

YKTS Yrittäjyyskasvatuspäivät 2023

Kriittisiä ja reflektiivisiä näkökulmia yrittäjyyskasvatukseen

Konferenssijulkaisu

National Entrepreneurship Education Conference 2023

Critical and reflective perspectives on entrepreneurship education

Conference Proceedings

Ilonen, Sanna & Hytönen, Kaisa (Toim./Eds.)



Turun yliopiston kauppakorkeakoulu
University of Turku, School of Economics

Ilonen, Sanna & Hytönen, Kaisa (Toim./Eds.)

YKTS Yrittäjyyskasvuspäivät 2023

Konferenssijulkaisu

YKTS National Entrepreneurship Education

Conference 2023 Conference Proceedings

ISBN 978-951-29-9493-9 (PDF)

Esipuhe

YKTS Yrittäjyyskasvuspäivät toivotti yrittäjyyskasvatuksen tutkijat, opettajat ja toimijat lämpimästi tervetulleiksi kaksipäiväiseen tapahtumaan Turun yliopiston kauppakorkeakoululle 27.-28.9.2023. Konferenssin tämän vuoden teema oli ”Kriittisiä ja reflektiivisiä näkökulmia yrittäjyyskasvatukseen”. Erityisenä tavoitteena oli haastaa yrittäjyyskasvatuksen vakiintuneita näkemyksiä ja nostaa keskusteluun vähemmälle huomiolle jääneitä kysymyksiä yrittäjyyskasvatuksen päämääristä ja toteuttamisen tavoista ja pyrkiä edistämään yrittäjyyskasvatuksen tutkimusta ja käytäntöä. Tapahtumaan osallistui yhteensä noin 80 yrittäjyyskasvatuksen tutkijaa ja toimijaa, joista noin 15 prosenttia oli kansainvälisiä konferenssiosallistujia. Konferenssissa kuultiin yleisen ohjelman lisäksi yhteensä 34 abstraktiesitystä.

Konferenssin pääpuhujina olivat professori Andrew Corbett Babson Collegesta (Boston, US) sekä apulaisprofessori Päivi Siivonen Turun yliopistosta. Professori Corbettin puheenvuoro ”A Critical Reflection on Emotion and the Teaching of an Entrepreneurial Mindset” loi katsauksen tunteisiin ja niiden merkitykseen osana yrittäjyyskasvatusta. Puheenvuorossaan hän korosti positiivisten tunteiden lisäksi myös negatiivisten tunteiden merkitystä yrittäjyyskasvatuksessa. Apulaisprofessori Siivosen puheenvuoro ”Yrittäjämäisiä ja työllistettäviä korkeakoulutettuja kasvattamassa: menestyjiä vai uupuneita suorittajia?” puolestaan toi esille yrittäjämäisen toiminnan ihannointiin liittyvät monenlaiset puolet; vaikka yrittäjyyden ja työllistettävyyden ihanteet on omaksuttu varsin kriittikittömästi korkeakoulusta valmistuneille maistereille keskuudessa, itsensä esittäminen työllistettävänä näyttäytyy kuluttavana. Konferenssin ohjelma sisälsi myös kaksi TalkShowta. Ensimmäinen TalkShow käsitteli korkeakoulutuksen ja työelämän rajapintaan keskittyvää Yrittäjät yliopistossa (Entrepreneurs in Residence) mallia. TalkShowssa Turun yliopiston kauppakorkeakoulun yrittäjät yliopistossa -mallin kunniaopettajat jakoivat omia kokemuksiaan ja näkemyksiään tämän yhteistyön pohjalta. Toinen TalkShow käsitteli yrittäjyys ekosysteemin tarpeellisuutta yrittäjyyskasvatuksessa ja laajemmin yrittäjyydessä. TalkShowssa oli puhujina laaja-alaisesti toimijoita eri sektoreilta, mikä teki keskustelusta erittäin vilkasta ja hedelmällistä.

Tämä konferenssijulkaisu kokoaa yhteen konferenssiin lähetettyjen ja julkaisuun hyväksytyjen abstraktien pohjalta työstetyt tutkimuspaperit. Konferenssijulkaisu koostuu yhteensä 12 tutkimusartikkelista, joista 6 on tieteellisiä käsikirjoituksia ja 6 käytännöllisiä kehittämistöitä. Tieteelliset käsikirjoitukset tuovat esille erilaisia näkökulmia yrittäjyyskasvatuksen tutkimukseen. Käytännölliset kehittämistyöt pohjautuvat yrittäjyyteen tai yrittäjyyskasvatukseen liittyviin hankkeisiin tai käytännön case-kuvauksiin. Niiden tavoitteena on tuottaa käytäntöön sovellettavaa tietoa yrittäjyyskasvatuksen toimijoille. Parhaan tieteellisen käsikirjoituksen palkinnon sai Joachim Ramström tutkimusryhmänsä kanssa käsikirjoituksellaan ”*Educator's perspective: development of employability competences in venture creation*”. Parhaasta käytännöllisestä kehittämistyöstä palkittiin Kirsi Soulamon käsikirjoituksellaan ”*Yrittäjyyden esivaiheiden tukeminen Ideasta innovaatioon -opintojaksolla ryhmäcoachingin ja rohkeusinterventtioiden avulla*”.

Turun yliopiston kauppakorkeakoulu järjesti tämän vuoden konferenssin yhteistyössä Åbo Akademin, Turku AMK:n, Varsinais-Suomen Yrittäjien, valtakunnallisen YES ry:n ja YKTS Yrittäjyyskasvatuksen Tutkimusseuran kanssa. Kiitämme lämpimästi Liikesivistysrahastoa sekä Laitilan Wirvoitusjuomatehdasta tuesta tapahtuman järjestämisessä. Suurin kiitos onnistuneesta konferenssista kuuluu kuitenkin esittäjille ja kirjoittajille, abstraktien arvioitsijoille ja sessioiden puheenjohtajille sekä yleisölle, joka saapui kuuntelemaan ja aktiivisesti keskustelemaan yrittäjyyskasvatustutkimuksesta ja käytännöistä.

YKTS2023 Yrittäjyyskasvuspäivien järjestelytoimikunnan puolesta,

Sanna Ilonen

Turun yliopiston kauppakorkeakoulu

Kaisa Hytönen

Turun yliopiston kauppakorkeakoulu

Preface

YKTS National Entrepreneurship Education Conference warmly welcomed researchers, educators and actors of entrepreneurship education to a two-day conference at the University of Turku, School of Economics on September 27–28, 2023. The theme of this year's conference was '*Critical and reflective perspectives on entrepreneurship education*'. The aim was to challenge the established views of entrepreneurship education and to discuss questions that have received previously less attention. 80 entrepreneurship education researchers and practitioners participated in the conference, of which about 15 percent were international conference participants. 34 abstract presentations were heard at the conference.

The keynote speakers of the conference were professor Andrew Corbett from Babson College (Boston, US) and associate professor Päivi Siivonen from the University of Turku. Professor Corbett's speech '*A Critical Reflection on Emotion and the Teaching of an Entrepreneurial Mindset*' created an overview of emotions and their importance as part of entrepreneurship education. In his speech, he emphasized the importance of not only positive emotions but also negative emotions in entrepreneurship education. Associate Professor Siivonen's speech "Educating entrepreneurial and employable university graduates: successful or exhausted finishers?" brought out the many aspects related to the idealization of entrepreneurial individuals, pointing out that although the ideals of entrepreneurship and employability have been adopted quite uncritically among university graduates. Moreover, presenting oneself as employable appears to be consuming for individuals. The program also included two TalkShows. The first TalkShow focused on the Entrepreneurs in Residence model, which focuses on the interface of higher education and working life. In the TalkShow, the entrepreneurs and honorary teachers of the University of Turku, School of Economics shared their own experiences and views based on this systemized cooperation. The second TalkShow dealt with the potential necessity of an entrepreneurial ecosystem in entrepreneurship education and in entrepreneurship. TalkShow included a wide range of speakers from different sectors, which made the discussion very lively and fruitful.

This conference proceedings publication brings together the full papers sent for evaluation to the conference. The conference publication consists of a total of 12 research articles, of which 6 are scientific manuscripts and 6 are practical development works. Scientific manuscripts bring out different perspectives on the research of entrepreneurship education. The practical development works published in this publication are based on projects or practical case descriptions related to entrepreneurship or entrepreneurship education. Joachim Ramström and his research group with their manuscript '*Educator's perspective: development of employability competences in venture creation*' received the award for the best scientific manuscript.

The University of Turku, School of Economics organized this year's conference in cooperation with Åbo Akademi, Turku AMK, Varsinais-Suomen Yrittäjät, the National YES network and the Scientific Association for Entrepreneurship Education. We warmly thank the Foundation for Economic Education and Laitilan Wirvoitusjuomatehdas for their valuable support in making this conference possible. The biggest thank you goes to the presenters and authors, abstract reviewers and session chairs, as well as the audience who came to listen, discuss and strive to advance entrepreneurship education research and practice.

On behalf of the YKTS2023 Organising Committee,

Sanna Ilonen

University of Turku, School of Economics

Kaisa Hytönen

University of Turku, School of Economics

Sisällysluettelo | Table of Contents

Osa 1. Tieteelliset käsikirjoitukset

Part 1. Scientific manuscripts

Järvinen, Mikko

Kaupallisten kiihdyttämöohjelmien menestystekijät yrittäjien näkökulmasta 7

Kantanen, Maisa

Learning outcomes in entrepreneurship education in higher education institutions 19

Kari, Hannu & Korpi, Janette

Mentorointi osana yrittäjyyskasvatusta; mentorin ja aktorin odotukset prosessista 35

Ramström, Joachim, Ilonen, Sanna & Helle, Laura

Educator's perspective: development of employability competences in venture creation 40

Ruuska, Juha

ILOAK -malli: kohti Integratiivista, Luovaa, Oppijalähtöistä, Avointa ja Kollektiivista yrittäjyyskasvatusta? 60

Römer-Paakkanen, Tarja & Suonpää, Maija

Maaseudun 50+ matkailuyrittäjät kestävä kehityksen edistäjiksi yrittäjyyskasvatuksen avulla 77

Osa 2. Käytännölliset kehittämistyöt

Part 2. Practical development works

Humala, Iiris & Lahtinen, Anna

Tietotyöntekijöiden superkompetenssit tekoälyn käyttöönnotossa 97

Rosendahl, Annariikka & Kairikko, Anette

Uhka vai mahdollisuus?
Kestävän kehityksen liiketoimintamahdollisuuksista kansainvälinen yrittäjyyden MOOC-kurssi 112

Schleutker, Kai & Lehtonen, Lasse

Kokemuksia digimarkkinoinnin koulutuksesta mikro- ja pk-yrittäjille 128

Soulamo, Kirsi

***Yrittäjyyden esivaiheiden tukeminen Ideasta innovaatioon -opintojaksolla
ryhmäcoachingin ja rohkeusinterventioiden avulla***

143

Varamäki, Elina, Viljamaa, Anmari & Joensuu-Salo, Sanna

Jatkajakoulu kasvuprosessina perheyriksen jatkajaksi

156

Viljamaa, Anmari, Tall, Juha, Kettunen, Salla & Varamäki, Elina

Ostajakoulusta nonstop-opinto verkkoon

166

Osa 1

Tieteelliset käsikirjoitukset

Part 1

Scientific manuscripts

Kaupallisten kiihdyttämöohjelmien menestystekijät yrittäjien näkökulmasta

Mikko Järvinen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kaupallisten kiihdyttämöohjelmien menestystekijöitä suomalaisten yrittäjien näkökulmasta. Tutkimuksessa haastateltiin neljää suomalaista kasvuyrittäjää, jotka ovat osallistuneet kansainvälisiin kaupallisiin kiihdyttämöohjelmiin: Antleriin, Y Combinatoriin ja Techstarsiin.

Tutkimuksessa tehdyt havainnot tukevat käsitystä, että kiihdyttämön verkosto ja yhteisö, maine ja uskottavuus, mentorit ja osaaminen, sekä pääsy rahoitukseen ovat keskeisiä kiihdyttämöjen menestystekijöitä - myös osallistuvien yrittäjien näkökulmasta.

Havaintojen pohjalta esitetään malli kaupallisen kiihdyttämön menestystekijöiden tuottamasta positiivisen kasvun kierteestä. Malli voi tarjota apua tulevien kiihdyttämöohjelmien suunnitteluun ja kehittämiseen.

Avainsanat: yrittäjyyskasvatus, kiihdyttämöohjelma, yrityskiihdyttämö, menestystekijät

Johdanto

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä ovat kaupallisten kiihdyttämöohjelmien menestystekijöitä niihin osallistuneiden suomalaisten yrittäjien näkökulmasta. Tutkimuskysymykset koskivat mm. yrittäjien kokemuksia kiihdyttämöohjelmista ja niiden tarjoamista palveluista, sekä osallistumisen tuomista hyödyistä yrittäjille ja heidän yritykselleen.

Laadullisessa tutkimuksessa haastateltiin neljää Suomessa toimivaa tai toiminutta kasvuyrittäjää, jotka olivat osallistuneet kansainvälisiin kaupallisiin kiihdyttämöohjelmiin. Teoreettisena viitekehyksenä ja haastatteludatan analysoinnissa käytettiin aiempaa yrityskiihdyttämöjen menestystekijöitä koskevaa kirjallisuutta.

Tutkimus vahvistaa kirjallisuudessa esiintyvää käsitystä, jonka mukaan kiihdyttämön maine ja uskottavuus ja sen tarjoamat verkostot ovat keskeisiä menestystekijöitä, jotka voivat auttaa yrittäjiä markkinoille pääsyssä. Lisäksi haastatellut yrittäjät kokivat kiihdyttämön mentorien osaamisen ja sen tarjoaman pääsyn rahoitukseen arvokkaaksi.

Tutkimuksen teoreettiset kontribuutiot liittyvät kirjallisuuden tunnistaminen menestystekijöiden vahvistamiseen, sekä mahdollisen menestystekijöiden positiivisen kierteen kuvaamiseen. Käytännön implikaatiot voivat antaa syötteitä uusien ja nykyisten kiihdyttämöohjelmien suunnitteluun ja kehittämiseen.

Teoreettinen viitekehys

Kiihdyttämön määritelmä

Dempwolf (2014) kuvaa kiihdyttämöä liikeyrityksenä, joka tekee siemenvaiheen sijoituksia lupaaviin yrityksiin. Sijoitukset tehdään osana määräaikaista, kohorttipohjaista ohjelmaa, joka sisältää mentorointia ja koulutusta, ja joka huipentuu julkiseen pitch-tapahtumaan tai demopäivään. Määritelmä vastaakin Y Combinatorin, vuonna 2005 Kalifornian Piilaaksossa käynnistetyn kiihdyttämön toimintaperiaatetta (Stross 2013).

Kiihdyttämöt eroavat usein yrityshautomoista juuri määräaikaaisuudella, kohorttipohjaisuudella sekä siemenvaiheen sijoituksiin perustuvalla liiketoimintamallillaan (Cohen & Hochberg 2014; Dempwolf et al. 2014). Molemmat voivat tarjota mentorointia ja koulutusta, ja olla valikoivia osallistujavalinnoissaan, mutta usein kiihdyttämöissä mentorointi on ajallisesti intensiivisempää ja osallistujavalinta kriittisempää. Toisin kuin perinteisemmillä yrityshautomoilla, joihin osallistuminen mitataan vuosissa tai kuukausissa, toimitilojen tarjoaminen ja osallistujamaksujen periminen ei ole keskeistä kiihdyttämön toimintaperiaatteelle.

Dee (2015) erottaa kiihdyttämöt ja hautomot toisistaan liiketoimintamallin lisäksi osallistuvan yrityksen kehitysvaiheen mukaan. Kiihdyttämöt asemoituvat aikaisemman vaiheen yrityksiin (start-up, early stage), kun taas hautomot asemoituvat samaan tai myöhempään vaiheeseen (start-up, early stage, later stage).

Kiihdyttämöjen ominaisuudet

Kirjallisuudesta on mahdollista tunnistaa viisi ominaisuutta, joiden avulla voidaan tarkastella erilaisten kiihdyttämöjen strategisia valintoja ja operatiivista toimintaa. Nämä ominaisuudet ovat kiihdyttämön päämäärä, sen tavoiteltavat tulokset, fokus osallistuvien yritysten osalta, palvelutarjonta ja toimintamallit.

Kiihdyttämön päämäärän osalta voidaan tunnistaa viisi mahdollista kategoriaa (Bagnoli et al. 2020; Crişan et al. 2019; Hackett et al. 2004). Taulukossa 1 kuvatut viisi kategoriaa on luontevaa jakaa voittoa tavoitteleviin (esim. tuotto pääomasijoituksille) ja voittoa tavoittelemattomiin (esim. työpaikkojen luominen) päämääriin, vaikkakaan rajanveto ei ole täysin selkeä - useita voittoa tavoittelemattomista päämääristä on mahdollista edistää voittoa tavoittelevalla liiketoimintamallilla.

Tavoiteltavia tuloksia ja vaikutuksia voidaan tarkastella osallistuvan yrityksen sekä ympäröivän ekosysteemin tasolla (Crişan et al. 2019; Del Sarto et al. 2018). Crişan et al. (2019) tunnistaa näiden lisäksi kiihdyttämön tason, ja tekee jaon pehmeisiin (esim. osaaminen, validointi) ja koviin tuloksiin (esim. irtautumiset, arvostukset). Kiihdyttämötoiminnan tavoiteltavia tuloksia on eritelty taulukkoon 2.

Kiihdyttämön fokus ottaa kantaa maantieteellisiin ja toimialarajauksiin (Bagnoli et al. 2020; Tasic et al. 2015; Crişan et al. 2019), sekä osallistuvien yritysten tuotto-odotukseen (esim. elämäntapayritys,

kasvuyritys) (Hackett & Dilts 2004) ja kehitysvaiheeseen (esim. Pre-startup, later stage) (Dee et al. 2015; Tasic et al. 2015). Kiihdyttämötoiminnan fokukseseen liittyviä valintoja on eritelty taulukkoon 3.

Kirjallisuuskatsauksessaan Crişan et al. (2019) kategorisoi kiihdyttämöjen palvelutarjoaman laajuuden ja ”mekanismin” mukaan. Mekanismeilla viitataan palvelujen toimintaperiaatteeseen, joka rakentaa sillan palvelujen ja tavoiteltavien vaikutusten välille kehitetyn ”Context-Intervention-Mechanism-Outcome” viitekehysten mukaisesti. Esimerkkejä kiihdyttämön palvelutarjonnasta on kuvattu taulukossa 4.

Bagnoli et al. (2020) on pyrkinyt tunnistamaan tekijöitä, jotka muodostavat kiihdyttämön toimintamallin - tai liiketoimintamallin. Näiden pohjalta on kehitetty viitekehys kiihdyttämön liiketoimintamallin kuvaamiseksi. Kiihdyttämön toimintamallia kuvaavat tekijät on kuvattu Bagnolia mukaillen taulukossa 5.

Taulukko 1: Esimerkkejä kiihdyttämön mahdollisista päämääristä

Kiihdyttämön päämäärä (mukaillen Bagnoli et al. 2020; Crişan et al. 2019; Hackett et al. 2004)	
Ensisijaisesti voittoa tavoittelematon	Luoda työpaikkoja ja talouskasvua alueelle kehittämällä yrittäjyyttä, innovaatioita ja yritysekosysteemiä
	Tukea opiskelijayrittäjyyttä, luoda oppimiskokemuksia ja edistää innovaatioita korkeakoulussa ja sen ulkopuolella
	Edistää startupien ja vakiintuneiden yritysten yhteistyötä innovaatiotoiminnassa
Ensisijaisesti voittoa tavoitteleva	Saada merkittävää tuottoa pääomasijoituksille tarjoamalla rahoitusta, mentorointia ja apua aloittaville yrityksille
	Luoda arvoa kiinteistökehittäjille kiinteistöjen arvonnousun ja vuokralaisille myytävien lisäpalvelujen kautta

Taulukko 2: Esimerkkejä kiihdyttämön tavoiteltavista tuloksista

Kiihdyttämön tavoiteltavat tulokset (mukaillen Crişan et al. 2019; Del Sarto 2018; Dempwolf 2014)	
Ekosysteemin taso	Pehmeitä tuloksia: Verkostojen luominen; innovaatioiden mahdollistaminen; yrittäjämäinen kulttuuri
	Kovia tuloksia: Yrittäjinä menestyvien opiskelijoiden ja nuorten määrä; pääomasijoitustoiminnan määrä ja luonne alueella; työpaikkojen luominen alueelle; taloudellisen vaurauden luominen alueelle
Kiihdyttämön taso	Hakemusten määrä; osallistujien määrä; osallistujien tyytyväisyys; sijoitettu pääoma ja sen tuotto

Osallistujien taso	Pehmeitä tuloksia: Osaamisten täydentäminen; yrittäjämäinen ajattelu; tiedot ja taidot mentorien ja heidän verkostonsa kautta; liikeidean validointi; pääsy verkostoon
	Kovia tuloksia: Yrityksen eloonjääminen; liikevaihdon kasvu; rahoituksen saaminen; korkeammat arvostukset; nopeammat exitit

Taulukko 3: Esimerkkejä kiihdyttämön fokuksesta

Kiihdyttämön fokus (mukaillen Bagnoli et al. 2020; Dee et al. 2015; Hackett et al. 2004; Tasic et al. 2015)	
Maantieteellinen	Paikallinen, useita sijainteja, tai globaali
Toimiala	Yksi toimiala, useita toimialoja, tai toimialariippumaton
Tuotto-odotus	Elämäntapa-, keskiverto- tai kasvuyritys
Kehitysvaihe	Pre-startup-up, start-up, early stage tai later stage

Taulukko 4: Esimerkkejä kiihdyttämön palvelutarjonnasta

Kiihdyttämön palvelutarjooma (mukaillen Crişan et al. 2019)	
Palvelutarjonnan "mekanismi"	Validointi: Tukee yrittäjiä ideoiden löytämisessä ja validoinnissa
	Oppiminen: Auttaa yrittäjiä kehittämään liiketoimintaosaamista ideaa työstämällä
	Pääsy ja kasvu: pääsy sijoittajiin ja uusille markkinoille, tuki tuotekehitykseen ja tuotteen lanseeraukseen
	Innovaatio: tukea monimutkaisten, usein tutkimusintensiivisten tuotteiden ja palveluiden kehittämiseen ja markkinoille tuomiseen
Palvelutarjonnan laajuus	Kapea: verkko-oppiminen, työpajat, "geek campit", videoluennot ja caset
	Tyypillinen: mentorointi, valmennus, osallistujien valinta kohortteihin organisoituna, bootcamp-koulutus, valmistautuminen sijoittajien pitchiin demopäivänä, verkostoituminen ja rahoituksen saaminen
	Laaja: toimistotila; ilmainen asunto; tuotteen tai palvelun kehittäminen

Taulukko 5: Kiihdyttämön toimintamallia kuvaavat tekijät

Kiihdyttämön toimintamalli (mukaillen Bagnoli et al. 2020; Barregahag et al. 2012; Tasic et al. 2015)	
Asiakkaat	Yrittäjät, startupit, suuret yritykset, ja/tai sijoittajat
Arvolupaus	Nopea validointi, osaaminen, rahoituksen saaminen, uskottavuus, ja/tai hankevirta
Prosessit	Ennen ohjelmaa (viestintä, tapahtumat, hakeutuminen, valinta)
	Ohjelman aikana (mentorointi, koulutus, rahoitus- ja tekninen tuki, demopäivä)
	Ohjelman jälkeen (seuranta, alumnitoiminta)
	Ohjelmaa tukeva (sijoittaja- ja mentorisuhteet)
Resurssit	Henkilöstö, toimitilat, maine, pääoma (osaaminen, sosiaalinen ja taloudellinen)
Kumppanit	Mentorit, sijoittajat, aluminit, teknologiakumppanit, ja/tai suuret yritykset
Yhteiskunta	Ekosysteemin kehitys, aluekehitys, ja/tai sosiaalinen innovaatio
Ansaintamalli	Osallistujamaksut, tapahtumat, sponsorit, ja/tai sijoitetun pääoman tuotot
Kulurakenne	Henkilöstö, ostopalvelut, tilat, muut kulut, ja/tai pääomakustannukset

Kiihdyttämöjen menestystekijät

Useat kirjallisuuslähteet ovat pyrkineet tunnistamaan kiihdyttämöjen menestystekijöitä. Esimerkkejä menestystekijöistä ovat osallistujavalinta, maine ja uskottavuus, jotka auttavat kiihdyttämöä saamaan kaikkein potentiaalisimpia osallistujia. Taulukkoon 6 on koottu lisää esimerkkejä kiihdyttämöjen menestystekijöistä, jotka toistuvat useimmin kirjallisuudessa.

Aikaisesta hautomo-ohjelmia käsittelevässä kirjallisuuskatsauksessaan Hackett & Dilts (2004) tunnistavat joitakin kriittisiä menestystekijöitä: Hautomon maine, pääsy rahoitukseen, osallistujien valinta ja seuranta, liiketoimintaosaaminen ja ohjelman rakenne.

Isabelle (2013) tarjoaa viisi keskeistä menestystekijää, jotka yrittäjien tulisi ottaa huomioon valitessaan hautomo- tai kiihdyttämöohjelmaa. Viisi menestystekijää ovat liiketoiminnan vaihe, sopivuus

kiihdyttämön tarkoitukseen ja fokukseen, valinta- ja valmistumiskriteerit, palvelun luonne ja laajuus, ja kumppaniverkosto.

Kattavan menestyskäsitteitä koskevan kirjallisuuskatsauksensa lisäksi Theodorakopoulos et al. (2014) antavat suosituksia hautomon kehittämiseen tilanteisen oppimisen teorian (situated learning theory) näkökulmasta. He nostavat keskeisiksi menestystekijöiksi yhteisön vahvuuden, identiteetin terveyden ja yhteisön rajojen laadun. Karkeasti yleistettynä nämä voidaan tulkita myös osaksi kiihdyttämön verkostoa.

Clarysse & Yusubova (2014) käyttivät aineistonaan Eurooppalaisten kiihdyttämöohjelmien tapaustutkimuksia, ja tunnistivat kolme keskeistä menestystekijää: Osallistujien valintaprosessi ja -kriteerit, liiketoiminnan tukipalvelut erityisesti mentoroinnin osalta, sekä osallistujille tarjottavan verkoston. Nämä kolme tekijää auttavat heidän näkemyksessään kiihdyttämöjä muodostamaan niiden "legimiteetin" tai uskottavuuden.

Alpendizen et al. (2019) kyselytutkimus osoitti kolmen tekijän, sisäisten resurssien saatavuuden, verkostojen, ja rahoituksen saatavuuden korreloivan yrittäjien käsityksen kanssa yrityshautomon menestyksen kanssa. Tässä tutkimuksessa sisäisillä resursseilla tarkoitetaan yrityshautomon kykyä tarjota toimitiloja ja koulutuspalveluita.

Bagnoli et al. (2020) nostavat menestystekijöiksi mm. selkeän arvolupauksen, vaikutuksen ekosysteemissä, yhteistyökumppaniverkoston, mentoroinnin laadun ja osaamisen, sekä brändin maineen. Näiden menestystekijöiden merkityksen nähdään vaihtelevan kiihdyttämötyypin (kaupalliset, valtion tukema, yritysten tukema tai yliopistojen tukema) osalta.

Taulukko 6: Esimerkkejä kiihdyttämöjen menestystekijöistä

Kiihdyttämön menestystekijät
Palvelut ja resurssit (Clarysse 2014; Isabelle 2013; Theodorakopoulos et al. 2014; Hackett & Dilts 2004)
Verkosto ja yhteisö (Clarysse 2014; Bagnoli 2020; Isabelle 2013; Theodorakopoulos 2014; Alpendize 2019)
Osallistujavalinta (Clarysse 2014; Isabelle 2013; Theodorakopoulos et al. 2014; Hackett & Dilts 2004)
Maine ja uskottavuus (Clarysse 2014; Bagnoli 2020; Theodorakopoulos et al. 2014; Hackett & Dilts 2004)
Mentorit ja osaaminen (Bagnoli 2020; Theodorakopoulos et al. 2014; Hackett & Dilts 2004)
Pääsy rahoitukseen (Theodorakopoulos et al. 2014; Hackett & Dilts 2004; Alpendize 2019)
Mittaaminen ja seuranta (Theodorakopoulos et al. 2014; Hackett & Dilts 2004)

Metodologia

Aineiston esittely

Laadullisen tutkimuksen aineisto muodostuu neljän suomalaisen tai suomessa toimivan kasvuyrittäjän haastatteluista. Tutkimukseen osallistuneet kasvuyrittäjät ovat osallistuneet maailmanlaajuisesti tunnettuihin kaupallisiin kiihdyttämöihin. Tutkimukseen valikoidut kiihdyttämöt olivat Y Combinator, Techstars ja Antler. Tutkimuksen osallistujien valinta oli opportunistista, ja haastateltavat tavoiteltiin verkostojen ja LinkedIn-verkkopalvelun avulla.

Y Combinatoria, Techstarsia ja Antleria voidaan kuvata voittoa tavoitteleviksi kiihdyttämöiksi, joiden tavoitteena on saada merkittävää tuottoa pääomasijoituksille tarjoamalla rahoitusta, mentorointia ja apua aloittaville yrityksille. Kiihdyttämöjen fokus on globaali, ne keskittyvät potentiaalisiiin kasvuyrityksiin pre-startup tai startup -vaiheessa. Palvelutarjonnan "mekanismin" voidaan katsoa istuvan kategoriaan "pääsy ja kasvu", ja kaikkien palvelutarjonnan laajuus on tyypillinen kiihdyttämöohjelman aikaisella toimistotilalla laajennettuna.

Haastatteluaineiston kerääminen suoritettiin teemahaastatteluilla, jotka antoivat osallistujille tilaisuuden ilmaista kokemuksiaan ja näkemyksiään kiihdyttämöohjelmista. Haastattelurunko liikkui avoimista kysymyksistä spesifimpiin, yksittäisiin menestystekijöihin liittyviin kysymyksiin. Haastattelut toteutettiin Microsoft Teams -tapaamisissa, ja niiden kesto vaihteli 45-90 minuutin välillä. Haastattelija ei ennestään tuntenut haastateltavia.

Analyysimenetelmät

Tutkimuksen aineiston analysoinnissa hyödynnettiin laadullista deduktiivista sisältöanalyysiä (Mayring 2014). Deduktiivisen sisältöanalyysin lähtökohtana olivat aiemmasta kirjallisuudesta tunnistetut ja valitut kiihdyttämöohjelmien menestystekijät. Tämä menetelmä mahdollisti aiemman tutkimustiedon ja kirjallisuuden yhdistämisen haastatteluaineiston tulkintaan.

Analyysiin valittiin seuraavat ennalta määritetyt menestystekijät: Verkosto ja yhteisö; maine ja uskottavuus; palvelut ja resurssit; mentorit ja osaaminen sekä pääsy rahoitukseen. Analyysin ulkopuolelle jätettiin osallistujavalinta sekä mittaaminen ja seuranta, koska näiden ei odotettu nousevan osallistuneiden yrittäjien kannalta merkittäviksi tekijöiksi.

Analyysin aikana pyrittiin tunnistamaan, missä määrin haastateltujen yrittäjien kokemukset vastasivat näitä ennalta määriteltyjä menestystekijöitä, ja kuinka merkittäviksi yrittäjät itse arvioivat annettuja menestystekijöitä omassa kokemuksessaan. Analyysissa eriytettiin yrittäjien spontaanimmat, avoimien kysymysten pohjalta nousseet menestystekijät tarkemmista, yksittäisiä menestystekijöitä koskevien kysymysten vastauksista.

Laadullinen aineisto ja analyysimenetelmä mahdollistivat myös tehdyn arvion taustatekijöiden ja muiden kontekstuaalisten tekijöiden tunnistamisen.

Eettisyyden ja luotettavuuden arviointi

Osallistujat antoivat suostumuksensa haastatteluihin ja tietojen tallentamiseen. Haastateltavien henkilöllisyys säilytetään luottamuksellisena ja tulokset esitetään anonymisoituina. Haastatteluissa korostettiin vapaaehtoisuutta, ja osallistujilla oli oikeus keskeyttää haastattelu milloin tahansa ilman seuraamuksia.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on otettava huomioon opportunistinen osallistujien valinta, aineiston pienuus ja haastatteluiden rajoitettu määrä. Viiden suomalaisen yrittäjän haastattelut muodostavat suppean otoksen, eikä mahdollista tulosten yleistettävyyttä. Aineisto käsittelee vain kolmea kiihdyttämöä, ja on mahdollista että kokonaiskuva muuttuu määrän kasvaessa. Lisäksi aineistonkeruun ja analyysin suoritti vain yksi henkilö, mikä voi altistaa tutkimuksen mahdollisille subjektiivisille tulkinnoille.

Havainnot

Palvelut ja resurssit

Techstarsin ja Y Combinatorin osallistujat kuvasivat kiihdyttämön palveluita hyvin samalla tavalla, vaikkakin Y Combinatorin osallistujien oli hankalampi eritellä mistä palveluista kiihdyttämökokemus muodostui. Näissä kahdessa palvelu muodostui kiihdyttämön tekemästä sijoituksesta, mentoroinnista ja neuvonnasta, alumniverkostosta sekä pääsystä jatkorahoitukseen kiihdyttämön jälkeen. Y Combinatorin yhteydessä Demo Day mainittiin osana palvelua ja pääsyä jatkorahoitukseen.

Antlerin kohdalla kiihdyttämön palveluita kuvattiin sarjana workshoppeja ja harjoituspitchejä, joiden avulla kehitetään sekä tiimiä että tunnistettua liikeidää kohti "investment committeen" tekemää sijoituspäätöstä.

Menestystekijöiden näkökulmasta palveluja käsittävistä tekijöistä kiinnostavimmiksi nousivat havainnot alumniverkostosta, mentoroinnista ja neuvonnasta, rahoituksesta kiihdyttämön aikana ja jälkeen - mutta myös kiihdyttämön maine ja uskottavuus.

Verkosto ja yhteisö

Jokainen neljästä yrittäjästä toi spontaanisti esiin kiihdyttämön tuoman verkoston ja yhteisön merkityksen. Antleriin osallistunut yrittäjä toi esiin pätevän co-founderin löytämisen yhteisöstä. Y Combinatorin osallistujat korostivat mahdollisuutta oppia ja saada vastauksia muilta osallistujilta ja kiihdyttämön alumneilta. Techstarsin osallistuja mainitsi verkoston arvon myös aikaisen vaiheen kumppanuuksien ja ensimmäisten asiakkaiden löytämisessä.

Keskeistä kokemuksissa oli yhteisön laatu: Y Combinatorin osallistuja mainitsi kiihdyttämön tuottaneen historiassaan kymmenen unicorn-yritystä, ja toinen toi esiin suoran yhteyden AirBnB:n perustajaan intranetin kautta.

Verkoston arvo ei rajoittunut pelkästään osallistuvan yrityksen kontekstiin, vaan kaksi yrittäjistä korosti verkoston henkilökohtaista hyötyä myöhemmin uralla - molemmat yrittäjät olivat siirtyneet jo uusien hankkeiden pariin.

Mentorit ja osaaminen

Mentorointi ja coachaus mainittiin eksplisiittisesti ainoastaan Techstarsin osallistujan haastatteluaineistossa. Hän piti coachausta hyvänä erityisesti myynnin ja markkinoinnin osalta, ja arvosti ohjelman puhujien kokemusta ja pedagogista lähestymistä. Mentoreiden sijaan Y Combinatoria käsittelevässä aineistoissa korostuvat kiihdyttämön kokeneilta partnereilta oppiminen. Partnereita pidettiin "kovan tason yrittäjinä" ja "unicorn foundereina" jotka ovat "nähtäneet ja tehneet paljon firmoja" ja jotka antavat "no-bullshit ohjeita ilman menestysteatteria".

Suurin osa yrittäjistä puhui myös oman osaamisensa kehittymisestä kiihdyttämön avulla. Yrittäjät kuvaavat kokemustaan uusien ajatusmallien saamisella, kuten "minipelien" tunnistamisena startupin eri kehitysvaiheissa tai oikealla fokuksella oikeassa vaiheessa. Y Combinatorin osallistuja korosti perusasioihin palaamista: "Puhutaan asiakkaiden kanssa, rakennetaan tuotetta, kaikki muu on hukkaa". Antlerin osallistuja korosti ohjausta kohti liiketoiminnan validointia. Techstarsin osallistuja korosti uusia näkökulmia markkinointiin ja tiimin rakentamiseen.

Pääsy rahoitukseen

Y Combinatorin ja Techstarin mallissa kiihdyttämö tekee 120.000-125.000 euron sijoituksen kiihdyttämöön osallistuvaan yritykseen. Osa haastatelluista yrittäjistä näki sijoituksen lisäävän yrityksen valuaatiota ja helpottavan tulevia rahoituskerroksia. Toiset yrittäjät olivat kuitenkin joutuneet harkitsemaan tarkkaan osallistumistaan, koska sijoitus olisi tarkoittanut rahoituksen nostamista aiempaa matalammalla valuaatiolla.

Kaikki kolme kiihdyttämöä tarjoavat myös pääsyn jatkorahoitukseen kiihdyttämön päätyttyä. Y Combinator järjestää Demo Dayn, jossa yritykset pääsevät pitchaamaan kiihdyttämön sijoittaverkostolle. Antlerin mallissa ohjelma päättyy pitchiin omalle "investment committeelle", joka voi tehdä sijoituksia yhtiöön.

Molemmat Y Combinatoriin osallistuneen yrittäjät olivat onnistuneet keräämään jatkorahoituksen kiihdyttämön jälkeen. Toisen yrittäjän mukaan Demo Dayn käynnistämä rahoituskerros oli "tosi tehokas, meni kuukaudessa, 90 investoritapaamista viikoissa".

Maine ja uskottavuus

Erityisesti Y Combinatorin osallistujat toivat spontaanisti esiin kiihdyttämön maineen ja "prestiisin", sekä sen tuoman uskottavuuden osallistuvalla yritykselle. Toinen osallistujista kuvaili pelkän maininnan Y

Combinatorista sähköpostin allekirjoituksessa ”avanneen patovallit” ja kymmenkertaistaneen konversioprosentit yhdysvaltalaisen yritysassiakkaiden suorakontaktoinnissa.

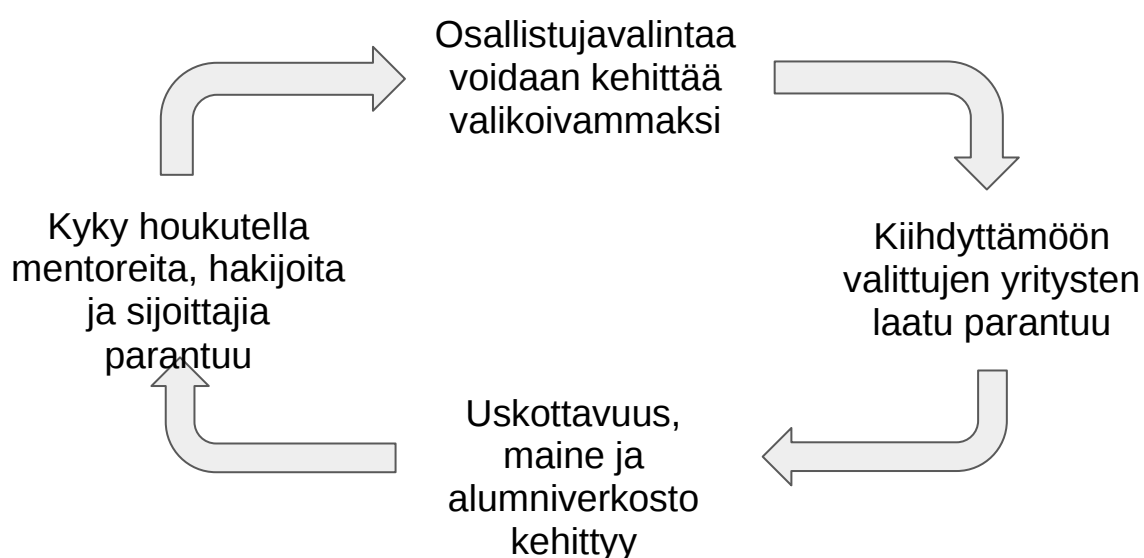
Kiihdyttämön maine ja sen yritykselle tuoma uskottavuus eivät noussut Antleriin ja Techstarsiin osallistuneiden yrittäjien haastattelumateriaalissa. Yksi selittävä tekijä voi olla Antleriin osallistuneen yrittäjän yrityksen aikainen vaihe, ja Techstarsiin osallistuneen siirtyminen jo seuraavaan hankkeeseen ohjelman jälkeen.

Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä ovat kaupallisten kiihdyttämöohjelmien menestystekijöitä niihin osallistuneiden suomalaisten kasvuyrittäjien näkökulmasta. Havaintojen perusteella voidaan tunnistaa neljä menestystekijää: verkosto ja yhteisö, maine ja uskottavuus, mentorit ja osaaminen, sekä pääsy rahoitukseen.

Tutkimus antaa vahvistusta näille neljälle kirjallisuudessa tunnistetuille kiihdyttämöohjelmien menestystekijöille. Tuloksista on myös mahdollista johtaa osallistujavalinnan keskeinen asema viidentenä kiihdyttämön menestystekijänä: Ilman onnistunutta osallistujavalintaa kiihdyttämön alumniverkosto jää heikommaksi, eikä kiihdyttämö pysty saavuttamaan mainetta ja uskottavuutta ilman laadukkaita osallistujia.

Havaintojen perusteella voidaan myös hahmotella mallia, joka kuvaa kaupallisen kiihdyttämön menestystekijöiden tuottamaa positiivisen kasvun kierrettä (Kuva 1). Mallissa kyky houkutella osaavia mentoreita, hakijoita ja sijoittajia mahdollistaa osallistujavalinnan kehittämisen aiempaa valikoivammaksi. Valikoivampi osallistujavalinta johtaa yritysten laadun parantumiseen, kehittäen uskottavuutta, mainetta ja alumniverkostoa. Uskottavuus ja maine taas houkuttelevat mentoreita, hakijoita ja sijoittajia.



Kuva 1: Malli kaupallisen kiihdyttämön menestystekijöiden tuottamasta positiivisen kasvun kierteestä.

Lähteet

- Alpenidze, O., Alexandrina, M., & Shouvik, S. (2019). Key success factors for business incubators in Europe: An empirical study. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 25(1), 1-13.
- Bagnoli, C., et al. (2020). Business models for accelerators: A structured literature review. *Journal of Business Models*, 8(2), 1-21.
- Clarysse, B., & Yusubova, A. (2014). Success factors of business accelerators. In *Technology Business Incubation Mechanisms and Sustainable Regional Development*.
- Cohen, S., & Hochberg, Y. V. (2014). Accelerating startups: The seed accelerator phenomenon.
- Crișan, E. L., Salanță, I. I., Beleiu, I. N., Bordean, O. N., & Bunduchi, R. (2019). A systematic literature review on accelerators. *The Journal of Technology Transfer*, 46(1)
- Dee, N., Gill, D., Weinberg, C., & McTavish, S. (2015). *Startup Support Programmes: What's The Difference?*. London: Nesta.
- Del Sarto, N., Marullo, C., & Di Minin, A. (2018). Emerging actors within the innovation landscape: Systematic review on accelerators. In *ISPIM Innovation Symposium*, 1-18. The International Society for Professional Innovation Management (ISPIM).
- Dempwolf, C. S., Auer, J., & D'ippolito, M. (2014). Innovation accelerators: Defining characteristics among startup assistance organizations. *Small Business Administration*, 10.
- Hackett, S., & Dilts, D. (2004). A systematic review of business incubation research. *The Journal of Technology Transfer*, 29(1), 55-82.
- Isabelle, D. A. (2013). Key factors affecting a technology entrepreneur's choice of incubator or accelerator. *Technology Innovation Management Review*, 3(2).
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures, and software solution*. Klagenfurt.
- Stross, R. E. (2013). *The Launch Pad: Inside Y Combinator, Silicon Valley's Most Exclusive School for Startups*. London: Penguin.
- Tasic, I., Montoro-Sánchez, A., & Cano, M. D. (2015). Startup accelerators: An overview of the current state of the acceleration phenomenon. In *XVIII Congreso AECA*, Cartagena.

Theodorakopoulos, N., Kakabadse, N. K., & McGowan, C. (2014). What matters in business incubation? A literature review and a suggestion for situated theorizing. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 21(4), 602-622.

Learning outcomes in entrepreneurship education in higher education institutions

Maisa Kantanen, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu (Xamk) & Turun yliopisto

Abstract

Entrepreneurship education (EE) is a growing part of higher education studies. Different EE practices produce learning outcomes. I examine what kind of learning outcomes are pursued in EE practices in higher education institutions (HEI), how these different learning outcomes are achieved and how this is showed up in scientific articles of entrepreneurship education.

My method is to do a literature review and search for scientific articles about learning outcomes of entrepreneurship education in higher education institutions and analyze the selected articles. By learning outcomes, I mean things what learners can do or what do they know at the end of the practice - which might be a different thing that what teachers intended to teach.

I will find out what kind of learning outcomes of EE are presented in scientific entrepreneurship education articles. I use the teaching model framework of Fayolle & Gailly helping my analysis of research articles. The literature review contributes to understanding the current learning outcomes of EE. The findings of this study can be useful at practical level when planning and evaluating different EE practices in HEI.

Keywords: entrepreneurship education, learning outcomes, higher education

Introduction

Despite the importance of entrepreneurship and its growing emphasis on higher education institutions (HEI), the learning outcomes (LO) of entrepreneurship education (EE) remain ambiguous, which causes challenges. The goal of this literature review is to find out what kind of LO of EE are presented in scientific entrepreneurship education articles. Data was collected from Scopus and finally it consists of 32 articles published between 2012 and 2023. The literature review contributes to understanding the current research of LO of EE.

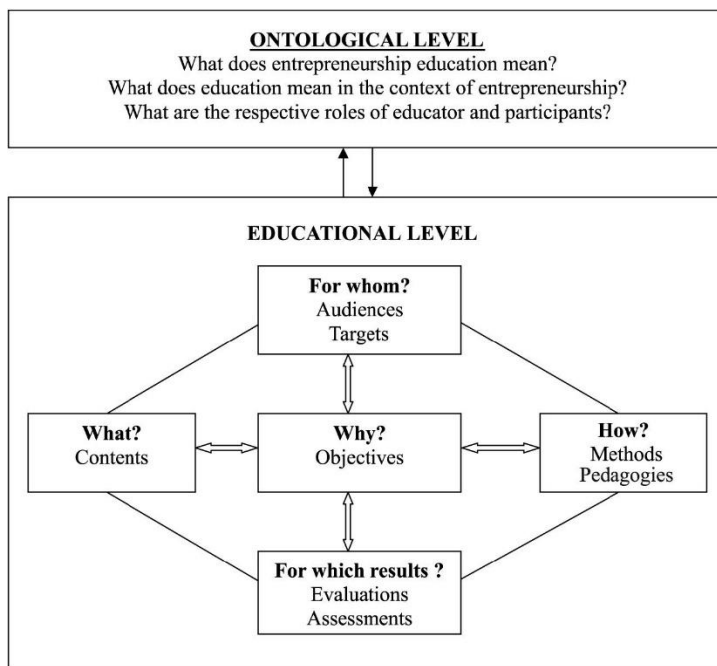
In this article, I will first introduce the theoretical framework, focusing on key concepts of learning outcomes and entrepreneurship education, along with some examples of previous relevant research in the field. Then, we move to the methodological section, where I explain the basic principles of this literature review and detail how the analysis was conducted. Following that, we will delve into the results, noting that the field of learning outcomes in entrepreneurship education is still relatively immature. This is not surprising, considering that most research articles are no more than 5 years old. Nonetheless, it is still possible to notice that the teaching approach significantly impacts the LO of EE, and the characteristics of the target group also play a role. Finally, you will find the conclusion and discussion of these results.

Theoretical framework

Learning outcomes (LO) can be defined in various ways. They may either express what students are expected to achieve in their learning (Kennedy et al. 2007) or describe what learners can do, know or feel at the conclusion of EE practice, which actually might be a different thing than what teachers intended to teach (Allan 1996). Biggs (2003) underlines that the components in the teaching system, including the used teaching methods and the assessment, must be aligned to the learning activities assumed in the intended outcomes. Hadjianastasis (2017) found out in his study of HEI teachers in UK, that this is not the case and that by learning outcomes teachers of HEI mostly meant a syllabus.

Entrepreneurship education (EE) has gained increasing importance in higher education institutions (HEI). This significance arises not only from its possible role in the venture creation process but also from the recognition of its value in fostering a broader range of entrepreneurial skills. The broad view of EE concentrates on education that equips students with entrepreneurial competencies applicable beyond business contexts, fostering a general entrepreneurial mindset. (Lackéus 2015.) These competencies are also beneficial for the employability of students (for example Cascavilla et al. 2022). Blenker et al. (2011) described four different paradigms of EE: educating student to create new ventures; educating student to transform ideas and knowledge into initiatives that will create economic growth; facilitating entrepreneurial energy for social change and facilitating an entrepreneurial mindset in everyday practice.

Fayolle and Gailly (2008) have created a teaching model framework (see picture 1) for EE as a theory to deeply reflect the practices of EE to see what we can expect to achieve with them. In their teaching model framework, they point out that EE programs should be based on a clear definition of EE and they should answer five specific questions: Why (objectives, goals), For whom (targets, audiences), For which results (evaluations, assessments), What (contents, theories) and How (methods, pedagogies). The learning outcomes of EE are strongly dependant about the framework of EE. Learning outcomes are different when EE is seen broadly than when it is fixed with venture creation or entrepreneurship as business because both the objectives and goals are different as well as pedagogy and content.



Picture 1: Teaching model framework for entrepreneurship education (Fayolle & Gailly 2008).

Learning of entrepreneurship education is traditionally divided into three forms, the so-called "about", "for" and "through" models. There are differences in the priorities, methods, content, and requirements of these different forms of education. Learning about entrepreneurship mostly refers to the knowledge increase about entrepreneurship at theoretical level and the basic assumption about the phenomenon. (Gibb 2005; Lackéus 2015; Kakouris & Liargovas 2021.) Lackéus (2015) sees that this is typical learning model in higher education. Learning for entrepreneurship refers to cognitive entrepreneurial skills how to start-up your own business or how to behave entrepreneurially. Learning through entrepreneurship happens when students go through an actual entrepreneurial learning process, and it refers to attitudes. (Lackéus 2015.) Learning through entrepreneurship has been found to facilitate the development of entrepreneurial identity (Donnellon et al. 2014). Some HEIs pursue learning through entrepreneurship when students run their own real enterprises, which are supported by educators and coaches (Decker-Lange et al. 2022).

Nabi et al. (2017) made a significant systematic literature review of the impact of entrepreneurship in higher education and searched for the outcomes of EE. They used a teaching model framework to analyze the different outcomes and created seven different types of outcomes: attitudes and emotions, skills and knowledge, feasibility, intention, business start-up, performance, and socio-economic impact and other, which included for example satisfaction and attitudes towards the EE programme.

Wong & Chang (2022a) in their systematic literature review classified the learning outcomes of EE programs to three different groups: learning outcomes a) affecting the institution, b) affecting the person and c) affecting the society. Decker-Lange et al. (2022) argue that even though universities have made quite significant investments in entrepreneurship programs, "the scope, relevance and usefulness of entrepreneurship education are still questioned". As Jones and Iredale addressed already in 2010, a

fundamental question still is how we can measure the value of EE when EE is seen broadly. What can students gain from entrepreneurship education practices in higher education institutions? Therefore, I am examining the learning outcomes of entrepreneurship education expressed in scientific articles.

Methodology

With this literature review I'm answering to the research questions: What kind of learning outcomes are pursued in entrepreneurship education (EE) practices in higher education institutions (HEI) concerning students and how these are expressed in scientific articles? Literature review is usually used to draw conclusions about big questions, principals, or issues and to explain how existing studies fit together (Siddaway et al. 2019). My literature view has had impacts from the systematic literature review, but doesn't fit all its qualifications, and that is why it should not be evaluated as such. Despite of that I am trying to open my systematic search process to ensure that it is approachable to readers and its results are easy to follow and evaluate.

The literature search was conducted in summer 2023. Data was collected from the results of keyword searches in the Scopus. I only included articles. Other publications such as books and conference papers were excluded. Only papers written in English were considered. An initial search was conducted in the Scopus database with the following search words: "entrepre* education" AND "higher education" OR universit* AND "learning outcome*". The first search resulted more than 1 200 articles. Because of the big amount, further refinement was applied to the search and only articles which had these searched terms in title, abstract or keywords were included. This resulted 57 articles.

Only one article was published prior to 2012, dating back to 1988. After reviewing the article's abstract, I excluded it as it did not meet the other inclusion criteria. Clearly, this subject is relatively new within its research field. To better comprehend how the learning outcomes of EE in HEI are articulated in scientific articles, I utilized the Finnish Publication Forum classification (JUFO) to select journals with ratings. At this stage, I had to exclude 13 articles.

Next all the remained 43 articles were read and examined based on my inclusion criteria. First criteria were that only empirical articles were included. The second criteria were that I included only the articles where students were examined as informants or participants. This was because I wanted to concentrate to the learning outcomes of higher education students and how their perceptions are expressed in scientific journals. After all these exclusions, there were 32 articles subjected to analysis (see table 1).

From these 32 empirical articles, 9 used qualitative methods and 4 used mixed methods, meaning both qualitative and quantitative methods. Clearly most articles - total 19 - used quantitative approach where different surveys or questionnaires were the most used research method. These articles were published in 20 different journals. Only few journals had more than one article - the leading source being Education + Training (9 articles) and the others were Industry and Higher Education (3), Administrative Sciences (2) and International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research (2).

In most articles the data was collected from Europe – total 22 articles - where Nordic countries were especially well presented with 9 articles. There were only two studies which gathered data from Africa, one study from USA and five studies from Asia. Additionally, one study had data from multiple countries and one article didn't reveal its origin of data. As also mentioned previously all included articles were quite recent – only one article was from the year 2012 and though older than 10 years. Most articles were under 5 years old so we might assume that this research subject of learning outcomes of EE will still increase in the future.

Table 1: The list of analyzed articles.

The analyzed articles after the exclusion process:
Abaho, Olomi & Urassa 2015
Bosman, Kotla, Cuesta, Duhan & Oladepo 2023
Cascaville, Hahn & Minola 2022
Eager, Lehman & Scollard 2020
Ellborg 2023
Hahn, Minola, Van Gils & Huybrechts 2017
Huszák & Oborni 2022
Ilonen & Heinonen 2018
Ilonen, Heinonen & Stenholm 2018
Kozlinska, Mets & Rõigas 2020
Lambert & Rennie 2021
Lee 2022
Lyons, Fox & Stephens 2023
Mason & Arshed 2013
Memon, Soomro & Shah 2019
Mets, Kozlinska & Raudsaar 2017
Morselli 2018
Mozahem & Adlouni 2021
Pettersen, Åmo, van der Lingen, Voldsund & Bragelien 2019
Rae & Woodier-Harris 2012
Rahman, Hasibuan, Syah, Sagala & Prayogo 2022
Ramsgaard & Ostergaard 2018
Ripollés & Blesa 2023
Rose, Leisyte, Haertel & Terkowsky 2018
Schultz 2022
Situmorang, Kustandi, Maudiarti, Widyaningrum & Ariani 2022
Støren 2014
Warhuus, Tenggaard, Robinson & Erno 2017
Warhuus, Günzel-Jensen, Robinson & Neergaard 2021
Wong & Chan 2022b
Yang, Zhang & Lin 2022
Zhang 2023

Results

In this literature review, I examine what kind of learning outcomes the research articles perceived and how these different learning outcomes interact with the other factors during the EE practice – for example methodological or pedagogical implications or participant factors. These 32 examined articles covered a wide range of educational actions from which they collected data. These activities included programs, courses, part of courses, several courses, or extracurricular activities in which these learning outcomes were developed. In my study, I use the term EE practice when referring to these various educational activities. Here, practice is defined as the enactment of the kinds of activities and interactions that constitute entrepreneurship (Neck & Corbett 2018).

After reviewing these articles, it becomes evident that the definition of “learning outcome” is broad and used with different meanings. In some articles, it is almost used interchangeably with “learning objective” (e.g., Lambert & Rennie 2021 or Lee 2022) while others consider it to be the students’ actual learning outcome from the investigated EE practice (e.g., Ilonen & Heinonen 2018). This implies that the LO can differ from what the teacher initially expected. In many cases, learning outcomes are further clarified with descriptions like “intended learning outcomes” (e.g., Rose et al. 2018), “expected learning outcomes (e.g., Abaho et al 2015) or “entrepreneurial learning outcomes” (Hahn et al. 2017). Different EE practices yield different learning outcomes, intended or unintended. For example, Morselli (2018) highlighted an unintended yet desirable LO in his study: the generation of positive attitude towards entrepreneurship.

The teaching model framework (see picture 1) of Fayolle & Gailly (2008) begins with the ontological level, as does this analysis. First, it is essential to understand that these various scientific articles do not define entrepreneurship education in the same way, and there are certainly differences in what EE means to these authors. The underlying assumptions are often not disclosed in articles, making it more challenging to analyze the subject. All the questions in teaching model framework are in closely interconnected and mutually influence each other. However, for the sake of clarity, I will present the analysis under these subtitles.

Why?

Fayolle and Gailly (2008) place the question “why” in the center of the teaching model framework, and thus, it serves as the starting point for this analysis. As described in the previous chapter, the paradigm of EE has various dimensions, and not all EE practices are oriented towards venture creation. The “why” question can also be directing towards students’ intrapreneurial activities, desired social change, or the cultivation of an entrepreneurial mindset in everyday practice.

There were few articles where the increased entrepreneurial intention was the desired outcome or one of them. In most cases, venture creation doesn’t occur right away after the EE practice. For example, Støren (2014) emphasizes that the proportion of entrepreneurship graduates (meaning students who had some entrepreneurship education during their study period) who actually become self-employed is very low, and there is no difference compared to students who have not participated in EE practices. Despite this,

many other LO can occur. Støren herself found that entrepreneurship graduates are more interested in setting up their own company in the future (Støren 2014). Ilonen et al. (2018) point out, that “even if no new business venture is launched, entrepreneurship education can still generate learning outcomes that improve students understanding of entrepreneurship as well as understanding of themselves as entrepreneurs” (Ilonen et al. 2018, 59).

In some EE practices, the purpose was clearly different from new venture creation, and this was also explicitly stated in the articles. Rae & Wooder-Harris (2012) mentioned that their EE studied programme was not a business start-up course, but developmental education programme. Pettersen et al. (2019) described that their aim was to enhance students’ creativity and expand their engineering knowledge. In their EE practice, Ramsgaard & Ostergaard (2018) evaluated the learning outcomes in intrapreneurship, as an internship course was designed to emphasize EE elements. Rahman et al. (2022) also studied intrapreneurship as the outcome of EE among business students.

What?

“What” question is also very important defining the content of the EE practice, which should be guided by the course objectives. There was also a significant variety in what was taught in the EE practice. In many articles, the studies didn’t focus on just one course, for example Abaho et al. (2015) studied multiple courses in different universities in Uganda, Støren (2014) in Norway and Mozahem (2021) in Lebanon. On the other hand, some papers examined only one practice, and in these cases the authors were clearly able to emphasize the most important content, such as creativity (Pettersen et al. 2019) or the team formation process (Warhuus et al. 2017).

The extent of different EE practices also underwent significant variations, and in many cases, it was not disclosed in the paper. Some articles considered this question to be important, and the scale of the practice or the total amount of practices was meaningful. Hahn et al. (2017) found that students learn from additional exposure to EE practices until a certain level is reached. After reaching that point, the educational benefits start to decrease. This U-shaped curve was moderated by three factors: previous founding experience, practical-oriented pedagogy and entrepreneurial activity in a country. (Hahn et al. 2017.) In Norway, Støren (2014) measured that when the total amount of studies is at least 20 credit points, students are more likely to express their future plans to start their own business. If entrepreneurship courses were rather short, as in most cases, the benefits were less pronounced. (Støren 2014.)

The tripartite models of learning (Bloom 1956 and Kyrö et al. 2011) were used in two studies concerning the LOs of EE. Mets et al. (2017) and Kozlinska et al. (2020) measured the learning outcomes of EE using a tripartite framework, which includes cognitive, affective and skill-based learning outcomes. They discovered that all these different learning outcomes are significantly intercorrelated. However, they were not yet able to determine whether practices should begin with affective or cognitive components. (Kozlinska et al. 2020.) On the other hand, Ilonen & Heinonen (2018) emphasized that cognitive LO provide

the foundation for achieving affective LO – and that it's easier to reflect on your own relationship with the learning subject when you know what it is all about.

To whom?

The next question in the teaching model framework to consider is “to whom”, referring to the audiences and target groups. Even though I am focusing solely on articles studying university students, the audience is not homogeneous. This viewpoint was taken into consideration in many articles. There was only one study where multiple countries were examined, in which Hahn et al. (2017) revealed the U-shape learning curve of EE. This point varies in different countries, and they argued that in nations where opportunity-driven entrepreneurship was more common, the LO start to decline after fewer practices than in countries with more necessity-driven entrepreneurship. Memon et al. (2019) found that in a developing country, entrepreneurial knowledge has a positive effect on students' entrepreneurial self-efficacy (ESE). Additionally, Mozahem & Adlouni (2021) discovered that the ESE of students who have taken the entrepreneurship course is higher than that of students who have not yet taken the course.

In these studies, both business students and non-business students were examined, but only one article conducted any kind of contrasting. Hahn et al. (2017) found a lower level of entrepreneurial learning outcomes in natural and social sciences compared to business and economics students and pointed out that implementing additional EE initiatives may be particularly urgent for technical and humanistic faculties. In these faculties, EE practices may represent the only opportunity for students to acquire entrepreneurial knowledge. (Hahn et al. 2017.)

University students also differ, and some of them have previous experience in entrepreneurship or their learning patterns vary. Some students are more interested in working as entrepreneurs than others, and this evidently has a significant influence on their learning outcomes. For example, Mets et al. (2017) pointed out that the outcomes of EE are perceived to be stronger by the group of students who have a positive prior attitude towards becoming an entrepreneur, indicating that the students' earlier orientation influences their perceived outcomes. The same can be observed when considering whether students took the class voluntarily or if it was mandatory to them. Ripollés & Blesa (2023) found that it was especially voluntary EE that generates LO in terms of students' entrepreneurial actions. It can be assumed that students who take voluntary EE courses are more interested in entrepreneurship. Students with deeper learning orientations perceive voluntary EE interventions to be more aligned with the way they prefer to learn, resulting in increased learning outcomes. (Ripollés & Blesa 2023.)

Family background was also considered in some articles. Mets et al. (2017) found that the difference in their study was not statistically significant. On the other hand, Hahn et al. (2017) found that if the parents of student were entrepreneurs, the student had more positive perceptions of her entrepreneurial learning outcomes. Age and gender were also mentioned in few studies, as Hahn et al. (2017) commented that younger students are more predisposed to EE, as well as male students.

For which results

The question of “for which results” is not extensively discussed here because the entire article addresses that aspect. I only like to emphasize that the evaluation and assessment of the results of these EE practices have also taken many forms. Some articles didn’t directly evaluate the LO of EE, and in some others, the assessment methods have probably been more diverse than explained. The studies used methods such as learning diaries (e.g., Ilonen & Heinonen 2018), electronic questionnaires (e.g., Yang et al. 2022), interviews (e.g., Warhuus et al. 2017) or team reflections (e.g., Rose et al. 2018).

How

The question of “how” - the pedagogy and methods of EE practices - receives the most attention in these examined studies. Cascavilla et al. (2022) studied how different teaching models - Supply, Supply-Demand, Demand, Demand-Competence and Competence - influence learning outcomes. They concluded that the way entrepreneurship is taught does indeed matter with concerning the impact of EE. Supply-Demand, Demand and Demand-Competence models are associated with better entrepreneurial LO than those based on the Supply-model. They also found that practice-oriented studies have a greater effect on entrepreneurial intentions. (Cascavilla et al. 2022.) This was also highlighted previously by Hahn et al. (2017) when they pointed out that the EE teaching process needs to include practical experience, either through prior entrepreneurial efforts or practical-oriented EE activities. They argue that to realize entrepreneurial knowledge’s “full potential, EE needs to be complemented with the practical experience, acquired by students either during prior entrepreneurial efforts or through practical-oriented EE activities” (Hahn et al. 2017, 966).

Schultz (2022) also studied two different types of EE courses: a Business Plan course (supply-demand model) and a Lean Startup Camp (Competence model). The study found that students gain significantly different learning outcomes depending on the course type. The Business Plan course increased the interest in general entrepreneurial activity among students with initially low entrepreneurial intention. On the other hand, the Lean Startup Camp attracted students who were already highly motivated and proved effective in fostering their startup projects. (Schultz, 2022.) This illustrates the strong interconnection among these different questions and highlights how the question “for whom” has a significant influence on methodology, as well as the “why” question.

In the previous chapter, I explained the “about”, “for” and “through” models of teaching entrepreneurship, which have also been combined with the supply, demand, and competence models. In this combination, the supply model corresponds to the “about” model, the supply-demand, demand, and demand-competence models align with the “for” model, and the competence model corresponds with “through” model. The teacher-centered “about” and “for” models seem to be the dominant types in higher education institutions. “Through” type courses should be group-based and action-oriented. (Støren 2014; Morselli 2018.)

The “about”(or supply) model has received some criticism because the teaching of EE needs to have a more practical orientation, as seen in “for” type courses where teaching should be done through

experiential learning (Mason & Arshed 2013). Despite this, Morselli (2018) confirms that teaching “about” entrepreneurship is important at the entry level and, therefore, necessary in higher education institution. It can also be combined with “through” approach. Even though many articles embrace the practical-oriented EE activities as the best method to achieve the best LO (e.g., Hahn et al. 2017), Warhuus et al. (2017) concluded that action-based type courses may not be for everyone. Støren (2014) found that the LO in terms of generic entrepreneurial or innovative skills were higher in education “through” entrepreneurship, but overall that the best LO is achieved when all these different approaches are used together.

Conclusions and discussion

In this literature review, I have explored a wide range of topics related to learning outcomes of entrepreneurship education. These insights are distilled from the examination of 32 scholarly articles, each contributing to a deeper understanding of the complex landscape of entrepreneurship education. The concept of “learning outcomes” itself is multifarious, with different articles employing it in diverse ways. Some use it almost interchangeably with “learning objectives,” while others interpret it as the actual learning results stemming from EE practices. This diversity highlights the fluidity of the term and suggests that learning outcomes can sometimes diverge from what educators initially expect.

The teaching model framework, as proposed by Fayolle & Gailly (2008), serves as our analytical guide, commencing with the fundamental “why” question. This question explores the overarching purposes of EE, whether it is to nurture entrepreneurship, cultivate intrapreneurial skills, stimulate social change, or foster an entrepreneurial mindset. The quest for increased entrepreneurial intention stands out as one of the desired learning outcomes in several articles. It's worth noting that not all EE practices immediately lead to venture creation, and many other valuable learning outcomes can emerge. For example, students may develop a heightened interest in entrepreneurship, gain a deeper understanding of entrepreneurship concepts, or even develop self-awareness regarding their entrepreneurial potential. Furthermore, certain EE practices have explicit goals beyond venture creation. These practices may focus on developmental education, creativity enhancement, or intrapreneurship, opening up diverse avenues for learning.

The “what” question examines the content of EE practices, which should align with course objectives. The variation in content taught within EE practices is considerable, reflecting the wide range of approaches. Some articles explore multiple courses in different universities, while others concentrate on only one course’s specific aspects, such as creativity or team formation. The extent of EE practices also varies significantly, with some articles emphasizing the importance of practice duration. It becomes evident that students benefit from additional exposure to EE practices up to a certain point, beyond which the educational returns begin to diminish. This saturation point depends on factors like students' prior entrepreneurial experience, pedagogy orientation, and the entrepreneurial environment within the country.

"To whom" explores the diverse audiences and target groups within EE. While the focus here is on university students, the heterogeneity among students is evident. Factors like prior entrepreneurial inclination, voluntary or mandatory course enrollment, family background, age, and gender influence students' perceptions and outcomes in EE practices. The question of "for which results" touches upon the evaluation and assessment methods used in EE practices. Articles employ various tools and methodologies, including learning diaries, electronic questionnaires, interviews, and team reflections, to evaluate learning outcomes comprehensively.

Finally, the "how" question regarding the pedagogy and methods of EE practices is central to many examined studies. These studies explore different teaching models and conclude that the manner in which entrepreneurship is taught significantly impacts learning outcomes. Practical-oriented studies and experiential learning tend to yield more favorable results, emphasizing the importance of combining theory with hands-on experience.

In conclusion, this literature review has provided a comprehensive overview of the multifaceted world of entrepreneurship education. These findings underscore the importance of a holistic and practical-oriented approach to entrepreneurship education, one that recognizes the diverse needs and aspirations of students. Evidently, the most favorable learning outcomes emerge when multiple approaches are thoughtfully integrated into EE practices. However, there is still much to uncover about the learning outcomes of entrepreneurship education, necessitating further research in this area.

References

- Abaho, E., Olomi, D. R., & Urassa, G. C. (2015). *Students' entrepreneurial self-efficacy: Does the teaching method matter? Education and Training, 57*(8–9), 908–923.
- Allan, J. (1996). Learning Outcomes in Higher Education. *Studies in Higher Education 21*(1), 93–108.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. Referenced 7th August 2023.
www.researchgate.net/profile/John_Biggs3/publication/241251310_Aligning_teaching_and_assessing_to_course_objectives/links/5406ffe80cf23d9765a82d5a.pdf
- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H. & Thrane, C. (2011). The questions we care about: Paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry & Higher Education, 26*(6), 417–427.
- Bloom, B.S.(1956). Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain. New York: McKay.
- Bosman, L., Kotla, B., Cuesta, C., Duhan, N., & Oladepo, T. (2023). The role of information literacy in promoting "discovery" to cultivate the entrepreneurial mindset. *Journal of International Education in Business, 16*(1), 56–69.
- Cascavilla, I., Hahn, D. & Minola, T. (2022). How you teach matters! An exploratory study on the relationship between teaching models and learning outcomes in entrepreneurship education. *Administrative Sciences 12*, 1–22.
- Decker-Lange, C., Lange, K., Dhaliwal, S. & Walmsley, A. (2022). Exploring Entrepreneurship Education Effectiveness at British Universities – An Application of the World Café Method. *Entrepreneurship Education and Pedagogy 5*(1), 113–136.
- Donnellon, A., Ollila, S. & Williams Middleton, K. (2014). Constructing entrepreneurial identity in entrepreneurship education. *The International Journal of Management Education 12*, 490–499.
- Eager, B. E., Lehman, K., & Scollard, J. M. (2020). Introducing the Tri-layered Student Online Experience Framework: Moving from file repository to narrative journey. *Journal of Applied Learning and Teaching, 3*, 62–68
- Ellborg, K. (2023). In the Eye of the Beholder: Visualising Students' Implicit Entrepreneurship Theories. *Entrepreneurship Education and Pedagogy, 6*(3), 458–480.

- Fayolle, A. & Gailly, B. (2008). From craft to science. Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training* 32(7), 569-593.
- Gibb, A. (2005). The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice. In P. Kyrö & C. Carrier. (eds.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in cross-Cultural University Context*. Hämeenlinna: University of Tampere, research Center for Vocational and Professional education. 44-62.
- Hadjianastasis, M. (2017). Learning outcomes in higher education: assumptions, positions and the views of early career staff in the UK system. *Studies in Higher Education* 42(12), 2250-2266.
- Hahn, D., Minola, T., Van Gils, A., & Huybrechts, J. (2017). Entrepreneurial education and learning at universities: Exploring multilevel contingencies. *Entrepreneurship and Regional Development*, 29(9–10), 945–974.
- Huszák, L., & Oborni, K. (2022). Entrepreneurship Mentoring for Women at Universities. *Informacios Tarsadalom*, 22(4), 31–48.
- Ilonen, S. & Heinonen, J. (2018). Understanding affective learning outcomes in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education* 32(6), 391-404.
- Ilonen, S., Heinonen, J., & Stenholm, P. (2018). Identifying and understanding entrepreneurial decision-making logics in entrepreneurship education. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 24(1), 59-80.
- Jones, B. & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training* 52(1), 7–19.
- Kakouris, A. & Liargovas, P. (2021). On the About/For/Through Framework of Entrepreneurship Education: A Critical Analysis. *Entrepreneurship Education and Pedagogy* 4 (3), 396-421.
- Kennedy, D., Hyland, Á. & Ryan, N. (2007). Writing and using learning outcomes: A practical guide. Referenced 7th August 2023. <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2015/06/A-Learning-Outcomes-Book-D-Kennedy.pdf>
- Kozlinska, I., Mets, T., & Rõigas, K. (2020). Measuring learning outcomes of entrepreneurship education using structural equation modeling. *Administrative Sciences* 10(3), 1-17.
- Kyrö, P., Seikkula-Leino, J. & Mylläri, J. (2011). Metaprocesses of entrepreneurial and enterprising learning: the dialogue between cognitive, conative and affective constructs. In O.J. Borch, A. Fayolle,

P. Kyrö & E. Ljunggren (eds.) *Entrepreneurship research in Europe – Evolving Concepts and Processes*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education. What, why, when, how*. Entrepreneurship360 Background paper. LEED (Local Economic and Employment Development) Division of the OECD.

Lambert, C. G., & Rennie, A. E. W. (2021). Experiences from COVID-19 and emergency remote teaching for entrepreneurship education in engineering programmes. *Education Sciences*, 11(6), 1-16.

Lee, K. C. S. (2022). Teaching Entrepreneurship Education (EE) Online During Covid-19 Pandemic: Lessons learned from a Participatory Action Research (PAR) in a Malaysian Public University. *SAGE Open*, 12(1), 1-13.

Lyons, R. M., Fox, G., & Stephens, S. (2023). Gamification to enhance engagement and higher order learning in entrepreneurial education. *Education and Training*, 416-432.

Mason, C., & Arshed, N. (2013). Teaching Entrepreneurship to University Students through Experiential Learning: A Case Study. *Industry and Higher Education*, 27(6), 449-463.

Memon, M., Soomro, B. A., & Shah, N. (2019). Enablers of entrepreneurial self-efficacy in a developing country. *Education and Training*, 61(6), 684-699.

Mets, T., Kozlinska, I., & Raudsaar, M. (2017). Patterns in entrepreneurial competences as the perceived learning outcomes of entrepreneurship education: *The case of Estonian HEIs*. *Industry and Higher Education*, 31(1), 23-33.

Morselli, D. (2018). Teaching a sense of initiative and entrepreneurship with constructive alignment in tertiary non-business contexts. *Education and Training*, 60(2), 122-138.

Mozahem, N. A., & Adlouni, R. O. (2021). Using Entrepreneurial Self-Efficacy as an Indirect Measure of Entrepreneurial Education. *International Journal of Management Education*, 19(1), 1-10.

Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N. & Walmsley, A. (2017). The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning & Education* 16(2), 277-299.

Neck, H.M. & Corbett, A.C. (2018). The Scholarship of Teaching and Learning Entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy* 1(1), 8-41.

- Rae, D., & Woodier-Harris, N. (2012). International entrepreneurship education: Postgraduate business student experiences of entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8–9), 639–656.
- Rahman, H., Hasibuan, A. F., Syah, D. H., Sagala, G. H., & Prayogo, R. R. (2022). Intrapreneurship: As the outcome of entrepreneurship education among business students. *Cogent Education*, 9(1), 1–20.
- Ramsgaard, M. B., & Østergaard, S. J. (2018). An entrepreneurial learning approach to assessment of internships. *Education and Training*, 60(7–8), 909–922.
- Ripollés, M., & Blesa, A. (2023). Moderators of the effect of entrepreneurship education on entrepreneurial action. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 29(7), 3–25.
- Rose, A.-L., Leisyte, L., Haertel, T., & Terkowsky, C. (2019). Emotions and the liminal space in entrepreneurship education. *European Journal of Engineering Education*, 44(4), 602–615.
- Schultz, C. (2022). A Balanced Strategy for Entrepreneurship Education: Engaging Students by Using Multiple Course Modes in a Business Curriculum. *Journal of Management Education*, 46(2), 313–344.
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide to conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70.
- Situmorang, R., Kustandi, C., Maudiarti, S., Widyaningrum, R., & Ariani, D. (2021). Entrepreneurship Education Through Mobile Augmented Reality for Introducing SMEs in Higher Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(3), 17–29.
- Støren, L. A. (2014). Entrepreneurship in higher education: Impacts on graduates' entrepreneurial intentions, activity and learning outcome. *Education and Training*, 56, 795–813.
- Warhuus, J. P., Günzel-Jensen, F., Robinson, S., & Neergaard, H. (2021). Teaming up in entrepreneurship education: Does the team formation mode matter? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 27(8), 1913–1935.
- Warhuus, J. P., Tanggaard, L., Robinson, S., & Ernø, S. M. (2017). From I to We: Collaboration in entrepreneurship education and learning? *Education and Training*, 59(3), 234–246.
- Wong, H. Y. H., & Chan, C. K. Y. (2022a). A systematic review on the learning outcomes in entrepreneurship education within higher education settings. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1213–1230.

- Wong, H.Y.H., & K. Y. Chan, C. (2022b). Assessing engineering students' perspectives of entrepreneurship education within higher education: A comparative study in Hong Kong. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1-13.
- Yang, Q., Zhang, Y., & Lin, Y. (2022). Study on the Influence Mechanism of Virtual Simulation Game Learning Experience on Student Engagement and Entrepreneurial Skill Development. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Zhang, W. (2023). Virtual Reality-assisted User Interface with Hypertext system for Innovative and Entrepreneurship Education. *Computer-Aided Design and Applications*, 20(S9), 1-22.

Mentorointi osana yrittäjyyskasvatusta; mentorin ja aktorin odotukset prosessista

Hannu Kari, Centria AMK

Janette Korpi, Centria AMK

Tiivistelmä

Mentorin ja aktorin odotukset mentorointiprosessista ovat tarkastelun kohteena Keski-Pohjanmaalla toteutetun Let's Learn Work -hankkeen mentorointipareilta kerättyjen vapaamuotoisten palautteiden kautta. Havaittiin, että ainakin tässä ryhmässä mentorien ja aktorien skeema mentoroinnin kulusta poikkeaa toisistaan. Mentorit kaipaavat prosessin tavoitteiden ja kulun määrittämistä etukäteen aktorien luottaessa mentorin kykyyn ohjata prosessia suotuisaan suuntaan ilman tarkempaa ennakkosuunnittelua.

Aktorin ohjeistaminen omien tavoitteidensa selkiyttämiseen ennen prosessin alkua ja tavoitteiden viestimiseen mentorille nähdään ratkaisuna, joka voi parantaa mentoroinnista saatavaa hyötyä ja tyytyväisyyttä sekä mentorin että aktorin näkökulmasta

Avainsanat: mentorointi, mentori, aktori, skeema

Johdanto ja tavoite

Mentorointia ja siihen verrattava toimintaa on harrastettu satojen vuosien ajan, tavoitteena on välittää hiljaista tietoa seuraaville sukupolville (Kupias & Salo, 2014). Juusela, Lillia & Rinne (2000) pitävät mentorointia eräänä vanhimmistä menetelmistä kehittymiseen, johon liittyy sosiaalinen tiedon ja taitojen jakamisen ulottuvuus. Termi mentorointi sekä sen perusajatus tulevat kreikkalaisesta mytologiasta, jossa Mentor auttaa Thelemakhosta, Osyseeuksen poikaa, valmistautumaan tehtäväänsä. (Juusela ym. 2000.)

Mentorointi on muuttunut ja kehittynyt ajan kuluessa vastaamaan työelämän muuttuviin tarpeisiin ja vaatimuksiin. Painopiste on siirtynyt aktorilähtöiseksi, jolloin myös mentorin lisäksi myös aktori nähdään tavoitteellisena ja aktiivisena toimijana työskentelemässä osaamisensa kehittämisessä. (Kupias & Salo, 2014.)

Darwinin (2015) mukaan aktori voi saada mentorilta apua esimerkiksi uraan tai opintoihin liittyvissä kysymyksissä sekä myös itsetunnon kehittämiseen tai muihin henkisiin ominaisuuksiin liittyvissä asioissa. Mentoroinnin tavoitteena on aktorin asiantuntemuksen ja osaamisen parantaminen mentorointisuhteen avulla.

Mentorin ja aktorin odotusten eroavaisuuksien tarkasteluun käytettiin mentorien ja aktorien mentorointiprosessin jälkeen antamaa vapaamuotoista palautetta.

Let's Learn Work -projekti ja aineisto

Keski-Pohjanmaalla erilaisissa 2. ja 3. asteen oppilaitoksissa toteutetussa Let's Learn Work (LLW) -hankkeessa eri koulutusorganisaatioiden opiskelijoita sekä vastavalmistuneita ilman työ- tai opiskelupaikkaa jääneitä nuoria on pilotoinnin tuloksena suorittanut työelämäpassin, joka on todiste opituista taidoista ja josta on hyötyä sekä opintopolun rakentamisessa että työpaikan saavuttamisessa. Tavoitteena oli myös tarjota perusopetuksen ulkopuolella järjestettävää, syvempää työelämä- ja yrittäjyysosaamista sekä paikallisen elinkeinoelämän tuntemusta. Mukana oli mentoreina myös yrittäjiä, sekä aktoreina yrittäjyyttä mahdollisena tulevaisuuden urana pitäviä nuoria.

Mentorointi tapahtui keväällä 2023 ja mukana oli yhteensä kuusi mentoria ja seitsemän aktoria. Yhdellä mentorilla oli ohjattavana kaksi aktoria. Avoimet palautteet kerättiin välittömästi mentorointiprosessin päätyttyä.

Osana mentorointiprosessia kerättiin palautetta sekä siihen osallistuneilta mentoreilta että aktoreilta ja havaittiin, että heidän odotuksensa mentoroinnista poikkeavat toisistaan. Pääsääntöisesti kaikki osallistujat olivat erittäin tyytyväisiä mentorointiin, mutta vastauksissa esiin nouseva ero odotuksissa on tutkimuksen motivaationa. Tutkimuksen avulla ja halutaan saada lisätieto siitä, mistä ero johtuu ja kuinka odotukset voidaan saada vastaamaan enemmän toisiaan. Lisäksi mielenkiintoinen kysymys on, voiko odotusten eroilla olla vaikutusta mentoroinnin onnistumiseen.

Tutkimus toteutettiin käyttämällä hyväksi kerättyjä aineistoja. Näkökulmana on sosiaalinen konstruktivismi ja aineistoa tarkastellaan skeemateorian kautta.

Mentorit ja aktorit olivat mentoroinnin jälkeen kerätyn vapaamuotoisen palautteen mukaan tyytyväisiä ja molemmat ryhmät näkivät mentorointiprosessin pääosin samankaltaisena. Mentorit mainitsivat kuitenkin useaan kertaan tavoitteet ja toiveet mentorointiprosessiin, joita aktoreilla ei yleensä ollut prosessin alkuvaiheessa. Aktoreista vain yksi mainitsi tarpeen strukturoidummalle ensimmäiselle tapaamiselle, joka voidaan tulkita toiveeksi tavoitteiden asettamiselle.

Esimerkiksi Geiger-DuMond & Boyle (1995), Ghouse & Church-Duran (2008) ja Truluck (2007) kertovat mentorointisuunnitelman hyödyistä. LLW-hankkeessa on ollut käytössä tehtäväkirja, joka on suunnattu ensisijaisesti aktorille, vaikka se sisältää muun muassa perusrungon ja ohjeistuksen prosessiin kuuluviin mentorin ja aktorin välisiin yksittäisiin tapaamisiin.

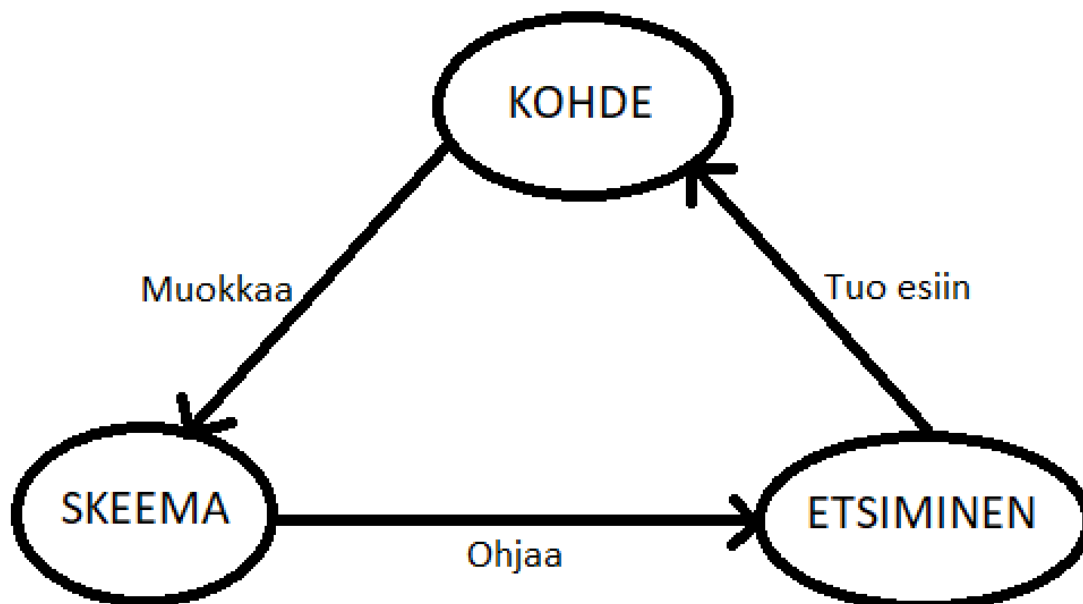
Aktorille suunnattu ohjeistus viestittiin myös mentorille, mutta tarkkaa runkoa tai ohjeistusta ei mentorille annettu, vaan paremminkin luotettiin mentorin asiantuntemukseen ja kykyyn ohjata prosessia.

Teoreettinen viitekehys

Mentorointiskeeman käsitteen avulla voidaan kuvata kognitiivisia karttoja, jotka ohjaavat yksilön odotuksia mentorointia kohtaan ja toimintaa mentorointisuhteen aikana. Skeemat ohjaavat myös

arviointia mentorointisuhteen laadusta ja vaikuttavuudesta. Kyseessä on siis yleinen tieto, joka auttaa ihmistä omassa sosiaalisessa ympäristössään toimimisessa. (Ragins & Verbos 2017.)

Esimerkiksi Arbib 1992, Brewer 2000 ja Carbon & Albrecht 2012 käsittelevät skeemateoria on ollut käytössä kasvatustieteissä 1930-luvun alusta alkaen. Skeemateorian mukaan ihmiset omaavat on skeemoja, jotka ovat tiedostamattomia henkisiä rakenteita, jotka kuvaavat yksilön omaamaa tietoa omasta elinpiiristään ja maailmasta sekä vanhan tiedon roolia uuden omaksumisessa. Neisser (1976) kuvaa oppimis- tai kehitymisprosessia skeeman avulla. Ennakoiva malli (Kuva 1.) ohjaa havainnoitsijan hyväksymään tietynlaista tietoa ja siten ohjaa tiedonmuodostusta. Odotukset täyttävä tieto on hyväksyttävissä. Informaation esiintuloon liittyy usein aktiivinen etsiminen, esimerkiksi silmien liikuttaminen ja pään kääntäminen, jota ohjaa ennakoiva malli. Samalla havainnoitsija virittyy tietynlaiseen tilanteeseen. Selvittelyn avulla saadut tulokset muokkaavat mallia, joka oli lähtökohtana. Havaitseminen tarkoittaa koko mallin sykliä.



Kuva 1. Ennakoiva malli (Neisser 1976).

Aineiston analyysi ja tulokset

Saatuja anonyymejä vastauksia vertailtiin aktori- ja mentoriosallistujien ryhmien välillä. Todettiin, että molemmat ryhmät olivat pääosin tyytyväisiä prosessiin ja sen lopputuloksiin. Aktorit kertoivat miellyttävästä prosessista ja saaduista hyvistä neuvoista. Jotkut olivat jopa saaneet kesätyön mentorin edustamasta yrityksestä. Aktorin tukena ollut tehtäväkirja sai yksittäisiä kommentteja sisällöstään, mutta niistä ei voida muodostaa yhtenäistä näkemystä sen ongelmakohdista. Kirjaan esimerkiksi toivottiin enemmän materiaalia, mutta toisessa palautteessa sen koettiin hidastavan etenemistä. Aktorit olivat prosessiin tyytyväisiä ja kokivat hyötynensä mentoroinnista.

Mentorit puolestaan pitivät yleisesti prosessia hyvänä ja hyödyllisenä. Kaikki mentorit lähtisivät mukaan prosessiin uudelleen. Myös mahdollisuutta parantaa kuvaa omasta organisaatiosta keuhuttiin ja oltiin tyytyväisiä erityisesti työhaastatteluihin valmentamisen onnistumiseen. Yleisesti ottaen mentorit toivoivat ennakkoon tarkemmin määriteltä perusrunkoa prosessiin ja aktorien tavoitteiden ja toiveiden esille tuomista.

Mentorointitapaamisiin kysymyksiä etukäteen toimittanutta aktoria keuhuttiin. Monissa kommenteissa nousi esiin mentoroinnin tavoitteiden ja kulun tarkentaminen jo etukäteen suuremman hyödyn saamiseksi. Jo työkokemusta omaavan aktorin tarkat kysymykset nähtiin positiivisena ja eräs mentori kommentoi tapaamisten kulkua: hyviä keskusteluja asiasta ja asian vierestä – olisi kaivannut rakennetta keskustelujen tueksi.

Mentori ja aktori omaavat siis erilaiset mentorointiskeemat. Mentori toivoo jäsennellympää ja ennakolta suunniteltua kokonaisuutta aktorin ollessa avoimin mielin valmis ottamaan vastaan sen, mitä mentori antaa. Tämä ero odotuksissa johtuu todennäköisesti mentorin ja aktorin erilaisista taustoista. Mentori on kokenut ammattilainen aktorin ollessa tyypillisesti työuransa alussa (Kram 1988, Leskelä 2005).

Vaikka mentorointipareja oli pieni määrä, nousee useista mentorien vastauksista tarve aktorin tarpeiden ja toiveiden etukäteen tietämiselle ja mentorointiprosessin teeman tai tavoitteen määrittämiselle, joka auttaisi mentoria työssään.

Pohdinta

Muiden muassa Geiger-Dumond & Boyle (1995), Ghouse & Church-Duran (2008) ja Truluck (2007) pitävät ennakkoon laadittua suunnitelmaa hyödyllisenä mentoroinnin onnistumisen kannalta. Aineistosta nousee esiin tätä tukevia näkemyksiä erityisesti mentorien vastauksista. Mentorit toivovat enemmän suunnitelmallisuutta, aktorit menevät prosessiin avoimin mielin katsomaan, mitä se tuo tullessaan.

LLW-projektissa aktorit olivat pääosin opiskelijoita, joilla ei voi olettaa olevan syvällistä kokemusta ja näkemystä mentoroinnin kulusta ja lopputuloksesta. Tästä herääkin kysymys, voidaanko heiltä vaatia suunnitelman laatimista? Toisaalta työn antaminen mentorillekaan ei liene hedelmällistä.

Tällaisessa tilanteessa mentorointia koordinoivan tahon vastuulle voi nähdäksemme hyvin säilyttää mentoroinnin yksityiskohtaisen perusrungon laatimisen täydennettynä aktorille annetulla ohjeistuksella omien toiveiden ja näkemysten esilletuonnista sekä erityisesti vastuusta suunnitelman viestimisestä mentorille.

Mentorointiparien määrä oli tässä tutkimuksessa varsin pieni, sen vuoksi jatkotutkimukselle tästä aihepiiristä on tarvetta. Myös mentorien ja aktorien ennako-odotusten vertailu tapauksessa, jossa myös aktorit ovat jo työelämässä, olisi mielenkiintoista.

Lähteet

- Arbib, M. A. (1992). Schema theory. *The encyclopedia of artificial intelligence*, 2, 1427-1443.
- Brewer, W. F. (2000). Bartlett's concept of the schema and its impact on theories of knowledge representation in contemporary cognitive psychology.
- Carbon, C. C., & Albrecht, S. (2012). Bartlett's schema theory: The unreplicated "portrait d'homme" series from 1932. *Quarterly journal of experimental psychology*, 65(11), 2258-2270.
- Darwin, A. (2015). Graduates giving back—a mentoring program for MBA students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(3), 200-212.
- Geiger-DuMond, A. H., & Boyle, S. K. (1995). Mentoring: A practitioner's guide. *Training & Development*, 49(3), 51-55.
- Ghouse, N., & Church-Duran, J. (2008). And mentoring for all: The KU libraries' experience. *portal: Libraries and the Academy*, 8(4), 373-386.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. (2000). Mentoroinnin monet kasvot. Helsinki: Yrityskirjat.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. University Press of America.
- Kupias, P., & Salo, M. (2014). Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum.
- Leskelä, J. (2005). *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena*. Tampere University Press.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Ragins, B. R., & Verbos, A. K. (2017). Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. Teoksessa *Exploring positive relationships at work* (pp. 91-116). Psychology Press.
- Truluck, J. (2007). Establishing a mentoring plan for improving retention in online graduate degree programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(1), 1-6.

Educator's perspective: development of employability competences in venture creation

Joachim Ramström, University of Turku

Sanna Ilonen, University of Turku

Laura Helle, University of Turku

Abstract

During the last 25 years, much lip service has been paid to competences for employability and how the competences can be enhanced in different levels of education. Venture creation programs (VCP) often take a narrow focus on educating for self-employment and firm founding, however, such a focus is not necessarily a beneficial for all students. At the same time, in contrast to traditional higher education courses, venture creation courses tend to focus not only on subject specific knowledge, but also on competences that are more generic. Hence, could VCPs function also as a vessel for developing employability competences? The purpose of this study is to hear the voices of educators on development of employability competences within a venture creation programme. The empirical context is the Junior Achievement Company program that was offered in upper secondary schools and higher education. The duration of the program is 8-9 months. During the program, students form diverse teams and each team establishes a student company. Semi-structured interviews were conducted with ten educators from higher education and seven educators from upper secondary schools. Results indicate that educators see that particularly self-directedness, team/group work, courage and communication/interaction competences can be enhanced through the venture creation program. Interestingly, these four competences were the same among upper secondary and higher education educators. Such elements are not easily encouraged in traditional academic settings. Venture creation programs may promote employability competences by overcoming some structural barriers inherent to academic education such as subject-orientation and short teaching periods.

Keywords: venture creation, employability competences, teacher perceptions, entrepreneurship education

Introduction

During the last 25 years, much lip service has been paid to generic working life competences and employability competences. Generic working life competences and employability competences are understood as overlapping constructs, however, employability competences being broader. Employability competences refer to the competences needed to acquire initial employment, to retaining one's job and the ability to handle the transition from one job to another within or outside the organisation (Forrier et al., 2003; Finch et al., 2013; Ward, 2015). Numerous reports have identified a gap between graduate

competences and the requirements of prospective employers (Abelha et al., 2020; Prikshat, 2020; Cameron et al., 2018; US Chamber of commerce, 2016; Mourshed et al., 2014; Boden et al., 2010).

Traditionally, a particularly underserved population concerning generic working life competences and entrepreneurship, is the portion of young people attending the academic tracks of post-secondary education. There are reported concerns about the education sector's ability to promote working life competences and entrepreneurial skills, while focusing too much on theoretical knowledge (Finnish Economic information office, 2014). It has been found that some faculty members even oppose the introduction of competences for employability or entrepreneurship in the curriculum at the undergraduate level (Jackson & Chapman, 2012). Proposed reasons are that some students themselves resist a lack of consensus regarding they relate to disciplinary knowledge, and that there is a lack of a shared understanding of the concepts (Masona et al., 2009; Green et al., 2009; Barrier, 2006). Higher education teachers seem to be divided in their opinions whether focusing on competences for employability or are not without a reason. For instance, venture creation programs (VCP) often take a narrow focus on educating for self-employment and firm founding, however, such a focus is not necessarily a beneficial option for all students. However, in contrast to traditional higher education courses, venture creation courses tend to focus not only on subject specific knowledge, but also on more generic competences. Furthermore, in addition to promoting entrepreneurial activities, creation of ventures and an entrepreneurial mindset, it has been found that entrepreneurship education also promotes a variety of, for instance, generic skills or competences. There are a range of different learning outcomes of entrepreneurship education, of which not all are entrepreneurship specific (Nabi, et. al., 2017).

It can be argued that skills and competences needed in contemporary working life and for successful entrepreneurship are overlapping. When comparing entrepreneurship and working life competences frameworks it is not always clear what the differences are (see for instance Draycot, et.al, 2011, vs. Kyndt, et.al, 2014). In addition to conceptual similarities, the interconnectedness between entrepreneurship and working life skills goes beyond just the conceptual level. For instance, one study found that person owning good entrepreneurial skills are more likely to succeed in the current work market than a person lacking entrepreneurial skills (Jardim, 2021). Another study found that entrepreneurship education can benefit veterinary students' employability (Henry et al., 2010). A third found that entrepreneurship development can be an effective tool for employment (Akhueomonkhan et al., 2013).

While entrepreneurship needs to be separated from other disciplines on a theoretical and conceptual level, from a more practical educational point of view, this overlap and interconnectedness is interesting and worth exploring. For instance, since higher education in many ways struggle to deliver on the promise of promoting working life skills, might entrepreneurship in education offer one option of addressing this challenge. Or similarly, since entrepreneurship education have a too narrow view or focus according to some, could entrepreneurship education become more attractive to more students and teachers if the connection to employability competences is more clear?

In order to learn more about what different learning outcomes there might be in entrepreneurship education, we have set out to gather teachers' views on what competences students are learning during an entrepreneurship program. Typically, research focusing on competences are either conceptual or rooted in a chosen framework, where respondents are asked to rate items on a given list of competences. This study, in contrast, is explorative in nature. It is not based on any given competence framework but rather openly asking the respondents to explain what competences they see students using or learning in the program. We are interested to find out what working life competences, if any, teachers in an entrepreneurship program experience are being trained. In other words, could VCPs function also as a vessel for developing employability competences?

The purpose of this study is to hear the voices of educators on development of employability competences within a venture creation programme called Junior Achievement (JA) company program. Considering that the Junior Achievement Company program is operating in many countries throughout the world, it has been subject to surprisingly few studies.

This study aims to find answers to the following questions:

Research question 1: Which employability competences, if any, in a venture creation programme:
a) in the academic track of upper secondary school, b) in higher education?

Research question 2: What are the perceptions of the teachers involved in the programme of powerful elements of the learning environment?

Employability competences

In the broadest sense, employability refers to an individual's chance of finding and acquiring initial employment, maintaining employment and being able to handle the transition from one job to another within or outside the organisation (Forrier & Sells, 2003; Finch et al., 2013; Ward, 2013). Employability involves specific skills and competences to satisfy employers' needs. Peck and Theodore (2000) note that employability refers to an individual's characteristics and attitudes to work. It is also about a willingness to learn, to complete the work and tasks at hand well and properly, and behaving according to requirements of the profession and an individual's ability to deal with different jobs and tasks in the labour market. To sum up, domain specific knowledge and skills are not enough to gain employment, but employability also derives from the non-technical skills and competences, knowledge and understandings that are necessary to gain employment, to enter the workforce and to participate effectively in the workplace.

It is common to conceptualize a person's chances of gaining or maintaining employment by the notion of skill or competence. Certain authors have referred to soft skills (Andrews & Higson, 2008), other to working life competences (Kynd et al., 2014), generic skills (Badcock et al., 2010), transferable skills (Breslow, 2015), graduate attributes (Green et al., 2009), or non-technical skills (Casner-Lotto & Barrington, 2006). More recently, these have been referred to as "21st century skills (see e.g. Geisinger,

2016) or employability skills (Masona et al., 2009). Often the concepts of skill and competence are used interchangeably. For the purpose of this article, we refer to competences for employability, understood as the ability of a person to function and perform successfully in the workplace and job market (Casner-Lotto & Barrington, 2006).

To guide the analysis of this original study, we have reviewed different frameworks of working life competences and skills to further clarify competences for employability. The main results from the studies and reviews are summarized and compared in Table 1 and Table 2. Table 1 summarizes examples of frameworks for competences for employability based on research. Table 2, on the other hand, summarizes examples of frameworks for competences for employability from various government and non-government papers and handbooks. Both tables also show in how many frameworks the various competences were mentioned.

To allow for comparison of different frameworks and typologies, we grouped certain categories together. For instance, one such category is learning, which captures various references to learning in different frameworks, such as "life-long learning", "commitment to learning", learning from x, y". Another category we created is communication, which captures notions such as "ability to communicate orally", "to make oneself understood orally", "to express oneself clearly" and so on. Furthermore, even though some researchers argue that competences and personality traits should be treated as separate concepts, we have summarized competences in Table 1 and Table 2.

Table 1 Employability competences in previous research

	<i>Wei-Cheng (2015)</i>	<i>Hayhurst (2011)</i>	<i>Lim (2015)</i>	<i>Knight (2007)</i>	<i>Andrews & Higson (2008)</i>	<i>Pool & Sewel (2007)</i>	<i>Finnish Economic information office (2014)</i>	N of publications mentioned
Communication	x		x	x	x	x	x	6
Cooperation	x		x	x	x		x	5
Professionalism		x		x	x	x	x	5
Learning	x		x	x		x		4
Time / self management		x		x		x	x	4
Work ethic	x	x			x		x	4
Subject knowledge	x			x		x	x	4
Problem solving		x	x				x	3
Creativity and innovation				x		x	x	3
ICT, technology skills	x			x		x		3
Planning					x	x		2
Team/Group work				x		x		2
Leadership and decision-making						x	x	2

Self-direction				x		x		2
Organisation and coordination						x	x	2
Relational skills		x		x				2
Confidence and influencing							x	2
Working under pressure					x	x		2
Dealing with uncertainty and adaptability					x	x		2
Critical stance							x	1
Positive attitude			x					1
Attention to detail						x		1
Listening				x				1
Foreign language	x							1
Using feedback		x						1
Job seeking / career preparation	x							1
Personal ethics							x	1
Political skills							x	1
Environmental awareness							x	1

Table 2 Employability competences in previous research in association papers/handbooks

	<i>Casner-Lotto & Barrington (2006)</i>	<i>NSWD (2015)</i>	<i>Youth Central (2015)</i>	<i>AGDE (2013)</i>	<i>USDL (2012)</i>	<i>EDGE (2011)</i>	<i>NWRC (2007)</i>	<i>Finnish Ministry of Employment and Economy (2016)</i>	N of publications mentioned
Problem solving	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Communication	x	x	x	x	x	x		x	7
Teamwork	x	x	x		x	x			5
ICT, technology, digital	x		x	x		x		x	5
Self management		x	x	x		x			4
Organizing and planning		x	x	x				x	4
Personal characteristics		x			x		x		3
Diversity and differences	x			x			x	x	4
Professionalism	x	x		x	x				4
Cooperation/networking/ interpersonal				x	x	x	x		4
Learning	x		x				x		3
Reading/writing	x					x			2

Leadership and decision making	x			x		x			3
Initiative/enterprising			x			x			2
Accepting supervision/ following instructions		x				x			2
Time management								x	1
Creativity and innovation	x			x					2
Ethics/Social Responsibility	x								1
Time management								x	1
Problem solving using mathematics							x		1
Stress management								x	1
Business/customer awareness									1

The different typologies and frameworks presented in Table 1 and Table 2 have certain elements in common. For instance, all or most of them highlight competences related to problem solving, communication, teamwork, cooperation, professionalism, learning, time and self-management and skills related to ICT, technology and digital proficiency. Teamwork includes elements such as collaboration, connecting with other people and social skills. Problem solving is often discussed in relation to decision making and critical thinking. Professionalism seems to be a somewhat broad collection of different aspects, such as dress, responsibility, reliability, work ethic, tardiness and dependability. Self-management is about being effective, confident, and managing over both the career and work life. Learning is both about the capacity to learn and the willingness to learn. ICT skills relate to applying information technology, using new technologies, and managing information in the digital world.

Competences mentioned in only some of the papers include organizational, creativity, literacy, personal attributes, leadership, dealing with uncertainty, initiative taking, listening, empathy, and diversity. Organizational competences are mentioned in the context of planning, coordinating and observing, and thinking. Creativity is related to the capability of being imaginative, innovative, curious, and entrepreneurial. Literacy and numeracy are seen as important in order to solve problems, to understand written instructions, and to apply domain-specific skills. The personal attributes relate to enthusiasm, confidence, working under pressure, tolerance for dealing with uncertainty and embracing differences and tolerance. When discussing leadership, the discussion is both about leading as well as accepting leadership. Empathy, in turn, is about the ability to be compassionate, attentive, and being able to relate to other people, including for instance customers. Openness to diversity manifests itself in flexibility, adaptability and the ability to deal with differences and people from different backgrounds. There seems

to be a growing consensus among various stakeholders regarding the views on important competences for employability.

Methodology

Post-compulsory education in Finland

Post-compulsory education in Finland consist of vocational education and general upper secondary school. Vocational education trains students for a profession as they complete a vocational qualification. Completing a vocational qualification also gives eligibility to apply to higher education studies. According to the Finnish Ministry of Education and Culture 54% of students continue to upper secondary schools after completing basic education and 35% continue to vocational education (Finnish Ministry of Education and Culture, 2016).

General upper secondary school can be completed in 2-4 years although typically the duration is 3 years. The school year is divided into 8-week modules, during which the students attend a number of courses in different subjects. Students need to complete a total of 75 courses to graduate. There is a matriculation examination at the end of general upper secondary education, and passing the matriculation examination entitles entry to studies at the university (Finnish Ministry of Education and Culture, 2016; Finnish Matriculation Exam Board, 2006). The matriculation examination is made up of a minimum of four parts, with the purpose of measuring knowledge, skills and maturity of the pupils in different subjects. Literature and native language are compulsory tests, while the pupil can choose thee tests in either the second national language, foreign language, mathematics, and the general studies battery of tests (sciences and humanities) (Finnish Matriculation Exam Board, 2006). Finnish upper secondary school is perceived as highly examination-oriented, hectic and stressful by many students (Tuijula, 2011).

Finland has a dual model for higher education, consisting of universities and universities of applied sciences, also known as polytechnics. The university of applied sciences level education was established in 1991 and are considered to provide a more practically oriented education. Students are able to apply to both university and university of applied sciences after completing a degree at upper secondary education (Finnish Ministry of Education and Culture, 2016).

The Junior Achievement Company programme

The present study focuses on the outcomes of the Junior Achievement Company programme. Junior Achievement (JA) is a non-profit youth organisations founded in 1919 in Massachusetts, USA, with the goal of increasing entrepreneurship in society, improving working life competences of young people, and increasing financial literacy. JA offers many programmes, but from the beginning the JA company programme has been the main programme. Initially JA ran the JA Company programme as an after-school programme, where teens formed companies under the guidance of volunteer advisers from the business community. Later on JA started offering in-school programmes, maintaining the practice of including

volunteers from the business community. In the 1960s JA began to grow internationally, and currently over 10 million school children and students take part in JA programmes globally.

In Finland Junior Achievement is called “Nuori Yrittäjyys (NY)”, which roughly translates as Young Entrepreneurship. The focus in this research is on the JA Company programme, which in Finland is called “Vuosi yrittäjänä” (“A year as an entrepreneur”). It is offered to upper secondary schools and higher education. The programme is called “NY Start Up” in higher education, while the name “NY Vuosi yrittäjänä” is used in upper secondary schools. In Finland all schools switched to on-line learning due to the corona pandemic, which greatly affected the NY Vuosi yrittäjänä program. Few, if any post compulsory education institutions offered the program during the pandemic. However, before the corona pandemic roughly 1400 students participated nationally in the program. The program has recently been offered again throughout Finland, but information about number of participants is still not available.

The programme lasts for 8-9 months, usually starting in September and ending in April. During the programme, students form teams and each team establishes a JA student company. The company is financed with real funds and runs for one academic year, after which the company is liquidated. The role of the involved teacher is to coach the teams during the whole year, while the teams are actively and interdependently working on their own company project. The funds for starting the companies come from investments of 10-40 euros by the team members. The coaches are most often teachers from the students' own educational institute. Teachers are provided an opportunity for some basic training by either the local training centre, called the YES centre, or a JA representative.

The learning methods in the JA Company program draw many parallels to action learning, since the aim in the programme is to solve complex real-life problems in teams, and the learning process requires action and solution as well as a commitment to learning (Leonard & Marquardt, 2010). As such, the learning methods in the JA Company program also has many similarities to project based learning, which has been found to promote the development of generic skills, such as collaboration, problem solving and confidence (Farahnaz, 2012).

Research material and data gathering

In this study, we focused on both upper secondary schools and higher education institutions in Southwestern Finland. For higher education, the University of Turku, Turku University of applied sciences and Humak University of applied sciences took part. Typically, around 60 students take part in the program, and they are organised into multiprofessional teams of 5-6 students. Several teachers coach the teams during the year. Completion of the program gives 10 ECTS credits.

For upper secondary school, the programme was offered in a number of schools in Southwestern Finland. Typically, five to ten second year students take part from a upper secondary school, and they are coached

by one teacher during the whole year. Completion of the programme in upper secondary school is equivalent to completing 1-2 regular courses.

Data was collected through semi-structured interviews. Depending on the mother tongue of the informants, the interviews were conducted in either Finnish or Swedish, the two official languages of Finland. All interviews were audio taped digitally. The interviews were conducted at the informant's workplace, and all the interviews lasted between 40 and 60 minutes.

The structured thematic questions were prepared in advance (see Appendix 1). The questions were not sent to the informants in advance, to avoid the risk of informants giving "standard answers" to the questions. In addition to general introductory questions, the interviews had three themes 1) background and own thoughts about the program 2) perceived competences trained in the junior achievement programme 3) teacher perception of important aspects of the programme. Each theme contained 4-6 open ended questions.

Informants

For this study, all teachers who had been teaching in this entrepreneurship program in the area were contacted. The higher education teachers were contacted by visiting one of the program meetings. The upper secondary teachers were found by contacting the JA company programme coordinator in Turku, who provided the list of names of all the teachers that had been involved in the programme. As it turned out, only four upper secondary schools involving just four teachers in the region offered the program. To get more respondents from the upper secondary schools, the YES center was contacted. YES is an entrepreneurship education service for teachers, with offices in several cities in Finland and it coordinates all JA programmes in Finland. The greater Helsinki region YES centre provided a list of three additional teachers from three upper secondary schools in the Helsinki area.

In all, eight teachers from higher education and seven teachers from upper secondary schools were interviewed (see Table 3). All contacted teachers agreed to be interviewed for this study. Table 3 lists the informants, the education institution they represent, their subject area and the codes assigned to each informant. The codes are based on the informants' school-level and initials, HE standing for higher education and HS for upper secondary.

Table 3 Informants

Higher Education	Teachers own subject area	Type of HEI
[HEPP]	Business administration	Business college
[HEHA]	Cultural management	University of applied science
[HEMV]	Design and art	University of applied science
[HEVR]	Mathematics	University of applied science
[HEPS]	Management and entrepreneurship	University

[HETP]	Management and entrepreneurship	University
[HEMJ]	Graduate	University of applied science
[HEPK]	Creative industries	University of applied science

Upper secondary	Teachers own subject area
[HSJA]	History and social studies
[HSRL]	Mathematics / Information technology
[HSTK]	Entrepreneurship
[HSAG]	Principal
[HSVU]	Entrepreneurship
[HSMH]	Financial information
[HSJK]	Religion

Analysis

In order to ensure the integrity of the analysis process, the general rules of Frogatt (2001) and Collis and Hussey (2003) were applied. The data was analysed in three phases. The first phase consisted of listening to the recordings several times. Notes were taken while listening, in order to get an overall view of the material. During the first phase certain reappearing topics and themes emerged. Based on those observations relevant parts of the data was then transcribed word for word. The first phase of the analysis process was ended with labelling and indexing the transcribed data. During the second phase of the analysis process, the transcribed material was read and re-read. As the material became more familiar an initial open coding process was conducted. Similar pieces of data were given codes based on similarity, or by reference to the any of the terms laid out in Table 1 and Table 2. Hence, a first organisation of the data was carried through. A more focused coding process took place during the third phase of coding. The data was then sorted and cut into smaller segments and arranged according to identified competences. At the same time the relevant text segments were greatly reduced. In addition to searching for patterns in the material, notes were also taken of frequency, inconsistency or absence of findings that had been expected. At the end of the third phase of data analysis, each emerging skill category was given a label.

Results

We found that teachers perceive there are several competences for employability trained during the programme. We distinguished a total of 21 competences for employability in the upper secondary school context and 14 competences for employability in the higher education context (see Table 4a). The competences for employability mentioned most often by the informants were; 1) self-directedness, 2) group or team work competence, 3) communication and interaction competence and 4) courage and self-

confidence and (see table 4b). Courage and self-confidence are multifaceted concepts and there is much debate whether they should be considered as competences or not. We decided to include them in the results because the respondents placed so much importance on them.

Although competences were in slightly different order in the two groups of respondents, these four are most often discussed by the respondents. For instance, team work competence occurs most frequently in the interviews with higher education informants (f=35) and is mentioned by seven of the informants out of eight (n=7). Among the upper secondary school informants, there were most references to self-directedness (f=31), mentioned by six informants out of seven (n=6).

In addition to the above mentioned four competences for employability, there are three other competences for employability mentioned by the informants in both higher education and upper secondary school: 1) dealing with failures, 2) networking competence and 3) time management competence. Finally, there were some competences for employability that were context specific. Self-management and the ability to view from different perspectives was mentioned only by the upper secondary school informants, while competences related to customer contacting and idea testing, listening and dealing with uncertainty were only mentioned by the higher education informants. Upper secondary school informants considered creativity as an important competence, and higher education informants considered innovation and problem solving competence important. Concerning these last two competences, it is likely that it is more a difference of terminology than two different competences.

Table 4 comparison of competences and skills in upper secondary and higher education

<u>Upper secondary school</u>	<u>Higher education</u>
Self-directedness (f=31, n=6)	Team work (f=35, n=7)
Group work, working together (f=24, n=6)	Self-directedness (f=24, n=6)
Courage, self confidence (f=23, n=5)	Communication and interaction (f=22, n=6)
Communication, interaction (f=14, n=3)	Courage (f=21, n=7)
Life management (f=9, n=3)	Customer contacting and idea testing (f=18, n=7)
Creativity (f=8, n=3)	Innovation and problem solving skills (f=16, n=4)
Ability to deal with failures (f=7, n=4)	Networking (f=11, n=5)
Networking (f=6, n=4)	Responsibility (f=10, n=5)
Time management (f=6, n=3)	Ability to deal with failures (f=6, n=4)

Generally, higher education informants more elaborately describe the competences in concrete terms, giving more detail on various aspects. Upper secondary school informants tend to relate their descriptions of the competences more to life in general and more focus on describing them in terms of how the competences help the students' growth as individuals. Higher education informants, on the other hand, relate the competences more directly to working life and describing the competences in terms of how a person can grow as an employee.

We believe there are several important elements in the learning environment. It is possible to identify five elements that the informants think are important for the development of competences for employability in the JA company program; 1) student centred coaching approach 2) heterogeneous teams 3) one-year programme 4) no single subject orientation 5) learning by doing.

A Student centred coaching approach. Although all the teachers did not call themselves coaches, some of them specifically mentioned that they are team coaches who coach the learning process. Having a student centred coaching approach indicates that teachers are not providing answers to the students. They are also not providing time schedules for the students and instead the students are required to plan their own time. Even if the students express a desire for more direct involvement of the teachers, the teachers do not easily interfere in the process. However, the coaches offer support and encourage the students to build their own learning processes as well as supporting the students to develop their self-esteem, courage and confidence in their own skills and abilities.

[GVU]: "I tell them that nobody will take care of things until they take care of them themselves. Things happen when they themselves take initiative. They have to take ownership of their own commitments and learning."

Heterogeneous teams. Teachers from higher education specifically discussed the importance of multidisciplinary teams as a key element of the programme. In the higher education context, student teams are always made up of students from different study programmes and different schools. The informants pointed out that since team members are mutually dependent on each other to run their company, they have to learn to make compromises, to negotiate and to work with people with a different background. Organizing in heterogeneous multidisciplinary teams allows the students to acknowledge the challenges related to cooperation, setting common goals, balancing different team members time schedules as well as group problem solving and decision making.

[HEPK]: "And in a way the power of the team, how much the team can assist people in reaching a higher level. You cannot succeed by yourself, even if you have all the know-how, you still cannot reach the same level as together with a team."

A one-year long programme. It is important that there is enough time during the programme to not only ideate and plan, but also to test and evaluate. Since the programme runs over a whole year, it gives the students enough time to make mistakes and correct their plans according to what they have learned from those mistakes. The process also forces students to make plans over a long period of time and to allocate resources accordingly, requiring commitment and dedication. Considering that the coaches do not provide instructions on what to do and how, the students would not succeed or manage the whole year without taking initiative and becoming self-directed. Sharing a whole year with the same team allows students to practice how to disagree positively, to make compromises, dealing with personal differences and solving problems.

[GAG]: "They realise that cooperation is not so easy. It's not easy to get along with everybody. But they have to make it work for a whole year, not just for a few weeks. They have to take each other into consideration, they learn to see people, they also realize who they are themselves."

Not tied to a single subject. The students can focus on different subjects, and most importantly, focus on subjects and topics that are interesting to themselves. As the students start developing their idea, they need to collect different types of information related to many different subjects. Tasks and challenges need to be viewed from many different perspectives, also thinking about the big picture and entirety. The program allows students to find their own strengths by allowing the students to focus on subjects or topics they are curious to learn more about. Focusing only on academic subjects would prevent the students from learning about the skills and competences needed in their own team, for running their business and later on in working life.

[GJA]: "They need to think about things from so many different angles. They need to see the world from another perspective, to think from the other side, from many different directions. This is almost the most important thing of it all."

Learning by doing. The programme focuses strongly on concrete action and "hands-on" learning. Several coaches specifically distinguished between academic skills and learning by doing. Students are required to test their ideas to learn what is working or not, even though students find it difficult. Sometimes the teachers have to "push the students" to experiment and test different things. Learning takes place outside of the school, for instance in meetings with different people.

[HEHA]: "Our message to them is to have an attitude of action. Now they get to do, hands-on, through action. We want them to try their own ideas, to test them. We have to push them to find customer, prevent them from circulating ideas only within their own team. For this the students need support. A lot of pushing."

Discussion

The **first research question** concerned which employability competences, if any, are promoted in a venture creation programme: a) in the academic track of upper secondary school, b) in higher education? We obtained four competences that all or most of the informants perceive are trained during the programme, i.e. self-directedness, team/group work, courage and communication/interaction. Further, there were six competences identified by many of the informants, that is, creativity, innovation and problem solving, time management, networking and dealing with failures. We obtained three competences that were mentioned only by higher education informants, that is, customer contacting /customer idea testing, dealing with uncertainty and courage. We also obtained one that was mentioned by only by the upper secondary school informants: self-management.

The second research question addressed the perceptions of the teachers' concerning powerful elements of the learning environment. What supports promotion of competences for employability in the academic track of upper secondary school and higher education? We obtained five elements in the learning environment, which can promote competences for employability, i.e. student centred coaching approach, heterogeneous teams, one-year programme, no single subject orientation and learning by doing.

Concerning the identified competences for employability, it is acknowledged that courage and self-confidence can be viewed as traits or personal traits rather than competences. It was decided to include them in the findings since the informants ascribed such importance to them. It is also acknowledged that treating courage as a separate attribute has its own challenges, since courage could for instance be considered an aspect of several different competences, for instance courage to communicate, courage to deal with uncertainty, courage to take a role in a team, courage to network and so on.

In light of the fact that the JA company programme is primarily a start-up programme, it is understandable that the informants highlight competences such as self-directedness, courage, and dealing with uncertainty. Entrepreneurship is linked to a high level of uncertainty because the outcome is uncertain, and the process requires initiative and courage to act on entrepreneurial opportunities (Rasmussen & Sorheim, 2006). Even though success is not guaranteed by competences such as self-directedness or courage, it is unlikely that entrepreneurs will succeed without them. However, such competences are required not only in the domain of entrepreneurship, but increasingly for employment in the information economy. It has been noted that the level of autonomy needed in work is increasing (Lai & Lesli, 2008; Rychen & Salganik, 2001). Detailed instructions will be replaced by incomplete guidelines and the abstraction level of objectives rises. Therefore, ways of working will become more autonomous, evolving and innovative (CFI, 2011).

When comparing upper secondary school to higher education, our assumption was that the teachers from upper secondary school would place less emphasis on competences such as professionalism, leadership and self-management, since upper secondary school prepares students for entry into higher education, and it is higher education that prepares students for entry into working life.

Somewhat surprisingly, the differences were smaller than expected. Informants from upper secondary school and higher education emphasized many of the same or similar competences for employability. The four most mentioned competences were the same in both groups and informants from upper secondary school and higher education describe the competences in the same or mostly similar way.

Conclusions

Can employability competences be promoted in the academic track of upper secondary school and higher education through the Junior Achievement Company Programme? Our answer is that the Junior Achievement Company Programme may promote employability competences if it is taken into consideration how the JA company programme works. The process is long-term, student-centred and team-based. The authors

are sceptical that employability competences can be promoted in traditional teaching using short courses during a short period of time based on specific subjects or themes. The strength and merit of the JA company programme is that it has been able to break structural boundaries existing in secondary and post-secondary education, that is, tight 8-10 week modules, mostly individual work, and a strong subject orientation. A weakness of the programme is that the evidential basis of its impact remains scarce and even controversial.

If learning by doing, coaching, mixed teams and long-term courses are important elements for promoting compete employability competences, it might explain why employability competences are not getting a stronger foothold in general upper secondary education and higher education. Such elements of the learning environment are not easily found in traditional, academic settings. In fact, teachers might even further oppose employability competences in the curriculum if they are required to change their teaching in any way (Jackson & Chapman, 2016). And since the tradition of promoting domain-specific knowledge and skills is strong in higher education, the notion of having less subject orientation would probably raise resistance. It is fair to assume that while upper secondary schools and higher education institutes generally intend to embed employability competences in their curriculum, they lack a clear strategy for how to develop and evaluate these competences (Green et al., 2009; Mulder et al., 2008).

We need to stress that the answers to our research questions are perceptions of only one of the actors involved in the JA company program. We recommend that future studies triangulate information from several sources (teachers and students). Also, research employing the entrepreneurship competence framework (Bacigalupo et al., 2016) and validated tests of generic competences are encouraged.

References

- Abelha M, Fernandes S, Mesquita D, Seabra F, Ferreira-Oliveira AT. (2020). Graduate Employability and Competence Development in Higher Education—A Systematic Literature Review Using PRISMA. *Sustainability*. 12(15):5900
- AGDE, The Australian Government Department of Education (2013). What are employability skills? Core Skills for Work Development Framework and Core Skills for Work Development Framework Overview. Available at www.myfuture.edu.au/getting-started/what-is-a-career/what-are-employability-skills. Accessed October 14, 2015.
- Akhuemonkhan, I. A., Raimi, L. and Sofoluwe, A. (2013). Entrepreneurship Education and Employment Stimulation in Nigeria. *Journal of Studies in Social Sciences* ISSN 2201-4624 Volume 3, Number 1, 2013, 55-79
- Andrews, J. and Higson, H. (2008). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*, Vol. 33 No. 4, pp. 411-422.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 10, 593884.
- Barrie, S. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51(2), 215–41.
- Badcock, P.B.T., Pattison, P.E., & Harris, K.L. (2010). Developing generic skills through university study: A study of arts, science and engineering in Australia. *Higher Education*, 60, 441-458. doi: 10.1007/s10734-010-9308-8
- Boden, R. and Nedeva, M. (2010). Employing discourse: universities and graduate 'employability'. *Journal of Education Policy*, Vol. 25 No. 1, pp. 37-54.
- Breslow, L. (2015). The Pedagogy and Pleasures of Teaching a 21st-Century Skill. *European Journal of Education*, Vol. 50 Issue 4, p420-439.
- Cameron, R., Burgess, J., Dhakal, S. and Mumme, B. (2018). The future for work-readiness and graduate employability in the Asia Pacific, in Cameron, R., Dhakal, S. and Burgess (Eds), *Transitions from Education to Work, Workforce Ready Challenges in the Asia Pacific*, Routledge, Oxon, pp. 236-243.
- Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century workforce*. New York: The Conference Board.

- CBI, Confederation of British Industry (2007). Time well spent: Embedding employability in work experience. London, CBI.
- CFI, Confederation of Finnish industries. (2011). OIVALLUS (eng. Insight) Final report. Available at http://ek.multiedition.fi/oivallus/en/index.php?we_objectID=156. Accessed 19.2.2016
- Collis, J., & Hussey, R. (2003). Business Research: A Practical Guide for Undergraduate and Postgraduate Students. Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire.
- Draycott, M., Rae, D., & Vause, K. (2011). The Assessment of Enterprise Education in the Secondary Sector: A new approach?. Education + Training. 53.
- EDGE (2011). Employers' perceptions of the employability skills of new graduates. Edge Foundation, Seattle.
- Farahnaz M., Patwell, R., Rieker, J. & Trinidad Gonzalez, T. (2012). Project-Based Learning to Promote Effective Learning in Biotechnology Courses. Education Research International, vol. 2012
- Finch, D. F., Hamilton, L. K., Riley, B. & Zehner, M. (2013). An exploratory study of factors affecting undergraduate employability. Education + Training, 55(7), 681-70
- Finnish Economic information office (2014). Opettajien asenneselvitys. Opettajien näkemyksiä suomalaisesta koulujärjestelmästä (eng. Assessment of teacher attitudes. Teacher perceptions of the Finnish schooling system). EIO, Helsinki. Available at: <http://www.tat.fi/wordpress/wp-content/uploads/2014/06/Opettajien-asenneselvitys-2014.pdf>. Accessed at 25.10.2015
- Finnish Ministry of Employment and Economy (FMEE) (2016). Available at : <http://www.te-palvelut.fi/te/fi/>. Accessed at 5.3.2016.[59]
- Forrier A. and L. Sels (2003). The concept employability: A complex mosaic, International Journal of Human Resources Development and Management, 3, 102-124.
- Froggatt, K. A. (2001). The analysis of qualitative data: Processes and pitfalls. Palliative Medicine, 15, 433-438.
- Green, W., Hammer, S., & Star, C. (2009). Facing up to the challenge: why is it so hard to develop graduate attributes. Higher Education Research and Development, 28(1), 17-29.
- Hayhurst, C. (2011). Bridging the new grad/employer expectations gap. Are employers and new hires seeing aspects in each other than don't fit their expectations? PT in motion, 41, February.

- Henry, C. and Treanor, L. (2010). Entrepreneurship education and veterinary medicine: enhancing employable skills", *Education + Training*, Vol. 52 No. 8/9, pp. 607-623.
- Jardim, J. (2021). Entrepreneurial Skills to Be Successful in the Global and Digital World: Proposal for a Frame of Reference for Entrepreneurial Education. *Education Sciences* 11, no. 7: 356.
- Knight, P. (2007). Fostering and assessing 'wicked' competencies. Available at: www.open.ac.uk/cetl-workspace/cetlcontent/documents/460d1d1481d0f.pdf. Accessed at 13.8.2015.
- Lai, M & Lesli, N.K. (2008). Perceived workplace competences at three sites on the Chinese Mainland. , Volume 60, 2008 - Issue 2
- Lim, N-C. (2015). Towards an integrated academic assessment: closing employers' expectations? *Education + Training*, Vol. 57 (2) pp. 148 - 169
- Jackson, D. & Chapman, E. (2012). Non-technical competencies in undergraduate business degree programs: Australian and UK perspectives. *Studies in Higher Education*, Vol. 37, No. 5, 541–567.
- Kyndt, E., Janssens, I., Coertjens, L., Gijbels, D., Donche, V., & Petegem, P. (2014). Vocational education students' generic working life competencies: Developing a self-assessment instrument. *Vocations and Learning*, 7, 365–392
- Masona, G., Williams, G. & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes. *Education Economics* Vol. 17, No. 1, pp. 1–30
- Mourshed, M., Patel, J., & Suder, K. (2014). Education to employment: Getting Europe's youth into work. Mc Kinsey Center for Government., Washington DC. Accessed 12.07.2016.
http://www.mckinsey.com/insights/social_sector/converting_education_to_employment_in_europe
- Mulder, M., Gulikers, J., Wesselink, R. & Biemans, H. (2008). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training* Volume 33, Issue 8/9
- Nabi, G., Liñán, F., Alain, F., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning & Education*. 16. 277-299.
- NSWD, National collaborative on workforce and disability for youth (2015). Career and Work-Readiness Skills. Institute for Educational Leadership. Available at: <http://www.ncwd-youth.info/ilp/how-to-guide/section-1/career-planning-and-management/career-and-work-readiness-skills>. Accessed at 19.1.2015.

- Peck, J. & Theodore, N. (2000). Beyond employability. *Cambridge Journal of Economics*, Vol. 24, No. 6, p.731.
- Pellegrino, J.W & Hilton, K.L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.
- NWRC, National Work Readiness Council, 2007. *Work Readiness Credential*. Tallahassee: Tallahassee. Available at : <https://www.castleworldwide.com/nwrc/>. Accessed at 22.8.2015
- Pool, L.D. & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, Vol. 49 No. 4, pp. 277-289.
- Prikshat, V., Montague, A., Connell, J. and Burgess, J. (2020). Australian graduates' work readiness – deficiencies, causes and potential solutions. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, Vol. 10 No. 2, pp. 369-386.
- Rasmussen, E.A. & Sorheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26, 185-194
- Rodrigues, S., Prades, A., BernaldesArjona, L. & SanchesCastineira. (2010). Graduate employability in Catalonia. From diagnosis to action. *Revista de Educación (Madrid)* 351(351):107-137
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Ward, V. G. (2015). What Is Employment Readiness? *Employment Readiness Scale™ (ERS)*. Available at: <http://www.employmentreadiness.info/node/3>. Accessed at 18.9.2015.
- Finnish ministry of employment and economy. (2013). *TE Palvelut* (eng. Public employment and business services). Available at <http://www.te-palvelut.fi/te/fi/>. Accessed 28.10.2016.
- Finish Ministry of education and culture (2016). *Ammatillinen koulutus* (Eng. Vocational education). Available at http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/?lang=en. Accessed 11.07.2016
- Finish Matriculation Exam Board (2006). *Ylioppilastutkintolautakunnan yleiset määräykset ja ohjeet* (eng. General rules and regulations of the Matriculation Exam Board). Available at : <http://www.ylioppilastutkinto.fi/maaraykset/yleisohje.pdf>. Accessed at 15.2.2016.
- JA, Junior Achievement. Available at <https://www.jaworldwide.org/ja-works/Pages/default.aspx>. Accessed at 11.11.2014

- Thijssen, J. (2000). Employability in het brandpunt. Aanzet tot verheldering van een diffuus fenomeen. Tijdschrift HRM, Vol. 1, pp.7–34.
- Tuijula, T. (2011). Jos tietää, mitä haluaa. Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta (eng. If one know what one wants. Follow up study on high school students self-regulation, study path and fulfilment of expectations). Annales universitatis turkuensis C: 316.
- US Chamber of Commerce Foundation (2016). Bridging the soft skills gap., available at: <https://www.uschamberfoundation.org/reports/soft-skills-gap>.
- USDL, United States department of labor. (2012). Skills to Pay the Bills: Mastering Soft Skills for Workplace Success. Available at <http://www.dol.gov/odep/topics/youth/softskills/softskills.pdf>. Accessed 17.2.2016
- Wei-Cheng, C. (2015). Application of item parceling in structural equation modeling: A correlational study of undergraduate students' academic behavior, employability, and employment performance. International journal of intelligent technologies and applied statistics, Vol.8, No.1, pp.29-44.
- Youth Central. (2015). Employability skills. Available at: <http://www.youthcentral.vic.gov.au/jobs-careers/planning-your-career/employability-skills>. Accessed at 19.9.2015.

ILOAK –malli: kohti Integratiivista, Luovaa, Oppijalähtöistä, Avointa ja Kollektiivista yrittäjyyskasvatusta?

Juha Ruuska, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Abstrakti

Artikkelissani esittelen muotoiluetnografisessa väitöstutkimuksessani (Ruuska 2023) kehitetyn yrittäjyyskasvatuksellisen, korkeakoulujen yrittäjyyskoulutukseen kehitetyn ILOAK-mallin, jolla tarkoitetaan Integratiivista, Luovaa, Oppijalähtöistä, Avointa ja Kollektiivista oppimista. Artikkelin tavoitteena on myös edelleen kehittää mallia sekä arvioida sitä suhteessa tämänhetkiseen tutkimukseen. Kriittisellä otteella toteutetun etnografisen väitöskirjatutkimukseni (2016–2023) kohteena oli paljon kansainvälistä huomiota herättänyt yrittäjyyden tutkintokoulutusohjelma, Tiimiakatemia. Ilmiötä kuvattiin tutkimuksessa yhteisöllisen yrittäjyyden oppimiskulttuurina, yhtenä erityisenä tapana merkityksellistää ja tuottaa yrittäjyyttä, identiteettejä ja toimijuutta.

Väitöstutkimuksen keskeisinä tuloksina kuvattiin Tiimiakatemian oppimiskulttuurin korostavan käytännöllistä, omissa yrityksissä tapahtuvaa tekemällä oppimista ja tiimioppimista. Kulttuuri näyttäytyy innovatiivisena ja leikillisenä yritysmäisenä organisaationa, johon oppijat tulevat joka aamu töihin. Kulttuuri rakentaa koulun kulttuurisena toisena – perinteinen korkeakoulu ja sen arvot edustavat oppimiskulttuurin sisällä jotain ei-toivottavaa, jälkeensä jättäviä ja vanhanaikaista. Perinteisen korkeakoulun arvot, kuten teoreettisuus, tutkimus ja kriittisyys, voidaan esittää jopa arvottomina. Tutkimusten tulosten mukaan oppimiskulttuurin käytännöissä ja rituaaleissa eivät niinkään korostu taitojen tai osaamisen, kuin sosiaalista pääomaa tuottava yhteisöllisyys sekä ideologisten, todellisuutta yksinkertaistavien ja uushenkisten käytäntöjen tuotanto. Eräs keskeinen löydös on yrittäjyysopiskelijoiden heterogeenisyys, joita kuvataan kuuden erilaisen oppijapersoonan avulla.

Tutkimuksen aineiston pohjalta kehitetty ILOAK-malli tarjoaa yleisen lähtökohdan korkeakoulujen tutkintokoulutuksen pedagogiseen suunnitteluun, sekä tarjoaa kriittisen näkökulman siihen, minkälaisille arvoille yrittäjyyskasvatuksen tulisi rakentua. Yrityskasvatuksen oppialana tulee tiedostaa ja kiinnittää huomiota erilaisten yrittäjyyksien eli erilaisten yrittäjäidentiteettien tukemiseen ja oppimisen mahdollistamiseen, sillä yrittäjyysopiskelijat, heidän tarpeensa ja tavoitteensa ovat hyvin erilaisia ja muotoutuvia.

Avainsanat: ILOAK-malli, yrittäjyyskasvatus, korkeakoulu, luova toimijuus, oppijapersoonat, inklusiivisuus

Johdanto

Yrittäjyyskasvatuksen voidaan nähdä rakentuneen kulttuuriseksi liikkeeksi ja korkeakoulut puolestaan voidaan nähdä keskeiseksi välineeksi yrittäjämäisen kulttuurin rakentamiseen ja promotoimiseen. Tämä

on lisännyt yrittäjyyteen liittyvien kurssien ja koulutusohjelmien määrää (Fayolle 2013; Farny et al. 2016). Ensimmäinen yrittäjyyskurssi järjestettiin Harvardissa vuonna 1947, ja sen jälkeen kasvu on ollut globaalia ja nopeaa (Nabi et al. 2017; Antal et al. 2014). Kulttuurisen liikkeen hegemonisena esitystapana toimii herkästi tapa esittää yrittäjyys ja yrittäjät totalistisesti - yksiselitteisesti hyvinä, ainoina ja oikeina yhteiskunnan ja yksilöiden elämän pelastajina. Tässä kaanonissa yrittäjä saatetaan esittää sankarina tai jumalolentona, joka pystyy ylliluonnollisiltakin kuulostaviin tekoihin uupumatta ja lannistumatta. Tämä voi tuottaa yrittäjyyttä harkitseville tai yrittäjyyttä opiskeleville vääristyneitä ja uupumusta tuottavia identiteettimalleja. (esim. Steve Jobs tai Richard Branson; Hyrkäs 2016; Farny et al. 2016; Pyykkönen 2014; Sarasvuo 1996).

Toisaalta yrittäjyyskasvatustutkimuksessa on esitetty pyrkimyksiä määritellä sellaisia yrittäjämäisiä piirteitä, joiden avulla voitaisiin ehdottaa tai jopa ennustaa ketkä kelpaavat yrittäjiksi (Gibb 2005). Samaan aihepiiriin liittyen käydään keskustelua yrittäjämäisestä ”mindsetistä” (Kuratko, D. F et al. (2021a; 2021b); Mawson, Casulli & Simmons 2022). Tässä keskustelussa toki kyse on tarpeesta pyrkiä ymmärtämään perimmäistä kysymystä siitä, miten yrittäjyys syntyy ja miten yrittäjyyttä voitaisiin edistää. Keskusteluissa kuitenkin herkästi voidaan unohtaa, että todellisuus on kuitenkin monimuotoisempi ja dynaamisempi, ja riskinä onkin liiallinen tiedon redusointi ja paluu sellaiseen piirreteoreettiseen keskusteluun, jossa ihmiset asetetaan muuttumattomiin ja stereotyyppisiin yrittäjyyden valumuotteihin, jotka eivät kuitenkaan riitä kuvaamaan todellisuuden moninaista, dynaamista ja muutosherkkää identiteettityötä, jonka kautta opimme, rakennamme identiteettejä ja luovaa toimijuutta. Suurimpana riskinä on, että yksinkertaistetut mallit eivät lopulta tuekaan kestäväen yrittäjyyden kehittymistä ja yrittäjyyskasvatuksen inklusiota.

Artikkelin tutkimuskysymyksenä on selvittää, minkälainen yrittäjyyskasvatuksellinen malli soveltuu korkeakoulujen tutkintokoulutukseen, kun otamme oppijälähtöisen ILOAK-mallin ja erilaiset oppijapersoonat kehittelyn lähtökohdaksi? Artikkelin ottaa myös kantaa yrittäjyyskasvatuksen peruskysymykseen (Kyrö & Carrier 2005, 14): miten yrittäjyyttä tulisi opettaa, sekä mitä tulisi opettaa erilaisille yrittäjyydestä kiinnostuneille oppijoille?

Artikkelissa esiteltävät kuusi oppijapersoonaa ottavat kantaa erilaisten oppijoiden erilaiseen orientaatioon ja tavoitteisiin oppia yrittäjyyttä. Siten yrittäjyyskasvatuksen lähtökohtana tai tavoitteen tulisi olla pluralistinen, eli toisin sanoen pyrkiä tukemaan erilaisia tavoitteita, jotka itsessään ovat dynaamisia ja muotoutuvia – emme voi ennakoiden sanoa kenestä tulee yrittäjä ja kenestä ei – voimme pikemminkin tarjota tukea ja mahdollisuuksia erilaisille oppijalle ja tavoitteita omaaville oppijälähtöisesti.

Tässä artikkelissa esitelty ILOAK-malli otetaan kuvitteellisen CreatE -koulutusohjelman lähtökohdaksi ja kehitellään konseptia, joka havainnollistaa yrittäjyyden oppimisen korkeakouluissa pluralistisena ja diversiteettia tukevana – oppijan ei tarvitse omata tavoitetta yrityksen perustamisesta, riittää että hän haluaa oppia siitä. Tämänkaltaisen avoin ja spontaani asenne on myös verrattain yleistä väitöstutkimuksen aineistossa (Ruuska 2023). Kuvaus pitää sisällään ajatuksen yrittäjyyskasvatuksen inklusiivisuudesta ja siitä, että yrittäjyys(kasvatus), yrittäjyystaitojen sekä luovan toimijuuden kehittämisen oikeus kuuluu kaikille.

Kuusi oppijapersoonaa ja luovan toimijuuden edistäminen

Tässä luvussa esiteltävät oppijapersoonat pyrkivät osaltaan tuomaan keskusteluun uuden näkökulman toisistaan erilaisista yrittäjyysopiskelijoista, jotka esitetään kuuden oppijapersoonan avulla. Oppijapersoonat on esitetty KUVIOSSA 1, ja ne perustuvat vuosina 2016–2023 toteutettuun muotoilu- ja pedagogiseen väitöstutkimukseen Tiimiakatemiaan yrittäjyyden kehittämisen koulutusohjelman oppijoista Jyväskylän ammattikorkeakoulussa (Ruuska 2023). Oppijapersoonat kuvaavat oppijoiden arkkityyppeistä erilaisuutta ja niitä erilaisia toiminnallisia ja ajatuksellisia positioita, joita oppijat identiteettityössään ottavat. Oppijapersoonat eivät kuvaa luonnollisia henkilöitä, tai eivät kuvaa tai esitä, että oppijoiden toiminta perustuisi vain yhteen oppijapersoonaan saati heidän orientaationsa olisi pysyvä. Jos oppijoiden positioita ja dynaamisuutta tai todellisuutta pyritään kuvailemaan, saman henkilön oppimismatkasta voidaan myös tunnistaa erilaisiin oppijapersooniin liittyviä identiteettipositioita, ja toiminta- ja ajattelutapoja, jotka voivat muuttua dynaamisesti oppimisprosessin aikana. Oppijapersoonat edustavat teoreettisesti paitsi muotoilussa käytettyjä suunnittelutyökaluja (vrt. käyttäjäpersoonat; (Hämäläinen, Vilkkä & Miettinen 2011; Müller 2021.), muotoilu- ja pedagogisesti ne ovat tapoja kuvata, jäsentää, redusoida ja havainnollistaa oppimiskulttuurin erilaisia käyttäjiä ja heidän erilaisia oppimisorientaatioitaan, toimintaa, tarpeita ja haasteita.

Ajatusta oppijoiden erilaisuudesta ei ole yleisesti otettu yrittäjyyskasvatuksellisten mallien kehittelyn lähtökohdaksi, ja siksi tämän artikkelin yksi kontribuutio onkin tuoda tämä näkökulma esiin, ja siten tuoda esiin uutta tietoa paitsi oppijoiden heterogeenisyydestä, mutta myös lisätä ymmärrystä, jotta erilaisten oppijoiden inklusiivisuutta voitaisiin edistää yrittäjyyskasvatuksen alueella.



KUVIO 1. Kuusi oppijapersoonaa

Oppijapersoonista yhteisöllinen Paula edustaa tiimiakatemiaan kulttuurista ydintä, tiimiyrittäjä-identiteettiä, Anna tekemällä oppijaa, Harri luovaa unelmoijaa, Jimi (yksilö)yrittäjää, Johannes oppimishaasteita kokevaa sekä Elina opiskelijaa. Oppijapersoonien ollessa geneerisiä, olen nimennyt

oppijapersoonat-Paulan (alun perin tiimiyrittäjä) uudelleen yhteisölliseksi Paulaksi, jolloin kaikkia oppijapersoonia ja heidän tavoitteiltaan, tarpeitaan ja haasteitaan voidaan tarkastella yleisemmällä tasolla. Toki kyseessä on rajattuun aineistoon perustuva esitys, ja yleistä pätevyyttä on syytä arvioida ja edelleen tutkia - ei voida ajatella Tiimiakatemiaan opiskelijoiden edustavan kaikkia suomalaisia yrittäjyyden tutkinto-opiskelijoita korkeakouluissa. Kuitenkin esitän oppijapersoonien koskevan yleisiä oppimisorientaatioihin liittyviä tapoja, ja ne toimivat tässä artikkelissa oppijalähtöisesti ILOAK-mallin pohjana. Esitän myös, että oppijapersoonia voidaan käyttää korkeakoulujen yrityskasvatusohjelmien pedagogiseen suunnitteluun.

Oppijapersoonat ovat tavoitteiltaan, toimintahorisontiltaan, vahvuuksiltaan ja haasteiltaan hyvin erilaisia (kts. TAULUKKO 1). Tämä on mielenkiintoinen näkökulma, sillä kuten sanottu, yleinen identiteettikuvasto yrittäjyydestä ei useinkaan korosta diversiteettiä, vaan pikemminkin tuo esiin sankariyrittäjien kuvaston (Hyrkäs 2016), jonka suhde yrittäjyyteen esitetään pikemminkin idealisoituna tai kanonisoituna. Kuvatut persoonat/ identiteetit eivät asetu vain tyyppillisen yrittäjäkuvaston mukaisiksi. Oppijat ovat tulleet oppimaan yrittäjyydestä kukin omasta lähtökohdastaan omaten toisistaan täysin erilaisia, dynaamisia, epävarmoja ja muuttuvia toimijuus- ja tavoitehorisontteja, joita oppijapersoonien kautta kuvataan. Tämänkaltaista ymmärrystä vasten voidaan kehittää sellaista yrittäjyyskoulutuksen mallia, jossa näillä erilaisilla oppijapersoonilla olisi mahdollista oppia yrittäjyydestä inklusiivisesti, ilman joutumista kulttuurisen ja ideologisen väkivallan tai joustamattoman identiteettituotannon kohteeksi (Foucault 1972;1980; Hall 1992; Said 1985). Näin kulttuuriset identiteetit ja ideaalit hyväksytään pluralistisina ja voidaan käydä keskustelua avoimesti siitä, mitä kukin haluaa, ja minkälaisia yhteisiä intressejä erilaisilla oppijoilla voisi olla. Käytännössä ongelma ei näytä kovin monimutkaiselta, mikäli erilaiset tavoitteet ja erilaisuus kohdataan avoimesti ja siten ne lähtökohtaisesti kulttuurisesti hyväksytään. Loogisen päättelyketjun teoreettinen johtopäätös tästä on, että tällainen yrittäjyyskasvatus tukee pitkällä tähtäimellä paremmin kestävä yrittäjyyden kehittymistä yhteiskunnassa.

Esimerkiksi Tiimiakatemiaan oppimiskulttuurissa, missä on kasvattaa rohkeita, yhteisöllisiä tiimiyrittäjiä, ei missään nimessä opiskelijoita (Elina) tai yksilöyrittäjiä (Jimi), jotka merkityksellistetään kulttuurisiksi toisiksi. Antropologi Mary Douglas kutsuu kulttuurista toista kulttuuriseksi liaksi puhtaan ja pyhän vastakohtana (Douglas 2000/1966). On myös paradoksaalista, että juuri Jimi, joka on ihanteiltaan ehkä lähimpänä sankariyrittäjää ja sarjayrittäjää, voi kokea eksklusiota yrittäjämäiseen toimintaan kannustavassa Tiimiakatemiassa. Pikemminkin ymmärrettävää tai ainakin odotettavaa on Johanneksen eksklusio yksinkertaisesti siitä syystä, että hän ei suoriudu opinnoistaan ja yhteisön odotuksista erilaisten oppimishaasteiden vuoksi (asetetut tavoitteet ovat hänelle syystä tai toisesta liian haastavia). Tässä piilee myös yhteisöllisyyden (viitaten etymologiaansa yksi) tai ideologisuuden riski yrittäjyyskasvatuksessa ja koulutuksessa - se näyttää pyrkivän ideologisoimaan ja yksinkertaistamaan oppejaan tuottaessaan yhteisöllisyyttä: se pyrkii

TAULUKKO 1. Oppijapersoonien yhteenveto

Nimi	Merkityksellistä	Tavoite	Oppimisstrategia	Vahvuudet	Haasteet
Paula, Yhteisöllinen (Tiimiyrittäjä)	(Yhteen) kuuluvuuden tunne, tiimityö	Tiimin muodostaminen, yhteisöllisyys	Työskentely tiiminä (prosessin alussa), pienryhmässä	Sosiaalinen vuorovaikutus ja johtajuustaidot	Strategiset oppimistaidot, erilaisuuden ymmärtäminen, uupuminen
Harri, Luova unelmoija	Itsensä toteuttaminen	Unelmien tavoittelu, oppiminen, valmistuminen	Keskittyminen minä- projektiin	Luovuus, uteliaisuus, sisäinen motivaatio, fokusointi	Strategiset oppimistaidot, liian vaikeat tavoitteet, tuen puute
Anna, tekijä	Tekemällä oppiminen, käytännön työ	Ammattitaidon kehittäminen, valmistuminen	Työn ja projektien tekeminen, fokusointi käytännön projekteihin	Sitoutuminen projektien edistämiseen ja mielenkiinnon kohteisiin	Akateemiset taidot, Strategiset oppimistaidot, yhteisöllinen oppiminen
Jimi, yrittäjä	(Sarja)Yrittäjyyden ja taloudellisten tavoitteiden saavuttaminen	Yrittäjyys, sarjayrittäjyys	Käytännön kokeileminen	Kyky viedä ideoita käytäntöön	Yhteisöllinen oppiminen, eksklusio, opintojen keskeyttäminen
Johannes, oppimishaasteet	Hyvinvointi, muiden arvostus, valmistuminen	Vaikeus asettaa tavoitteita, valmistuminen	Olla mukana projekteissa, opiskelu ohjeiden mukaan	Sitoutuminen prosessin alussa	Strategiset oppimistaidot, akateemiset/ käytännön taidot, uupuminen, eksklusio, opintojen keskeyttäminen
Elina, opiskelija-seuraaja	(Yhteen) kuuluvuuden tunne, opiskelijaelämä, menestyminen opinnoissa	Valmistuminen, arvosanat, yliopisto/ maisteriopinnot, työllistyminen	Menestyminen opinnoissa, työskentely ohjeiden mukaan	Akateemiset oppimistaidot, itsenäinen työskentely annetussa kontekstissa	Strategiset oppimistaidot, käytännön projektit, merkityksellisten tavoitteiden asettaminen

kasvattamaan kulttuurin jäseniä tulemaan samoihin lopputulokseen yhteisön kanssa keskeisten kysymysten osalta (Lave & Wenger; 1991; Wenger 1998). Yhteisöistä haetaan pikemminkin ensisijaisesti turvaa kuin kannustetaan kriittisyyteen ja haastamaan yhteisön keskeisiä ajatuksia oppimisen nimissä. Tämä asetelma tarkoittaa myös Tiimiakatemiassa Jimin, Elinan ja Johanneksen osalta eksklusiota. Mikäli he haluavat edistää yksilöllisiä tavoitteitaan tai toimijuuttaan, on riski että yhteisö ei tue heitä oppimisprosessissaan tai yhteisö ohjaa identiteettityötä - tiimin toimintaan on osallistuttava ja tavoitteisiin sitouduttava, vaikka ne olisivat laadultaan kyseenalaisia tai ristiriidassa yksilön tavoitteiden

kanssa. Yrittäjyyden opiskelusta puhuminen tai harjoittaminen ei myöskään ole normien mukaista: harvassa ovat ne opiskelijat, jotka hartaasti tutkivat tai opiskelevat jotain valittua yritysidea – kulttuuri pikemminkin ohjaa pois tästä kohti käytännöllisiä ”nopeita ja rohkeita kokeiluja”. (Ruuska 2023.)

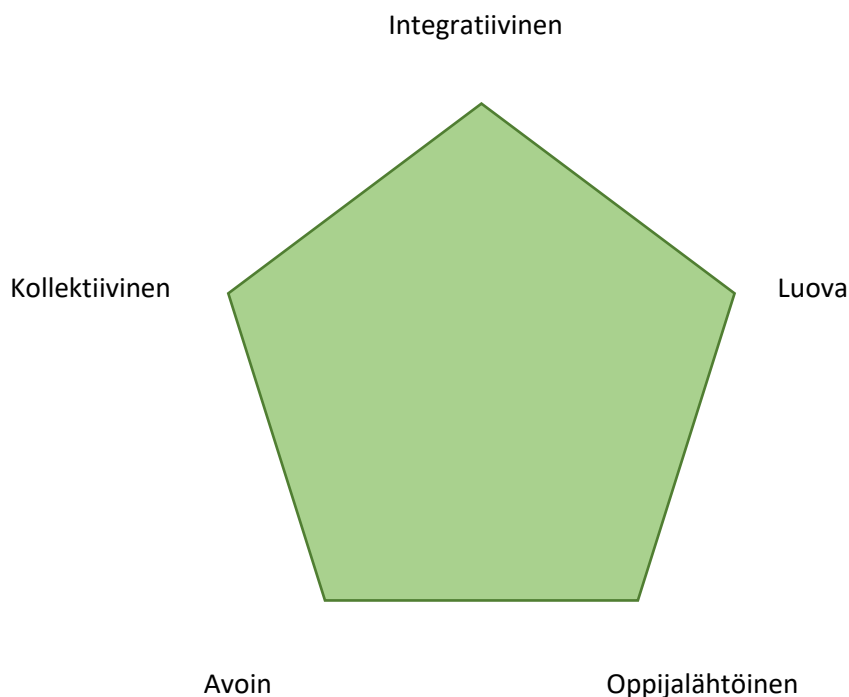
Edelliset esimerkit osoittavat ideologisuuden ongelmia ja riskejä, joihin yrittäjyyskasvatuksellisten pedagogisten mallien ja ohjelmien tulisi voida vaikuttaa pitämällä huolta kriittisyydestään, avoimuudesta ja erilaisten oppijoiden inkluusiosta edellisiä tukevien käytäntöjen rakentamisen avulla (kollektiiviset kulttuuriset käytännöt). Toki myös ohjaus ja tuki oppijalähtöisten tavoitteiden asettamiseen on tärkeää. Yrittäjyyskasvatuksellisen mallin lähtökohdan tulee edellisen valossa olla inklusiivinen. On myös hyvin haastavaa ja ongelmallista yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa ennustaa, millaisista oppijoista tulee yrittäjiä, sillä jokaisen identiteettityötä ja kulttuurista positiota voidaan pitää ainutlaatuisena ja dynaamisena (Fornäs 1998, 281). Ulkoista yrittäjyyttä ja sen tavoittelua kuvaa kuitenkin erityisesti oppijapersoonana Jimi, jonka tiedostamat tavoitteet, orientaatio ja osaaminen tukee lähtökohtaisesti yrittäjäksi ryhtymistä. Lisäksi erityisesti Harri on oppijapersoonana erityisen kiinnostava, sillä hänen orientaatioissaan painottuu erityisesti luova toimijuus, ja yrittäjyyskasvatuksen tulisi tukea kaikkien oppijoiden luovan toimijuuden kehittymistä. Näin luovan toimijuuden voidaan katsoa kuuluvan jokaisen oppijan toimintaan. Niinpä kysymyksenä onkin, miten jokaisen persoonan ja oppijan toimijuuteen saataisiin vähintäänkin ”riipaus” Harria: toisin sanoen miten erilaisten oppijapersoonien luovaa toimijuutta tulisi korkeakouluissa tukea?

Ajatus oppijan luovasta toimijuudesta vaatii määrittelyä, sillä luovaksi voidaan ymmärtää toimijan oppimisen ja identiteettityön näkökulmasta joko kaikki toiminta tai sosiaalisen kontekstin näkökulmasta vain jokin uusi, innovatiivinen luova tuotos, joka voi ilmentyä ulkoisen yrittäjyyden kautta (Giddens 1991; Joas 1996; Csikszentmihalyi 1997,8). Giddensin (1991,46) mukaan luovuudella tarkoitetaan kykyä toimia innovatiivisesti suhteessa olemassa oleviin toimijuuden malleihin. Luovuus on Giddensin mukaan läheisesti sidoksissa varhaislapsuudessa kehittyneeseen perustavaan luottamukseen, joka on sitoutumista ja kykyä hypätä tuntemattomaan. Luova toiminta on identiteettityön kannalta välttämätöntä merkityksellisen elämän elämiselle, psykologiselle tyydyttävyydelle ja hyvinvoinnille. Mikäli luova toimijuus estyy, aiheuttaa se Giddensin mukaan todennäköisesti yksilön sairastumisen. Tämän ajatuksen mukaan jokaisella on perustarve olla luova, ja lähtökohtaisesti tässä artikkelissa ymmärretään, että jokaisen toimijuus ja identiteettityö on uutta luovaa. Hans Joasin (1996) mukaan luovuus luonnehtii ihmisen toimintaa kauttaaltaan, ja sitä että ihmiset eivät ole vain luovia, vaan kaikki inhimillinen toiminta on luovaa (kts. myös Kilpinen 2019). Luova toimijuus on inhimillistä kykyä ja tahtoa ”luoda itseään” ja mahdollisesti myös jotain uutta ja omaperäistä. Tämän vuoksi myös inklusiivisen luovan toimijuuden edistäminen tulee olla yrittäjyyskasvatuksen keskiössä. On kuitenkin huomattava, että nykyinen luovuuspuhe on yhteiskunnassamme sosiaalisesti konstruoitunutta ja se usein tuotetaan osana kilpailukyky- ja innovaatioidiskurssia ja yhtä lailla osana työelämä- ja yrittäjyyskasvatuspuhetta, jolloin luovuuden määritelmä voi supistua koskemaan vain ”hyödyllistä” luovuutta (Berger & Luckmann 1966;

Forsman, Lemmetty & Collin 2019;). Nimenomaan pragmatismen renessanssin myötä toimijuuspuheeseen ja määritelmiin on alettu lisäämään puhetta luovuudesta (Heiskala 2006).

Oppijapersoonat on syytä nähdä kaikki lähtökohtaisesti yritteliäinä ja yrittäjämäisinä, pohjautuunhan empiirinen aineisto yrittäjyyden kehittämisen koulutusohjelmassa opiskeleviin oppijoihin. On kuitenkin nähtävissä, että heidän tavoitteensa ja toimijuutensa ovat erilaisia, yksilöllisiä ja dynaamisia. Kysymys on siten myös siitä, miten yrittäjämäinen identiteetti ymmärretään ja määritellään: alati rakentuvana ja muuttuvana, vai kenties pysyvänä, tai jopa synnynnäisenä ominaisuutena, jollakin tavalla psykologiaan kiinnittyvänä piirreteoreettisena representaationa, jossa ehdotetaan tietynlaisten taitojen tai piirteiden tai sitten ahtaan kulttuurisen tulkinnan kykenevän ennustamaan kykyä toimia lopulta yrittäjinä. Opettamillani yrittäjyyskursseilla keskustelu saattaakin pahimmillaan muotoutua mustavalkoiseksi: onko minusta yrittäjäksi vai ei ja mitkä ovat yrittäjältä vaadittavat ominaisuudet? Kysymys kuitenkin ei ole välttämättä siitä onko opiskelijasta yrittäjäksi vai ei, vaan siitä kenelle yrittäjyys tuotetaan kielessä mahdollisena: kysymys inklusiivisuudesta ja eksklusiivisuudesta.

ILOAK-malli korkeakoulujen tutkintokoulutukseen



KUVIO 2: ILOAK-malli

Yllä kuvattu (KUVIO 2) ILOAK-malli suosittelee korkeakoulujen yrittäjyyskasvatuksen tutkintokoulutukseen Integratiivista, Luovaa, Oppijälähtöistä, Avointa ja Kollektiivista oppimista. Malli perustuu edellisessä luvussa esiteltyjen oppijapersoonien tarpeisiin ja aineistosta (oppijatarinat ja etnografinen tutkimus; Ruuska 2023) nousseisiin haasteisiin. Mallia voidaan pitää oppijälähtöisenä niin, että se pyrkii vastaamaan toisistaan hyvin erilaisten korkeakouluissa opiskelevien yrittäjyyden tutkinto-

opiskelijoiden tarpeisiin. Oppijapersoonat ovat kuitenkin muodoltaan hyvin geneerisiä, jolloin heidän orientaatiotaan suhteessa yrittäjyyteen voidaan hyödyntää myös yleisemmin yrittäjyysopiskelijoiden tarpeisiin. ILOAK-malli saa myös tukea aikaisemmasta yrittäjyyskasvatustutkimuksesta (Baggen et al., 2022; Berglund et al., 2018; 2020a; 2020b; Dodd et al., 2022; Fayolle et al., 2008; Fiet 2000; Gibb 1993; Krueger et al., 1993; Kuratko, 2005; Nabi et al., 2017; Thrane et al., 2016).

Seuraavaksi kuvataan ja määritellään lyhyesti mallin avainkäsitteet.

1. Integratiivinen oppiminen

Integratiivisella oppimisella tarkoitetaan erityisesti teoreettisen ja käytännöllisen tiedon ja toiminnan integroimista korkeatasoiseksi asiantuntijuudeksi (Tynjälä 2007, 11). Ajatus pitää sisällään oppijan kehittymisen tukemista paitsi tiedon ymmärtäjäksi, vaan kriittiseksi, itsenäiseksi ja aktiiviseksi tiedon käsittelijäksi ja uuden tiedon rakentajaksi, joka tukee luovan toimijuuden kehittymistä (Bereiter 2002; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004) . Tällä ei tarkoiteta välttämättä korkeakoulutuksen aikana kehittyntä asiantuntijuutta, vaan valmiuksia ja käytäntöjä, joiden avulla tällaista asiantuntijuutta syntyy.

2. Luova toimijuus ja oppiminen

Luovalla oppimisella tarkoitetaan erityisesti oppijoiden luovan toimijuuden kehittymistä, kykyä toimia ja ajatella luovasti (Giddens 1991, 41). Luova toimijuus on kykyä ratkaista ongelmia ja edetä omassa identiteettityössään ja konstruoida uutta tietoa. Luovan toimijuuden kehittymisellä on erityinen yhteys niin sisäisen kuin ulkoisenkin yrittäjyyden kehittymiseen, vaikka emme voikaan ennustaa lopulta kuka ryhtyy yrittäjäksi, saati kenen yrityksellä on mahdollisuudet toimia kestävästi. On kuitenkin erityisen tärkeää ajatella luovuus jokaiselle oppijalle kuuluvaksi ja niin että jokainen ”luo itseään” tekemällä identiteettityötään. Luovuus ei ole vain joidenkin oppijoiden etuoikeus, vaan kaikkien oppijoiden oikeus.

3. Oppijälähtöinen oppiminen

Oppijälähtöinen oppiminen on yksilön kannalta merkityksellinen oppimisen lähtökohta ja sillä viitataan myös oppijan itsensä asettamiin, sisäistämiin ja ”omistamiin” merkityksellisiin tavoitteisiin, jota voidaan pitää jopa opetussuunnitelman oppijoille asettamien tavoitteiden vastakohtana. Tässä oppijälähtöisyys tarkoittaa nimenomaan oppijan mahdollisuutta asettaa itse oppimistavoitteitaan niin vapaasti, joustavasti ja avoimesti kuin se on mahdollista. Tämä asettaa haasteita perinteiselle opetussuunnitelmatyölle, jossa oppilaitos asettaa oppimistavoitteet perustuen omaan tulkintaansa. Oppijälähtöisyyden mahdollistaminen liittyy elimellisesti yrittäjyysosaamisen ja yrityksen kehittämisen motivointiin – oppijoilla on usein hyvin erilaisia unelmia ja toisistaan poikkeavia tavoitteita, joita heidän tulisi voida edistää ja oppia asettamiensa tavoitteiden kautta (Ruuska 2023). Tätä voidaan pitää motivationaalisesta näkökulmasta itsestään selvänä, joskin usein opetussuunnitelmatyön näkökulmasta ei ole tavatonta, että oppiminen ei ole oppijälähtöistä.

4. Avoin oppimiskulttuuri

Avoimella oppimisella tarkoitetaan kulttuurisesti avoimesti toimivaa, uteliasta ja ymmärtävää oppimiskulttuuria, joka tarkoittaa kaikkien oppijoiden (oppijapersoonien) inklusiota ja hyväksymistä omine tavoitteineen ja orientaatioineen. Oppimiskulttuurin tulisi olla sisäisesti (oppijoiden ja opettajien asenteet ja ajattelutavat) ja ulkoisesti avoin moninaisuudelle, monialaisuudelle ja ymmärtää kriittisyyden merkityksen uuden tiedon rakentamisen lähteenä. Tällainen oppimiskulttuuri tarjoaa potentiaalia luovalle toimijuudelle riippumatta toimijan positiosta ja ajattelutavoista. Avoin kulttuuri avaa myös mahdollisuuden oppialojen väliselle yhteistoiminnalle (Dodd et al. 2022).

5. Kollektiivinen oppiminen

Oppimiskulttuurin tulisi tukea sellaista avointa, ymmärtävää, suvaitsevaa ja joustavaa kollektiivisuutta, joka edistää erilaisten oppijoiden luovaa toimijuutta pikemminkin kuin normatiivisesti rajoittaa sitä luomalla yhteisöllisiä sääntöjä ja käytäntöjä, jotka eivät tähtää luovan toimijuuden edistämiseen. Kollektiivisessa oppimisessa rakennetaan kollektiivisia käytäntöjä, jotka paitsi tukevat kunkin luovan toimijuuden laajenemista, mutta edesauttavat myös kollektiivisen toimijuuden joustavaa syntymistä ja dynaamista muutosta. Tätä varten tulisi rakentaa toistuvia ja joustavia käytäntöjä, joihin oppijoiden olisi helppo osallistua, oppia, edistää ja laajentaa omaa luovaa ja kollektiivista toimijuuttaan jatkuvasti. Kollektiivisessa oppimisessa on hyvä välttää liian jäykkien rakenteiden luomista (esimerkkinä vuosia samana pysyvä tiimi / osuuskunta, joka on muodostettu oppilaitoksen toimesta; Ruuska 2023).

Create -konseptin kehittäminen

ILOAK-mallin avulla on kehitetty fiktiivinen, tosin tutkimuksen aineistoon ja johtopäätöksiin perustuva Create -konseptiesimerkki (KUVIO 3, Ruuska 2023, 200–201), jotta ILOAK-mallin esittämiä kulmakiviä (tai muotoiluajureita) olisi helpompaa konkretisoida opiskelijan (oppijan) näkökulmasta katsottuna. Tämä tehdään muotoiluetnografisessa viitekehyksessä, ja voidaan myös sanoa, että prosessissa on myös käytetty tieteellistä mielikuvitusta (vrt. sosiologinen mielikuvitus, Mills 2015/1959) sanan siinä mielessä, että on kuviteltu konsepti pohjautuu toteutetun empiirisen väitöstutkimuksen tuloksiin. Kysymys on myös pyrkimyksestä soveltaa käytäntöön tutkimustuloksia Toisin sanoen Create -konsepti demonstroi tutkimuksen (Ruuska 2023) muotoiluetnografisia tuloksia ja tässä artikkelissa pyrkii viemään niitä eteenpäin. Create -koulutusohjelma on luotu erityisesti oppijapersoonana Harrin näkökulmasta palvelupoluksi, jonka tarina kuvaa ideaalin kokemuksen erityisesti Harrin näkökulmasta. Jatkokehitysvaiheessa on myös mahdollista tarpeen mukaan kehittää palvelupolkuja erilaisten oppijapersoonien näkökulmasta, jotta voidaan ottaa huomioon tarkemmin erilaisten oppijoiden tarpeet. Harrin polussa, ja Create-koulutusohjelmassa on pyritty ottamaan huomioon ILOAK-mallin kestävät kulmakivet (Integratiivinen, Luova, Oppijalähtöinen, Avoin, Kollektiivinen) niin, että ne vastaavat Harrin oppimisen tarpeisiin.

Create-koulutusohjelmassa keskeistä on sen inklusiivinen lähtökohta - avoimuus erilaisille yrittäjyydestä kiinnostuneille opiskelijoille ja ajattelutavoille. Se ei ole suunnattu vain sellaisille opiskelijoille, jotka

tähtäävät yrittäjyyteen päätoimisesti ammattina, vaikka se tukekin myös tällaisten tavoitteiden saavuttamista (oppijapersoonana Jimi). Se tarkoittaa pikemminkin erilaisille oppijoille mahdollisuutta oppia ja mahdollisuutta laajentaa luovaa toimijuutta kunkin erilaisista, usein vielä tutkimattomistakin lähtökohdista käsin. Kun luovuus toimii yrittäjyyden rinnalla pääkäsitteenä, se antaa enemmän tilaa erilaisille ajattelutavoille (yrittäjyydestä). Tämä on yhteneväinen myös Entrecomp -viitekehysten kanssa, jossa tuotettu arvo voi olla taloudellisen lisäksi sosiaalista tai kulttuurista (Entrecomp 2023).

Koulutusohjelman opetussuunnitelma on oppijalähtöinen, joka tarkoittaa sitä, että oppijalle annetaan mahdollisimman suuri vapaus suhteessa tavoitteidensa asettamiseen ja toimintaan integratiivisessa oppimisessa ohjaavan opettaja-valmentajan tukemana. Tämän voidaan ajatella olevan hyvinkin radikaali ja haastava tai vaihtoehtoisesti liberaali lähestymistapa, kun ajatellaan nykyisiä aloja ja opetussuunnitelmia. Opettajakunta vähintäänkin miettii, minkälainen on tällaisen koulutusohjelman opetussuunnitelma? On hyvä muistaa, että nykyisetkin oppialat ovat historiallisesti ja sosiaalisesti konstruoituneita, eivätkä vapaita erilaisista valta-asetelmista, eivätkä toisaalta myöskään luovasta toimijuudesta. Toisaalta voidaan praktisesti perustella yhteiskunnassa tarvittavan erilaisia osaajia ja niihin perustettuja tehtäviä, ja siksi on laadittava oppiainelähtöisiä opetussuunnitelmia. Ammatti-identiteetit ovat hyvin erilaisiin ammatteihin, työelämään ja vähintäänkin oppiaineisiin ja tieteenaloihin kytkeytyneitä.

Tässä tapauksessa oppijalähtöisyyden lähtökohtana ja perusteena toimii kuitenkin geneerinen yrittäjyyden käsite, ja toki myös artikkelin taustalla oleva empiirinen aineisto ja ilmiö, jossa tämänkaltaista lähestymistapaa on jo sovellettu yrittäjyyden kehittämisen koulutusohjelman kontekstissa. Se, miksi oppijalähtöisyys on otettu kulmakiveksi ILOAK-mallissa, liittyy oppijoiden motivaatiotekijöihin (oppijat eivät edistyneet sellaisten ideoiden edistämiseksi, joista he eivät olleet kiinnostuneita), mutta myös siihen väittämään ja johtopäätökseen, että oppijoiden valitessa itse tavoitteensa, heidän luova toimijuutensa vahvistuu. Tällöin he kokevat omistajuuden tunnetta. Identiteettityön kannalta kyseessä voi ajatella olevan minäprojektin voimakkaampi muoto, ja liittyy myös epäilemättä ulkoisen yrittäjyyden kehittymiseen, mikäli oppijan tavoitteet suuntautuvat hankkeen edistämiseen (Ruuska 2023). Tämä tukee myös tunnetun luovuustutkijan Mihalyi Csikszentmihalyin (1997, 343-) ajatuksia, oppijoiden tulisi luovan toimijuuden edistämiseksi seurata mielenkiinnon kohdettaan, lisätä sopivalla tavalla oppimisen haasteita ja tehdä sitä mistä pitää.



Integratiivinen. Luova. Oppijälähtöinen. Avoin. Kollektiivinen.

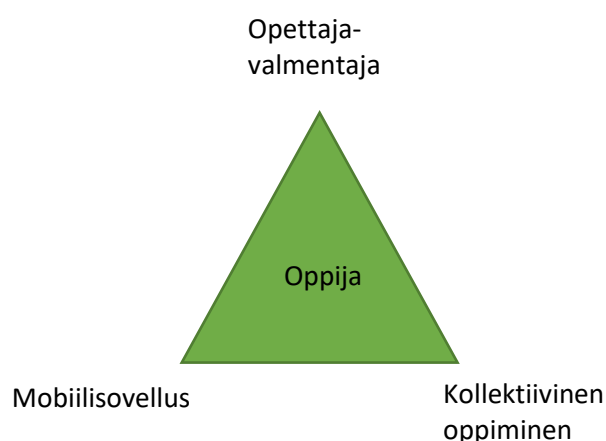
Haluatko oppia LUOVASTI erilaisten PROJEKTtien avulla?, Tule oppijaksi CreatE monialaiseen -tutkinto-ohjelmaan, joka tukee sinua oppimaan yrittäjyydestä yhdistäen teorian, käytännön, tutkivan oppimisen sekä luovat ja yhteisölliset oppimismenetelmät. Koko opintojesi ajan sinua ja yksilöllisiä tarpeitasi tukee valmentava opettaja ja tukena on myös digitaalinen sovellus.



KUVIO 3. CreatE -konsepti ja Harrin tavoiteltu oppimiskokemus

Tässä lähestymistavassa kontekstina (oppialana) toimii liiketalous (toki oppiaineena voisi olla yrittäjyys), jonka puitteissa erilaisia liikeideoita voidaan edistää erilaisilla ajattelutavoilla: efektuaatiota (käytännöllinen ja kokemuksellinen) tai kausaalista ajattelutapaa (liiketoimintasuunnitelma, riskien ennustaminen) hyödyntämällä (Saravathy 2001;2008; Yrjönkoski 2019). CreatE -konseptissa kuitenkin puhutaan monialaisesta koulutusohjelmasta, johon voidaan osallistua erilaisilla pohjakoulutuksilla. Esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa Future Factoryssa (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2023) on kehitetty monialaista oppimisympäristöä, jossa eri alojen opiskelijat ratkovat työelämän tai itse asettamiaan ongelmia yhdessä muiden oppijoiden kanssa. Seuraavan askeleen yrittäjyyskoulutuksessa tällaisia oppisisältöjä voidaan luoda esimerkiksi opintojen erikoistumisvaiheeseen tai maisteriohjelmatasolle.

CreatEssa oppijan oppimisen tukemiseen ehdotetaan henkilökohtaisen opettaja-valmentajan, (mobiili)sovelluksen sekä kollektiivisen oppimisen muodostamaa mallia (KUVIO 4).



KUVIO 4: Oppimisen tuen kolmio

Oppimisen tuen kolmio lähtee siitä ajatuksesta, että oppijat tarvitsevat tukea, jotta he voivat edistää luovaa toimijuuttaan. Toinen näkökulma on se, että oppijat ovat ainutlaatuisia, ja tarvitsevat tukea eri tavoin, niin laadullisesti kuin määrällisesti. Opettaja-valmentajan sosiaalinen ja pedagoginen tehtävä on auttaa ja tukea oppijaa oppimaan: asettamaan ja saavuttamaan soveltuvia, integratiivisia oppimistavoitteita oppijan lähtökohdista käsin yksilöllisesti. Opettaja-valmentajan vastuulla on auttaa oppijaa rakentamaan tietoa kriittisesti, antaa palautetta ja tukea oppijaa oppimisprosessin aikana sekä arvioida ja lopulta hyväksyä oppijan oppimisen näytöt, jotka ovat sekä teoreettisia että käytännöllisiä (integratiivinen). Tässä tulemme opetussuunnitelman sisältöön, joka perustuu erikseen kuvattuun, verrattain geneeriseen yrittäjyysosaamiseen, kuten luovuus- ja ongelmanratkaisuosaaamiseen, tiedonhankinta-, -käsittely ja tutkimusosaamiseen, liiketoimintaosaamiseen sekä yhteistyö- ja kommunikaatio-osaamiseen ja niin edelleen (vrt. tulevaisuus- ja työelämätaidot; Ruuska 2023; Entrecomp 2023).

Mobiilisovellus (prototyyppi on kehitetty, Ruuska 2023) tukee jatkuvaa kokemuksellista oppimista (Kolb 1984), ja auttaa oppijaa, ja myös valmentaja-opettajaa paitsi seuraamaan ja havaitsemaan edistymistä, se tarjoaa työkalun oppimisen reflektointiin ja toimii myös oppimisen näyttöjen kokoamisen apuvälineenä. Prosessuaalisessa oppimisessa, joka osin perustuu tekemällä oppimiseen (effektuaation ja kausaation yhdistäminen) ja projektien avulla oppimiseen, tällainen sovellus auttaa oppijaa hahmottamaan oppimisen jatkumona, ja voi tämän myötä motivoitua edelleen laajentamaan luovaa toimijuuttaan elinikäisenä oppijana.

Pohdinta

Artikkelin tavoitteena on ollut selvittää ja kuvata, minkälainen yrittäjyyskasvatuksellinen malli soveltuu korkeakoulujen tutkintokoulutukseen. Aikaisemman tutkimukseeni (Ruuska 2023) pohjautuen, olen pyrkinyt ainakin viemään kysymykseen vastaamista taas askeleen lähemmäksi konkreettista sovellusta ja suosituksia. Toivottavasti artikkeli on siten hyödyllinen yrittäjyyskasvattajille ja yrittäjyyskasvatuksen tutkijoille. Olen tietoinen kysymyksen mittaluokasta, ja siihen liittyvistä rajoituksista. On siis syytä myös edelleen muistuttaa, että ILOAK-malli ei esityksellään pyri esittämään yleistettyä totuutta tai ILOAK-mallia ainoaksi oikeaksi yrittäjyyskasvatuksen malliksi, vaan sen konteksti ja syntyhistoria on muotoiluetafografinen ja myös praktinen – ILOAK-malli perustuu rajattuun, laadulliseen, tosin oppijälähtöiseen aineistoon, jonka perusteella malli on rakennettu.

Lisäksi olen nöyrästi ja vilpittömästi myös kiinnostunut siitä, mitä yrittäjyydestä kiinnostuneille oppijoille tulisi opettaa ja miten kasvatustyötä tulisi tehdä. Tämä ei ole vähäpätöinen asia, vaan ehkä yrittäjyyskasvatuksen keskeisin aihe, sillä se pitää sisällään myös ajatuksen kulttuurista – minkälaista kulttuurista sisältöä: arvoja ja tietoa opiskelijoille välitämme kursseilla ja koulutusohjelmissa. Tieto on aina historiallisesti ja sosiaalisesti konstruoitunutta objektiivisuuden sijaan, ja siten kriittinen ote ja kriittinen pedagogiikka on (Giroux & McLaren 2002; Aittola & Suoranta 2002) myös yrittäjyyskasvatuksessa on erityisen tärkeää, sillä se liittyy lopulta nykykulttuurimme kykyyn tukea inklusiivista luovaa toimijuutta ja emansipaatiota (Giddens 1991, 213).

Lähteet

- Aittola, T. & Suoranta, J. (2002). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.). *Kriittinen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Antal, N., Kingma B., Moore D., Streeter D. (2014). University-wide entrepreneurship education. In Kuratko D. F., Hoskinson S., Libecap G. (Eds.), *Innovative pathways for university entrepreneurship in the 21st century* (pp. 227–254). Emerald Publishing Limited.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Berger, L. P. & Luckmann T. (1994/1966). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Alkuteos *The Social Construction of Reality* 1966. Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila. Gaudeamus.
- Baggen, Y., Lans, T. & Gulikers, J. (2022). Making Entrepreneurship Education Available to All: Design Principles for Educational Programs Stimulating an Entrepreneurial Mindset. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, Vol. 5(3), 347–374.
- Berglund, K., Verduijn, K., (2018) (toim.), *Revitalizing Entrepreneurship Education: Adopting a Critical Approach in the Classroom*. Oxon: Routledge.
- Berglund, K., Hytti, U. & Verduijn, K. (2020a). "Unsettling Entrepreneurship Education." *Entrepreneurship Education and Pedagogy* 3 (3), 208–213.
- Berglund, K., Hytti, U., & Verduijn, K. (2020b). "Navigating the Terrain of Entrepreneurship Education in Neoliberal Societies." *Entrepreneurship Education and Pedagogy* 4, 702–717.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Perennial.
- Dodd, S., Lage-Arias, S., Berglund, K., Jack, S., Hytti, U., & Verduijn, K. (2022). Transforming enterprise education: sustainable pedagogies of hope and social justice, *Entrepreneurship & Regional Development*. <https://doi.org/10.1080/08985626.2022.2071999>
- Douglas, M. (2000/1966). *Puhtaus ja vaara: ritualistisen rajanvedon analyysi*. Vastapaino. Alkuteos *Purity and Danger. An Analysis of a Concepts of Pollution and Taboo* 1966. Routledge and Keegan Paul.
- Entrecomp 2023. *The European Entrepreneurship Competence Framework*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1317&langId=en>

- Farny, S., Frederiksen, S., H., Hannibal, M, and Jones, S. (2016). A CULTure of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, VOL. 28, NOS. 7–8, 514–535.
<http://dx.doi.org/10.1080/08985626.2016.1221228>.
- Fayolle, A. and Gailly, B. (2008). From Craft to Science, Teaching Models and Learning Processes in Entrepreneurship Education, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 21, No. 7, 569–593.
- Fayolle, A. (2013). Personal Views on the Future of Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship & Regional Development* 25 (7–8): 692–701.
- Fiet, J.O. (2000). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Venturing*, Vol. 16, No. 2, pp.101–117.
- Fornäs, J. (1998). *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Vastapaino. Alkuteos *Cultural Theory and Late Modernity 1995*. Sage.
- Forsman, P., Lemmetty, S. & Collin, K. (2019). Luova toimijuus, toiminta ja lopputulos: organisaatiolähtöiset edellytykset luovuudelle työssä. Teoksessa Collin, K. & Lemmetty, S. (toim.). *Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä*. Edita, Helsinki.
- Foucault, M. (1972) *The Archeology of Knowledge*, London, Tavistock.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge*, Brighton, Harvester.
- Gibb, A. (1993) The enterprise culture and education: understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal*, Vol. 3, No. 11, pp.11–34.
- Gibb, A. (2005) The future of entrepreneurship education – determing the basis for coherent policy and practice? In P. Kyrö and C. Carrier (ed.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Oxford: Polity Press.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. (2004/1999). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. 6. Uudistettu painos WSOY.
- Hall, S. (1992) *The West and the Rest: Discourse and Power*. In S. Hall & B. Gieben (Eds.), *Formations of modernity* (pp. 275–332). Polity Press & Open University.

- Heiskala, R. (2006). Sosiaaliset innovaatiot ja hegemonisten mallien muutokset: kuinka tulkita Suomen 1990-luvun murrosta? Teoksessa Heiskala, R. & Luhtakallio, E. (toim.). *Uusi Jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus, 202–217.
- Hyrkäs, A. (2016). *Startup Complexity. Tracing the Conceptual Shift Behind Disruptive Entrepreneurship*. Publications of the Faculty of Social Sciences 38 (2016) Sociology. Department of Social Research. Faculty of Social Sciences, University of Helsinki.
- Hämäläinen, K., Vilkkä, H. & Miettinen, S. (2011). Asiakasymmärryksen ja käyttäjätiedon hankkiminen. Teoksessa Miettinen Satu (toim.) *Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen*. Teknologiateollisuus. 61–75.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2023. *Jamk Future Factory. Fuel for Creativity*.
<https://www.jamk.fi/fi/palvelut/opiskelijaprojektit-ja-tyovoima/jamk-future-factoryr-fuel-for-creativity>
- Krueger, N.F. and Carsrud, A.L. (1993). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behavior. *Entrepreneurship & Regional Development*, Vol. 5, No. 4, pp.315–330.
- Kuratko, D.F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 29, No. 5, pp.577–597.
- Kuratko, D. F., Fisher, G., & Audretsch, D. B. (2021a). Unraveling the entrepreneurial mindset. *Small Business Economics*, 57, 1681–1691. <https://doi.org/10.1007/s11187-020-00372-6>
- Kuratko, D. F., Hornsby, J. S., & McKelvie, A. (2021b). Entrepreneurial mindset in corporate entrepreneurship: Forms, impediments, and actions for research. *Journal of Small Business Management*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/00472778.2021.1907585>
- Kyrö, P. & Carrier, C. 2005. Entrepreneurial Learning in Universities: Bridges across Borders. In P. Kyrö and C. Carrier (ed.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education.
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- McLaren, P. & Giroux H.A. (2002). Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.). *Kriittinen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Mills, C.W. (2015/1959). *Sosiologinen mielikuvitus*. Gaudeamus. Alkuteos

- Müller, F. (2021). *Design Ethnography. Epistemology and Methodology*. Springer. Translated Anna Brailovsky. Alkuteos Designethnografie. Methodologie und Praxisbeispiele 2018.
- Nabi, G. Liñán, F, and Fayolle, A. (2017). The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 2017, Vol. 16, No. 2, 277–299.
- Pyykkönen, M. (2014). *Ylistetty yrittäjyys*. SoPhi-sarja 127. Jyväskylän yliopisto.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44517/Y_Y_final.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Ruuska, J. (2023). *Yhteisöllisen yrittäjyyden oppimiskulttuuri. Muotoiluetnografinen tutkimus*. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 631. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9536-2>
- Said, E. W. (1985) *Orientalism: Western Concepts of the Orient*, Harmondsworth, Penguin.
- Sarasvuo J. (1996). *Sisäinen sankari*. WSOY.
- Thrane, C. and Blenker P. et. al. (2016). The promise of entrepreneurship education: Reconceptualizing the individual–opportunity nexus as a conceptual framework for entrepreneurship education. *International Small Business Journal* 2016, Vol. 34(7), pp.905–924.
- Tynjälä, P. (2007). Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa Kotila H., Mutanen A., ja Volanen M. V. (toim.) *Taidon tieto*. Edita:Helsinki.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yrjökoski, K. (2019). *Effectuation as a Framework for Organizational Partnership Building. Making a structure from apparently unstructured behaviour*. Academic dissertation, Tampere University, Faculty of Engineering and Natural Sciences, Finland.

Maaseudun 50+ matkailuyrittäjät kestävän kehityksen edistäjiksi yrittäjyyskasvatuksen avulla

Tarja Römer-Paakkanen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Maija Suonpää, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Euroopan maaseutualueilla on luonnon- ja kulttuurin voimavaroja, joiden avulla voidaan kehittää houkuttelevaa, kilpailukykyistä ja kestävä matkailua. ENTRUST- hankkeessa tutkittiin, kuinka maaseutualueiden elinvoimaisuutta voidaan tukea kokeneiden yli 50-vuotiaiden yrittäjien kestäväan kehitykseen perustuvan liiketoiminnan avulla. Tässä artikkelissa esitellään tutkimusta, jossa selvitettiin: *Minkälaisia kokemuksia maaseutualueiden 50+ ikäisillä senioriyrittäjillä on yrittäjyydestä ja oman yrityksensä mahdollisuuksista taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen tai ekologisen kestävyuden edistämisestä paikallisyhteisöissään?*

Viitekehys koostuu senioriyrittäjyydestä, kestävästä kehityksestä ja kestävästä matkailusta. 50–64-vuotiaiden perustamat yritykset ovat yleensä menestyneempiä kuin nuorempien perustamat. Ikääntyneiden yrittäjien menestys perustuu sosiaaliseen pääomaan ja kehittyneisiin verkostoihin. Heillä on vahvempi talous ja parempi kyky hyödyntää resursseja sekä luoda uskottavampia yritysideoita. Tutkimus on monitapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin videoitujen haastattelujen avulla vuonna 2022. Kussakin ENTRUST-hankkeen kumppanimaassa (Alankomaat, Irlanti, Suomi, Portugali ja Irlanti) tehtiin kaksi yrittäjän/yrittäjäpariskunnan haastattelua. Filmatuissa puolistrukturoiduissa haastatteluissa keskeisinä teemoina oli: *Miten yrittäjät olivat päätyneet maaseutuyrittäjiksi, miten he hyödyntävät aikaisempaa kokemustaan ja osaamistaan, miten he edistävät oman alueensa taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista tai ekologista kestävyyttä ja minkälaisena he näkevät tulevaisuutensa yrittäjänä.*

Haastatellut yrittäjät arvostavat lähialueensa kehittämistä ja sen kulttuurisen perinnön säilyttämistä. Heille on tärkeää, että myös seuraava sukupolvi voi nauttia maaseudun rikkaudesta. He kokevat yhteistyön paikallisten yrittäjien kanssa tärkeäksi mahdollisuudeksi luoda kestävä matkailua. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa yrittäjyyskasvatusta potentiaalisille 50+ maaseutuyrittäjille.

Avainsanat: Kestävä matkailu, maaseutumatkailu, maaseutuyrittäjyys, matkailuyrittäjyys, senioriyrittäjyys, yrittäjyyskasvatus

Johdanto

Tutkimuksen taustaa

Samanaikainen väestön ikääntyminen ja syntyvyyden lasku ovat yksi Länsi-Euroopan maiden suurimpia haasteita (Cela ja Ciommi, 2018, s. 211), joka vaikuttaa haitallisesti siihen, miten työikäinen väestö

jakautuu työssäkäyviin ja ei-työllisiin. Vaikka monissa korkeiden työttömyyslukujen maissa rohkaistaan ikääntyneitä työntekijöitä jäämään varhaiseläkkeelle väittäen, että he "luovat tilaa nuorille työntekijöille", tulevaisuudessa työvoimapula on kuitenkin todennäköisempää kuin työvoiman ylitarjonta. (Thijssen ja Rocco, 2010, s. 16.) Ikääntyneet eurooppalaiset ovat terveitä ja voivat edistää talouskasvua taitojensa ja kokemuksensa kautta, minkä takia on tärkeää hyödyntää ikääntyneiden potentiaalia työmarkkinoilla entistä paremmin (Euroopan komissio, 2014, s. 8). Koska yli 50 vuotiailla pitkään työelämässä olleilla on nuoriin verrattuna kehittyneemmät verkostot, vahvempi taloudellinen asema ja parempi kyky hyödyntää erilaisia resursseja ja luoda uskottavia yritysideoita, heillä on myös paremmat mahdollisuudet perustaa uusia menestyneempiä yrityksiä kuin nuoremmalla sukupolvella.

Puolet Euroopan maa-alueesta on maaseutua, jolla asuu noin 20 prosenttia Euroopan väestöstä. Suurin osa maaseutualueista on kuitenkin EU:n heikoimmassa asemassa olevia alueita, joiden BKT asukasta kohti on huomattavasti Euroopan keskiarvoa alhaisempi (Euroopan komissio 2023). Maaseutualueilla on maa- ja metsätalouden lisäksi myös muiden alojen, kuten esimerkiksi elintarvikekaupan, virkistys- ja matkailualan liiketoimintaa. Sobczyk (2014) mukaan maaseutu on ainutlaatuisten maisemien ja luonnonvarojen 'säiliö', mutta se on myös houkutteleva paikka asua ja työskennellä.

Tässä artikkelissa esitellään ENTRUST-hankkeessa tehtyä monitapaustutkimusta, jonka tavoitteena on tuottaa tietoa ja ideoita maaseudun matkailuyrittäjyydestä kiinnostuneille yli 50 vuotiaalle suunnatun yrittäjyyden koulutus- ja valmennusohjelman suunnittelua varten.

ENTRUST-hanke on Erasmus+ -rahoitteinen kansainvälinen koulutus- ja kehittämisohjelma, jonka tarkoituksena on suunnitella ammatilliseen koulutukseen yli 50-vuotiaalle potentiaalisille maaseutuyrittäjille suunnattu yrittäjyyden koulutus- ja valmennusohjelma. Yrittäjyyškoulutuksessa suunnitellun liiketoiminnan tavoitteena on vastata maaseudun haasteisiin, tukea eurooppalaisen kulttuurin, luonnon ja kulttuuriperintökohteiden säilymistä sekä tarjota palveluita muille maaseudun yrityksille, yrittäjäverkostoille tai matkailijoille. Suunniteltava yrittäjyyškoulutusohjelma tulee sisältämään oppimisolustan, interaktiivisia työkaluja sekä koulutus- ja tukimateriaalia kestävän kehityksen maaseutuliiiketoiminnan ideointia ja suunnittelua varten.

ENTRUST-hankkeessa ovat mukana Suomi (Haaga-Helia AMK), Hollanti (Stichting Business Development Friesland), Irlanti (Innovation and Management Centre) ja Portugali (Aidlearn, Consultoria em Recursos Humanos & Domínio Vivo - Formação e Consultoria).

Tutkimusasetelma, tutkimusongelma ja tutkimuskysymys

ENTRUST-hankkeen taustalla ovat seuraavat ongelmat ja kysymykset:

- Kuinka maaseutualueet voidaan säilyttää elinkelpoisina kestävän kehityksen ja yrittäjyyden avulla?
- Kuinka voidaan kannustaa ikääntyneitä ihmisiä toimimaan aktiivisesti yhteiskunnassa ja samalla hyödyntää heidän osaamistaan ja kokemuksiaan maaseudun elinvoimaisuuden kehittämisessä?

Jotta paremmin ymmärrettäisiin maaseutumatkailuun, kestävään kehitykseen ja kestävään matkailuun, luonnon- ja kulttuuriperintökohteisiin sekä senioriyrittäjyyteen liittyviä ilmiöitä ja käsitteitä ENTRUST-hankkeen partnerimaissa, hankkeessa tehtiin laaja kirjallisuuskatsaus. Lisäksi on tehty kyselytutkimukset (Römer-Paakkanen ja Suonpää 2023) sekä potentiaalisille 50+ ikäisille yrittäjille että maaseudun kehittäjille ja maaseutumatkailun asiantuntijoille. Hankkeessa suunniteltava 50+ ikäisille potentiaalisille yrittäjille suunnattu yrittäjyyden valmennusohjelma koostuu oppimisolustasta ja interaktiivisista työkaluista sekä valmennus- ja tukimateriaaleista. Näiden materiaalien avulla voidaan ohjata ja tukea yrittäjiä ja heidän uusien yritysten suunnitteluaan. Kuviossa 1 esitetään ENTRUST-hankkeen tutkimuskokoonaisuus, joka sisältää myös tässä artikkelissa esiteltävän yrittäjien haastattelututkimuksen tutkimusasetelman.

ENTRUST-hankkeessa tehdyt tutkimukset:

1) Kirjallisuuskatsaus:

- Laaja kirjallisuuskatsaus koskien maaseutumatkailua, kestävä kehitys ja kestävä matkailu, luonnon- perintökohteita ja kulttuuriperintökohteita ja senioriyrittäjyyteen liittyviä ilmiöitä ja käsitteitä ENTRUST-hankkeen partnerimaissa.

2) Kyselytutkimukset:

- Kyselytutkimus potentiaalisille 50+ ikäisille yrittäjille
- Kyselytutkimus maaseudun kehittäjille ja maaseutumatkailun asiantuntijoille.
- Tutkimuskysymys: Minkälaista yrittäjyyskoulutusta potentiaaliset yli 50 yrittäjät tarvitsevat, jos he haluavat luoda uutta yrityksiä, jotka edistävät kestävä kehitys ja matkailu maaseudulla?

Kyselytutkimusten avulla on tuotettu tietoa ja ymmärrystä siitä, minkälaista yrittäjyyskoulutusta ja –valmennusta 50+ ikäiset potentiaaliset yrittäjät tarvitsevat, jos he suunnittelevat uusia yrityksiä, joiden on tarkoitus edistää kestävä kehitys ja kestävä turismi maaseutualueilla.

3) Best-practice yrittäjien haastattelututkimus

Semi-strukturoitu haastattelututkimus 50+ ikäisille yrittäjille tai yrittäjäparikunnille, jotka haastatteluhetkellä toimivat yrittäjänä matkailualaan liittyvillä aloilla ENTRUST-hankkeen partnerimaissa:

- Monitapaustutkimus: 8 yrittäjää tai yrittäjäpariskuntaa (2 kustakin ENTRUST-hankkeen partnerimaasta)
- Haastattelut syksyllä 2022, haastattelut filmattiin ja niistä koostettiin kutakin tapausta esittelevä lyhytdokumenttivideo
- Tutkimuskysymys: *Minkälaisia kokemuksia maaseutualueiden 50+ ikäisillä senioriyrittäjillä on yrittäjyydestä ja oman yrityksensä mahdollisuuksista taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen tai ekologisen kestävyys edistämisestä paikallisyhteisöissään?*
- Haastattelujen pääteemat: Miten yrittäjät olivat päätyneet maaseutuyrittäjiksi, miten he hyödyntävät aikaisempaa kokemustaan ja osaamistaan, miten he edistävät oman alueensa taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista tai ekologista kestävyttä ja minkälaisena he näkevät tulevaisuutensa yrittäjänä.

ENTRUST-hankkeessa tehtyjen tutkimusten tuloksia voidaan hyödyntää:

- kun halutaan aktivoida ikääntyneitä potentiaalisia yrittäjiä yrittäjyyskasvatuksella ja yrittäjyysvalmennuksella (sosiaalis-taloudellinen kestävyys)
- kun halutaan elävöittää ja elvyttää maaseutua ja maaseutuyhteisöjä (taloudellisen-ekologinen kestävyys)
- kun halutaan säilyttää maaseutuympäristö ja luonto (sosiaalis-ekologinen kestävyys)

Kuvio 1: ENTRUST-hankkeessa tehdyt tutkimukset (Römer-Paakkanen ja Suonpää 2023) ja tutkimusasetelma tässä artikkelissa esiteltävälle tutkimukselle.

Teoreettinen viitekehys

Tämän tutkimusprojektin viitekehysten avainilmiöt ja avainkäsitteet ovat senioriyrittäjyys, ikääntyminen ja ikääntyneiden oppiminen sekä kestävä matkailu (taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti sekä ekologisesti kestävä), joita käsitellään yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta ja eurooppalaisen maaseudun kontekstissa.

Senioriyrittäjyys, ikääntyminen ja ikääntyneiden oppiminen

Bohlingerin ja Loon (2010) mukaan ikääntymisprosessia ja ikääntyneiden yksilöiden luokittelua ei voida perustella biologisilla tai fysiologisilla syillä. Ikä on sosiaalinen konstruktio, jossa ihmisten kohdistaminen ikääntyvään ryhmään tehdään suhteessa vallitsevaan teoreettiseen ymmärrykseen, käytännön intresseihin ja empiirisiin näkökohtiin. Thijssenin ja Roccon (2010, s. 15) mukaan aktiivinen ikääntyminen mahdollistaa työllistymisen, 'varjouran' tai toisen uran toteuttamisen tai yrittäjäksi ryhtymisen.

Iselen ja Rogoffin (2014) mukaan elinajanodotteen noustessa senioriyrittäjillä on yhä tärkeämpi rooli taloudellisessa toiminnassa. Huolimatta seniorien kasvavasta merkityksestä taloudessa, politiikassa ja liiketoiminnassa, heidän vaikutustaan ei ole kuitenkaan tarkemmin tutkittu. Vaikka media esittelee parikymppiset yrittäjät teknologisina velhoina ja innovoijina, viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että sekä 18–29-vuotiaiden että 60+-vuotiaiden ikäryhmässä on yhtä paljon uusia yrittäjiä. Itse asiassa 55–64-vuotiaiden ikäryhmässä on eniten startup-aktiivisuutta. (Isele ja Rogoff, 2014) Myös Schøtt ym. (2017) vahvistavat, että ikääntyneiden yrittäjyys on erittäin tärkeä taloudellinen voimavara sekä maailmanlaajuisesti että alueellisesti.

Vuonna 2018 EU:ssa oli 14,5 miljoonaa yli 50-vuotiasta yrittäjää, mikä on 48 prosenttia alueen kaikista yrittäjistä. Yli 31 prosenttia näistä yrittäjistä työllistää muita ihmisiä kuin itseään (OECD/EU, 2019). Esimerkiksi Suomessa yrittäjien määrä on lisääntynyt vain 55–74-vuotiaiden ikäryhmässä (Järnefelt, 2011). Vuonna 2017 13 % suomalaisista 65–74-vuotiaista yrittäjistä oli aiemmin työssä, mutta jatkoi osa-aikatyötä eläkkeelle jäämisen jälkeen (Sutela ja Pärnänen, 2018). Suomessa lähes puolella yrittäjistä, jotka ovat perustaneet start-up-yrityksen seniorivuosinaan, on aikaisempaa yrittäjäkokemusta. (Kautonen, 2008).

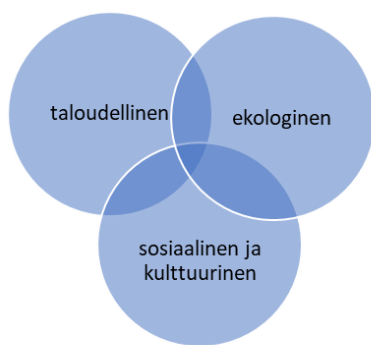
50–64-vuotiaat pystyvät yleensä paremmin perustamaan ja pyörittämään yrityksiä kuin nuoremmat (Lechner ja Dowling, 2003; Kibler ym. 2012; Singh ja DeNoble, 2003; Kautonen, 2013, 14) ja heidän yrityksensä ovat myös menestyneempiä (Khan 2013, 53). Heidän menestyksensä perustuu sosiaaliseen pääomaan ja kehittyneempiin verkostoihin, joita he ovat rakentaneet uransa aikana. Heillä on myös vahvempi taloudellinen asema, parempi kyky hyödyntää resursseja ja luoda uskottavampia yrityksiä uransa aikana. (Schøtt ym., 2017.)

Ikääntyneet yrittäjät voidaan jakaa kolmeen ryhmään: (1) työntekijöinä työskennelleet, jotka ryhtyvät yrittäjiksi eläkkeelle jäädessään; (2) eläkkeelle jääneet työntekijät, jotka eläkkeelle jäätyään ryhtyvät yrittäjiksi vasta myöhemmin; ja (3) yrittäjät, jotka siirtävät eläkkeelle jäämistään ja jatkavat yrittäjinä myös eläkkeelle siirtymisen jälkeen (Kyrö et al., 2012). Aikaisin eläkkeelle jääneet yrittäjät voidaan jakaa kolmeen ryhmään: joillekin itsenäiseksi ammatinharjoittajaksi ryhtyminen on järkevä valinta, osa joukosta on aina halunut ryhtyä yrittäjiksi, mutta he eivät ole eri syistä pystyneet toteuttamaan tätä halua aikaisemmin urallaan ja jotkut puolestaan haluaisivat palata mieluummin entisiin tehtäviinsä työntekijöinä, vaikka he voisivat pärjätä hyvin myös yrittäjinä (esim. Singh ja DeNoble, 2003; Yaniv ja Brock, 2012). Muihin ikäryhmiin verrattuna vanhempien ihmisten motivaatio yrittäjyyteen perustuu useammin välttämättömyyteen tai siihen, että heillä ei ole muita vaihtoehtoja hankkia kohtuullista toimeentuloa (Schøtt ym. 2017).

Escuder-Mollon ym. (2014) mukaan elinikäinen oppiminen myöhemmällä iällä on yleistymässä, mutta työhön liittyvien tarpeiden ja pätevyysvaatimusten sijaan ikääntyneillä on enemmän henkilökohtaisia tarpeita oppimiseen, kuten uteliaisuus ja halu ymmärtää ympäristöä, kuuluminen joukkoon, hauskuus tai oman aktiivisuuden säilyttäminen. Ikääntyneiden kulttuuriset arvot ja ajattelutavat sekä heidän koulutus- ja oppimishistoriansa voivat vaihdella maittain. Henkilökohtaiset tavoitteet parantavat elämänlaatua; koulutus lisää hyvinvointia ja ymmärrystä itsestä ja yhteiskunnasta. Henkilökohtaisten tavoitteiden löytäminen ja saavuttaminen auttaa oppijoita tuntemaan, että he voivat vaikuttaa ja ovat osa yhteiskuntaa. Vanhemmille ihmisille on kertynyt elinikäinen kokemus, jonka he tuovat mukanaan oppimistilanteisiin. Heidän valmiutensa yrittäjyyteen vaihtelee aiemman elämäkokemuksen mukaan: osalla on saattanut olla työkokemusta työntekijänä, osalla yrittäjäkokemusta. Henkilökohtaisten tavoitteiden löytäminen ja saavuttaminen auttaa iäkkäitä oppijoita tuntemaan, että he osallistuvat yhteiskuntaan ja ovat osa yhteiskuntaa (Escuder-Mollon ym., 2014).

Kestävä kehitys ja kestävä matkailu

Kestävä kehitys tarkoittaa sitä, että täytetään nykyhetken tarpeita samalla, kun varmistetaan, että tulevat sukupolvet voivat täyttää omia tarpeitaan. Kestävässä kehityksessä on kolme pääkomponenttia: taloudellinen, sosiaalinen ja ekologinen kestävyys. Kestävän kehityksen saavuttamiseksi näiden kolmen alueen politiikkojen on toimittava yhdessä ja tuettava toisiaan (Euroopan komissio 2022). Kestävyys voidaan esittää visuaalisesti kolmella eri tavalla: kolmella pilarilla, kolmella risteävällä ympyrällä, joiden keskipisteenä on yleinen kestävyys, tai kolmella "samankeskisellä" ympyrällä (Purvis ym., 2019).



Kuvio 2: Kestävän kehityksen kolme ulottuvuutta, ympyröiden leikkauspinnat kuvaavat taloudellis-ekologista, ekologis-sosiaalista ja sosiaalis-taloudellista kestävyyttä.

Roger ym. (2012) mukaan sosiaalinen kestävyys tarkoittaa ihmisten hyvinvoinnin tarpeiden täyttämistä. Erilaisten yhteiskuntien ympäristön kestävyys toteuttamiseksi tarvitaan sosiaalisesti, poliittisesti ja taloudellisesti hyvin toimivia yhteiskuntia, jotka pystyvät vastaamaan menestyksekkäästi uusiin haasteisiin.

"Global Sustainable Tourism Council" (GSTC) on määritellyt kriteerit, jotka toimivat matkailun ja matkailun kestävyys maailmanlaajuisina standardeina. Kriteereitä käytetään koulutuksessa ja tietoisuuden lisäämisessä, yritysten, valtion virastojen ja muiden organisaatioiden päätöksenteossa, mittaamisessa ja arvioinnissa sekä sertifiointin perustana. *"GSTC-kriteerit perustuvat vuosikymmenten työhön ja kokemukseen eri puolilla maailmaa, ja niissä otetaan huomioon lukuisat kestävän matkailun suuntaviivat ja standardit jokaiselta mantereelta. Ne kuvastavat tavoitettamme saavuttaa globaali yksimielisyys kestävästä matkailusta. Kriteerien kehittämisprosessi noudattaa ISEAL Alliancen kansainvälisiä suuntaviivoja kestävän kehityksen standardien kehittämiseen ja hallintaan kaikilla sektoreilla. Tämä koodi perustuu asiaankuuluviin ISO-standardeihin. Kriteerit ovat minimi, eivät maksimi, joka yritysten, hallitusten ja toimipaikkojen on saavutettava saavuttaa taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista sekä ekologista kestävyttä. Koska jokaisella kohteella on oma kulttuurinsa, ympäristönsä, tapansa ja lakinsa, kriteerit on suunniteltu mukautumaan paikallisiin olosuhteisiin ja niitä täydennetään tiettyjä paikkoja ja aktiviteetteja koskevilla lisäkriteereillä".*

Maaseutualue ja maaseutumatkailu

OECD (2011 s. 3) määrittelee maaseutualueen seuraavasti: "Paikallisesti suositellaan maaseutualueeksi nimitettävän aluetta, jolla on 150 henkeä neliökilometriä kohti. Maantieteellisesti alueet ryhmitellään maaseutuväestön osuuden mukaan kolmeen tyyppiin: pääosin maaseutua (50 %), merkittävästi maaseutua (15–50 %) ja pääosin kaupungistuva alue (15 %)." Lanfranchin ja Giannetton (2003, s. 218) mukaan maaseutualueen ongelmat johtuvat pääasiassa väestökadosta eli siitä, että suuri joukko ihmisiä pakenee kaupunkeihin. Usein tämä muuttoliike koskee päteviä nuoria, jotka eivät löydä maaseudulta mitään tulonlähdettä. Tämän muuttoliikkeen laukaisee usein kaksisuuntainen muutos: alhaiset maataloustyön tuottamat tulot (työntö-vaikutus) tai työvoiman kysynnän kasvu muilla sektoreilla, mikä

lisää tuloja muilla aloilla (veto-vaikutus). Maaseudun väestökato aiheuttaa myös alueiden eristymistä ja kuihtumista, jotka puolestaan aiheuttavat alueen julkisten ja yksityisten palveluiden vähenemistä ja joissain tapauksissa katoamista kokonaan.

UNWTO:n (World Tourism Organization, 2022) mukaan matkailun avulla voidaan tarjota sosioekonomisia mahdollisuuksia maaseutuyhteisöille. Maaseutuelämän positiivisten puolien esiin tuominen voi lisätä maaseutualueiden houkuttelevuutta ja elinvoimaisuutta, lieventää väestörakenteen haasteita, vähentää muuttoliikettä ja edistää erilaisia paikallisia resursseja ja perinteitä.

Maaseutumatkailun käsitteen yleispätevän määritelmän löytäminen on vaikeaa sen monitahoisuuden ja monimutkaisuuden vuoksi. Anan (2017) mukaan maaseutumatkailun, maatilamatkailun ja ekomatkailun alalla on yhteinen näkemys siitä, minkälaiset turistit valitsevat tietyn tyyppisiä lomia ja minkälaista laatu-aikaa he arvostavat, mutta turistien valintoja ohjaavat myös trendit, olosuhteet sekä paikallistentoimijoiden noudattamat periaatteet. Maaseutumatkailu liittyy alueen paikallisen taloudellisen toiminnan lisäksi myös paikalliseen luonnonympäristöön, kulttuuriympäristöön ja kulttuuriperintöön (esim. Arslan ja Ekren, 2017, s. 2579 ja Soykan, 2002).

Metodologia

Tutkimuksen lähestymistapa on abduktiivinen ja sitä ohjaa tiedon ja teorian välinen iteraatio (Timmermans ja Tavory, 2012). Tutkimusprojektin tavoitteena on saada käsitys tämän tutkimuksen ydinilmiöiden tulkinnasta ja ymmärtämisestä (Cohen, Manion ja Morrison, 2011, s. 33) ja syventää ymmärrystä 50+ yrittäjyydestä maaseutualueilla neljässä eurooppalaisessa kontekstissa. Tutkimuksen taustalla on kiinnostus tuottaa käytännön tietoa koulutuksen luomiseksi potentiaalisille 50+ yrittäjille.

Tutkimus on monitapaustutkimus, jonka avulla tarkastellaan maaseutualueiden 50+ yrittäjien tosielämän tilanteita (Eisenhardt, 1989; Creswell, 2013). Jotta voidaan ymmärtää yrittäjyyden kontekstuaalisia ulottuvuuksia, 50+ yrittäjien puolistrukturoiduissa haastatteluissa on sovellettu tutkivaa ja tulkitsevaa lähestymistapaa (Dana ja Dana, 2005). Aineisto kerättiin syksyllä 2022 kahdeksalla kasvokkain tehdyllä yrittäjien haastattelulla, jotka myös filmattiin. Haastattelut kestivät noin tunnin ja haastateltaville toimitettiin etukäteen tietoa haastatteluiden teema-alueista. Jokaisesta kumppanimaasta (Alankomaat, Irlanti, Suomi ja Portugali) haastateltiin kahta yrittäjää tai yrittäjäpariskuntaa. Haastatteluissa keskityttiin siihen, miten maaseudun 50+ ikäiset yrittäjät osallistuvat taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen tai ekologisen kestävyys edistämiseen omassa lähiympäristössään.

Puolistrukturoitujen syvähaastatteluiden toteuttaminen

Sekä haastateltavan että haastattelijan ajan ja kustannusten säästämiseksi nykyisin tehdään yhä enemmän videopohjaista tutkimusta ja videohaastatteluja verkossa. De Villiers, Farooq ja Molinari (2022) käyttävät termiä "videohaastattelu", kun he viittaavat kvalitatiivisiin tutkimushaastatteluihin (eli puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin syvähaastatteluihin), jotka on tehty käyttämällä joko online video teknologiaa (esim. tietokoneet, älypuhelimet ja erilaiset ohjelmistot, kuten Skype, Zoom tai WA) tai

käyttämällä ns. live-haastattelutilannetta, jossa haastateltava ja haastattelija näkevät toisensa reaaliajassa. Koska ENTRUST-projektissa käytetään lyhytdokumenttielokuvia myös opetusmateriaalina yrittäjien koulutuksessa, verkkovideohaastattelumenetelmä ei ollut sopiva tapa 50+ yrittäjien ja heidän liiketoimintansa syvälliseen kuvaamiseen. Tutkimuksen haastatteluissa sekä haastateltava että haastattelija olivat samassa tilassa. Dokumenttielokuvissa haastattelija ja hänen puheensa on leikattu pois ja haastateltavat kertovat tarinansa 'autenttisesti'.

Haastatteluteemat

Yrittäjä- tai yrittäjäpariskuntien haastattelut jaettiin haastatteluteemojen mukaan viiteen eri osioon. Synopsis eli tiivistelmä lyhytdokumenttien sisällöistä perustuu seuraaviin keskusteluteemoihin:

Otto 1: Yrityksen ja haastateltavien lyhyt esittely:

- yrittäjien nimi, ikä, ammatti
- Yrityksen nimi, haastateltavien asema yrityksessä

Otto 2: Lyhyt historia yrityksen perustamisesta

- Miksi yrittäjä päätti perustaa oman yrityksen?
- Miksi yrittäjä halusi muuttaa elämäänsä?
- Miten idea keksittiin?

Aiempi työkokemus ja osaaminen – työura ennen nykyisen yrityksen perustamista:

- Minkälainen työura oli ennen tämän yrityksen perustamista?
- Olivatko nämä kokemukset aikaisemmalla työuralla merkityksellisiä yrittäjäksi ryhtymisen kannalta?
- Miten aiemmin hankittu osaaminen vaikutti yrityksen ideointi ja suunnitteluvaiheessa?
- Minkälaista aikaisempaa kokemusta ja osaamista pystyttiin hyödyntämään yrityksen päivittäisessä 'pyörittämisessä'?
- Onko aikaisemmasta työkokemuksesta tai jostain muusta osaamisesta ollut hyötyä yritystoiminnan kehittämis- tai kasvattamistyössä?

Millaista tukea tai koulutusta oli saatu tai olisi tarvittu yrittäjän uralle lähtiessä tai yrityksen perustamiseen?

Otto 3: Kulttuuri- ja luonnonperintö

- Onko alueella jotain sellaista kulttuuri- tai luonnon perintöä tai perinnettä, jonka pitäisi saada enemmän huomiota tai jonka jatkuvuutta pitäisi edistää myös tulevaisuuteen?
- Missä määrin yritys hyödyntää jotain paikallista luontoa, toimintaa tai kulttuuria?
(Esim. Jokin luonnonmaisema tai luonnon erityispiirre, kyläelämä, tapahtuma tai maaseututoiminta, historialliset paikat, ruokakulttuuri, taide tai musiikkiperinne jne.)

Otto 4: Kestävä kehitys/jatkuvuus ja vastuullisuus (taloudellinen, sosiaalinen, ympäristöllinen)

- Ensimmäiset kontaktit yhteisöön, kumppanuudet, vuorovaikutus, innovaatiot, työntekijöiden tyytyväisyys, asiakastyytyväisyys, sosiaalinen vaikutus jne. (sosiaalinen)
- Miten yritys tai yrittäjä edistää alueen menestymistä ja kehittämistä? (tal/sos)
- Miten yritys vaikuttaa paikallisella tasolla asukkaiden ja yhteisön elämään? (sosiaalinen)
- Minkälaista yhteistyötä yritys tekee alueen muiden toimijoiden ja sidosryhmien kanssa?
(esim. synergia muiden yritysten, kuntien, sidosryhmien kanssa; yhteisten aloitteiden tekeminen...)
- Mitkä asiat tekevät yrityksestä menestyvän yrityksen ja hyvän esimerkin?
- Millaisena näette oman tulevaisuutenne – ja yrityksenne tulevaisuuden?
- Minkälaista on olla 50+ yrittäjä?

- Kuinka kauan on ajatellut jatkaa yrittäjänä?
- Mitä yritykselle tapahtuu, jos/kun ei enää halua tai pysty itse jatkamaan?

Otto 5 - ennen tai jälkeen haastattelun

Kuvataan yrittäjästä, yrityksestä ja sen maisemasta merkittäviä kuvia, jotka pystyvät havainnollistamaan haastateltavan antamia lausuntoja.

Haastattelurunkoa pidettiin ohjenuorana, jonka avulla kaikkien haastateltavien kanssa keskusteltiin koulutuksen suunnittelun näkökulmasta tärkeistä asioista, mutta haastatteluissa oli tarkoitus tuoda esiin kunkin yrittäjän tai yrittäjäpariskunnan kannalta tärkeitä ja vaikuttavia asioita.

Haastatteluiden analysointi

Filmatut haastattelut analysoitiin rakentamalla tulkinnat jokaisen kuvatun haastattelun ympärille, jonka jälkeen aineistoa tarkasteltiin uudelleen temaattisella analyysillä (McAlpine, 2016, s. 36). Haastatteluja tarkasteltiin iteratiivisessa prosessissa kolmen avainelementin pohjalta: 50+ yrittäjän panos maaseudun taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen sekä ekologiseen kestävyys. Haastatteluiden yhteydessä kuvatut liiketoimintaympäristöstä ja maisemasta koostetut dokumenttifilmit täydentävät haastatteluja. Dokumentteja ja niistä tehtyjä trailereita käytetään myös best-practice esimerkkeinä ja koulutusmateriaaleina tulevassa yrittäjäyyskoulutuksessa. Best-practice dokumenttivideot (trailerit ja 15 min. pituiset lyhytelokuvat) tulevat olemaan katsottavissa ENTRUST-hankkeen verkkosivuilla ja LinkedIn sivuilla sekä ainakin joidenkin haastateltujen yrittäjien yritysten verkkosivuilla.

Tapausten esittely

Tutkimusaineisto kerättiin kahdeksalla puolistrukturoidulla haastattelulla (dokumenttifilmit haastatteluista ja haastateltavien yrittäjien yrityksestä). Tutkimusta varten haastateltiin 50+ ikäisiä yrittäjiä tai yrittäjäpariskuntia, joilla on kokemusta yrittäjyydestä maaseudulla ja joiden kokemus on arvokasta suunniteltaessa koulutusta potentiaalisille yrittäjille. Kukin yrittäjätapaus kuvataan lyhyesti taulukossa 1. Viidessä tapauksessa kyseessä oli yrittäjäpariskunta ja kahdessa tapauksessa haastateltiin miesyrittäjää. Yksi tapaus oli voittoa tavoittelematon järjestö, joka oli alun perin maalaistalo, joka on muutettu maisemaobservatorioksi ja maiseman esittelyn, tutkimuksen ja edistämisen keskuksiksi.

Taulukko 1. Yhteenvedo 8 tapauksen keskeisistä faktatiedoista

Tapaus	Maa	Yrittäjän ikä/Yrittäjänä vuodesta	Liiketoiminnan 'tyyppi'	Tulevaisuuden odotukset
Tapaus 1	Suomi	Yrittäjäpariskunta, 50+/yhdessä yrittäjänä vuodesta 2005 lähtien	Viimeiset 5 vuotta keskittyneet catering-toimintaan, lounaan ja tapahtumien järjestämiseen. Haluavat tarjota 'järvi-Suomen ja paikallista ruokaa.	Olettavat toimivansa yrittäjinä vielä useita vuosia tulevaisuudessa.
Tapaus 2	Suomi	2 yrittäjä-pariskuntaa, kaikki 60+/yrittäjinä vuodesta 2014 lähtien	Tapahtumajärjestämistä, majoitusta, saareissa yöpymistä, kalastusta jne.	Jatkavaat niin kauan kuin terveyttä riittää. Saattaa olla, että joku lapsista jatkaa yritystoimintaa myöhemmin.

Tapaus 3	Irlanti	56-v. mies/vuodesta 1995 yrittäjänä	Veneretkien järjestäminen; haluaa asiakkaiden kokevan meren ja kalliot.	Aikoo jatkaa 'kipparina' lähitulevaisuudessa. Tarvittaessa voi palkata toisen kipparin.
Tapaus 4	Irlanti	Mies 55 v/ vuodesta 2014 yrittäjänä	Majoitusta; Alpakka ratsastusta; Haluavat asiakkaiden kokevan rauhallisen maiseman.	Päivä kerrallaan.
Tapaus 5	Alanko- maat	Yrittäjäpariskunta, molemmat 50+/yrittäjinä vuodesta 2020	B&B, haluavat asiakkaiden kokevan rauhallisen maiseman ja kotieläimet.	Eläkkeellä suunnittelevat jatkavansa AirBnB toimintaa.
Tapaus 6	Alanko- maat	Yrittäjäpariskunta 50+/yrittäjinä ? vuotta	Majoitusta, keskittyy vegaaniruokaan ja kestävään elämään.	
Tapaus 7	Portugali	Yrittäjäpariskunta, molemmat 60+/yrittäjinä vuodesta 2015	Majoitus. Keskity historian ja perheen perinnön suojelemiseen.	Haaveilevat jatkavansa 70 vuotiaaksi saakka, vuosi kerrallaan.
Tapaus 8	Portugali	Voittoa tavoittelematon organisaatio/toiminut vuodesta 2003	Vanhaan maatalousvarastoon sijoitettu maisemaobservatorio; maiseman jakamisen, tutkimuksen ja edistämisen keskus.	

Seuraavaksi esitellään kaikki tapaukset lyhyesti.

Tapaus 1. Juurikkasaari/Suomi

Juurikka Cateringin omistaa yrittäjäpariskunta, jolla on yli 18 vuoden kokemus alalta. Juurikkasaari sijaitsee 20 minuutin ajomatkan päässä Jyväskylän kaupungista. Saarelle pääsee myös vesitse vierasvenesatamasta. Juurikkasaari on ympärivuotinen tapahtumapaikka: muunneltavat tilat mahdollistavat häiden ja kaikenlaisten perhejuhlien, suurten ja pienten yritystapahtumien sekä konserttien järjestämisen. Juhlasalissa tarjoillaan arkisin ympäri vuoden buffetlounas. Elämyksellinen telttasauna lämpiää kerran viikossa, ja yksityistilaisuuksien lisäksi teemaruokailut ovat kaikille avoimia ympäri vuoden.

Tällä yrittäjäpariskunnalla on ollut huonojakin kokemuksia, mutta tällä hetkellä he ovat onnellisia ja innostuneita liiketoiminnastaan ja aikovat jatkaa niin kauan kuin pysyvät terveisinä - jopa 80-vuotiaiksi. He ovat myös ylpeitä ja onnellisia siitä, että he säilyttävät vanhan perinteisen saaren ja sen rakennukset sekä rakentavat uusia paikallisia perinteitä yhteisölle. Youtube linkki Juurikkasaaren dokumenttivideoon: <https://www.youtube.com/watch?v=u2PjuzrVJts>

Tapaus 2. Vanha Tuusjärven kartano/Suomi

Vanha Tuusjärven kartano sijaitsee luonnon keskellä noin tunnin ajomatkan päässä Helsingistä. Kartanon omistaa kaksi pariskuntaa, jotka ostivat sen sattumalta "harrastukseksi" - mutta myös kannattavaksi liiketoiminnaksi. Kartanoa voi vuokrata sekä yksityis- että yrityskokouksiin, koulutuksiin, juhliin, nuorisoleireihin ja muihin tapahtumiin. Navetta on varustettu esiintymislavalla ja äänentoistolaitteilla, joten se sopii juhliin, konsertteihin jne. Navettarakennuksessa on myös kappeli, jota käytetään seurakuntien tilaisuuksissa. Ruokailut voidaan järjestää joko pitopalvelun toimesta tai asiakkaat voivat myös itse tehdä ruuan. Järven rannalla on grillikota ja sauna.

Tärkeimpiä asiakkaita ovat pääkaupunkiseudun seurakunnat, jotka järjestävät nuorten leirejä. Omistajat tekevät yhteistyötä myös paikallisten asukkaiden ja yhteisön kanssa. Omistajat aikovat jatkaa yritystoimintaa myös silloin, kun he kaikki ovat eläkkeellä - niin kauan kuin se on hauskaa. Heidän tavoitteenaan on säilyttää vanha kartano myös seuraaville sukupolville. Youtube linkki Vanhan Tuusjärven kartanon dokumenttivideoon: https://www.youtube.com/watch?v=aiuPvb_aLjo

Tapaus 3. Sliabh Liag Boat Trips/Irlanti

Sliabh Liag Boat Trips on perheyritys, jonka kotipaikka on Donegalin Teelinin maaseudulla. Perustaja Paddy näki, että alueella oli markkinoita venematkayritykselle. Paddylla on runsaasti kokemusta ja tietoa alueesta, sillä hän on kasvanut siellä ja työskennellyt kalastajana useita vuosia.

Alueella on Euroopan korkeimmat merijyrkänteet, joihin pääsee mereltä käsin, ja uskomattomat maisemat, jotka houkuttelevat monia matkailijoita alueelle. Paddy halusi antaa vierailijoille mahdollisuuden nähdä kalliot kaikessa loistossaan mereltä käsin, tarjota paikallista irlantilaista kansanperinnettä ja antaa vieraille mahdollisuuden uida meressä mukavassa ympäristössä.

Paddy kertoo, miksi hän päätti perustaa yrityksen ja miten tämä mahdollisuus syntyi. Hän kertoo saamastaan tuesta ja siitä, miten BIM:n myöntämä avustus mahdollisti yrityksen perustamisen. Paddyn koko perhe on mukana yritystoiminnassa ja vanhempi "mentori" oli avainasemassa Paddyn aloittaessa yrityksen. Paddy kertoo myös, miten hänen yrityksensä edistää paikallista taloutta ja miten hän tekee yhteistyötä alueen muiden yritysten kanssa. Hän uskoo, että tulevaisuus on valoisa! Youtube linkki Sliabh Liag Boat Trips dokumenttivideoon: <https://www.youtube.com/watch?v=60Vt2DgxL5Q>

Tapaus 4. Wild Alpaca Way/Irlanti

John McGonagle perusti Wild Alpaca Wayn vuonna 2019. John osti mäkisen maan Malin Headissa, Co. Donegalista. Monet kyseenalaistivat, mitä järkeä oli ostaa maata, joka ei ollut hyvälaatuista. John näki kuitenkin tilaisuuden, sillä maasta avautuivat vaikuttavat näkymät läheiselle Five fingers -rannalle ja Atlantin valtamerelle. Aluksi Johnilla oli muutamia ideoita, mutta lisätutkimusten ja vierailun toisen alpakankasvatusyrityksen luona John päätti ostaa ensimmäisen alpakansa. Nyt hänellä on yli 20 alpakkaa ja hän tekee kolme vieraskävelyä päivässä. Vierailijoilla on mahdollisuus kävellä mäkeä ylös oman alpakansa kanssa, nauttia henkeäsalpaavista näkymistä matkan varrella ja ottaa valokuvia niille osoitetuilla paikoilla. Youtube linkki Wild Alpaca Wayn dokumenttivideoon: <https://www.youtube.com/watch?v=VbP4qzIOguo>

Tapaus 5. B&B Eppema/Alankomaat

Lennard ja Sjoerdsje Drogendijk omistavat oman Bed&Breakfastin Eppeman. Se sijaitsee kauniilla Frieslandin alueella Alankomaissa. Heidän liiketoimintansa keskittyy vanhassa maalaistalossa sijaitsevaan bed and breakfast -yritykseen. He puhuvat B&B-konseptista, historiasta, takavuosien

kamppailuista ja tulevaisuuden suunnitelmista. Youtube linkki B&B Eppeman dokumenttivideoon: <https://www.youtube.com/watch?v=hLr6qO819qg>

Tapaus 6. Vegotel/Alankomaat

Henk de Bree toimii yrittäjänä vegaan hotellissa Blijessä, Friisinmaalla. Hän kertoo Vegotelin konseptista, historiasta ja tulevaisuuden suunnitelmista sekä erilaisista herkullisista vegaaniruokavaihtoehdoista ja Vegan Translaten helppokäyttöisyydestä. Youtube linkki Vegotelin dokumenttivideoon: https://www.youtube.com/watch?v=2TXjG6_Shxg

Tapaus 7. Casas do Durão/Portugali

Casas do Durão - Memories House on 1700-luvun paikallinen majoitusliike, joka tarjoaa vieraille henkilökohtaista ja perinteistä majoitusta. Casas do Durão sijaitsee Lajeosa do Mondegoissa, Celorico da Beiran kunnassa, rauhallisella maaseutualueella Portugalissa.

Majoitusliikkeen isäntinä toimivat Maria José Bartolomeu ja José Eduardo Silva Santos. He päättivät aloittaa tämän yrityksen hyödyntääkseen jo olemassa olevaa tilaa. He halusivat ottaa siitä kaiken irti ja antaa vierailleen maistiaismaaseutumatkailusta. Talo kunnostettiin ja konservoitiin perheen historian ja perinnön säilyttämiseksi. Aina kun mahdollista, pariskunta järjestää vierailleen kierroksia naapurikiinteistöihin ja esittelee ympäröivää kulttuuriperintöä. Youtube linkki Casas do Durãon dokumenttivideoon: <https://www.youtube.com/watch?v=sLHL9Dxl7aA>

Tapaus 8. Observatório da Paisagem da Charneca/Portugali

Maria da Graça Saraiva on eläkkeellä oleva maisema-arkkitehti ja professori, joka perusti Observatório da Paisagem da Charnecan. Observatório on vanha maatalousvarasto, joka on nyt kunnostettu. Maria da Graça Saraiva ei ollut koskaan kiinnostunut tyypillisestä maaseutumatkailusta, johon yleensä kuuluu majoitus ja gastronomia. Graça on enemmän kiinnostunut "tieteellisestä" tai "akateemisesta" matkailusta. Siksi tilaa käytetään nyt kokouksiin, työpajoihin, tapahtumiin ja toimintaan, jotka liittyvät tietoon, tiedon levittämiseen ja Ribatejon maisemista nauttimiseen. Youtube linkki Observatório da Paisagem da Charnecan dokumenttivideoon: <https://www.youtube.com/watch?v=Op7ED2mPxUc>

Tulokset

Artikkelissa esitellään 50+ ikäisten yrittäjien panosta maaseutualueiden kestäväan kehitykseen käyttämällä seuraavia kestävyden luokkia: sosiaalis-ekologinen, sosiaalis-taloudellinen ja taloudellisk-ekologinen.

Yrittäjien vaikutus alueensa sosiaalis-ekologiseen kestävyteen

Alueilla, joilla yrittäjät olivat investoineet vanhoihin historiallisiin rakennuksiin, kuten kartanoihin, historiallisen ja kulttuuriperinnön kannalta tärkeiden rakennusten merkitystä ja ylläpitoa pidettiin

tärkeänä. Muutamissa tapauksissa perheomaisuuden ja perinnön siirtäminen sukupolvelta toiselle oli tärkeää sukupolvien välisen jatkuvuuden varmistamiseksi. "Olemme jo kuudennessa sukupolvessa, joten haluamme säilyttää tämän talon, ja toivon, että lapseni ja lapsenlapseni jatkavat samoin." (Tapaus 7). Perheperintö näkyy myös sukupolvien välisessä oppimisessa, jossa vanhempi sukupolvi siirtää ammattiin liittyviä tietoja ja taitoja seuraavalle sukupolvelle.

Yrittäjät korostivat, että on tärkeää, että heille annetaan mahdollisuus hyödyntää liiketoiminnassaan alueen kulttuuriperintöä. Monet yrittäjistä olivat sitoutuneet yhteisön kehittämiseen. He järjestivät asukkaille ja vierailijoille tapahtumia ja aktiviteetteja, jotka edistivät ihmisten hyvinvointia alueella. Nämä aktiviteetit toivat yrittäjille iloa ja hyvinvointia. Yrittäjät olivat selvästi ylpeitä yhteisöstään tai kylästään.

Yrittäjien vaikutus alueensa sosiaalis-taloudelliseen kestävyYTEEN

Taloudellinen näkökulma on tärkeä tekijä maaseutuyrityksissä, kuten missä tahansa muussakin liiketoiminnassa. Muutamat yrittäjät kertoivat yrityksensä kasvaneen; tämä tarkoitti yleensä uusien tuotteiden ja palvelujen lisäämistä tuotevalikoimaan. Alueen parantuneet taloudelliset olosuhteet toivat myös lisää työllistymismahdollisuuksia alueelle, joten paikalliset yrittäjät rekrytoivat koko- ja osa-aikaisia työntekijöitä. Historiallisten rakennusten käyttö yritystoiminnassa on tärkeä taloudellinen tekijä maaseutualueilla. Nämä yrittäjät ylläpitävät ja kunnostavat historiallisia rakennuksia, mikä lisää niiden arvoa ja elinkaarta.

Yrittäjät korostivat yhteistyön ja verkostoitumisen merkitystä liiketoiminnassa maaseutualueilla. Alueen yrittäjät ostivat tuotteita ja palveluita muilta yrittäjiltä.

"Meillä on erittäin hyvä yhteistyö paikallisten yrittäjien kanssa. Meillä on oma olut, joka on valmistettu paikallisessa panimossa. Lisäksi pyrimme ottamaan kaiken tarvitsemamme paikallisilta tuottajilta." (Tapaus 1).

Kun yrittäjät käyvät kauppaa keskenään, he jakavat kokemustietoja ja edistävät näin yhteisen paikallisen osaamisen kartuttamista. He myös mainostavat alueen muiden yrittäjien tuotteita ja palveluja omille asiakkailleen. Näin yrittäjät tukevat toisiaan taloudellisesti.

Yrittäjien vaikutus alueensa taloudellis-ekologiseen kestävyYTEEN

Monet haastatelluista yrittäjistä järjestävät ekomatkailutoimintaa luontoelämysten tarjoamiseksi ja toimeentulon hankkimiseksi. Yrittäjät ymmärtävät luonnon arvon ja edistävät luonnonsuojelua ja kestävä matkailua. Asiakkaita opetetaan suojelemaan luontoa heidän oleskelunsa aikana.

"Minusta on aika hienoa olla osa historiaa. Sama pätee silloinkin, kun meillä on asiakkaita, ja vaadimme heiltä ympäristöystävällistä asennetta. Esimerkiksi järvellä ei saa ajaa moottoriveneellä lainkaan. Meillä on soutuveneet. Tarkoituksena on säilyttää tämä paikka sellaisena kuin se on nyt." (Tapaus 2).

Yrittäjät pyrkivät elämään sopusoinnussa luonnon kanssa. Jotkut yrittäjät hankkivat esimerkiksi elintarvikkeita paikallisilta tuottajilta, jotkut poimivat itse marjoja hilloa varten tai pitivät mehiläistarhoja

hunajan tuotantoa varten. Yrittäjät, joilla on omaa ruoantuotantoa, ovat esimerkki yrittäjän ja luonnon rinnakkaiselosta.

"Meillä on täällä esimerkiksi mehiläisiä, jotka pölyttävät. Mehiläisten ensisijainen tehtävä on pölytys. Saamme tietysti hunajaa, ja se on mukavaa. Kyse on kuitenkin luonnon tasapainon säilyttämisestä, siitä, että meillä on mehiläisiä. Kaikki toimintamme perustuu siihen, että emme muuta luontoa, vaan haluamme säilyttää luonnon sellaisena kuin se on nyt." (Tapaus 2).

Yrittäjät pyrkivät varmistamaan, että ympäristöä pilaavat toimet, kuten energiankäyttö ja rakennusten peruserinnot, toteutetaan luontoa kunnioittavalla tavalla. Esimerkkejä tästä ovat aurinkopaneelien lisääntyneet käyttö energiantuotannossa ja rakennusten kunnostaminen luonnonmateriaaleja käyttäen.

"Mutta kun jouduimme rakentamaan [talon] etupään uudelleen vuonna 2020, huomasimme, että eristystä ei ollut juuri lainkaan. Niinpä pyysimme rakennusyhtiötä eristämään sen todella kestäväällä tavalla. He käyttivät paljon luonnonmateriaaleja, ja tästä tilasta tuli paljon kestävämpi. Tämän lisäksi vuonna 2022, tämän vuoden alussa, huomasimme, että meillä oli enemmän tilaa aurinkopaneeleille. Niinpä asensimme lisää aurinkopaneeleita asuntojen lämmittämiseen. Mutta myös käyttäaksemme energiaa vesihuollossa. Ja uskon, että nyt lähestymme nollatasoa fossiilisten polttoaineiden käytössä." (Tapaus 5).

Haastattelemamme yrittäjät toimivat kestävä kehityksen puitteissa. He arvostavat luontoa ja ymmärtävät, että puhdas luontoympäristö on keskeinen edellytys kestävälle sosiaaliselle kehitykselle ja yhteisön taloudelliselle kestävä kehitykselle.

Johtopäätökset ja pohdinta

Lyhyet dokumenttielokuvat rakennettiin kahdeksan 50+ yrittäjän tai yrittäjäpariskunnan haastattelujen pohjalta. Yhteenvetona voidaan sanoa, että haastateltavat pitävät työtään maaseudulla mielekkäänä ja haluavat jatkaa työskentelyä niin kauan kuin heidän terveytensä vain sallii. He arvostavat alueen kehittämistä ja sen historiallisen ja kulttuurisen perinnön säilyttämistä. Heille on tärkeää, että myös seuraava sukupolvi voi elää ja nauttia maaseudun monimuotoisuudesta ja sen sosiaalisesta ja kulttuurisesta ja ekologisesta rikkaudesta. Haastatellut 50+ yrittäjät näkevät yhteistyön muiden paikallisten yrittäjien ja tuottajien kanssa tärkeänä tapana luoda kestävä matkailuelämystä: Kun asiakkaat nauttivat oleskelustaan, he palaavat ja tuovat alueelle myös talouskasvua ja sitä kautta myös taloudellista kestävyttä. Tämä saattaa houkutella myös nuoria töihin tai jäämään alueelle. Haastatellut 50+ yrittäjät haluavat vahvistaa maaseutualueita tavalla, joka tasapainottaa kestävä kehityksen taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia sekä ympäristönäkökohtia.

Jatkotutkimustarpeet

Matthews ja Santos (2023) toteavat, että huolimatta jatkuvista yrittäjyyden tieteenalan ja erityisesti yrittäjyydskasvatuksen haasteista ja ongelmista, yrittäjyyttä kunnioitetaan sosiaalisen ja taloudellisen kehityksen ja kasvun keskeisenä lähtökohtana. OECD:n ja Euroopan komission mukaan (2021, s. 156) itsenäisinä ammatinharjoittajina työskentelevät seniorit palkkaavat keskiarvoa todennäköisemmin työntekijöitä yritykseensä. Onkin tärkeää etsiä tapoja kannustaa senioriyrittäjiä ylläpitämään näitä

yrittäjiä ja työpaikkoja, minkä vuoksi tarvittaisiin lisää tutkimusta 50+ yrittäjien yrittäjyyteen liittyvistä motiiveista, tarpeista ja toiveista. Myös Ratten (2019) korostaa, että tarvitaan enemmän iäkkäiden yrittäjien yrittäjyyteen liittyvää tutkimusta, jotta saadaan kattavampi käsitys ikääntyneiden roolista yrittäjyydessä.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että on tarpeen ottaa huomioon myös Euroopan maiden alueelliset erot (esim. maaseutualueiden väliset erot, kuten harvaan asuttu Pohjois-Suomi vs. tiheään asuttu Alankomaat) ja mitä nämä erot tarkoittavat eri aloilla ja eri maissa yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjyyden edistämisen näkökulmasta.

Eurooppalaisten maaseutualueiden 50+ yrittäjien tutkiminen laajemmin on tärkeää, koska eri maissa saattaa olla suuriakin eroja esim. koulutuksessa, eläkeiässä, rahoitusvälineissä, verkottumistavoissa ja uusien yritysten perustamisessa. Lisää tietoa tarvitaan, jotta eri alueiden toimijat voivat yhteistyössä yrittäjien kanssa vaikuttaa paikalliseen talouteen ja sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön niin, että alueet voivat kukoistaa.

Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettinen arviointi

Tämän tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto koostui kahdeksasta haastattelusta, mikä on pieni otos 50+ ikäisistä maaseutuyrittäjistä. Danan ja Danan (2005 s. 84) mukaan kvalitatiivisella tutkimuksella ei tarvitse olla suurta otosta. Rajoituksena on kuitenkin se, että vaikka pieni näyte voi tuottaa korkean sisäisen validiteetin, sen ulkoinen validiteetti voi olla rajoitettu. Pieneen haastatteluaineistoon perustuvan tutkimuksen tulosten perusteella ei voi tehdä tilastollisia yleistyksiä tai "todisteluita" teoriasta. Tapaustutkimuksen avulla voidaan kuitenkin kuvata aihetta ja monimutkaisia prosesseja ja suhteita (Pietrkowski, 1979 s. 290). Tämä ei tarkoita, että data-analyysi perustuisi spekulatioihin tai epämääräisiin vaikutelmiin. Pienen kvalitatiivisen aineiston analyysi voi olla systemaattista, loogista ja tiukkaa, vaikkakin eri tavalla kuin määrällinen tai tilastollinen analyysi. (Dana & Dana, 2005 s. 417).

Tutkimus perustuu Erasmus+ ENTRUST-hankkeen aikana kerättyyn tietoon ja kirjallisuuteen. Tutkimuksen lähtökohtana on käytäntöön sovellettavan tiedon ja ymmärryksen syventäminen, joiden avulla on tarkoitus kehittää 50+ ikäisille potentiaalisille maaseutuyrittäjille soveltuvaa yrittäjyyskasvatusta ja valmennusta.

Tutkimuksessa haastatelluilta yrittäjiltä on saatu asianmukainen lupa käyttää ENTRUST-hankkeessa hankittua tietoa ja hankkeessa valmistettua heitä tai heidän yrityksiään koskevaa materiaalia ENTRUST-hankkeen ja siihen kuuluvien partneriorganisaatioiden toiminnassa, kuten esimerkiksi hankkeessa kehitettävän best-practice dokumenttivideoiden ja oppaan kehittämiseen ammatillisen koulutuksen järjestäjille sekä hankkeen viestintä- ja levitystarkoituksiin.

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu on sitoutunut toiminnassaan noudattamaan Tutkimuseettinen neuvottelukunnan (TENK) laatimaa hyvää tieteellistä käytäntöä eli HTK- ohjetta, mikä sitoo myös ENTRUST-hankkeessa tehtyä tutkimusta ja tätä tutkimusta. Tutkimuseettistä ennakoarviointia ei tarvinnut tehdä, koska tutkimusasetelma on toteutettu siten, että se ei vaadi eettisen komitean tai laitoksen tarkastuslautakunnan hyväksyntää. (TENK 2023)

Lähteet

- Ana, M.-I. (2017) Ecotourism, Agro-tourism and rural tourism in the European Union. *Cactus Tourism Journal*, 2017, 15, 6–14. Saatavilla: <https://www.cactus-journal-of-tourism.ase.ro/Pdf/vol16/1.pdf> (noudettu 30.5.2023)
- Arslan, M. & Ekran, E. (2017) Importance of rural tourism and investigation of abroad examples. In *Proceedings of the 8th International Scientific Africulture Symposium, Jahorina, Bosnia and Herzegovina, 5–8 October 2017*; pp. 2579–2584. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/323174930_IMPORTANCE_OF_RURAL_TOURISM_AND_INVESTIGATION_OF_ABROAD_EXAMPLES (noudettu 30.5.2023).
- Bohlinger, S. & van Loo, J. (2010) Lifelong learning for ageing workers to sustain employability and develop personality. In *CEDEFOP, Working and Ageing. Emerging Theories and Empirical Perspectives*; Publications Office of the European Union: Luxembourg, pp. 28–57 Saatavilla: https://arhiva.euinfo.rs/files/biblioteka-srp/05_Rad_i_starenje.pdf (noudettu 20.5.2023)
- Dana, L.P. & Dana, T.E. (2005) Expanding the scope of methodologies used in entrepreneurship research. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*. 2005, 79–88.
- De Villiers, C.; Farooq, M.B. & Molinari, M. (2022), *Qualitative Research Interviews Using Online Video Technology – Challenges and Opportunities*. *Meditari Account. Res.* 2022, 30, 1764–1782. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-03-2021-1252>
- European Commission (2014), *Population ageing in Europe: Facts, Implications and Policies, Outcomes of EU-funded research*. Directorate-General for Research and Innovation. Socioeconomic sciences and humanities. Directorate B - Innovation Union and European Research Area. Unit B.6. - *Reflective Societies*, 2014. DOI: 10.13140/2.1.5039.6806.
- European Commission (2022), *Development and sustainability*. 2022. Saatavilla: https://policy.trade.ec.europa.eu/development-and-sustainability/sustainable-development_en (noudettu 30.5.2023).
- European Commission. 2023. *Rural Development*. EU Regional and Urban Development, 2023. Saatavilla: https://ec.europa.eu/regional_policy/policy/themes/rural-development_en (noudettu 28.2.2023)
- Isele, E. & Rogoff, E.G. (2014) *Senior entrepreneurship: The new normal*. *Public Policy Ageing Rep.* 2014, 24, 141–147. Oxford University Press on behalf of The Gerontological Society of America. <https://doi.org/10.1093/ppar/pru043>

- Järnefelt, N. (2011) Ikääntyneiden yrittäjyys on lisääntynyt. Hyvinvointikatsaus 2011, 4. Saatavilla: https://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2011_04.html (noudettu 30.5.2023).
- Kautonen, T. (2008) Understanding the older entrepreneur: Comparing third age and prime age entrepreneurs in Finland. *Int. J. Bus. Sci. Appl. Manag.* 2008, 3, 3–13. Saatavilla: <http://hdl.handle.net/10419/190597> (noudettu 30.5.2023).
- Kautonen, T. (2013) Senior Entrepreneurship. A Background Paper for the OECD Centre for Entrepreneurship, SMEs and Local Development, OECD 2013. Saatavilla: https://www.oecd.org/cfe/leed/senior_bp_final.pdf (noudettu 13.2.2023).
- Kibler, E., Wainwright, T., Kautonen, T. & Blackburn, R.A. (2012) (Work) Life after Work?: Older Entrepreneurship in London – Motivations and Barriers; SBRC; Kingston University: London, saatavilla: <https://eprints.kingston.ac.uk/id/eprint/22163/1/Wainwright-T-22163.pdf> (noudettu 30.5.2023).
- Khan, H. (2013) Five Hours a Day Systemic Innovation for an Ageing Population. Nesta 2013. Saatavilla: https://media.nesta.org.uk/documents/five_hours_a_day_jan13.pdf (noudettu 30.5.23)
- Kyrö, P., Moisala, A., Nyrhinen, S. & Levikari, N. (2012). Kohti Joustavia Senioriyrittäjyyden Polkuja. Raportti Oma Projekti — Seniorina yrittäjäksi-tutkimushankkeesta, Pienyrityskeskus. Aalto University. Aalto-Yliopiston Julkaisusarja KAUPPA + TALOUS, Helsinki, 2012, 1. Saatavilla: http://epub.lib.aalto.fi/pdf/hseother/Aalto_Report_KT_2012_001.pdf (noudettu 30.5.2023)
- Lanfranchi, M. & Giannetto, C. (2012) Sustainable Development in Rural Areas: The New Model of Social Farming. In Competitiveness of Agro-Food and Environmental Economy (CAFEE'12). 1st International conference 'Competitiveness of Agro-Food and Environmental Economy', 2012. Saatavilla: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2284076 (noudettu 30.5.2023)
- Lechner, C. & Dowling, M. (2003) Firm networks: External relationships as sources for the growth and competitiveness of entrepreneurial firms. *Entrep. Reg. Dev.* 2003, 15, 1–26.
- Matthews, C.H. & Santos, S.C. (2023) Preface: Entrepreneurship education – Challenges and possibilities? Julkaisussa: Matthews, C. & Santos, S., Eds. *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy*, Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham, pp. xvii–xxv
- OECD. (2011) OECD Regional Typology. Directorate for Public Governance and Territorial Development. 2011. Saatavilla: www.oecd.org/cfe/regionaldevelopment/OECD_regional_typology_Nov2012.pdf (noudettu 30.5.2023)

- OECD (2022) *Tourism Trends and Policies 2022*; OECD Publishing: Paris.
<https://doi.org/10.1787/a8dd3019-en>
- OECD/European Commission (2021) *The Missing Entrepreneurs 2021: Policies for Inclusive Entrepreneurship and Self-Employment*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/71b7a9bb-en>
- Piotrkowski, C.S. (1979) *Work and the Family System: A Naturalistic Study on Working-Class and Lower-Middle-Class Families*; The Free Press, New York.
- Purvis, B., Mao, Y. & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustainability Science*. 14: 681–695. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>
- Ratten, V. (2019) Older entrepreneurship: A literature review and research agenda. *Journal of Enterprising Communities: People Places Glob. Econ.* 2019, 13, 178–195. <https://doi.org/10.1108/JEC-08-2018-0054>
- Roger, D.S., Duraiappah, A.K., Antons, D.C., Munoz, P., Bai, X., Fragkia, M. & Gutscher, H. A vision for human well-being: Transition to social sustainability. *Curr. Opin. Environ. Sustain.* 2012, 4, 61–73. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2012.01.013>
- Schøtt, T., Rogoff, E., Errington, M. & Kew, P. (2017) GEM Special Report on Senior Entrepreneurship 2016–2017, Global Entrepreneurship Research Association, 2017, GEM Consortium, saatavilla: <https://gemconsortium.org/report/gem-2016-2017-report-on-senior-entrepreneurship> (noudettu 29.5.2023).
- Singh, G. & DeNoble, A. (2003) Early retirees as the next generation of entrepreneurs. *Entrep. Theory Pract.* 2003, 27, 207–226. <https://doi.org/10.1111/1540-8520.t01-1-00001>
- Soykan, F. (2002) Kırsal Turizmin Sosyo- Ekonomik Etkileri ve Türkiye. Türkiye Dağları I, Ulusal Sempozyumu (25-27 Haziran 2002), Orman Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Orman Bakanlığı Yayın No: 183, Ankara. [Socio-Economic Impacts of Rural Tourism in Turkey, Turkey Mountains I. National Symposium, 25-27 June, 2002, Proceedings, Ministry of Forestry Research Planning and Coordination Board, Ministry of Forestry Publication No: 183, Ankara, Turkey, 2002].
- Sutela, H. and Pärnänen, A. (2018), YRITTÄJÄT SUOMESSA 2017. Statistics Finland, Helsinki. Saatavilla: https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ytym_201700_2018_21465_net.pdf (noudettu 30.5.2023).

TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta) (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki.

Thijssen, J.; Rocco, T. (2020) Development of older workers: Revisiting policies. In Cedefop, Working and Ageing: Emerging Theories and Empirical Perspectives; Cedefop; Publications Office of European Union: Luxembourg, 2010; pp. 13–27, doi.org/10.2801/2277

Timmermans, S. & Tavory, I. (2012) Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory* 2012, 30, 167–186.
<https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

World Tourism Organization (2020), UNWTO Recommendations on Tourism and Rural Development – A Guide to Making Tourism an Effective Tool for Rural Development, UNWTO, Madrid,
<https://doi.org/10.18111/9789284422173>

Yaniv, E. & Brock, D. (2012) Reluctant entrepreneurs: Why they do it and how they do it. *Ivey Bus. J.* 2012, 76, 1–5. Saatavilla: <https://iveybusinessjournal.com/publication/reluctant-entrepreneurs-why-they-do-it-and-how-they-do-it/> (noudettu 30.5.2023)

Videoaineisto

ENTRUST (syksy 2022). Juurikka Catering ja Juurikkasaari [Video]. YouTube. URL
<https://www.youtube.com/watch?v=u2PjuzrVJts>

ENTRUST (syksy 2022). Vanha Tuusjärven kartano [Video]. YouTube. URL
https://www.youtube.com/watch?v=aiuPvb_aljo

ENTRUST (syksy 2022). Sliabh Liag Boat Trips [Video]. YouTube. URL
<https://www.youtube.com/watch?v=60Vt2DgxL5Q>

ENTRUST (syksy 2022). Wild Alpaca Way [Video]. YouTube. URL
<https://www.youtube.com/watch?v=VbP4qzIOguo>

ENTRUST (syksy 2022). B&B Eppema [Video]. YouTube. URL
<https://www.youtube.com/watch?v=hLr6qO819qg>

ENTRUST (syksy 2022). VEGOTEL [Video]. YouTube. URL
https://www.youtube.com/watch?v=2TXjG6_Shxg

ENTRUST (syksy 2022). Casas Durão [Video]. YouTube. URL
<https://www.youtube.com/watch?v=Op7ED2mPxUc>

ENTRUST (syksy 2022). Observatório da Paisagem da Charneca [Video]. YouTube. URL
<https://www.youtube.com/watch?v=Op7ED2mPxUc>

Osa 2

Käytännölliset kehittämistyöt

Part 2

Practical development works

Tietotyöntekijöiden superkompetenssit tekoälyn käyttöönotossa

Iris Humala, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Anna Lahtinen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ison kuntaorganisaation tietotyöntekijöiden keskuudessa, miten kolme superkompetenssia - minäpystyvyys, työn tuunaaminen ja proaktiivisuus – ilmenevät kuntaorganisaation tietotyöntekijöillä ja miten ne liittyvät yrittäjyyden kulttuuriin. Artikkelissa kuvattu kehittämistyö pohjautui verkostoitunutta tietotyötä, tekoälyn käyttöönottoa sekä tukitoimintojen asiantuntijoiden strategista roolia ja osaamista sekä sisäistä yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä kulttuuria koskeviin tutkimuksiin. Laadullinen aineisto koostui case-organisaation 21 tietotyöntekijän ja 18 sisäisten sidosryhmien edustajan haastatteluista sekä neljän työpajan dokumentoidusta havaintoaineistosta, joiden analysoinnissa hyödynnettiin laadullista sisällönanalyysiä. Tulosten pohjalta tietotyöntekijöiden yrittäjämäinen asenne on keskeinen voimavara tekoälyn ja uusien teknologioiden käyttöönotossa ja tulee näkyviin minäpystyvyyden, työn tuunaamisen ja proaktiivisuuden kautta. Näitä superkompetensseja voi pitää tietotyöntekijöiden avaintaitoina ja keskeisenä voimavarana teknologisoituvassa työssä. Tulokset täydentävät aikaisempaa sisäisen yrittäjyyden ja yrittäjämäisten työkultuurin tutkimusta sekä keskustelua tietotyöntekijöiden kompetensseista tekoälyn käyttöönotossa. Tulokset osoittavat myös, että yrittäjämäisen kulttuurin vahvistamiseen tarvitaan sekä esihenkilöiden tukea että työntekijöiden omaa pyrkimystä.

Avainsanat: superkompetenssit, teknologinen murros, yrittäjämäinen asenne, yrittäjämäinen kulttuuri

Johdanto

Uudet teknologiat tarjoavat organisaatioille merkittäviä mahdollisuuksia kehittää työn tehokkuutta, tuottavuutta ja sujuvuutta. Tietotyön kehittäminen ja tekoälyn hyödyntäminen ovat organisaatiolle strategisen tärkeitä tavoitteita. Tekoäly osaa jo käyttää perinteisesti ihmisen älyyn liitettyjä taitoja, kuten päättelyä, oppimista, suunnittelemista ja jopa luomista. Tietotyössä edellytetään yhä kokonaisvaltaisempaa, sujuvampaa ja kestävämpää tiedonhallintaa ja teknologioiden hyödyntämistä yhteistyössä laajenevien monimuotoisten sidosryhmien kanssa. (Dufva ym. 2017; Kalakoski ym. 2020).

Onnistunut digimuutos edellyttää muutosjohtamista (Alasoini ym. 2022), ja muutosta tukevat organisaatioiden tietotyöntekijät, joiden työasenteilla on merkitystä toimintaympäristön nopeassa teknologisessa muutoksessa suuntaa hakeville organisaatioille. Tietotyöntekijät ovat organisaatioiden henkilöstöhallinnon, viestinnän, IT:n, hallinnon, assistentti- ja tukitoimintojen parissa työskenteleviä

asiantuntijoita, toimihenkilöitä, tiiminvetäjiä, koordinaattoreita ja assistentteja. He työskentelevät keskellä organisaatioiden sisäisiä ja ulkoisia verkostoja.

Teknologioista saatava hyöty voi kuitenkin jäädä vähäiseksi, jos niitä ei osata käyttää tai ne eivät aidosti tue työprosesseja. Organisaatioissa ei välttämättä ymmärretä sitä, miten tietotyöntekijöiden osaamista voidaan ottaa hallitummin käyttöön (Jalonen ym. 2019). Tukitoimintojen tietotyöntekijät voivat toimia strategisen onnistumisen mahdollistajina teknologisoituvassa työelämän muutoksessa (Kärnä 2016) – he toimivat itseohjautuvina muutosagentteina. Yksilön äänellä ja kokemuksilla on merkittävä rooli siinä, miten tietotyöntekijät suhtautuvat tekoälyyn ja muihin uusiin teknologioihin omassa työssään sekä miten he viestivät niiden hyödyntämisestä kollegoilleen ja muille työyhteisöjensä jäsenille (Kärnä ym. 2020). Tulevaisuuden menestyjiä ovat yritykset, jotka onnistuvat ottamaan inhimilliset ja sosiaaliset tekijät huomioon teknologioiden soveltamisessa (Alasoini ym. 2020; Tuomivaara ym. 2019) sekä edistämään ja tukemaan ihmisten osaamista ja luovuutta uudistaa työtä ja tuottaa tekoälyä hyödyntäen uudenlaista arvoa koko työyhteisölle (Brynjolfsson & McAfee 2014; Daugherty & Wilson 2019).

Tietotyöntekijöiden avaintaidoiksi on nousemassa kolme superkompetenssia. Nämä tietotyöntekijöiden itseohjautuvien muutosagenttien rooleihin vaikuttavia kompetensseja ovat minäpystyvyys, työn tuunaaminen ja proaktiivisuus (Kärnä ym. 2021; Ruuhonen & Humala 2022). Minäpystyvyys tarkoittaa uskoa itsen, omiin kykyihin pärjätä erinomaisesti erilaisten, haastavienkin tehtävien parissa. Työntuunaaminen on mahdollisuus muokata työtä omannäköiseksi, ja proaktiivisuus viittaa ennakoivaan työotteeseen. Superkompetenssit vahvistavat asiantuntijoiden myönteisiä kokemuksia uusien teknologioiden hyödyntämisessä ja arvon tuottamisessa yleisestikin. Superkompetensseilla on lisäksi yhteyksiä yrittäjämäiseen asenteeseen työssä ja yrittämisen kulttuurin edistämiseen organisaatioiden sisällä.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ison kuntaorganisaation tietotyöntekijöiden keskuudessa, miten kolme superkompetenssia - minäpystyvyys, työn tuunaaminen ja proaktiivisuus – ilmenevät kuntaorganisaation tietotyöntekijöillä ja miten ne liittyvät yrittäjyyden kulttuuriin. Tutkimus oli osa kolmivaiheista Haaga-Helia ammattikorkeakoulun toteuttamaa Tekoäly tulee – Tuki, osaaminen ja yhteistyö kuntoon! eli TT TOY -tutkimushanketta (2021–2022). Siihen kuuluivat 1) kysely työn teknologisen murroksen merkityksen ja mahdollisuuksien ymmärtämiseksi, 2) haastatteluja tukitoimintojen asiantuntijoiden toimijuudesta teknologisoituvassa työssä sekä 3) työyhteisön yhteiskehittämistä ja arvontuottamista koskeva toimintatutkimus työn teknologisessa murroksessa.

Teoreettinen viitekehys

Tässä artikkelissa kuvatussa kehittämistyössä on hyödynnetty aikaisempaa tutkimustietoa, joka käsittelee verkostoitunutta tietotyötä ja tekoälyn ja robotiikan kaltaisten teknologioiden käyttöönottoa sekä tukitoimintojen asiantuntijoiden strategista roolia ja osaamista. Teoriapohjaa täydensivät sisäiseen yrittäjyyteen ja yrittäjämäiseen kulttuuriin liittyvät tutkimukset.

Teknologioilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa työelämän ja tietotyön vaikuttavuuden kannalta merkittävimpiä eli tekoäly, koneoppiminen ja älykäs robotiikka (Alasoini 2019). Erilaiset teknologiat tukevat toisiaan, ja tärkeintä työelämän kannalta onkin teknologiakeskeisyyden sijaan löytää työtä, työntekijöitä ja asiakkaita parhaiten palvelevat ratkaisut (Alasoini ym. 2020; Sanders 2022).

Tekoälyllä viitataan koneen kykyyn jäljitellä ja käyttää perinteisesti ihmisen älyyn liitettyjä taitoja, kuten päättelyä, oppimista, suunnittelemista tai luomista (Euroopan parlamentti 2021). Käytännössä tekoäly on edistynyttä, koneoppimiseen perustuvaa analytiikkaa yhdistettynä automaatioon. Sen soveltamiskohteita ovat muun muassa ennakointi ja myynnin ennustaminen, tekoälyllä tehostetut tiktetointijärjestelmät ja asiakassegmentointi, ajoreittien optimointi ja itseohjautuvat autot. Tekoäly vaikuttaa tietotyöläisten päivittäin käyttämissä työkaluissa, kuten Outlookissa ja Microsoft Officen sovelluksissa ja ihmisen kaltaista tekstiä tuottavassa ChatGTP-vuorovaikutusohjelmistossa.

Tietotyön käsitteestä ei ole olemassa yhteneväistä määritelmää, ja työn teknologisoituminen muuttaa tietotyötä vahvasti. Peter Drucker, jota pidetään tietotyön lanseeraajana jo 1950-luvulla, nostaa esiin, että tietotyöntekijät käsittelevät, analysoivat ja soveltavat tietoa palveluiden tuottamiseksi ja kehittämiseksi (Drucker 1999). Pyöriän (2005) kokoamissa erilaisissa tietotyön määritelmissä toistuu samoja tekijöitä, kuten tietotyön vaatimat monipuoliset taidot, haasteellisemmat tehtävät, abstraktin tiedon käsittely, laajempi koulutus ja jatkuva työssäoppiminen.

Ydintoiminnoilla tarkoitetaan Michael Porterin 1980-luvun ajatteluun perustuen organisaation toiminta-ajatuksen mukaisia tehtäviä, eli tehtäviä, joita varten organisaatio on perustettu ja tukitoiminnoilla ydintoimintoja tukevia tehtäviä. Hallinnon, viestinnän, henkilöstöhallinnan, IT:n, talouden ja muissa tehtävissä toimivien tukitoimintojen tietotyöntekijöidentyö on yhä useammin eri ammattirajat ylittävää yhteistyötä (esim. Dufva ym. 2017). Tukitoimintojen tietotyö on asiantuntijatyötä, joka tukee organisaatioiden mission, vision ja strategian mukaista toimintaa. Tämän vuoksi on oleellista tunnistaa ja edistää tietotyön asiantuntijoiden osaamista, toimijuutta ja yhteistyötä hyödyntää uutta teknologiaa organisaatiolle arvoa tuottaen ja työyhteisön toimintakykyä tukien (Kärnä ym. 2023). Tietotyöntekijöiden rooli työn teknologisessa murroksessa jää käytännössä helposti tiedostamatta, vaikka käytännössä he usein opettavat ja tukevat henkilöstöä teknologioiden käytössä päivittäin. Aikaisempi tutkimustieto osoittaa, että yrityksissä ei ole kyetty hyödyntämään tekoälyä ja robotiikkaa tuottavuutta parantavalla tavalla johtuen osaamisen puutteesta tai vaikeudesta uudistaa työtä (Alasoini 2018; Autor ym. 2021; Wilson & Daugherty 2018). Tänä päivänä tukitoimintojen sujuva tietotyö on strategisen tärkeässä roolissa organisaatioiden menestyksessä (Kärnä ym. 2022, 33).

Tukitoimintojen tietotyöntekijöillä on muutosjoustavuutta eli resilienssiä, jota pidetään työn teknologisen muutoksen keskeisenä osaamisena (Hartmann 2020; Jalonen ym. 2019). Heillä on joustavaa monialaista liiketoiminnallista, teknologista ja sosiaalista osaamista (Jalonen ym. 2019), jota tulevaisuuden työn tutkijat pitävät erityisen tärkeänä teknologioiden käyttöönotossa, sillä teknologisen osaamisen ohella ihmisten ymmärtäminen, auttaminen ja empatiakyky ovat keskeisiä (Frey & Osborne 2017; Kilpi 2016).

Yrittäjämäinen asenne kytkeytyy sisäisen yrittäjyyden käsitteeseen, jolla tarkoitetaan yrittäjämäistä toimintatapaa olemassa olevassa organisaatiossa (Heinonen 2001) ja joka on yksi yrittäjyyden monista tulkinnoista ja yrittäjyystutkimuksen koulukunnista (Koskinen 2020, 32). Yrittäjämäisen toimintatavan avulla yksilö, ryhmä ja/tai kunnallinen yksikkö parantaa kykyään aikaansaada, kehittää ja selviytyä menestyksekkäästi muutoksista ja innovaatioista, joihin sisältyy paljon epävarmuutta ja monimutkaisia tilanteita sekä näin toimimalla saamaan henkilökohtaista tyydytystä Heinosen (2001). Sisäisessä yrittäjyydessä kehittämistä toteutetaan Heinosen (2001) mukaan organisaation sisällä työyhteisön toimintatavoista ja työntekijöistä käsin.

Kansikkaan (2004, 74) mukaan sisäiseen yrittäjyyteen liittyvät tekijät organisaatiossa ovat aloitekyky, harjoittelu ja konsultaatio, innovatiivisuus, itsenäisyys, kannustaminen, kilpailunhalu, kommunikaatio, riskinotto-kyky, vallan ja vastuun jakaminen ja ylimmän johdon tuki. Koskinen (2020, 140) määrittelee kunnallisen työntekijän sisäisen yrittäjyyden seuraavasti: "Kunnallinen työntekijä kantaa vastuuta siitä, että hän oppii tekemään työnsä paremmin, ja työntekijä kehittää työtään oma-aloitteisesti. Työntekijä on innokas ja rohkea uudistamaan työtä ja toimintatapoja, mihin hän myös näkee monenlaisia mahdollisuuksia. Työntekijä saa halutessaan aikaan muutoksia toimintatapoihin ja säilyttää työhalukkuutensa myös epävarmuuden keskellä." Kunnallisen yhteisön sisäisen yrittäjyyden hän määrittelee puolestaan seuraavasti: "Kunnallisessa työyhteisössä tunnetaan yhteistä vastuuta työn tuloksista ja työyhteisön jäsenet käyttäytyvät aloitteellisesti. Työyhteisössä on tahtoa ja rohkeutta kokeilla uusia työtapoja ja käytäntöjä. Työyhteisön ominaisia piirteitä ovatkin innovatiivisuus ja uudistaminen." Kunnallisen työntekijän ja työyhteisön uudistuminen toteutuu kuitenkin vasta silloin, kun uudistumisen kaikki osatekijät – mahdollisuus, kyky, motivaatio ja valtuutus uudistua – ovat olemassa (Koskinen 2020, 156).

Organisaatorakenteiden ja -kulttuurin tiedetään myös vaikuttavan sisäiseen yrittäjyyteen. Sisäisesti yritteliään työ- ja kulttuurin eroja perinteiseen työ- ja kulttuuriin on kuvattu taulukossa 1. Yrittämisen kulttuuria luonnehtivat muun muassa luottamus, toimintaympäristön havainnointi, asiakasohjaus, merkityksellisyyden tunne, ideoihin liittyvä omistajuus ja verkoston hyödyntäminen työn suoritusarvioinnissa.

Taulukko 1. Sisäisesti yritteliään ja perinteisen työkuulttuurin eroja (Heinonen & Paasio 2005, 13)

Perinteinen työkuulttuuri	Sisäisesti yritteliäs työkuulttuuri
Järjestys	Epäsiisti, sekainen
Muodollisuus	Epämuodollisuus
Tulosvastuu	Luottamus
Tieto	Havainnointi, valppaus
Säännöt	Asiakasohjaus, lisäarvo
Täsmällisyys	Muutos
Suunnittelu	Intuitio
Kontrolli	Omaehtoisuus
Muodolliset standardit	Henkilökohtainen arviointi
Läpinäkyvyys	Moniselitteisyys
Asiantuntijuus	Holistisuus
Systeemi	Tunne
Asema, auktoriteetti	Omistaminen (ideaan liittyen)
Muodollinen suoritusarviointi	Suoritusarviointi verkoston kautta

Monissa kunnallisissa työyhteisöissä vallitsee auttamisen työkuulttuuri, jolla on suuri merkitys työyhteisön toimivuuteen ja aikaansaannoksiin, tuloksiin, sekä työntekijän työhyvinvointiin (Koskinen, 2020, 145; Kärnä ym. 2022, 57). Sekä auttamisen että johtamistyylin tilastollisesti merkitsevä vaikutus sisäiseen yrittäjyyteen kunta-alalla on Koskisen (2020, 146, 148) mukaan positiivinen sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla.

Sisäistä yrittäjyyttä tukee parhaiten vuorovaikutteinen johtaminen: asioita tulee käsitellä vuorovaikutteisesti, jotta tunnustetaan yksilöllisiä tekijöitä, jotka edistävät työntekijän sisäistä yrittäjyyttä (Veikkola 2021, 69). Sisäisenä yrittäjänä toimiminen edellyttää sitä, että työntekijä ymmärtää oman työpanoksensa merkityksen organisaatiossa (Heinonen 2001).

Metodologia

Kehittämistyö toteutettiin ison suomalaisen kuntaorganisaation Hallintopalvelujen tukipalvelu- ja hallintoyksikössä. Kehittämistyössä haettiin ratkaisuja korona-ajan poikkeuksellisten työskentelyolosuhteiden edellyttämien uusien ryhmätyöskentelymuotojen oppimiseen, koko organisaation yhteiseen keskusteluun tulevaisuuden teknologiamurroksesta, tekoälyn hyödyntämisestä organisaation kehittämistyössä, assistenttityön arvosta ja siitä, millaisia tietotyön ratkaisuja voidaan

kehittää asiakas- ja työntekijäkokemuksen parantamiseksi. Kehittämistyö keskittyi tapausorganisaation tietotyöntekijöihin ja heidän kompetensseihinsa.

Kehittämistyö toteutettiin tapausorganisaatiossa haastatteleamalla ensin 21 tutkittavan yksikön sekä 18 sisäisten sidosryhmien edustajaa. Tämän jälkeinen toimintatutkimus tuki tapausorganisaation kehittämistyötä ja rakentui neljän työpajan kautta.

Haastattelututkimus

Puolistrukturoiduilla, maaliskuun 2021 ja tammikuun 2022 välisenä aikana toteutetuilla teemahaastatteluilla tutkittiin kuntaorganisaation tukipalveluissa työskentelevien tietotyöntekijöiden näkemyksiä ja kokemuksia ihmisen ja koneen yhteistyöstä. Lisäksi tarkasteltiin tukitoimintojen yhteistyön kehittämistä yksilön, tiimin ja organisaation tasoilla työn teknologisessa murroksessa. Tavoitteena oli kerätä mahdollisimman laajasti sekä tapausorganisaation edustajien näkemyksiä että sidosryhmien kokemuksia. Tutkimustehtävän perusteella haastattelujen pääteemoja olivat tietotyöntekijöiden työrooli ja heidän kompetenssinsa työntöön ja työtapojen kehittäminen sekä uudet teknologiat omassa työssä. Haastattelut toteutettiin seuraavasti:

- 21 haastattelua suuren suomalaisen kuntaorganisaation tukipalvelu- ja hallintoyksikössä eli tapausorganisaatiossa
- 7 haastattelua tapausorganisaation sidosryhmissä, joista neljä parihaastattelua, yhteensä 11 haastateltavaa
- 5 haastattelua tapausorganisaation asiakkaiden keskuudessa, joista kaksi parihaastattelua, yhteensä 7 haastateltavaa.

Teams-sovelluksella toteutetut haastattelut nauhoitettiin, litterointiin sekä koodattiin, luokiteltiin ja analysoitiin laadullista sisällönanalyysia hyödyntäen. Haastateltaville tarjottiin mahdollisuus kommentoida tuloksia tulosten purku- ja keskustelutilaisuuksissa, jotka järjestettiin tapausorganisaatiossa. Tämä toi validointitukea haastattelututkimuksen johtopäätöksille.

Toimintatutkimus

Toimintatutkimus toteutui neljällä neljän tunnin laajuisella työpajalla tapausorganisaatiossa toukokuun 2021 ja maaliskuun 2022 välisenä aikana. Pajat suunniteltiin tutkijoiden ja käytännön toimijoiden yhteistyönä, ja niihin osallistui hallintopalvelujen asiantuntijoiden lisäksi sisäisten sidosryhmien edustajia, esihenkilöitä ja johtoa. Toimintatutkimuksen päätavoitteena oli tuottaa tietotyön yhteiskehittämisen ja arvontuottamisen malli tekoälyn ja uusien teknologioiden käyttöönotolle ja hyödyntämiselle organisaatiossa. Hankkeen toimintatutkimusvaiheessa painotettiin konstruktivistista kehittämisorientoituneisuutta yhteistyössä työelämän toimijoiden kanssa. Työpajatyöskentelyssä toimintatapana oli voimavaralähtöinen yhteiskehittäminen ja design-ajattelu.

Erityisesti ensimmäisessä pajassa pohdittiin tukitoimintojen asiantuntijoiden ammatti-identiteettiä ja osaamista ja laajennettiin ajattelua kohti yhteisöllistä ammatti-identiteettiä, yhteiskehittämistä ja arvontuottamista. Läpi koko pajaproessin, varsinkin toisessa pajassa, käsiteltiin teknologioiden hyödyntämistä työssä. Kolmannessa pajassa paneuduttiin tukitoimintojen yhteiskehittämisen ja arvontuottamisen kehittämiseen ja neljännessä pajassa koko työyhteisön ja keskeisten rajapintojen välisen yhteiskehittämisen mallin työstämiseen. Koronatilanteen takia kaksi ensimmäistä pajaa järjestettiin etätoteutuksena, ja neljäs paja hybridinä.

Tutkijat fasilitoivat pajoja, tekivät havaintoja ja keräsivät aineistoa laadullista analyysiä ja toiminnallisia tuloksia varten. Jokaista pienryhmää fasilitoi sekä yksi tutkijatiimin jäsen että hallintopalvelujen esihenkilö tai johtaja. Pajoissa pyrittiin aitoon kehittämiseen ihmisten tasolla yhteisöllisinä, osallistavina prosesseina. Jokaisella oli samanlainen mahdollisuus kertoa mielipiteensä, ja kaikki näkemykset koottiin ja otettiin huomioon mallin rakentamisessa. Pajojen käytännönläheisen toteutuksen taustalla olivat positiivinen ajattelu, voimavaralähtöinen kehittäminen sekä design-ajattelu (Cooperrider & Srivastva 1987; Liedtka 2018). Elsbachin ja Stiglianin (2018) mukaan design-ajattelu kannustaa yhteisöjä kokeileviin oppimisprosesseihin, jotka tukevat työntekijäkeskeisen organisaatiokulttuurin kehittämistä.

Tutkijat havainnoivat, kuinka uutta arvoa luovia ideoita ja näkökulmia tuotiin esiin, miten niihin tartuttiin ja miten niitä edistettiin keskustelussa. He yrittivät havainnoida työpajoissa varsinkin sellaisia hetkiä, joissa yhteinen ajatus tai erilaisia ajatuksia yhdistävä ratkaisu löytyi. Näiden lisäksi tarkasteltiin työskentelyn sujumista ja ilmapiiriä. Havainnot dokumentoitiin ja analysoitiin suhteessa työpajoja edeltäviin tutkimusosioihin sekä keskusteltiin niistä yleisellä tasolla myös tutkimuskohteena olevan organisaation kanssa, mikä tuki tulosten validointia.

Eettisyys ja luotettavuus

Koko tutkimusprosessi on toteutettu huomioiden eettiset periaatteet. Tutkittavat ja haastateltavat olivat täysin tietoisia tutkimuksen tavoitteista, ja heiltä kerättiin kirjallinen suostumus osallistumiselleen. Anonyymius ja luottamuksellisuus varmistettiin käyttämällä vain koodattua tietoa kaikessa analyysissä ja raportoinnissa. Haastateltaville annettiin myös mahdollisuus arvioida ja kommentoida tutkimustuloksia ennen niiden julkaisemista. Näin varmistimme, että osallistujilla oli mahdollisuus vaikuttaa tietoihin, jotka heistä oli kerätty, sekä tulkintoihin, jotka heihin liittyivät.

Koronapandemian tuomat haasteet otettiin myös huomioon eettisessä suunnittelussa. Haastattelut ja osa työpajoista toteutettiin etäyhteyksin Teams-sovelluksen kautta, mikä vähensi osallistujien terveysriskejä.

Tutkimuksen luotettavuus rakentui monipuolisesta ja systemaattisesta lähestymistavasta. Haastattelujen ja toimintatutkimuksen aineisto analysoitiin huolellisesti laadullista sisällönanalyysia käyttäen. Analyysiin osallistui useita tutkijoita, jotka arvioivat aineiston tulkintojen yhdenmukaisuutta ja puolueettomuutta.

Haastattelujen osalta lisäsimme luotettavuutta tarjoamalla haastateltaville mahdollisuuden kommentoida ja tarkistaa tulokset ennen niiden julkaisemista. Tämä ei ainoastaan parantanut tutkimuksen validiteettia, vaan se myös mahdollisti monipuolisempien näkemysten ja kokemusten huomioon ottamisen.

Toimintatutkimuksen osalta luotettavuutta lisäsi se, että tutkijat havainnoivat ja dokumentoivat työpajaprosesseja. Työpajat suunniteltiin yhdessä käytännön toimijoiden kanssa, mikä edisti paitsi tutkimuksen relevanssia myös sen luotettavuutta. Lisäksi työpajojen tuloksia verrattiin ja integroitiin haastattelututkimuksen tuloksiin.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että tutkimusprosessin eettiset ja luotettavuuskäytännöt on suunniteltu ja toteutettu huolellisesti, mikä lisää tutkimuksen uskottavuutta ja merkityksellisyyttä sekä akateemiselle yhteisölle että tapausorganisaatiolle.

Tulokset

Tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen pohjalta tietotyöntekijöiden yrittäjämäinen asenne on keskeinen voimavara tekoälyn ja uusien teknologioiden käyttöönotossa ja tulee näkyviin kolmen heille ominaisten kyvykkyyksien kautta: minäpystyvyys, työn tuunaaminen ja proaktiivisuus – nämä muodostavat kolme superkompetenssia, joita voi pitää tietotyöntekijöiden avaintaitoina ja keskeisenä voimavarana teknologisoituvassa työssä (Ruuhonen & Humala 2022). Näiden vahvistamiseen tarvitaan sekä esihenkilöiden tukea että työntekijöiden omaa pyrkimystä.

Minäpystyvyys

Tutkimusaineiston mukaan asiantuntijan minäpystyvyys vahvistuu esimerkiksi silloin, jos hänellä on mahdollisuus lisäkoulutuksiin tai hän saa myönteistä ja ohjaavaa palautetta ja kiitoksia asiakkailta. Luottamus yhteisön tukeen sekä kokemus työtehtävien selkeydestä ja riittävästä resursoinnista auttavat tässä. Minäpystyvyys näkyy pelottomassa asenteessa uutta kohtaan, kuten tekoälyyn ja uusiin teknologioihin laajemmin. (Lahtinen & Humala 2022)

Tutkimuksessa havaittiin, että oman työn arvostus on kriittinen tekijä minäpystyvyyden kehittämisessä. Tutkimuksen kohteena olevien tukipalvelujen tehtävissä toimivien käsitykset työn monipuolisuudesta poikkesivat yleisestä käsityksestä. Sen sijaan, että assistentin ja tukipalvelun rooli olisi nähty kapeana tai rajoittuneena, vastaajat kokivat roolinsa laajana ja monimuotoisena.

Lisäksi ylpeys omasta ammatillisesta suorituksesta sekä omien vahvuuksien tunnistaminen korreloivat positiivisesti minäpystyvyyden kanssa. On myös huomionarvoista, että työntekijät, jotka kokevat ympäristönsä arvostavan heidän panostaan, tunnistivat tämän arvostuksen ilman suoraa palautetta.

Tutkimusaineisto jakautui kahteen erilliseen kategoriaan ammatillisen kokemuksen suhteen: he, joilla on pitkäaikainen kokemus samankaltaisista tehtävistä, ja he, jotka ovat hiljattain aloittaneet nykyisessä organisaatiossa ja tuoneet ulkopuolista kokemusta uusiin tehtäviin. Ensimmäisessä ryhmässä pitkäjänteinen kokemus samanlaisessa roolissa, usein yli neljän vuosikymmenen ajan, oli yhdistävä tekijä. Tähän ryhmään kuuluneet osoittivat syvällistä ymmärrystä työtehtävistään ja olivat saaneet huomattavaa hiljaista tietoa organisaatiostaan. Heidän kokemuksensa ja osaamisensa saivat kollegat kääntymään heidän puoleensa neuvojen ja tuen saamiseksi, mikä edelleen vahvisti heidän minäpystyvyyttään. Toisessa ryhmässä ulkopuolinen kokemus toi mukanaan laajemman näkemyksen työtehtäviin ja mahdollisuuden ennakoita tulevaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia.

Yksi merkittävä havainto tutkimuksesta on tietotyöntekijöiden peloton asenne uusia teknologioita ja tietotekniikkaa kohtaan. Tutkimusaineisto osoittaa, että tukitoiminnoissa toimivat tietotyöntekijät eivät pelkää tulevia haasteita tai uusia teknologioita. Tämä korostuu erityisesti niissä tapauksissa, joissa tietotekniikka on ”lempilapsena”, eli asiantuntijoilla on erityinen kiinnostus ja taito tietotekniikkaan.

Asiantuntijat, jotka olivat osallistuneet tekoälypohjaisten sovellusten testaus- tai pääkäyttäjärooleihin, kokivat teknologian keskeisenä osana työssään. Heidän suhtautumisensa oli realistista mutta samalla pelotonta, minkä voi nähdä edistävän minäpystyvyyden tunnetta. Lisäksi tutkimus osoitti, että utelias ja innostunut suhtautuminen uusiin haasteisiin ja teknologioihin liittyy positiivisesti minäpystyvyyden kokemukseen.

Työn tuunaaminen

Omaa työtään voi puolestaan tuunata paremmin, jos yhteistyö esihenkilöiden, kollegojen ja muiden kehittäjien kanssa toimii ja kehittämiseen on tarpeeksi aikaa. Myös yhteiset pelisäännöt selkeyttävät työn tuunausta. Yhdistämällä työn tuunaamisen tekoälyn mahdollisuuksiin asiantuntija voi muokata työtehtäviä ja samalla vähentää motivaatiota syövää rutiinia ja laajentaa itseään innostaviin ja työyhteisöä hyödyntäviin kehittämisaloitteisiin. (Lahtinen & Humala 2022)

Tutkimus havainnollistaa, että tietotyöntekijöillä on korkea itseohjautuvuuden taso ja halu hoitaa tehtävänsä itsenäisesti. Tutkimuskohteena toimineessa kuntaorganisaatiossa itseohjautuvuus näyttäytyi muun muassa kyvyssä priorisoida ja kehittää omia työprosesseja ilman esimiehen yksityiskohtaista ohjausta. Työntekijät huomauttivat, että heidän tehtävänkuvansa eivät aina ole selkeästi määriteltäviä tai ajantasaisia, mikä antoi tilaa työn tuunaamiselle.

Vaikka lakisääteiset hallintatehtävät rajoittavat tehtävän muokkaamista julkisen sektorin organisaatiossa, työntekijät kokivat voivansa vaikuttaa merkittävästi työnsä toteutustapaan ja siihen, mihin projekteihin he osallistuvat. Tämä ilmeni mahdollisuutena priorisoida ja osallistua kehittämishankkeisiin, jotka olivat työntekijöille mielekkäitä.

Tutkimustulosten pohjalta työn tuunaamisen kokemukset ja motivaatiot työn tuunaamiseen ovat heterogeenisiä ja monimuotoisia. Suurin osa vastaajista ilmaisi pettymyksensä rutiininomaisiin ja

motivaatiota heikentäviin tehtäviin. Pienempi ryhmä taas koki työnsä olevan vielä muotoutumisvaiheessa, johon liittyi sekä suuri vastuu että ristiriitaisia odotuksia. Näiden kahden kokemusten keskeltä löytyi ryhmä, joka tunnisti mahdollisuutensa osallistua itseään kiinnostaviin kehittämistoimiin ja arvosti tätä vapautta.

Tutkimus tuo esiin, että tietotyöntekijöiden itseohjautuvuus ja työn tuunaamisen mahdollisuudet ovat keskeisiä voimavaroja tekoälyn ja uusien teknologioiden kontekstissa. Työntekijöiden kyky ja halu tuunata työtään edistävät minäpystyvyyden, proaktiivisuuden ja lopulta yrittäjämäisen asenteen omaksumista. Nämä kaikki ovat kriittisiä tekijöitä teknologian hyödyntämisessä ja organisatorisessa innovoinnissa.

Proaktiivisuus

Asiantuntijaa voi saada kannustettua proaktiivisuuteen, jos hänen osaamistaan arvostetaan, hänellä on ”lupa ajatella”, häntä kuunnellaan ja osallistetaan. Tulevaisuutta on lisäksi paljon helpompi ennakoida silloin, kun saa tietoa tulevista käsiteltävistä asioista mahdollisimman ajoissa ja tietoa jaetaan työyhteisön sisällä. Tutkimus osoittaa, että konkreettista palkintoa proaktiivisuudesta ei usein tarjota, vaan palkintona itselle on onnistumisen tunne ja kokemus siitä, että on saanut jotakin uutta ja arvokasta aikaiseksi, esimerkiksi virtaviivaistanut joitain prosesseja. (Lahtinen & Humala 2022)

Tämän tutkimuksen mukaan proaktiivisuus koetaan tietotyön yhtenä perusvaatimuksena, se vaatii kykyä nähdä kokonaistilanne ja ennakoida sekä tulee erityisen tärkeäksi kriisitilanteissa, kuten koronapandemia on osoittanut. Proaktiivisuus ei ole pelkästään reaktiivista toimintaa, vaan se ilmenee myös työntekijöiden innokkuutena, ennakointikykenä ja aktiivisuutena.

Vaikka proaktiivisuus on arvostettu ominaisuus, tutkimus osoittaa, että siitä harvoin seuraa konkreettisia, erityisesti rahallisia palkkioita. Työntekijät kokivat kuitenkin, että proaktiivisen toiminnan ”palkinto” on usein sisäsyntyinen; se liittyy tuntemukseen siitä, että on onnistunut tehtävässään tai saanut aikaan tehokkaampia prosesseja. Tiimipalkitsemisen nähtiin mahdollisena tulevaisuuden suuntana.

Proaktiivisuuden arvostus ja sen vähäinen rahallinen palkitseminen saattavat viitata laajempaan kulttuuriseen ja organisatoriseen kehukseen, joka korostaa sisäsyntyisiä motivaatiotekijöitä. Tämä saattaa olla erityisen relevanttia paitsi kuntaorganisaatioissa myös muissa organisaatioissa, joissa teknologinen murros on ajankohtainen.

Tulokset osoittavat, että yksilön äänellä ja kokemuksilla on merkittävä rooli siinä, miten tietotyöntekijät suhtautuvat tekoälyyn ja muihin uusiin teknologioihin omassa työssään sekä miten he viestivät niiden hyödyntämisestä kollegoilleen ja muille työyhteisöjensä jäsenille.

Johtopäätökset ja pohdinta

Tulokset vahvistivat tietotyöntekijöiden strategista roolia organisaatioissa teknologisoituvassa työelämän muutoksessa: he toimivat yrittäjämäisen asenteensa kautta itseohjautuvina muutosagentteina. Tietotyöntekijöiden yrittäjämäinen asenne on voimavara tekoälyn ja uusien

teknologioiden käyttöönotossa ja tulee näkyviin kolmen superkompetenssin kautta: minäpystyvyys, työn tuunaaminen ja proaktiivisuus, ja tämä tutkimus syvensi ja laajensi näiden kompetenssien ymmärtämistä kyseisessä kontekstissa. Kolmen superkompetenssin avulla voi saada motivaatiota ja lisää ulottuvuuksia omaan työhön sekä vaikuttaa siihen, miten ja mihin suuntaan oma työrooli muokkautuu tekoälyn käyttöönoton myötä.

Tämän tutkimuksen valossa voidaan todeta, että minäpystyvyys on keskeinen voimavara tietotyöntekijöille, erityisesti tekoälyn ja uusien teknologioiden käyttöönotossa. Työn arvostus, monipuolinen kokemus ja peloton asenne uusia haasteita ja teknologioita kohtaan ovat avainasemassa minäpystyvyyden vahvistamisessa. Minäpystyvyyden merkitys korostuu erityisesti silloin, kun työntekijät kokevat olevansa arvostettuja, heillä on monipuolista kokemusta, ja he suhtautuvat uusiin teknologioihin ja haasteisiin pelottomasti. Vaikka tämä tutkimus keskittyi yksittäiseen kuntaorganisaatioon, on syytä olettaa, että nämä havainnot pätevät laajemmin monenlaisissa organisaatioissa. Tämä viittaisi siihen, että organisaation johtamiskäytänteet ja kulttuuri voivat olla keskeisiä tekijöitä minäpystyvyyden edistämässä ja sitä kautta tekoälyn onnistuneessa käyttöönotossa.

Työn tuunaamisen kokemukset osoittivat, että työntekijöillä on suuri itseohjautuvuuden taso ja vahva halu suunnitella työtehtävänsä itsenäisesti. Vaikka julkisen sektorin organisaatioissa on olemassa lakisääteiset rajoitteet, tämä tutkimus osoittaa, että työntekijöillä on silti mahdollisuuksia vaikuttaa työnsä suunnitteluun ja toteutukseen merkittävästi. Kyky tuunata omaa työtä voi edistää yrittäjämäisen asenteen syntymistä ja laajempaa organisatorista innovointia.

Proaktiivisuus on vahvistunut erityisesti silloin, kun tietotyöntekijöiden osaamista ja mielipiteitä arvostetaan. Tutkimuksen tuloksissa näkyy, että organisaatiokulttuurin elementit, kuten avoin kommunikaatio ja henkilöstön osallistaminen, ovat keskeisiä proaktiivisuuden vahvistamisessa.

Tulokset täydentävät aikaisempaa sisäisen yrittäjyyden ja yrittäjämäisten työkuulttuurin tutkimusta (Koskinen 2020, Veikkola 2021) sekä keskustelua tietotyöntekijöiden kompetensseista tekoälyn käyttöönotossa (Lahtinen & Humala 2022, Kärnä ym. 2022, Kärnä ym. 2021). Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta yrittäjämäisen kulttuurin vahvistamiseen tarvitaan sekä esihenkilöiden tukea että työntekijöiden omaa pyrkimystä.

Tulokset tukevat tietotyön yhteiskehittämisen edistämistä työn teknologisessa murroksessa sekä tuovat käytännön ymmärrystä yrittäjämäisen kulttuurin rakentamisesta yrittäjyyskasvatukseen kehittämiseen. Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat paitsi syvällisempää ymmärrystä yrittäjämäisen asenteen monimuotoisista ilmentymistä ja sen merkityksestä tietotyössä, myös pohjaa laajemmalle keskustelulle siitä, miten organisaatiot voivat tehokkaasti ottaa tätä keskeistä voimavaraa käyttöön teknologian nopeasti muuttuvassa maisemassa.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka tunnistetut superkompetenssit ilmenevät erilaisissa organisaatiokulttuureissa ja -rakenteissa sekä eri toimialoilla. Lisäksi voisi tutkia, millaiset johtamiskäytänteet edistävät näiden kompetenssien kehittymistä ja kuinka ne yhdessä

vaikuttavat organisaation kykyyn uudistua ja sopeutua jatkuvasti muuttuvaan ja teknologisoituvaan työhön.

Toinen kiinnostava jatkotutkimuksen aihe voisi olla, miten eri sukupolvien ja kulttuuritaustaisten tietotyöntekijöiden superkompetenssit eroavat toisistaan ja miten tämä monimuotoisuus vaikuttaa tekoälyn ja uusien teknologioiden käyttöönottoon.

Lähteet

- Alasoini, T. (2019). *Digitalisaatiolla työn uudelleenajatteluun: Millaista tutkimusta ja kehittämistä tarvitaan?* Helsinki: Työterveyslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:9789522618429>
- Alasoini, T., Ala-Laurinaho, A., Käsälä, M., Saari, E. & Seppänen, L. (2022). *Työelämän digikuilujen yli: digitalisaatio kaikkien kaveriksi*. Helsinki: Työterveyslaitos. URN:ISBN:978-952-261-997-6
- Alasoini, T., Alanko, T., Kalakoski, V., Lukander, K., Oikarinen, T. & Seppänen, L. (2020). Teknologinen muutos ja työ. Teoksessa L. Kokkinen (toim.) *Hyvinvointia työstä 2030-luvulla: skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä, 33–51*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Autor, D. H., Mindell, D. A., Reynolds, E. & Solow, R. M. (2021). *The work of the future: Building better jobs in an age of intelligent machines*. The MIT Press.
- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. New York: W. W. Norton & Co.
- Cooperrider, D., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. Teoksessa W. Pasmore & R. Woodman (toim.), *Research in organization change and development Vol. 1*, 129–169. Greenwich, CT: JAI Press.
- Daugherty, P. R. & Wilson H. J. (2019). Using AI to Make Knowledge Workers More Effective. *Harvard Business Review*, April 19. <https://hbr.org/2019/04/using-ai-to-make-knowledge-workers-more-effective>
- Drucker, P. (1999). Knowledge-worker productivity: The biggest challenge. *California Management Review*, 41(2), 79–94.
- Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R. & Myllyoja, J. (2017). *Kohti jaettava ymmärrystä työn tulevaisuudesta*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisu 33/2017.
- Elsbach, K. D. & Stigliani, I. (2018). Design Thinking and Organizational Culture: A Review and Framework for Future Research. *Journal of Management*, 44(6), 2274–2306. <https://doi.org/10.1177/0149206317744252>
- Euroopan Parlamentti (2021). Mitä tekoäly on ja mihin sitä käytetään? Ajankohtaista: yhteiskunta. 04.09.2020, päivitetty 29.03.2021. <https://www.europarl.europa.eu/news/fi/headlines/society/20200827STO85804/mita-tekoaly-on-ja-mihin-sita-kaytetaan>

- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Hartmann, S., Weiss, M., Newman, A. & Hoegl, M. (2020). Resilience in the Workplace: A Multilevel Review and Synthesis. *Applied Psychology*, 69(3), 913–959.
- Hautz, J., Seidl, D. & Whittington R. (2017). Open Strategy: Dimensions, Dilemmas, Dynamics. *Long Range Planning* 50(3), 298–309. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2016.12.001>
- Heinonen, J. (2001). Sisäinen yrittäjyys organisaation kehittämisen välineenä. *Aikuiskasvatus* 2/01, 122–132.
- Heinonen, J. & Paasio, K. (2005). *Sisäinen yrittäjyys kuntatyössä*. Kunnallissalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisu, 48. Pole-Kuntatieto Oy. https://kaks.fi/wp-content/uploads/2013/01/Heinonen_Paasio.pdf
- Humala, I. (2018). *Key Elements that Enable Virtual Leaders to Foster Creativity in Virtual Work*. Tampere: University of Tampere. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0833-9>
- Jalonen, V., Kärnä, E. & Tuomainen, T. (toim.) (2019). *Moniosaajasta jatkuvasti itseään kehittäväksi hybridiosaajaksi*. Haaga-Helia julkaisu 11/2019. <https://julkaisu.haaga-helia.fi/moniosaajasta-jatkuvasti-itseaan-kehittavaksi-hybridiosaajaksi/>
- Kalakoski, V., Selinheimo, S., Paajanen, T., Ylisassi, H., Käpykangas, S., Valtonen, T., Turunen, J., Ojajärvi, A., Toivio, P., Lahti, H., Järnefelt, H. & Hannonen, H. (2020) *SujuKe – Sujuvuutta työhön kognitiivisella ergonomialla*. Interventiotutkimuksen loppuraportti. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kansikas, J. (2004). *Myyjiä, tuotekehittäjiä ja tuotejohtajia. Tuotepäälliköiden tehtävärakenteen heijastuminen sisäiseen yrittäjyyteen ja intuitiiviseen päätöksentekotyyliin kuuluviin tekijöihin*. Jyväskylä Studies in Business and Economics n:o 33. Jyväskylän yliopisto.
- Kilpi, E. (toim.) (2016). *Perspectives on new work – Exploring emerging conceptualizations*. Sitra studies 114. Helsinki. <https://www.sitra.fi/en/publications/perspectives-new-work/>
- Koskinen, V.-J. (2020). *Status quosta uudistumiseen. Kvantitatiivinen tutkimus kunnallisen työntekijän ja työyhteisön sisäiseen yrittäjyyteen vaikuttavista tekijöistä*. JyU Dissertations 182. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8024-5>
- Kärnä, E. (2016). *Strategy – From managers' toy to practitioners' tool to successful implementation*. Dissertation. Jyväskylä studies in business and economics no 169. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Kärnä, E., Nikina-Ruohonen, A. & Humala, I. (2021). Entrepreneurial spirit of knowledge workers as a key asset in strategic change. *eSignals Research*, HHBIC 2020, 17–18.11.2020, Online. <https://esignals.fi/research/en/2021/02/15/90-entrepreneurial-spirit-of-knowledge-workers-as-a-key-asset-in-strategic-change/#2ef675ab>
- Kärnä, E., Humala, I. & Lahtinen, A. (2023). Tietotyö muuttuu työn teknologisessa murroksessa – haastaa perinteisiä näkemyksiä ammateista ja työn kehittämisestä *eSignals Research*, 4(1). <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023061656140>
- Kärnä, E., Ruohonen, A. & Humala, I. (2022). Tekoäly tulee! Tuki. osaaminen ja yhteistyö kuntoon. *Haaga-Helian julkaisu*, 6/2022. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022062148269>
- Liedtka, J. (2018). Why design thinking works: It addresses the biases and behaviors that hamper innovation. *Harvard Business Review*, 96(5), 72. <https://hbr.org/2018/09/why-design-thinking-works>
- Pyöriä, P. (2005). The concept of knowledge work revisited, *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 116–127.
- Ruohonen, A. & Humala, I. (2022). Tekoäly ja ihmisen kolme superkompetenssia. *eSignals Pro*. Julkaistu 3.6.2022. <https://esignals.fi/kategoria/tekoaly/tekoaly-ja-ihmisen-kolme-superkompetenssia/#2ef675ab>
- Sanders, K. (2022). The term ‘digital transformation’ needs a makeover: What would you rename it? *The Enterprisers Project*. Julkaistu 2.5.2022. https://enterpriseproject.com/article/2022/5/digital-transformation-needs-makeover?utm_medium=email&utm_campaign=tepweekly&sc_cid=7013a0000030u9BAAQ
- Tuomivaara, S., Ala-Laurinaho, A. & Perttula, P. (2019). *Digitalisoituvat työprosessit – kohti uutta toimintamallia ja osaamista. Diverty – Digitalisoituvat verkottuvat työprosessit työhyvinvoinnin, innovatiivisuuden ja työn sujuvuuden edistäjinä -hankkeen loppuraportti*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Veikkola, M. (2021). *Sisäinen yrittäjyys työntekijän silmin*. Pro gradu -tutkimus. Lappeenranta: LUT-yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021061838786>
- Wilson, H. J. & Daugherty, P. R. (2018). Collaborative Intelligence: Humans and AI Are Joining Forces. *Harvard Business Review*, July – August 2018, 114–123. <https://hbr.org/2018/07/collaborative-intelligence-humans-and-ai-are-joining-forces>

Uhka vai mahdollisuus?

Kestävän kehityksen liiketoimintamahdollisuuksista kansainvälinen yrittäjyyden MOOC-kurssi

Annariikka Rosendahl, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Anette Kairikko, Turun ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

YK:n kestävän kehityksen tavoitteet, SDGt (sustainable development goals), muodostavat 2020-luvun globaalin kompassin, joka ohjaa myös yritysten päätöksentekoa. Yrittäjyyskasvatuksen kenttää tämä haastaa kehittämään koulutuksia, joiden avulla kääntää ajattelutapa mahdollisuus- ja ratkaisukeskeiseksi ja kohti liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamista sekä auttaa yrittäjiä ja yrityksiä liiketoimintamalliansa uudelleen kehittämisessä.

Kansainvälisessä SDG4BIZ-projektissa suunniteltiin ja toteutettiin verkkokurssi yrittäjille, yritysten päättäjille ja henkilökunnalle sekä koulutusalan toimijoille. Kehittämisessä oli toteuttajia kuudesta eri Euroopan maasta ja kahdeksasta eri organisaatiosta. Kurssin suunnittelussa nojattiin teoreettiseen tietoperustaan liittyen liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamiseen sekä kestävän kehityksen mukaisiin liiketoimintamalleihin että vastuullisen liiketoiminnan kolmeen eri ulottuvuuteen: ekologinen, sosiaalinen ja taloudellinen vastuullisuus. Suunnitteluprosessissa käytettiin osallistavia yhteiskehittämisen menetelmiä.

Verkkokurssi muodostui viidestä moduulista, joista ensimmäinen oli yleisellä tasolla kestävän kehityksen tavoitteisiin ja liiketoimintamahdollisuuksiin keskittyvä ja seuraavat neljä eri toimialoille kohdentuvia. Moduulit rakennettiin seuraavien viiden osion mukaisesti: SDGt, konteksti, motivaatio, verkostot ja resurssit sekä liiketoimintamallit. Kokonaisuus käännettiin kuudelle kielelle ja lanseerattiin pilotoinnin jälkeen.

Kohderyhmän määrittelyn ja rajaamisen tärkeys korostui pilotoinnin myötä, sillä kouluttajien ja yrittäjien odotukset eroavat toisistaan merkittävästi. Yhdensuuntaisen verkkokurssin soveltuvuutta ilman vuorovaikutteista lisäosaa voidaan kyseenalaistaa tavoitteen saavuttamisessa, nimenomaan yrittäjäkohderyhmässä. Voidaan todeta myös, että SDG-koulutuksessa tarvitaan enemmän kulttuurisensitiivisyyttä. Vaikuttavuus näyttää toteutuvan ensisijaisesti koulutusinstituutioiden kautta. Opitun kautta voidaan kriittisesti reflektoida MOOC-konseptin roolia yrittäjyyskasvatuksessa ja tarvetta kulttuurisensitiivisyydelle.

Avainsanat: kestävä kehitys, liiketoiminta, verkko-opetus, kansainvälinen yhteistyö

Johdanto

Tämä artikkeli käsittelee kansainvälisessä ERASMUS+ rahoitteisessa SDG4BIZ-hankkeessa (Knowledge Alliance for Business Opportunity Recognition in SDGs) kehitettyä verkkokurssia, jonka keskeinen ajatus on edistää YK:n kestävän kehityksen tavoitteisiin nojaavien liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamista ja kehittämistä kohti toimivia liiketoimintamalleja. Täten verkkokurssi linkittyy yrittäjyyden ja yrittäjämäisen ajattelun edistämiseen kestävän kehityksen tavoitteiden viitekehyksessä.

YK:n kestävän kehityksen tavoitteet (sustainable development goals, SDGt) ja laajemmin Agenda 2030 muodostavat 2020-luvun globaalin kompassin, joka ohjaa myös yritysten päätöksentekoa (Iriarte, 2022; Storey, Killian & O'Regan, 2017; United Nations, 2019; Costa, Menichini & Salierno 2022; Hatayama, 2022). Yrittäjyyskasvatuksen kenttää tämä haastaa kehittämään kestävän kehityksen periaatteisiin nojaavia koulutuksia, joiden avulla kääntää ajattelutapaa mahdollisuus- ja ratkaisukeskeiseksi ja kohti liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamista sekä auttaa yrittäjiä ja yrityksiä liiketoimintamalliansa uudelleen kehittämisessä. Lähtökohtana tässä artikkelissa esiteltävän verkkokurssin kehittämistyössä olikin ongelmakeskeisyyden sijaan ratkaisukeskeisyys ja kehittämistyön mottona kulki lause: "Every problem is an opportunity".

SDG4BIZ- projektissa suunniteltiin ja toteutettiin verkkokurssi yrittäjille, yritysten päättäjille ja henkilökunnalle sekä koulutusalan toimijoille. Kehittämisessä oli toteuttajia kuudesta eri Euroopan maasta ja kahdeksasta eri organisaatiosta. Näistä kahdeksasta neljä oli korkeakouluja, kaksi oli yritystä, joista toinen mikroyritys ja toinen kansainvälisen konsernin osa. Lisäksi mukana oli kaksi pientä, omalla alueellaan vaikuttavaa ajatushautomoa.

Kurssin suunnitteluprosessi, sekä sen pilotoiminen ja laajalle yleisölle levittäminen tarjoavat kiinnostavan lähtökohdan kriittiselle reflektiolle liittyen kestävän kehityksen periaatteiden jalkauttamiseen käytännön yritystoimintaan sekä toisaalta myös verkkokurssien mahdollisuuksiin ja haasteisiin yrittäjyyskasvatuksessa.

Tässä artikkelissa käsitellään ensimmäiseksi projektiorganisaation muodostuminen ja kehittämistyön fasilitointi. Sen jälkeen avaamme kurssin suunnittelun lähtökohtia perustuen ajankohtaiseen teoreettiseen ja käytännön toimijoiden puheenvuoroihin perustuvaan taustatietoon. Sen jälkeen kuvataan kurssin suunnitteluprosessia, jossa hyödynnettiin laajasti yhteiskehittämisen menetelmiä ja käydään läpi eri tyyppisiä MOOC:ien (massive open online course) toteutusmuotoja. Esittelemme myös tiivistetysti kurssin toteutuksen sekä pilotoinnin.

Lopussa käsitellään suunnittelun ja toteutuksen kautta esille nousseita yrittäjyyskasvatuksen kannalta relevantteja oivalluksia sekä ehdotuksiamme jatkotoimenpiteiksi. Nämä on jaoteltu kolmeen eri kategoriaan: (1) Kohderyhmien tarpeisiin liittyviin (2) toteutusformaattiin eli massiiviseen verkkokurssiin liittyviin sekä (3) kansainvälisen kontekstin kautta ilmenneeseen tarpeeseen huomioida kulttuurisensitiivisyyttä.

Projektiorganisaation muodostuminen ja kehittämistyön fasilitointi

Kehitystyön ytimen muodosti kaksi suomalaista ammattikorkeakoulua Uudeltamaalta. Metropolia AMK toi mukaan terveydenhoitoalan ja liiketoiminnan opettamisen näkökulmaa ja oli vastuussa koko projektin läpi viemisestä ja liiketoiminnan ja yrittäjyyden koulutuksen tarjoaja, Haaga-Helia AMK, oli vastuussa opintosisältöjen kehittämisen kokonaisuudesta. Merkittävässä rooleissa oli myös teknillinen korkeakoulu Slovakiasta (STU) ja monialainen yliopisto Turkista (YASAR). Oppimateriaali rakennettiin Suomalais-Norjalaisen opetuslustoarjoajan teknologialle (itslearning). Projektin laatutyö oli pienen itävaltalaisen eurooppalaisiin koulutusalan hankkeisiin erikoistuneen yrityksen vastuulla (brain+). Ajatushautomoista toinen oli energia-alaan keskittynyt tiedepuisto pohjois-Italiasta (FENICE) ja toinen ammatillista innovointia tukeva tutkimuskeskus Baskimaalta Espanjasta (TKNIKA). Näillä molemmilla ajatushautomolla oli etukäteen sovittu merkittävä rooli opetusmateriaalin kehittämisessä.

Temaattisten opetusmoduulien rakentamisen vetovastuut oli jaettu jo projektin suunnitteluvaiheessa 2019-2020. Sen sijaan työryhmät koottiin vasta projektin alettua vuoden 2021 aikana. Vetovastuussa oleva henkilö ja osakokonaisuuksien eli moduulien vetäjät mahdollisine työpareineen, olivat keskeisiä toimijoita työn edistäjinä. Tässä ydinryhmässä oli mukana kymmenkunta oman toimintaympäristönsä tai oman alansa asiantuntijaa. Kaiken kaikkiaan kokonaisuuden rakentamiseen osallistui yli 30 henkeä. Toimijat nimettiin projektiin osallistuneiden organisaatioiden toimesta ja roolit määräytyivät orgaanisesti oman kiinnostuksen ja osaamisen varassa yhdessä kehkeytyneen rakenteen ympärille. Tehtävään kiinnitettyjen osaaminen ja ymmärrys liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamisesta erosi suuresti. Myöskään osallistuneiden pedagoginen kokemus tai näkemys ei ollut yhteneväistä. Osalla oli laajaa kokemusta verkkokursseista sekä rakentajina, että käyttäjinä, ja osalle tämä kokemus oli ensimmäinen.

Toimintatavat ja kehittämisryhmän projektiorganisaation rakenne muotoutui työn edetessä. Pohja organisaatiolle ja vastuille oli rakennettu jo hankesuunnittelun aikana, mutta päätöksenteon tavat ja tapa työskennellä kehkeytyivät vasta toteutusvaiheessa. Käytännössä viiden eri sisällöllisen kokonaisuuden, moduulien, kehittäjäryhmien tapa toimia ja työskennellä erosi toisistaan merkittävästi. Osa ryhmistä koostui useamman kuin kahden organisaation toimijoista, toisissa tapauksissa päävastuu oli yhdellä organisaatiolla. Kaikissa moduulikohtaisissa kehittämisryhmissä oli mukana enemmän kuin yksi organisaatio, yleensä useasta maasta. Organisoitumisessa ilmeni eroja moduulien tasoilla ja organisaation tasolla.

Kaikki organisaatiot rekrytoivat käytännön tekijät omien prosessiensa mukaisesti. Lopputulemana kehitystyössä oli mukana yrittäjyyden tutkijoita, kokeneita opettajia usealta eri alalta, yrittäjätaustaisia ammattilaisia, eri alojen - kuten terveydenhuollon, kaupunkikehityksen tai kiertotalouden - asiantuntijoita, sekä viestinnän, hallinnon ja media-alan osaajia.

Varsinainen kehittämistyö mukaan lukien projektiryhmän organisoitumisineen kesti reilun kalenterivuoden. Kesäkuussa 2021 pyydettiin nimeämään moduulien vetäjät ja merkittiin ensimmäiset tapaamiset kalentereihin. Oppimistavoitteet tunnistettiin marraskuun puoleen väliin mennessä ja

kevätkausi 2022 kului materiaalia luodessa. Kesäkuussa 2022 katselmointiin valmista materiaalia parin moduulin osalta. Syyskuussa 2022 viimeisteltiin vielä muutamia hitaammin rakentuneita moduulikokonaisuuksia. Kun viimeinen moduuli oli valmis, saatettiin aloittaa vertaisarviointi sekä esipilotointi ja lopuksi käännöstyöt.

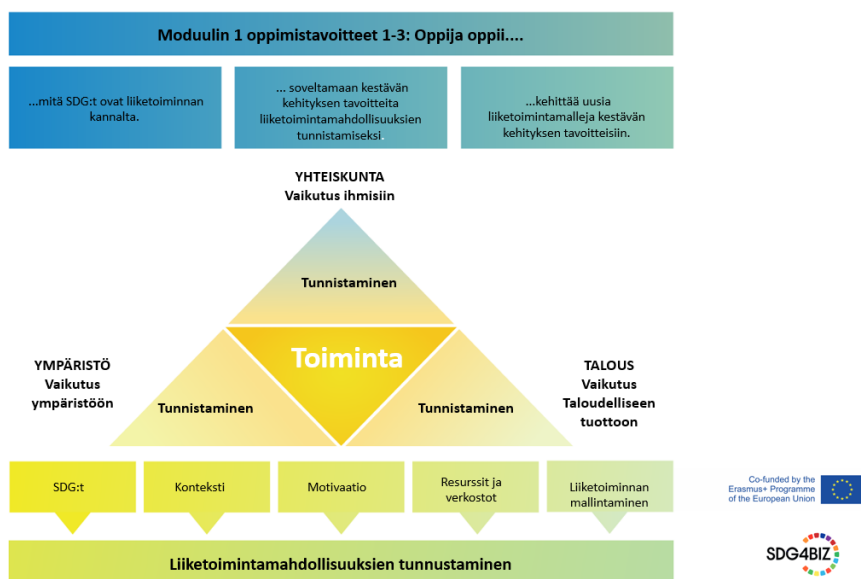
Laajan ja hyvin heterogeenisen, kolmella aikavyöhykkeellä työskentelevän, projektiryhmän yhteisen ymmärryksen ja hyväksyntään panostettiin niin paljon kuin lukuvuoden pituinen aikajänne ja ihmisten rajalliset resurssit antoivat myöden. Pandemian koulumat etäkokousvalmiudet olivat työskentelyssä välttämättömiä. Työn edistymistä tarkasteltiin ja kannustettiin erilaisilla kokoonpanoilla viikoittain. Kansainväliset kokoavat tapaamiset esimerkiksi moduulien vetäjien ydinryhmän kesken, mahdollistivat eri alakokonaisuuksien välisen tiedonvaihdon moduulien vetäjien tasolla. Ruohonjuuritason tiedonvaihtoa ja yhteisen ymmärryksen syntymistä edistettiin kutsumalla kokoon koko monikymmenpäinen kehittäjäryhmä pari kertaa lukukaudessa.

Tietoperustan teoreettinen ja käytännöllinen tausta

Kurssin yhteisen ja yleisen moduulin suunnittelussa nojattiin teoreettiseen tietoperustaan liittyen liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamiseen (Patzelt & Shepherd, 2011) sekä kestävän kehityksen mukaisiin liiketoimintamalleihin (mm. Bocken ym., 2013; Bocken ym., 2014; Yang ym., 2017) että vastuullisen liiketoiminnan kolmeen eri ulottuvuuteen: ekologinen, sosiaalinen ja taloudellinen vastuullisuus (Elkington 1994, 1997). Liiketoimintamahdollisuuksien tunnistaminen ja kehittäminen ymmärrettiin tässä projektissa prosessina, joka on ei-lineaarinen, iteratiivinen sekä vuorovaikutuksessa muokkautuva. Liiketoimintamahdollisuudet ymmärretään tässä yhteydessä niin uusien liikeideoiden tunnistamisena kuin jo olemassa olevien liiketoimintamallien kehittämisenä. Edellä mainittujen teemojen lisäksi projektin kehitystyössä pureuduttiin kattavaan ajankohtaiseen lähdemateriaaliin liittyen YK:n kestävän kehityksen periaatteisiin. Eri sektoreihin keskittyvät moduulit rakennettiin hyödyntäen eri sektoreilla olennaista lähdeaineistoa. Itse suunnittelutyössä käytettiin osallistavia yhteiskehittämisen menetelmiä.

Viitekehys verkkokurssin suunnittelulle syntyi verkkokurssille tunnistetuista tavoitteista, jotka olivat seuraavat:

- Mitä ovat kestävän kehityksen periaatteet (SDG) liiketoiminnan näkökulmasta?
- Miten kestävän kehityksen periaatteita voidaan soveltaa liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamisessa?
- Miten kehittää liiketoimintamalli perustuen kestävän kehityksen periaatteisiin?



Kuvio 1: SDG4BIZ -kurssin heuristinen triangeli

Edellä mainittujen tavoitteiden ja aikaisemmin kuvaillun teoreettisen ja käytännöllisen tietoperustan pohjalta rakentui yllä olevan kuvion (kuvio 1) mukainen kurssin rakenne, jossa oli seuraavat osa-alueet: SDG:t, konteksti, motivaatio, resurssit ja verkostot sekä liiketoiminnan mallintaminen. Kullekin osa-alueelle määriteltiin tavoitteet seuraavan taulukon (taulukko 1) mukaisesti:

Taulukko 1: Kurssin rakenne ja tavoitteet osa-alueittain (Moduuli 1)

	SDG:t	Konteksti	Motivaatio	Resurssit ja verkostot	Liiketoiminnan mallintaminen
Oppimis-tavoitteet	Mitä ovat YK:n kestävän kehityksen tavoitteet (SDG:t)? Miksi näitä tarvitaan?	Miten ymmärtää kestävään kehitykseen vaikuttavia tekijöitä yksilön, organisaation ja yhteiskunnan tasoilla?	Minkälaiset tekijät motivoivat yksilöitä ja organisaatioita kehittämään vastuullista liiketoimintaa kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti?	Miten tunnistaa ja toimia kestävää arvoa tuottavissa verkostoissa? Miten hallita resursseja kestäväällä tavalla?	Miten tunnistaa, kehittää ja validoida kestävän kehityksen mukaisia liiketoimintamalleja?
Keskeisiä lähteitä	United Nations, n.d. United Nations, 2019 Stockholm Resilience Center, 2016	Brundtland, 1987; Elkington, 1997; Freeman, 1984; Hovland, 2005; High ja Nemes, 2009	Bansal and Roth 2000; Celone ym. 2021; Dixit, Alavi ja Ahuja 2021; Nidumolu, Prahalad ja Rangaswam, 2009; SITRA, 2021	Ardichvili, Cardozo ja Ray, 2003; Birkinshaw, Bessant ja Delbridge, 2007; Bocken ja Geradts, 2020; Bocken ym., 2013; Yang, Vladimirova ja Evans, 2017	Aagard, 2019; Bocken ym., 2014; Geissdoerfer, Vladimirova ja Evans, (2018); Takacs, Stechow ja Frankenberger, 2020; Volans, 2016

Yllä kuvattu perusrakenne kehitettiin siis yhteistä ja yleistä moduulia varten. Eri sektoreihin keskittyvät moduulit seurasivat samaa rakennetta soveltaen sitä kunkin sektorin tai ilmiön ominaispiirteisiin. Kaikki

alakohtaiset moduulit rakennettiin viiden osion mukaisesti SDGt, konteksti, motivaatio, verkostot ja resurssit sekä liiketoimintamallit. Osioihin jaolla tavoiteltiin sitä, että

- Liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamiseen liittyvien näkökulmien kattavaa käsittelyä opetusmateriaalissa.
- Yhtenäistä pedagogista polkua ja rakennetta, joka toistuisi jokaisessa moduulissa ja joka helpottaisi oppijoiden työtä.
- Mahdollisuutta jakaa työtaakkaa opetusmateriaalin kehittäjien kesken koordinoitusti.
- Yhtenäistä visuaalista ilmettä ja rakenteellista ennustettavuutta.

Kaikkien muiden moduulien kehittäjätiimit seurasivat Moduuli 1 rakennetta ja yhtenäistä visuaalista ilmettä, mutta päätyivät muuten varsin erilaisiin sisällöllisiin painotuksiin ja pedagogisiin ratkaisuihin.

Verkkokurssin yhteiskehittäminen

Iteratiivinen kehittämistyö piti sisällään säännöllisiä workshopeja, oppimistavoitteiden muotoilua, kurssin sisältöjen kehittämistä, eri moduulien välisten sisältöjen koordinoitua, sekä tuottamista hankkeeseen valikoituneelle digitaaliselle alustalle nimeltä itslearning. Tavoitteena oli digitaalisen alustan kautta tavoittaa suuri joukko oppijoita eri puolilta Eurooppaa. Pedagoginen ratkaisu oli lähempänä niin sanottua xMOOC:ia, joka edustaa behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjaavaa, pääosin yhdensuuntaista kurssia, jossa sisällöt tulevat pääosin kurssin laatijoiden toimesta ja kurssi on luonteeltaan skaalautuva ja standardisoitu (Wang, Anderson & Chen, 2018; Welsh & Dragusin, 2013).

Kehittäjätiimissä oli kokemusta myös niin sanottujen cMOOC:ien toteutuksista, joissa erona yhdensuuntaiseen sisältöjen haltuunottoon, on myös oppijoiden keskinäistä vuorovaikutusta tukevia elementtejä. Kehittämistyössä keskusteltiin mahdollisuutta yhdistää näitä kahta massiivisen verkkokurssin tapausyyppiä, eli tuottaa jonkinlainen hybridiratkaisu (Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce & García-Peñalvo, 2016). Lopulta kuitenkin päädyttiin melko puhtaaseen xMOOC:iin ja kannustamaan oppijoita pitämään oppimispäiväkirjaa, jotta oppimiskokemus syvenisi itsereflektion kautta.

Moduulissa1, joka toimi suunnannäyttäjänä muiden moduulien kehittämistyölle, käytettiin myös muun muassa lukupiirejä lisäämään kurssin kehittäjien keskinäistä yhteistä ymmärrystä ja tietomäärää. Lisäksi haastateltiin potentiaalisiiin kohdetyhmiin kuuluvia henkilöitä, jotta kurssin tulevien oppijoiden tarpeita ymmärrettäisiin paremmin (Pitkäjärvi & Rauhala, 2022). Haastattelujen pohjalta rakennettiin kuhunkin kohderyhmään oppijoista tyypiteltyjä persoonia eli pyrittiin kanvasten avulla mallintamaan, mikä sitouttaa/ei sitouta kohderyhmään kuuluvia osallistumaan kurssille. Listasimme kohderyhmiin kuuluvien kiinnostuksen kohteita, motivaatiotekijöitä, osaamista, unelmia ja odotuksia. Ennen varsinaista pilotointia, kurssin kehitystyön loppuvaiheessa, tehtiin samoissa kohderyhmissä niin ikään pienimuotoista esipilotointia hyödyntäen palvelusafaria menetelmänä.

SDG4BIZ -verkkokurssin kuvaus, pilotointi ja lanseeraus

Sovittuun sisällölliseen raamiin, eli liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamiseen YK:n kestävän kehityksen tavoitteiden puitteissa yleisesti ja neljältä valitulta erikoisalueelta, tuotettiin viisi opintopistettä moduulia kohden. Valmis SDG4BIZ-verkkokurssi muodostui viidestä moduulista, joista ensimmäinen oli 1) yleisellä tasolla kestävän kehityksen tavoitteisiin ja liiketoimintamahdollisuuksiin keskittyvä ja seuraavat neljä eri toimialoille tai ilmiöihin kohdentuvia. Nämä toimialat ja ilmiöt olivat: 2) ruoka ja maatalous, 3) kaupungit, 4) energia, materiaalit ja teollisuus sekä 5) terveys ja hyvinvointi. Moduulit rakennettiin yhteneväisen visuaalisen ilmeen ja sisällöllisen rakenteen varaan. Kaiken kaikkiaan materiaalia on opintopisteinä (op) arvioituna 25 opintopistettä. Moduuleista on mahdollisuus rakentaa modulaarinen 5 +5 op kurssi. Lopputulosta tuli voida hyödyntää ensisijaisten kohderyhmien lisäksi eurooppalaisessa korkeakoulutuksessa. Julkaistaessa lopullista tuotosta mm. pilotointia varten muutettiin alkuperäistä rakennetta niin, että kaikki viisi moduulia ja orientaatiomoduuli näkyvät kortteina kaikille kirjautuneille.

Lopputulos kehittämistyöstä on pedagoginen polku, joka lähtee liikkeelle oppimistavoitteista, jotka kerrotaan orientaationa ennen jokaista osiota. Kaiken kaikkiaan kokonaisuus sisältää orientoivia motivaatioksi tarkoitettuja lyhyitä puheenvuoroja, tietoperustaa rakentavaa materiaalia, pohdintaan ja oivaltamiseen kannustavia harjoitteita, sekä itsenäisesti suoritettavia testejä.

Syksystä 2022 alkaen materiaalin julkaisemisessa on läpikäyty viisi vaihetta eli julkaisemiseen pyrkivää prosessia, joista kahdessa ensimmäisessä palautetta kerättiin tarkkaan valituilta ryhmiltä vuoden 2022 aikana. Näitä vaiheita kutsuttiin vertaisarvioinniksi ja esipilotoinniksi. Näiden jälkeen materiaali käännettiin ja lanseerattiin pilotteina ja avattiin avoimesti saatavaksi. Prosessit on tarkemmin selitetty alla.

1. Vertaisarviointivaiheessa arvioinnin tekivät projektiryhmän jäsenet. Tarkoitus oli, että moduulien kehitysryhmät tarkastelisivat kriittisesti, strukturoidusti ja paneutuen toistensa tuottamaa lopputulosta.
2. Esipilotointivaiheessa kerättiin partnereiden paikallisista viiteryhmistä palautetta strukturoitua lomaketta hyödyntäen. Nämä palautteenantajat olivat projektin ulkopuolisia tahoja ja käyttivät aikaa sen veran kuin heille oli mahdollista.
3. Vertaisarvioinnin ja esipilotointivaiheen jälkeen tehtiin lopulliset korjaukset ja tämän jälkeen käynnistyi korjatun materiaalin kääntäminen: laadittu materiaali käännettiin suomeksi, saksaksi, italiaksi, espanjaksi, slovakiksi ja turkiksi. Käännökset vietiin oppimisalustan käyttöliittymään.
4. Pilotointi: Syksyn 2023 aikana ollaan saamassa päätökseen varsinainen pilotti, jossa toisaalta opettajat testaavat materiaalia omassa opetuksessaan ja toisaalta yrityksen edustajat testasivat materiaalin soveltuvuutta. Näille kaikille on tehty oma kurssialue, jossa kaikki moduulit ovat näkyvissä kortteina. Pilottitoteutukseen kutsutaan henkilökohtaisesti ja osa oppijoista on

suorittanut esimerkiksi yhden kokonaisen moduulin ja osa niiden osan.

5. Pilotin kanssa samanaikaisesti sama materiaali on avattu myös avoimeen levitykseen. Englanninkielisellä kurssialueella näkyviin on tuotu kaikki moduulit ja käännetyt versiot tuovat kansallisen käännöksen rinnalle myös englanninkielisen toteutuksen. Tämä kurssialue on lanseerattu niin, että siihen pääsee avoimissa foorumeissa olevien verkkolinkkien kautta.

Pilottitoteutuksen kansainvälinen palautteenkeruu on käynnissä. Artikkelia kirjoitettaessa on käytössä ollut lopullista aineistoa suppeampi aineisto, joista oleellisen osan muodostavat omat havainnot. Toisaalta käytössä on ollut, vertaisarvioinnin ja esipilotin palaute, sekä spontaani palaute, jota on saatu esiteltäessä materiaalia erilaisissa tilanteissa. Tästä palautteesta merkittävä osa on suomalaisilta liiketalouden opettajilta tai opiskelijoilta saatua palautetta.

Kehittämishankkeen tulosten pohdintaa

Tässä osiossa pohdimme kehittämistyön tuloksia ja pyrimme kriittisen reflektion kautta nostamaan esille tekijöitä, jotka on hyvä huomioida suunniteltaessa yrittäjyyskasvatuksen koulutustoimenpiteitä, jotka pyrkivät edistämään kestävän kehityksen periaatteiden toteutumista käytännössä. Havaintomme perustuvat eritoten verkossa tapahtuvaan koulutukseen ja kansainvälisellä kontekstilla on merkittävä rooli tämän kehityshankkeen tulosten arvioinnissa.

Seuraavassa käsittelemme kehittämistyön tuloksia nostoina jakaen ne kolmeen pääryhmään: (1) Kohderyhmän määrittelyn ja rajaamisen tärkeys, mikä korostui pilotoinnin myötä, sillä kohderyhminä olleina kouluttajien ja yrittäjien odotukset eroavat toisistaan merkittävästi. (2) Yhdensuuntaiseen verkkokurssin liittyy haasteita suhteessa kurssin tavoitteisiin, koska yhdensuuntainen verkkokurssi on luonteeltaan tiedonsiirtoa, mutta edistää vain rajallisesti teoriassa saatujen oivallusten käytännön toteutusta. (3) Kurssin kehittämistyö, pilotointi sekä toteutus osoittivat, että SDG-koulutuksessa tarvitaan enemmän kulttuurisensitiivisyyttä. Havaitsimme myös, että innovointi tarvitsee myös muunlaista tukea kuin mitä verkkokurssi voi tarjota.

Kohderyhmän valinta ja rajaaminen

Alustavasti näyttää siltä, että kohderyhmien erilaisuus ja kohderyhmien sisäinen heterogeenisyys ei lisää lopputuloksen houkuttelevuutta minkään käyttäjäryhmän näkökulmasta. Se, että suunnitteluvaiheessa tunnistettiin oppijoiksi erilaisia tahoja, kuten yrityksen edustajia ja pedagogeja, ohjasi tekemistä. Alustavasti kuitenkin vaikuttaa siltä, että hyvin erilaisille ryhmille aineiston tekeminen aiheuttaa sen, että loppujen lopuksi vain harva pystyy hyötymään materiaalista juuri siten, kun se on ajateltu. Taulukossa 2 problematiikkaa on avattu SDG4BIZ verkkokurssin elementtien kautta.

Lopputuloksen osalta kohderyhmälähtöistä kriittistä alustavaa reflektointia voidaan tehdä esimerkiksi seuraavien SDG4BIZ kurssisin kehittämistyössä tehtyjen valintojen kautta.

- Oppimistavoitteet lähtökohtana
- Materiaalit, joita olivat esim. videot, luennot ja tekstit
- Laajuus, joka oli 5 opintopistettä eli noin 125 h oppijan työtä moduulia kohden
- Pedagoginen polku, joka käytännössä antoi mahdollisuus edetä täysin itsenäisesti ja valikoiden oman kiinnostuksen mukaan.
- Pedagogiset ratkaisut, joista nostettakoon esimerkiksi aktiviteetin ja opiskeltavan aineiston vuorottelu, joka oli yleinen malli moduuli 1 toteutuksessa, mutta ei niinkään vaikkapa moduuli 2 toteutuksessa.
- Valitun teknologian käyttöliittymä ja SDG4BIZ kehittämisryhmän valinnat käyttöliittymän näkymien suhteen

Alla olevassa taulukossa (Taulukko 2) lopputuloksen, SDG4BIZ verkkokurssin ratkaisuiden, tarkastelua on tiivistetty kohderyhmiltä saadun alustavan palautteen mukaan.

Taulukko 2: Kohderyhmien reagoitua SDG4BIZ kurssin MOOC elementteihin

	Yrityksen edustajat	Opettajat	Opiskelijat
Oppimistavoitteet	Ei palautetta	Voivat hyödyntää vain, jos ottavat kurssilleen täsmälleen saman oppimistavoitteen, joka vastaa n. 1 op suoritusta	Opiskelijat, jotka ovat suorittaneet kokonaisuuden antavat kokonaisuudesta hyvää palautetta
Materiaalit	Alustavasti hyvää palautetta	Materiaali on hyvää ja käyttökelpoista mutta sen runsaus hämmentää ja uuvuttaa. Välitön palaute on hyvää, jopa erinomaista.	Opiskelijat, myös ne, jotka eivät suorita koko kokonaisuutta antavat hyvä palautetta
Laajuus	Koetaan liian laajana	Neutraalia palautetta	Työmäärästä ei 5op saavuttamiseksi ole tiedossa erimielisyyttä
Pedagoginen polku	Se että kaikki materiaali on selattavana yhtä aikaa hämmentää pedagogisen polun Se että kaikki moduulit ovat näkyvissä hämmentää	Se että kaikki materiaali on selattavana yhtä aikaa eksyttää ja henkilöllä on vaikeuksia löytää jo kerran paikantamansa hyvä aineisto. He saattavat etsiä aineistoa esim. Kokonaan toisesta moduulista.	Oppimispolkuun ja sen laajuuteen sitoutuneet opiskelijat antavat hyvää tai neutraalia palautetta pienin soraäänin
Pedagogiset ratkaisut	Neutraalia palautetta	Oppimispäiväkirjasta on pidetty suuresti ja sen ylätason reflektointia on hyödynnetty luokahuoneissa. Neutraalia palautetta.	Opiskelijat, myös ne, jotka eivät suorita koko kokonaisuutta, antavat hyvä palautetta
Käyttöliittymä	Käyttöliittymää kritisoidaan	Käyttöliittymä koetaan sekavaksi. Hyväksi havaittua materiaalia ei enää löydy, jollei kokonaisuutta tunne erittäin hyvin. Ollaan eri moduulissa kuin on ollut aikomus	Opiskelijat, jotka ovat suorittaneet kokonaisuuden antavat kokonaisuudesta hyvää palautetta

Alustavasti vaikuttaa myös siltä, että kurssiin ei sitoudutayvästä tai neutraalista palautteesta huolimatta, huomattava osa järjestelmään kirjautuneista jättää oppimispolkunsu kesken.

Verkkokurssin toteutusmuotoon liittyvät haasteet

Erilaiset MOOC:it ovat nykyaikana myös olennainen osa yrittäjyyskasvatusta, ja siten edistämässä opiskelijoiden yrittäjyysvalmiuksia, yritysten innovointivalmiuksia, pk-yritysten kasvua, erilaisia yhteiskunnallisia yrityksiä ja ylipäätään koko väestön yrittäjämäistä kulttuuria (Welsh & Deagusin, 2013). Toteutusformaatin ehdottomia etuja on muun muassa skaalautuvuus sekä se, että sen keinoin voidaan tavoittaa myös kehittyvissä maissa, muun tyyppisten koulutusmuotojen tavoittamattomissa olevia oppijoita. Toisaalta haasteet MOOC:eissa liittyvät edelleen suhteellisen korkeisiin keskeytysprosentteihin (Rai & Chunrao, 2016; Alamri ym., 2020). Lisäksi voidaan nostaa kriittiseen keskusteluun MOOC:in rajalliset mahdollisuudet saada aikaan yrittäjämäistä toimintaa.

Jonkinlainen hybridimalli, jossa tietoa siirretään xMOOC:in avulla ja toimintaa stimuloidaan cMOOC:in osuudessa voisi olla onnistunut yhdistelmä. Tästä onkin myös positiivista kokemusta yrittäjyyden alueella toteutetusta globaalista MOOC:ista, jossa aiheena oli start-upien ja vakiintuneiden yritysten välisen yhteisinnovoinnin edistäminen (Koskinen ym., 2021).

On myös aiheellista pohtia verkkototeutuksen ja jonkinlaisen lähikohtaamisen yhdistävää kokonaisuutta. Uusien liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamista voi stimuloida verkkomateriaalin avulla, mutta voidaan olettaa, että yhteisöllisyydestä, yhdessä tekemisestä ja vertaissparrauksesta on hyötyä, kun käytännössä tunnistetaan uusia liiketoimintamahdollisuuksia, mikä tämänkin kurssin kohdalla oli määritelty ennen kaikkea iteratiiviseksi, ei-lineaariseksi ja vuorovaikutteiseksi prosessiksi.

SDG4BIZ kurssia rakennettaessa toimivien MOOC-rakenteiden perusteellinen akateeminen analysointi ei noussut kehitystyön keskiöön. Toteutuksen rakenteessa kuitenkin on nähtävissä kirjallisuudessa tunnistettuja MOOC:ille tyypillisiä elementtejä sekä suunnittelu, että toteutusvaiheessa ja myös niitä, jotka vaikuttavat oppijan sitoutumisen MOOC:iin (esim. Moore & Blackmon, 2022). Toisaalta myöskään ei kyseenalaistettu sitä, miten erilaiset kulttuurit kokevat erilaiset ratkaisut MOOC:in ratkaisussa ja rakenteessa (vert. Liu ym., 2021). Erilaiset kurssin rakenteelliset elementit otettiin käyttöön pääasiallisesti käytännöllisistä syistä, esimerkiksi siksi, että projektin rahoitussuunnitelmassa oli sitouduttu esimerkiksi tiettyihin kohderyhmiin, kohderyhmän laajuuteen ja tiettyyn opetusalueeseen. Lisäksi valintoihin vaikuttivat osallistuvien opettajien pedagogiset mieltymykset ja ammatillinen näppituntuma.

Kulttuurisensitiivisyys

SDG4BIZ kurssin kohderyhmää pohdittaessa kulttuurisensitiivisyys ei ollut isossa roolissa. Sen sijaan monikulttuurisuus tai moniäänisyys toteutui kehittäjäryhmän heterogeenisyyden kautta. Moniäänisyyttä ei kuitenkaan tässä tilanteessa voi luonnehtia kulttuurisensitiivisyydeksi: käytännössä havainnolliset esimerkit oli valittu pääasiallisesti tekijöidensä edustamasta maasta tai alueesta. Reaktiot muiden valitsemaan materiaaliin kuvastavat ongelmallisuutta. Suomalaiset toimijat esimerkiksi hämmentyvät, tai

ainakin välttelivät palautteen antamista Turkissa, Italiassa tai Espanjassa tehdyn materiaalin osalta, joskin toisaalta pienten paikallisten yritys-casejen opiskelu avaa silmät sille, että saman kaltaisia liikeideoita on syntynyt ympäri Eurooppaa, mahdollisesti toisistaan tietämättä.

ERASMUS+ projekteissa yleensä pitää olla tietoinen kansallisten kulttuurien eroavaisuuksista, mutta koska asetelmaan on totuttu, kokeneetkin hanketoimijat ohittavat aiheen yleensä suurpiirteisesti. Tämä ei välttämättä ole aina järkevää, sillä varsinkin uusien kumppanuuksien muodostuessa esiintyy haasteita, joissa kulttuurinen vire on aistittavissa. Niin myös SDG4BIZ MOOC:in toteutuksessa. Esimerkiksi kaikki organistooriset tahot eivät syystä tai toisesta halunneet tai voineet tuoda omaa kehittäjäryhmäänsä suuren ryhmän - eli ryhmän, jossa käytännön luovaa työtä tekevät saattoivat tavata vertaisiaan ympäri Euroopan - kokouksiin. Toisaalta myös fasilitoiva tapa lähestyä projektisuunnitelman esittämää haastetta ilmiselvästi haastoi tiukasti strukturoituun työskentelyyn tottuneet tahot.

Erityisen kiinnostava kysymys kuitenkin liittyy kuitenkin koko SDG4BIZ lähtökohtiin. YK:n kestävän kehityksen tavoitteet ja Agenda 2030 on erittäin arvolutautunut kokonaisuus ja näin ollen on mahdollista, että jo lähtökohtaisesti ihmiset, oman arvomaailmansa mukaan, suuntautuvat tavoitteisiin hyvin eri lailla. Laajoissa ja laajasti siteeratuissa tutkimuksissa arvoilla ja niiden esiintymisellä on havaittu olevan tilastollisesti merkittäviä kulttuuri- ja maakohtaisia eroja (esim. Schwartz, 1994; Minkov, 2018). Täten on myös mahdollista, että yrittäjyyskasvatuksen ja erityisesti silloin kun kasvatus tavoittelee YK:n kestävän kehityksen kaltaisten ”korkeampien” arvojen tavoittelua, tulisi kasvatustoimenpiteiden olla kulttuurisensitiivisempää saavuttaakseen haluamansa vastakäin. YK:n kestävän kehityksen tavoitteiden ja kansallisten/ kulttuuristen arvojen välisestä yhteydestä on hieman viime aikoina tehtyä alustavaa tutkimusta (esim. Tóth-Nagy ym., 2023). Yrittäjyyskasvatuksen kentällä voisi olla erityisesti tarpeen pohtia sitä, miten kehkeytyvää tietoa sovelletaan silloin kun koulutuksen tukemana, yrittäjyyden ja liiketoiminnan mahdollisuuksien keinoin pyritään kohti YK:n kestävän kehityksen tavoitteita. Erityisen haastavaa on se, että maakohtaiset ja kulttuuriset erot, sellaisena kuin ne vahvasti validoiduissa teorioissa tunnistetaan, esiintyvät vain laajoissa populaatioissa eivätkä niin pienessä ryhmässä kuin yksi luokkahuone (Rosendahl & Kairikko, 2023). Toisaalta, jos oletamme SDG4BIZ kurssin saavuttavan niin suuria hyödyntäjäjoukkoja kuin rahoitushakemuksessa kaavailtiin, kohderyhmän koko alkaa olla jo tilastolliseen käsittelyyn taipuvaa.

Kehittämishankkeen vaikuttavuus ja jatkotoimenpiteet

Kokonaisuuden vaikuttavuus näyttää toteutuvan ensisijaisesti koulutusinstituutioiden kautta. Projektin lähestyessä loppuaan näyttää siltä, että kurssin oleellisimpia omaksujina ovat oppilaitokset ja opettajat, joiden opetusala on liiketoiminnan kehittäminen. Tästä ryhmästä rajautuvat pois ne tahot, jotka syystä tai toisesta eivät lähesty liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamista kestävän kehityksen viitekehyksen kautta. Kokonaisuuden potentiaalinen vaikuttavuus yrittäjille ja yrityksille on vielä testaamatta. Oletettavaa kuitenkin on, että käyttöliittymän ja pedagogisen polun haasteet tulee ratkaista ennen kuin tämä vaikuttavuus saavutetaan tavalla, joka on myös testattavissa. Luultavaa myös on, että

korkeakouluja tai muita koulutukseen ja innovointiin erikoistuneita tahoja tarvitaan siinä, että yritysten työntekijät löytävät rakennetusta SDG4BIZ-runsaudensarvesta ajankohtaiset ja juuri heitä kiinnostavat osat.

SDG:iden ja kansallisten arvojen välisen yhteyden tutkiminen on saatettu alkuun ja sitä todennäköisesti jatketaan. Tätä teemaa olisi hyödyllistä tutkia lisää myös yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta, jolloin edellä mainittua aihetta lähestytään akateemisella otteella raamista, joka on yrittäjyyskasvatukselle kiinnostava. Työtä olisi hyvä jatkaa myös koulutuksen kehittäjien ja opettajien ammatillisen käytännön työn näkökulmasta. Opitun kautta nousee jatkossa varmasti myös muita uusia kehittämisideoita. Tämän lisäksi on tarve reflektoida yleisemmin MOOC-konseptin roolia yrittäjyyskasvatuksessa.

Mitä opimme sellaista, jota voimme siirtää käytännölliseen työhön? Oikeastaan annissa juuri tähän käytännölliseen työhön piiloutuu todellinen uhka ja samalla mahdollisuus. Tässä artikkelissa on kulttuurisensitiivisyyden haaste tehty kolmesta näkökulmasta näkyväksi: YK:n kestävän kehityksen näkökulmasta, verkkokurssien suunnitteluna tai yleensä MOOC suunnittelun ja kulttuurirajat ylittävän kehittäjäryhmän kannalta. Toisaalta tässä tarjotaan vain hyvin vähän käytännön työkaluja siihen, mitä tällä ymmärryksellä voi tehdä. Jatkossa me siis tulemme käynnistämään uusia ERASMUS+ projekteja ja lähdemme kehittämään uusia opintokokonaisuuksia edistämään kestävyiden agenda, ja silti, meillä on varsin vähän käytännön työkaluja, joilla voisimme varmasti kohdata nämä haasteet menestyksekkäästi. Mahdollisuus lienee piilee haasteissa ja siinä, miten ne koulutuksen kehittäjinä kohtaamme: Every problem is an opportunity!

Lähteet

- Aagard, A. Sustainable Business Models. Innovation, Implementation and Success. Palgrave MacMillan 2019.
- Alamri, A., Sun, Z., Cristea, A. I., Senthilnathan, G., Shi, L., & Stewart, C. (2020). Is MOOC learning different for dropouts? A visually-driven, multi-granularity explanatory ML approach. In Intelligent Tutoring Systems: 16th International Conference, ITS 2020, Athens, Greece, June 8–12, 2020, Proceedings 16 (pp. 353–363). Springer International Publishing.
- Ardichvili, A., Cardozo, R., & Ray, S. (2003). A theory of entrepreneurial opportunity identification and development. *Journal of Business venturing*, 18(1), 105–123.
- Bansal, P. and Roth, K., (2000). Why companies go green: A model of ecological responsiveness. *Academy of management journal*, 43(4), 717–736.
- Birkinshaw, J., Bessant, J., & Delbridge, R. (2007). Finding, forming, and performing: Creating networks for discontinuous innovation. *California Management Review*, 49(3), 67
- Bocken, N., Short, S., Rana, P. and Evans, S (2013). A value mapping tool for sustainable business modelling. *Corporate Governance*, 13 (5), 482–497.
- Bocken, N., Short, S., Rana, P., Evans, S. (2014). A literature and practice review to develop sustainable business model Archetypes. *Journal of Cleaner Production*, 65, 42–56.
- Bocken, N. M., & Geradts, T. H. (2020). Barriers and drivers to sustainable business model innovation: Organization design and dynamic capabilities. *Long Range Planning*, 53(4), 101950.
- Brundtland, G. (1987). Our common future: The world commission on environment and development. Oxford, England: Oxford University Press.
- Celone, A., Cammarano, A., Caputo, M. and Michelino, F., (2021). Is it possible to improve the international business action towards the sustainable development goals? Critical perspectives on international business.
- Conole, G. G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (39).
- Costa, R., Menichini, T., & Salierno, G. (2022). Do SDGs really matter for business? Using GRI sustainability reporting to answer the question. *European Journal of Sustainable Development*, 11(1), 113–113.

- Dixit, J.S., Alavi, S. and Ahuja, V., (2021). Why apparel companies go green?. *International Journal of Green Economics*, 15(1), pp.20-32
- Elkington, J. (1994). Towards the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development. *California Management Review*, 36, 90–100.
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*. Capstone, Oxford, NY.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2016). From massive access to cooperation: lessons learned and proven results of a hybrid xMOOC/cMOOC pedagogical approach to MOOCs. *International journal of educational technology in higher education*, 13(1), 24.
- Freeman, R. E. 1984. *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Boston: Pitman Publishing Inc.
- Geissdoerfer, M, Vladimirova, D., Evans, S. (2018). Sustainable Business Model Innovation: A review. *Journal of Cleaner Production*, 198, 401–416.
- Hatayama, H. (2022). The metals industry and the Sustainable Development Goals: The relationship explored based on SDG reporting. *Resources, Conservation and Recycling*, 178, 106081.
- High, C and Nemes, G (2009). Purpose and perspective: using soft systems methods in stakeholder analysis. Teoksessa: *Stakeholder Perspectives in Evaluating Sustainable Development*, 16-18 Oct 2009, Budapest, Hungary.
- Hovland, I. (2005). Successful communication online toolkit. Successful Communication: A Toolkit for Researchers and Civil Society Organisations - ODI Toolkits - Toolkits
- Iriarte, L. (2022). Are the Sustainable Development Goals the Compass for a Happier Society?. Linking Sustainability and Happiness: *Theoretical and Applied Perspectives*, 103-111.
- Koskinen, J., Kairikko, A., & Suonpää, M. (2021). Hybrid MOOCs Enabling Global Collaboration Between Learners. *EMOOCs 2021*, 35.
- Liu, S., Liang, T., Shao, S., & Kong, J. (2020). Evaluating localized MOOCs: the role of culture on interface design and user experience. *IEEE Access*, 8, 107927-107940.
- Minkov, M. (2018). A revision of Hofstede's model of national culture: Old evidence and new data from 56 countries. *Cross Cultural & Strategic Management*, 25(2), 231-256.
- Moore, R. L., & Blackmon, S. J. (2022). From the Learner's perspective: A systematic review of MOOC learner experiences (2008–2021). *Computers & Education*, 104596.

- Nidumolu, R., Prahalad, C.K. and Rangaswami, M.R., (2009). Why sustainability is now the key driver of innovation. *Harvard business review*, 87(9), 56-64
- Patzelt, H.; & Shepherd, D.A. (2011). Recognizing opportunities for sustainable development. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(4), 631–652.
- Pitkäjärvi M. & Rauhala M. (2021). SDGs- How to arise awareness of them in business with education?. Teoksessa: *Kestävä kasvu ja yrittäjyyden verkostot – osa 1* <https://julkaisut.haaga-helia.fi/3uas-konferenssi-kestava-kasvu-ja-yrittajyyden-verkostot/>
- Rai, L., & Chunrao, D. (2016). Influencing factors of success and failure in MOOC and general analysis of learner behavior. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(4), 262.
- Rosendahl, A. & Kairikko, A. (2023). Mind the gap – cultural sensitivity in educating SDGs in business opportunity recognition. Teoksessa: C. Bulut, R. Schabereiter & H. Fidlerová (toim.) *SDG4BIZ book, käsikirjoitus*
- Schwartz, S. H. (1994) a. Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S-C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and application*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sitra (2021). Most interesting companies in the circular economy in Finland 2.1. Retrieved from <https://www.sitra.fi/en/projects/interesting-companies-circular-economy-finland/#the-most-interesting-companies-in-the-circular-economy-in-finland-2-1>
- Stockholm Resilience Center (2016). Sustainable development goals: The SDGs wedding cake. Retrieved from <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-the-sdgs-wedding-cake.html>
- Storey, M., Killian, S., & O'Regan, P. (2017). Responsible management education: Mapping the field in the context of the SDGs. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 93-103.
- Takacs, F., Stechow, R. & Frankenberger, K. (2020). Circular Ecosystems: Business Model Innovation for the Circular Economy. White Paper of the Institute of Management & Strategy, University of St. Gallen.
- Tóth-Nagy, G., Utasi, A., Neumanné, V. I., & Sebestyén, V. (2023). Data-driven supporting of Schwartz attitude model for a deeper understanding of sustainability awareness in Eastern European countries. *Environmental and Sustainability Indicators*, 17, 100226.

- United Nations (2019). Independent Group of Scientists appointed by the Secretary-General, Global Sustainable Development Report 2019: The Future is Now – Science for Achieving Sustainable Development, (United Nations, New York, 2019).
- United Nations (n.d.). Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. The 17. Retrieved from goals. <https://sdgs.un.org/goals>
- Volans (2016). Breakthrough Business Models. Exponentially more Social, Lean, Integrated and Circular.
- Wang, Z., Anderson, T., & Chen, L. (2018). How learners participate in connectivist learning: An analysis of the interaction traces from a cMOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1).
- Welsh, D. H., & Dragusin, M. (2013). The new generation of massive open online course (MOOCS) and entrepreneurship education. *Small business institute journal*, 9(1), 51-65.
- Yang, M., Vladimirova, D., & Evans, S. (2017). Creating and Capturing Value Through Sustainability: The Sustainable Value Analysis Tool A new tool helps companies discover opportunities to create and capture value through sustainability. *Research-Technology Management*, 60(3), 30-39.

Kokemuksia digimarkkinoinnin koulutuksesta mikro- ja pk-yrittäjille

Kai Schleutker, Turun ammattikorkeakoulu

Lasse Lehtonen, Turun ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Mikro ja Pk-yrittäjille digitalisaatio on keskeinen edellytys kilpailussa selviämiseksi. Erityisesti digitaalisen markkinoinnin osaaminen on 2020-luvulla keskeinen kehittämiskohde. Useat seikat jarruttavat digitalisaatioasteen nostamista. Pienyrittäjien arjessa ei tahdo riittää aikaa kouluttautumiseen. Lisäksi tietoa digitaalisesta markkinoinnista on saatavilla verkosta jopa ylen määrin, minkä takia omien kehittämistarpeiden hahmottaminen on yrittäjille haasteellista.

Erilaisten kehittämishankkeiden toimesta on järjestetty runsaasti digitalisaatioasteen nostamiseen liittyviä koulutuksia. Haasteina on ollut yrittäjien saaminen koulutuksiin sekä opitun soveltaminen käytäntöön. Turun ammattikorkeakoulun ”Digitaidot - Digitaidoilla tiedolla johtamiseen” hankkeessa pyrittiin yrittäjälähtöisen ja vaikuttavaan toteutustapaan. Tämä sisälsi tarvekartoituksen, kattavan koulutustarjonnan, joustavan koulutustavan sekä käytäntöön soveltavan oppimistavan.

Hankkeen aikana koulutusta järjestettiin marraskuusta 2021 joulukuuhun 2022 kolmelle ryhmälle, joihin osallistui yhteensä 112 mikro- ja PK-yrittäjää. Kohderyhmässä painottuivat koronapandemiasta kärsineet toimialat ja osallistuminen oli mahdollista myös hybridinä. Jokainen ryhmä suoritti kolmiosaisen koulutuskokonaisuuden, joka sisälsi nousujohteisesti digitaalisen markkinoinnin teemoja. Koulutuksen toteuttamiseen osallistui meiltä seitsemänhenkinen asiantuntijatiimi.

Koulutusten loppukyselyiden tulokset viittaavat siihen, että valitussa koulutusmallissa oli paljon onnistuneita elementtejä ja myös oppimistulokset olivat rohkaisevia. Aineisto edustaa melko monipuolisesti mikroyrittäjiä. Koulutusten sisältöä ja toteutustapaa kehitettiin osallistujapalautteen perusteella myös jo puolitoistavuotisen hankkeen aikana. Havaintoja on jo hyödynnetty jatkohankkeen digikoulutusten toteuttamisessa. Tulokset tarjoavat merkittävää tietoa entistä vaikuttavamman yrittäjyyskasvatuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen koulutusalaista riippumatta.

Avainsanat: yrittäjien digitalisaatio, digitaalisen markkinoinnin koulutus, digitaalisen markkinoinnin yrittäjäkoulutus, yrittäjäkoulutuksen vaikuttavuus

Johdanto

Tässä raportissa esitellään koulutus- ja kehittämishankettamme, joka on toteutettu Euroopan sosiaalirahaston kautta REACT-EU-rahoitusvälineen ESR-ohjelman tuella syyskuun 2021 ja joulukuun 2022 välisenä aikana. Rahoitusohjelman tavoitteena oli ”Parantaa koronapandemiasta kärsineiden alojen toimintaedellytyksiä nostamalla toimijoiden digitaalista osaamista” ja ohjelman kohderyhmänä mainittiin

erityisesti ”varsinaissuomalaiset matkailu-, kulttuuri-, liikunta- ja hyvinvointialojen edustajat” (Varsinais-Suomen TE-keskus, 2021).

Digitalisaatiota voidaan hyödyntää tuloksellisesti erityisesti verkon kautta toteutettavassa markkinoinnissa, ja aiempien selvitysten (mm. EK, 2019; Kivikoski & Kauppinen, 2021) mukaan yrittäjät kokevat kehittämistarpeita juuri tällä alueella. Tämän takia hankkeen toimenpiteiksi valittiin erityisesti digitaalisen verkkonäkyvyyden ja digitaalisten asiakasrajapintojen kehittämiseen tähtäävät toimet.

Eräänä hyvänä lähtökohtana käytössämme oli iso joukko Turun AMK:n omia asiantuntijoita, joilla kaikilla jäsenillä oli kokemusta aiheen yrittäjäkoulutuksista. Koulutusprosessi pyrittiin tekemään sellaiseksi, että se antaa yrittäjille todellisia eväitä yritystoiminnan kehittämiseen, ja he voivat soveltaa oppeja myös käytäntöön. Aiempien kokemusten perusteella haasteiksi ennakoitiin osallistujajoukon toimialojen heterogeenisuutta, yrittäjien aikapulaa sekä sitoutumista koulutukseen. Kaiken kaikkiaan koulutusprosessin voidaan katsoa onnistuneen varsin hyvin. Positiivisena koulutuksessa koettiin sen tarjonnan monipuolisuus ja käytännönläheisyys ja asioiden käsittelyä pidettiin asiantuntevana ja konkreettisena.

Tarve koulutukselle

Pk-yritysten digitalisaatio

Liiketoiminnassa digitalisaatiolla ymmärretään tehokkuuden hakeminen tietoteknisillä ratkaisilla mm. yritysten viestintä-, toiminnanohjaus- ja taloudenhallintotoiminnoissa. Vaikka suomalaiset yritykset ovat digitalisaatioasteeltaan eurooppalaista kärkikastia (Mattila ym., 2022), erityisesti pienemmissä yrityksissä ja niiden henkilöstössä näyttää olevan osaamisvajetta.

Moni yritys hakee digitalisoinnilla ketteryyttä sopeutua äkillisiin muutoksiin, ja tämä näyttää olevan toimiva strategia. Esimerkiksi koronapandemian aikana hyötyivät eniten ne yritykset, joiden liiketoiminnasta merkittävä osa oli digitalisoitu jo ennen pandemiaa, ja jopa kaksi kolmasosaa korona-aikana menestyneistä yrityksistä arvioi, että digitalisoinnilla on ollut merkittävä rooli niiden liiketoiminnan kehityksessä (Kivikoski & Kauppinen, 2021).

Vaikka suomalaiset yritykset ovat eurooppalaisessa vertailussa (Mattila ym., 2022) digitalisaation hyödyntämisessä keskimäärin huippuluokkaa, on ilmeistä, että tämä selittyy ennen kaikkea suurten yritysten korkeasta digitalisaatioasteesta. TEM:n selvityksen mukaan suurilla yrityksillä näyttää olevan enemmän resursseja hyödyntää digitaalisia työkaluja monipuolisesti, ja myös modernien digitaalisten työkalujen (tekoäly, big data, teollinen internet) käyttö näyttää lisääntyvän suuren henkilöstömäärän, liikevaihdon ja kansainvälistymisen myötä (Larja & Räisänen, 2019).

Sen sijaan samassa selvityksessä pienten yritysten (10–49 työntekijää) digitalisoitumisen taso arvioidaan matalaksi (51 %) tai erittäin matalaksi (13 %) (Larja & Räisänen, 2019). Toisen selvityksen mukaan Pk-yritysten takia ja yrittäjistä joka toinen arvioi oman digitaalisen osaamisensa vähintään hyväksi, mutta

ainoastaan hieman yli kolmannes arvioi henkilöstönsä osaaminen hyväksi. Lisäksi 15% yrityksistä koki tarvitsevansa paljon tukea digitaalisessa asiointissaan. (VM, 2020).

Digitalisaation tehokkaampaa edistämistä puoltaa sekin, että digitalisaation asteen on TEM:n laajassa selvityksessä havaittu olevan yhteydessä yrityksen kasvuun, parantuneeseen tilanteeseen vuoden takaiseen verrattuna, sekä myös parempiin odotuksiin tulevaisuudesta (Larja & Räisänen, 2019). Vastaavasti korona-ajan selviytyjäyrityksiä tutkittaessa havaittiin, että lähes kaikki (83 %) liiketoimintaansa digitalisoineista pk-yrityksistä aikovat jatkaa palvelujensa ja toimintojensa digitalisointia (Kivikoski & Kauppinen, 2021).

Vaikka Pk-yritysten digitalisaatiotaso on tasaisesti kehittynyt (Suomen Yrittäjät, 2022), suuri osa niistä hyötyisi nykyistä suuremmista digiloikista. On myös ilmeistä, että sama koskee mikroyrityksiä (1–9 työntekijää), jotka eivät sisällyneet edellä esitettyihin lukuihin ja joiden tilannetta ei siis tunneta yhtä hyvin kuin yli 10 hengen yritysten. Mikroyrityksiä on 92,7 % suomalaisista yrityksistä (Oulun yliopisto, 2021).

PK-yritysbarometrin (2019) mukaan yrityksistä jo valtaosalla (78 %) oli käytössä omat kotisivut ja myös sosiaalista mediaa, pilvipalveluja ja verkko-ostoja hyödynnettiin laajasti. Yrityksistä 14 % myi tuotteitaan verkkokaupassa ja 9 % suunnittelee verkkokaupan käyttöä. Modernien digitaalisten työkalujen, kuten tekoälyn, robotiikan, big datan tai teollisen internetin käyttö oli kuitenkin vielä harvinaista.

Digitalisaation haasteita yrittäjälle

Digitaalinen muutos ja digitalisaation hyödyntäminen on todettu haasteelliseksi erityisesti mikro- ja Pk-yrityksille (esim. Peter & Dalla Vecchia, 2020; Perttula, 2022). Usein se vaatii sekä taloudellisia investointeja että aikaa ja resursseja uusien teknologioiden omaksumiseen ja niiden käytön opetteluun. Suurimpia esteitä pienten yritysten digiloikan ottamiseen onkin puute resursseista, erityisesti ajasta. 65 % yksinyrittäjistä kokee ajanpuutteen haittaavan/estävän digiosaamisen kehittämistä (DVV, 2020)

Toisaalta digitalisaation edistämisen ohjelman väliraportissa on esitetty (12.1.2022), että organisaatioita ei tarpeeksi kannusteta digitalisaation edellyttämään ajattelun ja prosessien muutokseen tai uudenlaiseen asiakaslähtöisyyteen (Asteljoki & Nummi-Wikström, 2022).

Suomessa tilanne on verraten hyvä, koska väestön digitaalisten taitojen on jo pidempään nähty kytkeytyvän taloudellisen kasvun vauhdittamiseen ja yksilölliseen urakehitykseen, ja tätä koskevia kehittämishankkeita on ollut käynnissä (esim. Mäkinen ym., 2019; DVV 2020). Kansainvälisen tutkimuksen mukaan suomalaisten 16–65-vuotiaiden tietotekniset perustaidot ovat erinomaiset, mutta eri-ikäisten taidoissa on merkittäviä eroja, esimerkiksi 55–65-vuotiaiden tietotekniikkaa soveltava ongelmanratkaisutaito on matalampi kuin OECD-maissa keskimäärin. Saman tutkimuksen mukaan taitojen heikkeneminen näkyy jo noin 45 ikävuodesta eteenpäin (Mäkinen ym., 2019). Tämä koskettaa useita mikro- ja Pk-yrittäjiä, koska kyseinen joukko on keski-ikältään yli 50 vuotta (Suomen Yrittäjät, 2022), ja selittää osaltaan juuri kyseisen ryhmän kokemaa digiosaamiskuilua ja -pudokkuutta.

Haasteeksi mikro- ja Pk-yrittäjäryhmien kanssa työskennellessä saattaa toisinaan nousta se, etteivät perustaidoiltaan heikot useinkaan itse tiedosta taitojensa riittämättömyyttä. Osaamispuutteiden tunnistaminen ja tunnustaminen voi olla vaikeaa erityisesti ikääntyville työntekijöille, joilla on takanaan pitkä työura (esim. Mäkinen ym., 2019), minkä vuoksi osaamisen kartoittaminen ja lähtötilanteen kartoittaminen ovat erityisen tärkeitä näiden ryhmien kanssa. Käsitys nykytilasta auttaa paremmin tunnistamaan omia digitaalisia puutteita sekä ymmärtämään, millaisista uusista teknologioista voisi itselle olla hyötyä.

Kun puhutaan digitaalisen osaamisen kehittämisestä, on myös tärkeää hahmottaa, minkälaisesta osaamisvajeesta on kysymys ja minkälaisessa kontekstissa taitoja on tarkoitus käyttää. Alasoini ym. (2022) esittelevät Scheerderin (2017) sekä Ragneddan ja Muschertin (2018) ajatuksia digikuiluista, joita on käytetty kuvaamaan näitä eroja. Kun tutkimuksen alkuvaiheessa tutkittiin eroihin internetin käytössä (ensimmäisen asteen kuilu), seuraavaksi huomio kiinnittyi eroihin erilaisten digisovellusten, -välineiden ja -palvelujen käyttötavoissa (toisen asteen kuilu). Toistaiseksi digikuiluja onkin tutkittu eniten tästä näkökulmasta. Viime aikoina on kiinnostuttu siitä, millä eri tavoilla ihmiset kykenevät hyötymään digitalisaatiosta (kolmannen asteen kuilu). (Alasoini ym., 2022).

Motivaation luominen yrittäjäkoulutuksiin

Digiosaamisen yhteydessä keskitytään usein sovellusten, välineiden ja palvelujen vaatimiin toiminnallisiin taitoihin. Koska digitaalisia taitoja aina käytetään jossain kontekstissa, osaamista on tarkasteltava laajemmin. Kyse on henkilökohtaisen ja välillisen osaamisen käyttäminen näiden taitojen soveltamisessa eri tilanteissa. Lisäksi asiaan kytkeytyy vahvasti henkilökohtaisen motivaation käsite, koska digitaalinen oppiminen ja kehittyminen on pitkäjänteistä ja sisältää kokeiluja ja jatkuvaa parantamista. Tämä edellyttää tahtoa, eli halua ponnistella uusien taitojen eteen, ottaa haltuun uusia teknologioita ja onnistua tässä (Perttula ym., 2022). Siksi on tärkeää, että koulutus sisältää elementtejä, joissa yrittäjä voi käyttää osaamistaan laajemmin, soveltaa oppeja käytäntöön sekä kokea onnistumisia.

Alasoini ym. (2022) ovat erotelleet tutkimuksesta (Scheerder ym. 2017; Van Deursen & Helsper 2018; Van Deursen ym. 2016; 2017) keskeisiä digitalisaation edellyttämiä henkilökohtaisia ja välillisiä taitoja. Informaation navigointiin liittyvät taidot liittyvät internetissä olevan erilaista informaation löytämiseen ja suodattamiseen. Sosiaaliset taidot viittaavat kykyihin, joilla yksilö ”pystyy kommunikoimaan ja toimimaan menestyksellisessä vuorovaikutuksessa muiden kanssa verkossa luomalla yhteistä ymmärrystä, jakamalla merkityksiä ja kasvattamalla sosiaalista pääomaansa”. Tietoturvallisuuteen liittyvät taidot auttavat käyttämään sovelluksia, välineitä ja palveluja turvallisella tavalla. Sisällön luomiseen liittyviä taitoja tarvitaan laadukkaan, muiden arvostaman sisällön luomiseksi verkkoon. Sisältö voi olla luonteeltaan esimerkiksi tekstiä, videoita, valokuvia, musiikkia tai multimediaa. (Ala-Soini ym., 2022).

Jo Digitaidot-koulutushankkeen suunnitteluvaiheessa oli tiedossa, että osallistujat tulevat olemaan matkailu-, hyvinvointi-, kulttuuri ja liikunta-alan mikro- ja Pk-yrittäjiä, jotka kokevat edellä esitetyn

kaltaisia kuiluja omassa digiosaamisessaan. Aiemman tutkimuksen ja hankekokemuksen mukaan motivaation osalta on tehty seuraavanlaisia havaintoja.

Keskeisenä motivaatioelementtinä voidaan Salmela-Aron (2019) mukaan pitää Decin ja Ryanin itsemääräämisteoriaa. Sen mukaan osallistujat motivoituvat siitä, että he voivat itse vaikuttaa ja päättää tekemisestään. Opiskelijoita motivoi autonomia eli omasta tarpeesta ja ajattelusta johtuvat sisäiset vaikuttimet enemmän kuin ulkoiset pakot ja palkkiot. Autonomian ohessa Deci ja Ryan pitävät kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden käsitteitä keskeisinä motivoivina tekijöinä. Merkityksellisyyttä on viime aikoina esitetty neljänneksi perustarpeeksi (Salmela-Aro, 2019). Tämän teorian voi helposti kuvitella liittyvän jo yrittäjyyden valitsemisen perusmotivaatiotekijöihin. Sen voi ajatella sopivan hyvin myös täydennyskoulutuksen kontekstiin, jossa tutkinto puuttuu motivoivana tekijänä. Toisaalta aiemman kokemuksen mukaan myös pelkkä koulutukseen osallistuminen saattaa synnyttää motivaatiota, erityisesti jos osallistuja huomaa kehitystä omissa taidoissaan (Mäkinen ym., 2017).

Edelleen koulutuksessa onnistumiseksi on syytä mitoittaa vaatimustaso niin, että osallistujilla on mahdollisuus suoriutua annetuista tehtävistä. Vaatimusten ja voimavarojen oikeanlainen suhde motivoi oppijaa, ja jos vaatimukset ylittävät voimavarat, oppiminen vaikeutuu ja opiskelu saattaa jopa keskeytyä (Salmela-Aro, 2019). Koulutusta suunniteltaessa tiedostettiin, että tämä on yksi keskeisiä haasteita, koska yrittäjärhytymät ovat taidoiltaan usein hyvinkin heterogeenisiä.

Motivaation ylläpitämiseen ja parantamiseen on viime aikoina käytetty myös erilaisia kevyitä interventioita koulutusten aikana (Salmela-Aro, 2019). Kouluttajat voivat esimerkiksi korostaa tiettyjen tietojen ja taitojen ajankohtaisuutta ja hyötyä ja näin lisätä osallistujan koulutuksesta kokemaa hyötyarvoa. Erityisesti yrittäjäkoulutuksissa on myös edullista linkittää opittavia asioita niiden taloudelliseen arvoon ja näin saatavaan hyötyyn ja kasvuun. On tärkeää tiedostaa myös muita osallistujille merkityksellisiä asioita ja nostaa niitä esille. Tällaisia voivat olla esimerkiksi sosiaaliset ja psykologiset hyödyt sekä säästetty aika tai vaiva.

Metodologia

Digitaidot -koulutusprosessin vaikuttavuuden mittaaminen toteutettiin kahdella osallistujille suunnatulla kyselyllä, joiden tavoitteena oli toisaalta kartoittaa osallistujien nykytilaa eli taustoja, kokemusta sekä koulutustarpeita, ja toisaalta todentaa koulutuksen vaikuttavuutta raportointia sekä koulutuksen kehittämistä varten. Molemmat kyselyt toteutettiin Webropol-kyselytyökalulla.

Aloituskysely oli sijoitettu ilmoittautumislinkin yhteyteen ja kaikki koulutukseen ilmoittautuvat täyttivät sen. Taustatietoina kysyttiin osallistujan työmarkkinatilannetta, yrityksen kokoa ja toimialaa. Koulutukseen liittyen tarjolla oli seitsemän eri digimarkkinoinnin osa-aluetta, joista sai valita kaikki haluamansa. Myös 'muu' vaihtoehto oli tarjolla. Yrittäjien osaamisen kehittämisessä on keskeistä hahmottaa yrityksen nykytila ja tavoitteet. On melko yleistä, että näitä ei ole kovin tarkasti mietitty, tai niiden määrittäminen on haasteellista (esim. DVV, 2020; Kivikoski & Kauppinen, 2021). Tältä pohjalta on mielekkäämpää

arvioida, miten yrittäjien digiosaamista tulee kehittää ja mitä menetelmiä käytetään (esim. Perttula, Kataja & Kaataja, 2023).

Loppukysely toteutettiin välittömästi koulutuksen loputtua ja sen tavoitteena oli selvittää osallistujien omakohtaisesti kokema edistyminen koulutuksen aikana sen keskeisissä teemoissa. Nämä oli valittu seulomalla aloituskyselyn koulutustarpeita koskevista vaihtoehtoista kolme tärkeimmäksi arvioitua. Osallistujia pyydettiin arvioimaan oma tasonsa ennen koulutukseen osallistumista sekä koulutuksen jälkeen asteikolla 1-5 (1= heikko osaaminen, 5 = erittäin hyvä osaaminen).

Yksi subjektiivisen arvioinnin haittapuolista on, että ihmisillä on taipumus arvioida omaa digiosaamistaan etenkin silloin, kun tämän nähdään koostuvan pelkästään toiminnallisista taidoista (Alasoini ym., 2022). Tällainen subjektiivinen, retrospektiivinen arviointi nähtiin kuitenkin mielekkäänä, koska se mahdollistaa osallistujalle oman lähtö- ja nykytason arvioimisen samassa hetkessä ja koulutusprosessin täydentämällä käsityksellä aihealueen laajuudesta ja siinä tarvittavasti osaamisesta.

Toisena haasteena hybridikoulutuksissa on usein riittävään vastausprosenttiin yltäminen. Tämä osoittautui jonkun verran hankalaksi myös tässä koulutukseksi, ja erityisesti etäosallistujien vastausprosentti jäi alhaiseksi. Kokonaisuudessaan päästiin kuitenkin 49 % vastaamisasteeseen. Vastaukset viittaavat koettuun kehittymiseen ja suhteellista muutosta tarkastellaan tärkeämpänä kuin numeraalista arvoa. Tuloksia analysoitiin Webropol alustalta vietyjen CSV-tiedostojen avulla. Tulokset on esitetty 'Koulutuksen tulokset' luvussa.

Digitaidot –koulutuksen toteuttaminen

Tässä kuvattava koulutusprosessi "Digitaidot – Digitaidoilla tiedolla johtamiseen" toteutettiin ESR-hankerahoituksen puitteissa, ja koulutusten ensisijainen tavoite oli kehittää osallistujien digitaalisia taitoja siten, että he voivat ottaa niitä välittömästi käyttöön omien asiakkuuksiensa kehittämisessä. Välillisesti pyrittiin myös parantamaan osallistuneiden yritysten liiketoimintaedellytyksiä sekä kilpailukykyä erityisesti koronapandemian hankaloittamassa markkinatilanteessa.

Koulutuksen toteuttamista varten koottiin Turun ammattikorkeakoulusta seitsemän hengen asiantuntijatiimi, jonka jäsenillä oli erityisosaamista digitaalisen markkinoinnin ja teknologioiden erityisalueilta sekä aiempaa kokemusta yrittäjien koulutuksesta. Koronapandemian takia osallistujille mahdollistettiin lähiosallistumisen lisäksi vaihtoehto osallistua etänä Teams -alustalla. Tämä helpotti myös kiireellisten yrittäjien osallistumista, sillä kohderyhmä kattoi koko Varsinais-Suomen, eikä vain koulutusten pääaluetta, Turku.

Koulutukset toteutettiin marraskuun 2021 ja joulukuun 2022 välillä kolmessa samansisältöisessä koulutusjaksossa, jotka sisälsivät 18–20 kolmen tunnin koulutusta digitaalisen markkinoinnin eri teemoista. Niistä tiedotettiin laajasti varsinaissuomalaisten yrittäjäjärjestöjen ja yritysneuvojaverkostojen kautta sekä maksetulla sosiaalisen median mainonnalla. Ilmoittautuneita tuli yhteensä 119 ja osallistujia koulutuksiin tuli lopulta 102 muutamien perueissa osallistumisensa.



Kuva 1 Koulutuksien markkinoinnin keskeisiä kanavia olivat Facebook, Instagram ja LinkedIn

Koulutuksen pedagoginen toteutus

Pedagogisessa toteutuksessa nojaututtiin kouluttajatiimin mittavaan pedagogiseen osaamiseen ja aiempiin kokemuksiin yrittäjäkoulutuksista. Yrittäjäkoulutuksien haasteiksi todettiin erityisesti ryhmien heterogeeninen osaamistaso sekä vaihteleva osallistumisaste ja keskeyttämiset opintojen aikana. Keskeiseksi tavoitteeksi asetettiin erityisesti mikro- ja pienyrittäjiä palveleva koulutusprosessi, jossa huomioidaan yksilölliset tarpeet, sekä toisaalta motivaation synnyttäminen ja säilyttäminen koko kolmen kuukauden prosessin ajan. Tärkeimpinä kulmakivinä nähtiin koulutusteemojen ja -sisällön sovellettavuus ja hyödynnettävyys osallistujien omassa toiminnassa (vrt. Mattila ym., 2022), koska motivaatio täydennyskoulutukseen osallistumiseen liittyy mikro- ja Pk-yrittäjillä keskeisesti oman elannon parantamiseen, ei opintojakson tai tutkinnon suorittamiseen (vrt. Salmela-Aro, 2019).

Aiemmissa koulutushankkeissa on todettu, että vaikka uuden oppimisen arvostaminen on suomalaisilla vahvaa, käytännön toteuttaminen voi jäädä heikoksi (Mäkinen ym., 2017). Tämänkin vuoksi koulutustiimi otti keskeiseksi tavoitteeksi sellaisten sisältöjen ja tehtävien luomisen, joita osallistujat voivat soveltaa omassa yritysympäristössään. Käytännön soveltaminen ja siinä onnistuminen luo myös tekijälle uudenlaista varmuuden tunnetta kyseisen taidon osaamista, mikä taas rohkaisee soveltamaan osaamista laajemmin ja leventämään sitä (Alasoini ym., 2022).

Tärkeänä nähtiin myös vuorovaikutuksen ja verkostoitumisen rohkaiseminen koulutusryhmissä vuorovaikutteisten tehtävien ja sisältöjen kautta. Sisällöt ja tehtävät piti myös kyetä rakentamaan sopivan haastaviksi ja soveltamiskelpoisiksi (vrt. Salmela-Aro, 2019).

Keskeiset koulutusteemat jäsenneltiin suunnittelutiimin oman pitkäaikaisen kokemuksen perusteella ja niitä painotettiin alkukyselyn kautta ilmenneen osallistujatarpeen mukaisesti. Tältä pohjalta muodostettiin kullekin koulutusryhmälle strukturoitu runko, jossa em. teemat käsiteltiin tätä hanketta varten räätälöidyn oppimisprosessin mukaisesti. Tapaamisia vetivät asiantuntijatiimin jäsenet ja niitä (lähi- tai etämahdollisuus) oli kaksi kertaa viikossa, yhteensä siis kullekin kolmelle koulutusryhmälle 18–20 tapaamista. Näin hankkeen aikana vedettiin kolme koulutusryhmää kunkin keston ollessa noin 8–10 viikkoa.

Digitalisaation ympärillä on laajasti sanastoa, jonka oppiminen ajoitettiin heti koulutuksen alkuvaiheeseen.

Taulukko 1 Sanastoa koulutuksien teemoista (Lahtinen ym. 2022, 17, 189, Pyylampi (n.d.))

Sanastoa	
Digitaalinen markkinointi	Digitaalisilla alustoilla, kuten internetissä, toimivaa markkinointia
Hakukoneoptimointi	Verkkosivuston kävijämäärän kasvattamista parantamalla sivuston hakukonenäkyvyyttä
Verkkosivujen analytiikka	Työkalu, jolla voidaan seurata verkkosivujen kävijöistä kerättyä dataa, kuten sivulatauksia. (Esim. Google analytics)

Koulutuksen suunnitteluvaihe ajoittui elo-lokakuuhun 2021 ja sen tuloksena luotiin oppimisprosessi, joka koostui kuhunkin teeman liittyvistä *ennakkotehtävistä*, *tapaamisista/asiantuntijaluennoista* (ä 3 h) sekä teemaan liittyvistä *syventävistä tehtävistä*. Teemat julkaistiin osallistujille pari viikkoa ennen koulutuksen alkua ja kukin sai osallistua haluamiinsa teemoihin. Kunkin teeman ennakkotehtävät annettiin edellisellä viikolla osallistujia varten luodussa Teams-tiimityötilassa, esimerkiksi *‘Selvitä verkkolähteitä käyttäen, mitä hyötyä on hakukoneoptimoinnista’*, *‘Miten verkkosivun näkyvyyttä voidaan mitata?’* tai *‘Miten Facebook-mainonta toimii?’*. Tehtävänannot oli muotoiltu siten, että kukin osallistuja voi etsiä aiheesta omakohtaiseen liiketoimintaan sopivaa tietoa.

Osalla osallistujista on koulutuksen alussa ilmentynyt pelko digitaalisia järjestelmiä kohtaan (vrt. Mattila ym., 2022). Pelko ilmenee usein siten, että ei itsenäisesti uskalleta testata asioiden toimintaa, sillä pelätään että järjestelmä menee rikki tai tärkeää tietoa tuhoutuu. Pelkoa vastaan on havaittu koulutuksissa auttavan erilaisten järjestelmien käyttöön tutustuminen. Siksi koulutuskokonaisuudet aloitettiin oman tietokoneen käyttöliittymien opettelulla.

Samoin teknologian kehittyessä laitteisto jää nopeasti ajasta jälkeen. Eniten digitalisaation kanssa haasteita kokeneet ryhmät eivät myöskään ole aktiivisesti päivittäneet laitteistoaan, joka tuo erityisen haasteen koulutuksien suunnitteluun. Tätä ratkottiin käyttämällä kevyitä selainpohjaisia järjestelmiä, jotka toimivat käyttöjärjestelmästä tai laitteesta riippumatta.

Useimpien koulutusten lopussa annettiin aiheeseen liittyviä *syventäviä tehtäviä*, jotka myös olivat sidottuja osallistujien omiin liiketoimintoihin. Näiden tarkoitus oli auttaa osallistujia kertaamaan opittua ja viemään uudet teknologiat osaksi omaa liiketoimintaa. Esimerkkejä syventävistä tehtävistä: *'Suunnittele julkaisukalenteri yrityksellesi'*, *'Etsi 10 tärkeintä avainsanaa verkkosivuillesi'*. Tehtävien suorittamista ei valvottu, mutta moni osallistuja ilmaisi kuitenkin tehneensä niitä aktiivisesti. Osa osallistujista koki vaikeuksia syventävien tehtävien toteuttamisessa rajallisen aikataulun tai oman osaamisen vuoksi. Tehtävien tekemisen avuksi luotiin hankkeen materiaalipankkiin tiivistelmiä koulutustilaisuuksien teemoista.

Useisiin koulutuksiin oli valmiiksi aiheita käsitteleviä luentokalvoja, sillä kouluttajat olivat kouluttaneet samoja teemoja aikaisemmin myös opiskelijoille. Ensimmäisen ryhmän kokemusten ja palautteen pohjalta koulutuksiin lisättiin enemmän käytännön harjoittelua, jotta opittu sisältö saatiin mahdollisimman tehokkaasti käyttöön. Lisäksi luentokalvoja kehitettiin vastaamaan paremmin yrittäjien vaatimuksia tuomalla esimerkiksi esille nousseita esimerkkejä myös luentokalvoihin. Koulutusten sisältöä tukemaan hankkeen verkkosivuille julkaistiin itseopiskelumateriaalia materiaalipankkiin. <https://digitaidot.turkuamk.fi/materiaalipankki/>

Koulutuksen tuloksia

Koulutuksien tuloksia seurattiin jokaiselle ryhmälle toteutetuilla alku- ja loppukyselyillä. Alkukyselyssä selvitettiin mitkä aihealueet kiinnostivat ryhmiä erityisesti ja loppukyselyssä selvitettiin, miten hyvin näiden teemojen kouluttamisessa oli onnistuttu. Lisäksi kysyttiin mikä koulutuksissa oli onnistunut ja mitä voisi parantaa. Jokainen koulutuksiin ilmoittautunut vastasi alkukyselyyn Webropol -alustalla ilmoittautumisen yhteydessä, jossa kukin sai valita annetulta listalta omia kiinnostuksen kohteita. Näistä vastauksista painopisteiksi päädyttiin valitsemaan *verkkonäkyvyyden kehittäminen ja mittaaminen, sisältömarkkinointi, verkkosivun kävijätietojen hyödyntäminen ja asiakkaiden tunnistaminen ja tavoittaminen verkossa*. Muita teemoja sivuttiin osana koulutusta.

Taulukko 2 Osallistujien toiveet oppimisasiheiksi.

Haluan oppia seuraavia taitoja (Alkukysely R1., R2., R3., 119 vastaajaa)	n	%
Käyttöliittymät ja välineet	55	46 %
Toiminta ja tiedonhaku internetissä	32	27 %
Viestintäalustojen käyttö	45	38 %
Oman verkkonäkyvyyden rakentaminen/kehittäminen/mittaaminen (SEO)	106	89 %
Sisältömarkkinoinnin hyödyntäminen	100	84 %
Verkkosivun kävijätietojen hyödyntäminen	92	77 %
Asiakkaiden tunnistaminen ja tavoittaminen verkossa	108	91 %
Verkkokauppa-alustat ja verkkokaupan perustaminen	53	45 %
Digitaalisten varausjärjestelmien ja asiakaspalautteiden hyödyntäminen	49	41 %

Loppukyselyssä selvitettiin mistä aiheista osallistujat oppivat. Vastaajia kyselyyn saatiin 50, sillä vastaaminen ei ollut pakollinen osa koulutukseen osallistumista. Huomattavaa on, että osaa teemoista ei käsitelty koulutuksissa, kuten verkkokaupan perustaminen. Kysely pyrittiin pitämään lyhyenä, jotta osallistujat eivät jättäisi vastaamista kesken. Tämän vuoksi loppukyselyssä ei kysytty demografisia tietoja eikä tarkempia kuvauksia esimerkiksi opittujen asioiden käyttöön otossa työympäristössä.

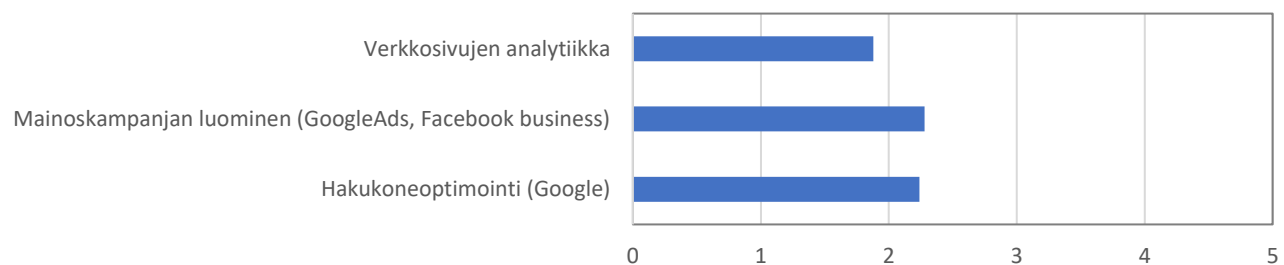
Taulukko 3 Osallistujien arvio alueista, joista oppi.

Mistä aiheista opin? (Loppukysely R1., R2., R3., 50 vastaajaa)	n	%
Käyttöliittymät ja välineet	23	46 %
Toiminta ja tiedonhaku internetissä	24	48 %
Viestintäalustojen käyttö	27	54 %
Verkkonäkyvyyden rakentaminen (SEO)	37	74 %
Kampanjoiden luominen	26	52 %
Sisältömarkkinointi	35	70 %
Analytiikka	26	52 %
Verkkokaupan perustaminen	8	16 %
Digitaalinen asiakaskokemus	21	42 %

Merkittävin kehitys havaittiin ryhmien R1. ja R2. välillä. Keskimääräinen R1. osallistuja arvioi kehittyneensä asteikolla 1,22 verran, kun keskimääräinen R2. osallistuja kehittyi arvionsa mukaan 1.41 verran. R3. -ryhmän matala osallistumisaste näkyi heikompana oman osaamisen kehittymisen arvosanana. Tässä ryhmässä keskimäärin arvioitiin omaa kehittymistä 1,27 alkua paremmaksi. Tämä vastaa lähes R1. tulosta.

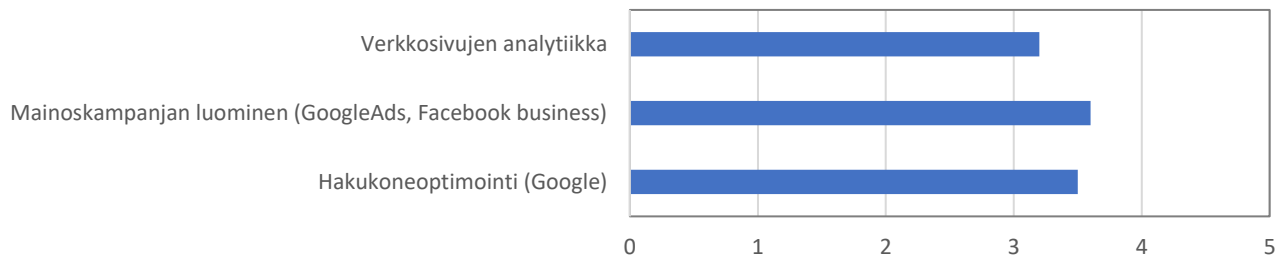
Taulukko 4 Osallistujien itsearvio lähtötasostaan valituista osaamisalueista

Arvioi osaamisesi koulutuksen alkaessa seuraavissa (1=ei ollenkaan; 5=hyvä) R1. R2. ja R3. Loppukysely. 50 vastausta



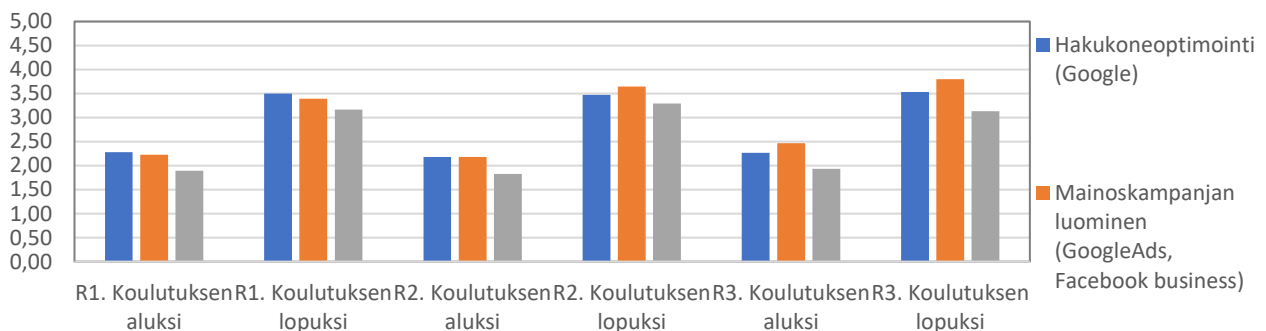
Taulukko 5 Osallistujien itsearvio osaamistasostaan valituista osaamisalueista koulutuksen päätyttyä

Arvioi osaamisesi koulutuksen päätyttyessä seuraavissa (1=ei ollenkaan; 5=hyvä) R1. R2. ja R3. Loppukysely. 50 vastausta



Taulukko 6 Osallistujien koulutuskohtaiset itsearviot lähtötasostaan ja koulutuksen päättymisen osaamistasostaan

Arvioidun osaamisen kehitys koulutuskohtaisesti. R1. R2. ja R3. Loppukysely. 50 vastausta



Jokaiselta ryhmältä kerättiin loppukyselyssä myös tietoa mitä muita sisältöjä olisi kaivattu. Suurimpana toiveena oli kuvankäsittelyn sisällyttäminen koulutuksiin. Toiveita käytettiin myöhempien koulutuksien suuntaamiseen vielä sopivammaksi ryhmille.

Esimerkkejä vastauksista:

Mitä muita sisältöjä olisit kaivannut?

"Syvempää perehtymistä asiakaskokemuksen luomiseen ja markkinointiin."

"Kuvan käsittelyä"

"Kotisivujen luominen. Kuvankäsittelyohjelmat"

Lisäksi osallistujilta kysyttiin muuta avointa palautetta koulutuksista. Kirjallinen palaute oli lähtökohtaisesti positiivista, mutta ei sisältänyt yleisesti merkittäviä kehittämisideoita:

Avoin palaute

"Hyvät ja selkeät kouluttajat oli valittu."

"Tämä oli hyvä koulutus. Seikkaperäiset opetukset, joissa tehtiin yhdessä ja opittiin"

"Tämä on tähän mennessä paras ja käytännönläheisin yrittäjälle suunnattu digikoulutus, jota olen käynyt!"

"Olen osallistunut Teamsin kautta luennoille ja se on toiminut hyvin. Opettajat ovat päteviä alan konkareita."

"Paikan päältä on saanut konkreettista apua!"

Loppukyselyyn vastauksia saatiin eri koulutusryhmistä 18, 17 sekä 15 mikä vastaa 49 % koko koulutusryhmän vahvuudesta. Vastausten saamista vaikeutti osittain se, että noin puolet osallistujista osallistui koko koulutusjaksoon etäyhteydellä, minkä vuoksi kontakti heihin ei muodostunut yhtä kiinteäksi kuin lähitoteutukseen osallistuneisiin.

Koulutuksia kehitettiin tuloksien pohjalta

Lähtökohtana oli, että koulutusta kehitetään jatkuvasti kokemusten perusteella vastaamaan enemmän juuri osallistuvien yrittäjien ja yritysten tarpeita, sillä jokaisella yrityksellä on toimialansa ja asiakasryhmänsä mukaan erilaiset tarpeet verkossa toimimiselle.

Yleisin palautteessa toivottu koulutussisältö oli kuvankäsittely ja tämä otettiin 2. ja 3. ryhmälle tarjontaan Canva-alustan opetteluun muodossa. Lisäksi asiakaskokemuksen luomisesta toivottiin koulutusta ja tätä varten koulutuksen osaksi lisättiin palvelumuotoilukoulutus. Kirjallisissa vastauksissa oli myös epärelevantteja vastauksia, näitä suodatettiin sillä ajatuksella, että toteuttaisiko kehittämisidea koulutusten päätavoitetta kehittää osallistujien kykyä toimia digitaalisessa liiketoiminnassa.

Tulokset osoittivat osallistuneiden kokeneen oppineensa koulutusten pääteemoista huomattavasti. Tärkein tavoite oli saada osallistujat käyttämään opittuja taitoja osana liiketoimintaansa, mutta tätä ei valitettavasti tämän koulutushankkeen puitteissa pystytty selvittämään.

Johtopäätökset ja pohdinta

Kaiken kaikkiaan koulutusprosessin voidaan katsoa onnistuneen varsin hyvin. Osallistujapalautteen perusteella positiivisena koulutuksessa koettiin sen tarjonnan monipuolisuus ja käytännönläheisyys. Seitsemän eri erityisosaamisaluetta omaavaa asiantuntijaa mahdollisti varsin kattavan kokonaisuuden tarjoamisen koko digitaalisen markkinoinnin saralta. Palautteessa näkyi, että asioiden käsittelyä pidettiin asiantuntevana ja konkreettisena. Kouluttajat esittelivät esimerkkejä ja käytännön caseja, mikä helpotti ymmärtämistä. Kouluttajien otetta pidettiin innostavana ja kiinnostavana, mikä näkyi siinä, että noin kolmannes ryhmistä osallistui varsin aktiivisesti koko koulutusjaksoon.

Koulutusmallin eräänä heikkoutena voidaan pitää osallistumisasteen laskemista loppua kohden. Tämä johtui todennäköisesti koulutuksen pituudesta ja siitä, että kaikki teemat eivät olleet jokaiselle

osallistujalle relevantteja. Osa osallistujista saattoi myös turhautua joko liian matalaan tai liian korkeaan vaatimustasoon koulutusten edetessä. Tämä liittyy juuri osallistujajoukon heterogeenisyyteen, joka ennakolta oletettiin erääksi haastetekijäksi. Erilaisten lähtötasojen aiheuttamaan haastetta on vaikeaa eliminoida kokonaan.

Yrittäjien rajallisen ajankäytön näkökulmasta hybridimalli sai kiitosta. Vaikka monet osallistuivat mieluummin lähiopetukseen, monelle etäosallistumisen mahdollisuus säästi arvokasta aikaa, ja mahdollisti osallistumisen myös jonkun muun toimen suorittamisen ohessa.

Tutkimuksessa olisi ollut hyvä selvittää myös opittujen teemojen jatkohyödyntämistä osallistujien liiketoiminnassa, vaikka se olisikin tarkoittanut lopetuskyselyn monimutkaistamista. Pelkkä koettu oppiminen ei välttämättä tarkoita opitun tiedon soveltamista käytäntöön. Toisaalta saimme paljon palautetta siitä, että ennako- ja syventäviä tehtäviä oli sovellettu laajasti ja niiden tekeminen oli avannut uusia näkymiä.

Hankkeen koulutuksista saatua palautetta ja havaittuja hyviä käytäntöjä hyödynnetään parhaillaan meneillään olevassa Digitaidot Tehokäyttöön -hankkeen koulutuksissa muun muassa sisällyttämällä anonymisoituja esimerkkitarinoita osallistujien jakamista kokemuksista, sekä käyttämällä toimivaksi todettuja ennako- ja syventäviä tehtäviä. Merkittävä muutos koulutukseen on kokonaisuuden pilkkominen erikseen ilmoittautumisen vaativiksi 1–8 koulutuskerran pienkoulutuksiksi. Tällä pyritään luomaan osallistujille kokemus, että he osallistuvat juuri heitä kiinnostaviin teemoihin ja näin ollen jaksavat osallistua kaikkiin ilmoittautumiinsa koulutuksiin. Lisäksi näin vähennetään aloitustasoon liittyvää turhautumista, kun edistyneemmät voivat jättää osallistumatta alkeistason koulutuksiin.

Lähteet

- Alasoini, T., Ala-Laurinaho, A., Käsä, M., Saari, E. & Seppänen, L. 2022. Työelämän digikuilujen yli: digitalisaatio kaikkien kaveriksi. Tietoa työstä. TTL. Saatavana: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-997-6>
- Asteljoki, S., & Nummi-Wikström, M. (2022). Naisryttäjät innostuivat digitaaloista. *YKTS2022 konferenssijulkaisu*, 92. Saatavana: <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:51fca9e4-546d-32df-a95d-2caa50ded423>
- Digi- ja väestötietovirasto, DVV (2020). Elinkeinotoimintaa harjoittavien digitukiprojekti 2020-2021. Saatavana: https://dvv.fi/documents/16079645/20502009/DVV_yritysten+ja+yhteisöjen+digituki.pdf/d925b852-175c-96f4-74c3-c16b611446b1/DVV_yritysten+ja+yhteisöjen+digituki.pdf?t=1602853042895
- Elinkeinoelämän keskusliitto (2019). Pk-yritysten digitalisoituminen kansalliseksi tavoitteeksi. Saatavana: <https://ek.fi/ajankohtaista/uutiset/pk-yritysten-digitalisoituminen-kansalliseksi-tavoitteeksi/>
- Kivikoski, J. & Kauppinen, T. 2021. Pk-yritysten opit digitalisaatiosta 2020. Miten digitalisointi on auttanut pk-yrityksiä menestymään? Prior Konsultointi Oy. 1.11.2021. https://www.yrittajat.fi/wp-content/uploads/2021/09/tutkimus_pk_yritysten_digitalisaatiosta_2020.pdf
- Lahtinen, N., Pulkka, K., Karjaluo Heikki & Mero, J. 2022. Digimarkkinointi. Alma Talent, Helsinki
- Larja & Räisänen (2019). Yritysten digitalisaatio ja kasvu: Pk-yritysbarometrin näkökulmia.
- TEM-analyysija 93/2019. Saatavana: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161732/Yritysten%20digitalisaatio%20ja%20kasvu_PK-yritysbarometrin%20n%C3%A4k%C3%B6kulmia_.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Mattila, Pajarinen, Seppälä, Vallin, Bützow, Hynönen & Puittinen (2022). Digibarometri 2022: Digivihreä siirtymä. Taloustieto Oy, Helsinki.
- Mäkinen, M., Saikkonen, L., Muhonen, M., & Sihvonen, M. (2017). Päivittämättömät digitaalit jarruttavat ikääntyvien työuraa. *Työelämän tutkimus*, 15(2), 172-179.
- Mäkinen, M., & Sihvonen, M. (2020). Testeistä oppimisen olohuoneeseen ja digituutorointiin: Aikuisten perustaidot paremmiksi uusilla käytännöillä ja koulutusmalleilla. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 341-350.

Oulun yliopisto (2021). MY Tilastot. Saatavana: https://www oulu.fi/my_tilastot/avainluvut.html

Perttula, K., Hakala, S., & Kaataja, K. (2023). Kohti parempaa digiosaamista: Opas-työkirja yritysten konkariosaajien digitaitojen kehittämiseen ja johtamiseen.

Peter, M. K., & Dalla Vecchia, M. (2021). The digital marketing toolkit: a literature review for the identification of digital marketing channels and platforms. *New trends in business information systems and technology: Digital innovation and digital business transformation*, 251-265.

Pyylampi, S. (n.d.). Web-analytiikka – mitä jokaisen markkinoijan pitäisi tietää siitä? Saatavana: <https://www.kupli.fi/web-analytiikka/>

Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-22.

Valtiovarainministeriö (VM). 2020. Digitalisaation edistämisen ohjelma. Julkisen hallinnon digitalisaation edistämisen mittarit ja tilannekuva: toukokuu 2020. Saatavana: <https://vm.fi/documents/10623/306832/Digitalisaation+mittarit+pdf/a8279f4d-6fdf-3d66-e455-5912f5ac34c1/Digitalisaation+mittarit+pdf.pdf>

Suomen Yrittäjät (2022). Pk-yritysbarometri 2022. <https://www.yrittajat.fi/tutkimukset/pk-yritysbarometri-2-2022/>

Yrittäjyyden esivaiheiden tukeminen Ideasta innovaatioon –opintojaksolla ryhmäcoachingin ja rohkeusinterventioiden avulla

Kirsi Soulammo, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Tämä artikkeli on kuvaus yrittäjyyden esivaiheiden tukemisesta Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa (Xamk). Kokeilun tavoitteena oli Ideasta innovaatioon -opintojakson opiskelijoiden rohkeusprosessin tukeminen sekä henkilökohtaisen rohkeuden kehittäminen osana yrittäjyystaitojen kehittämistä. Artikkelissa kuvataan rohkeusprosessi, jonka osa-alueiden kehittämismenetelmänä esitellään ryhmäcoaching sekä rohkeusinterventiot. Artikkelissa kuuluvat myös ryhmäcoachingiin ja interventioihin osallistuneiden opiskelijoiden äänet.

Ideasta innovaatioon -opintojakson tavoitteena on kehittää opiskelijatiimeissä uusia tuote-, palvelu- ja yritysideoita. Opintojakson aikana opiskelijat etsivät ongelmia, joihin pyritään löytämään uudenlaisia ratkaisuja. Tuote- tai palvelukonseptien ja yritysideoiden kehittämistä voi jatkaa myöhemmin muilla opintojaksoilla tai henkilökohtaisemmassa yrittäjyysparrauksessa.

Kokeilussa Ideasta innovaatioon -opintojaksoon integroitiin rohkeuden teeman ympärille rakentuva ryhmäcoachingprosessi ja rohkeusinterventioita. Artikkelissa näitä interventioita kuvataan ryhmädynamiikan, turvallisuuden sekä rohkeuden näkökulmista opiskelijoiden oppimisportfolioihin tuottamien itsearviointien avulla. Rohkeusprosessin osa-alueiden kvantitatiiviseen mittaamiseen sekä ryhmäcoachingin merkitykseen rohkeuden näkökulmasta paneudun tarkemmin tulevissa väitöskirjani artikkeleissa.

Arvioissaan opiskelijat toivat esiin tiimin keskinäistä kunnioitusta, tuntemaansa turvallisuutta, toimivaa vuorovaikutusta sekä sitä, että tiimissä sai olla oma itsensä ja ilmaista omia mielipiteitään avoimesti. Ideoiden eteenpäin vieminen nähtiin haastavana, mutta antoisana ja opettavaisena prosessina. Tiimin jäsenet koettiin inspiroiviksi sekä kannustaviksi, ja rohkeuden arveltiin lisääntyneen. Artikkelissa esitellään tarkemmin sekä edellä mainittuja opiskelijoiden että kirjoittajan/opettajan/coachin näkökulmia ja kokeilun tuloksia. Kirjoittaja eli coach toimii Xamkissa lehtorina, mutta valmistelee myös Lapin yliopistoon artikkeliväitöskirjaansa rohkeudesta, sen mittaamisesta sekä kehittämisestä.

Avainsanat: rohkeus, ryhmäcoaching, yrittäjyys, innovaatio

Johdanto

Alueellisen elinvoiman säilyttäminen ja uuden yrittäjyyden luominen ovat tärkeitä ammattikorkeakoulujen vaikuttamistehtäviä. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa (Xamk) uusien yrittäjien ja heidän

osaamisensa kasvattamiseksi esimerkiksi tradenomien perusopintoihin sisältyy Ideasta innovaatioon - opintojakso, jonka aikana ensimmäisen vuoden opiskelijat kehittävät opiskelijatiimeissä uusia tuote-, palvelu- ja yritysideoita (Xamk strategia s.a.). Näin luodaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa edellytyksiä opiskelijayrittäjyydelle sekä tärkeille yrittäjyys- ja työelämätaitojen kehittymiselle. Tavoitteena on "tuupata" opiskelijoita yrittäjyyspolulle jo heti opintojen alkaessa ja tuoda esiin yrittäjyyden mahdollisuutta yhtenä uravaihtoehtona.

Varsinkin verkko-opintojen ongelmaksi voi joskus koitua se, että tarjotaan joustavaa, itsenäistä, ajasta ja paikasta riippumatonta oppimistapaa sellaisillakin opintojaksoilla, joilla se ei tuota tavoiteltavaa osaamista. Tulevaisuudessakin tarvitaan yhteistyö-, tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitoisia työntekijöitä ja yrittäjiä. Itsenäinen oppimistapa voi pahimmillaan johtaa yksilökeskeiseen oppimiseen tiimioppimisen ja yhteisöllisyyden sijasta. Pahimmillaan tiimityöstä luetaan kirjoista, ja yhteiskehittämisestä sekä verkostoitumisesta kirjoitetaan esseitä, mutta niitä ei harjoitella opinnoissa riittävästi. Siksi tämän opintojakson tavoitteena oli myös uusien opiskelijoiden ryhmäytyminen, rohkaiseminen ja kannustaminen kehittämään ja kehittymään yhdessä. Opintojakso toimii ikään kuin alkusoittona: ideoiden kehittämistä voi jatkaa joko yksin tai yhdessä *ship Akatemiassa Xamkin tarjoamien yrittäjyysopintojen parissa (Xamk *ship Akatemia s.a.).

Luovan potentiaalin löytäminen ja käyttäminen, ideointi ja innovointi ovat tärkeitä yrittäjyystaitoja, joiden alkuvoimina toimivat rohkeus ja uskallus kokeiluihin. Rohkeus on tärkeä taito myös kaiken uuden oppimisessa. Ihailamme rohkeita ihmisiä, organisaatioita ja yrittäjiä, jotka vaikuttavat ympäristöönsä, luovat uutta ja etenevät määrätietoisesti valitsemallaan polulla. Harvoin kuitenkaan pysähdymme pohtimaan mistä rohkeus on peräisin, ja mitkä tekivät ovat vaikuttaneet rohkeuteen. Miten paljon rohkeutta yrittäjäksi ryhtyminen saattaa vaatia, ja miksi joku jatkaa yrittämistä mahdollisista haasteista ja uhista huolimatta? Millainen on rohkeus prosessina ja voiko rohkeutta kehittää? Tässä artikkelissa tarkastellaan näitä kysymyksiä ja kuvataan kokeilu, jonka tavoitteena oli kehittää opiskelijoiden henkilökohtaista rohkeutta sekä vahvistaa opiskelijoiden kykyä toimia luovasti ja innovatiivisesti tiimin jäsenenä. Näiden taitojen avulla opiskelijat voivat havaita ongelmia, luoda laadukkaampia ratkaisuja ja valmiimpia tuote- ja palveluideoita. On jopa mahdollista, että näiden oppimisprosessien sivutuotteena löytyy rohkeutta harkita yrittäjyyttä uravaihtoehtona.

Teoreettinen viitekehys

Tulevaisuuden visioissa, raporteissa ja opetussuunnitelmissa on tapana listata osaamisalueita, joita tulevat yrittäjät ja työntekijät tarvitsevat. Yrittäjyystaitoihin luetaan muun muassa ongelmanratkaisukyky, kriittinen ajattelu, analyttisyys, luovuus, idearikkaus, joustavuus sekä aloitekyky (Mennala 2017; Whiting 2020). Näitä taitoja ja yrittäjämäistä asennetta ei ainoastaan pidetä tärkeinä yrittäjyyden, vaan myös työllistymisen näkökulmasta. Gibbin (2002) mukaan yrittäjyysosaaminen sisältää sekä tietoja, taitoja ja luonteenpiirteitä työn menestykselliseen suorittamiseen. Joskus esiin nousee myös rohkeus, joka on tietynlainen metataito monien muiden yrittäjyyden taitojen kehittämiseksi. Myös Aristoteles määritteli

rohkeuden avainhyveeksi, joka on ikään kuin kaikkien hyveiden äiti (vrt. Johnson [Boswellin teoksessa 1992]).

Aristoteleen hyve-etiikan oppi hyveiden keskivälistä sopii yllättävän hyvin yrittäjyyden kontekstiin: rohkeus voi näyttäytyä tasapainoiluna täysin riskittömän elämän/yrittämisen ja tyhmänrohkeuden välillä (Kylliäinen, 101). Toisaalta positiivisen psykologian tutkimuksen parissa rohkeutta pidetään yhtenä ydinvahvuuksista, joiden käyttäminen tutkimusten mukaan lisää hyvinvointia, parantaa itsetuntoa sekä lisää minäpystyvyyttä (Peterson & Seligman 2004; Proctor ym. 2011; Proyer ym. 2013). Ydinvahvuuksien käyttämisen on havaittu myös lisäävän kykyä saavuttaa tavoitteita (Linley ym. 2010), parantavan työsuorituksia ja työtyytyväisyyttä sekä vähentävän haitallista työkäyttäytymistä (Littman-Ovadia ym. 2017). Bockorny ja Youssef-Morgan (2019) havaitsivat viitteitä siitä, että yrittäjien rohkeus vaikuttaa heidän tyytyväisyyteensä elämäänsä. Kaikki edellä mainitut ovat tärkeitä näkökulmia ja tavoittelemisen arvoisia tiloja yrittäjyyttä harkitsevalle tai jo yrittäjänä toimivalle.

Luontenvahvuuksia pitkään tutkineiden Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan rohkeus tarkoittaa ulkoisten tekojen lisäksi myös sisäistä rohkeutta. Rohkeus ja sen kehittyminen voikin tarkoittaa yrittäjyysaikeita elättelevälle erittäin tärkeää ja voimakasta mielen sisäistä prosessia. Tulevan väitöskirjani viitekehys yhdistää aiemmissa rohkeustutkimuksissa esiintuotuja rohkeuden osa-alueita uudella tavalla. Määrittelen rohkeuden sekä yksilön piirteiden tai vahvuuksien kuten rohkeuden, rehellisyyden, sinnikkyuden ja innostuksen (Peterson & Seligman 2004) että rohkeusprosessiin liittyvien tekijöiden kuten merkityksellisen tavoitteen, riskien kartoittamisen, minäpystyvyyden, intuition ja varsinaisen rohkean toiminnan avulla (Pury & Lopez 2009; Pury, Lopez & Key-Roberts 2010; Pury & Saylor 2018; Rate 2010). Rohkeus on luonteeltaan dynaamista. Se sisältää sekä kognitiivisen että behavioraalisen prosessin, jossa henkilön arvostamat tavoitteet toimintatarmon avulla muuntuvat sekä toiveikkaaksi suunnitteluksi, harkinnaksi ja riskien arvioinniksi, erilaisten tunteiden ja emootioiden hyväksymiseksi että minäpystyvyyden avulla tilanteisiin mukautumiseksi. Näiden seurauksena voi syntyä rohkeaa toimintaa.

Rohkeutta voidaan oppia ja opetella, sillä se on taito eikä mikään luontainen lahjakkuuden alalaji (Detert 2018; Detert 2021). Tässä kokeilussa ja tulevassa väitöskirjassani tutkin, voidaanko rohkeutta kehittää ja rohkeusprosessia tukea ryhmäcoachingin ja rohkeusinterventioiden avulla. Sekä ryhmä- että yksilöcoachingin tavoitteena on yksilön potentiaalin vapauttaminen, voimavarojen lisääntyminen ja oman suorituksen maksimointi (Whitmore 2009, 9-10). Sen käytöstä oppimismenetelmänä sekä rohkeutta, luovuutta ja yrittäjyyttä tukevana toimintamallina on kuitenkin vielä vain vähän tutkimustietoa. Kaiken kaikkiaan ryhmäcoachingin tutkiminen on vielä lapsen kengissä: vain pieni osa tutkimusta keskittyy yksilöön ja henkilökohtaiseen oppimiseen ryhmäcoachingprosessin aikana (Peters & Carr 2019; Robinson & Yanagi 2019).

Positiivisen psykologian interventiot ovat aktiviteetteja, joiden tavoitteena on lisätä yksilön tai ryhmän positiivisia tunteita, hyvinvointia ja kukoistusta (Smirnova & Parks 2018, 277). Ydinvahvuuksiin kuten rohkeuteen liittyvistä interventioista on Shutten ja Malouffin (2018) meta-analyysissä todettu seuraavan

suotuisa vaikutuksia. Varsinaisista rohkeusinterventioista löytyy kuitenkin valitettavan vähän tutkimustietoa verrattuna esimerkiksi ydinvahvuuksiin kokonaisuutena, itsemyötätuntoon tai resilienssiin liittyvistä interventioista. Trom ja Burke (2021) ovat kuitenkin nostaneet tutkimuksessaan esiin coachingin mahdolliset kerrannaisvaikutukset positiivisen psykologian interventioiden kanssa.

Metodologia

Järjestin Ideasta innovaatioon -verkkokurssin yhteydessä opiskelijoille 3x3 tunnin mittaisen ryhmäcoachingin prosessin Teamsillä, joka on myös osa rohkeuden mittaamista ja kehittämistä käsittelevää väitöskirjatyötäni. Informoin opiskelijoita tutkimuksesta, ja he antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Koska väitöskirjaan liittyvässä rohkeusprosessin osa-alueita mittaavassa Webropol-kyselyssä tiedusteltiin sähköpostiosoitetta, olin myös laatinut tietosuojaselosteen. Pyysin ja sain Xamkilta myös tutkimusluvan.

Ryhmäcoachingin prosessin teemana oli rohkeus, ja sen aikana toteutin myös kolme positiivisen psykologian rohkeusinterventiota (rohkeushengitys, rohkeuspiirustus ja rohkeuskirje). Verkko-opintojaksolle osallistui 23 opiskelijaa ja he saivat itse ilmoittautua 3-4 hengen tiimeihin, ja sopia yhteisistä työskentelyajoista. Avasin omasta kalenteristani huhti-toukokuulle 2023 reilusti aikoja, joista opiskelijatiimit itse valitsivat heille sopivimmat ryhmäcoachingaikansa. Kuva 1 avaa opintojakson etenemistä ja ryhmäcoachingin prosessin nivoutumista osaksi opintojaksoa:



Kuva 1: Ideasta innovaatioon -verkko-opintojakson eteneminen keväällä 2023

Koska coaching on erittäin tavoitteellinen, konkreettiseen toimintaan tähtäävä toimintamuoto, sopii se erinomaisesti rohkeuden kehittämiseen. Ryhmäcoachingin aluksi tutkailimme yhdessä ryhmäcoachingin periaatteita, oikeanlaisten kysymysten esittämistä ja sovittiin pelisäännöistä. Pyysin myös opiskelijoita

pohtimaan omaa rohkeuttaan ja etsimään itselleen sopiva rohkeuteen liittyvä tavoite, jonka parissa he pyrkisivät kehittämään itseään ja toimintaansa. Kullakin kerralla kaksi opiskelijaa oli keskushenkilöinä, joita valmensin yhdessä ryhmän kanssa rohkeuteen liittyviä kysymyksiä esittämällä. Toimin kokeilussa opettajan ja coachin kaksoisroolissa. Olen suorittanut sekä Certified Business Coach®, Group & Team Coach® että Positive Psychology Practitioner™ koulutukset. Lopuksi ryhmässä vielä keskusteltiin esiin nousseista asioista sekä purettiin yhdessä ajatuksia ja tuntemuksia. Coachingprosessin rinnalla kulki varsinainen opintojakson oppimisprosessi tehtävineen.

Opintojakson päätteeksi jokainen tiimin jäsen arvioi ja reflektoi vapaamuotoisesti osana tiimin oppimisportfoliota oman ja tiimin yhteistä osaamisen kehittymistä opintojakson aikana. Reflektointia tehtiin sekä yksilöinä että yhdessä. Ohjeistin opiskelijoita tässä yhteydessä tutkailemaan opintojakson tavoitteita ja sekä opintojakson alussa tiimin itsenäisesti määrittelemiä arviointikriteereitä. Oppimisportfolion ohjeistuksessa ei mainittu rohkeutta eikä sitä pyydetty erikseen pohtimaan tässä yhteydessä.

Tulokset

Tässä artikkelissa esitellyt tulokset on poimittu opiskelijoiden oppimisportfolioiden reflektointiosuuksista, joissa tiimiläiset yhdessä ja erikseen arvioivat omaa ja tiimin oppimista opintojakson päätteeksi. Tiimien ja opiskelijoiden itsearviointien mukaan opintojakso ja ryhmäcoaching tukivat opiskelijoiden ryhmäytymistä, rakensivat luottamuksellista ja avointa ilmapiiriä, sekä antoivat heille näkökulmia rohkeuteen. Ne myös antoivat mahdollisuuden kehittää kunkin henkilökohtaista rohkeutta. Valtaosa koki opintojakson ja ryhmäcoachingin toimivana ja inspiroivana työskentely- ja oppimistapana.

Seuraavassa muutamia esimerkkilainauksia oppimisportfolioihin sisältyneistä tiimin oppimisen itsearvioinneista, joissa nostettiin erityisesti esiin ryhmäytymisen helppous:

”Ryhmytyminen sujui mutkattomasti Teams-yhteyden avulla. Ensimmäisessä tapaamisessa esittelimme itsemme ja teimme ryhmäytymistehtävän yhdessä. Mielestämme ryhmäydyimme helposti ja tiimin jäsenten oli helppoa ja luontevaa pitää yhteyttä toisiinsa. Tiimin yhteen hitsautumista edesauttoi omalta osaltaan myös ryhmäcoaching.”

”Omalla osaltani opintojakson merkittävin anti oli tapaamiset ryhmäläisten kanssa sekä hyvä ryhmähenki. Tavoitteenani oli kurssin alussa oppia stressaamaan vähemmän aikatauluttamisesta, joka osaltaan toteutui Ideasta Innovaatioon -kurssilla, sillä Teams-tapaamisten sopiminen ei aiheuttanut hankaluuksia.”

Alkuun oli ollut huolia ja stressiä, mutta ne hälvenivät melko nopeasti. Hyvä ryhmähenki ja avoin, kunnioittava vuorovaikutus vaikuttivat olleen kaikkien tiimien toiminnan kulmakiviä.

”Kurssin alettua pää tuntui lyövän aivan tyhjää, kun ei tiennyt mitä tuleman pitää. Ennen kurssia olin lomautettuna töistäni, joten sain päiväni kulumaan nauttimalla pilkkimisestä. Pilkillä ollessa koin yhden varteenotettavista ongelmistakin. Oli ihanaa, miten ryhmän naiset ottivat vastaan ongelman ja aloimme pian

työstämään yhdessä juuri sitä. Ryhmätyö sanana jännitti alkuun, kun ajattelin, miten voimme saada aikamme sovittua hyvin yhteen, mutta se olikin turha huoli. Mielestäni olemme onnistuneet tavoitteissamme ja omalta osaltani voin sanoa vieneeni projektia tiimityöskentelijän lailla eteenpäin. Olemme ryhmänä onnistuneet tekemään vaaditut tehtävät ajallaan ja hyvin perusteellista taustatyötä tehden.”

”Idea oli aluksi haastavaa keksiä, mutta löysimme kuitenkin sellaisen idean, joista kaikilla olisi jotakin omakohtaista kokemusta. Luulen myös, että jokainen meistä löysi kurssin edetessä itsestään hitusen enemmän rohkeutta omien mielipiteidensä esilletuomiseen ja ideoiden eteenpäin viemiseen. Itselleni ainakin tämä kurssi on antanut paljon, en ole tiennyt, että ryhmätöiden tekeminen voi olla näin mutkatonta, vaikka välimatkaa on ryhmäläisten välillä paljon. Kurssi on antanut myös paljon tietoa ideoiden eteenpäin viemiseen ja ajatuksen siitä, että asioihin on todella mahdollista vaikuttaa itse. Ei tarvita muuta kuin tahtoa ja intoa asioiden hoitamiseen.”

”Alussa ryhmän muodostuttua aloimme varovasti tutustua toisiimme ja ensimmäisen tehtävän yhteydessä opimme hieman paremmin tuntemaan toisiamme (minkälainen ryhmätyöskentelijä kukakin on). Alkuun oli hieman jännittynyt ilmapiiri, mutta nopeasti löysimme yhteisen sävelen ja niin kuin tavoitteissamme oli, jokaisella oli turvallinen olla ja uskalsi sanoa oman mielipiteensä. Myös ne, jotka alkuun vähän varoivat enemmän sanomasta mielipiteitään, alkoivat kertomaan avoimemmin ajatuksiaan ja ideoitaan, mutta ehkä ryhmänä olisimme voineet vieläkin enemmän heittäytyä ja hullutella, vaikka koko ajan kehityimme siinä. Ryhmämme ilmapiiri oli kunnioittava ja saimme olla sellaisia kuin olemme.”

Useamman tiimin sisäisenä kokemuksena nousi esiin erityinen hyväksynnän ja turvallisuuden kokemus tiimissä. Se, että saa olla sellainen kuin on, ja että saa toisilta rohkeutta, inspiraatiota, tukea ja kannustusta, on nimenomaan ryhmäcoachingin pelisääntöihin kuuluva periaate, jota noudatettiin jokaisella valmennuskerralla. Myös toisten kuuntelemisen tärkeyttä painotettiin ryhmäcoachingin toimintamallina.

”Itse tykkäsin, kun sai käyttää luovuutta ja sanoa kaikki ideat mitä mieleen juolahti ja vaikkei kaikkia otettu käyttöön, saattoi ne poikia uusia parempia ideoita. Alkuun hieman varovaisemmin ja matkan varrella aina vaan avoimemmin. Yritin ainakin olla tsemppaava ja muistuttelin myös välillä aikatauluista ja deadlineista. Itsellä heikkoutena tekstin kiteyttäminen ja osa ryhmäläisistä taas osasi sen taidon paremmin niin siinäkin sain itse hyvää oppia sekä monia tietoteknisiä asioita myös opin lisää - kiitos ryhmäläisten. Alkuun olin hieman skeptinen ryhmätyöskentelyä kohtaan, mutta huomasin kuitenkin saavani inspiraatiota ja rohkeutta muista.”

”Säännöllisten tapaamisten aikana on tutustuttu tiimin jäseniin ja on kunnioitettu jäsenien mielipiteitä. Tiimin kesken on vallinnut hyvä kommunikaatio ja yhteishenki, jolloin olemme voineet työskennellä tehokkaasti yhdessä. On ollut myös hienoa, että on voinut olla itsensä tiimissä. Työskentely on joskus voinut olla ajallisesti haastavaa, mutta kun kaikki ovat olleet avoimia ja rehellisiä, yhteistyö on sujunut hyvin. Kehittämistyö ja innovaatioprosessit ovat laajoja aiheita, mutta opimme mielestäni hyvin tutkimaan ja hahmottamaan erilaisten innovaatioprosessien eri vaiheita.”

Eri tiimien ja tiimiläisten kommenteista nousivat esiin kuvassa 2 mainitut teemat, jotka eräs tiimi kiteytti otsikkotasoisina seuraavasti:



Kuva 2: Ideasta innovaatioon -opintojakson itsearviointien kiteytykset

Rikastin tiimin kiteytystä kirjaamalla kuvaan toisten tiimien itsearvioinneista alakohtia. Lisäksi ”yrittäjyystaidot”-kohtaan poimin tiimien itsearvioinneista erityisesti niitä näkökulmia, jotka kytkeytyvät sellaisiin yrittäjyyden osaamisiin, jotka eivät varsinaisesti kuuluneet muualle.

Opettajana ja coachina koin useita ilon hetkiä kohdatessani opiskelijoita ajan kanssa ryhmäcoachingin parissa. Heidän valitsemansa rohkeuteen liittyvät tavoitteet liittyivät omien mielipiteiden ilmaisemiseen työpaikan Team-kokouksessa, lentämiseen ja ulkomailla matkustamiseen, autolla ajamiseen, omien rajojen asettamiseen ja ei:n sanomiseen. Ei ollut liian pientä tavoitetta eikä liian suurta pelkoa. Jokainen sai valita tavoitteensa itse, tulla kuulluksi ja kuunnella toisia. Ei ollut kiirettä, vaan annoimme toisillemme aikaa ja huomiota. Pienet askeleet ja onnistumiset ilahduttivat sekä minua coachina että tiimiläisiä. Uskon ryhmäcoachingprosessin myös lähentäneen minua opiskelijoiden kanssa. Ryhmäcoachingin vahvuus piileekin kohtaamisissa, jakamisessa sekä toisilta ja toisten tarinoista oppimisessa. Vaikka opintojakso ja ryhmäcoaching järjestettiin kokonaan verkossa, tuntui että se pikemminkin lisäsi luottamusta ja toisten coachaamiseen paneutumista. Opiskelijoiden itsearvioinneista kävi ilmi, että tietynlainen tekemisen helppous yllätti. Ryhmädynamiikka kehittyi erittäin suotuisasti, ja vaikutti siltä, että nimenomaan ryhmäcoachingtilanteet lisäsivät syvällistä jakamista ja luottamuksen syntymistä. Yksi tiimeistä oli coachin näkökulmasta ja vuorovaikutuksellisesti haastavampi kuin muut, mutta tiimin sisäinen dynamiikka toimi kuitenkin hyvin. Myös tiimien ideat ja tuotokset olivat melko tasokkaita.

Joskus ryhmäcoaching nähdään mahdollisuutena coachin kassavirran tehostamisessa, koska aikaa kuluu vähemmän kuin yksilöcoachingissa (Leshinsky 2022). Koin itse kuitenkin haasteena ryhmäcoachingin käyttöön uppoavan ajan. Toisaalta hyvin luodut perustukset tiimin toiminnalle vaikuttavat siivittävät ideointiprosessia kenties jopa rohkeampiin ajatuksiin ja ideoihin sekä parempiin tuloksiin nimenomaan ryhmänä. Rohkeusinterventiot pelkästään käytettyinä puolestaan ovat ajallisesti nopeita. Interventioiden vaikutuksien mittaaminen on haastavaa, mutta niiden hyötyä ja vaikutusta pyrin selvittämään tulevissa artikkeleissani tarkemmin.

Yhteenvetona opiskelijatiimien arvioinneista voi esittää, että yrittäjyysosaamista ja rohkeutta voi kehittää opintojaksolla ryhmäcoachingin ja rohkeusinterventioiden avulla. Bacigalupon ym. (2016) mukaan yrittäjyysosaaminen tarkoittaa ihmisen eri osa-alueita kattavaa kokonaisuutta, johon sisältyy muun muassa kokemuksista oppiminen, toisten kanssa työskentely, ideoiden arvostaminen, luovuus sekä taloudellinen lukutaito. Jos opintojakson puitteissa on pystytty tavoittamaan neljä taitoa viidestä, voinee tulosta pitää onnistuneena. Rajoitteena tässä kokeilussa voi pitää sitä, että nämä tulokset ja aineiston analyysi perustuvat suhteellisen rajoittuneeseen määrään tiimien itsearviointeja. Lisäksi analyysi on vain artikkelin kirjoittajan tekemä, joka lisäksi toimi sekä opettajan että coachin roolissa. Tulevassa väitöskirjassani kokeilun tuloksia esitellään huomattavasti syvällisemmin sekä kvantitatiiviseen että kvalitatiiviseen aineistoon perustuen.

Johtopäätökset ja pohdinta

Taannoin Turun kauppakorkeakoulun ym. (2004, 36-49) julkaisussa nostettiin laajasti esiin yrittäjyyden esteitä, kynnyksiä, vaikeuksia ja ongelmia, joista monet loppupelissä nivoutuvat jollain tavalla pelkoihin ja ajattelun vinoumiin. Usein yrittäjyyden henkilökohtaisten esteiden purkaminen onkin yksilön asenteiden ja ajattelun muuttumiseen liittyvä prosessi. Kuvatun kokeilun tulosten perusteella rohkeuden kehittämiseen tähtäävän ryhmäcoachingin avulla voidaan osallistaa opiskelijoita turvallisessa ympäristössä, kannustaa heitä ajattelemaan ääneen sekä lisätä heidän voimavarojaan ja rohkeutta. Lisäksi ryhmäcoachingin vaikutukset näyttävät tulevan esiin erityisesti ryhmädynamiikan kehitysprosessin tehostumisena. Ryhmäcoachingia voitaisiin hyödyntää huomattavasti enemmän yrittäjyyskasvatuksen parissa varsinkin alkuvaiheen yrittäjyysvalmennuksissa ja -koulutuksissa. Tarvitaan kuitenkin lisää tutkimustietoa rohkeuden kehittämisestä yleensä sekä erityisesti sen merkityksestä ja vaikutuksesta yrittäjyysaikeiden vauhdittajana. Tämän kokeilun ja artikkelin avulla olen pohtinut ryhmäcoachingin ja rohkeusinterventioiden potentiaalista hyötyä yrittäjyystaitojen kehittämisen näkökulmasta. Tuleva väitöskirjani artikkelit pyrkivät kuvaamaan ryhmäcoachingin vaikutusta henkilökohtaisen rohkeuden kehittämisessä sekä mittaamaan ryhmäcoachingin ja rohkeusinterventioiden vaikutuksia heti ryhmäcoachingin päätyttyä ja puolen vuoden seurantajakson jälkeen.

Yrittäjyystapahtumissa ja tiimikoulutuksissa käytetään paljon erilaisia tutustumisleikkejä tiimin luottamuksen lisäämiseksi. Niiden heikkoutena voi olla pinnallisuus. Kokeilu osoitti, että rohkeuden

kehittämiseen keskittyvän coachingin parissa opiskelijat voivat rehellisesti ja syvällisemmin kohdata myös heikkouksiaan ja pelkojaan, minkä kautta he voivat rohkaistua uskaltamaan enemmän, löytämään itsestään uusia ulottuvuuksia tai kenties jopa täyden potentiaalinsa. Nämä tilanteet lisäävät opiskelijoiden ja coachin empatiataitoja, joiden pohjana ovat kysymisen ja kuuntelemisen taidot. Niitä yrittäjäkin tarvitsee kipeästi. Toisten kannustamista ja rohkaisemista ei myöskään voi koskaan olla liikaa: palautteen antamisen ja saamisen tärkeys on varsinkin aloittavalle yrittäjälle hyvin tärkeää.

Kokeilusta nousee esiin myös jatkotutkimuksellisia ideoita. Koska esimerkiksi Ebert ym. (2019) havaitsivat, että alueellisella rohkeudella saattaa olla yhteyttä yritteliääseen toimintaan, tulevaisuudessa voisi olla tärkeää tutkia alueellista rohkeutta. Miltä rohkeus näyttäisi Suomessa alueellisesti katsottuna? Asumatko Pohjanmaalla rohkeimmat ihmiset ja yrittäjät? Mikä on Varsinais-Suomen sijoitus? Entä Kymenlaakson? Tai miten rohkeus tai sen puute korreloi yrittäjyysasenteiden kanssa?

Edmondsonin (2018) teoksessa "The fearless organization" painotetaan psykologisesti turvallisen ilmapiirin luomisen tärkeyttä työpaikoilla ja yrityksissä, sillä siten mahdollistetaan oppimista, innovointia sekä kasvua. Vaikka Edmondson puhuu pelottomasta organisaatiosta, niin Mandelan kuuluisa lausahdus lienee lähempänä toivottua tilaa: "Opin, että rohkeus ei ole pelon pitämistä poissa vaan sen voittamista. Tunsin pelkoa useammin kuin pystyn muistamaan, mutta kätkin sen rohkeuden maskin taakse. Urhea ei ole mies, joka ei pelkää, vaan mies, joka voittaa pelon." (Mandela & Älli 2014). Kokeiluun osallistuneilla opiskelijoilla oli mahdollisuus virtuaalisessa ryhmäcoachingympäristössä sanoittaa pelkojaan (niitä pieniäkin), mikä vaikutti lisäävän tiimin sisällä koettua turvallisuutta, läheisyyttä, inhimillisyyttä, luottamusta ja rohkeutta. Tavoitteellinen työskentely sekä omaan ja toisten rohkeuteen tai sen puutteeseen tutustuminen voi lisätä minäpystyvyyttä ja tahtoa kehittää omaa rohkeuttaan. Toisten esimerkit ja tarinat voivat voimaannuttaa. Toinen toisemme rohkaisemisessa on voimaa. Rohkeaksi yrittäjäksi kasvaminen voi alkaa pienin askelin omaan itseen, omiin pelkoihin ja huoliin tutustumalla sekä niitä yhdessä jakamalla. Pelot ovat silta rohkeuteen. Pelkojen kohtaamisesta alkaa rohkeuden tie.

Lähteet

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. V. d. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Saatavissa: <https://core.ac.uk/download/pdf/38632642.pdf> [viitattu 16.8.2023]
- Bockorny, K. & Youssef-Morgan, C. M. (2019). Entrepreneurs' Courage, Psychological Capital, and Life Satisfaction. *Frontiers in psychology*, 10, p. 789. doi:10.3389/fpsyg.2019.00789
- Boswell, J. (1992). *The Life of Samuel Johnson*. London: Everyman's Library.
- Detert, J.R. (2018). 'Cultivating Everyday Courage: The right way to speak truth to power', *Harvard Business Review*, November-December issue [online]. Saatavissa: <https://hbr.org/2018/11/cultivating-everyday-courage> [viitattu 30.8.2021].
- Detert, J. (2021). *Choosing Courage: The Everyday Guide to Being Brave at Work*. Harvard Business Review Press.
- Ebert, T., Götz, F. M., Obschonka, M., Zmigrod, L. & Rentfrow, P. J. (2019). Regional variation in courage and entrepreneurship: The contrasting role of courage for the emergence and survival of start-ups in the United States. *Journal of personality*, 87(5), 1039-1055. doi:10.1111/jopy.12454
- Edmondson, A. C. (2018). *The Fearless Organization*. Wiley.
- Gibb, A. (2002). Creating conducive environments for learning and entrepreneurship: living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education*, 16(3), 135–148.
- Kylliäinen, A. (2021). Hyvän tekijät – Hyveet ja arvot yksilön ja yhteisön elämässä. Unigrafia, Helsinki. Väitöskirja. PDF-dokumentti. Saatavissa: [HYVÄN TEKIJÄT: HYVEET JA ARVOT YKSILÖN JA YHTEISÖN ELÄMÄSSÄ \(helsinki.fi\)](https://www.unigrafia.fi/julkaisut/2021/09/hyv%C3%A4n_tekij%C3%A4t_hyveet_ja_arvot_yksil%C3%B6n_ja_yhteis%C3%B6n_el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4_helsinki) [viitattu 15.8.2023]
- Leshinsky, M. (2022). How to Deliver Effective Group Coaching Programs. WWW-dokumentti. Saatavissa: [\(3\) How to Deliver Effective Group Coaching Programs | LinkedIn](https://www.linkedin.com/pulse/how-deliver-effective-group-coaching-programs-leah-leshinsky/) [viitattu 31.8.2023]
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Wood, A. M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being,

and implications for coaching psychologists. *International coaching psychology review*, 5(1), 6-15. <https://doi.org/10.53841/bpsicpr.2010.5.1.6>

Littman-Ovadia, H., Lavy, S., & Boiman-Meshita, M. (2017). When Theory and Research Collide: Examining Correlates of Signature Strengths Use at Work. *Journal of happiness studies*, 18(2), 527-548. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9739-8>

Mandela, N., & Älli, H. (2014). *Pitkä tie vapauteen: Omaelämäkerta* ([Uusi p.]). WSOY.

Mennala, H. (2017). Yrittäjyystaidot ovat kovaa valuuttaa tulevaisuuden työelämässä. *eSignals*. Saatavissa: <https://esignals.fi/kategoria/yrittajyys/yrittajyystaidot-ovat-kovaa-valuuttaa-tulevaisuuden-tyoelamassa/#fd9a04e9> [viitattu 15.8.2023]

Peters, J. & Carr, C. (2019). 'What does 'good' look like? An overview of the research on the effectiveness of team coaching' in Clutterbuck, D., Gannon, J., Hayes, S., Iordanou, I., Lowe, K. & MacKie, D. (eds.) *The Practitioner's Handbook of Team Coaching*. New York: Routledge, 89-120.

Peterson, C., Seligman, M. E. P., & Martin E. P. Seligman. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press, Incorporated.

Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2011). Strengths Use as a Predictor of Well-Being and Health-Related Quality of Life. *Journal of happiness studies*, 12(1), 153-169. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9181-2>

Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2013). What good are character strengths beyond subjective well-being? The contribution of the good character on self-reported health-oriented behavior, physical fitness, and the subjective health status. *The Journal of Positive Psychology*, 8, 222-232. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777767>

Pury, C. L. S. & Lopez, S. J. (2009). 'Courage' in Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (eds.) *Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, Inc., 375-382.

Pury, C. L. S., Lopez, S. J. & Key-Roberts, M. (2010). 'The Future of Courage Research' in Pury, C. L. S. & Lopez, S. J. (eds.) *The Psychology of Courage: Modern Research on an Ancient Virtue*. Washington: American Psychological Association, 229-235.

- Pury, C. L. S. & Saylor, S. (2018). 'Courage, Courageous Acts, and Positive Psychology' in Dunn, D. S. (ed.) *Positive Psychology: Established and Emerging Issues*. New York: Routledge, 153-168.
- Rate, C. R. (2010). 'Defining the Features of Courage: A Search for Meaning' in Pury, C. L. S. & Lopez, S. J. (eds.) *The Psychology of Courage: Modern Research on an Ancient Virtue*. Washington: American Psychological Association, 47-66.
- Robinson, T. & Yanagi, D. (2019). 'Coaching for consciousness. Team coaching to support system, relational, and internal awareness' in Clutterbuck, D., Gannon, J., Hayes, S., Iordanou, I., Lowe, K. & MacKie, D. (eds.) *The Practitioner's Handbook of Team Coaching*. New York: Routledge, 163-179.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The Impact of Signature Character Strengths Interventions: A Meta-analysis. *Journal of happiness studies*, 20(4), 1179-1196.
<https://doi.org/10.1007/s10902-018-9990-2>
- Smirnova, M., & Parks, A. C. (2018). 'Positive psychology interventions: Clinical applications'. In D. S. Dunn (eds.), *Positive psychology: Established and emerging issues*. Routledge/Taylor & Francis Group, 276-297.
- Trom, P. & Burke, J. (2021). 'Positive psychology intervention (PPI) coaching: an experimental application of coaching to improve the effectiveness of a gratitude intervention'. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. 18.6.2021.
<https://doi.org/10.1080/17521882.2021.1936585>
- Turun kauppakorkeakoulu, Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun seudun kehittämiskeskus TAD centre, & Nurmi, T. (2004). *Yrittäjyyden edistäminen: Yrittäjyyden uusi kuva 2020 : loppuraportti*. Turun kauppakorkeakoulu, tulevaisuuden tutkimuskeskus: [Turun seudun kehittämiskeskus TAD centre].
- Whiting, K. (2020). These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> [viitattu 15.8.2023]
- Whitmore, J. (2010). Coaching for Performance - Growing Human Potential and Purpose (4th Edition). *NHRD Network Journal*, 3(2), 83-84. <https://doi.org/10.1177/0974173920100216>

Xamk *ship Akatemia. s.a. WWW-dokumentti. Saatavissa: [*ship Akatemia - Xamk](#) [viitattu 16.8.2023]

Xamk strategia. s.a. WWW-dokumentti. Saatavissa: [Strategia - Xamk](#) [viitattu 15.8.2023]

Jatkajakoulu kasvuprosessina perheyrittäjien jatkajaksi

Elina Varamäki, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Anmari Viljamaa, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Sanna Joensuu-Salo, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Seinäjoen ammattikorkeakoulussa on tammikuusta 2022 alkaen toteutettu jatkajakoulu -konseptia. Jatkajakoulu on tarkoitettu SeAMKissa opiskeleville perheyrittäjien lapsille ja erityisesti sellaisille, joilla on kiinnostusta joku päivä jatkaa oman perheen yritystä. Tarkoitus on, että jatkajakoulun käyneet opiskelijat osaavat entistä ammattimaisemmin valmistautua tulevaan sukupolvenvaihdokseen ja suunnitella sitä hyvissä ajoin yhdessä vanhempiensa ja sisarustensa kanssa ja että heistä tulisi mahdollisimman päteviä ja osaavia perheyrittäjien omistajia ja johtajia. Lisäksi tavoitteena on, että jatkajakoulun myötä keskustelukulttuuri muuttuisi avoimemmaksi perheyrittäjien keskuudessa, sillä puhumattomuuden kulttuuri on suurin ongelma monessa perheyrittäjien keskuudessa. Opiskelijat saavat jatkajakoulussa tärkeää vertaistukea omista opiskelukavereistaan, jotka ovat samanlaisessa tilanteessa omissa perheyrittäjien keskuudessa. Ennen kaikkea jatkajakoulu tarjoaa nuorille kasvuprosessin puntaroida omaa halua jatkaa perheen yritystä

Avainsanat: ammattikorkeakoulu, perheyrittäjä, sukupolvenvaihdos, yrittäjyyden kasvatus

Taustaa

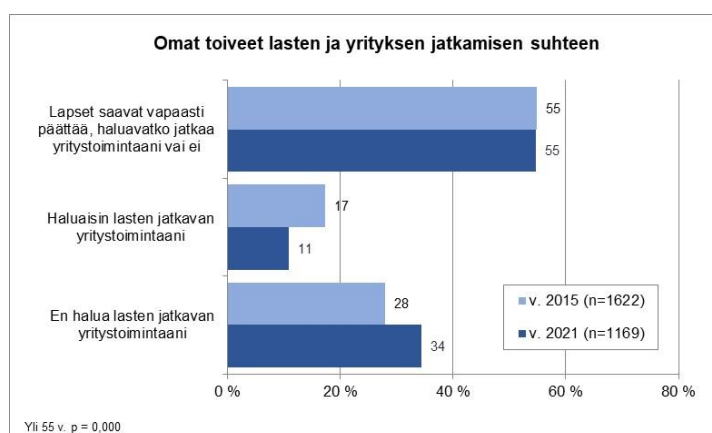
Suomen ja koko Euroopan väestö on nopeasti ikääntymässä: 65-vuotta täyttäneiden osuus väestöstä kasvaa vuosi vuodelta (Suomen virallinen tilasto 2021). Tähän liittyy huoli ikääntyvien yrittäjien yritystoiminnan jatkuvuudesta, koska myös yrittäjät ikääntyvät. Suomessa on noin 74 000 yrittäjää, jotka ovat iältään 55-74 -vuotiaita. Monissa eri tutkimuksissa ja selvityksissä jatkajien ja ostajien puute on todettu suurimmaksi haasteeksi Suomessa (mm. Varamäki ym. 2018, Varamäki ym. 2021). Yrittäjällä on neljä vaihtoehtoista tapaa luopua yritystoiminnasta eli tehdä ns. exit. Yli 55-vuotiaista yrittäjistä 44 % arvioi myyvänsä yrityksen ulkopuoliselle seuraavan kymmenen vuoden aikana, 20 % tähtää sukupolvenvaihdokseen, 25 % uskoo yritystoiminnan päättyvän kokonaan ja 9 % arvioi jatkajan löytyvän nykyisten omistajien joukosta. Sukupolvenvaihdosta ennakoivien osuus on laskenut neljä prosenttiyksikköä vuodesta 2018, sillä silloin vastaava luku oli vielä 24 % (ks. kuvio 1). Muutos on huomattava. Suhteutettuna koko Suomen yrityskantaan viimeisimmän omistajanvaihdosbarometrin tulos ennakoii, että 11 000 yritystä halutaan siirtää perheen sisältä löytyvälle jatkajalle. Sukupolvenvaihdos jatkuvuusnäkökulmana on yhteydessä siihen, paljonko yrityksessä panostetaan uuden kehittämiseen, yritykseen kokoon (suuremmilla yrityksillä paremmat näkymät) sekä siihen, katsooko yrittäjä itse yrityksensä olevan perheyrittäjä. Lisäksi merkitystä on sillä, onko yrittäjä itse aikoinaan jatkanut yritystä sukupolvenvaihdoksen kautta. Ylipäänsä se tapa, jolla yrittäjä itse on ryhtynyt aikanaan yrittäjäksi,

vaikuttaa myös yrityksestä luopumisen tapaan eli exit-strategiaan (Viljamaa, Joensuu-Salo & Varamäki, 2022).



Kuvio 1. Yritysten jatkuvuusnäkömät vuosien 2012, 2015, 2018 ja 2021 omistajanvaihdosbarometreissa (Varamäki ym. 2021).

Läheskään kaikki yrittäjävanhemmat eivät itse edes toivo lastensa jatkavan yritystoimintaa (Varamäki ym. 2021). Omistajanvaihdosbarometrissa yli puolet vastaajista edustaa ns. vapauskulttuuria eli antaa lastensa vapaasti päättää, haluavatko jatkaa yritystoimintaa vai eivät (Kuvio 2) ja tämä on luonnollisesti toivottavakin asia. Joka kolmas yrittäjävanhempi edustaa ns. vieroituskulttuuria eli he eivät haluaisi lastensa jatkavan yritystoimintaa. Vain noin joka kymmenes vastaajista ilmoittaa haluavansa, että omat lapset jatkaisivat yritystoimintaan. Tämä ryhmä edustaa ns. velvoitekulttuuria.



Kuvio 2. Omat toiveet lasten ja yrityksen jatkamisen suhteen (Varamäki ym. 2021).

Kaiken kaikkiaan jatkajapula on suurin haaste pk-yritysten tuleviin omistajanvaihdoksiin liittyen (Varamäki ym. 2021; 2018). Erityisen haastavaa jatkajan löytyminen on maaseutumaisemmassa ympäristössä. Jatkajia tarvitaan sekä perheiden sisältä että perheen ulkopuolisista ostajista, jotka voivat olla jo yrittäjänä toimivia tai yrittäjäksi aikovia. Helposti saatetaan ajatella, että yrittäjäperheet itse hoitavat omien lastensa suhteen herättelyn ja mentoroinnin sukupolvenvaihdokseen mutta perheen sisäiset sukupolvenvaihdokset tarvitsevat myös ulkopuolisten herättelytoimia ja erilaisia valmennusohjelmia (Varamäki ym. 2022). Tässä artikkelissa käsitellään korkeakoulun mahdollista roolia perheyritysten lasten herättelijänä ja valmentajana mahdolliseen tulevaan sukupolvenvaihdokseen ja perheyrityksen johtamiseen.

Korkeakoulut tunnustavat nykyään melko hyvin yrittäjyyden ja yrittäjyysopetuksen tärkeyden ja merkityksen. Useimmiten lausumaton oletus yrittäjyyskasvatuksessa kuitenkin on, että yrittäjäksi ryhtyminen edellyttää oman yrityksen perustamista. Vaihtoehtoja, olemassa olevan yrityksen ostamista tai sukupolvenvaihdoksen kautta tapahtuvaa yrityksen jatkamista harvemmin tuodaan esiin. vaikka esimerkiksi ostamalla yrittäjäksi ryhtyneet selviytyvät paremmin kuin yrityksen perustaneet (Xi et al., 2020; Van Teeffelen, 2012; Meijaard, 2007). Perheyrityksen jatkaminen on yhtä lailla aloitusmuoto yrittäjyyteen, vaikkakin laadullisesti hyvin erilainen kuin uuden yrityksen perustaminen tai olemassa olevan yrityksen ostaminen ilman yhteyttä perheeseen. Perheyrityksen johtaminen edellyttää mm. perhedynamiikan tunnistamista ja hallintaa sekä sitoutumista perheyrityksen sosioekonomisen vaurauden ylläpitämiseen ja kehittämiseen (Berrone et al., 2012; DeTienne & Chirico, 2013; Makó et al., 2018; Hahn et al. 2021).

Tutkimus osoittaa, että korkeakouluopiskelijat, joilla on perheyritystausta, ovat lapsuudesta asti kasvaneet ns. yrittäjämäisessä oppimisympäristössä. Yrittäjyysaikomusten tutkimuksessa on pitkään tunnustettu roolimallien vaikutus (Chlosta ym., 2012; Laspita ym., 2012; Joensuu-Salo ym., 2015), ja hiljattain Joensuu-Salo (2022) osoitti, että roolimallit vaikuttavat myös yrittäjyyskompetensseihin. Lisäksi perheyritystaustaisilla opiskelijoilla on todennäköisemmin yrityksen jatkamisaikomuksia, tosin miehillä vielä useammin kuin naisilla (Joensuu-Salo ym., 2021). Tätä taustaa vasten korkeakouluilla on erinomainen mahdollisuus ja myös tarve tarjota perheyritysten potentiaalisille jatkajille kohdistettua valmennusta.

Tämä paperin tavoitteena on esitellä yrittäjyyskasvatuksen käytännön pedagogisena casena SeAMK Jatkajakoulun toimintamallia. Jatkajakoulun kehittäminen mahdollistui sekä EAKR-rahoituksella että SeAMKin omalla rahoituksella mutta tällä hetkellä SeAMK Jatkajakoulu pyörii kuitenkin jo SeAMKin normaalina toimintana. Seinäjoen ammattikorkeakoululla on yli 20 vuoden historia pk-yritysten omistajanvaihdosten tutkimiseen ja kehittämiseen, omistajanvaihdokset ovat SeAMKin vahvuusala ja ammattikorkeakoulussa toimii tämän teeman parissa yli 10 asiantuntijan joukko. Näistä lähtökohdista on luonnollista, että jatkajakoulu on kehitetty tutkimustiedon jalkauttamisen jatkeeksi hyödyntämään korkeakoulun omia opiskelijoita.

Jatkajakoulun kohderyhmä

Seinäjoen ammattikorkeakoulussa on tammikuusta 2022 alkaen toteutettu SeAMK Jatkajakoulu -konseptia. Jatkajakoulu on tarkoitettu SeAMKissa opiskeleville perheyritysten lapsille ja erityisesti sellaisille, joilla on kiinnostusta joku päivä jatkaa oman perheen yritystä. Jatkajakoulua tarjotaan monialaisesti kaikkien tutkinto-ohjelmien ja koulutusalojen opiskelijoille. Tällä hetkellä jatkajakoulua tarjotaan myös avoimen ammattikorkeakoulun opintona, ja tämä mahdollistaa myös esim. Etelä-Pohjanmaan alueen muiden kuin SeAMKissa opiskelevien nuorten osallistumisen jatkajakouluun. Perhekäsitys on laajentunut yhteiskunnassa ja luonnollisesti se vaikuttaa myös tässä yhteydessä. Sukupolvenvaihdoshuojennuksen hyödyntämisen edellytykset on laissa määritelty siten, että jatkajana täytyy olla yrittäjän lapsi tai lapsen rintaperillinen, yrittäjän sisar, veli, sisarpuoli tai velipuoli. Nämä lähisukulaiset voivat olla ostajana joko yksin tai yhdessä puolisonsa kanssa. Verotuksen näkökulmasta poiketen jatkajakoulu -tyyppiseen konseptiin voivat osallistua myös esim. opiskelijat, jotka harkitsevat setänsä tai tätinsä yrityksen jatkamista. Heihin eivät päde sukupolvenvaihdoshuojennukset mutta pätevät kyllä monet muut perheyrittäjyyteen liittyvät asiat.

Seinäjoen ammattikorkeakoulussa on Jatkajakoulun kanssa samaan aikaan kehitetty myös Ostajakoulu (Viljamaa ym. 2022), joka on tarkoitettu yrityksen tai liiketoiminnan ostamisesta kiinnostuneelle, toisin sanoen opiskelijoille, jotka kiinnostuvat mahdollisuudesta ryhtyä yrittäjäksi ostamalla valmiin liiketoiminnan tai kasvattaa olemassa olevaa liiketoimintaa ostamalla lisää uutta. Sitä tarjotaan avoimen ammattikorkeakoulun kautta sekä livenä verkossa että CampusOnline -portaalissa non-stop-opintojaksona.

Jatkajakoulun tavoitteet

Jatkajakoulun alueellisena ja yhteiskunnallisena tavoitteena on edistää perheyritysten jatkuvuutta (1) luomalla perheyrittäjien lapsille edellytyksiä pohtia perheyritysten jatkamista varteenotettavana uravaihtoehtona, (2) tarjoamalla heille osaamista ja työkaluja myöhemmin mahdollisesti tapahtuvaan osaamisen, johtajuuden sekä omistuksen siirtoon ja (3) valmentamalla heitä perheyrityksissä olevan perheen, työn ja omistuksen muodostaman dynamiikan käsittelyyn ja hallitsemiseen sekä tarjoamalla työkaluja avoimen keskustelukulttuurin synnyttämiseksi perheyrityksiin

Perheyritysten jatkajakandidaatin ja opiskelijan näkökulmasta jatkajakoulun tavoitteena on tarjota:

- Kannustusta ja kasvuprosessia omaan urapohdintaan.
- Eväitä menestyvän perheyritysten johtamiseen.
- Osaamista sukupolvenvaihdoksen suunnitteluun ja toteuttamiseen.
- Työkaluja avoimeen keskusteluun perheen kesken yrityksen ja perheenjäsenten tulevaisuudesta.
- Vertaistukea, samanhenkistä seuraa sekä uusia näkökulmia oman perheyritysten toimintaan.
- Vierailevia asiantuntijoita ja jatkajatarinoita.
- Mahdollisuus luottamukselliseen keskusteluun asiantuntijoiden kanssa.

Jatkajakoulun sisältö

SeAMK Jatkajakoulu koostuu kuukausittaisista tapaamisista, oppimispäiväkirjan tekemisestä, sukupolvenvaihdossuunnitelman tekemisestä sekä keskusteluista asiantuntijoiden kanssa. Kuukausittaisissa tapaamisissa on kussakin tietty teema ja tapaamisen kesto on 2–2,5 tuntia. Parhaiten tapaamiset toimivat fyysisinä lähitapaamisina, mutta koronapandemian aikana tapaamisia järjestettiin myös Teamsissa tai hybriditoteutuksina. Hybriditoteutukset luonnollisesti helpottavat etäällä asuvien opiskelijoiden osallistumista mutta luonteeltaan jatkajakoulun tyyppiset tapaamiset antavat enemmän, kun osallistujat voivat kasvokkain olla vuorovaikutuksessa.

SeAMK Jatkajakoulussa tapaamiset ovat rakentuneet seuraavalla tavalla:

- (1) (faktaosio, joka voi koostua esimerkiksi aiemmasta tutkimustiedosta ja kirjallisuudesta tai asiantuntijan omakohtaisesta kokemuksesta,
- (2) käytännön case-tarina, jonka ensisijaisesti voisi esitellä oppilaitoksen oma alumni, jolla perheyritystausta ja
- (3) yhteinen keskustelu teemasta
- (4) itsenäisesti toteutettava oppimistehtävä

Korkeakoulun omia alumneja on hyödynnetty runsaasti jatkajakoulussa, sillä alumnit ovat erinomaisia esimerkkejä kertoessaan oman perheyrityksensä tarinaa ja millaisen prosessin ja polun seurauksena he päätyivät perheyritykseen, miten he toteuttivat sukupolvenvaihdon ja ennen kaikkea, että mitä oppeja heillä on jakaa omasta tarinastaan opiskelijoille.

Jatkajakoulun tapaamisten teemoja ovat olleet:

- 1) Mikä on Jatkajakoulu? Minustako yrittäjä ja jatkaja perheyritykseen? Mitkä ovat perheyrityksen erityispiirteitä ja mihin ne vaikuttavat?
- 2) Mitä on omistajuus? Millainen on hyvä omistaja?
- 3) Miten luoda avointa keskustelukulttuuria perheyritykseen?
- 4) Millainen on onnistunut sukupolvenvaihdos?
- 5) Miten ottaa osaaminen ja johtaminen haltuun perheyrityksessä?
- 6) Miten omistus on mahdollista siirtää huomioiden myös erilaiset verohuojennukset?
- 7) Mitä asiakirjoja ja sopimuksia sukupolvenvaihdoksessa tarvitaan?
- 8) Mitkä ovat maa- ja metsätiloilla toteutettavien sukupolvenvaihdosten erityispiirteet?
- 9) Miten tulla toimeen sisarusten kanssa?
- 10) Miten sukupolvenvaihdosta voi rahoittaa?
- 11) Miten rakentaa toimivaa hallitus- ja johtoryhmyöskentelyä?
- 12) Mitä erilaisia mielekkäitä rooleja luopuville yrittäjävanhemmille on tarjolla?
- 13) Millaista asiantuntijaverkostoa sukupolvenvaihdoksen suunnittelussa ja toteuttamisessa voi hyödyntää?

Seuraavassa muutama esimerkinomainen oppimistehtävä:

Oppimistehtävä 1. Odottamaton yrittäjän sairastuminen tai menehtyminen

- Mieti kolme asiaa, jotka tulisivat ensimmäiseksi sinun tehtäväksesi perhey yrityksessänne, mikäli yrittäjävanhempasi yllättäen sairastuisivat vakavasti tai jopa menehtyisivät?
- Millainen valmius sinulla tällä hetkellä olisi hoitaa nämä asiat?
- Miten voit parantaa omaa valmiuttasi / osaamistasi näihin asioihin?

Oppimistehtävä 2. Puhumisen kulttuuri perhey yrityksessä

- Millainen vuorovaikutuskulttuuri perheessänne, suvussanne on?
 - millä tavalla keskustellette, miten otatte asioita puheeksi ja mistä ylipäättään puhutte?
 - millä tavalla toimitte hankalissa, tunnepitoisissa tilanteissa? Miten riitelette ja sovitte?
 - millä tavalla edellä kuvaamasi tapa näkyy perhey yrityksen liiketoiminnassa: mitä hyötyä/haittaa siitä on?
- Millainen vuorovaikuttaja, yhteistyön tekijä ja viestijä olet itse?
 - mikä sinulle on perheen ja perhey yrityksen keskinäisessä vuorovaikutuksessa erityisen tärkeää?
 - mitkä ovat sen osalta omat vahvuutesi, miltä osin haluat kehittyä?
 - millaista keskinäistä toimintatapaa (vuorovaikutuskulttuuria) haluat ylläpitää ja vahvistaa? Mitä haluat kehittää tai uudistaa?

Oppimistehtävä 3. Omistajuus

- Edellyttääkö johtajuus mielestäsi perhey yrityksessämme myös omistajuutta, pitääkö omistajan toimia toimitusjohtajana vai voiko toimitusjohtaja olla myös perheen ulkopuolinen?
- Tulisiko jatkajien tai kaikkien perheenjäsenten, jotka työskentelevät yrityksessä, omistaa yritystä tasaosuuksin?
- Voiko osa perheenjäsenistä olla yrityksen omistajia, vaikka eivät työskentelekään yrityksessä?
- Mitä velvoitteita ja oikeuksia omistajuus perhey yrityksestä tuo sinulle?

Tärkeää on, että opiskelijat voivat itse ehdottaa teemoja. Osaan teemoista on myös kutsuttu opiskelijoiden yrittäjävanhempia mukaan. Jatkajakoulu voi tuottaa 3–5 opintopistettä riippuen opiskelijalta vaadittavista tuotoksista. Kolme opintopistettä on saanut osallistumalla workshoppeihin ja tekemällä niihin liittyvät oppimistehtävät. Viisi opintopistettä on edellyttänyt myös alustavan sukupolvenvaihdossuunnitelman tekemistä. Jatkajakoulua ei käydä opintopisteiden vuoksi, mutta toisaalta on luonnollista ja oikeutettua, että opiskelijat saavat prosessista myös opintopisteitä. Opiskelija voi osallistua jatkajakouluun, vaikka koko opintojensa ajan tai yhden lukuvuoden ja kaikkea tältä väliltä.

Jatkajakoulua markkinointi ja tarvittavat resurssit

Oleellinen osa jatkajakoulun markkinointia on tunnistaa oppilaitoksen perheyritystaustaiset opiskelijat. Seinäjoen ammattikorkeakoulu on toteuttanut tämän kehittämänsä Entre Intentio – työkalun avulla. Tätä opiskelijoiden yrittäjyysaikomusmittaristoa on kehitetty vuodesta 2008 lähtien ja siihen on lisätty erikseen perheyrittäjyyttä koskevia kysymyksiä. Samalla työkalulla selviävät myös opiskelijoiden muut yrittäjyysaikomukset, ja työkalua voidaan hyödyntää korkeita yrittäjyysaikomuksia omaavien opiskelijoiden tunnistamisessa ja erilaisten tukitoimenpiteiden tarjoamisessa heille opintojen aikana. Luonnollisesti perheyritystaustaiset opiskelijat ja heidän alustava kiinnostuksensa perheyritysten jatkamiseen voidaan selvittää muullakin kyselyllä.

Perheyritystaustaisten tunnistamiskysely on hyvä tehdä heti opintojen alkuvaiheessa. Kyselyn jälkeen alustavasti sukupolvenvaihdoksista kiinnostuneet on kutsuttu kahdenkeskiseen keskusteluun jatkajakoulun esittelemiseksi ja markkinoimiseksi. Muina markkinointitoimenpiteinä on käytetty jatkajakoulun esittelyä yrittäjyyden tai muilla yritystoiminnan opintojaksoilla. Myös erilaisia tempauksia korkeakoulun käytävillä on hyödynnetty. Jatkajakoulua toteutetaan kaikkien vuosikurssien opiskelijoille, koska opiskelija voi liittyä jatkajakouluun missä tahansa vaiheessa opintoja ja voi viipyä siellä haluamansa ajan.

SeAMK Jatkajakoulun toimintamallia on ollut rakentamassa ja pilotoimassa neljän asiantuntijan tiimi. Hyvä tiimi on mahdollistanut ideoiden pallottelun ja keskinäisen työnjaon. Pysyvänä toimintamallina jatkajakoulu edellyttää yhteensä noin 150–200 tunnin vuosiresurssia. Tämä voi jakaantua esimerkiksi kahden asiantuntijan kesken. Aikaa kuluu potentiaalisten opiskelijoiden etsimiseen ja markkinointiin, tapaamisten suunnitteluun, asiantuntijoiden ja yrittäjäalumnie kartoittamiseen ja sopimiseen, itse tapaamisiin, oppimistehtävien käsittelyyn sekä keskusteluihin opiskelijoiden kanssa.

Johtopäätökset

Yrittäjien ikääntyessä tarvitaan jatkajia sekä perheen sisältä että ulkopuolisista ostajista. On tärkeää, että myös osana korkeakoulun yrittäjyyskasvatusta tuodaan yrityksen perustamisen rinnalle nämä kaksi muuta yrittäjäksi ryhtymisen mahdollisuutta ja tarvetta esille. Perheyritysten lapsille korkeakoululla on hyvä mahdollisuus tarjota erityistä kasvu- ja valmennusprosessia heidän pohtiessaan omaa uraansa ja mahdollisuuksiaan sekä haluaa jatkaa perheen yritystä. Yksi yksittäinen jatkajakoulu ei isossa kuvassa ratkaise jatkajapulaa mutta konseptia levittämällä vaikuttavuus kasvaa. Suomi voisi profiloitua Euroopan ja maailman esimerkkinä levittämällä jatkajakoulu -konseptia eri korkeakouluissa ja myös sovellettuna ammatillisella toisella asteella.

Saadun palautteen perusteella SeAMK Jatkajakoulussa on parasta ollut vertaistuki muilta opiskelijoilta, jotka ovat samanlaisessa tilanteessa sekä alumniyrittäjien omat tarinat perheyritykseen siirtymisestä ja sen johtamisesta. Hienoa on ollut havaita opiskelijoiden avautuminen hyvinkin luottamuksellisista asioistaan omaa perheyritystään koskien. Opiskelijalle on helpottavaa huomata,

että samanlaisia haasteita ja kysymyksiä sekä toisaalta ilon aiheita on muidenkin perheissä ja yrityksissä. Puhumattomuuden kulttuuri on yksi suurimmista haasteista ylipäänsä suomalaisissa perheissä ja myös perheyrityksissä. Jatkajakoulun yhtenä tavoitteena onkin parantaa puhumisen kulttuuria perheyrityksissä sekä erilaisten tehtävien avulla että kutsumalla myös yrittäjävanhempia mukaan osaan tapaamisista. Toistaiseksi aika harva yrittäjävanhempi on rohjennut osallistua tapaamisiin. On myös tuotu esiin tarvetta suunnitella seuraavaksi luopujakoulun konseptia. Haastavinta jatkajakoulussa on toistaiseksi ollut, että koskaan ei tiedä, montako opiskelijaa tulee paikalla tapaamisiin, koska osallistuminen on tehty hyvin vapaaksi. Myös markkinointi edellyttää paljon erilaisia ponnisteluja.

Jatkajakoulun jälkeen opiskelijoita, jotka ovat jo pidemmällä sukupolvenvaihdosaikomuksen suhteen, voidaan ohjata oman alueensa matalan kynnyksen omistajanvaihdospalvelupisteen palveluihin, josta heitä edelleen voidaan ohjata erikoisasantuntijoiden pariin. Aikanaan jatkajakoulun käyneet alumnit ovat parhaita mahdollisia mentoreita tuleville jatkajakoulun opiskelijoille.

Lähteet

- Berrone, P., Cruz, C., & Gomez-Mejia, L. R. (2012). Socioemotional wealth in family firms: Theoretical dimensions, assessment approaches, and agenda for future research. *Family Business Review*, 25(3), 258-279.
- Carr, J. C., & Sequeira, J. M. (2007). Prior family business exposure as intergenerational influence and entrepreneurial intent: A Theory of Planned Behavior Approach. *Journal of Business Research*, 60(10), 1090-1098.
- Chlosta, S., Patzelt, H., Klein, S., & Dormann, C. (2012). Parental role models and the decision to become self-employed: The moderating effect of personality. *Small Business Economics*, 38, 121-138.
- DeTienne, D. R., & Chirico, F. (2013). Exit strategies in family firms: How socioemotional wealth drives the threshold of performance. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 37(6), 1297-1318.
- Hahn, D., Spitzley, D. I., Brumana, M., Ruzzene, A., Bechthold, L., Prügl, R., & Minola, T. (2021). Founding or Succeeding? Exploring how family embeddedness shapes the entrepreneurial intentions of the next generation. *Technological Forecasting and Social Change*, 173, 121-182.
- Joensuu-Salo, S. (2020). *Entrepreneurial intention, behavior and entrepreneurship education: A longitudinal approach*. Doctoral Dissertation, University of Vaasa, Vaasa, Acta Wasaensia 450. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-927-3>
- Joensuu-Salo, S., Varamäki, E., & Viljamaa, A. (2015). Beyond intentions – What makes a student start a firm?. *Education + Training*, 57(8/9), 853-873.
- Joensuu-Salo, S., Viljamaa, A., & Varamäki, E. (2021). Understanding business takeover intentions – The role of Theory of Planned Behavior and entrepreneurship competence. *Administrative Sciences*, 11(3), 61. <https://doi.org/10.3390/admsci11030061>
- Joensuu-Salo, S., Viljamaa, A., & Varamäki, E. (2022). *Perheyrittäjäyystaustan vaikutus yrittäjyysaikomuksiin ammattikorkeakouluopiskelijoilla*. Yrittäjyyskasvuspäivät 28.-29.9.2022 Ylivieska.
- Laspita, S., Breugst, N., Heblich, S., & Patzelt, H. (2012). Intergenerational transmission of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 27(4), 414-435
- Makó, C., Csizmadia, P., & Heidrich, B. (2018). Heart and soul: Transferring 'socio-emotional wealth'(SEW) in family business succession. *Journal of Entrepreneurship and Innovation in Emerging Economies*, 4(1), 53-67.

Meijaard, J. (2007). Overnemer vaak beter dan 'vers' starten, EIM, Zoetermeer.

Suomen virallinen tilasto 2021.

Van Teeffelen L. (2012). *Avenues to improve success in SME business transfers: Reflections on theories, research and policies*. Hogeschool Utrecht: Utrecht.

Varamäki, E., Joensuu-Salo, S., Viljamaa, A., Tall, J. & Katajavirta, M. (2022). *Perheyriitykset omistajanvaihdosbarometrissa*. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B: Raportteja ja selvityksiä 173. Seinäjoki. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022092059702>

Varamäki, E., Tall, J., Joensuu-Salo, S., Viljamaa, A., & Katajavirta, M. (2021). *Valtakunnallinen omistajanvaihdosbarometri 2021*. Ov-foorumi, Helsinki https://ov-foorumi.fi/wp-content/uploads/2021/10/ov_barometri2021.pdf ISBN 978-952-69123-4-9

Varamäki, E., Joensuu-Salo, S., Viljamaa, A., Tall, J., & Katajavirta, M. (2018). *Valtakunnallinen omistajanvaihdosbarometri 2018*. Ov-foorumi. https://www.yrittajat.fi/wp-content/uploads/2021/09/omistajanvaihdosbarometri_2018.pdf.

Viljamaa, A., Tall, J., Kettunen, S., & Hemminki, A. (2022). *Yrityksen ostaminen. Opas ostajakoulun toimintamallista*. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022110364485>

Viljamaa, A., Joensuu-Salo, S., & Varamäki, E. (2022). *Is your entry also your exit? SME owners' history and exit strategies*. Esitetty Research in Entrepreneurship and Small Business RENT XXXVI -konferenssissa, 17.-18.11.2022, Napoli.

Xi, G., Block, J., Lasch, F., Robert, F., & Thurik, R. (2020). The survival of business takeovers and new venture start-Ups. *Industrial and Corporate Change*, 29(3), 797-826.

Zellweger, T., Sieger, P., & Halter, F. (2011). Should I stay or should I go? Career choice intentions of students with family business background. *Journal of Business Venturing*, 26(5), 521-536.

Ostajakoulusta nonstop-opinto verkkoon

Anmari Viljamaa, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Juha Tall, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Salla Kettunen, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Elina Varamäki, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Tiivistelmä

Seinäjoen ammattikorkeakoulussa on tammikuusta 2022 alkaen toteutettu jatkajakoulu -konseptia. Jatkajakoulu on tarkoitettu SeAMKissa opiskeleville perheyriyksen lapsille ja erityisesti sellaisille, joilla on kiinnostusta joku päivä jatkaa oman perheen yritystä. Tarkoitus on, että jatkajakoulun käyneet opiskelijat osaavat entistä ammattimaisemmin valmistautua tulevaan sukupolvenvaihdokseen ja suunnitella sitä hyvissä ajoin yhdessä vanhempiensa ja sisarustensa kanssa ja että heistä tulisi mahdollisimman päteviä ja osaavia perheyriyksen omistajia ja johtajia. Lisäksi tavoitteena on, että jatkajakoulun myötä keskustelukulttuuri muuttuisi avoimemmaksi perheyriyksessä, sillä puhumattomuuden kulttuuri on suurin ongelma monessa perheyriyksessä. Opiskelijat saavat jatkajakoulussa tärkeää vertaistukea omista opiskelukavereistaan, jotka ovat samanlaisessa tilanteessa omissa perheyriyksissään. Ennen kaikkea jatkajakoulu tarjoaa nuorille kasvuprosessin puntaroida omaa halua jatkaa perheen yritystä

Avainsanat: ammattikorkeakoulu, perheyriyksen, sukupolvenvaihdos, yrittäjyyskasvatus

Johdanto

Väestön ja yrittäjien ikääntyminen on koko Euroopassa ja Suomessa ollut jo pitkään yksi keskeisimpiä haasteita. Tähän liittyy huoli ikääntyvien yrittäjien yritystoiminnan jatkuvuudesta; etenkin pienet yritykset ovat riskivöhykkeessä (Euroopan talous- ja sosiaalikomitea, 2022). Monissa eri tutkimuksissa ja selvityksissä jatkajien ja ostajien puute on todettu huomattavaksi haasteeksi (esim. Varamäki ym., 2021; 2018), vaikka yrityksen ostaminen on voittopuolisesti positiivinen asia paitsi yleisen talouden myös ostajan itsensä kannalta. Suomalaisten pk-yritysten omistajanvaihdokset onnistuvat useimmiten hyvin ostajan näkökulmasta (esim. Varamäki ym., 2013; 2018).

Yrityksen ostaminen tulee kuitenkin harvoin esille, kun yrittäjyyskasvatuksessa puhutaan yrittäjäksi ryhtymisestä tai yrityksen kasvusta. Opetushallituksen (i.a.) määrittelyn mukaan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on lisätä yrittäjyyteen liittyviä myönteisiä asenteita, vahvistaa yrittäjämäistä toimintaa, kehittää yrittäjyyteen liittyviä taitoja ja valmiuksia ja tunnistaa omaa osaamista sekä *aikaansaada uutta yrittäjyyttä* (kursivointi kirjoittajien). Yrittäjyyskasvatus ei siis liity yksinomaan yrittäjänä toimimiseen, ja silloin kun liittyy, nähdään kyseessä olevan nimenomaan uuden yritystoiminnan synnyttäminen. Painotus uuden luomiseen ja uuden liikeidean löytämiseen onkin luonteva ja ymmärrettävä, mutta samalla olisi tärkeä huomata, että jo toimivan yrityksen ostaminen on monessa mielessä varmempi tapa yrittäjäksi ryhtymiseen kuin kokonaan uuden yrityksen perustaminen (esim. van Teeffelen, 2012; Xi ym., 2020).

Lisäksi myös ostamalla yrittäjäksi ryhtymiseen liittyy uuden luomista: paras yritys ostettavaksi on sellainen, jossa ostaja näkee itselleen sopivaa kehityspotentiaalia. Tall (2022) arvioikin, että mikroyritysten omistajanvaihdosmarkkinoille tarvitaan enemmän yrittäjyydestä kiinnostuneita tulevia yrittäjiä; näin turvataan mikroyritysten uudistumista ja paikallista elinvoimaa sekä toivottavasti synnytetään myös tulevia kasvuyrityksiä. Yrityskauppaa seuraa tyypillisesti kehitysharppaus kaupan kohteessa, ja tämä etu on erityisen merkittävä silloin kun ostajalla on kasvutavoitteita.

Vuonna 2022 Seinäjoen ammattikorkeakoulussa (SeAMK) toteutettiin ensimmäistä kertaa Ostajakoulu, ts. opintojakso, jonka tavoitteena oli synnyttää edellä kuvattua yrityskauppoja hyödyntävää ajattelu- ja toimintatapaa. SeAMK on valinnut yhdeksi vahvuusalakseen kasvuyrittäjyyden ja omistajanvaihdokset, ja SeAMKissa onkin jo vuosia tehty monipuolista tutkimusta omistajanvaihdoksista ja niiden edistämisestä, minkä lisäksi SeAMKin omistajanvaihdosasiantuntijat ovat olleet aktiivisia alueellisessa, kansallisessa ja kansainvälisessä kehittämistyössä. Tämä tausta on tarjonnut hedelmällisen maaperän yritysten omistajanvaihdososaamisen kasvulle. Artikkelissa kuvattu Ostajakoulu ja sen pohjalta rakennettu nonstop-opintojakso pohjautuvat siten pitkäaikaiselle työlle teeman parissa.

Ostajakoulu eli *Yrityksen ostaminen (5 op)* tähtää siihen, että tulevat yrittäjät lähtisivät yrittäjiksi entistä useammin ostamalla valmiin yrityksen tai liiketoiminnan ja samalla myös siihen, että jo olemassa olevat yritykset aktiivisesti hakisivat kasvua ulkoisen kasvustrategian eli ostamisen kautta. Ostajakoulua toteutetaan nyt kerran vuodessa siten, että myös etänä osallistuminen on mahdollista. Vuonna 2023 Ostajakoulun pohjalta tuotettiin hieman suppeampi nonstop-opinto *Yrityksen ostamisen perusteet (3 op)* CampusOnline-portaaliin, jotta yrittäjäksi ostamalla ryhtymisestä kiinnostuneille olisi vuodenajasta riippumatta tarjolla perustiedot antava opinto. Kummatkin opinnot ovat saatavilla myös avoimen ammattikorkeakoulun kautta, joten opinto-oikeudet eivät rajoita osallistumista. Opintojaksojen vastuullisena opettajana toimii KTT Juha Tall.

Tässä artikkelissa kuvataan em. nonstop-opintojakson keskeiset sisällöt, pedagoginen toteutus ja ensimmäiset palautteet opintojaksosta. Yrittäjyyskasvattajat, jotka haluavat omassa opetuksessaan mainita myös ostamalla yrittäjäksi ryhtymisen polun, voivat ohjata aiheesta kiinnostuneet perehtymään teemaan tämän opinnon avulla.

Nonstop-opintojakson sisältö

Ostajakoulun tavoitteena on laajasti ottaen yrityskauppoja hyödyntävän ajattelu- ja toimintatavan vahvistaminen ja levittäminen. Ostajakoulun käynyt on tietoinen yrityskauppojen mahdollisuuksista, hänellä on perusvalmiudet yritysoston toteuttamiseen ja käsitys yrityksen ostamisesta mahdollisesti tarvittavasta ulkopuolisesta asiantuntemuksesta. Ostajakoulun eli *Yrityksen ostaminen 5 op* -opintojakson kohdalla osallistujien keskinäisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys; yrityksen ostamista harkitsevien keskinäinen keskustelu on keskeinen osa yrityskauppoja hyödyntävän ajattelutavan kehittymistä. Muiden osallistujien mukanaolo hälventää ensimmäistä kertaa yritysostoa harkitsevan epävarmuutta, kun voi todeta monen muunkin olevan samassa tilanteessa ja lisätiedon tarpeessa. Keskustelua edistetään

tapaamisissa tehtävillä ryhmätöillä, jotka sisällytetään opintojakson suorituksen kannalta keskeiseen portfolioon. Ostajakoulun toteutukseen voi tutustua sitä kuvaavasta oppaasta (Viljamaa ym., 2022)

Nonstop opintojakso *Yrityksen ostamisen perusteet 3 op* haluttiin rakentaa ns. skaalautuvaksi verkko-opinnoksi, ja se poikkesi myös laajuudeltaan alkuperäisestä Ostajakoulusta. Osaamistavoitteet muotoiltiin tämä tavoite huomioiden. Opintojakson osaamistavoitteet ovat seuraavat:

Opiskelija osaa tunnistaa yritysostoon liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita sekä tunnistaa ja eritellä yrityksen ostamiseen liittyviä johtamisen keskeisiä osa-alueita.

Opiskelija osaa eritellä ostokriteerejä ja tunnistaa yrityskauppaneuvottelujen vaiheet ja niihin liittyviä elementtejä.

Opiskelija tunnistaa keskeisimpiä arvonmäärityksen periaatteita.

Opiskelija osaa vertailla yritysoston toteutustapojen soveltuvuutta annettuihin tilanteisiin ja tunnistaa yleisimpien rahoitusvaihtoehtojen keskeiset piirteet.

Substanssisisällön puolesta opintojakso noudattelee kuitenkin Ostajakoulun teemoja. Seuraavassa käydään lyhyesti läpi opintojakson osiot.

Opintojakson osioista ensimmäinen on *Yrityskauppoja hyödyntävä ajattelutapa*. Yrityskauppoja hyödyntävällä ajattelutavalla tarkoitetaan ajattelijan oman, hänen mahdollisen yrityksensä ja toimintaympäristön tarkastelua siten, että liiketoiminnan osto ja myynti nähdään yhtenä vaihtoehtona yritystoiminnan kehittämisessä, kasvattamisessa ja uudistamisessa. Yritystä pyritään katsomaan kimppuna resursseja – ja tuota kimppua voi muovata yrityskaupan keinoin. Yrityskauppoja hyödyntävää ajattelutapaa perustelee mm. tutkimustieto siitä, että pienten yritysten omistajanvaihdokset pääsääntöisesti onnistuvat hyvin, ja yrityskauppa tarjoaa mahdollisuuden kasvuloikkaan kasvuhakuiselle yrittäjälle. Lisäksi ensimmäisen teeman yhteydessä käsitellään yritysoston vaiheita ja verrataan yrityksen ostamisen ja perustamisen etuja ja haasteita. Ostamisen eduksi voidaan nähdä mm. valmis kassavirta, toimintatavat ja yhteistyökumppanit sekä liiketoiminnan tunnettuus asiakaskunnassa. Haasteita ovat mm. rahoitus sekä liiketoiminnan kehittäminen. Yrityksen perustamisen eduksi voi puolestaan katsoa mm. sen, että perustetulla yrityksellä ei ole vanhoja rasitteita tai toimintatapoja – toisaalta haasteeksi nousee asiakkaiden löytäminen ja kassavirran aikaansaaminen. Molemmissa yrittäjäksi ryhtymisen muodoissa kannattavuuden kehittäminen on yhtä lailla haaste.

Toinen osio, *Johtamisen haasteet yritysostossa*, paneutuu itsensä johtamiseen, ostoprosessin johtamiseen, henkilöstön johtamiseen sekä lopuksi liiketoiminnan haltuunottoon. Ostajan oman tahtotilan ja kyvykkyyksien kirkastaminen on keskeinen lähtökohta onnistuneelle yrityskaupalle. Ostoprosessin johtamisella viitataan kauppaneuvotteluissa tarvittavaan johtamisotteeseen, johon liittyy myös perehtyminen kaupan kohteeseen ja omien laskelmien teko. Henkilöstön johtamisen osalta korostuu henkilöstön luottamuksen saavuttaminen, ja haltuunoton suunnittelussa ennakkovalmistautuminen.

Strateginen uudistuminen yrityskaupan myötä ei ole itsestäänselvyys – hyvin suunnitellulla haltuunotolla on siinä tärkeä osa.

Ostokohteet ja kauppaneuvottelut-osiossa tarkastellaan ostokriteerien kehittämistä sekä erilaisia tapoja etsiä potentiaalisia ostokohteita. Lisäksi osiossa tarkastellaan yrityskauppaneuvottelujen kulkua etenkin suhteessa ostokohteen ennakkotarkastukseen eli Due Diligence -prosessiin.

Neljännän osion teema on *Arvonmääritys yrityskaupassa*. Arvonmääritystä pidetään yleisesti suurimpana yrityskaupan haasteena. Osiossa tarkastellaan kattavasti erilaisia arvonmäärityksessä huomioitavia tekijöitä. Yhtenä keskeisenä elementtinä on myös kauppahinnan ja arvon käsitteiden kirkastaminen: kauppahinnan löytyminen edellyttää, että niin ostaja, myyjä kuin rahoittajakin löytävät yhteisen näkemyksen. Vaikka substanssiarvon määrittäminen voi olla yksinkertaistakin, ostajan kannalta keskeisiä ovat myös tulevaisuuden odotukset, ja ne puolestaan ovat osin ostajakohtaisia.

Viimeisessä osiossa, *Toteutustavat ja rahoitus*, käsitellään osakekaupan ja liiketoimintakaupan eroja erityisesti ostajan näkökulmasta, sekä mahdollisia yritysoston rahoituskanavia. Lisäksi tarkastellaan mm. rahoittajien rahoitusperusteita ja vakuustarpeita sekä riskejä, jotka liittyvät kauppasumman sitomiseen tuleviin tuottoihin.

Digipedagoginen toteutus

Aineisto

Nonstop-toteutuksille on tyypillistä täysi ajasta ja paikasta riippumattomuus, joten opittavan aineksen on sisällyttävä kokonaisuudessaan aineistoon. Tämän opintojakson kohdalla aineisto koostettiin erilaisista lähteistä. Keskeisimmän sisällön muodostavat opintojaksoa varten luodut opettajan videot (14 kpl) ja asiantuntijavieraiden videot (yhteensä 13 kpl). Asiantuntijoina kurssilla käytettiin sekä yrityskaupan ja liikkeenjohdon ammattilaisia että kahta kokemusasiantuntijaa. Toinen heistä oli ryhtynyt yrittäjäksi yrityskaupalla, ja toinen puolestaan toteuttanut aktiivisesti ja onnistuneesti epäorganisen kasvun strategiaa. Lisäksi kurssille linkitettiin neljä omistajanvaihdosfoorumin (ov-foorumi.fi) case-videota. Kurssin videoiden pituus vaihteli välillä 2–12 minuuttia.

Opintojaksolla hyödynnettiin laajasti myös erilaista muuta valmista verkkoaineistoa. Eri osioihin sisällytettiin linkkejä mm. aiheesta tehtyihin oppaisiin, tutkimuksiin, blogiteksteihin, verkkolehtiartikkeleihin sekä verkossa saatavilla olevaan kokoomateokseen pk-yritysten omistajanvaihdoksista. Lisäksi ostokohteiden käsittelyn yhteyteen linkitettiin verkon kauppapaikkoja, joista potentiaalisia ostokohteita voi skannata.

Suoritusmuotona tentit

Opintojakso on toteutettu SeAMKin Moodle-ympäristössä. Moodle-kurssi on jaettu seitsemään osioon. Osioista 0 löytyvät opintojakson esittelyvideo ja keskustelupalsta. Osiot 1–5 koostuvat edellä kuvatuista

aineistoista sekä tenteistä. Osiossa 6 on opiskelijan itsearviointi. Osiossa 7 kerätään toteutuksesta palautetta.

Opintojakso suoritetaan kokonaan monivalintatenttein, ts. siihen ei sisälly esimerkiksi omaa tekstin tuottamista. Opiskelija etenee opintojaksolla osio kerrallaan siten, että päästäkseen seuraavaan osioon hänen on läpäistävä edellisen osion sisältöä käsittelevä tentti. Kunkin tentin aineistoon kuuluvat kaikki kyseisen osion materiaalit, mukaan lukien videot. Yhtä tenttiä voi yrittää kolme kertaa. Mikäli tentistä ei saa hyväksyttyä tulosta, voi tenttiä yrittää uudelleen aikaisintaan 30 minuutin kuluttua edellisestä yrityksestä.

Myös tenttisuorituksen aikarajoitukseksi asetettiin 30 minuuttia ja läpäisyrajaksi 80 %. Opintojakso arvioidaan hyväksytty/hylätty, ja suoritus on hyväksytty, kun kaikki viisi osiokohtaista tenttiä on suoritettu hyväksytysti. Lisäksi opiskelijan tulee tehdä osion 6 itsearviointi.

Tentit rakennettiin kysymyspankkien pohjalle siten, että kunkin osion kohdalla määritettiin muutamia aineistokokonaisuuksia, joista laadittiin joukko kysymyksiä omaan erilliseen kysymysryhmään. Tenttiin arvotaan automaattisesti tietty määrä kysymyksiä kustakin aineistokokonaisuuteen kytketystä kysymysryhmästä. Tenttikysymyksiä tuotettiin 2–4 kappaletta aina yhtä arvottavaa kysymystä kohti, jotta tenttijälle tulisi eri tenttikerrolla eri kysymyksiä. Tenttikysymysten suunnittelussa käytettiin kolmen hengen asiantuntijatiimiä, minkä lisäksi tenttikysymyksiä testattiin yhdellä ryhmän ulkopuolisella teemaan perehtyneellä henkilöllä.

Digipedagoginen käsikirjoitus

Uuden nonstop-opinnon pedagogisessa suunnittelussa lähtökohtana olivat SeAMKin pedagoginen viitekehys Oppiminen SeAMKissa (Seinäjoen ammattikorkeakoulu, i.a.), SeAMKin digiopetuksen suositukset (sisäinen tietolähde, 20.10.2022) sekä eAMK-hankkeessa kehitetyt verkkototeutuksen laatuksiteerit (Varronen & Hohenthal, 2017). Oppijan katsotaan olevan aktiivinen ja vastuullinen oman oppimisensa tekijä, mikä sopiikin hyvin nonstop-toteutuksen edellyttämään autonomiseen oppijuuteen. Oppimisympäristön autenttisuutta verkkototeutuksella tavoiteltiin hyödyntämällä oppilaitoksen ulkopuolisia ja kokemusta tarkasteltavasta ilmiöstä omaavia vierailijoita.

Opintojakso peliillistettiin piilotettuja osioita ja tenttejä hyödyntämällä lisäten näin opiskelijan hallintaa omaksuttavaan sisältöön. Keskustelupalsta, opettajan 'kasvollisuus' sekä aktiivisuus opiskelijoiden viesteihin vastattaessa tuovat henkilökohtaisuutta verkkototeutukseen. Omistajanvaihdos-asiantuntijoiden tiimin lisäksi verkkototeutuksen rakentamiseen antoivat tärkeän panoksen SeAMKin digipedatiimin asiantuntijat. Heiltä pyydettiin kommentteja alustavaan pedagogiseen käsikirjoitukseen, minkä lisäksi he avustivat teknisen toteutuksen ratkaisuissa.

Kokemukset

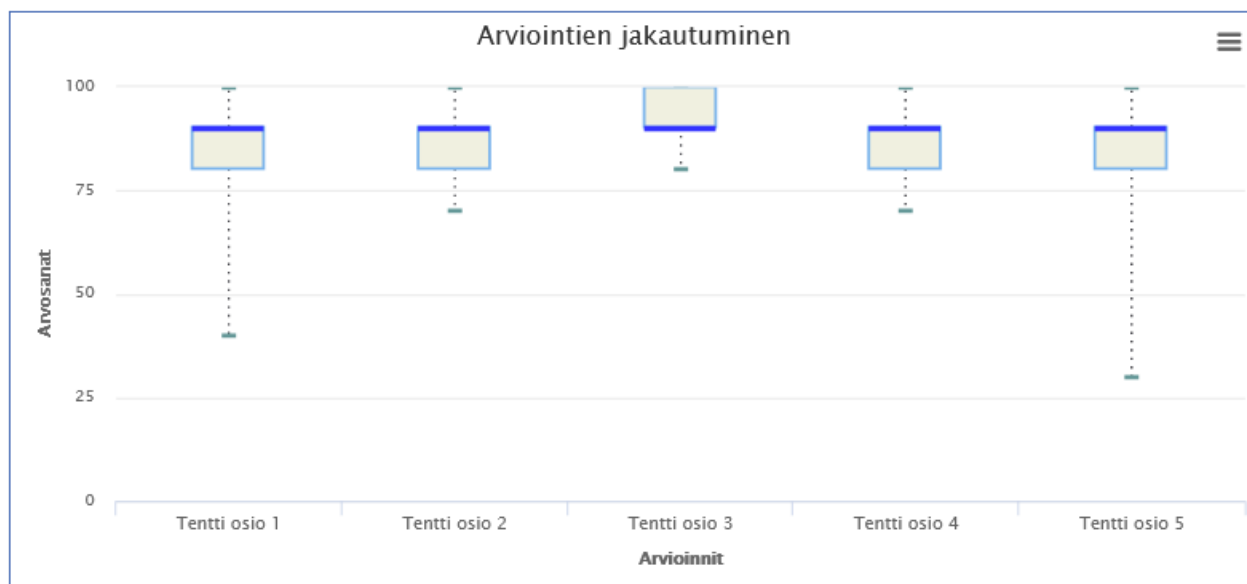
Nonstop-opinto laitettiin tarjolle CampusOnline-portaaliin keväällä 2023. Vaikka opintojakson voi suorittaa oman aikataulun mukaisesti, toteutus käytännössä 'alkaa' ja 'loppuu' kolme kertaa vuodessa siten, että toteutus avataan erikseen kevät-, kesä- ja syyslukukaudeksi. Ensimmäinen toteutus alkoi 15.5 ja päättyi 31.8.2023. Toteutukselle Moodlessa kirjautui yhteensä 80 opiskelijaa.

Tätä kirjoitettaessa on käytössä tiedot lähes koko toteutuksen ajalta: opintojakson suoritti onnistuneesti 44 osallistujaa. Tätä voi pitää kohtuullisena tasona CampusOnline nonstop-toteutukselle.

Analytiikka

Toteutusta arvioitiin myös analytiikan kautta. Materiaalien avausten analyysi osoitti, että opettajan videon oli avannut keskimäärin 54 % kurssille kirjautuneista. Eniten avauksia (75 %) keräsi ensimmäinen, yrityksen ostamista yleensä käsittelevä luentovideo ja vähiten ostokohteen ennakkotarkastusta (due diligence) käsittelevä video (45 %), mahdollisesti siksi, että teemasta oli tarjolla myös blogiteksti. Asiantuntijavieraiden videoilla avausprosentti oli sama 54, videokohtaisten prosenttien vaihdellessa välillä 46–69. Muun verkkoaineiston keskimääräinen avausosuus oli 53 %, vaihteluvälin ollessa 34–74 %. Kaikkiaan tämän perusteella voi arvioida, että kurssia 'tositarkoituksella' suorittavat ovat avanneet materiaaleja varsin aktiivisesti.

Analytiikan kautta seurattiin myös verkkotenttien suorituksia. Kuvio 1 näyttää arviointien jakautumisen. Eniten vaikeuksia tuottivat ensimmäinen ja viimeinen osio, kun taas osion 3 kohdalla useimmat ovat onnistuneet ensimmäisellä yrityksellä.



Kuvio 1. Monivalintatenttien arvioinnit (hyväksymisraja 80 %).

Palautteet

Toteutuksella kerättiin myös omaehtoista palautetta yksinkertaisella nimettömällä kyselyllä. Osallistujilta kysyttiin ”Kerro mikä kurssilla toimi ja missä on vielä parannettavaa”. Tätä kirjoitettaessa on käytettävissä 28 avointa palautetekstiä.

Avoimista palautteista 16 oli puhtaasti kiittäviä palautteita. Vastaajat kiittelivät mm. kurssin toteutusta, videoita ja sisältöjen informatiivisuutta. Myös tenteistä suoritustapana tuli positiivista palautetta.

Kurssi oli todella hyvin rakennettu! Aineistoissa oli vain tärkeitä aiheita, eikä ylimääräisiä sivustoja ym. Tentit oli osattu myöskin tehdä todella kattavasti ja varmisti sen, että aineistot oli käsitelty. (P11)

Kurssi oli todella mielenkiintoinen ja koin, että tietoa annettiin tarpeeksi aiheen perusteiden hallitsemiseksi. Videot ja kirjallinen materiaali olivat hyvin tasapainossa. Iso kiitos hyödyllisestä kurssista! (P28)

Sekä positiivista palautetta että parannusehdotuksia sisälsi 9 vastausta. Parannusehdotuksissa toivottiin mm. tenttikysymysten muotoilujen tarkistamista, lisää kirjallista materiaalia ja kirjallisia tehtäviä monivalintatenttien lisäksi. Yhdessä näistä vastauksista (P7) ehdotettiin substanssisisältöjen kehittämistä.

Hyvä kokonaisuus, mutta kun miettii yrityskaupan ostoa / myyntiä, tässä olisi voinut tuoda esiin myös julkisten tahojen tuottamat palvelut (esim. ELYn kehittämispalvelut), jotka auttavat kartoittamaan, kehittämään, suunnittelemaan ja vahvistamaan osaamistaan kohti omistajanvaihdosta. (P7)

Kurssi oli hyvin selkeä edetä ja materiaalit olivat helposti löydettävissä ja esillä. Tulevaisuudessa tentteihin voisi lisätä ehkä yhden tai kaksi avointa kysymystä, joihin voisi rustailla vähän pidemmästäkin asiaa. (P16)

Kolme vastausta sisälsi pelkästään kehittämisehdotuksia. Näistä kaksi koski suoritustapaa ja yksi kurssin varsinaista sisältöä.

Suuri määrä video materiaalia on puuduttavaa, eikä palvele kaikenlaisia oppijoita. Joissain osioissa voisi olla videomateriaalia ja joissain artikkeleita ja muita kirjoitettua materiaalia. Mietin myös, onko kurssi turhan laaja opintopisteisiin nähden. (P25)

Olisi ollut mukava kuulla ja oppia enemmän yrityskaupoista myös pk-yritysten näkökulmasta. (P26)

Kokonaisuutena ottaen kurssia kehittänyt tiimi oli erittäin tyytyväinen sekä palautteeseen että palauteaktiivisuuteen. Syksyn 2023 aikana kehittämisehdotusten toteuttamismahdollisuuksia ja tarvetta pohditaan erikseen.

Johtopäätökset

Yrittäjäksi ryhtyminen jo toimivan yrityksen ostamalla on teemana tärkeämpi kuin sen suosiosta yrittäjyysskasvatuksessa voisi päätellä. Etenkin maaseutumaisilla alueilla toimivat yritykset tarvitsevat kipeästi jatkajia myös perheen ulkopuolelta. Verkkokurssi *Yrityksen ostamisen perusteet 3 op* tarjoaa ajasta, paikasta ja opiskelijastatuksesta riippumatta teemasta kiinnostuneelle mahdollisuuden perehtyä asiaan osaavien ja kokeneiden asiantuntijoiden johdatuksella. Voikin sanoa, että verkkototeutuksen myötä saavutettiin yksi SeAMKin omistajanvaihdostutkijoiden ja -kehittäjien pitkäaikainen haave. Suomalaisen pk-yritysten omistajanvaihdosilmiön parissa on tehty määrätietoista työtä, ja niin Ostajakoulun kuin nyt kehitetyn verkkototeutuksenkin juuret ovat Ostajakoulun juuret ovat tutkitussa tiedossa, kokemuksessa kehittämishankkeissa ja yhteistyössä asiantuntijoiden ja yrittäjien kanssa. Toiveena on, että sisältöä voivat hyödyntää SeAMKin opiskelijoiden lisäksi kaikki yrittäjyydestä kiinnostuneet. Ostamalla yrittäjäksi ryhtymällä voi saada lentävän lähdön oman yrityshaaveensa toteuttamiseen.

Pedagogisena projektina opintojakson suunnittelu ja toteutus olivat siihen osallistuneelle tiimille hyvä kokemus, mihin vaikuttanut lienee osittain se, että toteutuksen kehittämiseen voitiin hyödyntää hankeresursseja. Hyvän pedagogisen käsikirjoituksen laatiminen jo alkuvaiheessa sekä verkkototeutuksen mahdollisuuksista ja rajoitteista hyvissä ajoin keskusteleminen oli tärkeää. Toteutuksessa mukana olleen tiimin jäsenillä oli erilaista osaamista, jota saatiin hyödynnettyä tiiviissä yhteistyössä. Keskinäisen ja digipedagogiikan asiantuntijoilta saadun ohjauksen merkitys oli suuri. Vaateliaita vaiheita olivat videoiden koostaminen sekä riittävän laajan kysymyspankin luominen.

Yksi onnistuneen toteutuksen keskeinen elementti oli myös ulkopuolisten asiantuntijoiden halukkuus opetusvideoiden tekemiseen. Usean eri puhujan voimin viesti välittyi moniäänisemmin ja opiskelijan on helpompi pysyä kiinnostuneena sisällöistä. Etenkin ns. kokemusasiantuntijoiden panos, ts. heidän kertomuksensa omista yrityskaupoistaan, oli tärkeä lisä kokonaisuuteen. Kirjoittajien kokemus onkin, että työelämäyhteyksien tuominen konkreettisesti mukaan myös verkkototeutuksiin on omiaan rikastamaan opiskelijan oppimiskokemusta.

Kirjoittajat haluavat kiittää Ostajakoulun kehittämisen mahdollistaneen hankkeen *Uusia toimintamalleja jatkuvuuden ja kasvun kiihdyttämiseksi* rahoittanutta Euroopan aluekehitysrahastoa sekä Opetus- ja kulttuuriministeriötä tämän artikkelin kirjoittamisen mahdollistaneesta *Strengthening Business Transfer Ecosystems through HEI Expertise* -hankkeesta.

Lähteet

- Euroopan talous- ja sosiaalikomitea. (2022). *Yritysten luovutukset kestäväan elpymiseen perustuvan kasvun edistäjinä pk-sektorilla (oma-aloitteinen lausunto)*. INT/982-EESC-2022-01530. Saatavana: <https://www.eesc.europa.eu/da/our-work/opinions-information-reports/opinions/business-transfers-promoters-sustainable-recovery-growth-sme-sector>
- Opetushallitus (i.a.). Mitä on yrittäjyyskasvatus? <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mita-yrittajyyskasvatus>
- Seinäjoen ammattikorkeakoulu. (i.a.). Oppiminen SeAMKissa. <https://www.seamk.fi/hakijalle/opiskelu-seamkissa/oppiminen-seamkissa/>
- Seinäjoen ammattikorkeakoulu. (2021). Digiopetuksen suositukset
- Tall, J. (2022). Mikroyrityksen uudistuminen omistajanvaihdoksen jälkeen. Teoksessa A. Viljamaa & E. Varamäki (toim.), *Pk-yritysten omistajanvaihdosilmiö* (s. 328–339). Ov-foorumi. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022110364457>
- Van Teeffelen L (2012) Avenues to improve success in SME business transfers: reflections on theories, research and policies. Hogeschool Utrecht: Utrecht.
- Varamäki, E., Tall, J., Joensuu-Salo, S., Viljamaa, A., & Katajavirta, M. (2021). *Valtakunnallinen omistajanvaihdosbarometri 2021*. Ov-foorumi. https://ov-foorumi.fi/wp-content/uploads/2021/10/ov_barometri2021.pdf.
- Varamäki, E., Joensuu-Salo, S., Viljamaa, A., Tall, J., & Katajavirta, M. (2018). *Valtakunnallinen omistajanvaihdosbarometri 2018*. Ov-foorumi. https://www.yrittajat.fi/wp-content/uploads/2021/09/omistajanvaihdosbarometri_2018.pdf.
- Varamäki, E., Heikkilä, T., Tall, J., Viljamaa, A., & Länsiluoto, A. (2013). Omistajanvaihdoksen toteutus ja onnistuminen ostajan ja jatkajan näkökulmasta. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä B74. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5863-60-4>
- Varronen, M., & Hohenthal, T. (2017). Verkkototeutusten laatukriteerit. eAMK - Oppimisen uusi ekosysteemi, 2020. https://urn.fi/urn:nbn:fi:oyerfi-202209_00022672_2
- Viljamaa, A., Tall, J., Kettunen, S., & Hemminki, A. (2022). *Yrityksen ostaminen. Opas ostajakoulun toimintamallista*. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022110364485>
- Xi G, Block J, Lasch F, Robert F and Thurik R (2020) The survival of business takeovers and new venture start-ups. *Industrial and Corporate Change* 29(3): 797–826.



TURUN
YLIOPISTO

YHTEISTYÖSSÄ
IN COLLABORATION WITH

TURKU AMK 



YKTS

Yrittäjyyskasvatuksen
Tutkimusseura ry

