessa käydään läpi mentoroinnin tarkoitusta

- Yksittäisillä mentorointikerroilla on selkeät tavoitteet
- Yrityksen perustaminen ja yritystoiminnan kehittäminen (ulkoinen yrittäjyys)
- Yrittäjämäisten ominaisuuksien vahvistaminen organisaation sisällä (sisäinen yrittäjyys)
- Ajattelutapojen ja toimintamallien vahvistaminen laajasti (omaehtoinen yrittäjyys)

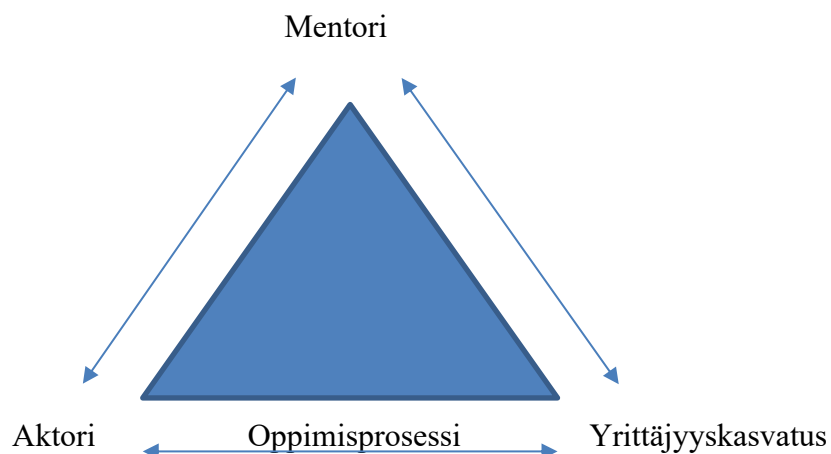
**Interaktion asymmetria:**

- Mentori vaikuttaa aktoriin omalla toiminnallaan
- Mentorilla tietoja ja taitoja, joita aktorilla ei ole
- Pedagoginen tahdikkaus
- Tiedollinen ja ohjauksellinen auktoriteetti yrittäjyyskasvatukseen liittyen
- Mentori toimii roolimallina

**Itsenäisen toiminnan vaatimus:**

- Itseohjautuvuuteen vaikuttaminen
- Mentorointi väliaikainen tapahtuma aktorin elämässä
- Mentori pyrkii tekemään itsensä tarpeettomaksi
- Aktori ottaa vastuu omasta toiminnastaan

Luvussa aiemmin mainittuja käsitteitä havainnollistetaan kuviossa 3 aiemmin esitetyn Siljan-  
derin (2014, s. 56) didaktista kolmiota (ks. sivu 19) mukailleen, josta muodostuu mentoritoi-  
minta yrittäjyyskasvatuksen muotona.



**Kuvio 3.** Mentoritoiminta yrittäjyyskasvatuksen muotona.

Yrittäjyyden sekä siihen liittyvän yrittäjyyskasvatuksen kenttä on hyvin kompleksinen. Tutki-  
musten mukaan opettajat kokevat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet sekä määritelmät epäsel-  
viksi, sekä käytännön toteutus on myös haastavaa formaalin koulutuksen parissa. Tulosten mu-  
kaan yhteisille käytänteille on tarvetta (Ruskovaara ym., 2011, s. 19.) Lisäksi yrittäjyyskasvat-  
tajan työssä korostuu yrittäjyyden sekä yrittäjyyskasvatuksen sisältöjen hallitseminen, jotta  
yrittäjyyskasvatusta voidaan harjoittaa niiden mukaisesti (Paajanen, 2001, s. 221).

Mentoroinnista yrittäjyyskasvatuksen muotona ei ole tiettävästi tehty aiempaa tutkimusta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää mentoreiden roolia yrittäjyyskasvattajina, ja näyttäytykö yrittäjyyskasvatuksen haasteet samankaltaisina kuin opettajien keskuudessa. Tutkimuksen tavoitteena on luoda pohja mentoritoiminnan pedagogiselle tarkastelulle.

## 6 Tutkimuksen metodologia

Tässä luvussa tarkastellaan vuoden 2020 mentoreiden käsityksiä mentorointiprosessista Kesäyrittäjä-kampanjassa. Tutkimuksen kyselylomake lähetettiin sähköisesti kahdeksalle mentorille Helsinkiin, Vantaalle ja Ouluun. Kyselylomake sisälsi avoimia- ja monivalintakysymyksiä. Kysymykset liittyivät yrittäjyyteen, yrittäjyyskasvatukseen sekä mentorointiprosessiin. Kyselyyn vastasi yhteensä seitsemän mentoria. Tutkimuksen metodologisena lähestymistapana käytettiin fenomenografiaa ja aineiston analysointi toteutettiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Luvun lopussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta.

### 6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia mentoreiden käsityksiä mentorointiprosessista sekä yrittäjyyskasvatuksesta kesäyrittäjä -kampanjassa seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Mitkä tekijät luovat onnistuneet mentorointiprosessin?
2. Miten yrittäjyyskasvatuksen sisällöt sekä tavoitteet näkyivät mentorointiprosessissa?

Kyseisen kampanjan kontekstissa on tehty aiempaa tutkimusta kesäyrittäjien näkökulmasta (Ikäläinen, 2019; Clement, 2019), sen sijaan mentoroinnista ei ole tehty aiempaa tutkimusta. Lisäksi voidaan todeta, että mentoreiden asemasta on vähemmän tutkimusta, kuin mitä on aktoreista ja heidän kokemuksistaan (Karjalainen, 2010, s. 51). Tämän takia tutkimuskohteeksi valikoitui Kesäyrittäjä-kampanjan mentorit ja heidän näkemyksensä mentoroinnista. Koska tutkimuksen kautta pyritään ymmärtämään mentoreiden käsityksiä, metodologiseksi lähestymistavaksi valikoitui fenomenografia ja aineiston analyysiksi teorialähtöinen sisällönanalyysi. Aineiston keruumenetelmänä käytetään avointa kyselylomaketta, joka lähetettiin sähköisesti vuoden 2020 mentoreille Helsinkiin, Vantaalle ja Ouluun.

### 6.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus sopii kuvaamaan asioita kokonaisvaltaisesti (Lichtman, 2017, s. 11). Kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu eksistentiaalis- fenomenologis- hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan (Metsämuuronen, 2011, s. 92). Laadullisen tutkimuksen valinta on perusteltua silloin, kun tavoitteena on saavuttaa laaja ymmärrys ihmisen kokemusmaailmasta ja

sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvistä ilmiöstä (Lichtman, 2013, s. 17; Lichtman, 2017, s. 11). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 33–34) toteavat, että laadullista tutkimusta voidaan kutsua myös ymmärtäväksi tutkimukseksi. Tällöin tutkija eläytyy tutkimuskohteen ajatuksiin, motiiveihin sekä tunteisiin. Laadullinen tutkimus nojaa vahvasti teoriaan ja sitä voidaan pitää tutkimuksen lähtökohtana (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 25; Silverman, 2016, s. 3).

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole pyrkiä tilastolliseen yleistämiseen tai todentamaan hypoteeseja (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 98), joten tämänkaltaisessa tutkimuksessa painottuu aineiston syvä ymmärtäminen ja tällöin aineiston määrällä ei ole niin suurta painoarvoa (Hakala, 2018, s. 20–21; Vilka, 2018, s. 156; Lichtman, 2017, s. 11; Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Tutkimuksen toteuttamisen kannalta on oleellista, että tutkimuksen kohteena olevat ihmiset tietävät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon. Tutkittavien valinta ei tällöin perustu satunnaisotantaan, vaan joukko on tarkoin valittu. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 98.) Tämän takia tämän tutkielman tutkimuskohteeksi valikoitui vuoden 2020 kesäyrittäjämentorit, joilla on kokemusta mentorina toimimisesta.

Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii selittämään ja tulkitsemaan ilmiöitä, jossa tutkijan oma tulkinta sekä kyky luokitella asioita on tällöin suuressa osassa (Metsämuuronen ym., 2011, s. 86). Näin ollen tutkija on ikään kuin tutkimuksen instrumentti. Tutkimusta tehdessään tutkijan tulee reflektoida selkeästi ja avoimesti omaa taustaansa, arvojaan sekä ennakoasenteitaan (Creswell, 2014, s. 185–187). Tämä velvoittikin tutkijaa pohtimaan omia ennakkokäsityksiä tutkittavasta aiheesta, sillä niillä voi olla suuri vaikutus tutkimuksen tekoon varsinkin, kun tutkijalla oli aiempaa kokemusta mentorina toimimisesta kampanjassa.

### **6.3 Fenomenografia**

Fenomenografia on saanut alkunsa kasvatustieteellisessä tiedekunnassa Göteborgin yliopistossa, jossa tutkittiin ajattelua ja oppimista 1970-luvulla (Marton, 1988, s. 141). Fenomenografian tutkimusotteen kehittäjänä pidetään Ference Martonia (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 381). Fenomenografian tutkimusfilosofiset perusteet ovat hahmopsykologiassa sekä Piagetin ajattelun kehityksen kuvauksissa (Häkkinen, 1996, s. 6). Hahmopsykologiassa tarkastelun kohteena oli yksilöiden uuden tiedon omaksuminen, kun taas Piagetin tavoitteena oli kuvata lasten kokemusmaailmaa heidän omasta näkökulmastaan käsin (Niikko, 2003, s. 8; Marton, 1981, s. 145.)



Fenomenografia on alusta alkaen ollut vahvasti kasvatuksen tutkimukseen liittyvä suuntaus ja se on hyödyttänyt pedagogista suunnittelua, sillä jos pystytään ymmärtämään yksilön sekä hänen pyrkimyksiään oppimisen suhteen, pedagogiset mahdollisuudet kasvavat, kun ymmärretään mitä yksilön tulee vielä ymmärtää tai oppia (Marton, 1988, s. 155–156). Kasvatustieteiden lisäksi fenomenografiaa on käytetty muun muassa yrittäjyyden sekä terveystietoon liittyvissä tutkimuksissa (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Tämä tutkimus kiinnittyy kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttään, jossa yrittäjyyskasvatukseen liittyvä pedagogisen toiminnan ymmärtäminen on keskiössä. Näin ollen fenomenografia on perusteltu valinta tämän tutkimuksen tutkimussuuntaukseksi.

Fenomenografia on tutkimusmethodinen ote sekä aineiston analyysimenetelmä, jota käytetään yleisesti laadullisessa tutkimuksessa (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 367, 381). Huusko ja Paloniemi (2006, s. 163) määrittelevät fenomenografian laajasti, jolloin se voidaan nähdä enemmänkin tutkimussuuntauksena eikä pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmänä. Tässä tutkimuksessa fenomenografiaa käytetään tutkimussuuntauksena, joka on ohjannut aineistonkeruuta sekä kyselylomakkeen muodostamista.

Fenomenografiaa voidaan käyttää silloin, kun tavoitteena on saada selville laadullisesti, miten tutkittavat käsittävät ja kuvailevat erilaisia ilmiöitä (Marton, 1988, s. 144). Lisäksi fenomenografiassa tutkitaan erilaisen ymmärtämisen tapoja (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 381; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162). Fenomenografia pyrkii kuvailemaan systemaattisesti ihmisten käsityksiä (Häkkinen, 1996, s. 33). Näin ollen on perusteltua käyttää tässä tutkimuksessa fenomenografista tutkimusotetta, sillä tavoitteena on selvittää mentoreiden käsityksiä kesäyrittäjien mentoroinnista sekä yrittäjyyskasvatuksesta, että yrittäjyydestä. Sillä kun mentoreiden käsitykset ymmärretään, voidaan mentoreiden pedagogista toimintaa orientoida myös paremmin. Tätä tukee Peltosen (2009, s. 5) näkemys, jonka mukaan kasvatustieteellisen tutkimuksen tehtävänä on orientoida pedagogista toimintaa ja teorian tukea käytäntöä.

Fenomenografiassa ei ole tiettyä tapaa kerätä aineistoa, vaan aineiston keruun tavat vaihtelevat. Tyypillisimpiä tapoja ovat teemahaastattelut, tekstien kerääminen ja puolistrukturoidut haastattelulomakkeet. (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 381.) Marton (1988, s. 154) kuitenkin toteaa, että fenomenografian tyypillisin aineistonkeruun muoto on haastattelu, ja kysymysten asettelu on tällöin todella tärkeässä roolissa.

Fenomenografiassa erotellaan toisistaan, miten asiat ovat ja miten ihmiset käsittävät niiden olevan (Häkkinen, 1996, s. 30). Tätä kutsutaan ensimmäisen sekä toisen asteen näkökulmaksi (Marton, 1981, s. 177; Marton, 1988, s. 146). Ensimmäisen asteen näkökulmassa kuvataan maailmaa niin kuin se on (Marton, 1981, s. 177). Toisen asteen näkökulmalla tarkoitetaan sitä, että fenomenografisella tutkimuksella ei pyritä saamaan lopullista totuutta maailmasta, vaan pyrkimyksenä on tuoda todellisuus esiin sellaisena, miten ihmiset sen käsittävät (Häkkinen, 1996, s. 32; Marton, 1988, s. 177). Fenomenografiassa ajattelussa korostuu, että olemassa on vain ”yksi maailma ja todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin” (Niikko, 2003, s. 14).

#### **6.4 Kyselylomake**

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmäksi valikoitu kyselylomake. Kyselylomake luotiin Webropolilla ja linkki lähetettiin sähköpostitse tutkimuksen perusjoukolle, eli kahdeksalle kesäyrittäjämentorille. Lomakehaastattelun kysymykset pohjautuvat tutkimuksen teoriaan sekä tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Kyselylomakkeen etuna on ajallinen hyöty molemmille osapuolille, sillä osallistujat voivat tehdä sen silloin, kun se heille sopii, eikä tutkijan tarvitse matkustaa tavatakseen tutkittavia (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 230; Vehovar & Manfreda, 2008, s. 178). Lomakehaastattelu tarjoaa myös haastateltaville mahdollisuuden pysyä anonyyminä sekä vähentää tutkijan aiheuttamaa vaikutusta tutkittaviin (Cohen ym., 2007, s. 230). Tutkimuksen toteuttaja näki tämän tärkeäksi, sillä hän työskenteli kesällä 2020 kampanjassa ja tunsu ennalta mentorit. Kasvokkain tehtävä haastattelutilanne entuudestaan tuttujen ihmisten kanssa olisi voinut asettanut tutkijan objektiivisuuden haasteeksi.

Kyselytutkimuksen haittapuolena on se, että useimmiten vastausprosentti jää melko pieneksi (Cohen ym., 2007, s. 158). Kyselytutkimuksessa riskinä on myös se, että eri ihmiset saattavat ymmärtää samat kysymykset eri tavoin (Cohen ym., 2007, s.158). Tämän takia kyselyä tehdessä kyselytutkimuksen kysymyksien sanamuotoihin tulee kiinnittää huomiota, sillä jos tutkittava ymmärtää kysymyksen väärin, on mahdollista, että tutkimustulos vääristyy tai kysymykset voivat olla liian johdattelevia (Valli, 2018, s. 93). Lisäksi kyselyyn saatetaan vastata myös kiiressä, joka voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (Cohen ym., 2007, s. 158). Nämä asiat pyrittiin ottamaan huomioon kyselyä tehdessä ja kiinnittämään huomiota kysymysten neutraaliin muotoiluun. Vastausprosenttiin pyrittiin vaikuttamaan mahdollisuudella päästä mukaan arvontaan, jossa palkintona oli lahjakortti.

Kyselytutkimus tulee pilotoida, jolloin voidaan kiinnittää huomiota kyselyn pituuteen sekä sanamuotoihin (Cohen ym., 2007, s. 158). Kyselylomakkeen pilotointi toteutettiin perusjoukon ulkopuolella olevalle mentorille aiemmalta kesältä. Pilotoinnin jälkeen kyselyyn vastanneelta mentorilta kerättiin palautetta kyselystä sekä kartoitettiin hänen ymmärrystään kyselyn sanamuodoista. Lisäksi pilotointivaiheessa vastaukset analysointiin ja varmistettiin, että kysymyksillä saadaan vastauksia teoreettiseen viitekehykseen sekä tutkimuskysymyksiin liittyen.

## 6.5 Luotettavuus

Tutkija joutuu muotoilemaan kyselytutkimukseen liittyvän vastausohjeen huolellisesti, jos hän ei ole itse paikalla (Valli, 2018, s. 99). Tämä tapahtui tutkimuksessa niin, että sähköpostiin liitettiin saatekirje, jossa kerrottiin tutkimuksen vapaaehtoisuudesta sekä tutkimuksen tarkoituksesta. Lisäksi tutkimukseen osallistuville annettiin mahdollisuus ottaa tutkimuksen tekijään sekä tutkimuksen ohjaajaan yhteyttä lisätietoa halutessaan. Lisäksi kerrottiin mahdollisuudesta osallistua arvontaan, joka avautui uudelle välilehdelle. Näin pyrittiin varmistamaan, että tutkimus näyttäytyy luotettavana vastaajille, ja että heidän anonymiteettinsä säilyy, jos he päättävät vastata kyselyyn.

Tutkimuksen teossa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetti säilyy (Lichtman, 2017, s. 7). Tässä tutkimuksessa siihen pyrittiin niin, että Webropoolin kyselylomake luotiin sellaiseksi, ettei siihen tullut henkilötietoja eikä sitä liitetty vastaajan sähköpostiin. Aineiston suorista lainauksista poistettiin tiedot, joiden perusteella vastaajan pystyisi tunnistamaan. Tutkimukseen liitetty arvonta luotiin niin, että arvontaan osallistujan henkilötietoja ei yhdistetty kyselylomakkeeseen.

Tutkimukseen osallistujia tulisi informoida millaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa, ja heille tulee tarjota mahdollisuus valita haluavatko he osallistua tutkimukseen (Lichtman, 2017, s. 8). Tutkimuksessa tämä pyrittiin huomioimaan niin, että saatekirjeessä mainittiin kyselylomakkeeseen vastaamisen olevan vapaaehtoista. Lisäksi kyselylomakkeen ensimmäinen kysymys koski tutkimuksen vastauksien hyödyntämistä tutkimustarkoituksiin.

Aineistoa analysoidessa tutkijan tulee välttää harhaanjohtavaa tiedonantoa ja tulkintaa. Aineistoa tulee esitellä niin, että se edustaa mitä tutkija on esimerkiksi nähnyt ja kuullut tutkimustilanteissa (Lichtman, 2017, s. 10). Tutkijalla on vastuu tulkita aineistoa niin, että lukijat voivat arvioida tutkijan tulkinnan luotettavuutta (Lichtman, 2017, s. 11). Tässä tutkimuksessa

tutkimuksen eri vaiheet on pyritty kirjoittamaan auki niin, että jokainen tutkimusvaihe on perusteltu esimerkiksi, kuinka tutkimusprosessia on toteutettu tutkimusmenetelmää valittaessa, aineistoa kerätessä sekä analysoidessa. Aineiston analyysin eri vaiheet on pyritty tekemään lukijalle näkyväksi. Tämän lisäksi tutkimusta tehdessä, tutkija joutui tiedostamaan sen, että hänen oma kokemuksensa kampanjasta voi vaikuttaa aineiston analyysiin. Tämä pyrittiin kuitenkin tiedostamaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa, ja erityisesti aineiston analyysivaiheessa, jolloin aineistoa pyrittiin käsittelemään neutraalisti peilaten sitä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

## 6.6 Aineiston analyysi

Tutkimusta varten kerätyn aineiston tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tehtävänä on selkeyttää ja sanallistaa kyseistä ilmiötä. Tutkija joutuu luokittelemaan sekä tulkitsemaan aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122; Lichtman, 2013, s. 28.) Laadullinen analyysi tähtää kokonaiskuvan jäsentämiseen ja näin ollen aineistoista pyritään löytämään ydinteemat, jotka sopivat kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. Näin ollen tutkimuksessa korostuu aineistosta nousevat käsitteelliset ydinkategoriat (Kiviniemi, 2018, s. 83).

Tämän tutkielman kyselylomakkeen analyysimenetelmäksi on valittu teorialähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysia sovelletaan usein aineiston analyysissa kvalitatiivisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103.) Sisällönanalyysi on yksittäinen metodi kuin myös laaja teoreettinen viitekehys. Tässä kappaleessa keskitytään tarkastelemaan sitä yksittäisenä metodina tutkielmassa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103.) Sisällönanalyysin tavoitteena on jäsentää aineistoa niin, että se voidaan esittää tiivistetysti, jolloin keskiöön nousevat olennaiset asiat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123).

Teorialähtöinen sisällönanalyysi pohjautuu tiettyyn teoriaan ja jolloin aineiston luokittelu pohjautuu aikaisempaan käsitejärjestelmään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 110, 127). Tutkimus alkaa tällöin teorialla ja palaa teoriaan empiirisen osuuden jälkeen (Eskola, 2018, s. 213). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi nojaa luvussa 5 esiintyvään teoreettiseen viitekehykseen ”mentoritoiminta yrittäjyyskasvatuksen muotona”. Kyselylomakkeen kysymykset muodostettiin teoriapohjan mukaan, jossa pyrittiin käsittelemään teemoja yrittäjyyden eri muodoista, yrittäjyyskasvatuksesta, kasvatuksen interaktiosta, tavoitteellisuudesta sekä vaatimuksesta itsenäiseen toimintaan. Teorialähtöinen sisällönanalyysi valittiin tähän tutkimukseen, jotta pystytään varmistamaan analyysin tekeminen sekä eteneminen teoreettisen viitekehyksen mukaisesti sekä

vastaamaan teoreettisesta viitekehystä johdettuihin tutkimuskysymyksiin. Tuomi & Sarajärvi (2018, s. 111) painottavat, että teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimuksen teoreettinen viitekehys, aineiston hankinta sekä analyysi ovat yhteydessä toisiinsa. Tämänkaltaisella analyysillä voidaan tarkastella vahvistavatko vai uudistavatko tulokset jo aiempia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 110).

Teorialähtöinen analyysi nojaa deduktiiviseen päättelyyn, eli se etenee yleisestä yksittäiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107–110). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä muodostetaan ensin analyysirunko, johon aineistosta poimitaan yläluokkaan tai alaluokkaan kuuluvia ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 129). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä kategoriat määräytyvät aiemman tiedon perusteella ja aineistosta etsitään niitä kuvaavia asioita, esimerkkinä tästä toimii kuvio 4. Analyysirunkoon nimetään erilaisia kategorioita, joita nousee esiin teoriasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 128). Analyysirunko muodostettiin tässä tutkimuksessa teoreettisesta viitekehystä ”mentoritoiminta yrittäjyyskasvatuksen muotona”, jonka perusteella aineisto luokiteltiin.

<b>Yläluokka</b>	<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>
Yrittäjyys	”Yrittäjyys on tapa työllistää itseään sekä mahdollisesti muita.”	Itsensä tai muiden työllistämisen muoto	Ulkoinen yrittäjyys

**Kuvio 4.** Esimerkki analyysirungosta. Mukailten Tuomi & Sarajärvi (2018, s. 128).

Tämä luku esittelee tutkimuksen tulokset sekä tulkitsee niitä tutkimuksen teoreettisen viitekehysten avulla. Tulokset, jotka muodostavat tämän tutkimuksen aineiston, perustuvat mentoreiden vastauksiin. Mentoroinnin kyselylomake lähetettiin kesän 2020 kesäyrittäjä-mentoreille Helsinkiin, Ouluun sekä Vantaalle sähköpostin välityksellä. Mentoreita oli kampanjassa (kuvio 5) kahdeksan henkilöä, joista seitsemän vastasi kyselyyn. Vastanneista kaksi oli koulutustaaltaan kauppatieteilijöitä, yksi yhteiskuntatieteilijä sekä neljä kasvatustieteilijää. Kaikilla vastaajilla oli kokemusta mentoritoiminnasta alle kuusi kuukautta.

	n	Prosentti
Kauppatieteet	2	28,6%
Luonnontieteet	0	0,0%
Tekniikan alat ja arkkitehtuuri	0	0,0%
Kasvatustiede	4	57,1%
Lääketiede	0	0,0%
Psykologia	0	0,0%
Yhteiskuntatieteet	1	14,3%
Humanistiset aineet	0	0,0%
Terveys- ja hyvinvointiala	0	0,0%

**Kuvio 5.** Mentoreiden koulutustausta

## 7.1 Yrittäjyys

Yrittäjyydellä viitataan perinteisesti yritystoiminnan harjoittamiseen liiketoiminnan kontekstissa (Hytti ym., 2011, s. 13). Tutkimuskirjallisuudessa yrittäjyyttä on myös jäsennetty ulkoisen, sisäisen ja omaehtoisen yrittäjyyden käsitteiden kautta (Huuskonen, 1992, s. 47; Kyrö, 2006, s. 18; Peltonen, 1986, s. 31). Yrittäjyyttä on käsitelty tässä tutkimuksessa tarkemmin luvussa kaksi. Mentoreiden käsityksiä yrittäjyydestä selvitettiin kysymyksellä 5. Mentorit käsittivät yrittäjyyden eri tavoin ja kaikkia vastauksia ei voida luokitella yhden yrittäjyyden muodon alle, vaan näkemykset saattoivat myös sisältää useampia yrittäjyyden muotoja.

Mentoreiden vastauksissa korostui sisäiselle, ulkoiselle sekä omaehtoiselle yrittäjyydelle sopivat tunnusmerkit, vaikkakin mentorit eivät käyttäneet kyseisiä termejä. Ulkoinen yrittäjyys liitetään usein ulkoisten kriteerien täyttävään yrittäjyyden tunnusmerkistöön (Luukkainen &

Wuorinen, 2002, s. 12). Lisäksi ulkoinen yrittäjyys liitetään yhteiskunnallisella tasolla vahvasti työpaikkojen luontiin (Kyrö, 1998, s. 118–134; 1997, s. 225). Kolme mentoria näki yrittäjyyden pääsääntöisesti yhtenä itsensä työllistämisen muodoista ja yksi heistä toi esille kannattavaan liiketoimintaan tähtäävän toiminnan. Nämä käsitykset viittaavat aiemman tutkimuskirjallisuuden mukaan ulkoiseen yrittäjyyden määritelmään.

Yrittäjyys on liiketoimintaa tai ainakin kannattavaan liiketoimintaan tähtäävää toimintaa, jossa yrittäjä on itse työnantaja eikä siis työskentele työsuhteessa jollekin toiselle työnantajalle.

Yrittäjyys on yksi työn tekemisen muodoista. Yrittäjänä ihminen työllistää itse itsensä.

Sisäistä yrittäjyyttä on rohkeus, luovuus, tuottavuus sekä määrätietoinen työnteko, joita kaikki voivat osoittaa työskennellessään oman yrityksen kanssa tai ollessaan muiden palveluksessa. Nämä ominaisuudet ilmenevät yksilöissä ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapana. (Koiranen, 1999, s. 59.) Sisäinen yrittäjyys tarkoittaa ideoiden muuttamista toiminnaksi organisaation sisällä (Pinchot & Pellman, 1999, s. 16). Ruskovaaran ja kollegoiden (2011, s. 216) mukaan sisäinen yrittäjyys on oppimista yrittäjämäiseen toimintaan. Mentoreiden vastauksissa kävi ilmi yrittäjyyden näkeminen asenteena elämässä, joka viittaa sisäisen yrittäjyyden käsitteeseen, jota voi harjoittaa myös toisen organisaation palveluksessa. Sisäisen yrittäjyyteen viittaavaa määrittelyä esiintyi vastaajien keskuudessa vähemmän kuin ulkoisen yrittäjyyden täyttäviä määrittelyitä.

Yrittäjyys on tietynlainen asenne elämässä, joka voi olla tukena joko palkkatöissä tai yrittäjänä toimimisessa. Siihen liittyy itseohjautuvuus, innovatiivisuus, rohkeus ja toiminnanohjaus.

Yrittäjyyteen liitetään yksilöllisiä ominaisuuksia, kuten innovatiivisuutta, ahkeruutta sekä kykyä observoida ympäristöä niin, että yksilö voi tekemien havaintojen perusteella tuottaa jotakin tarpeellista sekä hyödyttävää (Kyrö, 1998, s. 9; Ristimäki, 2004, s. 19–20). Ristimäki (2004, s. 19–20) liittää yrittäjyyden ominaisuuksiin lisäksi yksilön kyvyn koota tarpeelliset resurssit sekä kestää erilaisia riskejä niin, että toiminnasta koituisi voittoa (Ristimäki, 2004, s. 19–20). Hieta-nen (2012, s. 3–4) määrittää yrittäjämäisen toiminnan näyttäytyvän innovatiivisuutena sekä päämäärätietoisuutena. Vastaajien näkemyksissä nousi esille yksilölliset ominaisuudet yrittäjyyden määrittelyä tehdessä sekä yrittäjyyteen liittyvää toimintaa kuten riskien ottamista sekä vastuunkantamista.

Siihen liittyy itseohjautuvuus, innovatiivisuus, rohkeus ja toiminnanohjaus

Yrittäjyyteen kuuluu riskinottoa ja vastuunkantamista

Omaehtoisella yrittäjyydellä tarkoitetaan yrittäjämäistä toimintaa millä tahansa elämäalueella (Hytti ym., 2011, s. 13). Koiranen & Ruohotie (2001, s. 103) puolestaan määrittelevät sen olevan ajattelu-, toiminta- ja suhtautumista työntekoon, mutta eivät näe yrittäjyyttä tämän määrittelyn kautta urana tai ammattina. Omaehtoinen yrittäjyys ulottuu yksilön yritteliääseen asenteeseen, käyttäytymiseen sekä toimintatapaan. Ne voivat olla yksilön erilaisia taitoja ja kompetensseja, kuten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimimista sekä kykyä edistää omaa oppimista. Nämä ovat yrittäjämäisiä taitoja, joita yksilö joutuu hyödyntämään niin henkilökohtaisessa elämässään kuin myös työelämässä etsiessään omaa paikkaansa työmarkkinoilta. (Kyrö, 1997, s. 118; 1998, s. 226.) Remes (2001, s. 369; 2003, s.108) näkee omaehtoisen yrittäjyyden olevan inhimillinen toimintatapa, joka tulee esille vapaassa toimintaympäristössä. Osa mentoreista näki yrittäjyyden tavoitteisiin tähtäävänä toimintatapana, joka viittaa laajaan yrittäjyyden määritelmään eli omaehtoiseen yrittäjyyteen.

Yrittäjyys on oma-aloitteista ja pitkäjänteistä toimintaa, jolla pyritään kohti tavoitetta.

Yrittäjyys on omien taitojen ja työpanoksen hyödyntämistä tietyn tavoitteen saavuttamiseksi.

## 7.2 Yrittäjyyskasvatus

Yrittäjyyskasvatusta voidaan tarkastella yrittäjyyden osa-alueiden kautta (Lehtonen & Lehtonen, 2011, s. 203), tai sitä voidaan tarkastella myös kolmen osa-alueen kokonaisuutena (Remes, 2001, s. 370). Käsitykset yrittäjyyskasvatuksesta näyttäytyivät mentoreiden vastauksissa eri tavalla ja riippuivat paljolti mentoreiden näkemyksestä yrittäjyydestä. Osassa vastauksissa yrittäjyyskasvatus liittyi pelkästään yhden osa-alueen kehittämiseen, kuten ulkoiseen yrittäjyyteen. Toisissa vastauksissa yhdistyivät yrittäjyyden kaikki osa-alueet. Osassa mentoreiden vastauksissa yrittäjyyskasvatukseen nivoutui sekä ulkoisen että sisäisen yrittäjyyden määritelmät. Seuraavaksi tarkastellaan mentoreiden käsityksiä yrittäjyyskasvatuksesta sekä peilataan niitä myös kampanjan asettamiin tavoitteisiin.

Kesäyrittäjä kampanjan tavoitteena on tarjota nuorille mahdollisuuden kokeilla yrittäjyyttä sekä lisätä tietoisuutta yrittäjyydestä. (TAT, 2020). Tutkimuskirjallisuuden mukaan yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta ulkoista yrittäjyyttä korostava kasvatus painottaa työelämää sekä yritys-toimintaa (Lehtonen & Lehtonen, 2011, s. 203). Mentoreiden vastauksissa ilmeni ulkoisen



yrittäjyyden määritelmään sopiva yrittäjyyskasvatuksen näkemys, jossa keskiöön nousee konkreettinen kokemus yrittäjyydestä sekä tarvittavat tiedot yrittäjyydestä. Kukaan mentoreista ei kuitenkaan nimennyt tätä ulkoiseksi yrittäjyydeksi.

Yrittäjyyskasvatus kampanjassa toteutui mielestäni positiivisen yrittäjäkokemuksen toteutuksella. Pyrimme tarjoamaan tukea ja apua yrittäjille niin, että heillä jää onnistunut ja hyvä kuva yrittäjyydestä.

Yrittäjyyskasvatuksella kehitetään yksilön sekä tietoja että valmiuksia ryhtyä yrittäjäksi. Valmiuksilla tarkoitan esimerkiksi rohkeutta ja sinnikkyyttä.

Sisäinen yrittäjyys on oppimista yrittäjämäiseen toimintaan (Ruskovaara ym., 2011, s. 216). Osa mentoreista liitti yrittäjyyskasvatuksen sisäisen yrittäjyyteen tunnistettavia ominaispiirteitä, jonka avulla voidaan tukea yrittäjämäistä asennetta. He eivät kuitenkaan käyttäneet termiä sisäinen yrittäjyys.

Kesäyrittäjässä yrittäjyyskasvatus liittyy nimenomaan yrittäjämäiseen asenteeseen kuuluvien ominaisuuksien tukeminen ja harjoittelu.

Mentoreiden vastauksista ilmeni, että yrittäjyyskasvatus nähtiin taitojen ja ajatusmallien opettamisena aktorille. Näitä taitoja voi hyödyntää liiketoiminnassa tai muualla. Tämä viittaa tutkimuskirjallisuuden mukaan yhdistelmään ulkoisesta sekä sisäisestä yrittäjyydestä: ulkoista yrittäjyyttä korostava kasvatus painottaa työelämää sekä yritystoimintaa (Lehtonen & Lehtonen, 2011, s. 203), sisäinen yrittäjyys on puolestaan oppimista yrittäjämäiseen toimintaan (Ruskovaara ym., 2011, s. 216). Yrittäjyyskasvatuksen oppimistuloksena voidaan pitää yrittäjämäisen toimintatavan vahvistumista yksilössä, jolloin hän sisäistää yrittäjämäisen toimintatavan ja voi käyttää sitä joko omassa liiketoiminnan harjoittamisessa tai toisen organisaation palveluksessa ollessaan (Ilonen, 2020, s. 56).

Käsitän yrittäjyyskasvatuksen siten, että sillä pyritään opettamaan kampanjaan osallistuville sellaisia taitoja ja ajatusmalleja, joita voi hyödyntää yritystoiminnassa riippumatta siitä, mikä yritys-idea kulloinkin on kyseessä. Usein taidot ovat myös sellaisia, joita voi hyödyntää yrittäjätöiminnan ulkopuolellakin.

Ajattelen, että yrittäjyyskasvatus on yrittäjyyteen ja yrittäjämäiseen asenteeseen ohjausta ja opastamista sekä sellaisten työkalujen antamista ohjattavalle, joilla hän pääsee eteenpäin oman haaveensa toteuttamisessa.

Yhdessä vastauksessa yrittäjyyskasvatusta ei liitetty kampanjan kontekstiin vaan se nähtiin opetussuunnitelmaan kuuluvaksi teemaksi. Oppiaineita läpileikkaava tekijä viittaa formaalin koulutuksen kontekstiin kuten esimerkiksi peruskouluun tai lukioon.

Yrittäjyyskasvatus osa OPSia ja eri oppiaineita läpileikkaavana tekijänä.

Yrittäjyyskasvatusta tarkasteltaessa omaehtoisen yrittäjyyden kautta, opetustavoitteeksi nousee keskiöön yksilön tavoitteellisen ja itsenäisen toiminnan tukeminen sekä uutta luova toiminta (Lehtonen & Lehtonen, 2011, s. 203) Mentoreiden näkemyksistä ilmeni, että yrittäjyyskasvatus hahmotettiin sisältyvän kampanjan eri osa-alueisiin. Näitä olivat esimerkiksi koulutukset, verkostoitumiset, mentoroinnit sekä itseohjautuvuuden tukeminen yrittäjässä. Näistä vain viimeksi mainittua voidaan pitää omaehtoisen yrittäjyyden tunnusmerkkinä, sillä itseohjautuvuus liittyy tutkimuskirjallisuuden mukaan omaehtoisen yrittäjyyden käsitteeseen. Yrittäjyyskasvatuksen osalta ei kuitenkaan eritelty konkreettisemmin sitä, mitä se käytännössä tarkoitti mentorointitilanteissa.

Yrittäjyyskasvatus kesäyrittäjä-kampanjassa toteutui mielestäni monella eri osa-alueella, kuten koulutuksissa, mentoroinneissa, verkostoitumistapahtumissa ja kesäyrittäjän tukemisessa itseohjautuvuuteen.

Yhteenvedon todetaan, että mentoreiden käsitykset yrittäjyyskasvatuksesta kampanjan kontekstissa olivat erilaisia; osalle yrittäjyyskasvatus näyttäytyi liiketoiminnan tukemisena, kun taas toisille yrittäjämäisen asenteen tukeminen oli keskiössä, osalle se oli näiden yhdistelmä. Yrittäjyyskasvatus ulkoisen sekä sisäisen yrittäjyyden yhdistelmänä esiintyi aineistossa eniten. Omaehtoiseen yrittäjyyteen liittyviä piirteitä esiintyi myös mentoreiden vastauksissa.

### **7.3 Mentoroinnin intentionaalisuus**

Mentorointi on yksilön kehittämismenetelmä. Mentorointiprosessia aloittaessa koko prosessille sekä yksittäisille kerroille tulisi sopia selkeät tavoitteet (Lillia, 2000, s. 10–16.) Oppimisprosessiin kuuluu kuitenkin erilaisia vaihteluita ja joustavuus tavoitteissa sekä aikatauluissa mentorointiprosessin aikana edesauttaa onnistuneen mentorointisuhteen luomista (Moulson, 2015, s. 95; Lillia, 2000, s. 19). Mentoroinnin yrittäjyyskasvatuksen pedagogista intentionaalisuutta selvitettiin mentoreilta kyselylomakkeessa kysymyksellä 6 ja 8.

Kysymyksessä 8 mentoreilta kysyttiin, olivatko he sopineet mentoroitavan kanssa yhteisistä käytänteistä sekä tavoitteista, joko suullisesti tai kirjallisesti mentorointiprosessin alussa.

Aineistosta ilmeni, että neljä mentoreista oli sopinut ja kolme ei. Näin ollen yhteisistä käytänteistä sekä tavoitteista yhteisesti sopiminen ei ollut toteutunut kaikkien osalta mentoroinnin alussa, joka käy ilmi kuvioista 6.

	n	Prosentti
Kyllä	4	57,1%
Ei	3	42,9%

**Kuvio 6.** Yhteisistä käytänteistä sopiminen.

Pedagoginen intentionaalisuus tarkoittaa sekä tietoista, että tavoitteellista toimintaa. (Siljander 2014, s. 28–52). Värriin (2000, s. 22) mukaan kasvattajan menetelmien sekä tavoitteiden tulisi muodostaa tasapainoinen kokonaisuus. Aineistosta kävi ilmi, että viisi mentoreista ei ollut asettanut tietoisesti yrittäjyyskasvatukseen liittyviä tavoitteita mentorointikerroille.

En asettanut tiettyjä tavoitteita mentorointikerroille.

Kasvattaja ei välttämättä toimi tietoisesti ja näin ollen hän ei ole tietoinen oman toimintansa motiiveista, tavoitteista tai toimintaan vaikuttavista tiedostamattomista teoreettisista oletuksista (Siljander, 2014, s. 29, 103). Aineistosta kävi ilmi, että osa mentoreista pohti yrittäjyyskasvatuksen vaikuttaneen mentoreiden toimintaan, mutta he eivät itse jäsentäneet omalle mentoritoiminnalle yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita.

En muista asettaneeni erityisesti yrittäjyyskasvatukseen liittyviä tavoitteita mentorointikerroille, mutta luulen, että yrittäjyyskasvatus oli yksi mentoreiden toimintaan vaikuttavista taustatekijöistä.

Asetin mentorointikerroksille tavoitteita, mutta en ajatellut niitä yrittäjyyskasvatus termin kautta. Tavoitteet liittyivät kunkin mentoroitavan liikeideaan ja toiminnan kehittämiseen. Jälkikäteen ajateltuna näitä tavoitteita voi mielestäni kutsua yrittäjyyskasvatukseksi.

Kahden mentorin vastauksesta kävi ilmi, että he olivat asettaneet mentorointikerroille erilaisia tavoitteita liittyen yrittäjyyskasvatukseen. Vastauksista kävi ilmi esimerkiksi, että tavoitteet liittyivät sisäisen yrittäjyyteen liittyviin teemoihin, kuten omien vahvuuksien tunnistamiseen, epäonnistumisista selviämiseen sekä tiimityöskentelyyn. Lisäksi vastauksista kävi ilmi, että yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet liittyivät myös työelämätaitoihin, kuten työnohjauksen harjoitteluun sekä taloudenhallintaan.

Yrittäjyyskasvatukseen liittyviä tavoitteita mentoroinneissa oli mm. omien vahvuuksien tunnistaminen, oman työn ohjauksen harjoittelu, mahdollinen tiimityöskentely sekä talouden hallintaan liittyvät teemat.

Yhteenvedon todetaan, että yrittäjyyskasvatukseen liittyviä tavoitteita ei esiintynyt mentoreiden vastauksissa paljon, eli toisin sanoen, yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin liittyvä pedagoginen intentionaalisuus ei ollut kovinkaan jäsenneilyä mentoreiden toiminnassa. Kampanjan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteissa on linjattu, että nuoria autetaan tunnistamaan ja hyödyntämään omia vahvuuksia, autetaan havaitsemaan mahdollisuuksia, tarttumaan niihin sekä muuttamaan ideoita toiminnaksi. Lisäksi tavoitteena on tukea rohkeutta, luovuutta, vastuullisuutta ja aloitteellisuutta. (TAT, 2020). Työelämätaitojen tavoitteeksi on listattu taloustaitojen kehittäminen ja kolmantena tavoitteena on edistää nuorten yrittäjyyttä (TAT, 2020). Mentoreiden vastauksissa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet olivat kampanjan tavoitteiden kanssa linjassa vahvuuksien tunnistamisen osalta. Työelämätaitoihin liitettiin taloudenhallinnan ja oman työnohjaamisen näkökulmat, jotka tulivat mentoreiden vastauksissa esille. Nuorten yrittäjyyden edistämisen osalta muutamassa vastauksessa käsiteltiin liiketoiminnan kehittämistä. Muilta osin huomataan, että mentoreiden asettamat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet mentorointikerroille eivät olleet samoja kampanjan asettamien yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden kanssa.

### 7.3.1 Mentoreiden asettamat omaa toimintaa ohjaavat tavoitteet

Kasvattajien toimintaan voi vaikuttaa piilevä, hiljaiseen tietoon perustuva omaa toimintaa ohjaava sisäinen teoria, periaate tai säännöstö. Kasvattajan on haastavaa jäsentää ja muotoilla selkeästi tämänkaltaista teoriaa. (Siljander, 2014, s. 103). Siljander (2014, s. 102–104) nostaa esiin Erich Wenigerin (1894–1961) teoksen *Die Eigenständigkeit der Erziehung in der Theorie und Praxis: Probleme der akademischer Lehrerbildung* vuodelta 1952, jonka mukaan haasteeksi nousee tällöin teorian oikeutuksen arviointi, sillä se ei ole välttämättä jäsenneily eikä edes artikuloitu. Kysymyksellä 10 kartoitettiin mentoreiden oman toiminnan jäsentämistä, reflektointia mentorointitaitoihin liittyvästä kehitymisestä. Vastauksista kävi ilmi, että neljä mentoreista ei ollut asettanut omalle mentoritoiminnalleen tavoitteita. Mentorit peilasivat oman toimintaansa aktorin saavuttamien tavoitteiden kautta, ja kokivat onnistumista, jos aktori oli onnistunut tavoitteissaan. Osa mentoreista ei puhu henkilökohtaisista tavoitteistaan, siitäkin huolimatta, että kysymys koski mentoreiden henkilökohtaisia tavoitteita mentoritoimintaan liittyen.

Vastauksista kävi ilmi, että mentorit yrittivät tehdä parhaansa ja tämän toivottiin johtavan hyvään lopputulokseen. Lisäksi vastauksista kävi ilmi, että kampanjan puolelta ei asetettu tavoitteita mentoroinnille. Tämä koettiin aiheuttavan haasteita oman mentorointitoiminnan tavoitteiden asettamiselle. Tutkimuskirjallisuudessa tähän viitataan formaalin mentoroinnin käsitteellä. Formaali mentorointi on ennalta suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa, jonka tietty organisaatio on suunnitellut. (Karjalainen, 2010, s. 43.)

Asetin itselleni joitain tavoitteita, mutta näin jälkepäin ajatellen en tarpeeksi. Myöskään kampanjassa meille ei asetettu minkäänlaisia tavoitteita mentoroinnin kohdalle, joka hieman ehkä hankaloitti omien tavoitteiden asettamista. Olisi ollut toivottavaa, että kampanja myös olisi asettanut ja ohjannut hieman enemmän mentoreiden toiminta.

En muista asettaneeni erityisiä tavoitteita kesän ajaksi. Ajattelin varmasti, että pyrin tekemään parhaani jokaisen kesäyrittäjän kanssa ja toivon, että se riittää hyvään lopputulokseen. Asetimme kesäyrittäjien kanssa tavoitteita kesän ajalle ja mielestäni niiden tavoitteiden täytyminen toimi myös hyvänä mittarina omalle toiminnalleni

No ehkä jälkikäteen ajateltuna olisin voinut asettaa myös omalle kehitykselleni konkreettisia tavoitteita. Niitä ei tullut kampanjan alussa oikein kirjattua ylös.

Onnistunut mentorointi edellyttää tiettyjä taitoja sekä asenteita mentorilta. Mentorin asenteeseen kuuluu kiinnostus aktorin oppimista kohtaan ja halu oppia sekä kehittää omia mentorointitaitojaan (Lillia, 2000, s. 30). Osasta mentoreiden vastauksista kävi ilmi, että mentorien itselleen asettamat tavoitteet liittyivät tiedolliseen sekä ohjaus- ja mentorointitaitojen kehittämiseen. Mentoreiden itselleen asettamat tavoitteet liittyivät tiedollisten valmiuksien kehittämiseen kuten tietomäärän lisäämiseen pienyritystoiminnasta Suomessa. Ohjaustaidot liittyivät tilan antamiseen sekä omien vuorovaikutustaitojen harjoitteluun mentorointitilanteissa.

Omat henkilökohtaiset tavoitteeni olivat enimmäkseen tiedollisia, halusin perehtyä tarkemmin pienyritystoimintaan Suomessa. Tavoitteeni mentorointitoiminnan suhteen syntyivät ehkä enemmän kesän aikana, kun kesäyrittäjät tulivat tutuiksi: halusin auttaa yrittäjiä kehittymään ja jälkepäin palautteen kautta tietää, että olen onnistunut.

Koin haluavani kehittyä nimenomaa tilan antamisessa, jotta en itse ottaisi ohjaksia liikaa haltuun kesäyrittäjän toiminnan edistämässä vaan antaisin tilaa kesäyrittäjän omille tavoitteille sekä omaan tahtiin etenemiselle. Koen sen olevan itselleni haastavinta, sillä olen itse melko määrätietoinen toimija.

Asetin: halusin kehittää mentorointitaitojani, sillä minulla ei ollut mentorin roolista vielä aiempaa kokemusta sekä vahvistaa omaa ohjauskokemustani vuorovaikutustilanteissa. Koen asettamieni tavoitteiden toteutuneen.

#### 7.4 Mentoroinnin interaktio

Jokaiselle mentorille sekä aktorille muodostuu hyvin ainutlaatuinen vuorovaikutussuhde, johon osallistuminen vaatii heittäytymistä toisen osapuolen kanssa (Leskelä, 2005, s. 242). Karjalainen (2010, s. 102) toteaa, että mentorisuhteen onnistumiseen vaaditaan mentorin sekä aktorin osallistumista. Aktori on pääsääntöisesti vastuussa omasta oppimisestaan (Lillia, 2000, s. 19). Leskelän (2005, s. 242) tutkimuksen mukaan vuorovaikutussuhde tarjoaa aktoreille erinomaisen mahdollisuuden kehittää itseään ja monet aktorit hyödyntävät tämän tilaisuuden olemalla aktiivisia, sitoutuneita, rohkeita sekä avoimia. Mentoreiden vastauksissa oli samansuuntaisia näkökulmia tutkimuskirjallisuuden kanssa. Mentoreiden näkemyksen mukaan kehittävän mentorointisuhteen onnistumiseksi keskeiseksi osa-alueeksi nousee molemminpuolinen sitoutuminen sekä erityisesti aktorin asenne, motivaatio sekä vastaanottavaisuus osallistua mentorointeihin. Vastauksista kävi ilmi, että mentori pystyy vaikuttamaan aktorin asenteeseen vain tiettyyn rajaan asti.

Mentorina huomasi, jos mentoroitavalla ei ollut mentorointisuhteen muodostamiseen motivaatio oli sen kehittyminen käytännössä hyvin vaikeaa.

Lisäksi mentorointisuhteen rakentumiseen vaikuttaa myös kesäyrittäjän oma asenne ja vastaanottavaisuus, johon pystyy vain tiettyyn rajaan asti mentorina vaikuttamaan.

Mentorointia voidaan pitää kasvatuksellisena otteena, jonka perustana toimii luottamus mentorin sekä aktorin välillä. Luottamukseen liittyy yhteinen päämielenkiinnon kohde, samankaltaiset arvot, keskinäinen arvostus sekä toimiva henkilökemia (Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 218). Leskelän (2007, s. 169) näkemys luottamuksen tärkeydestä mentoroinnissa on yhtenevä, lisäksi hänen mukaansa mentoroinnille on ominaista avoimuus. Myöskin Värri (2000, s. 84) nostaa pedagogisen interaktion tärkeimmiksi ominaisuuksiksi luottamuksen sekä turvallisuuden. Aineistosta kävi ilmi, että mentoreiden vastaukset olivat osittain samankaltaisia tutkimuskirjallisuuden kanssa. Mentoreiden mukaan kehittävän mentorointisuhteen luomiseen vaikuttaa luottamus, turvallisuus, kuuntelu, läsnäolo, avoimuus, aito kiinnostus aktorin asioita kohtaan. Lisäksi esille nostettiin viestintä, jonka tulisi olla helposti lähestyttävää aktoria kohtaan ja

luottamuksen rakentamisen edellytyksenä nähtiin säännöllinen yhteydenpito aktoriin. Lisäksi henkilökemioiden toimivuus mentorin sekä aktorin välillä koettiin tärkeäksi.

Tärkeää on mielestäni kohdata jokainen kesäyrittäjä yksilönä ja olla mentoroinneissa myös itse läsnä ja avoimena (omat rajat säilyttäen)

Vuorovaikutuksen laatu, kyky kohdata mentoroitava, aito kiinnostus ja halu auttaa mentoroitavaa.

Luomalla luottamuksellinen ja avoin läsnäolo ja ilmapiiri mentorointisuhteeseen alusta lähtien, jotta kummallakin osapuolella on mentoroinnin äärellä ollessa ”turvallinen tunne”

Myös viestintä kesäyrittäjille päin tulisi olla helposti lähestyttävää esim. emojiä käyttämällä.

Ainakin vuorovaikutuksen tiiviys on mielestäni tärkeää eli mentorin ja mentoroitavan välistä viestittelyä tai kohtaamista olisi hyvä olla ainakin pari kertaa kuukaudessa. Muuten luottamuksellinen suhde ei pääse rakentumaan kunnolla

Tärkeää on myös, että kemiat kohtaavat.

Mentoroinnin tulisi keskittyä aktorin tarpeiden kartoittamiseen ja niihin vastaamiseen (Karjalainen, 2010, s. 33; Kowalski, 2019, s. 541). Aineistosta käy ilmi, että yhden mentorin näkemyksen mukaan mentori kertoo aktorille olevansa aktoria varten ja aktori voi päättää teemat, joita mentoroinneissa käydään läpi. Mentorin näkemyksen mukaan ei ole olemassa väärää tapaa tai asioita, joita mentorointisuhteessa tulisi käydä läpi.

Tekemällä heti aluksi selväksi, että olen mentorina täällä sinua varten ja ne teemat, jotka sinua mietityttävät - pureudutaan niihin. Ei ole oikeaa tai väärää tapaa tai asioita, joita tulisi käydä läpi mentorisuhteessa.

Mentorin uskottavuus on suuressa roolissa onnistuneen mentorointisuhteen luonnissa: mentorin uskottavuus perustuu hänen kokemukseensa (McKevitt & Marshall, 2015, s. 274; Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 89). Tunkkari-Eskelisen (2005, s. 89) tutkimuksen mukaan mentori nähdään usein roolimallina, jonka toimintatavoista aktori voi soveltaa omiin tarpeisiinsa sopivat toimintamallit. Aineiston yhdestä vastauksesta kävi ilmi, että mentorin tulisi perehtyä aktorin toimialaan, jolloin mentorointitilanteessa keskustelua voi kohdentaa tarkemmin. Lisäksi mentorin auktoriteetin rakentaminen nähtiin keskeisenä osana. Mentorin tulisi osata kertoa aktorille omasta osaamisestaan, jotta aktori voi kokea mentoroinnit hyödylliseksi.

Mentorin on hyvä perehtyä myös tarkemmin yrittäjän toimialaan, näin mentorointitilanteiden keskustelunaiheet voidaan suunata tarkemmin kyseiselle alalle. Koen, että myös yrittäjä arvostaa sitä, että mentori on kiinnostunut alaan liittyvistä ilmiöistä

Toinen on varmasti mentorin auktoriteetti. Mentorin tulee heti pystyä viestimään, että mitä hän osaa ja mitä hän voi antaa mentoroitavalle. Näin mentoroitava kokee mentoroinnit hyödyllisiksi. Mentorin on hyvä myös heti kertoa, mitä hän ei osaa, mutta mistä muualta tätä tietoa saa. Näin mentoroitavalle tulee realistinen käsitys mentoroinneista.

Yhteenvetona voidaan todeta, että vastauksissa korostui luottamus, turvallisuus, kuuntelu, läsnäolo, avoimuus sekä aito kiinnostus aktorin asioita kohtaan. Lisäksi esille nostettiin viestintä, jonka tulisi olla helposti lähestyttävää aktoria kohtaan ja luottamuksen rakentamisen edellytyksenä nähtiin säännöllinen yhteydenpito aktoriin. Vain muutamassa vastauksessa korostui mentorin esille tuoma oma osaaminen tai keskustelun kohdentaminen aktorin toimialaa kohtaan.

#### 7.4.1 Palautteenanto mentorin ja aktorin välillä

Vastauksissa korostui kaksisuuntainen palautteenanto. Aineistossa ilmeni erilaisia käsityksiä palautteenannosta mentorointisuhteessa. Vastauksissa korostui, että suurin osa mentoreista keräsi palautetta kesän lopussa suullisesti tai kirjallisesti omasta toiminnastaan. Lisäksi kampanjan lopussa aktoreilla oli mahdollisuus jättää anonyymia palautetta mentoreille kirjallisesti palautekyselyyn.

Mentorointien lopussa oli mahdollista antaa anonyymia palautetta mentorille (tai omalla nimellä halutessaan). Lisäksi viimeisessä mentoroinnissa tuli vaihdettua kiitokset ja joidenkin kanssa ilmeni siinä palautetta suuntaan ja toiseen.

3.mentoroinnissa pyysin jokaiselta omalta mentoroitavaltani suullisesti palautetta siitä, millaisena ja kuinka hyödyllisenä on kokenut mentoroinnit ja minut mentorina. Osa vastasi myös kirjalliseen palautekyselyyn ja sitä kautta sai myös palautetta.

Leskelän (2005, s. 6) mukaan kaikilla aktoreilla ei välttämättä ole rohkeutta, kykyä tai motivaatiota antaa palautetta mentorille hänen toiminnastaan ja tämä voi vaikuttaa mentorointisuhteen vuorovaikutukseen. Leskelä (2005, s. 257) toteaa, että avoin keskustelu osapuolten välillä liittyen rooliodotuksiin mentoroinnissa, voi edistää mentorointisuhteen onnistumista. Ainoastaan kahdessa vastauksessa korostui, että aktorilta oli kysely palautetta jokaisella mentorointikerralla liittyen toiveisiin sekä kehityskohteisiin.



Keräsimme kesän lopussa palautetta, ja tottakai itse kyselin palautetta jokaisella mentorintokerralla - mitä toiveita, kehityskohteita yms. mentoitavalla on. Tätä olisi kyllä kaivattu enemmänkin. Mentoreilla on merkittävä rooli yrittäjien mentorisuhteessa. Mentorin tarjoama psykososiaalinen tuki edesauttaa aktorin itseluottamuksen kasvua, pystyvyyden sekä itsenäisyyden tunnetta (Karjalainen 2010, s. 36; Lillia, 2000, s. 29). Mentorit luovat lisäarvoa yrittäjille muun muassa tukemalla itsevarmuutta (Moulson, 2015, s. 100) ja tukemalla yrittäjien minäpystyvyyden tunnetta (St-Jean & Mathieu, 2015, s. 325). Aineistosta kävi ilmi, että mentorit refleктоivat omaa palautteenantamista aktoreille. Mentorit pyrkivät antamaan positiivista ja rakentavaa palautetta aktoreille, joka nähtiin tärkeäksi yrittäjän omien vahvuuksien tunnistamisessa sekä itsetunnon tukemisessa. Edellä mainitut asiat ovat linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa. Negatiivisen palautteen antaminen pyrittiin toteuttamaan lempeästi. Aineistosta kävi myös ilmi, että kehittävän palautteen antamisessa koettiin tarvetta kehittyä, niin että se edesauttaisi aktoreita. Aineistosta ilmeni myös, että jotkut mentorit eivät kokeneet tarvetta palautteen antamiselle.

Koen, että mentorit antavat kesäyrittäjille todella paljon positiivista palautetta, ja tämä on todella tärkeää kesäyrittäjien omien vahvuuksien tunnistamisen ja kokonaisvaltaisen itsetunnon tukemisen kannalta. Mentorina olen pohtinut, että pitäisi kehittyä myös rakentavan palautteen antajana, siten että se hyödyttäisi kesäyrittäjää eikä loisi epäonnistumisen tunteita.

Annoin kesäyrittäjille paljon positiivista palautetta. Harvoin tarvitsi antaa ”negatiivista” palautetta, mutta jos tarvitsi annoin sen mahdollisimman lempeästi.

En antanut kesäyrittäjälle erillistä palautetta: koin tärkeämmäksi sen, että yrittäjä on saavuttanut omat tavoitteensa.

Kyselyssä kartoitettiin myös mentorin saamaa palautetta aktoreilta. Osa mentoreista koki palautteen vastaanottamisen vaikeammaksi, kun sen antamisen aktoreille. Mentorit erittelivät aktorilta saamansa palautetta. Negatiivinen palaute aktoreilta liittyi siihen, etteivät he saaneet tarpeeksi yritystoimintaan liittyvää tukea mentorilta.

Palautteen antaminen mentorina on helpompaa kuin palautteen saaminen (...) Palaute on pääasiassa positiivista, ja negatiiviset palautteet ovat liittyneet yleensä siihen, että kesäyrittäjät eivät ole kokeneet saaneensa tarpeeksi yritystoimintaan, y-tunnukseen tai raha-asioihin liittyvää tukea mentoreilta. Eli ohjaus Uusyrityskeskukseen palveluiden pariin tulisi olla sujuvampaa, sillä mentorit eivät ole yritysneuvojia.

Yhteenvetona voidaan todeta, että mentoreiden käsitykset palautteenannosta vaihtelivat ja mentoreiden toteuttama palautteenanto aktoreille erosi toisistaan. Aineistossa esiintyi

samankaltaisuutta aktorien palautteen antamisessa mentorille. Aktoreilla oli mahdollista antaa palautetta eniten kesän lopussa, joko kirjallisesti tai suullisesti. Leskelän (2005, s. 6) mukaan kaikilla aktoreilla ei välttämättä ole rohkeutta, kykyä tai motivaatiota antaa palautetta mentorille hänen toiminnastaan ja tämä voi vaikuttaa mentorointisuhteen vuorovaikutukseen. Vain harvassa vastauksessa kävi ilmi, että mentorit olisivat keränneet palautetta läpi kesän. Muutamassa mentorin vastauksessa korostui positiivisen sekä kehittävän palautteen antaminen aktorille. Tämä nähtiin aktorin auttamisen välineenä. Lisäksi esiintyi näkemyksiä, jossa erillistä palautteen antamista mentorille ei koettu tärkeäksi.

## 7.5 Mentoroinnin asymmetria

Mentoroinnin asymmetriaa tutkittiin kysymyksellä 9. Aineistossa esiintyi eroavaisuutta sen suhteen, miten mentorit käsittivät asemansa suhteessa aktoriin. Suurin osa mentoreista näki itsensä tasavertaisena toimijana suhteessa aktoriin. Lisäksi vastauksista nousi ilmi ”vertaismentorina toimiminen”. ”kanssakulkija” ja ”sparraaja” sekä ”valmentava”. Nämä havainnot ovat linjassa osittain tutkimusten kanssa, mentorilla on monenlaisia rooleja mentorointisuhteessa, kuten puolestapuhuja, valmentaja, neuvoja, kasvattaja, kriittinen ajatusten testaja, palautteen antaja sekä kannustava kuuntelija (Leskelä, 2005, s. 219). Aineistosta nousi esiin samansuuntaisia rooleja valmentajan, kriittisen ajatusten testajan kanssa sekä kannustavan kuuntelijan kanssa. Yhdessä vastauksessa kävi ilmi, että mentori koki olevansa auktoriteettiasemassa, joka perustui aktoria korkeampaan tiedolliseen osaamiseen. Tämä loi tilanteen, jossa aktori pystyi luottamaan mentoriin.

Koin olevani ikään kuin auktoriteetin asemassa, mutta rennolla tavalla. Minulla oli paljon tietoa, johon kesäyrittäjät luottivat, mutta ollessani itsekin nuori koin, että suhteessa pystyi helposti luomaan rennon.

Ikä nousi myös keskeiseksi tekijäksi mentoreiden positiota hahmottaessa. Mentorit tunnistivat, että aktorit olivat iältään eri ikäisiä ja tämä vaikutti heidän mielestään vertaismentoroinnin toteuttamiseen. Mentorit kokivat olevansa iältään sekä kokemukseltaan lähellä aktoreita, joka tarcoitti heidän mielestään vertaismentorointia. Tämä havainto on tutkimusten kanssa linjassa, sillä Kubberød ja kollegat (2018, s. 1029) määrittelevät tutkimuksessaan vertaismentoroinnin samanikäisen sekä samalla koulutusasteella opinnoissa olevan kokeneemman opiskelijan (mentori) sekä vähemmän kokeneen opiskelijan (aktori) vuorovaikutussuhteeksi. Tällöin mentori sekä aktori työskentelevät yhdessä yrittäjämäisen oppimisen edistämiseksi.

Toisaalta mentoreiden käsitys iästä tukee mentoroinnin perinteistä määritelmää, jossa mentori nähdään iältään vanhempana kuin aktori. Samanikäisyys tässä tutkimuksessa liitettiin vertaismentorointiin. Suurin osa mentoreista kuitenkin koki, että he ovat tasavertaisia aktoreihinsa nähden, ainoastaan yhdessä vastauksessa kävi ilmi, että hän koki toimivansa auktoriteettiase-  
massa ja aktorit luottivat hänen tietämykseensä. Ikä kuitenkin vaikutti tilanteen rentouteen.

Lähtökohtana on vertaismentorina toimiminen, mutta se saa vähän eri muotoja riippuen kesäyrittäjän iästä, kokemuksista ja tavoitteista... Lähtökohtaisesti hahmotin kuitenkin olevani "samalla viivalla" kesäyrittäjän kanssa

Koin mentorina olon valmentavaksi. Pysin herättelemään kesäyrittäjän omia ajatuksia yritystoiminnasta ja kannustin kriittiseen ajatteluun.

Tasavertaisena, matkan mukana kulkijana - koin asemani olevan alusta alkaen enemmänkin kannustaja, vastavuoroinen tuki ja sparraaja.

Koska olin iältäni ja kokemukseltani melko lähellä monia yrittäjiä, en kokenut olevan mikään suuri auktoriteettihahmo vaan lähempänä vertaismentorin roolia

## **7.6 Vaatimus itsenäiseen toimintaan mentoroinneissa**

Kasvatustoimintaan kuuluu vaatimus itsenäisestä toiminnasta, jonka tavoitteena on saada kasvatettava toimimaan itsenäisesti (Siljander, 2014, s. 31). Tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajalla on aina pedagoginen vastuu kehittää kasvatettavan itsenäistä toimintakykyä (Siljander, 2014, s. 31). Vuorovaikutuksellisen kasvatuksen tavoitteena on mahdollistaa kasvatettavan itsenäistyminen, niin että kasvatettava pystyy ottamaan vastuun omasta tulevaisuudesta ja lopullisena päämääränä on, että kasvattajaa ei enää tarvita (Värri, 2000, s. 159). Mentoroinnin piirteet ovat yhteneviä tämän kasvatuksen osa-alueen kanssa, sillä Tunkkari-Eskelinen (2005, s. 219) toteaa, että ”mentorin tehtävä on tehdä itsensä tarpeettomaksi”. Tämä tarkoittaa sitä, että mentorin tulee tukea yrittäjän itseohjautuvuutta ja nähdä mentorointi väliaikaisena tapahtumana yrittäjän uralla. Mentoreiden näkemyksiä aktoreiden tukemisesta itseohjautuvuuden sekä omien päätösten tekemiseen kartoitettiin kysymyslomakkeen kysymyksellä 13.

Mentorointi on kahden ihmisen välinen suhde, jossa avoin ja rehellinen viestintä ovat keskiössä. Sitoutuneisuus edesauttaa prosessin sujuvuutta ja näin antaa molemmille osapuolille mahdollisuuden kehittyä (Lillia, 2000, s. 19). Tämä kävi ilmi myös aineistosta, mentorit korostivat aktoreille sitoutumista prosessiin kesän aikana. Aineistosta kävi ilmi, että mentorit ovat

painottaneet aktoreille vastuuta heidän omasta yritystoiminnastaan. Lisäksi itseohjautuvuuden tukeminen nähtiin tärkeimpänä roolina mentorointitilanteissa.

Vahvistamalla kesäyrittäjän käsitystä siitä, että hän on itse vastuussa omasta tekemisestä tai tekeväisyydestään koskien omaa yritystoiminnastaan. Toin mentoreissa esille, että kesäyrittäjän oma sitoutuminen ja panos on tärkeää.

Mentoreiden eniten käyttämäksi menetelmäksi osoittautui aktoreiden tukeminen itsenäiseen tiedonhankintaan. Mentori ei voi käyttää valtaa siirtäkseen hänen omia ajatuksiansa tai taitojaan suoraan mentoroitavaan vaan oppiminen tapahtuu ohjaamisen ja erilaisten ehdotuksien myötä (Lillia, 2000, s. 19). Onnistunut mentorointisuhde sisältää epäsuoraa sekä suoraa ohjaamista, ja ne sopivat yrittäjyyden eri vaiheisiin (McKevitt & Marshall, 2015, s. 274). Mentoreiden vastauksissa korostuu mentorien näkemykset siitä, että mentorin tulisi ohjata ja kannustaa aktorin ajattelua ja ajatusprosessia kohti itsenäistä tiedonhankintaa sekä päätöksentekoa. Neljä mentoria mainitsivat, että heidän yleisimpiä keinojaan olivat kysymysten esittäminen sekä yrittäjien ohjeistaminen erilaisista paikoista, joista voi saada apua yritystoimintaan liittyen.

Esitin kesäyrittäjille vastakysymyksiä ja neuvoin paikkoja, mistä apua voisi löytää sen sijaan, että olisin itse etsinyt heille kaikki vastaukset. Lisäksi kehuin kesäyrittäjiä, jotka olivat ottaneet paljon tietoa itse selville ja tekivät rohkeita itsenäisiä päätöksiä.

Pyysin mentoroitavaa sanoittamaan haasteita tai kysymyksiä ääneen. Tämän jälkeen pyysin kertomaan mitä toivottuja lopputulemia tai ei toivottuja lopputuloksia jollakin päätöksellä voi olla, mitä mentoroitava ajattelee niistä.

Kannustin kriittiseen ajatteluun kysymysten avulla.

Mentorointisuhteen tarkastelu kehittymistä edistävänä vuorovaikutussuhteena vaatii aktorilta sitä, että hän ottaa vastuun omasta tekemisestään sekä suhtautuu myös kriittisesti mentorin ajatuksiin (Karjalainen ym., 2006, s. 102–103). Aineistosta kävi ilmi, että mentori pyysi aktoria myös haastamaan mentorin ajatuksia, jos aktori kokee, että se ei sovi hänen tavoitteidensa tai arvojen kanssa yhteen.

Korostin yrittäjälle sitä, että vaikka joskus ehdotan tiettyä ideaa, se ei välttämättä ole yhteensopiva yrittäjän omien tavoitteiden tai arvojen kanssa ja siten kannustin jopa haastamaan mentorin ajatuksia.

Yhteenvetona todetaan, että mentoreiden yleisimpiä keinoja toteuttaa vaatimusta itsenäisestä toiminnasta mentoroinneissa olivat kysymysten esittäminen, kriittiseen ajatteluun ja itsenäisen

tiedonhankintaan ohjaaminen, aktorin oman sitoutumisen korostaminen sekä mentorin ajatusten haastamiseen kannustaminen. Tämä tulos saa vahvistusta tutkimuksesta, jonka mukaan mentorointisuhteen tarkastelu kehittymistä edistävänä vuorovaikutussuhteena vaatii aktorilta sitä, että hän ottaa vastuun omasta tekemisestään sekä suhtautuu myös kriittisesti mentorin ajatuksiin (Karjalainen ym., 2006, s. 102–103). Mentorointia tarkastellessa humanistisesta näkökulmasta käsin, mentoroinnin tavoitteena on yksilön kasvu autonomisuuteen. Menetelmät, jotka pohjautuvat autoritaarisuuteen sekä riippuvuuteen mentorista, eivät tue aktorin kasvua itsenäisyyteen (Karjalainen ym., 2006, s. 97).

## 7.7 Mentorointien sisältö

Kramin (1983, s. 608) tutkimuksen mukaan mentorointisuhteen tarjoamat tuen muodot voidaan luokitella kahteen eri kategoriaan. Ensimmäinen on psykososiaalinen tuki ja toinen on työuran etenemiseen liittyvä tuki. Psykososiaalinen tuki edesauttaa aktorin itseluottamuksen kasvua, pystyvyyden sekä itsenäisyyden tunnetta (Karjalainen, 2010, s. 36; Lillia, 2000, s. 29). Työuraan liittyvällä tuella tässä tutkimuksessa viitataan yrittäjyyteen. Mentoreiden vastauksista voidaan havaita yhteneväisyyksiä mentorisuhteen antaman tuen kanssa. Psykososiaalinen tuki näyttäytyi mentoreiden vastauksissa, kun heiltä kysyttiin, kuinka he olivat tukeneet aktoria liiketoiminnan aloittamisessa.

Pyrin kannustamaan heitä ja luomaan positiivista tunnelmaa. Tsemppasin ja pyrin antamaan käytännönläheistä tukea ongelmien ratkaisuun

Kannustaen ja motivoiden. Jokainen tarvitsee kannustavia sanoja ja puheita, antaen siis niitä.

Yritystoimintaan liittyvään tukeen haettiin vastauksia kysymyksellä 12. Mentoreiden vastauksissa korostui keskustelu liiketoiminnasta sekä kysymyksien esittäminen aktoreiden liiketoimintaan liittyen. Lisäksi osassa vastauksissa mentoreiden rooliksi nähtiin tiedon tarjoaminen yritysmuodoista, lupa-asioista, kirjanpidosta ja uusyrityskeskuksen tarjoamista palveluista kertominen.

Koin alkuvaiheessa kysymykset hyväksi työkaluksi saada yrittäjää pohtimaan liiketoimintaansa monesta eri näkökulmasta. Yritysmuodon valitsemassa tuin esimerkiksi kertomalla kahden eri yritysmuodon eroista.

Tarjoamalla tietoa (ja ohjaamalla tiedon äärelle koskien mm.) yritysmuodoista, lupa-asioista ja kirjanpidosta, kertomalla uusyrityskeskukseen tarjoamista palveluista, tuomalla esiin että kesäyrittäjä voi aina lähestyä minua mentorina ja pyytää apua.

### 7.7.1 Mentoroinneissa käytettävät materiaalit

Pedagogisessa suhteessa kasvattaja joutuu arvioimaan mitkä sisällöt ovat olennaisia kasvatettavan kehitysprosessin kannalta ja joutuu muokkaamaan sisältöjä niin, että ne tukevat yksilön kasvu- ja kehitysprosessia (Siljander, 2014, s. 96). Seuraavassa taulukossa tarkastellaan mentoreiden käyttämiä menetelmiä ja materiaaleja mentorointitilanteissa kesän aikana. Tätä kartoitettiin kysymyksellä 11.

Kampanjan tehtävät	Ensimmäisellä mentorointikerralla apuna olivat mentoroitavien etukäteen tekemät kampanjaan liittyvät tehtävät. Lisäksi myös kampanjan materiaalit toimivat alussa apuna
Lämmittelykysymykset ja kuunteleminen	Menetelminä oli ensin esittää yksi tai kaksi lämmittelykysymystä, joihin mentoroitava osaa antaa varmasti helpon vastauksen. (Luokkaa ”Miten menee?”). Sen jälkeen siirryin itse asiaan ja annoin mentoroitavan puhua. Pyrin tarttumaan mentoroitavalta esiin nouseviin asioihin ja kuuntelemaan.
Liiketoimintasuunnitelman hyödyntäminen	Tukena mentorointitilanteessa oli myös liiketoimintasuunnitelma sekä kesäyrittäjien tekemät tehtävät.
Aikajanatyöskentely	Nuori sai itse hahmotella avustuksellani tulevaa kesää aikajanan muodossa paperille kynän avulla, jotta omasta tavoitteenasettelusta tulee myös nuorelle itsellensä konkreettisempää. Aikajanalla myös hahmottuu nuorelle, millaisia väliaskelia/asioita hänen tulee milloinkin tehdä ja hoitaa, jotta hän etenee kohti omaa henkilökohtaista tavoitettaan.
Muistiinpanojen tekeminen	Lisäksi tein mentorointi kerroilla kattavat muistiinpanot, jolloin pystyin palaamaan käytyihin keskusteluihin mentoroitavan kanssa
Aktorin yritysideoita, aikataulujen sekä tavoitteiden hahmottaminen	Kesäyrittäjillä on hyvin yksilölliset yritys-ideat, aikataulut sekä tavoitteet toimintansa taustalla, joten alkuun on olennaista keskustella näistä ja päästä samalle kartalle. Se on kaiken tuen perusta.

Internet	Lisäksi saatoin selvittää ulkoisista lähteistä (lähinnä internetistä) joitakin asioita mento- rointikertaa varten
Aktorin kontaktointi etukäteen	Pyysin kesäyrittäjää kertomaan etukäteen (noin 2-5 päivää ennen tilannetta), jos hänellä oli tiettyjä aiheita mistä hän haluaisi keskustella
Valmis kysymyspatteristo	Suunnittelimme mentoroiteja varten yhdessä muiden mentoreiden kanssa pohjarungot hyödyntäen edellisten vuosien runkoa. Näissä rungoissa oli valmiina aihealueita ja kysymyksiä, joita kesäyrittäjän kanssa olisi hyvä käydä läpi. Jokaiselle kolmelle mento- rointikerralle oli omat rungot
SWOT – analyysi	swot-analyysityyppistä pohjaa, jonka täyttämistä nuori tapaamisessa sai pohtia. Pyysin nuorta miettimään vastauksia pohtiessaan omaa yrittäjyyttään ja yritystoimintaansa suhteessa kysymyksiin. swot-pohja koostui neljästä laatikosta: ”vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat”, joihin nuori sai pohtia sopivia vastauksia.
Aikatauluttaminen	Vinkkasin yrittäjille myös esim. Trellon käyttämisestä omien aikataulujen hallintaan.
Avoimien kysymysten esittäminen	Käytin mahdollisimman paljon avoimia kysymyksiä keskustelussa. Esimerkiksi yrittäjän kohdalla, jolla suunnitelmat eivät olleet vielä niin selkeitä, kysymykset keskittyivät enemmän yritystoimintaan, suunnitelmiin ja mahdollisiin epävarmuuksiin esim. hinnoittelussa

Onnistuneen mentorointikokemuksen takaamiseksi mentori esittää yrittäjälle kysymyksiä omien neuvojen sijasta ja haastaa aktoria jatkamaan asioiden parissa mentorointitilanteiden jälkeenkin (Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 218). Tämä korostui mentoreiden vastauksissa, jossa mentorit pyrkivät käyttämään mahdollisimman paljon avoimia kysymyksiä keskustelun apuna.

Mentorointikerran päätteeksi nuori sai ottaa täyttämänsä swot-analyysipohjan itselleen, jotta hänen on mahdollista palata siihen miettiessään yritystoimintaan liittyviä asioita

Antamalla neuvoja ja kehottamalla konkreettiseen aikataulun luomiseen

Kesäyrittäjää tuetaan kysymällä kysymyksiä, joita kesäyrittäjä ei välttämättä itse ole vielä tullut ajatelleeksi, ja tuetaan etsimään tietoa kysymyksiin, joita hän itse on pohtinut

Aineistosta ilmeni, että suurin osa mentoreista käytti mentorointitilanteissa valmista kysymyspatteristoa. Muutamat muokkasivat sen omien tarpeiden mukaan ja toiset toivat esille, että se muokattiin yrittäjien tilanteen mukaan.

Muussa tapauksessa hyödynsin etukäteen tehtyä kysymysrunkoa, jota tarpeen tullen sovelsin yrittäjän tilanteen mukaan. Esimerkiksi yrittäjän kohdalla, jolla suunnitelmat eivät olleet vielä niin selkeitä, kysymykset keskittyivät enemmän yritystoimintaan, suunnitelmiin ja mahdollisiin epävarmuuksiin esim. hinnoittelussa. Vastaavasti kesäyrittäjältä, jolla oli yritys jo vauhdissa ja toiminta selkeää, keskityin esimerkiksi onnistumisiin ja epäonnistumisiin taikka yritysstrategiaan pidemmällä aikavälillä.

Käytössämme oli kysymysrunko jokaiselle mentorointikerralle, jota muokkasin itselleni sopivaksi

Muutamissa vastauksissa mentorit erittelivät, millaisia materiaaleja he olivat käyttäneet kolmella eri mentorointikerralla. Ensimmäisellä kerralla mentorit olivat käyneet yrittäjän kanssa läpi hänen tekemäänsä liiketoimintasuunnitelmaa, kampanjaan liittyviä tehtäviä sekä kartoittaneet aikataulua. Harvoissa vastauksissa korostui kesäyrittäjien tarpeiden kartoittaminen.

Ensimmäisellä mentorointikerralla lähdetään liikkeelle kesäyrittäjän tarpeista, tutustutaan kesäyrittäjän liiketoimintasuunnitelmaan ja hahmotellaan aikataulua kesälle

Käytin mentoroinnin 1.tapaamisessa (jota kutsun osittain alkukartoitukseksi) apuna aikajanan laatimista kesäyrittäjän kanssa: nuori sai itse hahmotella avustuksellani tulevaa kesää aikajanan muodossa paperille kynän avulla, jotta omasta tavoitteenasettelusta tulee myös nuorelle itsellensä konkreettisempää

Toisella mentorointikerralla korostui muistiinpanojen läpikäyminen sekä edellisiin keskusteluihin palaaminen. Lisäksi yksi mentori mainitsi käyttäneensä tilanteessa Swot- analyysipohjaa ja toinen mentori lähestyi tilannetta kesäyrittäjyydessä ilmenneiden haasteiden sekä kesäyrittäjän vahvuuksien kautta.

2.mentorointikerralla käytin apuna swot-analyysityyppistä pohjaa, jonka täyttämistä nuori tapaamisessa sai pohtia. Pyysin nuorta miettimään vastauksia pohtiessaan omaa yrittäjyyttään ja yritystoimintaansa suhteessa kysymyksiin. Swot-pohja koostui neljästä laatikosta: ”vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat”, joihin nuori sai pohtia sopivia vastauksia.

Toisella mentorointikerralla katsotaan kesäyrityksen edistymistä, pohditaan siinä ilmenneitä haasteita ja tarkastellaan kesäyrittäjän kanssa tämän kokemuksia itsestään toimijana esimerkiksi



kartoittamalla kesäyrittäjän vahvuuksia ja toiminnan edellytyksiä joita hän on hyödyntänyt omassa yrittäjyydessään.

Kolmannella mentorointikerralla mentoroinnissa korostui aktorin kanssa tehtävä reflektointi kesän ajalta, johon liittyivät onnistumisten, haasteiden sekä yritystoiminnan jatkon pohdinta.

Kolmannella mentorointikerralla laitetaan kesää pakettiin, otetaan vähän etäisyyttä ja listataan mitä kaikkea onkaan tehty ja saatu aikaiseksi kesän aikana. Pohditaan onnistumisia ja haasteita, ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Tehdään suunnitelmaa jatkoa ajatellen, kartoitetaan tavoitteita yritystoiminnan jatkoon tai lopetteluun ja varmistetaan että kesäyrittäjä tietää mistä voi saada apua ja tukea kesän päätyttyä.

3.mentorointikerralla en käyttänyt varsinaisesti mitään tehtävää, vaan keskustelimme kesäyrittäjän jatkosuunnitelmista oman yrittäjyyden suhteen: osa paketoiki kesän jälkeen yritystoimintansa ja osa vastaavasti jatkoi kesän jälkeen toimintaansa.

Yhteenvetona todetaan, että mentorit olivat suunnitelleet mentorointitilanteita etukäteen niin, että he olivat tehneet yhdessä mentorikollegoiden kanssa valmiit kysymysrungot, joita käytettiin mentorointitilanteissa kesäyrittäjien kanssa. Viisi mentoria oli hyödyntänyt kysymysrunkoja, jotka oli muokattu mentoreille itselleen sopiviksi tai kesäyrittäjille sopiviksi tilanteen mukaan. Lisäksi mentorointitilanteissa oli hyödynnetty kesäyrittäjän liiketoimintasuunnitelmaa sekä kampanjaan liittyviä tehtäviä. Mentorointitilanteissa osa mentoreista teki muistiinpanoja, joihin he palasivat myöhemmin ennen seuraavaa tapaamista varten. Lisäksi muutamat mentorit pyysivät aktoreita lähettämään heille kysymyksiä etukäteen, joihin mentorit pyrkivät etsimään vastauksia ennen tapaamista. Muutama mentori eritteli tiettyjä teemoja jokaiselle kolmelle eri mentorointitapaamiselle. Ensimmäisellä kerralla mentorit olivat käyneet yrittäjän kanssa läpi hänen tekemäänsä liiketoimintasuunnitelmaa, kampanjaan liittyviä tehtäviä sekä kartoittaneet aikataulua. Harvoissa vastauksissa korostui kesäyrittäjien tarpeiden kartoittaminen. Toisella mentorointikerralla korostui muistiinpanojen läpikäyminen sekä edellisiin keskusteluihin palaaminen. Lisäksi yksi mentori mainitsi käyttäneensä tilanteessa Swot- analyysipohjaa ja toinen mentori lähestyi tilannetta kesäyrittäjyydessä ilmenneiden haasteiden sekä kesäyrittäjän vahvuuksien kautta. Kolmannella mentorointikerralla mentoroinnissa korostui aktorin kanssa tehtävä reflektointi kesän ajalta, johon liittyivät onnistumisten, haasteiden sekä yritystoiminnan jatkon tai lopettamisen pohdinta.

## 7.8 Mentoreiden perehdytys

Mentoreilla ei välttämättä ole ohjaukseen liittyvää koulutusta vaan heidän asiantuntemuksensa perustuu oman alansa asiantuntemukseen. Mentorilla voi olla ohjaukseen liittyvä koulutus, mutta ohjaamiseen liittyvä pätevyys ei ole este mentoroinnille (Leskelä, 2007, s. 159). Aineistosta kävi ilmi, että mentorit olivat saaneet perehdytyksen, jossa oli käsitelty esimerkiksi ohjausta, yksilön motivointia, elämäntilannetta, yritystoimintaan liittyviä teemoja, TAT:ia organisaationa sekä monimuotoisuutta. Huomionarvoisena voinee pitää sitä, että vastaukset erosivat sisällöllisesti toisistaan.

Teemoja, joita perehdytyksessä käsiteltiin oli ohjaus, yksilön motivointi, elämäntilanta sekä yritystoimintaan liittyvät teemat.

Teemoina kampanja yleisesti, eri yritysmuodot ja TAT organisaationa. Kesän edetessä oli erillinen perehdytys myös monimuotoisuudesta

Käsiteltäviä aiheita olivat mentoroinnin tavoitteet ja mentoroinnissa käytettävät menetelmät. Lisäksi annettiin aiheita, jotka mentoroinnissa tulisi käydä läpi tai tarkistaa, että ne ovat mentoroitavalle selviä.

Teemoja on ollut mm. erilaisten ohjattavien taustojen huomioiminen ohjauksessa sekä oman työn ohjaus. Lisäksi perehdytyksissä on käsitelty mentorointiin liittyviä kokemuksia ja käsityksiä ja oman toimintaulottuvuuden hahmottamista (mikä kuuluu mentorointiin, mikä jonkun toisen ammattilaisen työtehtäviin, milloin ohjaan toisen tahon äärelle).

## 8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät luovat onnistuneen mentorointiprosessin sekä miten yrittäjyyskasvatuksen sisällöt sekä tavoitteet näkyivät mentorointiprosessissa mentoreiden käsityksien mukaan kesäyrittäjä-kampanjassa vuonna 2020. Mentorointiprosessia tarkasteltiin teoreettisen viitekehyksen avulla, joka muodostettiin kasvatuksen sekä mentoroinnin osa-alueista koostuvasta synteisistä. Mentoritoiminnan osa-alueiksi yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa muodostui pedagoginen interaktio, pedagoginen intentionaalisuus, interaktion asymmetria sekä vaatimus itsenäisestä toiminnasta. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja tutkimussuuntauksena käytettiin fenomenografiaa, jotta mentoritoiminnasta saataisiin mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva. Aineiston analyysi toteutettiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Lisäksi hermeneuttiseen lähestymistapaan pohjautuva humanistinen pedagogiikka tarjosi välineitä tarkastella käytännön ja teorian suhdetta, joka luo pohjan mentoritoiminnan kehittymisen tarkastelulle.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä, onnistuneen mentorointiprosessin tekijöitä tarkastellessa, tutkimuksen tulokset osoittivat, että pedagogista interaktiota mentorointitilanteissa määrittivät luottamus, turvallisuus, kuuntelu, läsnäolo, avoimuus, aito kiinnostus aktorin asioita kohtaan, toimiva henkilökemia sekä psykososiaalisen tuen tarjoaminen aktorille. Luottamus oli interaktiossa ratkaisevan tärkeässä osassa. Tätä havaintoa tukevat myös aiemmat tutkimukset luottamuksen, (Moulson, 2015, s. 95; Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 218; Leskelä, 2007, s. 169; van Manen, 1991, s. 159; Wulf, 2003, s. 32), turvallisuuden (Värri, 2000, s. 84), avoimuuden, (Leskelä, 2007, s. 169), toimivan henkilökemian (Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 218) sekä psykososiaalisen tuen tärkeydestä (Karjalainen, 2010, s. 36; Kram, 1983, s. 608; Lillia, 2000, s. 29) vuorovaikutussuhteessa. Luottamuksen rakentamisen edellytyksenä nähtiin säännöllinen yhteydenpito sekä matalankynnyksen viestintä. Säännöllinen yhteydenpito saa vahvistusta tutkimuskirjallisuudesta (Moulson, 2015, s. 95). Tutkimuksista poiketen samankaltaiset arvot (Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 218) eivät määrittäneet luottamuksen rakentamista mentorointitilanteissa. Lisäksi aktorin yrittäjyyteen liittyvä tukeminen ei noussut merkittäväksi vuorovaikutusta määritteleväksi asiaksi mentoreiden vastauksissa, kuin ei myöskään keskustelun kohdentaminen aktorin toimialaa kohtaan, joskin ne näyttäytyivät aineistossa yksittäisessä vastauksessa.

Tutkimuksen tulosten mukaan, palautteenanto mentoroinneista tapahtui enimmäkseen kesän lopussa kirjallisen tai suullisen palautteen muodossa. Vain harvat olivat kannustaneet aktoreita antamaan palautetta mentoroinneista kesän aikana. Kampanjan jatkokehitysehdotuksena esitetään, että aktoreita kehoitetaan aktiivisesti antamaan mentoreille palautetta koko mentorointiprosessin ajan. Näin aktorin rooli ei jää passiiviseksi vaan hänestä tulee aktiivinen toimija mentorointisuhteen luonnissa. Aiempien tutkimusten mukaan avoin keskustelu osapuolten välillä liittyen rooliodotuksiin mentoroinnissa voi edistää mentorointisuhteen onnistumista (Leskelä, 2005, s. 6, 257), jolloin vuorovaikutus on osallistavaa sekä kehittävää (Lillia, 2000, s. 15). Kesän aikana saatu palaute voi edesauttaa myös pedagogisen reflektion harjoittamista, jonka avulla mentori voi muokata omaa toimintaansa kesän aikana.

Interaktion asymmetrian suhteen esiintyi tuloksissa vaihtelevuutta. Tutkimuksen tulosten mukaan mentoreiden rooli näyttäytyi vertaismentorina, kanssakulkijana, sparraajana, tasavertaisena, luottamusta herättävänä tiedollisena auktoriteettiasemana sekä kriittisenä ajatusten testaa-jana. Viimeaikaiset tutkimukset tukevat havaintoa vertaismentoroinnista, sillä mentorointia ei nykyisin käsitetä pelkästään yksisuuntaisena ohjauksena vaan dialogin kaltaisena keskusteluna (Heikkinen ym., 2010, s. 23; Karjalainen ym., 2006, s. 96). Mentoroinnin käsitteellinen muutos kohti dialogisuutta on tuonut mentorointiin erilaisia toteuttamismuotoja, kuten vertaismento-roinnin. (Kubberød ym., 2018, s. 1029). Tuloksissa mentorit nostivat esille oman ikänsä sekä kokemuksensa suhteessa aktoriin, joka koettiin suurimmassa osassa vastauksia samankal-taiseksi. Näin ollen iän sekä kokemuksen samankaltaisuuden näkeminen aktoriin nähden viittaa osittain vertaismentorointiin. Tämä saa vahvistusta tutkimuksista sillä vertaismentorointi mää-ritellään samanikäisen sekä samalla koulutusasteella opinnoissa olevan hieman kokeneemman opiskelijan (mentori) sekä vähemmän kokeneen opiskelijan (aktori) vuorovaikutussuhteeksi. Tällöin mentori sekä aktori työskentelevät yhdessä edesauttaakseen yrittäjämäistä oppimista. Vertaismentorointi haastaa perinteistä ja hierarkkista mentorointisuhdetta. (Kubberød ym., 2018, s. 1029). Nuoremmat voivat toimia myös tukena vanhemmille kollegoille vertaismento-roinnin avulla. (Heikkinen ym., 2010, s. 44). Tätä mentorit eivät kuitenkaan nostaneet vastauk-sissaan esille.

Tutkimuksen tulosten mukaan suurin osa mentoreista näki itsensä tasavertaisena suhteessa ak-toriin. Toisaalta tämä tulos herättää kysymyksen siitä, mikä on mentorin rooli, jos aktori sekä mentori ovat täysin tasavertaisia keskenään. Karjalaisen (2006, s. 98) mukaan tämänkaltainen oletus täydellisestä tasavertaisuudesta on teoreettisella tasolla haastavaa, sillä jos oletetaan, että

molemmat osapuolet ovat autonomisia, niin kuinka mentori voi ohjata jo valmiiksi autonomista ihmistä autonomiaan. Tätä nimitetään myös pedagogiseksi paradoksiksi (Karjalainen ym. 2006, s. 98.) Tämän takia Karjalainen ja kollegat (2006, s. 98–99) ehdottavatkin mentoroinnin tarkasteluun mallia, jonka mukaan mentori sekä aktori ovat episteemisellä, eli tiedollisella tasolla asymmetrisiä ja eksistentiaalisella tasolla symmetrisiä, eli ihmisinä olemisen kanssa tasavertaisia.

Lisäksi tuloksissa tuli esille mentorin asema kriittiseen ajatteluun kannustajana ja valmentajana. Nämä havainnot saavat tukea aiemmista tutkimuksista, sillä mentorilla on monenlaisia rooleja mentorointisuhteessa, kuten puolestapuhuja, valmentaja, neuvoja, kasvattaja, kriittinen ajatus-ten testaaja, palautteenantaja sekä kannustava kuuntelija (Leskelä, 2005, s. 219). Toisaalta on syytä erotella mentorin sekä valmentajan roolit toisistaan. Tutkimusten mukaan mentorointi on usein maksutonta ja valmentaminen on useimmiten ammattimaista (Leskelä, 2007, s. 159).

Näiden lisäksi mentorin asema nähtiin myös luottamusta herättävänä tiedollisena auktoriteetti-asemana. Tämä havainto saa tukea aiemmista tutkimuksista, sillä mentorin uskottavuus on suuressa roolissa onnistuneen mentorointisuhteen luonnissa: mentorin uskottavuus perustuu hänen kokemukseensa. Mentori nähdään usein roolimallina, jonka toimintatavoista aktori voi soveltaa omiin tarpeisiinsa sopivat toimintamallit (McKevitt & Marshall, 2015, s. 274; Tunkkari-Eskelinen, 2005, s. 89). Tutkimuskirjallisuudessa todetaan, että pedagoginen vuorovaikutussuhde sisältää asymmetriaa (Wulf, 2003, s. 16). Asymmetria tarkoittaa sitä, että kasvattajan auktoriteetti tekee suhteesta asymmetrisen eli epätasa-arvoisen kasvattajan sekä kasvatettavan välillä. Auktoriteetilla viitataan siihen, että kasvattaja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan kasvatettavaan (Van Manen, 1991, s. 70). Harjunen (2011, s. 303) nostaa esiin Joseph Bockhenskin (1902–1995) vuonna 1974 ilmestyneessä teoksessa *Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität* esittelemän teorian, jonka mukaan auktoriteetti voidaan jakaa tiedolliseen sekä ohjaukselliseen auktoriteettiin. Tiedollinen auktoriteetti toteutuu silloin, kun kasvatettava antaa tiedollisen auktoriteetin pitää yllä tiedollista auktoriteettia jollakin elämänsä osa-alueella. Ohjaavaan auktoriteettiin kuuluu tietty päämäärä, johon kasvatettava pyrkii. (Harjunen, 2011, s. 303–304.) Huomionarvoista on se, että toiminta ei ole autoritääristä, kontrolloivaa, dominoivaa, manipuloivaa, eikä näin ollen tee kasvatettavasta riippuvaista suhteessa kasvattajaan. Sen sijaan pedagogisen tahdikkuuden avulla kasvattaja toimii sensitiivisesti ja huomioi kasvatettavan erilaiset tarpeet sekä toimii kasvatettavan edun mukaisesti (Van Manen, 1991, s. 160–161, 172).

Mentoreiden vaihtelevien näkemysten mukaan kampanjan jatkokehitysehdotuksena ehdotetaan mentoreiden roolia selkeyttämistä, niin, että mentoreiden ohjauksellista sekä tiedollista auktoriteettia yrittäjyyskasvatukseen liittyen rakennetaan perehdytyksissä sekä työnohjauksellisin keinoin. Huomionarvoista on pohtia, missä määrin vertaismentorointiin sisältyy asymmetriaa ja mitä mentorit tarkoittavat tasavertaisuudella.

Tulosten mukaan mentoreiden yleisimpiä keinoja toteuttaa vaatimusta itsenäisestä toiminnasta mentoroinneissa olivat kysymysten esittäminen, kriittiseen ajatteluun ja itsenäisen tiedonhankintaan ohjaaminen, aktorin oman sitoutumisen korostaminen sekä mentorin ajatuksien haastamiseen kannustaminen. Tämä tulos saa vahvistusta tutkimuksista, jonka mukaan mentorointisuhteen tarkastelu kehittymistä edistävänä vuorovaikutussuhteena vaatii aktorilta sitä, että hän ottaa vastuun omasta tekemisestään sekä suhtautuu myös kriittisesti mentorin ajatuksiin (Karjalainen ym., 2006, s. 102–103). Yhteenvetona voidaan todeta, että mentoreiden käsitykset aktoreiden itsenäisen toiminnan tukemisesta olivat samankaltaisia ja se nähtiin tärkeänä osana mentorointiprosessia.

Toinen tutkimuskysymys liittyi siihen, miten yrittäjyyskasvatuksen sisällöt sekä tavoitteet näkyivät mentorointiprosessissa. Tulosten mukaan mentoroinneissa käytettiin suurimmaksi osaksi valmista kysymysrunkoa, joka oli suunniteltu yhdessä koko mentoritiimin kesken kesän alussa. Viisi mentoria oli hyödyntänyt kysymysrunkoja, jotka oli muokattu mentoreille itselleen sopiviksi tai kesäyrittäjille sopiviksi tilanteen mukaan. Tutkimuskirjallisuuden mukaan mentoroinnin tulisi keskittyä aktorin tarpeiden kartoittamiseen ja niihin vastaamiseen (Karjalainen, 2010, s. 33; Kowalski, 2019, s. 541). Lisäksi pedagogisessa suhteessa kasvattaja arvioi mitkä sisällöt ovat olennaisia kasvatettavan kehitysprosessin kannalta ja muokkaa sisältöjä niin, että ne tukevat yksilön kasvu- ja kehitysprosessia. (Siljander, 2014, s. 96). Tulos herättää pohtimaan, kuinka hyvin valmis kysymysrunko edesauttaa aktorin yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Tuloksista kävi ilmi, että harva mentori toi esiin aktoreiden tavoitteiden sekä tarpeiden kartoittamisen ensimmäisellä mentorointikerralla. Tämä tulos poikkeaa aiemmista tutkimuksista, joiden mukaan mentorointiprosessia aloittaessa koko prosessille sekä yksittäisille kerroille tulisi sopia selkeät tavoitteet, joita voidaan muokata prosessin aikana. (Lillia, 2000, s. 10.)

Valmiin kysymysrungon lisäksi mentorointitilanteiden materiaaleina sekä menetelminä oli käytetty kesäyrittäjän liiketoimintasuunnitelmaa sekä kampanjaan liittyviä tehtäviä. Mentorointitilanteissa osa mentoreista teki muistiinpanoja, joihin he palasivat myöhemmin ennen seuraavaa

tapaamista varten. Lisäksi muutamat mentorit pyysivät aktoreita lähettämään heille kysymyksiä etukäteen, joihin mentorit pyrkivät etsimään vastauksia ennen tapaamista.

Tulosten mukaan pedagoginen intentionaalisuus ja erityisesti yrittäjyyskasvatukseen liittyviä tavoitteita ei esiintynyt mentoreiden vastauksissa paljon, eli toisin sanoen, yrittäjyyskasvatukseen tavoitteisiin liittyvä pedagoginen intentionaalisuus ei tullut esiin kovin jäsenellysti mentoreiden näkemyksissä. Kampanjan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteissa on linjattu, että nuoria autetaan tunnistamaan ja hyödyntämään omia vahvuuksia, autetaan havaitsemaan mahdollisuuksia, tarttumaan niihin sekä muuttamaan ideoita toiminnaksi. Lisäksi tavoitteena on tukea rohkeutta, luovuutta, vastuullisuutta ja aloitteellisuutta. (TAT, 2020). Työelämätaitojen tavoitteeksi on listattu taloustaitojen kehittäminen ja kolmantena tavoitteena on edistää nuorten yrittäjyyttä (TAT, 2020). Mentoreiden vastauksissa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet olivat kampanjan tavoitteiden kanssa linjassa vahvuuksien tunnistamisen osalta. Työelämätaitoihin liitettiin taloudenhallinnan ja oman työnohjaamisen näkökulmat, jotka tulivat mentoreiden vastauksissa esille. Nuorten yrittäjyyden edistämisen osalta muutamassa vastauksessa käsiteltiin liiketoiminnan kehittämistä. Muilta osin huomataan, että mentoreiden asettamat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet mentorointikerroille eivät olleet samoja kampanjan asettamien yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden kanssa.

Toisaalta aineistoa tarkastellessa kokonaisuutena havaittiin, että mentorit kuvasivat omaa käytännön toimintaansa monipuolisesti, mutta tuloksista kävi ilmi, että suurin osa ei asettanut mentorointikerroille yrittäjyyskasvatukseen tai omaan pedagogiseen toimintaan liittyviä tavoitteita. Tämä tulos on mielenkiintoinen ja on mahdollista, että kampanjan linjaus siitä, että ”nuori asettaa itse tavoitteet” on johdattanut mentoreiden ajattelua kyselyyn vastatessa. Toisaalta on mahdollista, että mentoreiden toimintaan vaikuttaa tiedostamattomat oletukset, joita on haasteellista jäsentää ääneen. Tämä havainto saa vahvistusta kirjallisuudesta, sillä kasvattajan toteuttamaan toimintaan vaikuttaa useimmiten tiedostamattomat teoreettiset oletukset (Siljander, 2014, s. 103). Mentoritoiminnan kehittämistä ajateltaessa toiminta voisi hyötyä siitä, että mentorit pohivat omaan toimintaansa liittyviä käyttöteorioita. Tätä havaintoa tukee Karjalaisen (2010, s. 118) näkemys reflektiivisestä työkäytännöstä, jonka mukaan mentorin tulee olla tietoinen omasta käyttöteoriastaan. Tämä tarkoittaa sitä, että mentori tiedostaa millaisen paradigman valossa hän tilanteissa toimii.

Tämä tutkimus keskittyi tarkastelemaan mentoreiden käsityksiä. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia myös aktoreiden, sekä mentori-aktoriparien kokemuksia mentoroinneista, sekä

sitä, millaisia vaikutuksia mentorointisuhteella on yrittäjyyden eri osa-alueisiin. Lisäksi pitkästä tutkimuksen avulla olisi mahdollista seurata aktoreiden yrittäjyyden kehittymistä mentorointisuhteen loputtua.



## Lähteet

- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Allen, T. D., Eby, L. T. & Lentz, E. (2006). Mentorship Behaviors and Mentorship Quality Associated With Formal Mentoring Programs: Closing the Gap Between Research and Practice. *Journal of applied psychology*, 91(3), 567–578. doi:10.1037/0021-9010.91.3.567.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN. doi:10.2791/593884
- Baron, R. A., Franklin, R. J. & Hmieleski, K. M. (2016). Why Entrepreneurs Often Experience Low, Not High, Levels of Stress: The Joint Effects of Selection and Psychological Capital. *Journal of management*, 42(3), 742–768. doi:10.1177/0149206313495411
- Carlen, J. (2016). *A Brief History of Entrepreneurship: The Pioneers, Profiteers, and Racketeers Who Shaped Our World*. New York, NY: Columbia University Press.
- Casson, M. & Casson, C. (2014). The history of entrepreneurship: Medieval origins of a modern phenomenon. *Business history*, 56(8), 1223–1242. doi:10.1080/00076791.2013.86733
- Casson, M. (1982). *The entrepreneur: An economic theory*. Oxford: Martin Robertson.
- Clement, K. (2019). *Yrittäjyysohjelmaan osallistuneiden arvio sen vaikutuksista heidän yrittäjyysintentionihinsa*. (pro gradu -tutkielma). Oulu: University of Oulu.
- Clutterbuck, D. (2008). What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them? *Development and learning in organizations*, 22(4), 8–10. <https://doi.org/10.1108/14777280810886364>
- Clutterbuck, D. (2014). *Everyone needs a mentor*. (5th ed.) London: Chartered Institute of Personnel & Development.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- D'Abate, C. P. & Eddy, E. R. (2008). Mentoring as a learning tool: Enhancing the effectiveness of an undergraduate business mentoring program. *Mentoring & tutoring for partnership in learning*, 16(4), 363-378. <https://doi.org/10.1080/13611260802433692>
- Dal, M., Elo, J., Leffler, E., Svedberg, G. & Westerberg, M. (2016). Research on pedagogical entrepreneurship - a literature review based on studies from Finland, Iceland and Sweden. *Education enquiry*, 7(2), 159–182. doi:10.3402/edui.v7.30036
- Davidsson, P., Low, M. B. & Wright, M. (2001). Editor's Introduction: Low and MacMillan Ten Years On: Achievements and Future Directions for Entrepreneurship Research. *Entrepreneurship theory and practice*, 25(4), 5–15. doi:10.1177/104225870102500401
- Deveci, I. & Seikkula-Leino, J. (2018). A review of entrepreneurship education in teacher education. *A Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 105–148. doi:10.32890/mjli2018.15.1.5
- Elliott, C., Mavriplis, C. & Anis, H. (2020). An entrepreneurship education and peer mentoring program for women in STEM: Mentors' experiences and perceptions of entrepreneurial self-efficacy and intent. *International entrepreneurship and management journal*, 16(1), 43-67. doi:10.1007/s11365-019-00624-2
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–247). (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2797/731298

- Fernández-Cano, A., Torralbo, M., Vallejo, M. & Fernández-Guerrero, I. M. (2012). A narrative review of Greek myths as interpretative metaphors in educational research and evaluation. *Educational research review*, 7(3), 238–248. doi:10.1016/j.edu rev.2012.07.001
- Florin, J., Karri, R. & Rossiter, N. (2007). Fostering Entrepreneurial Drive in Business Education: An Attitudinal Approach. *Journal of management education*, 31(1), 17–42. <https://doi.org/10.1177/1052562905282023>
- Gimmon, E. (2014). Mentoring as a practical training in higher education of entrepreneurship. *Education & training (London)*, 56(8/9), 814–825. doi:10.1108/ET-02-2014-0006
- Hakala, J. T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa: R. Valli. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, (s. 14–26). 5. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Harjunen, E. (2011). Pedagoginen auktoriteetti ja rakkaus, erottamattomat? Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja* (s. 301–312). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme: Vertaisryhmä mentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 7–60). Helsinki: Tammi.
- Heinonen, J. & Poikkijoki, S. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: Mission impossible? *The Journal of management development*, 25(1), 80–94. doi:10.1108/02621710610637981
- Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala, A. (2011). Yrittäjyyskasvatuksen erilaiset tulkinnat. Teoksessa J. Heinonen, U. Hytti & A. Tiikkala (toim.), *Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia* (s. 11–19). Turun kauppakorkeakoulu: Turun yliopisto.
- Hietanen, L. (2012). *"Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin": Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä.* (Väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatus­ tieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173. Haettu osoitteesta <https://www.doria.fi/handle/10024/57066>.
- Huuskonen, V. (1992). *Yrittäjäksi ryhtyminen: Teoreettinen viitekehys ja sen koettelu*. Turku: Turun kauppakorkeakoulu
- Ikäläinen, S. (2019). ”Sain rohkeutta kokeilla asioita, joita en aiemmin olisi kokeillut”: Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden toteutuminen vuoden 2018 Kesäyrittäjä­ kampanjassa (pro gradu -tutkielma). Oulu: University of Oulu.
- Ilonen, S. (2020). *Entrepreneurial learning in entrepreneurship education in higher education*. (Väitöskirja). Turku: University of Turku.
- Jakonen, M. (2015). Talous ja työ prekaarissa yhteiskunnassa. Teoksessa M. Jakonen & T. Silvasti (toim.), *Talouden uudet muodot* (s. (92–121)). Helsinki: Into.
- Jeong, S., Irby, B. J., Boswell, J. & Pugliese, E. (2018). Editor's overview: Outcomes and benefits of mentoring. *Mentoring & tutoring for partnership in learning*, 26(4), 355–357. doi: 10.1080/13611267.2018.1530090
- Joensuu-Salo, S. (2020). *Entrepreneurial intention, behavior and entrepreneurship education: A longitudinal approach*. (Väitöskirja). Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa A. Saari, O. Jokisaari & V. Värri (toim.), *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press.
- Karjalainen, M. (2010). *Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla*. (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. (2006). Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus*, 26(2), 96–103. doi: 10.33336/aik.93677
- Kiviniemi, K. (2018). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle*

*tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Koch, L. (2002). *Theory and Practice of Entrepreneurship Education: A German View*. Wuppertal: Bergische Universität

Koiranen, M. & Ruohotie, P. (2001). Yrittäjyyskasvatus: Analyyseja, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus*, 2001(2), 102–111. Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/aikuiskasvatus/>

Koiranen, M. (1999). Yrittäjyys on yleissivistystä. Teoksessa M. Peltonen (toim.), *Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiön julkaisuja*. (s. 59–67). Helsinki: Okka.

Kontio, K., Pikkarainen, E., & Mathlin, V.-M. (2019). Sivistys, talous ja ammattikasvatuksen uudistus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(3), 9–24. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/akakk/article/view/87498>

Korhonen, M. (2012). *Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille: Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa*. (Väitöskirja). Joensuu: University of Eastern Finland.

Kowalski, K. (2019). Mentoring. *The Journal of continuing education in nursing*, 50(12), 540–541. doi.org/10.3928/00220124-20191115-04

Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management journal*, 26(4), 608–625. doi:10.2307/255910

Kubberød, E., & Hagen, S. T. (2015). Mentoring models in entrepreneurship education. *International Conference on Education and New Learning Technologies, Edulearn15 Proceedings, Barcelona*, (7th ed.), 4059–4069. Haettu osoitteesta <https://www.nmbu.no/sites/default/files/pdfattachments/kubberoed2015men.pdf>

Kubberød, E., Fosstenlökken, S. M. & Erstad, P. O. (2018). Peer mentoring in entrepreneurship education: Towards a role typology. *Education & training*. 60(9), 1026–1040. doi:10.1108/ET-08-2017-0109

- Kyrö, P. & A, Ripatti. (2006) Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa P.Kyrö & A.Ripatti (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia* (s. 10–31). Tampere: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Kyrö, P. (1997). *Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kyrö, P. (1998). *Yrittäjyyden tarinaa kertomassa*. Juva: WSOY
- Kyrö, P., Lehtonen, H. & Ristimäki, K. (2007). Yrittäjyyskasvatuksen suuntia etsimässä. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia* (s. 12–31). Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education. What, why, when, how. Entrepreneurship 360 background paper*. OECD. Haettu osoitteesta [https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP\\_Entrepreneurship-in-Education.pdf](https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf)
- Laine, K., Tynjälä, P., Eteläpelto, A. & Hämäläinen, R. (2019). Students' self-reported learning outcomes after a business start-up education program. *The international journal of training research*, 17(2), 98–115. doi: 10.1080/14480220.2019.1638621
- Leskelä, J. (2005). *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena*. (Väitöskirja). Tampere: Tampere University Press.
- Leskelä, J. (2007). Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.), *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä* (s. 155–187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lichtman, M. (2017). *Qualitative research for the social sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lillia, T. (2000). Mentoroinnin teoriaa. Teoksessa T. Juusela, T. Lillia & J. Rinne (toim.), *Mentoroinnin monet kasvot* (s. 9–52). Helsinki: Yrityskirjat.

- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. (2002). *Yrittävä elämänsenne: Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Martin, B. C., McNally, J. J. & Kay, M. J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of business venturing*, 28(2), 211–224. doi:10.1016/j.jbusvent.2012.03.002
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), 177–200. doi: 10.1007/BF00132516
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Teoksessa R. Sherman & R. B. Webb (toim.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (s. 2–21). London: Falmer Press.
- McKevitt, D. & Marshall, D. (2015). The legitimacy of entrepreneurial mentoring. *International journal of entrepreneurial behaviour & research*, 21(2), 263–280. doi:10.1108/IJEER-05-2014-0089
- Mohamad, N., Lim, H., Yusof, N. & Soon, J. (2015). Estimating the effect of entrepreneur education on graduates' intention to be entrepreneurs. *Education + Training*, 57(8/9), 874–890. doi:10.1108/ET-03-2014-0030
- Moulson, N. (2015). *How Millennial Generation Entrepreneurs Use Mentors to Improve Business Performance*. Minnesota: Walden University.
- Mwasalwiba, S. E. (2010). Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education & training*, 52(1), 20-47. doi:10.1108/00400911011017663
- Myllyniemi, S. (2017). *Katse tulevaisuudessa: Nuorisobarometri 2016*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta [https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri\\_2016\\_WEB.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri_2016_WEB.pdf).
- Natalia, E. & Sihombing, O. S. (2018). The Relationship Between Entrepreneurship Education And Mentoring Toward Entrepreneurship Intention. *Jurnal manajemen*, 22(3), 340–359. doi: 10.24912/jm.v22i3.426

- Oosterbeek, H., van Praag, M. & Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European economic review*, 54(3), 442-454. doi:10.1016/j.euroecorev.2009.08.002
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017a) Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote. Haettu 21.3.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/-/tulevaisuuden-tyo-on-yha-enemman-yrittajyytta-koulutuksen-yrittajyytlinjaukset-julki>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017b). Koulutuksen yrittäjyyslinjaukset 2017. Haettu 21.3.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/documents/1410845/4363643/yrittajyytlinjaukset-koulutukseen>
- Opetusministeriö. (2009). *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Paajanen, P. (2001). *Yrittäjyyskasvattaja: Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Peltonen, M. (1986). *Yrittäjyys*. Helsinki: Otava.
- Pihkala, T., Ruskovaara E., Seikkula-Leino, J., & Pihkala J. (2011). Yrittäjyyskasvatus moni kerroksisena ilmiönä – kohti yrittäjyyskasvatuksen ohjausjärjestelmää. Teoksessa J.Heinonen, U. Hytti, & A. Tiikkala (toim.), *Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia* (s. 20–37). Turun kauppakorkeakoulu: Turun yliopisto.
- Pinchot, G. & Pellman, R. (1999). *Intrapreneuring in action: A handbook for business innovation*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Pyöriä, P., Ojala, S. & Nätti, J. (2019). *Työelämän muutokset ajassamme*. Teoksessa T. Heiskanen, S. Syvänen & T. Rissanen (toim.), *Mihin työelämä on menossa: Tutkimuksen näkökulmia* (s. 137–167). Tampere: Tampere University Press.
- Remes, L. (2001). Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä. *Kasvatus*, 32(4), 368–381. Haettu osoitteesta: <http://elektra.helsinki.fi/pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/32/4/yrittajy.pdf>



- Remes, L. (2003). *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Riita-Pajunen, H. (2011). Alumni opiskelijan mentorina. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.), *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa*. (s. 124–138). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin* (8. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ristikangas, V., Clutterbuck, D., Manner, J. & Heiskanen, M. (2014). *Jokainen tarvitsee mentorin* (1. p.). Helsinki: Helsingin seudun kauppakamari.
- Ristimäki, K. (2004). *Yrittäjyyskasvatus*. Hamina: Yrityssanoma.
- Ristimäki, K. (2007). Yrittäjyyskasvatuksen osalliset. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen, & K. Ristimäki (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*. (s. 32–43). Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Ruohotie, P. & Koironen, M. (2000). In the pursuit of conative constructs into entrepreneurship education. *Journal of entrepreneurship education*, (3), 9–22. Haettu osoitteesta <https://www.proquest.com/scholarly-journals/pursuit-conative-constructs-into-entrepreneurship/docview/885433056/se-2?accountid=13031>
- Ruskovaara, E., Pihkala, T., Rytkölä, T., & Seikkula-Leino, J. (2011). *Entrepreneurship in entrepreneurship education - practices in finnish basic and secondary education level*. Washington: International Council for Small Business (ICSB). Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/922565944?accountid=13031>
- Ruskovaara, E., Rytkölä, T., Seikkula-Leino, J., Ikävalko, M. & Mattila, J. (2011). Opettajien toteuttama yrittäjyyskasvatus ja reflektoinnin merkitys. Teoksessa J. Heinonen, U. Hytti, & A. Tiikkala (toim.), *Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia* (s. 214–237). Turun kauppakorkeakoulu: Turun yliopisto.
- Salmela, S. (2014). Vapauden metafysiikasta ja varhaisesta suomalaisesta kasvatustieteestä. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V. Värri (toim.), *Ajan kasvatus:*

- Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä* (s. 188–216). Tampere: Tampere University Press.
- Schumpeter, J. A. (1961). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest and the business cycle* (7. painos.). Cambridge: Harvard University Press.
- Seikkula-Leino, J. (2007). *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuunnaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research* (4th edition.). London: SAGE Publications.
- Sirelkhatim, F. & Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship education: A systematic literature review of curricula contents and teaching methods. *Cogent business & management*, 2(1), 1–11. doi: 10.1080/23311975.2015.1052034
- Sommer, C. A., Markopoulos, P. & Goggins, S. L. (2013). Mentoring master's level students: Drawing upon the wisdom of Athena as Mentor in Homer's Odyssey. *Journal of poetry therapy*, 26(1), 1–12. doi:10.1080/08893675.2013.764049
- Stenlund, A. (2017). *Yrittäjyyden tuottaminen: Tavoitteena kyvykkyys, jota kilpailu edellyttää, osaaminen rakentaa ja itsenäisyys ilmentää*. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1542976>
- St-Jean, É. & Audet, J. (2012). The role of mentoring in the learning development of the novice entrepreneur. *International entrepreneurship and management journal*, 8(1), 119–140. doi: 10.1007/s11365-009-0130-7
- St-Jean, É. & Mathieu, C. (2015). Developing Attitudes Toward an Entrepreneurial Career Through Mentoring: The Mediating Role of Entrepreneurial Self-Efficacy. *Journal of career development*, 42(4), 325–338. doi:10.1177/0894845314568190
- Suomalainen, S., Stenholm, P., Kovalainen, A., Heinonen, J. & Pukkinen, T. (2016). *Global Entrepreneurship Monitor gem. Finnish 2015 Report*. Turku: Turun yliopiston

kauppakorkeakoulu. Haettu osoitteesta <https://www.gemconsortium.org/report/gem-finland-2015-report>

- Talous ja nuoret. (2020). *TATin Kesäyrittäjä-ohjelman tavoitteet ja vaikuttavuuden mittarit*. Helsinki: Talous ja nuoret.
- Tang, M., Chen, X., Li, Q & Lu, Y. (2014), "Does Chinese university entrepreneurship education fit students' needs?". *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 6(2), 163-178. doi: 10.1108/JEEE-02-2014-0002
- Tunkkari-Eskelinen, M. (2005). *Mentored to feel free: Exploring family business next generation members' experiences of non-family mentoring*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 92–116). (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: Althouse.
- Vehovar, V. & Manfreda, K, L. (2008). *The SAGE handbook of online research methods*. Los Angeles: Sage.
- Vilkkä, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 156–173). (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Värri, V. (2000). *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta* (3. korj. p.). Tampere: Tampere University Press.
- Wulf, C. (2003). *Educational science: Hermeneutics, empirical research, critical theory*. Waxmann. Haettu osoitteesta [https://www.pe-docs.de/volltexte/2010/1564/pdf/Educational\\_Science\\_final\\_D.pdf](https://www.pe-docs.de/volltexte/2010/1564/pdf/Educational_Science_final_D.pdf)

Zhao, H., Seibert, S. E. & Hills, G. E. (2005). The Mediating Role of Self-Efficacy in the Development of Entrepreneurial Intentions. *Journal of applied psychology*, 90(6), 1265–1272. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1265>

## Liite 1 / Appendix 1

Saatekirje kyselytutkimukseen.

### **Kesäyrittäjä -kampanjan mentoritoiminta**

Pro gradu -tutkielmani käsittelee mentoritoimintaa kesäyrittäjä -kampanjassa yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksen aihe on merkityksellinen, sillä yrittäjyyskasvatus on kasvava ilmiö ja aiempaa tutkimusta mentoritoiminnasta kampanjan kontekstissa ei ole tehty.

Vastaamalla tähän kyselyyn edesautat mentoritoiminnan kehittämistä.

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja tapahtuu anonymisti. Käsittelen aineistoa luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa säilytetään tietosuojakäytänteiden mukaisesti ja hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Vastaaminen tähän kyselyyn vie noin 30 minuuttia. Vastaathan kysymyksiin mahdollisimman huolellisesti ja monipuolisesti, sillä tämä mahdollistaa kampanjan kehittämisen.

Kyselyn päätyttyä aukeaa tutkimuksesta erillinen linkki, jossa sinulla on mahdollisuus osallistua kahden S-ryhmän lahjakortin arvontaan (2 x 25e). Kyselyn vastauksia ei voida yhdistää yhteystietoihin.

<https://link.webropolsurveys.com/S/674FC8F05A01A47B>

Mikäli haluat kuulla tästä tutkielmasta lisää, vastaan mielelläni kysymyksiisi.

Johanna Suomalainen  
[jsuomala@student.oulu.fi](mailto:jsuomala@student.oulu.fi)

Työni ohjaajana Oulun yliopistolla toimii yliopistonlehtori Kimmo Kontio [kimmo.kontio@oulu.fi](mailto:kimmo.kontio@oulu.fi) +358503504317

## Liite 2 / Appendix 2

Kyselylomake tutkimusta varten.

### Kesäyrittäjä -kampanjan mentoritoiminta

#### 1. Vastauksiani saa käyttää tutkimustarkoituksiin

- Kyllä
- Ei

#### 2. Koulutustausta

- Kauppätieteet
- Luonnontieteet
- Tekniikan alat ja arkkitehtuuri
- Kasvatustiede
- Lääketiede
- Psykologia
- Yhteiskuntatieteet
- Humanistiset aineet
- Terveys- ja hyvinvointiala

#### 3. Kokemus mentoritoiminnasta

- Alle 6kk
- 6-12kk
- 1-2 vuotta
- Yli 2 vuotta

#### 4. Saitko mentoritoimintaan perehdyksen? Jos sait, millaisia teemoja perehdyksessä käsiteltiin?


**5. Millaisen määritelmän annat käsitteelle yrittäjyys?**


**6. Miten käsität termin yrittäjyyskasvatus kesäyrittäjä -kampanjassa?  
Asetitko yrittäjyyskasvatukseen liittyviä tavoitteita mentorointikerroille, ja jos asetit, niin millaisia?**


**7. Minkälaiset tekijät vaikuttavat kehittävän mentorointisuhteen rakentumiseen? Miten siihen voi sinun mielestäsi vaikuttaa?**


**8. Teittekö mentoroinnin alussa kirjallista tai suullista sopimusta yhdessä kesäyrittäjän kanssa, jossa sovitte yhteisistä käytänteistä ja tavoitteista mentorointikerroille?**

Kyllä

**9. Millaisena näit oman asemasi mentorina suhteessa kesäyrittäjään?**


**10. Asetitko henkilökohtaisia kehittymisen tavoitteita itsellesi mentorina ennen kesän mentoritoiminnan aloittamista?**

Jos asetit, niin mitä ne olivat ja toteutuivatko tavoitteesi?

Jos ne eivät toteutuneet, niin miten jälkepäin ajatellen olisit voinut toimia paremmin?


**11. Miten suunnittelit mentorointitilanteita etukäteen? Millaisia materiaaleja ja menetelmiä käytit mentorointikertojen apuna? Kuvaile käyttämiäsi menetelmiä ja materiaaleja mahdollisimman tarkasti.**


**12. Millä keinoin tuit kesäyrittäjää liiketoiminnan aloittamisessa?**





**13. Tuitko kesäyrittäjän itseohjautuvuutta ja omien päätösten tekemistä mentoroinneissa, ja jos tuit, niin millä keinoin?**


**14. Millaisia vahvuuksia havaitisit kesäyrittäjillä olevan?**


**15. Miten mentorin sekä kesäyrittäjän välinen palautteenanto toteutui mentorointiohjelmassa? Annoitteko toisillenne palautetta, jos annoitte niin millaista?**
